

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK


TÜBİTAK
ULAKBİM


Türkiye Diyanet Vakfı
İslâm Araştırmaları Merkezi


akademi sosyal bilimler indeksi

Yıl
Year **28**

Sayı
Number **99**

2024

99. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdulhak Halim Ulaş / Atatürk Üniv.

Prof. Dr. Cevdet Epçaçan / Siirt Üniv.

Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu / İnönü Üniv.

Prof. Dr. Erdal Bay / Gaziantep Üniv.

Prof. Dr. Ferit Kılıçkaya / Mehmet Akif Ersoy Üniv.

Prof. Dr. Fikret Gülaçtı / Erzincan Binali Yıldırım Üniv.

Prof. Dr. Hamza Ateş / İstanbul Medeniyet Üniv.

Prof. Dr. İshak Özgel / Süleyman Demirel Üniv.

Prof. Dr. İsmail Bulut / Hitit Üniv.

Prof. Dr. Murat Akser / Ulster Üniv.

Prof. Dr. Rasim Kale / İstanbul Gelişim Üniv.

Prof. Dr. Recep Yıldız / Bandırma Onyediy Eylül Üniv.

Doç. Dr. Abdullah Kılıçaslan / Aksaray Üniv.

Doç. Dr. Adem Palabıyık / Bitlis Eren Üniv.

Doç. Dr. Ali Fuat Yeniçerioğlu / Kocaeli Üniv.

Doç. Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül / Erciyes Üniv.

Doç. Dr. Burhan Günay / Ankara Yıldırım Beyazıt

Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya / Muş Alparslan Üniv.

Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı / Niğde Ömer Halis Üniv.

Doç. Dr. Ferdi Kiremitçi / Gümüşhane Üniv.

Doç. Dr. Feyza Meryem Kara / Kırıkkale Üniv.

Doç. Dr. İsa Yıldırım / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Emin Usta / Sakarya Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Fatih Özcan / Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Göktaş / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Muhammet Çankaya / Hitit Üniv.

Doç. Dr. Muhammet Fırat / Fırat Üniv.

Doç. Dr. Murat Arslandere / Karamanoğlu Mehmetbey Üniv

Doç. Dr. Murat Korucuk / Kafkas Üniv.

Doç. Dr. Rasim Tösten / Siirt Üniv.

Doç. Dr. Temel Topal / Giresun Üniv.

Yrd. Doç. Dr. Dilek Yaralı / Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Haldun Turan / İstanbul Rumeli Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Belgin Demirus / Başkent Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Merve Soycan / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Osman Aral / Yozgat Bozok Üniv.

Dr. Öğr. Gör. Habip Mehmet Sevgi / Selçuk Üniv.

Dr. Öğr. Gör. Şenol Deniz / Ankara Üniv.

Dr. Çiğdem Çakır / MEB

Dr. Gamze Alp / Bitlis Eren Üniv.

Dr. Mehmet Akif Arduç / İnönü Üniv

Dr. Mine Bayar / MEB

Dr. Musa Eroğlu / Mersin Üniv.

Dr. Ünal Akyüz / MEB

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 28, Sayı: 99, 2024

Year: 28, Number: 99, 2024

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ- Atatürk Üniversitesi

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Esra ER

Elif AKAN

Editör Yardımcıları

Dr. Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 Sinema ve Mitoloji İlişkisi: Pan'ın Labirenti Filmi Üzerine Bir İnceleme: *Ali ÖZTÜRK*
- 23 Pre-Service Efl Teachers' Experiences of Translation Studies Before and After a Translation Course: *Bekir CANLI- Semih SARIGÜL*
- 37 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerinde Proje Geliştirme Eğitiminin Rolü: *Bora BAYRAM-Ramazan ERYILMAZ*
- 59 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzlemden Analizi: *Burhan AKPINAR- Bayram ÖZER- Behçet ORAL- Bahadır KÖKSALAN*
- 74 Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı (I-İ) Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi: *Dilek YARALI*
- 99 Uluslararası Ticaret ve Lojistik Lisans Öğrencilerinin Mesleki ve Gelecek Beklentilerinin İncelenmesi: *Emre Kadir ÖZEKENCİ*
- 116 Algodoo ile Yoğunluk Konusunun Öğretimi Hakkında Öğrenci Görüşleri: *Gökhan SONTAY-Orhan KARAMUSTAFAOĞLU*
- 130 Kriz Dönemlerinde Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerine Yönelik Öğretmen Görüşleri: *Hakan POLAT- Murat DEMİRKOL- Tuncay Yavuz ÖZDEMİR*
- 143 İslâmî İlimler Temelinde Süleyman Hilmi Tunahan'ın Tedris ve İrşad Hareketi: *Hasan GÜMÜŞOĞLU*
- 159 Mediation Role of Psychological Safety in the Effect of Leader Members Exchange on Individual Creativity: *Hasan Sadık TATLI*
- 174 Çizgi Filmlerin Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi: "Alpman" Örneği: *Hatice Nur YILDIZ*
- 198 Öğretmen Denetimi Araştırmalarına Genel Bakış: *Hüsnü ERGÜN*
- 211 Dijital Finansal Okuryazarlık ve Finansal Teknolojilerin İlişkisinde Rol Alan Faktörler: Yabancı Turistler Üzerinde Bir Uygulama: *Kayhan AHMETOĞULLARI*
- 234 Millî Eğitim Bakanlığı Ortak Yazılı Sınavı ile Öğretmen Yazılı Sınavının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri: *Mehmet Akif ARDUÇ*
- 250 Kan Grubu Bağlamında Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Çevikliği: *Murat KORUCUK*
- 274 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Ölçüm Değişmezliği: *Murat YILDIRIM- Abuzer ARSLAN*
- 289 İlkokul 1.Sınıf Öğretmenleri Hakkında Veli Görüşleri: *Oğuzhan KURU- Büşra Betül BARAKLI-Esma KURU*
- 309 Rehberli-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Temelli Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Kavramsal Anlama, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Stillerine Etkisi: *Öznur ÇAMBAY- Sefa KAZANÇ*
- 331 Hadislerde Bir Eğitim Yöntemi Olarak Seçenek Sunma: *Recep ERTUĞAY*
- 349 Matematik Öğretmen Adaylarının Muhakeme Becerileri Öğretimi Öz-Yeterlikleri: *Rümeysa BEYAZHANÇER- Barış DEMİR*
- 363 Matematik Derslerinde Sınıf İçi Matematiksel Modelleme Yöntemi Kullanımının Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi: *Soner KARABACAK- Elif Ertem AKBAŞ*
- 390 Investigation of The Variety of Methods Used in Violin Teaching and Reasons for Their Use: *Tuna TAŞDEMİR- Hasan ARAPGİRLİOĞLU*
- 407 Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi Çalışanlarının Etik Liderlik Algısı, Örgütsel Sinizm, Etik İklim Algısı ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Örneği: *Yakup YİĞİT- Murat KUL*



SİNEMA VE MİTOLOJİ İLİŞKİSİ: PAN'IN LABİRENTİ FİLMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ali ÖZTÜRK *

Öz

Mitoloji ve sinema, insanlığın kolektif hafızasında derin izler bırakan iki önemli sanat biçimidir. Mitoloji, toplumların inançlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini yansıtan hikâyeler, tanrılar ve semboller bütünüdür. Sinema ise modern çağın güçlü sanat biçimlerinden biri olarak mitolojik öğeleri görsel bir dille aktararak geniş kitlelere ulaştırır. Bu sayede sinema, mitolojiyi sadece bir hikâye kaynağı olarak kullanmakla kalmaz, aynı zamanda mitolojik figürleri ve temaları modern toplumun sorunlarıyla ilişkilendirip derin anlamlar katarak izleyicilerin mitolojik hikâyeleri ve sembolleri modern dünyada yeniden yorumlamalarına ve anlamalarına yardımcı olur. Bu makale, Guillermo del Toro'nun yönetmenliğini yaptığı Pan'ın Labirenti (2006) filminin sinema ve mitoloji arasındaki ilişki bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Film, İspanya İç Savaşı sonrasında geçen fantastik bir hikâyeyi anlatırken, mitolojik unsurlar ve sembollerle zenginleştirilmiş bir anlatı sunar. Bu çalışmada, filmin mitolojik temalarını ve bu temaların sinematografik anlatımla nasıl birleştiğini analiz etmektedir. Yöntem olarak, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve film, metinlerarası analiz tekniğiyle incelenmiştir. Öncelikle, filmde yer alan mitolojik unsurlar ve semboller belirlenmiş, ardından bu unsurların anlamları ve filmdeki işlevleri detaylandırılmıştır. Mitoloji literatüründen yararlanılarak, filmdeki karakterler, olaylar ve mekanların mitolojik referansları ve sembolik anlamları açıklanmıştır. Bu bağlamda, Ofelia'nın yolculuğu, kahramanın yolculuğu arketipiyle paralellik gösterir ve film, mitolojik unsurları kullanarak büyüme, fedakârlık ve direniş gibi temaları derinleştirir.

Anahtar Kelimeler: Sinema, Mitoloji, Sinema ve Mitoloji, Pan'ın Labirenti.

The Relationship between Cinema and Mythology: A Review of the Movie Pan's Labyrinth

Abstract

. Mythology and cinema are two significant art forms that leave deep marks on the collective memory of humanity. Mythology is a collection of stories, gods, and symbols that reflect the beliefs, values, and worldviews of societies. Cinema, as one of the powerful art forms of the modern era, conveys mythological elements through a visual language to reach wide audiences. Thus, cinema not only uses mythology as a source of stories but also adds deep meanings by relating mythological figures and themes to the problems of modern society, helping viewers reinterpret and understand mythological stories and symbols in the modern world. This article aims to examine the relationship between cinema and mythology through Guillermo del Toro's film Pan's Labyrinth (2006). The film presents a fantastical story set after the Spanish Civil War, enriched with mythological elements and symbols. This study analyzes the mythological themes of the film and how these themes merge with cinematic narration. The research method used is qualitative, with an intertextual analysis technique applied to the film. Firstly, the mythological elements and symbols in the film are identified, and then their meanings and functions in the film are detailed. By utilizing mythology literature, the mythological references and symbolic meanings of the characters, events, and settings in the film are explained. In this context, Ofelia's journey parallels the hero's journey archetype, and the film deepens themes such as growth, sacrifice, and resistance by using mythological elements.

Keywords: Cinema, Mythology, Cinema and Mythology, Pan's Labyrinth.

*Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema, aliozturkk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2753-4286>

1. Giriş

Anlam arayışı, insanlık tarihinin en köklü ve evrensel temalarından biri olarak varoluşsal bir sorgulamanın temelini oluşturur. İnsanlar, varoluşun gizemlerine dair sorular sorarak evreni, yaşamı ve kendilerini anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu arayış, farklı kültürlerin kendine özgü inanç ve değer sistemlerini yaratmasına olanak tanımış ve sözlü gelenek aracılığıyla nesilden nesile aktarılan mitolojik anlatılar bu sürecin önemli bir parçası olmuştur. Mitoloji, ilk dönemlerde toplumların evrene ve insan yaşamına dair düşüncelerini şekillendiren bir rehber işlevi görürken, zamanla sanat ve edebiyatın da merkezine yerleşmiştir (Grimal, 2005).

Mitolojiler, evrenin işleyişi ve insanlığın kökenine dair sembolik anlatılar sunarak toplumların dünya görüşlerini şekillendiren güçlü anlatılardır. Tanrılar, kahramanlar ve doğaüstü varlıklar aracılığıyla evrenin kökeni, insan doğası ve doğaüstü güçlerle olan ilişkiler anlatılırken, aynı zamanda toplumların ahlaki değerleri ve etik ilkeleri de pekiştirilir. Bu anlatılar, toplumsal düzeni sağlamanın yanı sıra insanın doğaya ve kendi içsel korkularına karşı verdiği mücadeleyi yansıtır. İlk insanlardan itibaren doğa karşısındaki güçsüzlük ve ölüm korkusu, insanın sembolik anlamlar yükleyerek tanrıları taşlara ve soyut formlara dönüştürmesine yol açmıştır. Bu dönüşüm, insanın hem doğayla hem de kendi bilinçaltındaki korkularıyla yüzleşme çabasının bir yansıması olarak kabul edilir.

Tarihsel olarak, mitler ve sanat, insanın bilinçaltındaki korkularıyla başa çıkma ve onları kontrol altına alma arzusunun bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. İlk mağara resimlerinden itibaren, insanlar sanatı, korkularını ve mücadelelerini ifade etmenin bir aracı olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda, sinema da modern çağın güçlü sanatsal araçlarından biri olarak mitolojik anlatı geleneğinin izlerini taşımaktadır (Campbell & Moyers, 2017). Sinema, mitolojik hikâyeleri modern bir formda sunarak, izleyicilere insanlığın evrensel deneyimlerini ve değerlerini aktarma gücüne sahiptir. Mitlerin sembolik dünyası, sinemada yeniden canlanarak çağdaş izleyiciye anlam arayışının derinliklerini keşfetme fırsatı sunar.

Mitoloji ve sinema ilişkisi üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu alanın tarihsel ve toplumsal önemini vurgulamaktadır. Mitolojik unsurların sinemasal anlatı üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, mitlerin sinemanın anlatısal ve estetik yapısını nasıl şekillendirdiğine dair kapsamlı analizler sunmaktadır. Mitoloji ve sinema arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu iki alanın kesişim noktalarını ve sinemasal anlatıdaki mitolojik unsurların etkisini anlamada önemli bir rol oynamaktadır.

Mitoloji, tarih boyunca toplumların evreni, insanlık durumunu ve değerlerini sembolik bir şekilde ifade etme biçimi olarak kullanılmıştır. Sinema ise bu anlatı geleneğini modern bir formatta sürdürerek mitolojik yapıları ve sembolleri izleyiciye sunmuştur. Joseph Campbell'ın *The Hero with a Thousand Faces* (2016) adlı çalışması, mitolojik anlatıların ortak yapısını ve bu anlatıların modern sanat formlarında, sinemada nasıl kullanıldığını inceleyen temel eserlerden biridir.

Campbell ve Bill Moyers'in birlikte hazırladığı *Mitolojinin Gücü* (2017), Campbell'ın mitolojinin modern dünyadaki gücüne dair görüşlerini geniş bir kitleye ulaştırmıştır. Bu eser, mitolojinin sinema gibi modern anlatı formlarıyla nasıl etkileşime geçtiğini ve modern hikâye anlatıcılığında mitlerin nasıl yeniden canlandığını tartışır. Christopher Vogler ise *Yazarın Yolculuğu* (2009) adlı çalışmasında Campbell'ın "kahramanın yolculuğu" teorisini Hollywood senaryolarına uygulamış ve bu yolla sinema ve mitoloji arasındaki ilişkiyi somutlaştırmıştır. James Bonnet'in *Stealing Fire from the Gods: The Complete Guide to Story for Writers and Filmmakers* (2006) adlı çalışması, sinema ve mitolojik yapıların hikâye anlatımındaki önemini ve bu yapıların güçlü filmler yaratmadaki rolünü ele alır. Bonnet, mitolojik anlatıların sinemasal hikâye anlatımı üzerindeki etkisini inceleyerek sinemanın mitolojiyi nasıl yeniden yorumladığını göstermiştir. Ken Derry ve John Lyden'in *The Myth Awakens*

(2018) ise Star Wars serisinin mitolojik arketipler ve anlatılarla nasıl şekillendiğini ve bu serinin sinema ile mitolojiyi nasıl bir araya getirdiğini analiz etmektedir.

Bu çalışma, Guillermo del Toro'nun Pan'ın Labirenti filmi üzerinden mitolojik unsurların sinemasal anlatı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Mitolojik unsurların filmde nasıl kullanıldığını, bunların toplumsal ve psikolojik temalarla nasıl iç içe geçtiğini ve günümüz izleyicileri için ne tür anlamlar taşıdığını değerlendirmektedir. Mitoloji ve sinema arasındaki kesişim noktalarının analiz edilmesi, insan deneyiminin evrensel temalarının nasıl ele alındığını ve sinema aracılığıyla bu temaların nasıl yeniden yorumlandığını gösterecektir. Mevcut akademik literatürde, sinemada mitolojinin rolüne dair çeşitli analizler yapılmış olmasına rağmen, bu çalışma birkaç açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Öncelikle, Pan'ın Labirenti'nin mitolojik unsurlarını detaylı bir şekilde ele alarak, filmdeki sembollerin ve temaların sinemasal anlatıya nasıl entegre edildiğini kapsamlı bir biçimde analiz etmektedir. Literatürde genellikle mitolojinin sinemadaki genel etkilerine odaklanılmışken, bu çalışma, belirli bir film üzerinden mitolojik yapıların nasıl modern sinema diliyle harmanlandığını somut bir örnekle ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın, mitolojinin çağdaş sinemadaki uygulanış biçimlerini anlamak açısından bir referans noktası sağlaması beklenmektedir. İkincisi, bu çalışma, sinemada mitolojik temaların nasıl işlediğine dair daha geniş bir anlayış geliştirmeye katkıda bulunarak, mitoloji ve sinemanın kesişim noktasını aydınlatmayı hedeflemektedir. Literatürde, mitolojik unsurların sinemasal anlatı üzerindeki etkilerine dair yapılmış çalışmalar mevcut olmakla birlikte, bu çalışmalar genellikle genel temalar veya geniş çerçeveler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Campbell, 1973; Kellman, 2006). Bu çalışma, Pan'ın Labirenti film örneğinden hareketle detaylı bir inceleme yaparak, sinema ve mitoloji arasındaki ilişkileri daha kapsamlı anlamaya yönelik bir adım atmaktadır. Son olarak, bu çalışma, İspanyol İç Savaşı'nın arka planında masumiyet ve hayal gücünün rolünü alegorik bir biçimde inceleyerek, mitolojik unsurların toplumsal ve psikolojik temalarla nasıl iç içe geçtiğini araştırmaktadır. Bu açıdan, filmdeki alegorik anlatının insan deneyiminin evrensel temalarını nasıl sunduğunu ve günümüz izleyicileri için taşıdığı anlamları nasıl yansıttığını değerlendirecektir. Böylece, sinemanın kültürel ve toplumsal eleştiri potansiyeline dair bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, karmaşık olguların incelenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir ve özellikle sinema gibi sembolik ve tematik anlamlar taşıyan sanat formlarında oldukça etkilidir (Creswell, 2007). Bu bağlamda, Pan'ın Labirenti filminde Carl Gustav Jung'un arketip kavramı temel alınarak bir analiz yapılacaktır. Jung'un arketip teorisi, kolektif bilinçdışının evrensel sembollerini ve motiflerini içerir. Bu arketipler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insan davranışlarını ve kültürel ürünleri anlamada önemli bir rol oynar.

2. Kavram Olarak Mit ve Mitoloji

Mitler, insanlığın evreni, doğayı, toplumsal düzeni ve bireysel varoluşu anlamlandırma çabasının ürünleri olarak ortaya çıkan, genellikle doğaüstü olaylar ve varlıklarla ilgili anlatılardır. Sözlü kültürün bir parçası olarak nesilden nesle aktarılan bu anlatılar, toplumların inanç sistemlerini, değerlerini ve dünya görüşlerini yansıtır. Mit terimi, Yunanca "mythos" kelimesinden türemiş olup, "söz, öykü, anlatı" anlamına gelir. Mitler, anonimdir ve topluluklar tarafından sözel aktarım yoluyla yaşamaya devam ederler. Toplumların evreni nasıl algıladığı, doğa olaylarını ve insan ilişkilerini nasıl anlamlandırdığı, mitlerin içeriğinde şekillenir (Smith, 2023). Bu anlatılar, toplumların kolektif hafızasında derin izler bırakır ve kültürel kimliklerin oluşmasında önemli bir rol oynar.

Mitoloji, mitlerin derlenmesi, incelenmesi ve yorumlanmasıyla uğraşan bir disiplindir. Yunanca "mythos" (masal, öykü) ve "logia" (bilim, çalışma) kelimelerinden türetilen mitoloji, "mitlerin bilimi" anlamına gelir (Matyszak, 2010; Hamilton, 1999). Mitolojinin amacı, mitlerin kökenlerini, işlevlerini ve anlamlarını çözümleyerek, bu anlatıların bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerini anlamaktır

(Eliade, 1959; Leeming, 1990). Mitler, yalnızca toplumsal yapıların değil, bireysel davranışların da derin anlamlarını ve sembolik yorumlarını içeren birer kültürel araç olarak değerlendirilebilir. Mitoloji, insanların varoluş, doğa ve evren hakkındaki anlayışlarını, toplumsal yapılarını ve değerlerini yansıtır (Armstrong, 2006). Örneğin, Mezopotamya ve Yunan mitolojilerindeki yaratılış temaları, evrensel sorulara cevap arayan anlatılardır. Mezopotamya mitolojisinde ölümden sonraki yaşamın anlamı, Sümer mitolojisinde tanrılar arasındaki mücadeleler ve insanın yaratılışı gibi konular öne çıkmaktadır (Heidel, 2000). Yunan mitolojisinde ise Gaia'nın Uranüs'ü yaratması ve Titanların doğuşu gibi motifler, evrenin yaratılışı ve tanrılarının gücü ile ilgili önemli hikâyelerdir (Hesiod, 1988). Bu mitlerde tanrısal figürler ve kahramanlar, doğaüstü yeteneklere sahip olup, toplumsal ve kültürel düzenlerin temsilcileri olarak karşımıza çıkarlar.

Mitlerdeki kahramanlar, genellikle tanrısal soylarla ilişkilendirilen ya da doğaüstü güçlere sahip olan ölümlülerdir. Bu kahramanlar, tanrılarının sınavlarından geçerken, insanlık için önemli görevleri yerine getirirler. Antik mitolojide kahramanların karşılaştığı zorluklar, toplulukların toplumsal ve ahlaki normlarını yansıtan sembolik anlatımlarla iç içedir. Modern mitolojide ise kahramanlar, yalnızca fiziksel güçleriyle değil, içsel mücadeleleri ve manevi arayışlarıyla da ön plana çıkmaktadır. Cesaret, zekâ ve adalet gibi erdemler, bu modern kahramanların hikâyelerini zenginleştirir ve insan doğasının daha derin anlamlarını keşfetmelerine olanak tanımaktadır (Van De Mieroop, 2007; Dalley, 1993).

Mitler, yaşadıkları dönemdeki toplumların yaşam tarzı, inançları ve değerleri hakkında bilgi sağlarlar. Roland Barthes, mitlerin tarihsel bir bağlama sahip olduğunu ve her dönemin kendine özgü mitlerinin bulunduğunu belirtir (Barthes, 1991). Mitlerin bu esnek yapısı, onları hem inançsal hem de bilimsel temelli söylemler arasında geçiş yapabilen anlatılar haline getirmektedir. Bu anlatılar, zamanla değişebilir ve farklı kültürlerdeki mitolojik unsurlar arasında ortak bir anlayış oluşturabilmektedir (Ellwood, 1999). Mircea Eliade, mitin işlevlerini analiz ederken, bu anlatıların sadece doğaüstü olaylardan daha fazlasını temsil ettiğini vurgular. Eliade'e göre mitler, kutsal kabul edilen ve gerçeklikle ilişkilendirilen hikâyelerdir. Yaratılış temalarıyla bağlantılıdır ve evrendeki herhangi bir nesnenin veya davranışın nasıl ortaya çıktığını açıklayarak insanlara rehberlik ederler. (Eliade, 2024). Bu bağlamda, mitler sadece soyut bilgiler olarak değil, ritüeller ve törenler aracılığıyla yaşanan ve deneyimlenen hikâyeler olarak kabul edilir. Eliade'in vurguladığı gibi, mitlerin toplumlar tarafından gerçek olarak kabul edilmesi, onların bireylerin ve toplulukların davranışlarını ve düşünce biçimlerini şekillendirmedeki etkisini ortaya koymaktadır. Mitlerin sembolik yapısı, toplumsal düzenin, kültürel normların ve ahlaki değerlerin taşıyıcısı olarak işlev görür.

3. Mitlerin Farklı Yorumları

Mitlerin yorumlanması, yüzyıllardır farklı disiplinler tarafından ele alınmış ve her biri mitlerin işlevine dair farklı perspektifler sunmuştur. Farklı düşünürlerin mitleri yorumlama biçimleri, bu anlatıların insanlık tarihindeki yerine dair çeşitli teoriler geliştirmiştir.

James George Frazer, mitlerin, ilkel toplumların doğayı anlamlandırma çabasının bir ürünü olduğunu savunmaktadır. Frazer'a göre mitler, bilimsel bilgi eksikliği nedeniyle ortaya çıkmış ve doğaüstü güçler aracılığıyla evreni açıklamaya çalışmıştır. Frazer'a göre mitler, insan zihninin bilinmeyenle baş etme aracı olarak geliştirilmiş ve zamanla kültürel birikimlerle evrilmiştir (Frazer, 2021). Bu bakış açısı, mitlerin insan düşüncesinin gelişiminde temel bir rol oynadığını öne sürmektedir. Max Müller ise mitlerin, dilin evriminden kaynaklandığını savunur. Ona göre, tarih öncesi insan toplulukları doğayı açıklarken metaforlar ve dilsel imgeler kullanmışlardır. Ancak zamanla bu imgeler ve metaforlar, yanlış anlaşılmalı ve doğaüstü varlıklarla ilişkilendirilen mitolojik anlatılara dönüşmüştür (Müller, 2024). Müller'in yaklaşımı, mitlerin doğrudan kültürel bir gereksinimden ziyade, dilin yanlış kullanımını sonucu oluştuğunu savunan bir teori sunmaktadır. Emile Durkheim, mitleri toplumsal

yapıların ve inançların sembolik bir yansıması olarak ele almaktadır. Ona göre, mitler kutsal ve profan arasındaki ayrımı belirleyen, toplumsal düzeni ve birliği sağlayan ritüellerin açıklayıcı unsurlarıdır (Durkheim, 2008). Durkheim'in perspektifi, mitlerin yalnızca bireysel anlam dünyalarının değil, aynı zamanda toplumun bütünlüğünü ve işleyişini koruyan işlevsel yapılar olduğunu vurgular.

Ananda Coomaraswamy ise mitlerin derin sezgisel ve doğüstü bir bilgi taşıdığını savunur. Coomaraswamy'e göre mitler, evrenin ve insan varoluşunun en derin sırlarını anlatan sembolik hikâyelerdir ve insanlığın kolektif bilinçaltında yankı bulan evrensel hakikatlere işaret eder (Coomaraswamy, 2020). Bu yorum, mitlerin daha mistik ve metafizik bir boyut taşıdığını öne süren bir yaklaşımdır. Carl Jung, mitleri kolektif bilinçdışının bir yansıması olarak ele alır. Ona göre mitler, insan ruhunun derinliklerindeki arketipsel sembollerin ifadesidir ve bu semboller evrensel insan deneyimlerini yansıtır (Jung, 1981). Jung'un yaklaşımı, mitlerin bireysel bilinçdışının ötesinde, insanlığın ortak bir bilinçdışına dair ipuçları verdiğini savunur. Joseph Campbell ise mitlerin evrensel temalar taşıdığını, ancak bu temaların her kültürde farklı biçimlerde ifade edildiğini öne sürer. Campbell'e göre mitler, toplumların kültürel değerleri ve dünya görüşlerine göre biçimlenmiş, ancak insanlık tarihindeki temel temaları işlemeye devam etmiştir (Campbell, 2017). Campbell'in yaklaşımı, mitlerin kültürler arası ortak bir dil sunduğunu, ancak bu dilin her toplumda farklı anlamlar taşıdığını vurgular. Son olarak, Alan Fiske, mitlerin insan varoluşunu açıklama ve anlamlandırma amacı taşıdığını belirtir. Ona göre mitler, toplumların kolektif hafızasını ve değerlerini yansıtan sembolik anlatılardır ve bu anlatılar toplumun birliğini sağlamada kritik bir işlev üstlenir (Fiske, 1996). Sonuç olarak, mitlerin doğası ve işlevi üzerine yapılan bu farklı yorumlar, mitolojinin çok katmanlı yapısını ve mitlerin toplumların kolektif hafızası ile bireylerin iç dünyalarındaki yerini açıkça göstermektedir.

4. Sinema ve Mitoloji İlişkisi

Mitler, bir toplumun kültürel ve tarihsel kimliğinin yapıtaşlarını oluşturan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Sanat, bu mitleri yeniden yorumlayarak çağdaş dünyaya ve duyarlılıklara uygun bir şekilde yeniden inşa eder (Carroll, 2008). Özellikle sinema sanatı, mitlerin yeniden üretimi ve canlandırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Sinema, dramatik anlatı biçimleriyle tragedyadan, tiyatrodan, görsel açıdan ise resim ve heykel gibi sanat dallarından beslenerek, eklektik bir yaklaşımı benimser. Bu yönüyle sinema, mitolojinin işlevini günümüze taşıyan güçlü bir araç haline gelmiştir.

Sinema ile mitoloji arasındaki ilişki, insanlığın kültürel mirası ve evreni anlama çabasının sanatsal bir yansımasıdır (Miller, 2010). Mitoloji, evrenin doğası, tanrılar, kahramanlar, efsaneler ve doğüstü varlıklarla ilgili inançları içeren geniş kapsamlı bir kültürel miras sunarken; sinema, bu mitolojik unsurları hikâye anlatımı ve görsel estetikle birleştirerek izleyiciye sunan bir sanat formudur (Moyers, 2013). Sinema tarihine bakıldığında, anlatısal akışın iki temel yönü olduğu görülür: İlk akım, Lumiere kardeşlerin önderliğinde gerçekçi bir yaklaşımla ilerlerken, ikinci akım Melies'in temsil ettiği fantezi temelli yaratıcılığa dayanmaktadır (Smith, 2008). Her iki akımın da mitolojik öykülerle derin bir ilişkisi bulunmakta olup, gerçekçi anlatılar mitolojik hikâyeleri doğrudan fantastik bir biçimde işlerken, diğer anlatılar ise alegoriler aracılığıyla bu hikâyeleri modernize etmektedir.

Sinema, tüm sanat formlarından ilham alarak çeşitli anlatılar geliştirmiş ve bu süreçte mitlerden de fazlasıyla yararlanmışır. Sinema öykülerinin biçimlenmesinde etkili olan mitolojik temalar, izleyicinin derin duygusal bağlar kurmasını sağlayan evrensel ve tanıdık motiflerle zenginleştirilmektedir. Bunun yanı sıra, sinema sadece mevcut mitleri yeniden üretmekle kalmayıp, çağdaş toplumsal, siyasi ve kültürel meselelere uygun olarak yeni mitler yaratma potansiyeline de sahiptir. Bu durum, toplumların değişen değerleri ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak mitlerin canlılığını korumasına olanak tanır (Campbell & Moyers, 2017). Dolayısıyla, sinema ve mitler arasındaki ilişki

üzerine yapılan ayrıntılı analizler, sinemadaki anlatılar, metinlerarasılık ve mitolojik kavramların çağdaş anlamlandırma süreçlerini anlamada önem taşımaktadır.

Sinema, mitolojik öyküleri modern bir bağlamda izleyiciye sunmanın etkili bir yoludur. Birçok film, mitolojik temalar, karakterler ve olaylarla doludur. Sinemada sıkça karşımıza çıkan temalar ve karakterler, mitolojik kahramanlar, tanrılar ve efsanelerden ilham alır. Örneğin, "kahramanın yolculuğu", "kaderle mücadele" ve "iyilik ile kötülük arasındaki çatışma" gibi temalar mitolojik kökenlere dayanır. Mitolojik anlatılardaki kahramanlar genellikle yarı tanrı ya da olağanüstü yeteneklere sahip ölümlüler olarak tasvir edilmektedir. Bu kahramanlar, tanrılarla ya da doğaüstü varlıklarla karşı karşıya gelerek zorlu mücadelelere girerler ve bu süreçte yeni erdemler kazanırlar. Ancak mitolojik kahramanlar kusursuz değildir; zayıflıklar ve insani zaafıyla donatılmış olmaları, izleyici için onları daha erişilebilir ve özdeşleşilebilir kılmaktadır. Bu özellikler, izleyicinin hikâyeye daha fazla bağlanmasını sağlamakta ve kahramanın zorlukları aşarak başarıya ulaşması, izleyiciye umut aşılamaktadır.

Mitolojiden esinlenen filmler, sinema tarihinde her zaman popüler bir kategori olmuştur. Özellikle büyük prodüksiyonlu yapımlar, antik Yunan mitlerinden ilham alarak kahramanlar, tanrılar ve canavarları modern bir şekilde işleyip geniş kitlelere sunmaktadırlar. Örneğin, Wolfgang Petersen'in "Truva" (Troy, 2004) filmi Homeros'un "İlyada" destanını modern sinemaya taşıırken, "Titanların Savaşı" (Clash of the Titans, 2010) gibi yapımlar Yunan mitolojisinden kahramanlık hikâyelerini beyazperdeye uyarlamaktadır. Bunun yanı sıra, J.R.R. Tolkien'in mitolojik temellere dayanan "Yüzüklerin Efendisi" serisi ile George Lucas'ın "Star Wars" serisi gibi filmler de mitolojik motiflerden beslenirler.

Mitolojiyi modern bir bakış açısıyla yorumlayan sinemasal anlatılar, klasik mitolojik temaları, sembolleri ve hikâyeleri çağdaş bağlamlarda yeniden şekillendirerek izleyicilere sunma yetisine de sahiptir. Bu filmler, antik mitolojik unsurları modern toplumsal, siyasi ve teknolojik gelişmelerle harmanlayarak hem eski hem de yeni anlam katmanları oluştururlar. Örneğin, "The Matrix" serisi, mitolojik temaları modern teknoloji ve siberpunk unsurları ile birleştirerek özgün bir yapıt ortaya koymaktadır. Filmin ana karakteri Neo, klasik bir "seçilmiş kişi" veya mesih figürü olarak sunulurken, onun yolculuğu, Joseph Campbell'ın "Kahramanın Yolculuğu" modelinin modern bir yorumudur. Bu modelde, kahraman bilinmeyene yolculuk eder, zorluklarla karşılaşır, kendini keşfeder ve ardından topluma dönüş yapar (Campbell, 1949). Neo'nun, gerçekliğin doğasını sorgulaması ve özgür iradeyle kendi kaderini çizme mücadelesi, mitolojik anlatıların modern bir yansımasıdır. Benzer bir şekilde, "Inception" (2010), yönetmen Christopher Nolan tarafından modern bir bilim kurgu filmi olarak sunulmasına rağmen, mitolojik labirent motiflerini kullanmaktadır. Baş karakter Dom Cobb'un zihinsel labirentlerde gezinişi, Yunan mitolojisindeki Minotor efsanesi ile benzerlikler taşımaktadır. Mitolojiyi çağdaş bir perspektiften ele alan bir diğer önemli yapıt ise "Black Panther" (2018) filmidir. Marvel Sinematik Evreni'ne ait olan bu yapıt, Afrikalı mitolojilerden ve kültürel motiflerden ilham almaktadır. Wakanda'nın mitolojik geçmişi, yüksek teknolojik gelişmelerle iç içe geçirilerek, geleneksel ve modern unsurlar arasında bir köprü kurmaktadır. T'Challa'nın kimlik arayışı ve krallığını koruma mücadelesi, klasik mitolojik temalarla paralellik göstermektedir; kahramanın hem kişisel hem de toplumsal sorumluluklarını dengeleme mücadelesi, mitolojinin değişmez motiflerinden biridir. Guillermo del Toro'nun "Pan'ın Labirenti" (2006) filmi, mitoloji ve peri masalları arasında bir köprü kurarak anlatı sunmaktadır. İspanya İç Savaşı'nın karanlık günlerinde geçen bu film, mitolojik semboller ve yaratıklarla doludur. Ana karakter Ofelia'nın, mistik bir dünya içinde kendini bulma yolculuğu, klasik mitolojik kahramanların karşılaştığı zorlukları çağrıştırmaktadır. Kahramanın tehlikeli yolculuğu, ahlaki kararlar alma sürecindeki zorluklar ve doğaüstü güçlerle yüzleşme, sinemada sıklıkla işlenen mitolojik motiflerden birisidir.

5. Mitoloji, Kültür ve İdeoloji

Mitler, kültürel ve ideolojik bağlarla sıkı bir ilişki içinde varlık gösterir ve insanın varoluşsal ve toplumsal deneyimlerini anlamlandırma çabasında önemli bir rol oynar. Bir kültürün gerçekliğinin veya doğasının belirli yönlerini açıklamak için oluşturulan mitler, toplumların dünya görüşlerini ve değerlerini yansıtır. Bu mitler, ölüm ve yaşam, insan ve tanrı, doğa ve kültür gibi temel karşıtlıklar etrafında şekillenen açıklamalar sunarak, insanın varoluşsal kaygılarına ve meraklarına yanıt vermektedir. Mitler, yalnızca bu sorulara yanıt vermekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin yaşam deneyimlerini ve toplumsal rollerini de biçimlendirir. Ayinler ve ritüellerle desteklenen mitler, erginleşme, sorumluluk üstlenme, evlilik ve aile kurma gibi temel yaşam olaylarına dair kurallar ve öneriler içerir (Eliade, 1959).

Mitler, toplumların günlük hayatını belirleyen ve etkileyen önemli bir referans kaynağıdır. Bu nedenle, toplumsal değişim ve dönüşümler, mitler aracılığıyla izlenebilmektedir. Claude Levi-Strauss'un mit ve kültür ilişkisini incelediği çalışmaları, mitolojinin kültürlerin temel yapı taşlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Lévi-Strauss, bir kültürü anlamak ve çözümlemek için o kültüre ait akrabalık sistemleri, evlilik kuralları ve özellikle mitolojinin incelenmesi gerektiğini savunur (Levi-Strauss, 2013). Ona göre, mitolojik hikâyeler, yüzye görünenin ötesinde, belirli bir düzen ve anlam taşımaktadır. Bu düzen, mitlerin evrensel bir anlamlandırma sistemi sunduğunu gösterir. Levi-Strauss'a göre, mitler arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Hepsinin temelinde değişmez unsurlar yatmaktadır. Bu unsurlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi, mitlerin anlamlarını açığa çıkarmak için gereklidir (Levi-Strauss, 2013). Levi-Strauss'un "İkili Karşıtlık" kavramı, mitolojik hikâyelerin temelini oluşturan iki kategori sistemi olarak tanımlanır. Bu kategoriler genellikle zıtlıklar üzerine kurulmuştur; dolayısıyla mitolojik hikâyelerdeki karakterler, olaylar ve semboller, bu zıtlıklar arasındaki ilişkiler üzerinden anlam kazanır. Örneğin, iyilik ve kötülük, doğa ve kültür, hayat ve ölüm gibi ikili karşıtlıklar mitolojik anlatılarda sıkça görülen temalardır. Levi-Strauss'un yaklaşımı, mitlerin evrensel bir düzen içinde işlediğini ve farklı kültürlerde ortak temel yapılar taşıdığını göstermektedir. Bu durum mitolojinin, insanların evreni ve varoluşsal sorunları anlamlandırma aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Mitoloji, bir kültürün anlamlandırma sistemi olarak işlev görmesi açısından ideolojik bir boyut da kazanmaktadır. Bu yönüyle, kendi gerçekliklerini inşa ederek topluma aktarır ve bu gerçekliği sürekli olarak yeniden üretir (Strauss, 2013). İlkel dönem mitolojisi ile günümüzdeki mitolojinin ideolojik açıdan farklılıklar gösterse de mitlerin ideolojik yeniden üretim aracı olma işlevi değişmemektedir. Hem ilkel hem de modern mitolojilerin, doğal olmadıkları, tarihsel ve toplumsal olarak biçimlendirildikleri unutulmamalıdır. Ancak mitler, taşıdıkları anlamların ve oluşturdukları gerçekliğin tarihsel ve toplumsal yönlerini gizleyerek, bunları "doğal" gibi sunma eğilimindedir. Bu doğallaştırma süreci, mitin ideolojik işlevini belirleyici bir rol oynar.

6. Carl Gustav Jung'un Arketip Kavramı

Arketip kavramı, köken olarak Antik Yunan'a dayanmaktadır. Bu terim, eski ve orijinal anlamına gelen "archein" ve model, tip anlamına gelen "typos" kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir ve bu birleşim sonucunda ortaya çıkan "arketip" terimi, orijinal model veya prototip anlamına gelmektedir. Carl Gustav Jung, psikoloji ve mitoloji alanındaki katkılarıyla tanınan önemli bir düşünürdür ve arketip kavramı, Jung'un analitik psikoloji teorisinde merkezi bir rol oynamaktadır.

Jung'un Arketip Teorisi, kolektif bilinçdışının yapı taşlarını oluşturan evrensel, kalıtsal semboller, motifler ve imgeler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Jung'a göre, arketipler, tüm insanlık tarafından paylaşılan ve bilinçdışında var olan bu sembolik yapılar, insan deneyimlerinin temel öğelerini temsil eder. Arketipler, bireylerin bilinçdışında yer alan ve kültürel sınırları aşan ortak bir yapıyı ifade eder; bu yapılar hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli psikolojik işlevler görür (Jung, 1981).

Jung'un arketip kavramı, bireylerin ve toplumların mitolojik ve kültürel anlatılarındaki kalıpları anlamada kritik bir araç olarak kullanılır. Arketipler, efsaneler, mitler ve sanat eserlerinde tekrar eden yapılar olarak ortaya çıkar, bu da onların kolektif bilinçdışında evrensel bir temele dayandığını gösterir. Bu bağlamda, arketipler, bireylerin içsel dünyalarındaki temaların ve çatışmaların anlaşılmasına yardımcı olurken, kültürel ve toplumsal anlatılardaki derin yapıları açığa çıkarmak için de kullanılabilir (Jung, 1968).

6.1. Kolektif Bilinçdışı ve Arketipler

Carl Gustav Jung'un analitik psikoloji teorisinde kolektif bilinçdışı, bireysel bilinçdışının ötesinde, tüm insanlık tarafından paylaşılan bir bilinçdışı düzeyi olarak tanımlanır. Bu düzey, arketipler tarafından şekillendirilir ve yönlendirilir. Jung, arketiplerin biyolojik olarak miras alındığını ve insan türünün evrimi boyunca geliştiğini öne sürer; bu nedenle arketipler, insan davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir (Jung, 1981).

Arketipler, kolektif bilinçdışının yapı taşlarını oluşturur ve kültürel ile bireysel deneyimlerin kökeninde yatan evrensel motifler olarak işlev görür. Jung, çeşitli arketipleri tanımlamış ve bunların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insan davranışlarını ve kültürel ürünleri anlamada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Yaygın olarak bilinen arketiplerden bazıları şunlardır: Kahraman Arketipi, genellikle zorluklara karşı cesurca mücadele eden karakterleri temsil eder ve bireylerin zorluklarla başa çıkma ve kişisel büyüme süreçlerini simgeler; Anne Arketipi, koruyucu ve besleyici bir figürü ifade eder, hem biyolojik hem de sembolik olarak şefkat ve güvenliği temsil eder; Gölge Arketipi, bireyin bilinçdışında bastırılmış, reddedilmiş veya kabul edilmemiş yönlerini temsil eder ve bireylerin içsel çatışmalarını ve karanlık taraflarını anlamalarına yardımcı olur; Akıl Hocası Arketipi, bilgi ve deneyimle yönlendiren, öğretici bir figürü ifade eder ve öğrenme ve kişisel gelişim sürecinde önemli bir rol oynar; Haberci Arketipi, yeni fikirleri, değişim ve yenilikleri temsil eder, dönüşüm ve keşif süreçlerinde rol oynar. Bu arketipler, bireysel psikolojik süreçlerde ve kültürel anlatılarda tekrar eden temalar olarak ortaya çıkmaktadır (Jung, 1981).

7. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Guillermo del Toro'nun yönetmenliğini yaptığı Pan'ın Labirenti filmi, sinema ve mitoloji arasındaki ilişki bağlamında derinlemesine incelemektir. Filmdeki fantastik öğelerin, özellikle de mitolojik temaların, hem bireysel bir büyüme hikâyesi olan hem de siyasi bir alegori taşıyan bu karmaşık anlatıda nasıl kullanıldığına odaklanılacaktır. Pan'ın Labirenti, tarihsel ve politik bağlamı fantastik bir dünya ile harmanlayarak izleyiciye sunmaktadır. Filmin baş karakteri Ofelia'nın Faun tarafından verilen üç testi geçme süreci, antik mitolojilerde sıkça karşılaşılan kahramanın yolculuğu motifine dayanmaktadır. Bu motif, kahramanın çeşitli zorlukları aşarak büyüme ve olgunlaşma sürecini simgeler. Ofelia'nın hikâyesi hem bireysel bir büyüme anlatısı hem de otoriter rejimine karşı bir direniş sembolü olarak okunabilir. Bu bağlamda, filmdeki mitolojik unsurlar ve semboller, sadece birer estetik öğe olmanın ötesine geçerek derin anlamlar ve yorumlar sunmaktadır.

8. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde karmaşık olguların detaylı incelenmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2007). Bu yöntem, özellikle film analizinde, içerdiği sembolik ve tematik derinlikleri ortaya çıkarmak için oldukça uygundur. Çalışma kapsamında, metinlerarası analiz tekniği kullanılarak filmdeki mitolojik unsurlar ve semboller incelenmiştir. Metinlerarası analiz, bir metin veya eserdeki anlam katmanlarının diğer metinlerle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir yöntemdir (Kristeva, 1986). Bu teknik, bir eserin içeriğini, diğer metinlerle olan benzerlikler ve farklılıklar üzerinden okuyarak, eserin anlamını daha geniş bir bağlamda değerlendirmesini sağlamaktadır. Pan'ın Labirenti filmi, mitolojik referanslarla ve sembolik anlamlarla

zenginleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, metinlerarası analiz tekniği, filmdeki bu unsurların detaylı bir şekilde incelenmesi ve anlamlandırılması için uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Bu yöntem doğrultusunda, öncelikle filmde yer alan mitolojik unsurlar ve semboller belirlenmiştir. Filmin sahneleri dikkatlice izlenmiş ve notlar alınmıştır. Ardından, bu unsurların anlamları ve filmdeki işlevleri detaylandırılmıştır. Mitoloji literatüründen yararlanılarak, filmdeki karakterler, olaylar ve mekanların mitolojik referansları ve sembolik anlamları açıklanmıştır. Bu süreçte, filmin anlatısının nasıl yapılandırıldığı ve izleyiciye nasıl bir mitolojik dünya sunduğu analiz edilmiştir.

8.1. Veri Kaynağı

Çalışma verileri, Pan'ın Labirenti filminin tekrar tekrar izlenmesi ve detaylı bir şekilde analiz edilmesi yoluyla toplanmıştır. Filmin her sahnesi, diyalogları, görsel unsurları ve sembolleri dikkatlice incelenmiş ve not alınmıştır. Bu süreçte, filmin ana temaları, karakterlerin davranışları ve etkileşimleri, kullanılan semboller ve mitolojik referanslar üzerine ayrıntılı gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, film üzerine yazılmış akademik makaleler, kitaplar ve eleştiriler de çalışmanın bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Bu ikincil kaynaklar, filmin mitolojik temalarını ve sinematografik tekniklerini anlamak için önemli bir referans noktası sağlamıştır. Akademik literatür, filmin analizinde metodolojik bir temel oluşturmuş ve filmin mitolojik öğelerini daha geniş bir bağlamda değerlendirme imkânı sunmuştur.

Bu çalışmanın örnekleme, Guillermo del Toro'nun Pan'ın Labirenti filmi ve filmde yer alan mitolojik unsurlardan oluşmaktadır. Filmdeki ana karakter Ofelia ve onun etkileşimde bulunduğu fantastik yaratıklar, mitolojik hikâyeler ve semboller bağlamında incelenmiştir. Ofelia'nın yolculuğu, klasik mitolojik kahraman yolculuğu arketipine benzerlikler gösterdiği için önemli bir inceleme alanı oluşturmuştur. Filmdeki fantastik yaratıklar, antik mitolojilerden esinlenmiştir ve bu çalışmanın merkezinde yer almıştır. Bu yaratıkların özellikleri, davranışları ve Ofelia ile olan etkileşimleri, mitolojik referanslar ve sembolik anlamlar bakımından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analizler, filmin fantastik unsurlarının, izleyicilere mitolojik temalar üzerinden nasıl mesajlar verdiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Örnekleme, filmin genel temalarını ve mitolojik yapısını anlamak için yeterli ve temsil edici bir kapsam sunmaktadır. Filmdeki karakterler, olaylar ve mekanlar, mitolojik referanslar ve sembolik anlamlar bakımından zengin bir analiz alanı sağlamaktadır. Bu sayede, Pan'ın Labirenti filmi üzerinden sinema ve mitoloji arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi mümkün olmuştur. Bu örnekleme, çalışmanın amaçlarına ulaşmasını ve mitolojik temaların modern sinema bağlamında nasıl yeniden yorumlandığını göstermesini sağlamaktadır.

8.2. Verilerin Analizi

Veri analizi, toplanan ham verilerin düzenlenmesi, dönüştürülmesi ve yorumlanması yoluyla anlamlı bilgiler ve sonuçlar elde etmek için kullanılan bilimsel bir süreçtir. Bu çalışmada, Pan'ın Labirenti filminin mitolojik unsurları, karakter gelişimi ve sinematografik anlatım teknikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Verilerin analizi, filmin hem içerik hem de biçimsel yönlerini ele alarak yapılmış ve nitel analiz yöntemi kullanılarak filmin çeşitli sahneleri ve temaları ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmiş ve yorumlanmıştır.

8.3. Araştırma Etiği

Araştırma etiği, bu çalışmanın yürütülmesinde temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Çalışmanın veri toplama ve analiz aşamalarında, etik kurallara uygunluk esas alınmıştır. Film analizi sırasında, Pan'ın Labirenti adlı eserin içeriği ve anlatı teknikleri objektif bir biçimde değerlendirilmiştir. Filmdeki olaylar ve karakterler hakkında yapılan yorumlar, orijinal içerikle tutarlı kalmış, herhangi bir yanlış anlama veya manipülasyon riskini minimize etmek amacıyla dikkatli bir şekilde ele alınmıştır. Film ve anlatı teknikleri üzerindeki yorumlar, akademik literatür ve güvenilir kaynaklardan elde edilen veriler ışığında yapılmıştır. Kullanılan literatür ve kaynaklar, alanında yetkin ve güvenilir kaynaklardan

seçilmiştir. Kaynakların seçimi, akademik standartlara uygunluk sağlamak ve çalışmanın bilimsel geçerliliğini korumak için özenle yapılmıştır (Creswell, 2007; Kristeva, 1986). Çalışmanın sonuçları, sinematik anlatımın toplumsal ve kültürel anlayışlara nasıl katkıda bulunabileceği açısından titizlikle ele alınmış ve objektif bir şekilde sunulmuştur. Bu etik standartlar, çalışmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini korumak amacıyla uygulanmış ve araştırma sürecinin her aşamasında dürüstlük ve şeffaflık prensipleri gözetilmiştir. Sonuç olarak, çalışmanın etik açıdan titiz bir şekilde yürütülmesi, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

8. Film: Pan'ın Labirenti (2006)

Görsel 1

Pan'ın Labirenti Film Afişi



Yönetmen: Guillermo del Toro

Senaryo: Guillermo del Toro

Oyuncular: Ivana Baquero, Sergi López, Doug Jones

8.1. Filmin Konusu:

"Pan'ın Labirenti" (Pan's Labyrinth), 1944 yılında İspanya İç Savaşı'nın karanlık atmosferinde geçen büyüleyici bir hikâye sunmaktadır. Film, genç Ofelia'nın gözünden anlatılmaktadır. Ofelia, savaşın dehşetiyle başa çıkmak ve yeni bir yaşam arayışında, fantastik bir dünyaya adım atar. Bu dünya, ona çeşitli mitolojik varlıklar ve zorluklarla dolu bir labirenttir. Ofelia, gerçek dünyasındaki acımasızlık ve zulümle baş etmeye çalışırken, aynı zamanda mistik görevlerini yerine getirmek zorundadır. Bu bağlamda hem Ofelia'nın büyüme yolculuğu hem de savaşın getirdiği travmalar, filmde ele alınmaktadır.

8.2. Filmdeki Mitolojik Unsurlar

Pan'ın Labirenti (2006), Guillermo del Toro tarafından yönetilen ve İspanya İç Savaşı'nın karanlık atmosferinde geçen fantastik bir dramdır. Film, antik Yunan ve Roma mitolojisinden birçok referans içermekte olup, labirent, faun, peri ve canavar gibi mitolojik unsurları barındırmaktadır. Bu bölümde, filmin mitolojik unsurları detaylı bir şekilde ele alınarak, bu unsurların filmdeki işlevleri ve anlamları incelenecektir.

8.2.1. Labirent

Labirent, mitolojide karmaşıklığın ve gizemin sembolü olarak önemli bir yer tutar. Antik Yunan'da Kral Minos'un Girit'teki labirenti, hem çözülmesi zor bir yapıyı temsil eder hem de Minotor'u barındırarak korkutucu bir unsuru ortaya koyar. "Pan'ın Labirenti" filminde ise labirent, fiziksel bir mekânın ötesinde derin sembolik anlamlar taşımaktadır. Ofelia'nın labirente girişi, onun bilinçaltına ve fantastik dünyaya yaptığı bir yolculuğu temsil etmektedir. Labirent, aynı zamanda Ofelia'nın kendi içsel büyüme ve keşif sürecinin bir sembolüdür. Labirent, bu bağlamda, izleyiciye hem karakterin psikolojik yolculuğunu hem de hikâyenin gizemli ve mistik doğasını anlatmaktadır. Filmdeki labirent, ana karakter

Ofelia'nın fantastik maceralarının merkezinde yer almaktadır (Dopido, 2019). Ofelia, labirentin gizemlerini çözmek ve içsel güçlerini keşfetmek için bir dizi zorlu görevle karşı karşıya kalır. Labirent, Ofelia'nın hayal gücünü ve cesaretini test eden bir mekandır. Karmaşık koridorlar, gizli geçitler ve tehlikeli engellerle doludur. Ofelia'nın hikâyesindeki çekirge figürü, filmdeki önemli bir fantastik öğedir. Onun gerçeklikten hayal dünyasına olan kaçışını temsil etmektedir. Geceleri çekirge tarafından çağrılması, bu fantastik dünyanın kapılarının aralandığının bir işaretidir. Ofelia'nın çekirgeyle yaşadığı bu fantastik deneyim, gerçeklik ile mitoloji arasında bir köprü oluşturmaktadır. Çekirge, periye dönüşerek Ofelia'yı labirente götürmesi, mitolojik unsurları filmde daha da güçlendirmektedir. Girit Labirenti'nin mitolojik tasvirinin filmdeki sembolizmi, Ofelia'nın hikâyesindeki derin temalarla bağlantılıdır. Yüzbaşı Vidal, Ofelia'nın üvey babası olarak, güç ve kontrol arayışında olan bir figürdür; bu arayış, çevresindekilere zarar verme noktasına varır. Minos'un hikâyesi ile Vidal'ın karakteri arasındaki benzerlikler, filmdeki çatışmaların ve temaların derinliğini vurgular.

8.2.2. Pan

Pan, Yunan mitolojisinde doğanın, vahşi yaşamın ve çobanların tanrısı olarak öne çıkmaktadır. Yarı insan yarı keçi formuyla tasvir edilen Pan, ormanlar ve kırsal alanların koruyucusudur. Onun doğası, müzik ve dans ile olan ilişkisiyle de belirginleşir; özellikle pan flütü çalarkenki betimlemeleri, doğanın armonisini simgeler. Pan, vahşi doğanın güçlerini ve insanın bu güçlerle olan ilişkisini temsil etmektedir (Morehead, 2015). Filmde, Ofelia'nın rehberi olarak önemli rol üstlenmektedir.

Pan karakteri, doğaüstü dünyaya açılan kapının anahtarıdır ve Ofelia'ya üç görev vererek onu bir dizi sınavdan geçirir. Bu görevler, Ofelia'nın hem fiziksel hem de ruhsal olarak olgunlaşmasını sağlar. Faun'un gizemli ve belirsiz doğası, onun güvenilirliğini sorgulamamıza neden olur, bu da filmi daha da karmaşık ve çok katmanlı hale getirmektedir. Pan, aynı zamanda korku ve kaosun tanrısıdır. "Panik" kelimesi, Pan'ın aniden ortaya çıkışıyla insanlarda yarattığı korku ve dehşetten türetilmiştir. Bu yönüyle Pan, doğanın hem besleyici hem de tehdit edici taraflarını temsil etmektedir. Mitolojik anlatılarda, Pan'ın vahşi doğası ve maceraları, insanın içgüdüsel ve ilkel yanlarını yansıtmaktadır (Funke, 2019).

8.2.3. Pan'ın Testleri

Pan, Ofelia'ya verdiği üç görev aracılığıyla onun hem fiziksel hem de ruhsal olgunlaşmasını sağlamak için bir dizi test gerçekleştirir. Bu testler, sadece karakterin içsel güçlerini keşfetmesine değil, aynı zamanda onun dünyayı anlama biçimini de derinleştirir. Pan'ın görevleri, mitolojik bir bağlamda, kahramanlık yolculuğu olarak değerlendirilebilir. Testlerin her biri, Ofelia'nın cesaretini, ahlaki bütünlüğünü ve kararlılığını sıarken, aynı zamanda onun içsel dönüşümünü ve karakter gelişimini yansıtmaktadır. Ofelia'nın ilk testi, büyük bir ağacın köklerinde yaşayan dev bir kurbağayı yenmektir. Bu görev, klasik mitolojideki kahramanın canavarlarla yüzleşmesini andırmaktadır. Birinci görev, Ofelia'nın cesaretini ve iradesini test ederken, onun korkularıyla yüzleşmesini gerektirir. Bu görev, Ofelia'nın sadece fiziksel engelleri aşması değil, aynı zamanda kendi içsel güçlerini keşfetmesi açısından da önemlidir.

İkinci test, Ofelia'nın korkunç bir yaratığın mağarasına girmesini gerektirmektedir. Bu yaratık, masada dizili olan yiyeceklerle çevrili olmasına rağmen, bu yiyeceklere dokunan herkesi cezalandırmaktadır. Ofelia'nın bu görevdeki başarısı, onun arzularını kontrol etme ve disiplinli olma yeteneğine bağlıdır. Pale Man'ın mağarası, mitolojideki yasak meyve ve yasak bölge temalarını yansıtmaktadır. Ofelia'nın bu testi geçmesi, onun irade gücünü ve öz disiplinini gösterir. Ayrıca, Pale Man'ın korkunç görüntüsü ve cezalandırma mekanizması, savaşın ve baskının dehşetini sembolize etmektedir. Son test, Ofelia'nın masum bir çocuğun kanını kullanarak sihirli bir kapıyı açması gerektiği bir durumu içermektedir. Bu test, ahlaki bir ikilem sunmakta ve Ofelia'nın fedakârlık yapma yeteneğini

ve ahlaki değerlerini sınamaktadır. Faun, Ofelia'ya bu fedakarlığı yapması için baskı yaparken, Ofelia, kendi değerlerine ve inançlarına sadık kalmayı seçer. Bu test, mitolojideki en yüksek fedakârlık ve kahramanın nihai sınavı temalarını yansıtmaktadır. Ofelia'nın bu testi reddetmesi ve kendi hayatını riske atarak masum bir çocuğu kurtarması, onun ahlaki bütünlüğünü ve cesaretini zirveye taşımaktadır.

Pan'ın Labirenti filmindeki testler, antik mitolojideki kahramanın yolculuğuna benzer şekilde, Ofelia'nın ruhsal ve psikolojik gelişimini temsil etmektedir. Her test, Ofelia'nın içsel çatışmalarını ve büyüme sürecini yansıtmaktadır. Ofelia'nın testleri, aynı zamanda İspanya İç Savaşı'nın zor koşulları altında bireysel cesaret ve direnişin önemini de vurgulamaktadır. Her testi geçme şekli, onun karakterini ve içsel gücünü açığa çıkarmaktadır. Bu testler, mitolojinin evrensel temalarının modern bir bağlamda nasıl yeniden yorumlanabileceğini ve sinemanın bu temaları nasıl güçlü bir şekilde görsel olarak ifade edebileceğini göstermektedir.

8.3. Periler ve Diğer Yaratıklar

Pan'ın Labirenti filminde periler ve diğer fantastik yaratıklar, gerçeklik ile hayal dünyası arasındaki ince çizgiyi belirginleştiren ve filmin atmosferini derinleştiren önemli unsurlardır. Bu yaratıklar, izleyiciye yalnızca Ofelia'nın fantastik dünyasına açılan bir kapı sunmakla kalmaz, aynı zamanda filmin mitolojik ve sembolik katmanlarını da zenginleştirir. Periler, özellikle Orman Perisi, doğanın güçlerini ve gizemini temsil eden figürlerdir. Orman Perisi, doğanın koruyucusu olarak Ofelia'ya rehberlik eder ve ona fantastik dünyada nasıl yol alacağını gösterir. Periler, doğa ile fantastik dünya arasında bir bağ kurarak, Ofelia'nın hayal gücünü ve özgürlüğünü simgelemektedir. Perilerin varlığı, Ofelia'nın dünyasındaki masalsı unsurların belirginleşmesini sağlarken, aynı zamanda filmin doğaya ve onun gizemli güçlerine olan vurgusunu da pekiştirmektedir.

Pan karakteri, yarı insan yarı keçi formuyla klasik mitolojideki Faun figürünü anımsatır. Pan'ın doğası, hem koruyucu hem de tehdit edici unsurlar barındırmaktadır. Bu ikilik, Ofelia'nın dünyasında karşılaştığı zorluklar ve seçimlerle paralel bir anlatı sunmaktadır. Pan'ın belirsiz ve gizemli tavırları, izleyicinin karaktere olan güvenini sorgulamasına neden olmakta ve bu da filmdeki fantastik unsurların dramatik etkisini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra, filmdeki diğer yaratıklar da Ofelia'nın maceralarına derinlik katan sembolik varlıklardır. Örneğin, Pale Man karakteri, grotesk ve tehditkâr yapısıyla Ofelia'nın karşılaştığı tehlikelerin somutlaşmış hali olarak görülebilir. Bu yaratıklar, filmin karanlık ve mistik atmosferine katkıda bulunurken, Ofelia'nın içsel dünyasındaki korku ve belirsizlikleri de yansıtmaktadır.

8.4. Doğaüstü Varlıkların İnsanlarla Etkileşimi

Pan'ın Labirenti filminde doğaüstü varlıkların insanlarla etkileşimi, filmin temel dinamiklerinden biridir ve birçok açıdan derinlikli bir şekilde işlenmektedir. Filmin doğaüstü varlıkları, genellikle insan dünyasından ayrılan veya onunla çatışan karakterlere sahiptirler ve insanlarla etkileşimleri çoğunlukla zorlu veya karmaşıktır. Örneğin, Ofelia'nın doğaüstü varlıklarla etkileşimi, onun içsel gücünü ve cesaretini sınamaktadır. Periler ve diğer fantastik varlıklar, Ofelia'ya rehberlik ederken, aynı zamanda onu zorlu görevlerle de karşı karşıya bırakır, böylece onun karakter gelişimine katkıda bulunurlar. Diğer yandan, Yüzbaşı Vidal gibi bazı karakterler, doğaüstü varlıklara karşı şüpheli veya düşmanca bir tutum sergilerler. Bu, insanların fantastik dünyaya olan tepkilerini ve bu varlıklara karşı duydukları korkuyu ve endişeyi yansıtmaktadır. Filmin doğaüstü varlıkları, sadece fiziksel varlıklar olarak değil, aynı zamanda sembolik ve metaforik anlamlar taşıyan figürler olarak da işlenmektedir. Örneğin, Pan karakteri, Ofelia'nın içsel yolculuğunu temsil ederken, Periler doğanın güçleri ve dengesiyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, filmdeki doğaüstü varlıkların insanlarla etkileşimi, filmdeki temaları derinleştirmekte ve karakterlerin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

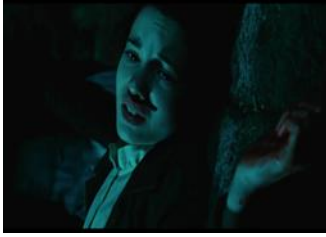
9. Pan'ın Labirenti Filminin Anlatısı

Pan'ın Labirenti filmi, Guillermo del Toro tarafından 2006 yılında çekilmiş ve büyük beğeni toplamış bir yapımdır. Film, İspanya İç Savaşı'nın döneminde yaşayan genç bir kız olan Ofelia'nın hikâyesini anlatmaktadır. Film hem tarihsel gerçekliği hem de fantastik unsurları iç içe geçirerek zengin ve çok katmanlı bir anlatı sunmaktadır.

9.1. Açılış Sahnesi ve Temel Anlatı

Filmin ilk sahnesi, siyah bir ekranla açılır ve ardından geriye doğru çekilen bir kızın beyaz yüzü, kanlı görüntüsü görülür. Bu sahne, filmin karanlık ve sürükleyici atmosferini hemen başlangıçta belirler (Görsel 2). Dış ses, Yeraltı Krallığı'nda insanların hayalini kuran bir prensesin varlığını anlatır. Bu anlatımda, bir gün korumalarını atlatan prensesin kaçtığını ve yukarı çıktığında parlak güneşin gözlerini kör ettiğini, bütün hatıralarının silindiğini aktarır. Bu dış ses, filmde anlatılan fantastik dünyaya girişi ve temel hikâye örgüsünü tanıtmaktadır.

Görsel: 2



Görsel: 3



Görsel: 4



Sonraki sahnelerde, ana karakter Ofelia ve hamile annesi Carmen arabada yolculuk yaparken görünmektedir. Ofelia'nın üvey babası olan Yüzbaşı Vidal'a katılmak üzere bir köye doğru seyahat etmektedirler. Ofelia, yolculuk sırasında peri masalları kitabını okurken annesi ona artık büyüdüğünü söyler. Bu sahnede, Ofelia'nın gerçek dünyadaki içsel mücadelesi ve hayal dünyası arasındaki çatışma belirgin hale gelmektedir (Görsel 3). Ofelia, araçtan inip çevreyi keşfederken, göz figürlü bir taş bulur ve kayıp gözün yerine yerleştirir. Bu, fantastik dünyanın belirtilerinden birisidir ve Ofelia'nın fantastik macerasının başlangıcını işaret etmektedir (Görsel 4). Bu sahneler, filmin temel temasını ve ana karakterlerin gelişimini tanıtırken, aynı zamanda karanlık fantezi atmosferini ve mitolojik unsurlarını da vurgulamaktadır.

Ofelia'nın sıradan dünyasından ayrılmasını sağlayan ilk olay, annesiyle birlikte Yüzbaşı Vidal'ın yanına gitmeleridir. Bu yolculuk, Ofelia'nın annesine, neden Yüzbaşı Vidal'la evlendiğini sormasıyla birlikte gerçekleşir. Bu soru, annesinin Yüzbaşı Vidal'la evlenmesinin hayatlarını nasıl değiştirdiğini açığa çıkarmaktadır. Ardından, uçan böcek, ikinci bir haberci olarak ortaya çıkar ve Ofelia'yı maceraya davet eder. Yolda, Ofelia'nın peşinden giden uçan böcek, onu eve doğru yönlendirir. Eve vardıklarında, Ofelia arabadan iner inmez böceği görür ve onun peşinden koşmaya başlar. Böcek, Ofelia'yı bir labirentin kapısına çekerken, Ofelia içeri girmeye hazırlanırken, Vidal'in evinde hizmetli olan Mercedes arkasında gelir. Mercedes, Ofelia'ya buranın tehlikeli bir yer olduğunu ve girmemesi gerektiğini söyler. Bu sahneler, Ofelia'nın gerçek dünya ile fantastik dünya arasındaki geçişini ve çatışmasını gösterirken, aynı zamanda Yüzbaşı Vidal'ın evinin gizemli ve tehlikeli doğasını da vurgulamaktadır.

Ofelia'nın annesi, hamilelik nedeniyle hastadır ve dinlenmesi gerekmektedir (Görsel 5). Doktor, Carmen'e uyumasına yardımcı olacak bir ilaç verir. Doktor, Vidal'e karısının bu yolculukla iyi yapmadığını söyler. Ancak Vidal, çocuğunun babasının yanında doğması gerektiğine inanarak doktoru tersler (Görsel 6). Bu sahnede, Vidal'in otoriter ve baskıcı kişiliği, onun karakterini ve evdeki dinamiği belirleyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, Carmen'in zorlu hamilelik süreci ve Vidal'in kararlarına olan bağımlılığı, ailenin içinde bulunduğu gerilimi artırmaktadır. Vidal'in emri

altındaki insanlara karşı olan acımasız tavrı, onu filmdeki önemli bir antagonistle yapar. Bu özellikleri, hem ana karakter Ofelia'nın içsel mücadelesini hem de evdeki gerilimi artırarak filmin atmosferini zenginleştirmektedir.

Görsel: 5



Görsel: 6

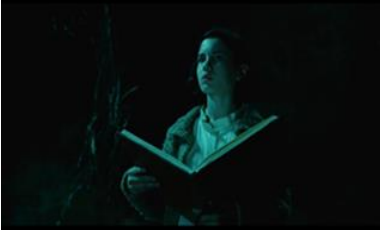


Görsel: 7



Ofelia, uyuduğu sırada bir ses duyar ve uyanır. Odada uçan bir cisim görür ve ona peri olup olmadığını sorar. Cisim, bir periye dönüşür. Peri, Ofelia'yı takip etmesi gerektiğini işaret eder ve onu labirente götürür (Görsel 7). Labirentin ortasına gelince, etrafına bakınırken arkasında Pan (Faun) belirir. Pan, Ofelia'ya yeraltı krallığında bir prenses olduğunu ve bu geçidin onun babasının yanına güvenle dönmesini sağlamak için açıldığını söyler.

Görsel: 8



Görsel: 9



Görsel: 10



Pan, Ofelia'nın geri dönebilmesi için yapması gereken görevleri anlatır ve bunları içeren bir kitap verir. Kitabı yalnızca tek başına olduğu zaman açması gerektiğini söyler ve sonra kaybolur (Görsel 8). Bu çağrıyı kabul eden Ofelia, Pan'ın sözlerine inanarak maceraya atılmayı tereddütlü de olsa kabul eder. İlk görevini kabul ederek mağaranın derinliklerine yaklaşan Ofelia, zorlu olsa da kara kurbağayı zekasıyla alt etmeyi başarır. Zehirli kurbağanın içinden çıkan mukusun içinden anahtarı alır (Görsel 9). Bu sahne, Ofelia'nın cesaretini ve zekasını sergilediği ilk görevi başardığı anı vurgulamaktadır. Aynı zamanda, filmdeki fantastik dünyanın tehlikelerini ve Ofelia'nın kararlılığını göstermektedir. Ofelia, bu görevi başarıyla tamamladığında, bir sonraki zorlu göreve hazırlıklı olur (Görsel 10). Ofelia, gece yanına gelen periye anahtarı aldığını ve labirente gitmek istediğini söyler. Periyle beraber labirente giderler ve Pan'a anahtarı gösterince Pan sevinir. Başarılı olmasında mutlu olduğunu söyleyerek ona bir tebeşir verir ve bir daha ki görevinde ona yardımcı olacağını söyler.

Annesinin bağırma sesiyle kapıya giden Ofelia, annesinin kanaması olduğunu ve bebeğin düşme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu görür. Doktor hemen müdahale eder fakat annesi gün geçtikçe daha kötüye gitmektedir. Vidal, doktora anneden ziyade bebeği kurtarmasının öncelikli olduğunu emreder, bu da onun ne kadar gaddar biri olduğunu göstermektedir. Bu sırada Pan, gece Ofelia'nın yanına gelir ve hasta olan annesi için bitki kökü verir. Onu annesinin yatağının altında saklamasını ve belirttiği şekilde kullanması durumunda annesinin iyileşeceğini belirtir. Ayrıca Ofelia'yı görevlerine devam etmesi için uyarır. Yeni görevinde ona yardımcı olması için üç periyi Ofelia'ya emanet eder ve gider. Bu sahnelerde, Ofelia'nın fantastik dünya ile gerçek dünya arasında gidip gelmesi hem annesinin sağlığı hem de kendi kaderi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Ofelia, yeni görevi için kitabı açar ve talimatları okumaya başlar. Tebeşirle odasının herhangi bir yerinde sihirli bir kapı açarak oradan geçmeli ve gittiği yerde ne görürse görsün hiçbir şey yiyip içmemelidir. Ayrıca, kapıya koyduğu kum saati dolmadan da geri dönmelidir.

Görsel: 11



Görsel: 12



Görsel: 13



Görsel: 14



Kapıyı çizip daha sonra kapıdan geçen Ofelia, yüksek sütunlu bir yere girer ve yolu takip eder (Görsel 11). Bir masada bol miktarda yiyecek bulunan birinin yanına gelir. Ofelia, adamı görünce irkiler ve önündeki tabaktaki adamın gözlerine bakar, ardından perileri çantasından çıkarır. Peri, Ofelia'ya anahtarla nereyi açması gerektiğini gösterir ve Ofelia üç kilidin olduğu yeri deneyerek hangi kilidin açıldığını kontrol eder. Bir kilit açılır ve içinden parlak bir hançer çıkar. Ofelia hançeri alır ve çantasına koyar. Dönerken, sofrada duran yemeklerden birkaç tanesini alır ve yer. Ancak üzüm tanesini aldığı anda masada oturan uyanır ve onu kovalamaya başlar (Görsel 12). Periler Ofelia'yı korumaya çalışırken ikisi ölür. Ofelia, kalan tek periyle birlikte kaçmaya devam eder ancak kum saati dolunca kapı kapanır (Görsel 13). Hızla yeni bir kapı açar ve zorlansa da oradan çıkmayı başarır (Görsel 14). Bu sahnede, Yüzbaşı Vidal'in tutumuyla paralellik göstermektedir. Her ikisi de yiyecekleri kendilerine saklarlar ve eksildiğinde endişelenirler. Ofelia, görevini tamamlasa da müttelikleri olan iki periyi kaybetmiştir. Bu aşamada, kazançlarına rağmen kayıplar yaşamıştır.

Filmin sonraki aşamasında direnişçilerle çatışma çıkar. Yaralı direnişçiler öldürülürken, kaçmaya çalışanlar da yakalanır ve depoya götürülür. Esir alınan direnişçiye işkence yapılarak bilgi almaya çalışılmaktadır. Aynı zaman aralığında Ofelia, odasında uyurken Pan gelir ve ona görevini sorar. Ofelia, perilerin sadece birinin kaldığını ve bir kaza sonucu diğerlerinin öldüğünü söyler. Pan bu duruma çok sinirlenir, Ofelia'nın krallığa dönme şansını kaybettiğini ve onu bir daha göremeyeceğini, ceza olarak da insan gibi yaşlanıp öleceğini söyleyerek gider. Vidal ise direnişçiye işkence etmek için Doktor'u çağırır ve direnişçinin tedavi edilmesini emreder. Doktor, direnişçinin daha fazla acı çekmemesi için onu ilaçla öldürür. Ancak Vidal, Doktor'un çantasında gördüğü ilaç şişesinin, direnişçinin isteği üzerine ölmesi için verilen ilaçla aynı olduğunu fark eder. Bu durumda Doktor'un aslında direnişçilerin tarafında olduğunu anlamasını sağlar. Doktor'u sorguladığında, Doktor "sorgulamadan itaat etmek yalnızca sizin gibilerin yapabileceği bir şey" diyerek oradan ayrılırken, Vidal arkasından ateş ederek onu öldürür.

Ofelia'nın annesi, durumu daha iyiye gitse de Carmen, Ofelia'yı mandrake otu ile uğraşırken yakalar. Carmen, sinirle kızının bu çocukça şeylerden vazgeçmesi gerektiğini söyleyerek mandrake otunu ateşe atar ve ot yanarak yok olurken, Carmen fenalaşarak bağırmaya başlar. Doğum başlayan Carmen, bebeğini dünyaya getirir ancak kendisi hayatını kaybeder. Mandrake otunun yanmasıyla Carmen'in hayatını kaybetmesi, büyülü dünya ile gerçek dünya arasındaki iç içe geçmişliği göstermektedir. Mercedes'in davranışlarından şüphelenmeye başlayan Yüzbaşı Vidal, onu depo anahtarıyla ilgili ve casusun kim olabileceğiyle ilgili sorular sormaya başlar. Mercedes, evden kaçmaya hazırlanırken Ofelia ile vedalaşmaya gelir ve Ofelia'nın da onunla gelmesini ister. İkisi evden beraber kaçarlar, ancak Vidal, onları ormana çıkmadan yakalar. Vidal, Ofelia'yı odaya hapsederken, Mercedes'i de sorgulamak üzere depoya gönderir. Vidal, Mercedes'i kadın olduğu için küçümser ve tek başına ilgilenebileceğini düşünerek diğer askerleri dışarı çıkarır. İşkence aletlerini çıkardığı sırada belindeki

bıçakla iplerden kurtulan Mercedes, Vidal'ı arkasından bıçaklar. Şaşkınlıkla dönerek ona doğru bakan Vidal'in ağzını bıçakla keserek oradan kaçır. Mercedes, ormanda sıkıştığında, askerler tarafından tam yakalanacakken direnişçiler gelir ve askerleri öldürerek Mercedes'i kurtarır. Ofelia ise odasında üzgün bir şekilde otururken Pan gelir ve ona son bir şans verdiğini, son şans için ne söylerse sorgulamadan yapması gerektiğini söyler. Ofelia'ya kardeşini alıp labirente gelmesini ister. Ofelia başlangıçta itiraz eder, ancak Pan, ne söylerse yapması gerektiğini hatırlatır. Ofelia sonunda kabul eder. Vidal, yaralı ağzını dikerken Ofelia gizlice kardeşini almak için odada gizlenir. Bir askerinin gelip Vidal'i çağırmasıyla Vidal odadan ayrılır. Ofelia, kardeşini kucaklar ve Yüzbaşı Vidal'in içeceğine annesinin ilacını döküp saklanır. Vidal, içeceği içtikten sonra Ofelia'nın oğlunu kaçırdığını görünce ilacın etkisiyle sendeleyerek peşinden koşar. Bu sırada direnişçiler saldırıya geçer. Ofelia labirentte ilerlerken, Vidal de peşinden gelir.

Ofelia'nın kucakındaki kardeşini kendisine vermesini isteyen Pan, Ofelia'nın reddetmesi üzerine sinirlenir. Geçidin açılması için bir masumun kanının sunulması gerektiğini söyleyerek Ofelia'dan kardeşini feda etmesini ister. Ancak Ofelia, kendi kardeşine zarar vermek istemez. Pan, Ofelia'nın kararını kabul eder, ancak tam o sırada Vidal gelir. Pan'ı göremeyen Vidal, Ofelia'dan oğlunu alır ve Ofelia'ya ateş ederek onu vurur. Ofelia geçidin kenarına yığılır. Labirentten oğluyla birlikte çıkan Vidal, direnişçiler ve Mercedes tarafından karşılanır. Mercedes ve Ofelia'nın direnişi paralel olarak ilerler, ikisi de başlarında bulunan otoriteye karşı direnir ve vicdanlarıyla hareket ederler. Olaylar sonucunda Vidal oğluna babasının ölüm saati ve kahramanlıklarını anlatırken, Mercedes, onun hakkında adını bile bilmeyeceğini söyler ve onu vurarak öldürür.

Mercedes, Ofelia'nın yanına koşar ve onun yerde olduğunu görünce yanına giderek ağlamaya başlar. Ofelia'nın elinden akan kanların sunağa dökülmesiyle her taraf ışıkla kaplanır ve Ofelia öbür tarafa geçer. Gözlerini bir sarayda açan Ofelia, prenses kıyafetleriyle tahtın üzerinde oturan baba ve annesini görür. Annesi, uzun zamandır Ofelia'yı beklediklerini söyler. Geri döndüğümüzde ise yerde yatan Ofelia'nın yüzünde bir gülümseme vardır ve dış ses, prensesin anne ve babasıyla krallığında mutlu yaşadığını ve halkı tarafından çok sevildiğini belirtir. Tüm bu zorlu ve mücadele dolu yolculuğun sonunda Vidal unutulmaya mahkûm edilmiş, Ofelia ise sonsuz yaşamla ödüllendirilmiştir. Kardeşini korumak için kendini feda etmiştir. Filmde Ofelia'nın karşılaştığı gerçek dünyadaki kötülüklerle fantastik dünyadaki zorluklar arasında bir karşıtlık bulunmaktadır. Ofelia'nın fantastik dünyaya dönüşü, gerçek dünyadaki acılara ve zorluklara rağmen umudu ve direnişi temsil etmektedirler. Sonunda, Ofelia'nın ödülü sonsuz yaşam olur. Bu, onun cesareti ve kararlılığıyla kazandığı bir ödüldür. Peri masalı dünyası, Ofelia'nın içsel büyümesine ve olgunluğa doğru bir yolculuğa dönüşürken, aynı zamanda izleyiciye de insan doğasının derinliklerine ve karanlık yanlarına bir ayna tutmaktadır.

10. Pan'ın Labirenti Filmindeki Arketipler

Carl Gustav Jung'un psikolojik ve mitolojik araştırmalarıyla ortaya çıkan arketip kavramı, psikoloji, edebiyat ve sinema gibi alanlarda önemli bir yere sahiptir (Jung, 2016). Jung'a göre arketipler, insanların kolektif bilinçdışında bulunan ve evrensel olarak paylaşılan semboller, motifler ve karakterlerdir. Mitolojik kaynaklar ise arketiplerin derin köklerini oluşturan mitler, efsaneler ve hikâyelerdir. Çalışmanın bu bölümünde, Pan'ın Labirenti filmindeki arketipler ve bu arketiplerin hikâyenin gelişimindeki rolü incelenmektedir.

10.1. Kahraman (Hero) Arketipi

Pan'ın Labirenti filmindeki Ofelia karakteri, Carl Jung'un kahraman arketipi kavramına uygun olarak klasik bir kahraman figürünü temsil etmektedir. Jung'un tanımına göre, kahraman arketipi, bireyin bilinçdışıyla yüzleşme ve bilinçli farkındalık düzeyine ulaşma sürecini simgeler (Jung, 1981). Bu süreç, bireyin kendi içsel dünyasında yaptığı yolculuk sırasında karşılaştığı zorluklar ve dönüm

noktalarıyla karakterize edilir. Ofelia'nın üç zorlu görevi üstlenmesi, onun hem fiziksel hem de ruhsal engellerle mücadele etmesini gerektirir ve bu bağlamda kahramanlık yolculuğunun evrensel temalarını içerir.

Ofelia'nın kahramanlık yolculuğu, onun kişisel bir dönüşüm yaşadığı ve bilinçli bir farkındalığa ulaştığı bir dizi sınavdan oluşur. İlk görevinde, devasa bir kurbağayı yenerek sihirli bir anahtar elde etmesi, onun cesaretini ve kararlılığını simgelemektedir. İkinci görevinde ise Pale Man ile yüzleşerek; burada akıl ve çevikliğini kullanarak hayatta kalmayı başarır. Bu, kahramanın daha derin ve tehlikeli engellerle karşılaştığı bir dönüm noktasıdır. Jung'un kahraman arketipine göre, kahraman bilinçdışının karanlık yönleriyle yüzleşmeli ve onları aşmalıdır. Pale Man karakteri, Ofelia'nın bilinçdışı korkuları ve tehlikelerinin somutlaşmış hali olarak değerlendirilebilir. Ofelia'nın bu zorlukların üstesinden gelmesi, onun içsel güçlerini keşfetme sürecinin bir parçasıdır. Ofelia'nın son görevi, nihai fedakarlığı içermektedir. Ofelia, masum bir ruh olarak kendini feda etmeyi kabul eder. Bu sahne, onun kahramanlık yolculuğunun doruk noktasıdır ve karakterin ruhsal olgunluğa eriştiği anı simgeler. Jung'un teorisine göre, kahramanın yolculuğu, bilinçdışı ve bilinçli unsurların entegrasyonunu gerektirir ve bu süreç kahramanın kendi içsel dünyasında derin bir dönüşüm yaşamasıyla sonuçlanır (Jung, 2023). Ofelia'nın nihai fedakarlığı, onun içsel dönüşümünü tamamlayan ve kahramanlık yolculuğunun son aşamasına ulaşmasını sağlayan bir eylemdir. Bu bağlamda, Pan'ın Labirenti filmi, kahraman arketipinin klasik anlatı yapısına uygun olarak, Ofelia'nın bireysel mücadeleleri ve içsel yolculuğu üzerinden, izleyicilere evrensel insani deneyimler ve temalar sunmaktadır. Jung'un kahraman arketipi teorisine örtüşen bu anlatı, Ofelia'nın karakter gelişimini ve onun kahramanlık yolculuğunun sembolik anlamını derinleştirmektedir.

10.2. Haberci (Herald) Arketipi

Haberci arketipi, kahramanın yolculuğunun başlangıcını bildiren ve onu maceraya davet eden bir figürü temsil etmektedir. Bu arketip, kahramanın hayatında önemli bir değişimin habercisi olarak ortaya çıkmaktadır ve genellikle bir rehber veya yol gösterici rolü üstlenir (Campbell, 2013). Filmde, bu arketip Ofelia'nın karşılaştığı peri tarafından somutlaştırılmaktadır. Filmin başında, peri Ofelia'yı fantastik dünyaya davet eder ve ona rehberlik eder. Bu davet, Ofelia'nın sıradan dünyasından ayrılarak bilinmeyen ve tehlikeli bir yolculuğa çıkmasını sağlar. Peri, ona Faun ile tanışması gerektiğini söyler ve böylece Ofelia'nın kahramanlık yolculuğunun ilk adımını atmasına yardımcı olur. Peri, Ofelia'ya sadece yolculuğun başlangıcında rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda ona üç zorlu görevi tamamlaması için gerekli bilgileri ve talimatları verir. Bu görevler, Ofelia'nın karakter gelişimini ve dönüşümünü desteklemektedir. Peri, Ofelia'nın bilinmeyene adım atmasını sağlayan ve ona gereken cesareti veren haberci arketipinin klasik bir örneğidir. Bu arketipin varlığı, filmin anlatsal yapısında önemli bir rol oynamaktadır. Haberci, kahramanın yolculuğunun tetikleyicisi olarak, hikâyenin ilerlemesine ve kahramanın içsel ve dışsal çatışmalarla yüzleşmesine olanak tanımaktadır. Ofelia'nın peri ile olan etkileşimi, onun kaderini kabul etmesini ve kahramanlık yolculuğuna başlamasını sağlamaktadır. Jung'un arketip teorisi çerçevesinde, haberci arketipi, kahramanın bilinçdışı ile olan bağlantısını güçlendirmekte ve onu bilinçli farkındalığa doğru yönlendirmektedir (Jung, 1981).

10.3. Akıl Hocası (Mentor) Arketipi

Akıl hocası arketipi, kahramanın yolculuğunda ona rehberlik eden, bilgi ve bilgelik sunan bir figürü temsil etmektedir. Bu arketip, kahramanın gelişimini destekleyerek ona zorlu görevleri başarması için gerekli olan araçları ve bilgiyi sağlamaktadır (Campbell, 2013). Filmde, Pan karakteri bu arketipin klasik bir örneğidir. Pan, Ofelia'ya rehberlik eder ve ona üç zorlu görevi tamamlaması için gereken bilgileri ve talimatları verir. Pan, Ofelia'nın yolculuğunda karşılaştığı engelleri aşmasına yardımcı olurken, aynı zamanda onun içsel ve dışsal dönüşümüne katkıda bulunmaktadır. Pan'ın rehberliği,

sadece fiziksel görevleri yerine getirme konusunda değil, aynı zamanda Ofelia'nın cesaret, azim ve fedakârlık gibi kişisel erdemlerini geliştirmesi açısından da önemlidir. Jung'un arketip teorisine göre, Mentor Arketipi, kahramanın bilinçdışı ile bağlantısını güçlendirmekte ve ona bilgelik, koruma ve rehberlik sağlamaktadır (Jung, 2023). Pan, Ofelia'ya sadece bilgi ve talimatlar vermekle kalmaz, aynı zamanda ona güven aşılar ve onu destekler. Bu şekilde, Pan, Ofelia'nın kendi potansiyelini keşfetmesine ve kendi kaderini belirlemesine yardımcı olur. Pan'ın, Ofelia'ya verdiği üç görev, onun kahramanlık yolculuğunun önemli aşamalarını temsil etmektedir. Bu görevler, Ofelia'nın kişisel gelişimini ve içsel dönüşümünü hızlandırmaktadır. Pan, bu süreçte bir mentor olarak, Ofelia'nın sınırlarını zorlar ve onu daha güçlü bir birey haline getirir.

10.4. Gölge (Shadow) Arketipi

Carl Jung'un gölge arketipi, bireyin bilinçdışında saklı olan, bastırılmış duygular, istekler ve karanlık yanlarını simgelemektedir. Bu arketip, bireyin kendisiyle yüzleşme ve içsel çatışmalarını aşma sürecini ifade etmektedir. Vidal'in karakteri, Jung'un gölge arketipine uygun olarak, Ofelia'nın içsel dünyasındaki karanlık yönleri simgelemektedir. Vidal'in baskıcı ve acımasız yapısı, Ofelia'nın hayalperest ve saf dünyasıyla sürekli bir çatışma içindedir. Bu çatışma, Ofelia'nın büyüme ve olgunlaşma sürecinin merkezinde yer alır. Vidal, sadece dışsal bir düşman olarak değil, aynı zamanda Ofelia'nın kendi korkuları, içsel çatışmaları ve bastırılmış yönlerinin bir yansıması olarak da yorumlanabilir. Jung'a göre, birey gölgesiyle yüzleşmeli ve onu entegre etmelidir, aksi takdirde bu karanlık yönler bireyin kontrolsüz bir şekilde yaşamını şekillendirir (Jung, 1981). Ofelia'nın Vidal ile mücadelesi, bu psikolojik sürecin dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Vidal, sadece dışsal bir düşman değil, aynı zamanda Ofelia'nın içsel çatışmalarının ve korkularının bir yansımasıdır. Ofelia, Vidal'in karşısında durarak ve onun zalimliğine direnerek, kendi içsel güçlerini ve cesaretini keşfeder. Onun zalimliği, Ofelia'nın masumiyeti ve cesareti ile keskin bir tezat oluşturmaktadır. Bu tezat, filmin dramatik gerilimini arttırmakta ve izleyiciye güçlü bir duygusal deneyim sunmaktadır.

10.5. Anne Arketipi

Carl Jung'un arketip teorisinde, Anne Arketipi, yaşamın kaynağı, koruyucu ve besleyici bir figür olarak bireyin bilinçdışında derin bir yere sahiptir. Anne Arketipi, güvenlik, sevgi ve bakımın simgesi olarak görülür ve bireyin gelişim sürecinde kritik bir rol oynar (Jung, 1981). Ancak Pan'ın Labirenti filminde, Ofelia'nın annesi Carmen, bu geleneksel arketipin tersine dönen bir yansıması olarak sunulmaktadır. Carmen, anne arketipinin taşıması gereken koruyucu ve besleyici nitelikleri yerine getiremeyen bir karakter olarak tasvir edilir. Hamilelik nedeniyle zayıflamış ve hastadır, bu da Ofelia'nın ihtiyaç duyduğu korumayı ve güvenliği sunmasını engellemektedir. Carmen'in fiziksel ve duygusal zayıflığı, Ofelia'nın kendi kendine yeterli olma gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum, Jung'un teorisinde anne arketipinin eksikliğinin bireyin ruhsal gelişimi üzerindeki derin etkisini vurgulamaktadır. Ofelia, annesinin yetersiz kaldığı noktalarda kendi cesareti ve gücüyle büyür, böylece olgunlaşma sürecini tamamlamaktadır.

11. Sonuç ve Tartışma

Mitolojik hikâyeler genellikle insanlara veya toplumlara 'ideal insan'ı oluşturma ve gösterme görevini üstlenirler. Bu özellikler günümüz edebi eserlerinde ve öykülerinde de sıkça görülmektedir. H Hikâyeler genellikle belirli bir olay örgüsü etrafında şekillenir ve mitolojik yapıtlardan ilham alabilmektedir. Bu nedenle, mitlerin sadece efsaneler olmadığını, aynı zamanda günümüz anlatılarına da ışık tuttuğu söylenebilir. Mitler, insanların içgüdüsel olarak anlam arayışıyla ortaya çıkar ve genellikle toplumların kolektif bilinçdışını yansıtan bir ayna görevi görürler. Sözlü kültürün bir parçası olan mitler, zaman içinde evrilerek farklı toplumların değerlerini, inançlarını ve dünya görüşlerini yansıtan hikâyeler haline gelmiştir. Bu mitler, ideoloji, din, edebiyat, sanat ve daha birçok alanda

kendini göstermektedir. Sinema da bu alanlardan biridir ve mitler sinemanın önemli esin kaynaklarından birini oluşturmaktadır.

Çalışma konusu olan Guillermo del Toro'nun Pan'ın Labirenti (2006) filmi, İspanya İç Savaşı'nın tarihsel gerçekliğini mitolojik ve fantastik unsurlarla harmanlayarak derin bir anlam ve duygusal yoğunlukla sunmaktadır. Pan'ın Labirenti filminin temel temalarından biri, gerçeklik ve hayal arasındaki çelişkiden doğan gerilimdir. Ofelia, savaşın vahşeti ve üvey babasının acımasızlığıyla dolu gerçek dünyadan kaçmak için fantastik bir labirente sığınır. Labirentte Ofelia, fantastik varlıklarla karşılaşır ve prenses olduğunu öğrenir. Bu fantastik dünya, Ofelia'ya masumiyet ve umut hissi verir. Ancak labirentten kaçmak o kadar kolay değildir ve Ofelia, labirentte de zor seçimler yapmak zorunda kalır.

Pan'ın Labirenti filmi, İspanya İç Savaşı'nın yıkıcı etkilerini de göstermektedir. Ofelia, savaşın vahşetini ve masum insanların maruz kaldığı acıları görür. Film, savaşın sadece cephede değil, sivillerin günlük yaşamlarında da nasıl bir yıkıma yol açtığını göstermektedir. Pan'ın Labirenti filmi, savaşın yıkıcı etkileri, masumiyetin kaybı, kahramanlık ve fedakârlık gibi evrensel temaları ele almaktadır. Ofelia'nın karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukları aşma çabası, izleyicide güçlü bir duygusal tepki yaratmakta ve filmin temalarını güçlendirmektedir. Labirent, filmdeki karmaşık ve gizemli yapıyı temsil ederken, peri masalları ve mitolojik figürler ise masumiyetin ve umudun simgesidir. Labirent, karakterlerin içsel yolculuklarını ve dışsal zorluklarla olan mücadelelerini anlatırken, peri masalları ise Ofelia gibi ana karakterlerin dünyasında bir kaçış ve güvenli bir liman sunmaktadır.

Çalışmanın sonuçları, mitolojinin sinema sanatındaki rolünü ve bu rolün sinemasal anlatılar üzerindeki etkisini açıkça vurgulamaktadır. Pan'ın Labirenti filmindeki mitolojik referanslar ve semboller, sinemasal anlatıların derinleştirilmesine olanak tanımaktadır. Mitolojik figürlerin ve temaların filmde nasıl kullanıldığı, Campbell'ın (1973) "Kahramanın Yolculuğu" modelinin filmdeki karakter gelişimi ve anlatı yapısıyla nasıl örtüştüğünü göstermektedir. Campbell'ın kahraman yolculuğu arketipi, Ofelia'nın filmdeki dönüşüm sürecini ve karakter gelişimini anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelin filmdeki fantastik unsurlarla nasıl entegre olduğu ve Ofelia'nın kahraman olarak evrimi, araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Ayrıca, Jung'un (1981) kolektif bilinçdışına dair görüşleri, Pan'ın Labirenti filmindeki mitolojik unsurların ve sembollerin analizinde önemli bir temel sağlamaktadır. Jung'un mitlerin ve arketiplerin insan psikolojisindeki etkilerini vurgulayan görüşleri, filmdeki karakterlerin içsel çatışmalarını ve mitolojik figürlerle olan etkileşimlerini anlamak için değerli bir perspektif sunmaktadır. Filmdeki mitolojik figürlerin, kolektif bilinçdışının yansımaları olarak nasıl işlendiği, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Filmdeki mitolojik unsurların ve temaların analizi, sinemanın kültürel ve toplumsal bağlamda nasıl bir ayna işlevi gördüğünü de göstermektedir. Pan'ın Labirenti, savaşın ve şiddetin bireyler üzerindeki etkilerini mitolojik bir çerçevede ele alarak, toplumsal ve psikolojik temaları işlemektedir. Bu yönüyle, sinemanın toplumsal eleştiri ve yorumlama potansiyelini göstermektedir. Film, bireylerin savaş ve şiddet karşısındaki içsel mücadelelerini mitolojik bir anlatı çerçevesinde sunarak, sinemanın toplumsal sorunlara dair bir bakış açısı sunduğunu göstermektedir. Literatürdeki diğer çalışmalar, mitolojinin sinema üzerindeki etkilerini farklı açılardan ele almıştır. Örneğin Pan'ın Labirenti filmindeki mitolojik unsurların ve ritüellerin modern sinemadaki yansımalarını anlamak için önemli bir referans noktasıdır. Frazer'in mitlerin toplumsal ve kültürel işlevlerine dair görüşleri, bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Filmdeki mitolojik temaların ve ritüellerin, modern anlatılarda nasıl yeniden şekillendirildiği ve yorumlandığı, Frazer'in teorileriyle uyumlu bir şekilde ortaya konmuştur. Bu tartışma, Pan'ın Labirenti filminde mitolojik unsurların ve temaların sinemasal anlatı üzerindeki etkilerini anlamak için kullanılan teorik ve analitik çerçevelerin önemini vurgulamaktadır. Mitolojik referansların sinematik anlatım üzerindeki etkileri hem teorik hem de pratik bağlamda derinlemesine bir şekilde ele alınmış ve sinemanın kültürel ve psikolojik anlamda nasıl bir etki yarattığı ortaya konmuştur.

11.1. Öneriler

Bu çalışma, Pan'ın Labirenti filmindeki mitolojik unsurların sinemasal anlatı üzerindeki etkilerini detaylı şekilde ele almış, ancak sinema ve mitoloji arasındaki ilişkiyi daha geniş bir bağlamda incelemek için bazı ek araştırma alanları önermiştir. İlk olarak, mitolojinin farklı sinema türlerinde nasıl kullanıldığını anlamak amacıyla kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Mitolojik öğelerin sadece fantastik sinemada değil, drama, bilim kurgu ve animasyon gibi türlerde nasıl şekillendiği ve bu kullanımın sinemasal anlatıya nasıl etki ettiği incelenebilir. Bu bağlamda türler arası karşılaştırmalı çalışmalar, mitolojinin sinemadaki rolünü daha geniş bir perspektiften değerlendirmeye katkı sağlayacaktır.

İkinci olarak, kültürel ve coğrafi karşılaştırmalar yapılarak mitolojik unsurların farklı kültürlerde nasıl temsil edildiği araştırılabilir. Örneğin, bir ülkenin kültüründeki mitolojik figürler ile farklı coğrafi ve kültürel bağlamlardaki temalar karşılaştırılabilir. Böyle bir çalışma, mitolojinin evrensel ve yerel bağlamlarda nasıl farklılık gösterdiğini ve kültürel çeşitliliğin sinemaya nasıl yansıdığını anlamamıza yardımcı olacaktır. Ayrıca, modern sinemada teknolojik gelişmelerin mitolojik anlatılar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Dijital efektlerin, sanal gerçeklik teknolojilerinin ve diğer yeniliklerin mitolojik unsurların sinemasal anlatıya entegrasyonunu nasıl dönüştürdüğü üzerine yapılan analizler, sinemanın hem teknolojik hem de anlatsal evrimini kavramaya katkı sağlayacaktır.

Son olarak, mitolojik figürlerin ve temaların psikolojik ve sosyal bağlamlarda analiz edilmesi önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, mitlerin bireylerin iç dünyası ve toplumsal yapı üzerindeki etkilerini inceleyerek, sinemanın hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki işlevlerini daha kapsamlı değerlendirebilir. Jung'un arketip teorisi gibi psikolojik yaklaşımlar ışığında yapılan analizler, mitolojik unsurların izleyici üzerindeki etkilerini daha geniş bir perspektiften ele alabilir. Bu öneriler, mitoloji ve sinema arasındaki ilişkiyi daha geniş bir çerçevede anlamak ve derinleştirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Sinemanın ve mitolojinin kesişim noktalarındaki araştırmalar hem akademik hem de pratik anlamda önemli katkılar sağlayabilir. Mitolojik temaların ve figürlerin sinemadaki temsilinin daha geniş ve çeşitli açılardan ele alınması, bu alandaki bilgi birikimini artıracak ve sinemanın kültürel ve psikolojik işlevlerine dair daha derin bir anlayış sağlayacaktır.

12. Kaynakça

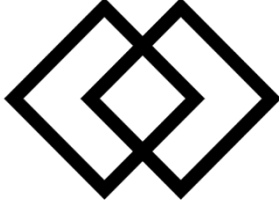
- Armstrong, K. (2006). *Mitlerin kısa tarihi*. Alfa.
- Barthes, R. (1991). *Mythologies*. The Noonday.
- Carroll, N. (2008). *The philosophy of motion pictures* (Revised edition). Wiley-Blackwell.
- Campbell, J., Moyers, B. (2012). *The power of myth*. Doubleday.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolcuğu*. Kabalıcı.
- Campbell, J., & Moyers, B. (2017). *Mitolojinin Gücü*. Mediacat.
- Campbell, J. (1973). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Coomaraswamy, A. K. (2020). *The Door in the Sky: Coomaraswamy on Myth and Meaning*. Princeton University.
- Dalley, S. (1993). Ancient mesopotamian gardens and the identification of the hanging gardens of babilon resolved. *Garden History*, 21/1, ss. 1.

- Dalley, S. (2009). *Myths from mesopotamia: creation, the flood, gilgamesh, and others*. Oxford University.
- Decker, G. M. P. (1981). *The mythological dimensions of the film*. University of Wisconsin.
- Derry, K., Lyden J. C. (2018). *The Myth Awakens: Canon, Conservatism, and Fan Reception of Star Wars*. Cascade Books.
- Dopido, D.M. (2019). *Pan's Labyrinth*. British Film Institute.
- Durkheim, E. (2008). *The elementary forms of religious life*. George Allen & Unwin.
- Ellwood, R. S. (1999). *The politics of myth*. State University of New York.
- Eliade, M. (2024). *Mitlerin özellikleri*. Alfa.
- Eliade, M. (1959). *The sacred and the profane: the nature of religion*. Harvest Books. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eliade, M. (1959). *The myth of the eternal return: or, cosmos and history*. Princeton University.
- Funke, C. (2019). *Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun*. Katherine Tegen Books.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Bilim ve Sanat.
- Frazer, J. G. (2021). *The golden bough: a study in magic and religion*. Gece Kitaplığı.
- Grimal, P. (2005). *The dictionary of classical mythology*. Wiley -Blackwell.
- Hamilton, E. (1999) *Mythology: timeless tales of gods and heroes*. Little, Grand Central.
- Heidel, A. (2000). *Enuma eliş babil yaratılış destanı*. Ayraç.
- Hesiod. (1988). *Theogony*. Oxford University; Reprint edition.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. Columbia University.
- Kellman, S. G. (2006). *Myth and Cinema*. University of Minnesota.
- Leeming, D. (1990). *The world of myth: an anthology*. Oxford University.
- Levi-S. C. (2013). *Structural anthropology*. Basic Books.
- Matyszak, P. (2010). *The greek and roman myths: a guide to the classical stories*. Thames & Hudson; First American edition (November 15, 2010)
- Miller, T. (2010). *Film and theory: an anthology*. Blackwell.
- Morehead, J. W. (2015). *The Supernatural Cinema of Guillermo del Toro*. McFarland & Company
- Müller, M. (2024). *Lectures on the science of language*. Magic.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem.
- Smith, G. N. (2008) *Dünya sinema tarihi*. Kabalcı.
- Smith, J. (2023). The role of myth in Ancient Greek Society. *Journal of Classical Studies*, 45(2), 123-145.
- Jung, C. G. (2016). *İnsan ve sembolleri*. Kabalcı.
- Jung, C. G. (1981). *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton University.
- Jung, C.G. (2023). *The structure and dynamics of the psyche*. Routledge.

Jung, C.G. (2009). *The red book: liber novus*. W.W. Norton & Company.

Van De Mieroop, M. (2007). *A history of the ancient near east*. Blackwell.

Vogler, C. (2009). *Yazarın Yolculuğu*. Okuyan Us.



PRE-SERVICE EFL TEACHERS' EXPERIENCES OF TRANSLATION STUDIES BEFORE AND AFTER A TRANSLATION COURSE

Bekir CANLI - Semih SARIGÜL***

Abstract

Although studies on student experiences of translation are widespread in the field of translation studies, they still remain limited in the field of English language teaching. To fill a gap in this field of research, the present study focuses on the pre-service English language teachers' experiences of translation as a practice and translation studies as a discipline at a state university. To this aim, an open-ended pre-test and an open-ended post-test questionnaire were designed to explore 40 senior ELT students' individual views on translation studies before and after a compulsory translation course and thus offer theoretical solutions to their common translation problems. Firstly, all students were taught basic translation theories, test types, strategies, and approaches throughout the course. Later, their responses to both questionnaires which involved elements related to these theoretical and practical aspects were analyzed through thematic coding in a qualitative manner. These responses produced several thematic categories for each question in each questionnaire. According to the results of the analysis, pre-service English language teachers developed a positive experience of translation and translation studies after being introduced to the above-mentioned theoretical and practical points throughout the course. This can be associated with the fact that they largely benefited from these theories for translation tasks given in the course, which improved their overall translation competence. The present study also provided useful ideas for decision-makers in bachelor's degree ELT programs and indicated the need for multidisciplinary cooperation between ELT and translation studies to increase the students' academic level in both departments.

Keywords: Pre-service EFL teachers, Compulsory translation course, Translation theory, Translation practice.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Çeviri Dersi Öncesi ve Sonrasında Çeviribilimle İlgili Deneyimleri

Öz

Öğrencilerin çeviri deneyimleri üzerine çalışmalar, çeviribilim alanında yaygın olsa da İngilizce öğretmenliği alanında henüz sınırlı sayıda kalmıştır. Bu alandaki boşluğu doldurmayı hedefleyen mevcut çalışma, bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmeni adaylarının bir uygulama alanı olarak çeviri ve bir disiplin olarak çeviribilimle ilgili deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak, bir İngilizce öğretmenliği programının dördüncü sınıfında okuyan 40 öğrencinin çeviriye dair bireysel görüşlerini anlamak ve böylece onların ortak çeviri sorunlarına çözüm sunmak için zorunlu çeviri dersinin öncesinde ve sonrasında iki farklı açık uçlu anket tasarlanmıştır. Öncelikle tüm öğrencilere temel çeviri kuramları, metin türleri, çeviri stratejileri ve çeviri yaklaşımları ders boyunca öğretilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerin bu kuramsal ve uygulamalı konulara dair öğeler içeren iki ankete verdiği yanıtlar, tematik kodlama kullanılarak nitel bir bakış açısıyla çözümlenmiştir. Verilen cevaplar, iki anketteki her bir soru için birden fazla tematik kategori ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmeni adaylarının ders boyunca yukarıda adı geçen kuramsal ve uygulamalı noktaları öğrendikten sonra çeviri ve çeviribilim konusunda olumlu deneyimler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının ders içerisinde verilen çeviri ödevleri için bu kuramlardan büyük oranda yararlanmış ve bu şekilde genel çeviri yetkinliklerini artırmış olmalarıyla bağdaştırılabilir. Aynı zamanda mevcut çalışma, İngilizce öğretmenliği lisans programlarında yer alan karar vericiler için de faydalı fikirler sunmuş ve İngilizce öğretmenliği ile çeviribilim öğrencilerinin akademik seviyesini artırmak adına iki bölüm arasında çok disiplinli bir işbirliği ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni adayları, Zorunlu çeviri dersi, Çeviri kuramı, Çeviri uygulaması.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, bekircanli@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6648-4691>

** Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, semihsarigul@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8691-0202>

1. Introduction

Since the end of the nineteenth century, English as a Foreign Language (EFL)/English Language Teaching (ELT) scholars who deferred students from using their “*own language*” and translation in foreign language classes have long defended monolingual teaching (Hall & Cook, 2012, p. 271). The underlying reason for this was often their opposition to the domination of Grammar Translation Method throughout this period (Howatt & Widdowson, 2004). However, towards the end of the twentieth century, it has been slowly acknowledged that translation, among other “*crosslingual activities*”, could prove to be an effective strategy for language teaching and learning (Stern, 1992, p. 295). Malmkjær (1998) even argued that translation actually involved four main language skills, i.e. reading, writing, listening, and speaking, and, in a way, helped students practice language-related abilities. Similarly, according to Campbell (2002), translation could contribute to different areas of EFL teaching such as vocabulary, grammar and semantics. Cook (2001), too, advocated “*bringing the L1 back from exile*” in EFL to improve and innovate existing teaching methods (p. 419). There was also empirical evidence that learners themselves relied on the supporting role of translation in exploring linguistic complexities in their learning process (Liao, 2006). In this respect, Hall and Cook (2012) concluded that the division between the foreign language and translation seemingly ended in the first two decades of the twenty-first century, as the advantages of using multiple languages in a foreign language class were now being recognized.

Under these circumstances, integrating translation into EFL courses is now far from an unusual case. As Fois (2020) also points out, cultural, textual and communicative competence is of utmost importance for EFL students’ linguistic knowledge, and translation practices can enhance these, since the above-mentioned three dimensions are also what skilled translators will surely need in a professional setting. Considering that EFL students are bound to become bilingual and “*will function in some way as a translator*”, translation will eventually become “*the fifth macroskill*” for them in their career path (Campbell, 2002, p. 71). In other words, EFL students are likely to be expected to perform translation at some point of their lives due to the belief that a person with a sufficient knowledge of English will easily translate from their native language into English and vice versa. However, translation also requires training beyond sufficiency in two different languages and, as a result, a specialized translation training will definitely provide a different practical perspective for EFL students in terms of their approach towards learning a language.

The need for a specialized translation course which will endow EFL students with a satisfactory academic proficiency in translation has also been underlined as far as the undergraduate context in Türkiye is concerned (Genç & Özcan Dost, 2023). To this aim, in 2018, Turkish Council of Higher Education (YÖK) incorporated a compulsory translation course into bachelor’s degree ELT programs at all universities in Türkiye. According to this, ELT students attend a weekly three-hour translation course in which they translate from and to both languages, i.e. English and Turkish (Council of Higher Education, 2018). The present study also focuses on this course at a state university in Türkiye and analyzes pre-service EFL teachers’ experiences of translation studies before and after a compulsory translation course in a bachelor’s degree ELT program. The main research questions to be answered can be listed as follows:

1. How do students’ knowledge of translation theories affect their experiences of translation studies?
2. How do students’ knowledge of text types affect their experiences of translation studies?
3. How do students’ knowledge of translation strategies affect their experiences of translation studies?

4. How do students' knowledge of target audience affect their experiences of translation studies?

2. Literature Review

The number of academic studies on EFL/ELT students' translation skills is relatively limited compared to those focusing on professional training at the departments of translation and interpreting. In the existing literature, the research on the relationship between translation and EFL/ELT can be roughly divided into two visible tendencies. The first striking research topic is the position of translation in language learning and teaching. The topic can be divided into two groups, since researchers usually dealt with either EFL/preparatory class students or ELT students. For instance, Shoeib (2016) investigated EFL students' and teachers' perspectives towards the influence of translation on language learning at different grade levels and found that despite significant differences between students' and teachers' perspectives, the students displayed a positive attitude towards the practice, giving teachers a valid reason to benefit from translation as a teaching strategy. Similarly, Genç et al. (2022) investigated two different groups of preparatory class students' (upper intermediate and advanced vs. pre-intermediate and intermediate levels) attitudes towards the use of translation as a language learning strategy and indicated that the students' proficiency levels did not characterize their perceptions of the contribution of translation to language learning. Khoshnood and Kafiopour (2023), too, explored the impact of translation into L1 on intermediate EFL learners' vocabulary skills and demonstrated that it became a significant learning strategy for the students. Turning to teachers' perspectives about the use of translation as a teaching strategy in EFL, Badda and Vázquez (2024) interviewed ten different teachers to understand the contribution of translation exercises to beginner level EFL learners' reading comprehension and reported that teachers regarded translation into the students' native language as useful, particularly for culture-based reading passages. In a similar vein, El Boubekri (2024) examined secondary school teachers' perceptions of the translation use in EFL classes and revealed that despite discrepancies among teachers' personal methods, L1 was unavoidable option for language teaching in EFL settings. Likewise, Smagul (2024) analyzed 100 different secondary school teachers' attitudes towards integrating students' first language into EFL classes and reported that while these teachers acknowledged some benefits of translation into L1, their preferences were also decided by other factors such as curricula, textbooks, and colleagues. As for the second group of researchers in this topic, Aktekin and Uysal Gliniecki (2015) delved into the role of translation as a learning strategy for ELT students and demonstrated that these students regarded translation as a useful and facilitative strategy that assisted their overall language learning experience. Similarly, Bekereci Şahin (2022) analyzed the contributory aspects of translation courses to pre-service EFL teachers' professional skills in bachelors' degree ELT programs and reported that these courses were remarkably fruitful when it comes to increasing pre-service EFL teachers' linguistic skills, manifesting the need to increase hours allocated to these courses to help EFL teachers pursue their prospective careers as translators. In another study, Genç and Özcan Dost (2023) again discussed the controversial position of translation courses in bachelor's degree ELT programs in Türkiye. They suggested that these courses should offer a multi-dimensional and flexible training structure to underline better the role of translation in language learning and teaching and to familiarize students with different text types, linguistic structures, and theoretical approaches in the field of translation studies. Finally, Siregar et al. (2024) created the Case Study Learning Model to improve students' level of English through translation in an ELT course and reported that the model was an effective tool in overcoming students' linguistic problems.

The second tendency in the existing literature is to problematize of EFL/ELT students' mistakes in the translation process. For example, Akkoyunlu (2017) employed a data-driven learning (DDL) approach to create a research design that would increase prospective ELT teachers' awareness and performance on translating lexical collections in a translation course. The findings suggested that DDL

approach could decrease prospective ELT teachers' translation errors and improve their lexical repertoire and thus could be effectively used as a supportive tool in translation courses of ELT programs. In a similar study, Arslan and Kavaklı (2019) performed a document analysis on the assignments of 30 prospective EFL teachers at a state university to list their translation errors and prove the helpfulness of error analysis in measuring their translation performance. It was demonstrated that they mostly made structural, lexical and interpretive mistakes in their translation tasks, thus requiring their lecturers to fix them and improve their language use. Similarly, Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2023) compared individual and collaborative translation performances of 20 English majors at a private university to list their translation errors. They found out that the most frequent errors were related to word choice, articles, and prepositions and that collaborative translation activities remarkably reduced the number of errors.

The most notable point in the studies mentioned above is their persisting lack of engagement with fundamental translation theories when EFL teachers attempt to rely on translation as a learning strategy. Emphasizing the significance of theoretical knowledge in enhancing students' translation skills, Snell-Hornby (1985) rightly contends that a preliminary textual analysis on linguistic transfer methods between two languages and a discussion of translation problems based on these theoretical strategies will immensely help students overcome practical obstacles in a translation process. In line with Snell-Hornby's (1985) suggestion, the following theoretical issues in translation studies were introduced to pre-service EFL teachers in the present study to familiarize them with fundamental translation theories and contribute to their translation decisions.

The first theoretical point introduced to pre-service EFL teachers was Jakobson's pioneering definition of types of translation, which later paved the way for the emergence of translation studies and its sub-categories. Jakobson (2000) divided translation into three different types: (1) interlingual translation, (2) intralingual translation, and (3) intersemiotic translation. According to this tripartite categorization, intralingual translation is the act of translation within the same language where the same text is transferred from a certain verbal sign, i.e. an alphabet, into another one. Interlingual translation constitutes the most well-known act of translation today, i.e. *translation proper*, where a text in a given language is transferred into another language. Finally, intersemiotic translation is transferring a text in a sign system into another one, such as adapting a literary work to the cinema (Jakobson, 2000).

The second theoretical point introduced was Reiss' categorization of text types. According to Reiss (2000), the notion of text type cannot be restricted to "*a single linguistic or cultural context*" because these text genres, particularly written examples, are often encountered in almost all societies (p. 163). In this sense, three main text types can be listed based on the communication of content, artistic/aesthetic form and persuasive character, respectively: (1) informative texts, (2) expressive texts, and (3) operative texts (Reiss, 2000). For instance, a newspaper report can be considered as an informative text, while a lyrical poem is an expressive text and a sales promotion is often an operative text (Reiss, 2000). The fourth text type is multimodal, in which a written text is combined with a visual or audio text, such as a song or a movie (Reiss, 2000).

The third theoretical point introduced was direct and oblique translation strategies proposed by Vinay and Darbelnet (2000) who divided the former into three categories: (1) borrowing, (2) calque, and (3) literal translation. As for oblique translation strategies, there are four different methods: (1) transposition, (2) modulation, (3) equivalence, and (4) adaptation (Vinay & Darbelnet, 2000). It must be noted that while more than one strategy can be used in a single sentence, each method, particularly oblique translation strategies, can be employed by a translator obligatorily or optionally depending on the translation problem at hand (Vinay & Darbelnet, 2000).

The fourth theoretical point introduced was a group of equivalence approaches which started to appear in the early 1960s. Discarding obsolete adjectives used throughout the history to label translations such as “*free*”, “*faithful*” or “*literal*”, modern translation studies scholars renamed “*basic orientations*” in a translation process in a binary fashion: (1) source-oriented and (2) target-oriented translation (Munday, 2001, p. 41). In this respect, various scholars offered binary classifications such as formal and dynamic equivalence (Nida, 1964), semantic and communicative translation (Newmark, 1981), overt and covert translation (House, 1997), and adequate and acceptable translation (Toury, 2012). In this way, students were informed about possible directions they could decide in a translation process depending on their target audience’s expectations.

It can be inferred from various studies in the existing literature that EFL/ELT scholars have not so far touched upon the necessity of teaching students translation theories as a preliminary basis for translation tasks in an EFL/ELT or a translation course. Therefore, to fill this gap in the literature, the present study draws attention to the benefits of fundamental translation theories for ELT students’ success in translation practice. To this end, unlike the above-mentioned studies which employ translation as a language learning method or as a tool to pinpoint students’ linguistic and/or grammatical errors, it attempts to familiarize pre-service EFL teachers with four different theoretical aspects of translation explained above to remedy their common translation problems and boost their translation proficiency. Thus, it aims to increase their awareness on the concrete relationship between theory and practice and, with the lens of translation studies, to strengthen their capacity as prospective teachers and translators.

3. Methodology

The present study was designed as a qualitative case study. It is an effective analytical method which enables researchers to observe and generalize relevant behaviors in a certain group of people or in a phenomenon (Yin, 2003). In this sense, the present study dealt with a compulsory translation course as a case study in which a certain group of student’s, i.e. pre-service EFL teachers, individual opinions were observed within the framework of a predetermined course content to reach generalizations about their experiences of the course in question. Furthermore, the use of two open-ended questionnaires instead of a Likert scale and the participants’ individual responses to them makes it a qualitative one.

3.1. Study Design and Group

The purposive sampling method was used to encourage 40 pre-service EFL teachers who study at a state university’s bachelor’s degree ELT program to participate in the present study voluntarily. After being informed about the objectives and content of the study, the participants were asked to answer two open-ended questionnaires, i.e., a pre-test prior to a compulsory translation course and a post-test following the same course, to express their opinions on and experiences of the course and translation studies in general. They were given 30 minutes for each questionnaire.

Table 1

The Participants’ Descriptive Characteristics

Gender	Frequency	Translation course/training experience	Frequency
Male	25% (n=10)	Yes	5% (n=2)
Female	75% (n=30)	No	95% (n=38)
Total	40	Total	40

The present study’s participants were 40 senior students enrolled in a compulsory translation course at a state university during the fall semester of 2023-2024 academic year. Three-fourths of the

participants were females, while only a quarter were males. Additionally, 95% of the participants (n=38) had not taken any translation training prior to their compulsory translation course.

3.2. Data Collection

There were four different questions in each questionnaire. While the pre-test involved four questions on the participants' previous translation experiences, current knowledge of translation theories and text types, and approach towards target audience in translation, the post-test delved into potential changes in the participants' views on translation theories, text types, translation strategies taught in the course, and approaches towards the target audience. The participants were also asked follow-up questions to obtain more details about their responses. Despite the participants' adequate knowledge of English, the questionnaires were given out in Turkish so that they could better express their views on open-ended questions.

The validity of both questionnaires was based on the definition of construct- and content-related validity by Fraenkel et al. (2011). According to this, validity in qualitative research takes into account the appropriateness, meaningfulness and usefulness of a research instrument, and while construct-related validity points to the consistency of an instrument with theoretical expectations, content-related validity refers to its logical content and structure (Fraenkel et al., 2011). To ensure construct-related validity, both questionnaires in the present study were prepared in accordance with four research questions derived from translation theories in the course content. Later, to check content-related validity, two different researchers, i.e. one in the field of ELT and one in translation studies, were requested to examine both questionnaires, and their feedbacks were used to shape the questions into their final form. As for reliability, Fraenkel et al. (2011) again suggest that writing down the questions and comparing different participants' descriptions of the same occasion are among solutions that can help qualitative researchers strengthen the reliability of a research instrument. As such, to ensure reliability in both questionnaires, the participants were asked to answer questions in written form, and their individual responses to the same question were quoted in the data analysis to highlight similarities in them.

3.3. Data Analysis

After the participants completed both questionnaires, we performed thematic coding to classify the participants' responses to each question in the pre-test and post-test. According to Saldaña (2009), based on the researchers' intuitive senses, thematic coding allows researchers to categorize responses with similar characteristics systematically. Considering this, we treated responses with similar words, sentences or views as a set of similar data for our qualitative analysis. Besides, all responses were coded by both researchers to reach consensus on the thematic categories of each question. In addition, Saldaña (2009) suggested that we quoted some of the individual answers to demonstrate overlapping points in the participants' responses in a thematic category.

3.4 Ethical Approval

For the objectives of the present study, an ethical committee approval with the decision number 2023-42 was obtained from Social Sciences and Humanities Ethical Committee at a state university on 01.12.2023. In addition, as stated before, all participants were informed about the objectives of the present study in detail beforehand, and they were reminded of their right to withdraw from the study at any time during the survey.

4. Findings

4.1. Pre-test

A pre-test questionnaire was utilized to investigate the participants' experiences of translation and knowledge of translation theories before the compulsory translation course. Based on the existing literature, essential aspects of translation studies such as translation practice, text types, translation strategies, and target audience approach were prioritized in this questionnaire. The reason why it included only yes/no questions lies in the fact that its main objective was to evaluate pre-service EFL teachers' existing knowledge of translation studies briefly and without any further details regarding their past translation activities. In other words, it was designed to prove their lack of knowledge and experience in this field, which, in return, laid the groundwork for the post-test questionnaire.

Table 2

The Participants' Experiences of Translation Studies Before the Course

Questions	Responses	Frequency
1. Did you have any knowledge translation experience before the translation course?	Yes	52.5% (n=21)
	No	47.5% (n=19)
	Total	100% (n=40)
2. Did you have any knowledge about translation theories before the translation course?	Yes	5% (n=2)
	No	95% (n=38)
	Total	100% (n=40)
3. Did you have any knowledge about text types before the translation course?	Yes	55% (n=22)
	No	45% (n=18)
	Total	100% (n=40)
4. Were there any factors that determined your approach towards target audience before the translation course?	Yes	20% (n=8)
	No	80% (n=32)
	Total	100% (n=40)

The first question aimed to document the participants' previous translation experience. Although more than half of the participants, i.e. 52.5% (n=21), performed some translation, 47.5% of them (n=19) did not deal with any translation before taking the compulsory translation course. As such, their responses indicate that translation has become an inevitable task for pre-service EFL teachers, possibly due to the assumption that individuals with a certain level of English can translate naturally and are somehow asked to do so once they reach a certain level of English. The second question explored the participants' preliminary knowledge of translation theories. It was evident that an overwhelming majority of the participants, i.e. 95% (n=38), were not familiar with basic translation theories, while only 5% (n=2) of them stated that they had a limited knowledge of these theories. The third question discovered the participants' knowledge of text types at the beginning of the translation course. It was observed that more than half of the participants, i.e. 55% (n=22), were familiar with text types, since it is likely that they were commissioned to translate various texts in the past. However, 45% (n=18) of them stated that they were not familiar with any text types because they did not have any tangible translation experience. Finally, the fourth question sought the participants' approach towards their target audience. Most of the participants, i.e. 80% (n=32), reported that there were no links between their specific target audience and translation, since, again, they were not probably familiar with the crucial role of target audience in a translation process. Nevertheless, 20% (n=8) of them demonstrated that they considered the target audience while they translated.

4.2. Post-test

A post-test questionnaire was applied to investigate the participants' views on the compulsory translation course and gain insight into any potential changes in their experiences of theoretical and practical issues in translation studies. As seen in Table 3, their responses on translation theories, text types, translation strategies, and target audience yielded several thematic categories for each question.

Table 3

The Participants' Experiences of Translation Studies Following the Course

Questions	Response category	Frequency
1. How have translation theories affected your experience of translation studies?	Depth and complexity	27.5% (n=11)
	Theoretical familiarity	22.5% (n=9)
	Self-sufficiency	20% (n=8)
	Context	15% (n=6)
	Objective	12.5% (n=5)
	Neutral	2.5% (n=1)
	Total	100% (n=40)
2. How have text types affected your experience of translation studies?	Textual awareness	67.5% (n=27)
	Contribution	17.5% (n=7)
	Textual knowledge	10% (n=4)
	Neutral	5% (n=2)
	Total	100% (n=40)
3. How have translation strategies affected your experience of translation studies?	Easiness	50% (n=20)
	Cultural details	20% (n=8)
	Accuracy	17.5% (n=7)
	Neutral	12.5% (n=5)
	Total	100% (n=40)
4. How has target audience affected your experience of translation studies?	Importance of target audience	32.5% (n=13)
	Appropriate language	30% (n=12)
	Demographic features	15% (n=6)
	Facilitating approach	12.5% (n=5)
	Neutral	10% (n=4)
	Total	100% (n=40)

The first question aimed to explore the participants' opinions on translation theories. Their responses to this question can be categorized into six different groups based on their perceptions about the contributions of translation theories to their translation skills. The first group, which corresponded to 27.5% (n=11) of all participants, stated that translation theories raised their awareness on the depth of translation which “*was profound*” (Respondent 3) and “*never superficial*” (Respondent 6, 9, 16, 26, 28) as a practice and thus “*should not be done haphazardly*” (Respondent 5). Some participants also drew attention to its complexity because they realized that translation “*was not fairly simple*” (Respondent 19, 20) or “*was not as easy as it seemed*” (Respondent 24). The second group of participants corresponded to 22.5% (n=9) of all participants and underlined that the compulsory translation course informed them about the existence of “*something called translation theory*” (Respondent 13). As such, it helped them “*choose a suitable theoretical approach for translation*” (Respondent 1), “*increase*

technical knowledge about translation” (Respondent 8), *“understand why translation without theory could turn out to be a vain effort”* (Respondent 10), *“manage translation activities according to theories”* (Respondent 25), and *“perform translation in a more effective way”* (Respondent 22). The third group comprised 20% (n=8) of all participants and stressed the impact of translation theories on their self-sufficiency as novice translators. Their responses indicated their *“belief in their translation ability”* (Respondent 18, 32), *“positivity towards translation”* (Respondent 17, 21), and *“level of knowledge about translation”* (Respondent 29) were affected in a positive manner after translation theories had been introduced to them. The fourth group, which consisted 15% (n=6) of all participants, mentioned how they *“started to pay more attention to contextual aspects”* in translation thanks to their growing knowledge of translation theories throughout the course (Respondent 4, 11, 23, 27, 31). The fifth group was equal to 12.5% (n=5) of all participants and therefore a relatively small group compared to previous ones. After studying translation theories, the participants in this group inferred that the *“objective of a translation task”* was the most important subject matter in the translation process (Respondent 2, 12, 14). The last group was only 2.5% (n=1) of all participants and remained neutral, as they argued that translation theories did not contribute to and change their experiences of translation studies.

The second question revealed the connection between the participants’ familiarization with text types and any potential changes in their approaches to translation studies. Their responses can be divided into four different groups. The first group corresponded to 67.5% (n=27) of all participants and emphasized text types’ contribution to their general textual awareness. According to them, an increasing knowledge of text types greatly shaped their *“translation approach”* (Respondent 5, 7, 12, 16, 24, 31, 32, 33, 38, 41), *“language use”* (Respondent 13, 14), *“vocabulary choice”* (Respondent 8), and *“awareness on translation in general”* (Respondent 25, 26, 27, 30, 34, 36, 42). The participants in the second group, which constituted 17.5% (n=7) of all participants, stated that a preliminary analysis on the type of a text prior to the translation process *“contributed to translation performance”* (Respondent 4), *“helped translate literary texts easily”* (Respondent 10), *“helped differentiate between easy and difficult parts of a text”* (Respondent 11), *“strengthened translation skills”* (Respondent 22), and *“affected translation approach positively”* (Respondent 35). The third group, which comprised 10% (n=4) of all participants, viewed text types as a significant acquisition of the course, since they learned *“the features of different text types”* (Respondent 6, 18, 39) and *“how to identify the type of a given text”* (Respondent 21). Finally, the fourth group, which consisted of 5% (n=2) of all participants, believed that they were not positively affected by the text types taught in the course. Thus, they can be said to have maintained a neutral experience of the theoretical point in question.

The third question analyzed the extent to which the participants benefited from theoretical translation strategies in the course syllabus. According to the thematic analysis, their responses fall into four different groups. The first group, which consisted 50% (n=20) of all participants, resorted to these strategies to alleviate translation problems in a translation task. In other words, translation strategies enabled them to *“translate more easily”* (Respondent 7, 10, 12, 15, 25, 27, 32, 37), *“understand which part of the sentence should be translated firstly”* (Respondent 1, 2, 5, 37) and *“focus better on the problematic parts of a text”* (Respondent 11, 13, 14). The second group, which comprised 20% (n=8) of all participants, claimed that translation strategies highlighted the central role of culture in translation for them, as they *“found out why and how each text should be translated in its own cultural setting”* (Respondent 19, 20, 28, 29), *“selected vocabulary in line with the cultural background of a text”* (Respondent 33, 34), and *“adjusted their strategies based on the cultural elements in a text”* (Respondent 36). The third group, which was equal to 17.5% (n=7) of all participants, drew on translation strategies to ensure the accuracy of their translations. Translation strategies usually helped them *“translate more accurately”* (Respondent 4, 18, 24) and *“avoid translating randomly”* (Respondent 6, 21) or *“word-for-*

word” (Respondent 8). Similar to the previous question, the fourth group, which corresponded to 12.5% (n=5) of all participants, included those who adopted a neutral approach towards theoretical translation strategies, as they did not deliberately use a translation strategy against a specific translation problem.

The fourth question examined whether the target audience affected the participants’ experiences of the text during translation. Their individual responses to this question can be divided into five different groups based on the way in which they adjusted their translation approach for a specific target audience. The first group comprised 32.5% (n=13) of all participants and gained consciousness about the decisive position of target audience in the reception of a translated text. As a result, they learned how to “*always remember the existence of a target audience*” (Respondent 3, 5, 35, 36), “*differentiate between differences in an intended target audience*” (Respondent 14, 25, 27) and “*make textual choices according to the target audience’s expectations*” (10, 13, 15, 16, 31). The second group corresponded to 30% (n=12) of all participants and prioritized the use of an appropriate language which would address the target audience appropriately, as the target audience may expect “*specific vocabulary*” (Respondent 4, 17, 26, 33), “*a plain and understandable language*” (Respondent 12, 22, 34, 38) or “*certain cultural elements*” (Respondent 18, 23, 30). The third group, which consisted 15% (n=6) of all participants, seemed to take demographic features of the target audience into account because their “*age groups*” (Respondent 20, 24) or “*ethnicity and religion*” (28, 29) could determine their translation decisions when building the target text. The fourth group, which corresponded to 12.5% (n=5) of all participants, relied on their knowledge of target audience expectations to facilitate their translation process. The reason underlying it was the fact that being familiar with the target audience “*made it easier to translate*” (Respondent 8, 32), “*boosted confidence in the suitability of translation decisions*” (Respondent 11), and “*shape the target text in the right context*” (Respondent 37). The fifth and last group was equal to 10% (n=4) of all participants and stated that they did not specifically outline their target text according to the social traits and expectations of a specific target audience.

5. Discussion

One of the visible findings of the pre-test questionnaire was nearly half of the participants’ inexperience when it comes to practical dimension of translation. In this respect, it is possible to state that the compulsory translation course introduced the fundamental steps of a translation process to pre-service EFL teachers and provided them with a face-to-face and first-hand translation experience, which can be considered as a theoretical and practical gain, respectively, and a positive impact on their experiences of translation studies. In addition, the course also prepared them mentally against the assumption that EFL teachers will eventually face the need to perform translation in their career because of societal perceptions about their bilingual abilities. Similar to the findings in the present study, Bekerci Şahin (2022) also stresses the significance of improving pre-service EFL teachers’ translation performance as the “*fifth skill*”, offering them an initial step towards a “*second career option*” (p. 41), and Siregar et al. (2024) view translation “*as an essential skill*” for students who study at English-related departments (p. 144).

Another striking finding of the pre-test questionnaire was that most participants had not familiarized themselves even with the most fundamental translation theories, while the remaining group possessed a limited sense of these theories. However, the post-test questionnaire made it clear that this negative outlook changed considerably, as the participants’ increasing knowledge of translation theories throughout the course raised their awareness on critical issues such as the depth and complexity of translation, crucial position of context and objective in translation or achieving self-sufficiency in translation. Given the quite low number of the participants familiar with basic translation theories in the pre-test and high frequency of responses about positive contributions of these theories to the participants’ translation skills in the post-test, it can be argued that the introduction of translation theories

affected pre-service EFL teachers' experiences of translation studies positively. In another study on pre-service EFL teachers' translation errors, Arslan and Kavaklı (2019) reported that the participants made structural, lexical and translational errors in their translation tasks. However, their given solutions did not involve the integration of translation theories to pre-service EFL teachers' translation courses; instead, they suggested writing assignments and/or using a dictionary to improve the participants' translation skills (Arslan & Kavaklı, 2019). Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2023) also observed that university EFL students often produced syntactically, semantically and culturally inaccurate translations and argued that collaborative translation could offer a solid solution to such common mistakes, ignoring the crucial position of theoretical knowledge in translation again. When compared to these studies, the present study yields a significant finding and a more viable solution to the same groups', i.e. pre-service EFL teachers and university EFL students, translation problems through translation theories, which was also acknowledged by the participants themselves in the post-test questionnaire.

Translation strategies categorized into different methods can also be classified as a type of translation theory, as they offer a theoretical perspective towards a given translation problem. In line with this conception, another theory-related observation of the present study was the relative impact of categorical translation strategies on the participants' perceptions of their individual translation performance. According to the findings of the post-test, it was found that translation strategies by Vinay and Darbelnet (2000) introduced throughout the course created a positive atmosphere in the course for the participants since they facilitated their translation tasks through increasing their understanding of culture in translation and improving their level of accuracy. Considering most of the participants' emphasis on the positive outcomes such as "*easiness*" and "*accuracy*" as well as their previous lack of knowledge about translation theories, it can be stated that translation strategies made further positive contribution to pre-service EFL teachers' experiences of translation studies. Similarly, Akkoyunlu (2017) mentions how designing a theoretical training model aimed at teaching students translation strategies can significantly improve their translation performance. As a result, the findings of this study broadly overlap with those of the present study.

Another indication of the pre-test questionnaire was that one out of two participants in the present study was familiar with text types classified by Reiss (2000), which can be regarded as a surprising finding when compared to the low frequency of the participants familiar with translation theories and strategies before the course. The main reason the participants initially saw themselves knowledgeable about text types may result from the fact that they mistook the notion of "text type" with "genre" in their past translations, given that nearly half of the participants performed translation before the course. As for the post-test questionnaire, it was observed that the introduction of text types by Reiss (2000) to pre-service EFL teachers contributed to their translation skills from varying perspectives such as raising their textual awareness and giving them useful knowledge about the text to be translated. Another intriguing finding related to text types is that even though more than half of the participants were familiar with text types beforehand, the number of participants who found text types facilitative was much higher, demonstrating the potential contribution of text types to their translation performance. In other words, it can be contended that a basic knowledge of text types positively contributed to pre-service EFL teachers' experiences of translation studies. It must be also noted that none of the above-mentioned studies in the existing literature point to the potential benefit of text types for a pre-service EFL teacher's translation skills, which can be listed as another contributory finding of the present study.

The last finding of the pre-test questionnaire was that only one out of five participants was aware of the relationship between a translated text and its intended target audience during translation. It can be deduced from this finding that the participants used to focus on their individual textual choices more without allocating sufficient time to shaping their target text in parallel with the potential target

audience's expectations. However, the findings of the post-test indicated that the introduction of various binary translation approaches to pre-service EFL teachers throughout the course mostly helped them realize the central role of target audience in translation and manage their linguistic choices accordingly. As a result, it can be suggested that binary translation approaches turned pre-service EFL teachers' experiences of translation studies into a positive one. In a similar study on university EFL students' translation performance, Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2023) accentuated that a lack of knowledge about binary translation approaches may cause novice translators to create meaningless sentences in the target language. Drawing attention to this potential threat, Genç and Özcan Dost (2023) pointed out that translation course syllabuses in bachelor's degree ELT programs in Türkiye covered translation approaches to familiarize students with theoretical and practical aspects of translation. Hence, when the participants' responses in the present study are considered, the advantages of introducing these approaches have been proven empirically, justifying the decision to integrate them into ELT curricula.

6. Conclusions and Suggestions

The present study explored pre-service EFL teachers' experiences of translation studies before and after a translation course at a state university in Türkiye. In spite of the stereotypical assumption in the society that ELT students and/or pre-service EFL teachers can naturally translate any text, the study revealed that they did not always find their practical skills sufficient for translation tasks. In relation to this, the participants' responses to four open-ended questions in the pre-test and post-test questionnaire verified that pre-service EFL teachers' fundamental theoretical knowledge about translation notably boosted their confidence in their translation capacity and performance. In the wider sense, the present study emphasized that it was essential and beneficial to acquire a basic knowledge of translation theories for pre-service EFL teachers if they wish to perform as a professional translator in their future career. In addition to the participants' responses that showed the usefulness of course content to a large extent, another indicator of success for theoretical translation training in this course was the fact that 36 out of 40 students who took part in the present study managed to pass the course with a final grade of AA or BA. Overall, translation theories presented a concrete remedy to their current translation problems before the compulsory translation course.

The most visible limitations of the present study are its relatively low number of participants and its sole focus on a compulsory translation course at a single state university in Türkiye. However, its limited findings may also provide a basis for further interdisciplinary research and collaboration with other universities to develop better translation course content, since the survey findings and discussion above highlight an evident need to continue integrating translation courses into bachelor's degree ELT curricula. Even basic translation training within the framework of translation theories can remarkably contribute to pre-service EFL teachers' professional qualities and development in the long run. Other studies on the same topic, too, touch upon the need for the multidimensional and flexible revision of translation courses to maximize the contribution of translation to ELT students' special language learning and teaching needs (Bekereci Şahin, 2022; Genç & Özcan Dost, 2023). All of these overarching suggestions call for a multidisciplinary collaboration among language-related university departments in Türkiye. Ideally, future cooperation between ELT and translation and interpreting departments will be particularly useful in designing a fruitful undergraduate curriculum for both departments.

7. References

Akkoyunlu, A. N. (2017). *Teaching collocations through data-driven learning activities in a translation course for prospective ELT teachers* (Thesis Number: 485684) [Master's Thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.

- Aktekin, N. Ç., & Uysal Gliniecki, A. (2015). ELT students' beliefs about and strategy use of translation. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(1), 12–24. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/73/102>
- Arslan, S., & Kavaklı, N. (2019). “I know that I am no good”: An analysis into the translation errors of pre-service EFL teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 688–706. <https://doi.org/10.14686/buefad.517753>
- Badda, A., & Vázquez, V. P. (2024). Middle school teachers' views and recommendations about using translation exercises in L2 reading comprehension classes. *Porta Linguarum*, 42, 301-315. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29482>
- Bekerci Şahin, M. (2022). Investigating translation courses at an undergraduate EFL teacher education program: Views of instructors and pre-service teachers. *European Journal of English Language Teaching*, 7(1), 31–46. <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4114>
- Campbell, S. (2002). Translation in the context of EFL: The fifth macroskill? *TEFLIN Journal*, 13(1), 58–72. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v13i1>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Council of Higher Education (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- El Boubekri, A. (2024). Investigating teachers' perceptions of L1 use in English as a foreign language Moroccan secondary classrooms: A post-communicative perspective. *Journal of Education*, 204(2), 402-411. <https://doi.org/10.1177/00220574221142303>
- Fois, E. (2020). ELT and the role of translation in developing intercultural competence. *Language and Intercultural Communication*, 20(6), 561–571. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1800025>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Genç, E., Özcan Dost, B., & Metin Tekin, B. (2022). EFL learners' attitudes toward translation: A case study on 19 Mayıs University prep class students. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 41(2), 659–576. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1176983>
- Genç, E., & Özcan Dost, B. (2023). İngilizce öğretmenliği bölümü öğretim programlarında çevirinin yeri: Türkiye'deki üniversiteler örneği. *Söylem Filoloji Dergisi* (Çeviribilim Özel Sayısı), 535–548. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1186562>
- Jakobson, R. (2000). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113–118). Routledge (Original work published 1959).
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Gunter Narr.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University.

- Khoshnood A., & Kafiopour, R. (2023). The effect of mother tongue translation on Iranian extroverted and introverted EFL learners' vocabulary learning. *Education Research International*, 2023(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2023/2255400>
- Kitjaroonchai, N., & Kitjaroonchai, T. (2023). Comparing individual and collaborative translation in Google Docs: An investigation of Thai EFL undergraduates translation skills. *English Language Teaching*, 16(8), 54-68. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n8p54>
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC Journal*, 37(2), 191–215. <https://doi.org/10.1177/003368820606742>
- Malmkjær, K. (1998). Introduction: Translation and language teaching. In K. Malmkjær (Ed.) *Translation and language teaching / Language teaching and translation* (pp. 1–11). St. Jerome.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies*. Routledge.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Pergamon.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Brill.
- Reiss, K. (2000). Type, kind and individuality of text: Decision making in translation (S. Kitron, Trans.). In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 160–171). Routledge (Original work published 1971).
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Shoeib, A. (2016). The appropriateness of translation in EFL learning: A case study of Albaha University learners' and teachers' perspectives, KSA. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1–31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aicusbed/issue/24307/257603>
- Siregar, M., Husein, R., & Putra, S. K. (2024). Development of a case method learning model to hone students' translation competence in language teaching courses. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 9(1), 133-147. <https://doi.org/10.33369/joall.v9i1.30619>
- Smagul, A. (2024). L1 and translation use in EFL classrooms: A quantitative survey on teachers' attitudes in Kazakhstani secondary schools. *System*, 125, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103443>
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. In C. Titford & A. E. Hieke, (Eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (pp. 21–28). Gunter Narr.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies—and beyond: Revised edition*. John Benjamins.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (2000). A methodology for translation (J. C. Sager & M. J. Hamer, Trans.). In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 84–93). Routledge (Original work published 1958).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNDE PROJE GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN ROLÜ

Bora BAYRAM*-Ramazan ERYILMAZ**

Öz

Bu çalışmada proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma modeli, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemdir. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi deneysel işlem olarak uygulanmış, katılımcılar deneysel işlemin tek grubunu oluşturmuştur. Uygulama/deney öncesinde ve sonrasında mesleki öz yeterlilik ölçeği uygulanmış, uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada gömülü deneysel desen kullanılmış, karma yöntemin esaslarına uygun olarak nitel ve nicel veriler birlikte toplanmış ve bu veriler bütünleştirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Bulgulara göre eğitim öncesinde katılımcıların beklentileri, çoğunlukla bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlamak yönündedir. Eğitim sonrası beklentilere uygun şekilde geri bildirimler, eğitmenlerin rehberliği ve proje faaliyetlerinin eğitici değeri üzerine yoğunlaşmaktadır. Proje eğitimi, katılımcıların kişisel gelişimine özellikle akademik yazma, araştırma yöntemlerini uygulama ve analitik düşünme becerileri açısından önemli katkılar sağlamıştır. Mesleki olarak, öğretimi planlama, teknoloji kullanımı ve değerlendirme becerilerini artırmış; özellikle ofis programlarının etkin kullanımı ve ölçme güvenirliği konularında belirgin gelişmeler görülmüştür. Akademik açıdan, bilgiye erişim ve verileri işleme becerileri gelişmiş, araştırma yapma konusunda güvenleri artmış ve bazı katılımcıların akademik kariyer yapmaya yönelik istekleri ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular, proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız öğrenciler mesleki öz yeterlik bakımından erkek öğrencilerden daha fazla gelişim göstermiş fakat bu anlamlı düzeyde olmamıştır. Sonuç olarak proje tabanlı eğitimin geleceğin öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve güvenini artırmada etkili olduğu ancak cinsiyet farklarının altında yatan nedenlerin daha fazla araştırılmasının gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje, Türkçe öğretmeni adayı, Mesleki gelişim, Öz yeterlik.

The Role of Project Development Training in the Professional Self-Efficacy of Pre-Service Turkish Teachers

Abstract

This study aims to reveal the effect of project education on the professional self-efficacy of pre-service Turkish teachers. The research model is a mixed method in which qualitative and quantitative research approaches are used together. Scientific research and project development training for pre-service Turkish teachers was applied as an experimental procedure and the participants constituted the only group of the experimental procedure. Professional self-efficacy scale was applied before and after the application/experiment, and semi-structured interviews were conducted after the application. Embedded experimental design was used in the study, qualitative and quantitative data were collected in accordance with the principles of mixed method and results were obtained by integrating these data. According to the findings, the expectations of the participants before the training were mostly in the direction of providing knowledge, experience and personal development. After the training, in line with expectations, feedback focused on the guidance of the trainers and the educational value of the project activities. The project training made significant contributions to the participants' personal development, especially in terms of academic writing, application of research methods and analytical thinking skills. Professionally, it enhanced their ability to plan instruction, use and evaluate technology, and there were significant improvements especially in the effective use of office programs and measurement reliability. Academically, their ability to access information and process data improved, their confidence in conducting research increased, and some participants showed interest in pursuing an academic career. Quantitative findings

* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bora.bayram@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0693-4651>

** Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi (ALKÜ TÖMER), ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1596-7276>

showed that the project training had a significant positive effect on the self-efficacy perception of pre-service Turkish teachers. In addition, female students showed more improvement in terms of professional self-efficacy than male students, but this was not significant. As a result, it is seen that project-based education is effective in increasing the professional competence and confidence of future teachers, but the reasons underlying gender differences should be further investigated.

Keywords: Project, Pre-service Turkish teachers, Professional development, Self-efficacy.

1. Giriş

Çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, analiz etmesi, sentezlemesi ve değerlendirmesini teşvik edecek bir eğitim kurgusunu ön görmektedir. Önceki deneyimlerin, bilginin kişisel ve sosyal olarak oluşturulmasının ve değişen öğretmen öğrenci rollerine işaret eden yapılandırmacı bakışa göre (Özcan, 2021), eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin rolü, öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrenme sürecini desteklemek ve rehberlik etmek biçimindedir.

Eğitim bir keşfetme ve araştırma sürecidir, öğrenciler de öğretmenleriyle birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirirler. Türkiye de 2005 yılından bu yana yapılandırmacı eğitim programlarını uygulamaya koyarak bu anlayışa uygun hedefler takip etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu anlayışa uygun olarak proje tabanlı öğrenme, bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Zira bu yaklaşım, araştırmaya, deneyimlemeye ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde kullanmaya dayanmaktadır (Erdem & Demirel, 2002).

Eğitim, ülkelerin kalkınması, istihdamın sağlanması ve bireylerin kişisel gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu açıdan eğitimin, bireyin sosyal hayata hazırlanmasına yardımcı olmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma süreci olduğu söylenebilir. Teknolojik, politik, sosyal ve ekonomik gelişmelerle birlikte eğitim dünyası, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerini teşvik eden yeni yöntemlere doğru evrim geçirmek durumunda kalmıştır. Eğitimin proje tabanlı yürütülmesinin koşullarını bu açıdan değerlendirmek gerekmektedir.

Eğitim projelerini iki açıdan anlamak mümkündür. Birincisi, öğretmenler ve öğrencilerin birlikte araştırarak özgün ürünler oluşturmaları ve proje tabanlı bir eğitim tasarımıdır. İkincisi de eğitimcilerin mevcut sorunlara alternatif çözümler geliştirmeleri yardımcı olacak biçimde, özel bir konuda derinlemesine çalışmayı ifade eder ve genellikle hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Guo vd., 2020; Markula & Aksela, 2022, ss.5-7). Proje döngüsü yönetimi, proje fikrinden başlayarak formülasyon, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içeren bir döngüdür. Eğitimde proje geliştirme ve yürütme çalışmalarının eğitim kademesi ve meslek dallarına göre içerik bakımından farklılaşması söz konusudur. Son yıllarda yükseköğretim kurumları, öğrencilere alan bilgisi ve mesleki beceriler ile problem çözme ve iş birlikli öğrenme, takım çalışması gibi becerileri sağlama konusunda çaba göstermektedir (Guo vd., 2020). Proje tabanlı öğrenmenin üzerine oturduğu temel belli bir meslek mensubunun iş yaşamında karşılaşacağı durumların üstesinden gelmek için hem teorik hem de pratik bilgiler açısından donanmasıdır. Bunun yanında bağlama uygun deneyimler yaşaması da gerekmektedir. Başka bir deyişle, belli bir problem durumundan hareket eden ve duruma yönelik planlı eylemleri içeren bir proje geliştirme ve yürütme sürecine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmak bireylerin mesleki yeterlilikleri açısından önem arz etmektedir. Buna ulaşmanın etkili yollarından biri de proje tabanlı öğrenmedir (PTÖ). Chen & Yang (2019), ilkökul, ortaokul ve üniversite eğitiminde PTÖ yaklaşımıyla geleneksel biçimde öğretmenlerin doğrudan yönlendirici olduğu bir yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini karşılaştırılmıştır. Buna göre PTÖ öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan yönlendirme yaklaşımına oranla daha olumlu bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte alan yazınında eğitim kademesi açısından salt üniversite düzeyini inceleyen çalışmalar

nispeten çok daha azdır (Chen & Yang, 2019; Guo vd., 2020). Türkiye özelinde bakıldığında da birçok açıdan PTÖ'nün ele alındığı görülmektedir. Okul öncesinden yükseköğrenime kadar tüm kademelerde PTÖ açısından çeşitli boyutlarda araştırmalar yapılmakla birlikte özellikle ortaokul kademesine ve fen bilimleri alanına ilişkin araştırmalar, nispeten daha fazladır (Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koska & Üzümcü, 2023). PTÖ'nün eğitimde uygulanması için bu yaklaşımı tanıyan deneyimlemiş ve bu yaklaşıma uygun eğitim, öğretim faaliyetleri yürütebilecek bilgi, beceri ve motivasyona sahip öğretmenlerin mevcut olması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen adayları açısından PTÖ'yü ele alan araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Alan yazınında öğretmenlere yönelik araştırmaların, öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara göre nispeten daha fazla olmasından hareketle (Koska & Üzümcü, 2023), yeni eğitim paradigmalarını ve teknolojilerini tanımak ve öğrenmek adına daha fazla imkânın olan bir grubun ihmal edildiği yorumu yapılabilir.

Yükseköğrenim ve özelde öğretmen adayları açısından PTÖ'nün ele alındığı araştırmaların konularına bakıldığında; öğretmen adaylarının proje geliştirme deneyimi sonrasında ortaya çıkan proje geliştirmeye yönelik görüşleri (Aslantaş & Tertemiz, 2016; Dağ & Durdu, 2012; Gülten & Deringöl, 2012; Tat & Şahinkayası, 2019), PTÖ'nün iş birliği, problem çözme becerisi gibi başka değişkenlerle ilişkisi (Benzer & Şahin, 2013; Özgür & Yılmaz, 2020), öğretmen adaylarının proje geliştirebilme öz yeterlilikleri (Denat & Tuğrul, 2021; Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koska & Üzümcü, 2023; Mutlu & Fidan, 2018) çalışmalarının öne çıktığı görülmektedir. Alan yazınına bakıldığında Türkçe öğretmeni adayları açısından PTÖ'ye ilişkin herhangi bir çalışma yapılmaması bir problem durumu olarak ortada durmaktadır. Halbuki Proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini birçok yönden geliştirme potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Proje geliştirme ve yürütme sürecinin niteliklerinden kaynaklı olarak, planlama ve organize etme becerisinin, iletişim ve iş birliği becerilerinin, teknolojiyi kullanma becerilerinin, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişeceği tahmin edilebilir. Etkin ve dinamik bir çalışma biçimini gerektirmesi dolayısıyla, motivasyonun yükselmesine, Türkçe temel dil becerilerinin etkin kullanımına ve gelişimine imkân sağlayacağı da varsayılabilir.

Belirtilen gereksinim ve problem durumundan hareketle, bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yürütülen proje eğitimi kapsamındaki uygulamaların Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ve Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Proje, belli bir takvime uygun olarak, belirli bir bütçe ile amaçları tanımlanmış, planlanmış iş birliğine dayalı birtakım faaliyetlerin toplamı olarak görülebilir (Arabacı & Akıllı, 2020). Dolayısıyla eğitim alanında projeler, kazanımlara yönelik olarak planlanmış, eğitimin paydaşları olarak, yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin iş birliğiyle gerçekleştirilen çalışmalar olarak anlaşılabilir. Proje çalışmaları esasında bir problem çözme sürecidir. Öğrencilerin karşılaştıkları ya da onlara sunulan bir problem durumunu çözmeye yönelik sürece yayılan ve sistematik çalışmalar olarak değerlendirilebilirler. Bu süreçte öğrencilerin çeşitli beceriler kazanması, öğrencilerin bir problemi nasıl ve hangi sıra ile çözmeleri gerektiğine ilişkin bağımsız karar verme yeteneği kazanmaları, disiplinler arası bir yaklaşım sergilemeleri ve proje çıktılarını günlük yaşamlarına aktarabilmeleri gerekmektedir (Eselek, 2015). PTÖ'nün eğitimde kullanılması öğretmenleri ve öğrencileri araştırmaya, incelemeye, gözleme ve deneyler yürütmeye yöneltecektir. Bunun öğrenme motivasyonunu artıracığı da söylenebilir.

PTÖ'nün genel özellikleri ve amaçları konusunda belli düzeyde mutabakat sağlanmışsa da uygulama birlikteliğini sağlayacak tarzda bu yaklaşıma uygun modellerin tasarlanması faydalı olacaktır. Bu açıdan Larmer ve Mergendoller'in (2015a) Buck Eğitim Enstitüsünün proje geliştirme anlayışına uygun olarak belirginleştirdikleri model, PTÖ konusunda hem öğrenen hem öğreten rolüne sahip

bireyler için genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, PTÖ esas itibarıyla öğrenci merkezli bir anlayıştır. Dolayısıyla öğrenen açısından durumun ele alınması aynı zamanda proje yürütme sürecine ilişkin ilkeleri de ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda, PTÖ için 7 temel unsur belirlenmiştir:

1. Zorlayıcı problemler: Problemin veya sorunun zorluk seviyesi, onu çözmek için çalışan öğrenci için uygun ve anlamlı olmalıdır.
2. Sorgulama: Öğrencinin sürekli olarak sorular sorduğu, soruları cevaplamak için kaynaklar bulduğu ve yeni bilgileri uyguladığı devamlılığa sahip bir süreç olmalıdır.
3. Gerçeklik: Bir proje, gerçek dünya ile bağlantı içermelidir. Gerçek dünya bağlantısı yoksa dahi öğrencilerin kendi ilgi alanlarıyla bir etki veya ilişki olmalıdır.
4. Öğrenci iradesi: Öğrenciler, ne yaratacakları ve nasıl yaratacakları konusunda söz sahibi olmalıdır.
5. Yansıtma/refleksiyon: Hem öğrenciler hem de öğretmenler proje geliştirme sürecine dair düşünmeli, olumlu olumsuz unsurları değerlendirmeli ve öz değerlendirmeler yapmalıdır.
6. Sürekli dönüt: Öğrenciler geri bildirim alır ve verir. Bu geri bildirimler proje sürecini ve ürününü iyileştirmek içindir.
7. Yaygın etki: Öğrenciler çalışmalarını sergilemek, sunmak suretiyle kamuya açılmalıdır (Larmer & Mergendoller, 2015a; Larmer & Mergendoller, 2015b).

Şekil 1

PTÖ İlkeleri



Kaynak: (Sayuti vd., 2020)

PTÖ'nün rehber ve kolaylaştırıcısı rolündeki öğretmen açısından da bir takım önemli hususlar ortaya konulmuştur. Burada ortaya çıkan model öğretmenlerin geleneksel öğretim tarzından proje tabanlı öğretim tarzına geçiş yapmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu model de 7 ilke içermektedir:

1. Tasarım ve planlama: Öğrenci tercihleri ve hedefleri dengeleyen bir proje gelişmesini sağlanmalıdır.

2. Standartlar: Bir projenin içeriğine ilişkin belli standartları kullanılır, böylece proje, içerik alanındaki anahtar unsurları içerir ve ele alır.

3. Araştırmacı kültür inşası: Öğretmen, öğrencinin sorgulamasını ve bağımsız girişimlerini teşvik eder.

4. Etkinlikleri yönetme: Görevler, programlar, kontrol noktaları ve görev son tarihleri, öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenir fakat istenmeyen durumlara karşı önlemler öğretmen alır.

5. Öğrenci öğrenmesini destekleme: Öğrencilere proje hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmak için öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarına dayalı çeşitli araçlar ve stratejiler kullanır.

6. Öğrenci öğrenmesini değerlendirme: Hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeler, öğretmen tarafından öğrencileri bireysel düzeyde ve iş birlikli bir ekip olarak değerlendirmek için kullanılır.

7. Katılım ve rehberlik: Öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışır. Öğrenci ihtiyaçlarını belirler ve gereken desteği sağlar. Ayrıca çeşitli şekillerde öğrencilere teşvik ve yönlendirme sağlar (Larmer & Mergendoller, 2015a; Larmer & Mergendoller, 2015b).

Şekil 2

PTÖ'nün Öğeleri



Kaynak: (Larmer & Mergendoller, 2015a)

Proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri açısından durumunu anlamak adına Türkiye ölçeğinde öğretmen yeterliklerinin genel çerçevesini göz önünde bulundurmak gerekir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği uzun yıllardır sıklıkla gündemi meşgul etmektedir. Bu kapsamdaki çeşitli görüş ve kanılar, profesyonel anlamda görüş ve yaklaşımlardan kamuoyu nezdindeki genel kanılarına uzanan geniş bir perspektifte kendini göstermektedir. Söz gelimi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal ilerleme başta olmak üzere birçok açıdan kilit bir meslek olma özelliği taşıdığına ilişkin yaygın bir kanı mevcuttur. Daha profesyonel düzlemde bakıldığında Türkiye’de son yıllarda eğitim sistemindeki yeni yapılanmaların mesleki gelişim konusunu ve öğretmen yeterlikleri kavramını

öne çıkardığı görülmektedir. Bu kapsamda birçok çalışma yürütülmüştür. Belli başlı çalışmalar ve kavramsal çerçevenin incelenmesi bağlamı anlamak açısından faydalı olacaktır. Önemli bir adım olarak 1999'da MEB, 1999 Eğitim Yeterlikleri Komisyonu adlı bir komisyon kurmuş ve bu komisyon tarafından hazırlanan yeterlikler 2002'de ilan edilmiştir (Seferoğlu, 2005, s. 708-710). Yine 2002 yılında faaliyetlerine başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin çerçevesi 2006 yılında yayımlanmıştır (ÖYGM, 2006). Bu belgeye göre öğretmen yeterlikleri; 6 ana yeterlik alanı olarak belirlenmiştir. Bu ana yeterliklerin altında da 39 yeterlik belirlenmiştir. Ana yeterlikler:

1. Kişisel ve meslekî değerler – Meslekî gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğrenme ve öğretme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul-aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından aynı bağlamda 2017 yılında yeniden öğretmen yeterlikleri çerçevesi belirlenmiş ve yayımlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı şeklinde düzenlenmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM], 2017).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Ana Yeterlikler	<i>Mesleki Bilgi</i>	<i>Mesleki Beceri</i>	<i>Tutum ve Değerler</i>
Alt Yeterlikler	Alan bilgisi	Eğitim ve öğretimi planlama	Milli, manevi, evrensel değerler
	Alan eğitimi bilgisi	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrenciye yaklaşım
	Mevzuat bilgisi	Öğretme ve öğrenmeyi yönetme	İletişim ve iş birliği
		Ölçme ve değerlendirme	Kişisel ve mesleki gelişim

Kaynak: (ÖYGGM, 2017)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmen mesleği genel yeterlikleri mesleki becerileri PTÖ ile ilişkilendirilebilecek mahiyete sahiptir. Eğitim ve öğretimi planlamakla ilgili olarak dinamik bir tasarlama sürecine sahip olması, öğrenme ortamları oluşturmakla ilgili olarak PTÖ'de gerçek durumlara pragmatik yaklaşmak buradan hareketle problem çözme sürecinin yürütülmesi, öğretme ve öğrenmeyi yönetme kapsamında PTÖ'nün sürece yayılan iş takvimi tanımlama özelliği, ölçme ve değerlendirme açısından da PTÖ'nün sonuç odaklı, kısıtlı ve kısır ölçme değerlendirme yaklaşımlarını reddeden, sürece ve ürüne dayalı ölçme ve değerlendirmeyi esas alan yapısı bu kapsamda ilk etapta akla gelmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterliliklerine ilişkin dolaylı fakat etkin rol oynayan öğrenciler için belirlenmiş yeterlikler çerçevelerini yadsımak mümkün değildir. Çağdaş eğitimde birçok öğrenci yeterlikleri çerçevesinden söz edilebilir. Bunun yanında bu çerçevelerden özellikle 21. yüzyıl öğrenci becerilerini ayrı bir yere koymak gerekmektedir (Eryılmaz, 2021).

21. yüzyılın bu çağın bireylerine yüklediği bazı ödevlerden söz edilebilir. İletişim olanaklarının gelişmesi ve çeşitlenmesi, dijital teknolojilerin eşsiz bir hızla ilerlemesi, bilgi, bilgi edinme, üretme ve yayma biçimlerinin evriminden kaynaklı gereksinimlerden doğan bu ödevler dolayısıyla birtakım becerilere sahip olmak gerektirmektedir. Toplumsal yaşamda bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri onlara kazandırmayı hedefleyen eğitiminin buna paralel olarak bazı kazanımları ön planda

tutması son derece doğal görünmektedir. Bu kapsamda alan yazınında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeterlilikler çerçevesi uluslararası düzeyde ilgi uyandırmaktadır. Bu şemsiye kavramla ilgili birçok çerçeve sunulmuştur (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Bunlar arasında Metiri Grup, 21. yüzyıl becerileri (Metiri Group & NCREL, 2003) ve 21. Yüzyıl Ortaklığının (Strategic Initiatives, 2002) ortaya koyduğu çerçevelerden hareketle oluşturulabilecek bir sentez Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

Temalar	Beceriler
<i>21. Yüzyıl Yetkinlikleri</i>	Sivil okuryazarlık Küresel farkındalık Sağlık okuryazarlığı Finansal okuryazarlık Girişimcilik Çevre okuryazarlığı
<i>Yaşam ve Meslek Becerileri</i>	Esneklik ve uyum kabiliyeti Girişimcilik ve öz yönlendirme Sosyal ve kültürlerarası beceriler Verimlilik ve hesap verebilirlik Liderlik ve sorumluluk
<i>Öğrenme ve Yenilik Becerileri</i>	Eleştirel düşünme ve problem çözme İletişim İş birliği Yaratıcılık

Kaynak: (Strategic Initiatives, 2002; Metiri Group & NCREL, 2003)

21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması bakımından PTÖ’nün işlevsel bir yaklaşım olabileceği düşünülebilir. Bu çerçevede yer alan becerilerin çoğunun PTÖ ve probleme dayalı öğrenme ile ilişkisini kurmak mümkündür. Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri açısından bu çalışmanın amacında hareketle daha dar kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri açısından PTÖ’nün anlamlı farklılar yaratabileceği tahmin edilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yürütülen proje eğitimi kapsamındaki uygulamaların Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulguları dizgesel hale getirmek daha kapsamlı sonuçlar elde etmek adına çeşitli araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının proje geliştirme ve yürütme eğitimine yönelik görüşleri nedir?
2. Proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi nedir?
3. Proje eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilik algısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, veri toplama araçları hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliliklerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, 6 hafta ve 12 oturumda gerçekleştirilmiş atölye çalışmalarının öncesinde, sırasında ve sonrasında bir takım veri toplama araçları kullanılarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının uygun süreçlerin birlikte yürütüldüğü söylenebilir. Araştırmacı tarafından oluşturulan belli bir durumun bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar, deneysel araştırmalardır. Ayrıca, bir deneysel işlemin etkisinin tek bir grup üzerinde test edilmesi genel olarak zayıf deneysel desen olarak kategorize edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmada da deneysel işlem olarak bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi uygulanmış, bu kapsamda çalışma grubu olarak belirlenen 3. sınıf Türkçe öğretmeni adayları deneysel işlemin tek grubunu oluşturmuştur. İşlem/uygulama öncesinde ve sonrasında öz yeterlilik ölçeği uygulanmış, uygulama esnasında araştırma günlüğü ve uygulama sonrasında da yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Deneysel araştırma bulgularını katılımcıların bakış açılarıyla birleştiren karma yöntem bu çalışmanın araştırma modelini oluşturmaktadır. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun prosedürler yürütülmüştür (Creswell & Clark, 2011). Gömülü deneysel desende karma yöntem kapsamında olmasından dolayı nitel ve nicel boyutlar söz konusudur. Bu desende nicel veriler ağırlıklı olmak üzere nitel veriler nicel verilerin içine gömülür veya nitel verilerin ağırlıklı olarak nicel veriler nitel verilerin içine gömülür (Creswell J. W., 2021). Bu çalışmada, nicel veriler ağırlıklı olmak üzere, nitel veriler nicel verilerin içine gömülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunu öntest ve son test olarak uygulanan, Çocuk vd. (2015) tarafından geliştirilen, *Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algısı (TÖA)* ölçeğidir. Çalışma grubuna yönelik olarak *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (GF)* aracılığıyla nitel boyutu teşkil eden veriler toplanmıştır. Araştırmacının, araştırma sorularını anlamak adına nitel ve nicel verileri birlikte toplayarak sonrasında iki veri setini bütünleştirerek sonuçlar elde etmesi karma yöntemin esaslarına uygundur (Creswell J. W., 2021).

Tablo 3

Tek Grup Öntest-Sontest Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Türkçe öğretmeni adayları	TÖÖİ	Bilimsel araştırma ve proje geliştirme eğitimi	TÖÖİ

2.2. Çalışma Grubu ve Araştırma Süreci

Çalışma grubu, Türkçe öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz örnekleme türlerinden, tipik amaçsal örnekleme tercih edilmiştir. Bu tür bir örneklemede evrene ilişkin çeşitli durumları temsil eden, ortalama özellikler gösteren tipik bir durum seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırmada Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bu tipik durumu yansıtacağı varsayılmaktadır. Bu varsayımın gerekçesi bölüm öğrencilerinin gerek akademik başarı bakımından gerek geldikleri yerleşim yerleri ve coğrafi bölgeler bakımından heterojen bir dağılım göstermeleridir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2023). Bu öğrenciler arasından da 3. sınıf öğrencileri çalışma grubuna seçilmiştir. Uygulama sürecinde devamlılık ve katılım durumlarına göre bazı katılımcıların devamlılık ve katılım açısından çalışma grubunun dışında tutulması söz konusu olmuştur. Bu noktada belirlenen ölçütler katılımcının istenen ölçüde katılım göstermesi ve asgari % 80 devamlılığının sağlanması olmuştur. Bu ölçütlere göre 2 katılımcı çalışma grubunun dışında bırakılmış, çalışma grubu nicel boyutu toplamda 26 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubundan seçilen 10

öğrenciyle belli konularda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubu nitel boyutu 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4*Çalışma Grubu Betimsel İstatistikleri*

			n	%
Nitel	<i>Cinsiyet</i>	Kız	6	59
		Erkek	11	41
		Toplam	27	100
	<i>Cinsiyet</i>	Kız	4	40
		Erkek	6	60
		Toplam	10	100
Nitel	<i>Proje deneyimim var</i>	Kız	3	30
		Erkek	1	10
		Toplam	4	40
	<i>Proje deneyimim yok</i>	Kız	4	40
		Erkek	2	20
		Toplam	6	60

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışma grubu nicel boyutu 27, nitel boyutu 10 öğrenciden oluşmaktadır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından da dağılım ve oranlar da Tablo 4'te görülmektedir. Kendisiyle görüşme gerçekleştirilen katılımcıların %60'ının proje eğitimi öncesinde, proje eğitimi ya da sürecine ilişkin herhangi bir deneyimi olmamıştır.

Uygulama sürecinin planlanması adına alan yazınında bilimsel araştırma yöntemleri ve proje geliştirme sürecine ilişkin bir kavramsal çerçeve, hedefler ve uygulama planı oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında uygulanan eğitime ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Uygulama Planı*

Hafta	Süre (Saat)	Konu
1	1	Kavramsal tanımlar, tanışma, grup dinamiklerinin oluşturulması
	1	Bilimsel araştırma yöntemleri
2	1	Literatür tarama
	1	Problem durumu belirleme
3	1	Veri toplama teknikleri ve araçları
	1	Veri çözümleme teknikleri ve araçları
4	1	Proje çalışmalarının değerlendirilmesi
	1	Proje destekleri ve başvuru süreçleri
5	1	Proje raporunun özellikleri ve akademik yazma
	1	Sunum becerileri ve araçları
6	1	Proje sunumları ve değerlendirmeler
	1	Proje sunumları ve değerlendirmeler

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında 2 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TÖA)

Çocuk vd. (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye ilişkin olarak *Yapamam* (0), *Kısmen yapabilirim* (50), *Yapabileceğimden kesinlikle eminim* (100) biçiminde 0'dan 100'e kadar sayılar verilebilmektedir. Ölçek belli boyutlara ayrılmamış olsa da içerik açısından okuma eğitimi, Türkçe eğitiminde rehberlik rolleri, ders materyallerini etkili kullanma, bilimsel ve akademik yetkinlikler olarak tasnif edilebilir. Uygulama öncesinde öntest olarak uygulanan ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı (TÖA) Ölçeği Betimsel İstatistiği

	<i>Öntest</i>	<i>Sontest</i>
1	3,85	4,07
2	3,81	4,03
3	3,81	4,14
4	3,4	3,81
5	3,81	4
6	4,03	3,96
7	3,96	3,7
8	3,66	3,59
9	3,55	4,03
10	3,96	4,03
11	3,66	3,92
12	3,55	4,4
13	3,96	4,29
14	4,07	4,11
15	3,88	4,44
16	4,48	4
17	4,44	4,07
18	3,81	3,88
19	4,26	3,03
20	3,96	3,44
21	3,8	3,63
22	3,62	4,11
23	3,7	3,96
24	3,88	4,48
Genel	3,87	3,97

Tablo 6'ya göre TÖA sontest madde ortalamalarından 16'sı sontest madde ortalamalarından yüksektir. Geriye kalan 8 maddede ise ortalamaların düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla uygulama

öncesi ve sonrasında uygulanan testlerde çoğunlukla madde ortalamaları artmıştır. Genel ortalamada da sontest ($X=3,97$), öntestten ($X=3,87$) daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma kapsamında nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel boyutu oluşturan veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmede, katılımcıları iç dünyasına girmek onların belli bir duruma ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada bu kapsamda katılımcıların Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bilimsel araştırma yöntemleri ve proje geliştirme eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Görüşme tekniği açısından belli türler söz konusudur (Creswell J. W., 2013). Bunlar: 1.Yapılandırılmış görüşme, 2. Yapılandırılmamış görüşme, 3. Yarı yapılandırılmış görüşme, 4.Odak grup görüşmesidir. İlk üç türde görüşmenin seyrini belirleyen soruların önceden belirlenmesi bakımından bir ayırım yapılmaktadır. Odak grup görüşmesinde de belli özellikleri taşıyan katılımcılar grubuna yönelik bir görüşme gerçekleştirilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Görüşme soruları önceden belirlenmiş fakat görüşmenin seyrine göre alternatif sorular da kullanılmıştır.

Görüşme tekniğinde belli aşamalar söz konusudur (Kvale, 1994): Temalaştırma, tasarım, görüşme, transkripsiyon, analiz, teyit ve raporlama. Temalaştırma aşamasında görüşmeyi şekillendiren temalar ve hedefler belirlenir. Temalaştırma aşamasında belirlenen temalar; bilimsel araştırma yaklaşımları, veri toplama ve analizi, proje eğitimi deneyimleri, proje tabanlı Türkçe eğitimi olmuştur. Bu temalara uygun olarak alan yazını taramasından hareketle ortaya çıkarılması hedeflenen durumlar ortaya konulmuştur. Tasarım aşamasında görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme aşamasında katılımcıların görüşmelerini rahatça aktarabileceği şekilde çevresel koşullar düzenlenmiş, 20-30 dakika civarında süren görüşmeler ayrıca kayıt altına alınmıştır. Transkripsiyon aşamasında ses kaydı yazılı metne dönüştürülmüş, bağlam dışı içerik veri setinden ayıklanmıştır. Analiz aşamasında elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuş, kodlamalar yapılmış ve kodlar organize edilmiştir. Teyit ve raporlama aşamalarında kodlamaların belli kategori ve temalarda birleştirilmesi noktasında her 2 araştırmacının da görüş birliği ve ayrılığı olan hususlar gözden geçirilip ortaya bir kavram haritası çıkarılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme formu ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler çözümlenme öncesinde belirginleştirilmiş bir bağlama oturtularak derinlemesine çözümlenmekte ve düzenlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşme formu verilerinin işlenmesi sürecinde Miles & Huberman (2016) esas alınmıştır. Buna göre; veriler indirgenmiş ve düzenlenmiş, sonuçlar tasvir edilmiştir. Bu üç aşamalı modele uygun olarak ilk aşamada veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, basit ilişki kümelerine ayırmak biçimindeki işlemlerle kodlanma sürecine hazırlık yapılmaktadır (Huberman & Miles, 2016). Bu çalışmada da bu aşamada ilgili konu ve kavramların dışında kalan kısımlar veri setinden çıkarılmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmıştır. Bu kapsamda nitel verilerin çözümlenmesinde işlevsel olduğu değerlendirilen ve yaygın kullanılan bir programdan yararlanılmıştır. Kodlama işlemlerine ilişkin yaklaşım, Miles ve Huberman (2016) ile Merriam'ın (2015) önerdiği nitel veri çözümlenme yaklaşımlarının bir sentezi olarak teşkil etmiştir. Buna göre kodlama aşamasında, veri seti kodlara ayrılmış, kodlar arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulması neticesinde çeşitli kategori ve temalara elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına araştırmacılar tarafından birlikte gerçekleştirilen kodlamalar ile iki alan uzmanının aynı veri seti üzerinde gerçekleştirdikleri kodlamalar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum ilgili formülle hesaplanmıştır. Bu formül,

$\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ şeklindedir ve formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu sayısını, δ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu sayısıdır. Buna göre çalışmanın güvenirlilik değeri 0,93'tür. Sonraki aşamada uyuşmayan kodlamalar gözden geçirilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır.

Nicel verilerin analizi aşamasında öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Bunun için TÖA'dan elde edilen puanlar üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 7'de TÖA öntest ve sontest puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir.

Tablo 7*TÖA Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi*

	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>				<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>		
<i>Öntest</i>	27	3,87	,57	,47	,66	-,34
<i>Sontest</i>	27	3,97	,42	,97	-,47	-,05

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normal dağılım için şarttır (Mangal, 2002; Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo 7 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında, ön test ve son test verilerinin normal dağıldığı söylenebilir. Dolayısıyla nicel verilerinin analizlerinde parametrik testlerin uygulanması uygundur. Buna dayanarak, *Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği (TÖA)* ön test ve son test değerlerinin kıyaslanması adına t-testi uygulanmıştır. Bu test ilişkili ölçümlerin istatistiksel analizlerinde kullanılmaktadır. Bu testte, ilişkili ölçümlerin arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yine nicel verilerin analizinde de bir bu bağlamda sıklıkla tercih edilen bir istatistik paket programından yararlanılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'nun 29.05.2024 tarih ve 185204 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular**3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Proje Geliştirme ve Yürütme Eğitimine Yönelik Görüşleri**

Türkçe öğretmeni adaylarının katıldıkları proje eğitimine ve genel anlamda proje geliştirme alanına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8*Proje Deneyimi Olan Katılımcıların Proje Eğitimine Yönelik Görüşleri*

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>
Bu proje eğitimi daha çok uygulamaya dönüktü.	1
Bu proje eğitimi daha ileri seviyeydi.	1
Bu proje eğitimi detaylı değildi.	1
İki eğitim de benzerdi.	1
<i>Toplam</i>	<i>4</i>

Türkçe öğretmeni adayları içinden daha önce proje eğitimi alıp bu eğitimle daha önceki eğitimlerini karşılaştıran toplam 4 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğrencilerin her biri farklı bir görüş ileri sürmüştür. 2 öğretmen adayı bu eğitimin uygulamaya dönük ve ileri seviyede olduğu yönünde olumlu görüş belirtirken 1 öğrenci bu projenin detaylı olmadığını ifade etmiş, 1 öğrenci de iki eğitimin benzer olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bu proje eğitimi ondan daha detaylı ve ileri seviyede idi.” (Ö.5)

“TÜBİTAK’ta projelerim olmuştu. Bu projeleri danışmanlarım eşliğinde gerçekleştirdim. Bu projemizde olduğu gibi bir sunum gerçekleştirmiştik. Proje yapım basamaklarını da içeren bir sunumdu.” (Ö.1)

Tablo 9

Katılımcıların Uygulama Öncesinde Proje Eğitimine İlişkin Beklentileri

Görüşler	f
Çalışmaların okul dışı ortamlarda yapılması	1
Akademik yazma ve bilimsel sürece yönelik beceriler edinilmesi	2
Eğitim sürecinin uygulamaya dönük olması	2
Farklı bilgisayar programlarının öğrenilmesi	1
Bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlanması	4
Toplam	10

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitimi öncesinde, söz konusu eğitim sürecine yönelik beklentilerinin çoğunlukla bilgi, deneyim ve kişisel gelişim sağlamak (f=4) yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında akademik yazma ve bilimsel süreç becerileri edinmek (f=2), eğitim sürecinin uygulamaya dönük olması (f=2) cevaplarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bu atölyeler sayesinde proje çalışmalarına bizzat katılım sağladığımız için bizim açımızdan gayet öğretici ve geliştirici oldu.” (Ö.9)

“Bu eğitimi ilk duyduğumda kendimizi geliştirebilmemiz için büyük bir fırsat olduğunu düşündüm.” (Ö. 2)

“İlk duyduğum zaman projenin akademik kariyerime katkısı olacağını düşündüm. Bu proje sayesinde nasıl makale yazılır, makalede akademik dil nasıl olmalı, makale için veri nasıl toplanır gibi önemli bilgiler edindim.” (Ö.7)

“Beklentim daha akademik bir dille proje yazabileceğimi öğrenmekti. Ayrıca veri toplama yöntemlerini ve verileri nasıl işleyebileceğimizi öğrenmekti.” (Ö.5)

Tablo 10

Katılımcıların Proje Eğitimine İlişkin Görüşleri

Alt kategoriler	Kod	f
<i>Süreç</i>	Öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bulduk.	3
	Süre yeterli değildi.	4
	Eğlenceliydi.	1
	İyi planlanmıştı.	2

Eğitmenler	Yardımsverdi.	3
	Yol göstericiydi.	6
	İlgiliydi.	1
Öğrenciler	Proje eğitimi benim için öğreticiydi.	5
	Proje eğitiminde zorlandım.	3
	Proje eğitiminde tecrübe edindim.	1
	Proje eğitiminde eğlendim.	1
Toplam		30

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitimi sonrasına yönelik görüşleri, "süreç, eğitmenler ve öğrenciler" şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. "Süreç" kategorisinde proje sonrasında öğretmen adayları en çok sürenin yeterli olmadığını (f=4) ileri sürmüştür. Bunun dışında öğrendiklerini uygulama imkânı yakalama (f=3), sürecin iyi planlanmış olması (f=2) cevapları dikkat çekmektedir. "Eğitmenler" kategorisinde öğretmen adaylarının en çok dile getirdiği madde eğitmenlerin yol gösterici olmalarıdır (f=6). "Öğrenciler" kategorisinde ise görüşmeye katılan adayların yarısı, proje eğitiminin kendisi için öğretici olduğu şeklinde görüş belirtmiştir (f=5). Bununla birlikte bazı adayların süreçte zorlandığını (f=3) ifade ettikleri de görülmektedir. Öğretmen adaylarının proje eğitimi sonrasına dair görüşlerine yönelik cevaplarından yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

"Eğitmenlerimiz iyiydi. Bize yol gösterdiler, yardımcı oldular. Projelerimiz hakkında fikir sorduğumuzda yardımcı oldular." (Ö.3)

"Süreç kümülatif bir şekilde gitti ancak diğer danışan öğrencilerimizin ve projenin süresi kısıtlıydı. Bu projeye dönemin başında başlanabilirdi." (Ö.2)

"Uygulamaya katılan öğrenciler açısından gayet öğretici, geliştirici, verimli bir süre geçtiğini varsayabiliriz." (Ö.9)

"Süreç iyi planlanmıştı. Her hafta geliştiğimi ve danışmanımızla kaynaştığımızı hissettim. Uygulamalar da güzeldi. Mesela anket hazırlayıp birbirimizin yanıtlanmasını istediğimiz kısımlar eğlenceliydi." (Ö.5)

"Uygulamalar ile çok şey öğrendim bilgisayarda nasıl makale vb. yazacağımızı öğrendik." (Ö.1)

Tablo 11

Proje Eğitiminin Katılımcıların Kişisel Gelişimlerine Katkısına Yönelik Görüşler

Alt kategoriler	Kod	f
Akademik yazma	Makale, tez yazma becerisi edindim.	2
	Akademik dil kullanma becerim gelişti.	4
	Akademik yazım kurallarını öğrendim.	4
Bilimsel araştırma yöntemleri	Bilimsel araştırma aşamalarını öğrendim.	3
	Yeni yöntemler öğrendim.	2
	Veri toplama ve analiz sürecini öğrendim.	3
	Yöntem / desen seçmeyi öğrendim.	2
Yaratıcı ve analitik düşünme	Yaratıcı ve yenilikçi konu bulma becerisi edindim.	3
	Araştırma sürecinde analitik bakış kazandım.	3

	Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştım.	3
<i>Merak ve araştırmayı artırma</i>	Merak duygumu geliştirmedim.	2
	Merak duygumu geliştirdi.	3
	Araştırma yapma isteğim arttı.	1
	Araştırma ve literatür tarama alışkanlığı oluştu.	4
Toplam		39

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin kişisel gelişimlerine katkısına yönelik görüşleri, "akademik yazma, bilimsel araştırma yöntemleri, yaratıcı ve analitik düşünme, merak ve araştırmayı artırma" şeklinde 4 alt kategoride değerlendirilmiştir. "Akademik yazma" kategorisinde öğretmen adayları daha çok, akademik dil kullanım becerilerinin geliştiğini (f=4) ve akademik yazım kurallarını öğrendiklerini (f=4) ileri sürmüştür. "Bilimsel araştırma yöntemleri" kategorisinde öne çıkan verilere baktığımızda adayların bilimsel araştırma aşamalarını (f=3) ve veri toplama ile analiz sürecini öğrendikleri (f=3) görülmektedir. "Yaratıcı ve analitik düşünme" kategorisinde adaylar yaratıcı ve yenilikçi konu bulma becerisi edindiğini (f=3), araştırma sürecinde analitik bakış kazandığını (f=3), olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştığını (f=3) ifade etmiştir. "Merak ve araştırmayı artırma" kategorisine baktığımızdaysa araştırma ve literatür tarama alışkanlığı oluştuğu (f=4) ve merak duygusunun geliştiği (f=3) şeklindeki kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin kişisel gelişimlerine katkısına verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

"Bu eğitimin sonunda her olaya bir proje olabilir mi, olursa nasıl olur diyerek bakmaya başladım." (Ö.5)

"Nitel, nicel veriler nedir, nasıl elde edilir, nasıl işlenir, sonuçlar nasıl yorumlanır. Bu konularda tecrübeler elde ettim." (Ö.9)

"Bir projede nasıl bir dil kullanmam gerektiğini ve bunun için neler yapmam gerektiğini öğrendim." (Ö.2)

"Farklı farklı araştırma yöntemleri gördük, öğrendik. Literatür araştırmalar olsun, gözlemler olsun, laboratuvar ve deneyler olsun, birçok bilimsel araştırma yöntemi öğrendik." (Ö.6)

"Artık eskisi gibi umursamazlık yapmıyorum. Bir şeyi bilmediğimde merak ediyorum ve hemen araştırmaya başlıyorum öğrenmek için."

Tablo 12

Proje Eğitiminin Katılımcıların Mesleki Gelişimlerine Katkısına Yönelik Görüşler

Alt kategoriler	Kod	f
<i>Öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme</i>	Eğitim sürecini planlama becerisi kazandım.	4
	Bir katkısı olmadı.	2
	Kendimi bir öğretmen gibi hissettim.	2
	Öğrencilere proje yaptırabilirim.	1
<i>Teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme</i>	Sunum programlarını etkin kullanabiliyorum.	2
	Ofis programlarını etkin kullanmayı öğrendim.	4
	İnternet üzerinden anket yapmayı öğrendim.	2
	Literatür tararken kullanabileceğim siteleri öğrendim.	2
<i>Ölçme ve değerlendirme</i>	Anket hazırlama sürecini öğrendim.	2

Uzman görüşüne başvurmanın önemini öğrendim.	2
Ölçme sürecini öğrendim.	2
Ölçmede güvenilirliği öğrendim.	3
Toplam	28

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşleri “öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme, teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme” şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme kategorisinde daha çok eğitim sürecini planlama becerisi kazanma(f=4), teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme kategorisinde ofis programlarını etkin kullanmayı öğrenme (f=4), ölçme ve değerlendirme kategorisinde ölçmede güvenilirliği öğrenme(f=3) kodlarının öne çıktığı görüşmüştür. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bir öğrenciyle bire bir çalışmalar yürütmek konusunda deneyim kazandım.” (Ö.4)

“Bir öğrenciye danışmanlık yaptığım için kendimi gerçek bir öğretmen gibi hissettim. Araştırma yapmak da bir öğretmen gibi hissetmemi sağladı.” (Ö.7)

“Birçok uygulamayı aslında yetersiz bir seviyede kullandığımı öğrendim. Ofis programlarını yeterli seviyede kullanmamda bana çok yardımcı oldu.” (Ö.2)

“Evet, her öğrencime bir konu hakkında proje yaptırıp süreci takip edebilirim.” (Ö.3)

Tablo 13

Proje Eğitiminin Katılımcıların Akademik Gelişim ve Yeterliklerine Katkısına Yönelik Görüşler

Alt kategoriler	Kod	f
<i>Bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma</i>	Neyi, nerede bulacağımı bilirim.	3
	Bilginin kaynağını sorgularım.	1
	Güvenli arama yapmayı öğrendim.	3
	Tarama yapmak için yeni internet siteleri öğrendim.	4
<i>Elde edilen verileri işleme</i>	Elde ettiğim verileri saklamayı öğrendim.	7
	Elde ettiğim verileri düzenlemeyi öğrendim.	1
<i>Makale-proje çalışması yapma</i>	Düşünmüyorum.	2
	Düşünüyorum, bu eğitim sonrasında karar verdim.	3
	Düşünüyorum.	5
<i>Akademik kariyer yapma</i>	Düşünmüyorum.	4
	Düşünüyorum, bu eğitim sayesinde kararımı verdim.	6
Toplam		39

Tablo 13’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının proje eğitiminin akademik gelişim ve yeterliklerine katkısına yönelik görüşleri “bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma, elde edilen verileri işleme, makale-proje çalışması yapma, akademik kariyer yapma” şeklinde 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. Bilgi, belge ve kaynaklara ulaşma kategorisinde daha çok Tarama yapmak için yeni internet siteleri öğrendim (f=4), neyi, nerede bulacağımı bilirim (f=3) ve güvenli arama yapmayı öğrendim (f=3) kodlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Elde edilen verileri işleme kategorisinde elde ettiğim verileri saklamayı öğrendim (f=7) maddesi görüşmeye katılan adayların en çok öne sürdükleri görüş olmuştur. Makale-proje çalışması yapma kategorisinde görüşmeye katılan adayların 8’inin makale veya proje yazma düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu adaylardan sadece 3’ü bu konudaki düşüncesinin bu

eğitim sayesinde oluştuğunu belirtmiştir. Akademik kariyer yapma kategorisinde yine bu eğitim sayesinde böyle bir düşünceye sahip olduğunu söyleyenlerin (f=6) çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının proje eğitiminin akademik gelişim ve yeterliklerine katkısına yönelik verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir:

“Bundan önce de yapmayı düşünüyordum ancak bu eğitim sayesinde düşündüğüm kadar zor olmadığını fark ettim. Bir makale nasıl yazılır, bu konuda bana neler yapabileceğime dair çok iyi katkıları oldu.” (Ö.2)

“Türkçe eğitimi alanında akademik kariyer yapma isteğim vardı. Yüksek lisans yapmayı düşünüyordum. Ama online eğitim döneminde vazgeçmiştim. BİLSEM’de gerçekleştirdiğimiz bu çalışmadan sonra ‘Neden olmasın?’ dedim ve denemeye karar verdim. Bu çalışma isteğimi artırdı. (Ö.1)

“Veri toplamada hangi yöntemlerin kullanılacağını ve hangi kaynaklardan toplanabileceğini öğrendik.” (Ö.8)

Evet hepsini dosyaladım. Dosyalamayı öğrendim. Artık hiçbir şey kaybolmuyor.” (Ö.6).

3.2. Proje Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının proje eğitimi almalarının, mesleki öz yeterliklerine etkisini gösteren t-testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 14

Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Ortalama Puanları T-Testi

	n	X	Sd	t	p
Öntest	27	3,87	,57	2,69	,01
Sontest	27	3,97	,42		

Tablo 14’e göre, öntest ortalaması (X=3,87), sontest ortalamasından (X=3,97) düşüktür. Öntest standart sapma değeri ,57; son test standart sapma değeri ,42 olarak ölçülmüştür. Buna göre, katılımcıların öz yeterlik algıları ortalama değerleri proje eğitimi sonrasında daha fazla birbirlerine yaklaşmıştır. Bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların öz yeterlik algısına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Öntest ve sontest t-testi sonuçlarına göre de proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir (t=2,99, p<,05).

3.3. Proje Eğitimi Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeniyle İlişkisi

Katılımcıların mesleki öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15

Cinsiyet Değişkeni Açısından Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği T-Testi

		n	X	sd	t	p
Kız	Öntest	16	3,93	,3	1,3	,08
	Sontest	16	4,11	,2	-2,21	,01
Erkek	Öntest	11	3,65	,23	1,3	,08

Tablo 15'e göre, kızların öntest ortalaması ($X=3,93$) erkeklerin öntest ortalamasından ($X=3,65$) fazladır. Aynı biçimde kızların sontest ortalaması ($X=4,11$), erkeklerin sontest ortalamasından ($X=3,76$) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin öntest ortalama puanları t-testi sonuçlarına göre kızların ortalamalarının yüksek olmasına karşılık, cinsiyet değişkeninin ortalama değerler üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi yoktur ($t=1,3$, $p<,05$). Sontest ortalamaları açısından duruma bakıldığında cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($t=-2,21$, $p<,05$). Bu bulgular bütüncül bir şekilde yorumlandığında, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmekle birlikte kız öğrencilerin bu etkiyi erkeklere nispetle anlamlı düzeyde daha fazla taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda kız öğrencilerin mesleki öz yeterlik algısının eğitimler sonrasında erkeklere göre belli bir farkla olumlu yönde değişmesinin hangi etmenlerle ilişkili olduğunun test edilmesini sağlayacak veriler elde değildir. Bu kapsamda yapılacak detaylı yorumlar daha fazla veriyi gerektirmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim uygulamalarına başlamadan önce bu sürece ilişkin beklentilerinin kişisel gelişim sağlamak, bilgi, deneyim elde etme beklentilerinin öne çıktığı görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dair yapılan çalışmalar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel özelliklerine ilişkin farkındalıklarının çalışmaların amaca uygun şekilde yürütülmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğrenenlerin kendilerini tanımasının hem kendi hem de birbirlerinin öğrenmelerini geliştirmeleri bakımından uygun koşulları sağladığı görülmektedir (Ay, 2013; Özdener & Özçoban 2004).

Öğretmen adaylarının proje eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere üç alt kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlere yönelik öne çıkan görüş, adayların onları bir rehber olarak görmesidir. Bu durumun öğretmen adaylarının bu bağlamdaki bir rehberliğe duyduğu ihtiyaçtan kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Alan yazınında proje temelli yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlerin yönlendirmesine duyduğu ihtiyaçlara işaret eden bulgular bulunmaktadır. (Kalaycı, 2008). PTÖ yaklaşımının etkililiğini artıracak hususlardan biri de öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini tanıyarak onlara alternatifler sunması ve onları bilimsel araştırma yapmaya teşvik etmesidir (Saracaloğlu vd., 2006).

Uygulama süreciyle ilgili olarak tespitlerden biri de öğretmen adaylarının önemli bir kısmının sürenin yeterli olmadığına yönelik görüşleridir. PTÖ'nün dezavantajlarından biri de araştırma, tasarım gibi öğrenme süreçlerinin nispeten geniş bir zamanı gerektirmesidir. Bu doğrultuda PTÖ'nün planlanması ve uygulanması aşamasında projeye ayrılan sürenin doğru planlanmasına ve yeterli olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Öğretmen adayları, PTÖ'nün kişisel gelişim kapsamında, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğine dair görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda adayların analitik bakış kazandığı, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları yönünde sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Bu sonucun alan yazınında bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dağ ve Durdu'nun (2011) öğretmen adaylarının PTÖ sürecine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmanın sonuçları bu minvalde benzerlik arz etmektedir. Dağ ve Durdu (2011) katılımcıların proje geliştirme sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerilerin onların analiz ve sentez düzeyinde düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının proje eğitiminin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı yönündeki görüşleri "öğretimi bireyselleştirme ve eğitimi yönlendirme, teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme,

ölçme ve değerlendirme” şeklinde 3 alt kategoride toplanmaktadır. Öğretmen adayları bu kategoriler çerçevesinde eğitim sürecini planlama (f=4), ofis programlarını etkin kullanma(f=4) ve ölçme geçerlik güvenirliğini sağlama (f=3) becerilerini edindiklerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla adayların bireysel ve mesleki becerileri edinmesi bağlamında proje eğitimin önemli çıktılar sağladığını söylemek mümkündür. Nitekim Uysal’a (2016) göre de PTÖ, bireyler arası etkileşim, bilgi- bilişim okuryazarlığı, dinleme, düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren beceri odaklı; öğrencilerin planlama, çizim, tasarım, eğitim, medya, teknoloji, sunum, yazılı rapor gibi ürünler oluşturdukları görev odaklı bir süreci ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik gelişim ve yeterliklerine katkısı bakımından sürece ilişkin görüşlere bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=8) bu eğitimlerle ilişkili olarak makale veya proje yazma motivasyonu kazandığı, bir kısmının ise (f=6) akademik kariyer yapmayı hedeflediği tespit edilmiştir. İlgili alan yazınına bakıldığında da PTÖ’nün katılımcıların öğrenme ve araştırma motivasyon ve isteklerini artırdığına yönelik bulgulara rastlamak mümkündür (Erdem ve Akkoyunlu 2002; Özden ve Özçoban 2004; Thomas 2000, Yenice 2003). Öğretmen adaylarının bu kategoride öne sürdükleri diğer görüşler; ihtiyaç duyduğum kaynaklara ulaşmak için kullanacağı dijital araçları (f=4), neyi, nerede bulacağını (f=3) ve güvenli arama yapmayı öğrendiği (f=3) biçimindedir. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun’un (2012) PTÖ’de karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri üzerine yaptıkları çalışma, bu çalışmaya benzer biçimde PTÖ’nün araştırma yapmaya ve bilgi teknolojilerinin kullanımına etkisine dikkat çekmektedir. Bu kategoride öne çıkan bir başka bulgu da katılımcıların eğitim süreci sonunda elde ettikleri bilgileri saklamayı öğrendiğini belirtmesi (f=7) olmuştur. Erdem ve Akkoyunlu’ya (2002) göre de PTÖ öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini organize ettikleri, bilgiyi toplama ve elde edilen bilgileri örgütleyebilme becerisi geliştirdikleri bir süreçtir.

Proje eğitim alan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri ölçeği ön test ve son test sonuçlarına göre proje eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna benzer şekilde Ay’ın (2013) PTÖ ve geleneksel öğretime yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırdığı araştırmanın sonuçlarına göre PTÖ görüşler ağır basmaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından proje eğitimi ve mesleki öz yeterlik ilişkine bakıldığında kızların ortalamalarının erkeklerden yüksek olmasına karşılık, cinsiyet değişkeninin bu kapsamda anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçları bütüncül bir şekilde yorumlandığında, Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen proje eğitiminin katılımcıların mesleki öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ve ilgili alan yazınından hareketle öğretmen yetiştirme programlarında PTÖ’yü destekleyen derslere yer verilmesi önerilmektedir. Örnek vermek gerekirse Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında meslek bilgisi seçmeli dersi olarak Eğitimde Proje Hazırlama yer almaktadır. Fakat bu dersin seçmeli olarak okutulması PTÖ’nün öğrenme öğretmen süreçlerindeki önemine ilişkin genel kabulde uyuşmamaktadır. Sürece dayalı, problem çözme becerisini merkeze alan, araştırmacı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye odaklı bir eğitimin, PTÖ yaklaşımına uygun bir vizyon ortaya koyması gerekmektedir.

5. Kaynakça

Arabaç, İ. B., & Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 129-152.

- Aslantaş, S., & Tertemiz, N. (2016). "Görsel kültürün gücü" temalı proje çalışmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 41-68.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.
- Benzer, E., & Şahin, F. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lisans öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 3-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Çocuk, H. E., Alıcı, D., & Çakır, Ö. (2015). The development of self-efficacy belief scale in Turkish language teaching: A reliability and validity study. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 1-18. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001361.
- Dağ, F., & Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 7(1), 200-211. <https://doi.org/10.12739/10.12739>.
- Denat, Y., & Tuğrul, E. (2021). Proje tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme tutumları ve öğretme-öğrenme ortamı algılarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.697690>.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 80-87.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002, 30 Kasım). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1, 2-11.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48.
- Eslek, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrencilerinin proje hazırlama konusundaki bilgi ve becerilerinin araştırılması: Bu benim eserim proje çalışması* (Tez No.395262) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.
- Gülten, D. Ç., & Deringöl, Y. (2012). Matematik öğretmeni yetiştirilmesinde proje tabanlı eğitim süreciyle adaylarda proje kavramının oluşturulması yaklaşımı. *HAYEF Journal of Education*, 5(1), 11-24.

- Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 687-707. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-879197>.
- Huberman, M., & Miles, M. (2016). *Nitel veri analizi* (A. Ç. Kılınç, D. Örcü, Y. Samur, A. Ersoy, & S. G. Mazman, Çev. Ed.). Pegem.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/691>.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Koska, S., & Üzümcü, Ö. (2023). Proje tabanlı öğrenme ve bu yöntemi içeren tezlerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 1020-1036. <https://doi.org/10.34056/aujef.1301731>.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. (2015). Gold standard PBL: Project based teaching practices. Buck Institute for Education. <https://blog.definedlearning.com/how-project-based-learning-aligns-with-effective-teaching-frameworks>.
- Mangal, S. K. (2002). *Statistics in psychology and education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Kolektif, Çev. Ed.). Nobel.
- Metiri Group & NCREL. (2003). 21. Century Skills. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf
- Mutlu, F., & Fidan, N. Y. (2018). Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yapabileceği yeterlilikleri üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 191-203. <https://doi.org/10.30803/adusobed.387109>.
- ÖGYM. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Mili Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf.
- ÖYGM. (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Özcan, M. F. (2021). 5E öğretim modeli. Aysel Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimde yenilikler* içinde (ss. 225-241). EFE Akademi.
- Özdener, N., & Özçoban, T. (2004). Bilgisayar eğitiminde çoklu zekâ kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 147-170. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3719/>.

- Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2020). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımına, öz-yeterlik ve bilgi düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 761-761. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.673060>.
- Öztuna Kaplan, A., & Diker Coşkun, Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem.
- Saracaloğlu, S., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Sayuti, H. A., Ann, T. G., Saimi, W. M., Bakar, M. A., Dawawi, S. N., & Mohamad, M. (2020). Using gold standard project-based learning for intermediate year three pupils to enhance English speaking skill: A conceptual paper. *Creative Education*, 11(10), 1873-1888. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110137>.
- Seferoğlu, S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. *Proceedings of International Conference on Education*. Singapore: National University of Singapore. https://www.academia.edu/9065302/A_study_on_teaching_competencies_of_teacher_candidates
- Strategic Initiatives. (2002). *Partnership for 21 Century Skills*. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik rapor*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509>.
- Tat, M. M., & Şahinkayası, Y. (2019). Öğretim tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenmenin bazı değişkenlere etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(43), 60-82.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. <http://www.coe.tamu.edu/rcapraro/PBL/PBL%20Research/Review%20of%20Research%20on%20PBL.pdf>.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *AUAD*, 2(2), 89-113.
- Yenice, N. (2003). Proje yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimi-1 dersine yönelik tutumlarına etkisi. Aydın: A.D.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023, Nisan 25). *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Program: 110590037-Türkçe Öğretmenliği. YÖK ATLAS*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=110590037>



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNİN PROGRAM GELİŞTİRME VE FELSEFİ DÜZLEM DEN ANALİZİ

Burhan AKPINAR*-Bayram ÖZER**- Behçet ORAL***- Bahadır KÖKSALAN****

Öz

Türkiye'nin yaklaşık iki asırlık, eğitimde çağı yakalamak serüveninin son halkası olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak görülebilir. Buna yönelik olarak MEB'in iki yılı aşan çalışmaları, zamanla yaşanan değişim ve dönüşümler dolayısıyla, biri 2023 ve diğeri de 2024 sürümü olmak üzere ikili düzlemde ele alınabilir. Bunlardan resmi olarak kamuoyuna açıklanan ve 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında pilot olarak uygulanacak olan ikinci sürüm olan TYMM, felsefe, vizyon, programlar ve ekleriyle Türk Eğitim Sisteminin yeni bir evreye girişi olarak değerlendirilebilir. Zira TYMM, Osmanlı'dan bu yana Batı'dan alınan modellerle şekillenme alışkanlığı ve kolaycılığına son vermiş gibi görünmektedir. Nitekim TYMM bünyesinde yer alan öğretim programları, evrensel yeterlikler (K-12 beceri çerçevesi) ve değerler ile millî birikimin harmanlanması mahiyetindedir. TYMM, içeriği ve boyutları gibi kapsam ve felsefi referansları itibarıyla, literatürdeki hiçbir kalıba tam oturmayan konumuyla, eğitimde yerli bir felsefi arayış ve bu arayışın ruh üflediği yeni bir Türk aydınlanmasının ayak sesleri de sayılabilir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, MEB'in (2023, 2024) dokümanları ile literatür taramasına dayalı olarak, Türkiye'de 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılında pilot uygulamasına başlanacak olan TYMM'yi, program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda: TYMM'nin genel özellikleri, bünyesinde yer alan öğretim programlarının geliştirilme seyri ve felsefi görünümü ve konumu nasıldır? sorularına cevap aranmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre TYMM felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, "felsefi bir dünya karması" mahiyetinde olup, "holistik" bir konuma işaret etmektedir, denilebilir. Modelde, çoğu TES için ilklerden olan, "kâmil insan" "beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğü", "erdem-değer-eylem" gibi medeniyet köklerimize dayalı kavramlara bakarak, modelin holistik konumu; mazisini hatırlayarak, çağa damgasını vurmaya hazır, yetkin ve hevesli bir ruh halinin tezahürü olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, K12 beceriler çerçevesi, 2024 öğretim programları, Program felsefesi.

An Analysis of the Century of Türkiye Maarif Model From Program Development and Philosophical Perspectives

Abstract

The latest chapter in Turkey's nearly two-century-long journey to keep pace with educational advancements can be seen in the Ministry of National Education (MEB)'s "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM). MEB's efforts, spanning over two years, have led to two versions of this model due to the changes and transformations over time, one from 2023 and another from 2024. The second version, officially announced to the public and set to be piloted in the 2024-2025 academic year, represents a new phase for the Turkish Education System with its philosophy, vision, programs, and appendices. TYMM seems to have ended the habit and ease of shaping the system with models borrowed from the West since the Ottoman era. Indeed, the teaching programs

* Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bakpinar23@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3509-0475>

** Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozler.bayram@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4375-4104>

*** Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi, oralbehcet@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6885-1683>

**** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bahadir.koksalan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8542-9719>

within TYMM are a synthesis of universal competencies (K-12 skill framework) and values with national heritage. TYMM, in terms of its content, dimensions, scope, and philosophical references, occupies a unique position that does not fully fit into any existing framework in the literature, and it could be considered the early signs of a new Turkish enlightenment infused with a local philosophical search. Within this context, the aim of this study is to analyze the TYMM, which will be piloted in the 2024-2025 academic year in Turkey, based on the MEB documents from 2023 and 2024 and a literature review, from the perspectives of program development and philosophical framework. In line with this objective, the questions of what are the general features of TYMM, how the teaching programs within it have evolved, and what is its philosophical outlook and position, have been addressed. The study employed a qualitative research method, specifically the survey method. According to the findings of the study, TYMM's philosophical stance can be described as a "philosophical world blend," encompassing many national and local principles, indicating a "holistic" position. By looking at the concepts based on our civilizational roots, such as "perfect human," "unity of body, mind, heart, and soul," and "virtue-value-action," which are among the firsts for most of the Turkish Education System, the holistic position of the model can be seen as a manifestation of a competent and eager spirit ready to leave its mark on the era by recalling its past.

Keywords: *Century of Turkey Education Model, K-12 skills framework, 2024 curriculum, Program philosophy.*

1. Giriş

Türk eğitim tarihine bakıldığında, bulunduğu dönemde uluslararası boyutta en başarılı uygulamaları ortaya koyan ve özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminde zirveye ulaşan Osmanlı dönemi eğitim sistemimizin felsefe, hedef, model, içerik, yapı ve işleyiş olarak büyük oranda kendi kendine yeterli olduğu (Yıldırım & Yılmaz, 2023) görülebilir. Osmanlı'nın büyük başarıları ve fethettiği ülkelerde toplumsal huzuru sağlayan parlak sayfaları, büyük oranda eğitimdeki bu yeterliğe bağlıydı (Büyükbaş, 2013). Ancak Osmanlı'nın eğitimdeki bu kendine yeterlilik durumu, zayıflama ve yıkılma dönemlerinde genel bozulma ve gerilemeden etkilenmiş, zamanla ithal ve devşirme bir hale dönüşmüştür.

Önceleri, eğitim içeriği ve uygulamaları için başlayan bu ithal etme kolaycılığı, giderek felsefe, hedef, içerik, model, yapı ve işleyişi kapsayacak şekilde topyekûn olarak, Batı'dan (önce Avrupa, akabinde ABD) eğitim modeli almaya dönüşmüştür (Akyüz, 2011). Devamında Cumhuriyet ile birlikte taçlandırılan bu uygulama, hükümetlerin tercihine göre zamanla azalsa da çoğunlukla sürdürülmüş, günümüzde de kısmen devam etmektedir.

Cumhuriyet döneminde, reform, güncelleme ve yapılandırma gibi isimlerle yapılan eğitimdeki güncellemeler, ağırlıklı olarak Batı'dan bir modelin (çoğunlukla popüler olan), Türk Eğitim Sistemine (TES) adapte edilmesi mahiyetindedir. Bu giydirme, sadece bilimsel içerik ile sınırlı kalmamış; eğitimde temel fikir, felsefe ve sosyal boyutlara da sirayet etmiştir. Bunun arka planında, Osmanlı'nın çöküşüyle ortaya çıkan ve her haliyle Batılı olmayı, çağdaşlaşma ve gelişme sayan zihinsel kabul vardır.

Ancak Japonya örneğinde olduğu gibi, yerli felsefe, inanç ve tarihe dayalı kimlik ve kişilikle, "Batılılaşmadan çağdaşlaşmak" (Aksakal, 2012, s. 85) mümkündür. Kaldı ki yaklaşık iki asırdır peşinde koştuğumuz serüvenin neticesi olan "batılı olmanın" ne demek olduğunu anlamak için, sömürge dönemleri ile her iki dünya savaşı ve son yıllarda yaşanan savaflara bakmak yeterlidir. Dolayısıyla gelişmek, çağdaşlaşmak ile batılılaşmak arasındaki farkı anlamamızda, Batılı'nın, kendisine öykünenleri; sahiplenmeden ve kendisine benzetmeden kabul etmediğini bilmek önemlidir (Levinas, 1987). Buradaki sahiplenme ve kendine benzetme, kendisine öykünen "ötekini" veya "yabancıyı, aidiyeti ve kimliğinden sıyırmak demektir (Levinas, 1987). Bunu görmek için Avrupa Birliği'nin (AB) son yıllarda bünyesine kattığı küçük ülke topraklarını yeni ve ucuz üretim merkezlerine ve buradaki gençleri de sanayisi için iş gücüne dönüştürdüğüne (Erdem, 2023) bakmak yeterlidir.

Cumhuriyet döneminde, Topçu'nun (2016) tabiriyle, milli bünyeyi istihza edip, dışarıdan eğitim modeli arayışının son örneği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) UNICEF desteğiyle yaklaşık iki yıldır yürütmüş olduğu eğitimi güncelleme projesidir. Eğitimde, öğretim sürecinin neredeyse tüm bileşenlerini kapsayan geniş çaplı bu projede ana omurgayı "*K12 Beceriler Çerçevesi*" oluşturmaktadır. Nitekim MEB'in 2023 yılında yayınladığı ve modelin ilk sürümü sayılabilecek "*K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*" kitabı incelendiğinde, bu omurganın programdaki merkezî ve belirleyici işlevi rahatlıkla görülebilir. Bu çerçeveye, mevcut eğitim felsefesi de dahil tüm boyutları dönüştürmesi işlevi yüklenmiştir. İlgili kitapta (MEB, 2023, s. 14) bu yüklem şu şekilde ifade edilmiştir: "*Projenin uzun vadedeki çıktılarını ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir.*" Burada sözü edilen beceriler, K12 beceriler setidir.

Kitaptaki ifadeyle "*uzun vadede*" bu bileşenlerle şekillenen gelecek nesillerin, "*ülkemin eğitim felsefesini ve tüm alanları*" dönüştürmesi beklenmektedir. Bu beklentinin anlamı net olmamakla birlikte, İlerlemeciliğin radikal bir versiyonu olarak görülebilecek Yeniden Kurmacı felsefenin, "*eğitim, tüm toplumu dönüştürmelidir*" (Coşkun, 2019) idealine benzemektedir. Bu yaklaşım, K12 beceriler seti ile şekillenen eğitimin, Anadolu'nun köklü eğitim anlayışını dönüştürmesi anlamına gelmektedir. Bu dönüşüm ile Anadolu irfanı harmanlanabilirse, yeni nesillerin küresel standartlarda beceriler edinirken, aynı zamanda yerel değerleri koruyarak gelişmelerine olanak tanıyabilir. Bu süreçte, ulusal ve evrensel değerlerin dengeli bir şekilde eğitim sistemimize entegre edilmesi, geleceğin inşasında önemli bir rol oynayabilir. Bu harmanlama olmaz ise, Anadolu irfanının yüzyıllara dayalı insan, bilgi, toplum, medeniyet tasavvurunun, "*şimdilik bir gerekliliğe*" (K12 beceriler çerçevesi) göre vaziyet alması ise, milli bünyeye zıttır. Gutek (1997), bu durumu, bugünün bakış açısına esir olmayı ifade eden "*şimdiliklik (presentizm) kurbanı olmak*" biçiminde açıklamaktadır. Nitekim bir milletin dünü, bugünü ve geleceğini, topyekün bir beceri setine (K12) sığdırmak hem doğru değil hem de mümkün değildir.

Konu öğretim programı açısından ele alındığında, K12 beceriler setinin öğretim programının felsefi dayanakları da dahil tüm öğelerini şekillendirmesinin sağlayacağı yarar gözden geçirilmelidir. Doğru olan, ekonomiyi göz ardı etmeden, muhatap kitlenin (öğrencilerin), toplumun, devletin ve programın ilgili olduğu disiplinin de dikkate alınarak öğretim programının inşa edilmesidir. Bir örnek olarak ABD'de öğretim programı tasarlamada, devlet, bilim, ekonomi, eğitim sendikaları, dini kurumlar ve diğer ilgililerin talep ve görüşlerinin de dikkate alındığını (Hesapçioğlu, 1994) bilmek gerekir. Yine Türkiye de dâhil, birçok ülke eğitim sistemindeki program modellerine ilham kaynağı olan Tyler modelinde, program geliştirme; belirli bir felsefe dahilinde insan (birey), toplum ve konu analizi ile başlar (Akpinar, 2017).

Eğitim ile felsefe ilişkisinin öğretim programına yansımalarının anlamı, felsefenin yetiştirilecek insan profili bağlamında eğitime hedefler vazetmesidir (Ertürk, 1998). Öğretim programının diğer tüm öğeleri (içerik, etkinlikler ve sınav durumları), bu hedeflere göre şekillenir (Demirel, 1999). Yoksa bir program ögesi veya çıktısının ya da tek başına ekonomi bileşeninin, tüm programı şekillendirmesi, eğitim ile felsefe ilişkisine uygun değildir.

MEB tarafından öğretim sürecinin tüm önemli bileşenlerini güncellemek amacıyla yürütülen proje çalışmalarının ilk sürümü, 2023 yılında yayınlanan "*K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*" kitabında detaylandırılmıştır. Bu kitapta yer verilen metinlerin büyük ölçüde uluslararası referanslara dayandırılmış olduğu görülmektedir. İlgili kitabın (MEB, 2023) kaynakçasına bakıldığında, 164 yabancı kaynağa karşılık, dönemin MEB Bakanı Mahmut Özer'e ait 11 yerli kaynak olmak üzere toplam 72 yerli kaynağa başvurulmuş olduğu dikkat çekmektedir. Buna, öğrencinin kimlik inşasında kritik önemde olan ve ulusal bir anlayışla geliştirilmesi beklenen Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile Eğilimler boyutları da dahildir. Bu yaklaşım, ulusal değerler ve tecrübelerin uluslararası standartlarla

uyumlu hale getirilerek eğitime entegre edilmesi yönünde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu entegrasyon sürecinde ulusal ve uluslararası unsurların nasıl dengelendiği ve birbirini nasıl tamamladığı konusunda bazı eksiklik ve belirsizlikler (projenin ilk sürümünde) bulunmaktadır.

Projenin ilk sürümünün ardından, Bakanlıkta yaşanan görev değişikliklerinin sonucu olarak projede, evrilme sayılabilecek önemli değişimler olmuştur. Bu evrilmede, projenin ilk sürümüne yönelik kamuoyundan gelen tepki, talep ve önerilerin etkisi büyüktür. Bunda, eğitim sendikaları, basın ve yayın kuruluşları ile Bakanlığın program geliştirmeyle ilgili iç işleyişinde çok etkili olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) da payı büyüktür. MEB'in bu tepki, talep ve önerileri dikkate alarak projede ciddi revizyonlara gitmesi (ikinci sürüm olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), eğitimde millilik ile millî modele göre program geliştirme bakımından oldukça isabetlidir.

Tarih, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve konu alanı temelleri üzerine çatılan öğretim programı (Büyükkaragöz, 1997), sosyal talep ve ihtiyaçlar dikkate alınarak inşa edilir. MEB'in toplumdan gelen talepleri dikkate alarak projede değişimlere gitmesi, bu programların sosyal tabanının genişlemesi ve toplumsal kabulü bakımından değerlidir. Adı geçen projenin ilk sürümü (2023) ile ikinci sürümü (2024) arasındaki değişim MEB'in 26 Nisan 2024'te askıya çıkardığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) belgesinde net bir şekilde görülmektedir. Bu ikinci sürüm olan TYMM'de, başta isim olmak üzere, felsefe, hedefler, model ve yapıda önemli değişimler göze çarpmaktadır.

MEB'in projenin bu ikinci sürümdeki felsefi duruşu, ilk yıllar hariç tutulduğunda, belki de Cumhuriyet tarihinde eğitimi millî ve yerli hale getirme yolunda atılmış en cesur adımlardan biridir. Bu adım, Topçu'nun (2016) tabiriyle, "*okulun*", "*millet mektebine*" dönüşümünün başlangıcı olabilir. TYMM ismi ve felsefesi ile modelin bünyesindeki kavramlara yapılan bu dokunuş, Türkiye aidiyeti olan zihinleri yetiştirmek bakımından çok kıymetlidir. Zira insanoğlu, kelimelerle konuşsa da kavramlarla algılar, anlar ve düşünür (Ketenci & Topuz, 2013). Öte yandan, bir ismin taşıdığı anlam, o isimle özdeşleşen bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynar. İsim, verdiği mesaj ve çağrışımlarla kişilerin kimlik ve karakter gelişimine ilk adımı atmalarını sağlar.

MEB'in eğitimi yenileme projesinin ikinci sürümü olan TYMM'de, özellikle de program perspektifindeki kültürel ve millî duruş, "İnsan-ı Kâmilî" yetiştirmeye giden bir konuşlanmadır. Düşüncenin millîleşmesi anlamındaki bu duruş aynı zamanda okulun mektebe dönüşerek, millîleşmesini netice verebilir. Her türlü ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmenin motoru olan düşünce dünyamızın millî ve yerli olması ise, bilim ve teknoloji üretiminde insan kaynaklarımızı daha etkin kullanma ve fikir dünyamızın gelişimi için kapı aralama anlamına gelmektedir. Bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmede millî düşünce ve aidiyetin sonuçlarını görmek için son yıllarda gerçekleşen teknolojik atılımlar ve gelişmelere bakmak yeterlidir. Dolayısıyla, eğitimde uluslararası model ve kavramların benimsenmesi, millî aidiyeti güçlü, özgün düşünebilen bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada bazı zorluklara yol açabilir. Bu süreçte, öğrencilerin hem kendi kültürel köklerine bağlı kalmaları hem de küresel düşünceye açık olmaları önemlidir. Kendi kültürüne ve değerlerine bağlı, aynı zamanda evrensel değerleri de kucaklayan bireyler, bize ait yenilikçi bilim ve teknoloji ürünleri geliştirebilirler. Bu noktada, iki asırdır devam eden gelişme ve kalkınma çabalarımızı devam ettirecek olan öğrencilerimizin sağlam adımlarla ilerlemesi için yerel değerlerimizi evrensel standartlarla harmanlayarak kullanması önemlidir. Bu sayede, eğitimde millî ve evrensel değerler doğru ve dengeli bir şekilde harmanlanarak hem yerel hem de küresel düzeyde başarılı bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, eğitimde yaklaşık iki asırdır yolunu arayan Türkiye'nin, geldiği son kavşaktaki tercihini yansıtan TYMM, program geliştirme ve felsefi düzlemlerde mercek altına alınarak incelenmiştir. Bu incelemede, adı geçen modeli ortaya çıkaran projenin 2023 tarihli ilk sürümünden

ziyade, 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna duyurulan, 2024 tarihli ikinci sürümü olan TYMM'ne odaklanılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, MEB'in (2023, 2024) dokümanları ile literatür taramasına dayalı olarak, Türkiye'de 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılında pilot uygulamasına başlanacak olan TYMM'yi, program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM'nin genel özellikleri nelerdir?
2. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM bünyesinde yer alan öğretim programlarının geliştirilme seyri nasıldır?
3. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM'nin felsefi görünümü ve konumu nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Yukarıda genel amacına değinilen bu çalışma, nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanıp, derleme türünde yürütülmüştür. Bu kurguya uygun olarak çalışmanın yöntemi, taramadır. Tarama yöntemi, derleme ve belge inceleme türünde olup, sosyal ve beşerî konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışma yöntemidir (Balyer, 2016; Punch, 2011). Diğer taraftan, derleme niteliğindeki çalışmalar nitel araştırmalara uygun olup, bu tür çalışmalarda veri analizi için ise dokümaner analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi (belge inceleme) ise, konuyla ilgili yazılı ve dijital belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013, Akt. Kırıl, 2020). Aynı paralelde doküman analizi, "mevcut kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin, çalışmanın amacına yönelik olarak; seçilmesi, sınıflandırılması, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Karasar, 2009). Bu çalışmadaki dokümanların kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2016) belirlenmiştir. Bu dokümanlar, MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ile MEB (2023) K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kitapları başta olmak üzere, ilgili kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiri ve internet kaynaklarıdır. Ölçüt örneklem alma yönteminin kullanıldığı çalışmada kaynakların seçiminde, ilgili literatür (Baloğlu, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2013) bilgilerine dayalı olarak şu ölçütler kullanılmıştır:

- a. Seçilen kitapların orijinal olması, ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması,
- b. Makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin'e sahip olması,
- c. Akademik tezlerin (yüksek lisans, uzmanlık ve doktora) YÖK'ün ulusal tez merkezi arşivinde kayıtlı olması,
- d. Bildiri veya sunumların, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması ve
- e. İnternet kaynakları için ise, akademik tabanlı güvenilir siteler olması şeklindedir.

Çalışmanın kurgusu olan nitel araştırmalarda güvenilirlik, yukarıda belirtilen ölçütlerle göre seçilen belgelerin "konuya uygun olması, özgün ve orijinal olması ile tahrifat yapmamış olması"

(Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013) ile ilgilidir. Çalışmada bunlar dikkate alınmıştır. Çalışmada veri kaynakları ise, belge tarama yöntemine uygun olarak (Glesne, 2014), çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Seçilen bu belgeler araştırmacılar tarafından okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel çalışmalarda geçerlik için de (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013), bu okumaların yansız bir şekilde yapılmasına özen gösterilerek, araştırmacıların rolü de açıkça şu şekilde belirtilmiştir: Seçilen belgelerin, çalışmanın amaçları doğrultusunda, yansız olarak okunması, betimlenmesi, yorumlanması. Araştırmacıların bu rolü, tarama yöntemiyle yürütülen çalışmalara (Karataş, 2015; Kıral, 2020; Miles & Huberman, 2016) uygundur. Zira derleme türü çalışmalarda amaç, yapılan inceleme sonuçlarının nitel bir şekilde ortaya konulmasıdır.

2.2. Araştırma Etiği

Bu çalışmada araştırma etik kurallarına titizlikle uyulmuştur. İnsan denekler ile doğrudan etkileşimi gerektiren veya hassas kişisel verilerin toplanmasını içeren hiçbir deney yapılmamıştır. Çalışmada kullanılan tüm veriler, herkese açık belgelerden elde edilmiştir, bu nedenle kaynaklarda yer alan kişilerin mahremiyeti ve gizliliği korunmuştur. Ayrıca, akademik dürüstlüğü sağlamak ve intihalden kaçınmak için tüm atıflar ve teşekkürler doğru bir şekilde yapılmıştır. Araştırma bulgularının ve sonuçlarının sunumunda şeffaflık, dürüstlük ve doğruluk ilkelerine bağlı kalınmıştır. Potansiyel çıkar çatışmaları açıklanmış olup, çalışma eğitim araştırmaları alanına olumlu katkıda bulunma taahhüdüyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemiştir, çünkü doküman analizi ve literatür taraması temel alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacılar, ikincil verilerin kullanımında tüm etik hususlara dikkat etmişlerdir.

3. Bulgular

3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Genel Özellikleri

Türkiye'nin eğitimde çağı yakalamak uğruna çıktığı iki asırlık uzun yolda, günümüz itibarıyla geline nokta TYMM'dir. Bu modelin ortaya çıkışının fikrinsel arka planı on yıllara dayansa (MEB, 2024) da asıl şablonu netice veren proje çalışmaları iki yılı aşkındır devam etmektedir. UNICEF tarafından desteklenen ve MEB koordinasyonunda yürütülen bu çalışmalar, şimdilik iki ürün vermiş gibi görünmektedir. Birincisi 2023 yılında kamuoyuna açıklanmayan ve program geliştirme literatüründe "bağlam" olarak nitelendirilebilecek, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelidir. Eğitimde program değerlendirmede etkili bir model olan ve Türkçesi "Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün" bileşenlerinden oluşan CIPP (Yalçın & Özyurt, 2021), esas alındığında, şu anda sürümde olan TYMM'ni tam olarak anlamak için bu modeli ortaya çıkaran bağlamlara, yani K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline mutlaka bakmak gerekir. Bu itibarla, çalışmada ilk sürüm olarak adlandırılan 2023 tarihli K12 Beriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kitabı, teorik arka plan arşivi niteliğinde olup, mevcut ikinci sürümü anlamak için mutlaka başvurulması gereken değerli bir belge olarak nitelendirilmiştir. Özellikle eğitimde program geliştirme şablonu olarak CIPP modeli çalışan eğitim araştırmacıları için bu sürümün erişilebilir olması önemlidir. Bu çalışmanın esas amacı, arşiv bakımından çok değerli olan projenin birinci sürümünün incelenmesi olmayıp, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim yılında pilot olarak uygulamaya konulacak olan TYMM'ni, eğitimde program geliştirme ve felsefi dayanaklar bağlamında incelemektir. Bu itibarla çalışmada esas olarak TYMM'nin felsefi durumu ile öğretim programı bağlamları üzerinde durulmuş ve buna dair değerlendirmelere yer verilmiştir.

Sayıları zaman zaman binlere varan öğretmen, akademisyen ve MEB çalışanlarının, iki yılı aşan bir sürede ortaya koydukları ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan TYMM'ni, öğretim programı ve felsefi bağlamda incelemeye önce, Cumhuriyet tarihi itibarıyla birçok ilki barındıran özelliklerine genel anlamda temas etmekte yarar vardır. Bunlardan birincisi, TYMM'nin ismidir. Buradaki Türkiye Yüzyılı eğitim literatüründe uzak hedef, felsefi hedef veya politik hedef

(Sönmez, 2008) şeklinde ifade edilen ve öğretim sürecine topyekûn istikamet gösteren deniz feneri mahiyetindedir. Bundan önceki öğretim programlarında da yer verilen uzak hedeflerden farklı olarak, ülkemizin son yıllarda konuşulduğu küresel konuma izafe edilen Türkiye Yüzyılı, bu anlamda ilktir. Eğitime vizyon veren bu isim, sadece Türkiye'nin değil, yakın coğrafyamızda bulunan akraba toplulukların ve gönül coğrafyamız olarak adlandırılan dost ülkelere de ilham verecek ve hep birlikte çağa damgamızı vurmayı sağlayacak bir uzak hedeftir.

TYMM konusundaki ikinci ilk, modelin ismindeki “maarif” kavramıdır. Adında “millî” olan iki bakanlıktan birisi olan MEB'in, resmi eğitimin başat adresi olan “okul” kelimesini “millet mektebine” dönüştürmesinin başlangıcı sayılabilecek bu girişimi, uzunca bir aradan sonra bir ilki ifade etmektedir. Zira bazı kaynaklarda “oku” kelimesine dayandırılrsa da “okul” kelimesi, Fransızca “ekol” e dayanmaktadır (Bozgeyik, 1981'den akt. Balyemez, 2017). Diğer bir ilk olarak, TYMM ile ortaya konulan “yetkin ve erdemli birey” (MEB, 2024) şeklindeki insan profilidir. Ahlaklı ve yetkin insan olarak ifade edilebilecek bu profil, Ahilik geleneğinin (Merdan, 2022), 21. Yüzyıl sürümü sayılabilir. Bu profil, Türk Eğitim Sistemi (TES)'in kadim sorunu olan zihinsel ve bilişsel gelişim ağırlıklı eğitime (Eğmir & Çelik, 2021), ahlaki (erdem) bir dokunuş olması bakımından ilk sayılabilir. TYMM'deki “Erdem-Değer-Eylem Modeli” (MEB, 2024) de bu profil bağlamında kıymetli ilkler arasındadır. TYMM'nin uygulamadaki başarısına bağlı olmakla birlikte, bu profilin, orta ve uzun vadede, ülkemizin sosyal huzur ve barışına katkı sağlayacak nesiller yetiştirmesi beklenebilir.

TYMM'ni, öncekilerden ayıran önemli bir özellik de beceri ağırlıklı öğretim programlarıdır. Bu özellik, TES'in kadim sorunlarından olan ezber ve teorik ağırlıklı eğitimi (Sekin, 2008), uygulama ile dengeleme bakımından önemlidir. Pragmatist felsefenin “*eylemcilik*” ve “*aletçilik*” (Cevizci, 2011) fikrinden irsiyet alan ve eğitimde teori-pratik dengesini gözetken bu beceri odaklılık, “bilen” ve “yapan” nesiller yetiştirme bakımından da değerlidir. Zira asrımızda bilmekten ziyade, üst düzeyde bilişsel yeterlikler (know how, hikmet, bilgelik) ile bildiğini katma değere dönüştüren beceriler prim yapmaktadır. Bu anlamda TYMM'nin üst düzey düşünme becerilerine yer vermiş olması da (MEB, 2014) önemlidir. TYMM'nin beceri ağırlıklı öğretim programı anlayışı, İslami gelenekteki “ilim-amel” birlikteliği veya bütüncüllüğünün, 21. Yüzyıla yansıtılması olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla eğitimde bilgi-beceri dengesini bu denli net olarak öne çıkarmak, TYMM'nin sunduğu ilkler arasında sayılabilir.

TYMM'nin bize hatırlattığı bir ilk de eğitimde “*bütüncül*” anlayışıdır. Modelde (MEB, 2024, s. 13) Türkçeyi merkeze alan bütüncül eğitim, “*Bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki açıdan çok yönlü gelişimi*” olarak ifade edilmiştir. Literatürde “*holistik*” bakışın eseri olan bu anlayış, bireyin tüm yönlerden, dengeli olarak gelişimi bakımından önemlidir. Covey'in (1995) zihin, beden, duygular (kalp) ve ruhun bütünlüğünü ifade eden “*Bütün İnsan*” paradigmasını çağrıştıran bu anlayışın baskın biçimde öne çıkarılması, Türkiye'deki öğretim programları bakımından ilk sayılabilir. Modeldeki söz konusu bütüncül bileşenlerden zihinsel gelişimin K12 Beceriler Çerçevesine havale edilmiş olmasına karşın, özellikle sosyal duygusal gelişimin, mevcut eğitim yapısı ve işleyişiyle nasıl başarılacağı meselesi tam anlaşılmamaktadır. Önemli bir eksiklik ise adı geçen bütüncüllükte ruh ve kalbin yeterince yer almamış olmasıdır. Bu durum muhtemelen, Modelde gizil de olsa, pragmatizm ve pozitivizmin var olan tortularına bağlı olabilir. Zira TYMM dikkatlice incelediğinde, özellikle öğretim programlarının içerik kısmında doğrudan olmasa da anlatı dili olarak, Darwin'den izlere ve Pozitivizm ile Natüralizmden tortulara rastlanmaktadır. Bu durum, TYMM'nin vizyon ve felsefi duruşunun, uygulamada öğretmen inisiyatifine bırakılması demektir ki, bu konuda muhtemel çok farklı uygulamalar, TYMM'nin vizyonuna halel getirebilir.

TYMM'nin dikkat çeken bir ilki de “*Farklılaştırma*”, “*Zenginleştirme*” ile “*Program Dışı Etkinliklere*” yer vermesidir. Aslında çoktandır bilinen eğitimde, öğrenme hızı (Senemoğlu, 2007),

zekâ, deneyim, kişisel ve sosyal özelliklere bağlı bireysel farklılıklara, Modeldeki (MEB, 2024) program işleyişinde açıkça yer verilmesi, bir ilk olarak kabul edilebilir. Bu ilk, mevcut durumda, öğrenme hız ve kapasitesi görmezden gelinerek, bütün öğrencilerin program ekseninde birbirine benzetilerek (Hesapçıoğlu, 1994; Varış, 1996), sıradanlaştırılmasının aşılması bakımından kıymetlidir. Diğer taraftan, Program Dışı Etkinlikler de TES’in kronik bir sorunu olan, okul ile yaşamın kopukluğu giderme ve bilginin hayata transferini sağlamak bakımından önemlidir. Buradaki “*zinginleştirme*” ise, çok değerli insani kaynağımız olan, hızlı öğrenen, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanısı ve doğru yönlendirilmeleri bakımından önemlidir.

Diğer taraftan TYMM’nin kendi bünyesinden kaynaklanmayan bir ilk de Modele yapılan yoğun ve yüksek perdeli eleştirilerdir. Tarih boyunca toplumda en çok tartışılan konulardan birisinin de eğitim olması (Gutek, 1997) karşısında, bu durum normal gibi görünse de yapılan eleştiriler, dozu ve düzeyi itibarıyla Cumhuriyet tarihindeki ilklerdendir. Bu eleştirilere yakından bakıldığında, ülkemizin düşünce dünyasındaki iki ana damarı oluşturan muhafazakârlar ile seküler kesimin yansımaları rahatlıkla görülebilir. TYMM’nin kamuoyuna açıklandığı gün başlayan bu eleştirilerin kesişim noktası ise, her iki kesimin de TYMM’den memnun olmamalarıdır. Bir farkla ki, muhafazakâr kesimin memnuniyetsizliği aslında “*tam memnun olmama*” durumunu yansıtmaktadır. Bu kesimin sesi olan basın ve yayın organları ile eğitim sendikalarının açıklamalarına bakıldığında, TYMM’ne yapılan millî ve manevi dokunuşların, isabetli ve ama yeterli görülmediği (Bozkuş, 2024) anlaşılmaktadır. Diğer taraftan seküler kesimin eleştirileri, içerikten ziyade modelin ismi ile felsefi duruşu üzerinde yoğunlaşmış görünmektedir. Zira bu kesimin sesi olan basın ve yayın organları ile eğitim sendikalarının açıklamalarına bakıldığında, TYMM için “*bilim ve demokrasiye aykırı*”, “*pedagojik cinayet*”, “*farklılıkları ötekileştiren*” gibi değerlendirmeler (<https://www.cumhuriyet.com.>; <https://sendika.org>) yapılmaktadır. Ancak TYMM’nin isim ve millî-manevi vurgusuna itiraz edenlerin ortaya koyduğu gerekçeler, pedagojik ve bilimsel kaygılardan ziyade, politik ekseninde yoğunlaşmaktadır. “*Türkiye Yüzyılı*”, “*maarif*” ile “*millî ve manevî*” gibi isim ve kavramlardan rahatsızlık duymak, aslında kendi ülkesine oryantalist gözle bakmak demektir. Dolayısıyla, Türkiye’nin köklerinden beslenerek, aslında olması gerektiği gibi, eğitimde kültürel bir tavır ortaya koymasından, bizim değil, rakiplerimizin rahatsız olması gerekir. Zira TYMM’nin uygulamada başarılı olmasıyla, bilimde, eğitimde, teknolojiye, ekonomide ve kültürel sahalarda millileşen Türkiye ile birlikte, küresel güçlerin bu sahalardaki etki payları azalacaktır.

3.2. Eğitimde Program Geliştirme Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Çok kapsamlı bir projenin ürünü olan TYMM’nin en göze çarpan boyutu, öğretim programlarıdır (ortak metin, program bileşenleri ile bu bileşenlere yapılan eklemeler). Bu itibarla TYMM, eğitimde program geliştirme bağlamında ele alınabilir. Eğitimde program geliştirmede izlenecek yol ve bu yoldaki öncelikler, esas alınan felsefe/felsefelere göre değişebilir. Zira değişim ve dolayısıyla yenilik odaklı ilerlemeci felsefeye dayalı program geliştirmede ilk inşa edilen unsur, öğrenme çıktıları (kazanımlar) olup, diğer unsurlar (içerik, etkinlikler, sınav durumları), bu ilk unsura göre şekillenir (Sönmez, 2008). Diğer taraftan kültür odaklı esaslı felsefede program, büyük oranda içeriğe (konular) göre şekillenir (Adıgüzel, 2020; Demirel, 1999). TYMM’ni sonuç veren proje çalışmaları ve bu çalışmaların somut ürünü olan, birinci sürümüne yani, 2023 kitabına (MEB, 2023) bakıldığında, program geliştirmenin konular ve becerilere göre inşa edildiği, özellikle K12 beceriler setinin tüm program unsurlarına şekil vermesi, Esasiciliği çağrıştırmaktadır. Ancak projenin ne birinci (MEB, 2023) ve ne de ikinci sürümünün (MEB, 2024) somut hali olan kitap ve belgelerde açıkça değinilmediği halde, özellikle yetiştirilecek birey profili ile referans verilen maneviyat vurgusu, İdealizm ve onun eğitimdeki izdüşümü olan daimiciliği (Cevizci, 2011) çağrıştırmaktadır. Diğer taraftan daha önce de temas edildiği TYMM öğretim programlarının içeriğinde, Pozitivizm, Pragmatizm ile

Realizmin akrabası olan Natüralizmden izlere de rastlamak mümkündür. Ayrıca projenin ilk sürümü olan 2023 kitabındaki (MEB, 2023), “*Projenin uzun vadedeki çıktıları ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir* (s.14).” ifadeleri, eğitimi, toplumun dönüştürücüsü olarak gören yeniden kurmacı felsefeyi akla getirmektedir. Böyle bakılınca, TYMM (özellikle de birinci sürümü olan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli), adeta “*felsefi bir dünya karması*” niteliğinde görünmektedir. Dolayısıyla gerek birinci sürüm ve gerekse ikinci sürüm olan TYMM’nin net olarak hangi eğitim felsefesi/felsefelerine dayalı geliştirildiği belli olmadığından, program geliştirmedeki yol haritasının, hangi öge/ögelere öncelik verdiği hususlarını değerlendirmek de kolay değildir. Ancak özellikle projenin ikinci sürümü olan TYMM’nin bilinen eğitim felsefeleri şablonuna oturmaması, bir eksiklik değil, belki de yeni bir felsefi duruşa işaret olabilir. Bu noktada “*felsefi bir dünya karması*” olarak görülen bu yaklaşıma bir isim vermek karışıklığı ortadan kaldıracaktır. Ancak bu felsefi duruşu tam anlamak için projenin bütün boyutlarıyla tamamlanmasını beklemek gerekecektir.

TYMM çerçevesindeki öğretim programlarının geliştirilmesinde, felsefi duruş muğlak olsa da program geliştirme aşamalarına tam olarak uyulmaması konusu açıktır. Zira öğretim programlarına “bilimsellik” vasfı kazandıran ilkelere birisi de programların Ar-Ge çalışması sayılan ihtiyaç analizinin yapılmış olmasıdır (Büyükkaragöz, 1997; Varış, 1996). Mevcut programların eksikliği, uygulamadaki aksaklıklar ile bu programa muhatap kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını tespit edip, yeni programı bunlara dayandırmak anlamına gelen ihtiyaç analizi (Erden, 1998; Demirel, 1999), özellikle öğrenme çıktılarının “*yerindeliği*” bakımından hayatidir. Buradaki yerindelik, projenin doğru olması anlamındadır. Zira proje doğru değilse, uygulamadan istenilen sonuçların (yetkin ve erdemli birey) elde edilmesi mümkün değildir. TYMM’nin kamuoyuna açıklanan belgelerinde, söz konusu çalışmaların on yıl önceye dayandığı belirtilmektedir. Bu denli uzun süren eğitimi güncelleme çalışmalarında ihtiyaç analizinin nasıl yapıldığı anlaşılamamaktadır. Öğretim programlarının bilimselliği açısından önemli olan bu durum, aynı zamanda programın bireysel (psikolojik) temeli ile tarihsel temelini (Büyükkaragöz, 1997; Karakaya, 2001) de etkilemektedir.

TYMM (MEB, 2024) yazılı metinlerinde, öğretim programlarının dört temel ögesine (öğrenme çıktıları, içerik, etkinlikler, sınav durumları) atıfta bulunması hasebiyle, Taba’nın program geliştirme modeline (Akpınar, 2017) benzemektedir. Taba’nın “*öğretmenler program geliştirebilir*” (Varış, 1996) anlayışını yansıtan bu tercih, uygulayıcıları kapsayıcılık bakımından isabetli addedilebilir. Burada yer verilen öğretim programlarının tamamlayıcı veya bütünleştiricisi olan giydirmelerde ise, bazen öğrenme çıktısı ile içeriğin birleştirildiği ve bu yönüyle de Tyler’in program geliştirme modeline (Akpınar, 2017) benzediği belirtilebilir. Modeldeki öğretim programları ögesine ayrı bir parantez açılması, bunun yeni bir sınav durumları anlayışı olmasından ziyade, TES öğretim programlarının uygulanmasında en çok karşılaşılan sorunun bu öge ile ilgili olması olabilir.

TYMM “*Öğretim Programları Ortak Metninin*” son kısımları, özellikle de “*1.4.12. Öğretmen Yansıtmaları*” (s.72), didaktik rehber mahiyetinde, öğretmenlere yönelik öneriler gibidir. Bu özellik, öğretim programlarının nitelikleri arasında yer alan “*uygulayıcılara yardımcı olma*” (Demirel, 1999) ilkesi bakımından önemlidir. Ancak bu metinde TES’nin makus talihi olan “*öğretimi planlama sorunu*” çok kısa tutularak, bu makus talih tekrar etmiş gibi görünmektedir. Zira buna dair “*1.4.10. Okul Temelli Planlama* (s.70)” kısmı zayıf kalmıştır.

TYMM çerçevesindeki öğretim programlarının geliştirilmesi serüveni incelendiğinde, ilgili komisyonların ağırlıklı olarak öğretmen ve akademisyenlerden oluşturulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Taba’nın “*öğretmenler program geliştirebilir*” (Varış, 1996) anlayışını yansıtan bu tercih, program geliştirmede ihtiyaç analizi bakımından bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira sadece, eğitimde Türkiye ile ABD farkında odaklanıp, öğrenme çıktıları ve içeriği belirlemek, yani Farklar Yaklaşımına

(Demirel, 1999) odaklanmak, yeterli değildir. Zira toplumun tüm kesimlerini doğrudan ilgilendiren eğitim ve program konularında, diğer ilgililere (eğitim sendikaları, STK, ilgili dernek ve vakıflar, öğrenciler, veliler vb.) de kulak vermede büyük yarar vardır. Literatürde Demokratik Yaklaşım olarak adlandırılan bu ihtiyaç belirleme yaklaşımı (Demirel, 1999), öğretim programlarının sosyal, ekonomik ve felsefi temellerinin sağlamlığı bakımından önemlidir. Buradan ele alınınca, TYMM öğretim programlarının öğrenme çıktılarının; önceki programların eksikliği, toplum ve piyasa gerekleri ve taleplerinden ziyade, 21. Yüzyıl becerileri noktasında Türkiye ile ABD farkına odaklanarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, adı geçen programların uygulanması ve kabulünde bazı sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır.

3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Felsefi Duruşu

TYMM, belki de en çok teorik arka planı hasebiyle eleştirilmektedir. Modelin kamuoyuna açıklanan 2024 metinleri üzerinden yapılan bu eleştiriler, akademik ve politik olmak üzere iki eksenden ele alınabilir. Modelin henüz yeni olmasına bağlı olarak akademik eleştirilerin sınırlı olmasına karşın, basın, yayın, sendikalar, STK ve siyasi partilerin yoğun eleştirileri dikkat çekmektedir. Ancak bu eleştirilerin çoğu aceleci ve politik konumlanma mahiyetindedir. Dolayısıyla şimdilik MEB'in (2024) kamuoyuna duyurduğu dokümanlar üzerinden bazı değerlendirmeler yapılabilse de asıl akademik övgü ve eleştiriler için modelin uygulama sonuçlarını beklemek gerekir.

TYMM'nin felsefi duruşunu anlamada, TES'in felsefi dayanaklarına yönelik genel kanaatlerin bilinmesi önemlidir. TES'in felsefi duruşuna yönelik kamuoyunda genelde üç kanaat hakimdir (Akpınar & Köksalan, 2024). Bunlar; (a) açıkça deklare edilmemiş olsa da TES'in öğretim programlarının resmi felsefesi İlerlemecilik olup, okul ve sınıflarda örtük olarak Daimici ve Esasici felsefe egemen olagelmıştır (Sönmez, 2008), (b), TES öğretim programlarının felsefi temeli yoktur, bunun yerine yasalar ikame edilmiştir ve (c), TES öğretim programlarının felsefi temeli "*felsefi bir dünya karması*" şeklindedir. Topçu (2016, s. 86) bu son şıkkı, "on beş çeşit millet kültürünün sergisi haline gelmiş maarif" şeklinde dile getirmektedir. MEB (2024) TYMM Öğretim Programları Ortak Metninde (TYMM-ÖPOM), öğretim programlarının felsefesine dair geniş bir metin kaleme alınmıştır. Buna dayalı yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

MEB, TYMM-ÖPOM (2024) içerisinde, "*1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları*" başlığı altındaki ilk cümle, "*Kökü, mazide olan âtiyiz* ", yukarıda değinilen (a) şıkkının reddi gibidir. Zira İlerlemecilik ve referans aldığı Pragmatizm, ABD'nin toplum yapısından olsa gerek, mazi ve köklerden ziyade, "*şimdi*" ye odaklı olup, örf, adet, gelenek ve göreneklere fazlaca önem vermez (Cevizci, 2011). Oysa TYMM'de bunlara sıklıkla atıfta bulunulmuştur. MEB, TYMM-ÖPOM (2024)'de yer alan "*1.1. Öğretim Programlarının Perspektifi*" kısmı, Modelin felsefi dayanaklarının gömülü olduğu metindir. Bu metin dikkatli okunduğunda, özenle kaleme alınmış "genel bir maarif metni" mahiyetindedir. Burada farklı biçimlerde ve çoğunlukla da atıf yapmadan yapılan eğitim tanımları, birçok öğrenme ve öğretme kuramını içeren, geniş ve kapsamlı tarifler şeklindedir. Burada, TYMM'nin ontolojik duruşu anlamında önem arz eden "*Türk eğitim sisteminin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır.*" cümlesi, Hümanizmi çağırırsa da bu insanın gelişiminde manevi yönün de dikkate alınması itibarıyla TYMM, İdealizme daha yakındır, denilebilir. En azından bu yönüyle. Zira maneviyatı reddeden Hümanizme karşın, İdealizm bireyin maddi ve manevi gelişimini olumlu (Ocak ve Akkaş Baysal, 2023). Nitekim metnin ilerleyen kısımlarındaki "*İnsan, madde ve manadan oluşur*" ifadesi de tam olarak Sokrates ve Platon ile İslami geleneğe uygun (Tozlu, 2012) bir anlayışın yansımalarıdır.

TYMM'nin felsefi konumu ile ilgili dikkat çekici bir özellik de ontoloji-aksiyoloji-epistemoloji boyutlarının, pedagojik bir zeminde birleştirilmesi gayretidir. Eğitimde yeni bir felsefi konuma işaret

eden bu birleştirmede, epistemolojik boyut zayıf kalmıştır. Burada ontolojik bütünlük olarak yer verilen, “*beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğü*” (s.6); ahlaki pusula ismiyle aksiyolojik boyut ise “*erdem-değer-eylem modeli*” (s.56) olarak ifade edilmiştir. Epistemolojik bütünlük için yer verilen, “*bilgi ve bilgelik*” başlığı altındaki açıklamalar yetersiz kalmıştır. Buraya, bilme dereceleri olarak bilinen, “*ilm-el yakin, ayn-el yakin ve hakk-el yakin*” dereceleri ile bilginin hiyerarşisi olan “*malumat, bilgi ve hikmet*” olgularının eklenmesinde yarar vardır. Bunların eklenmesiyle TYMM’nin felsefi konuşlanması, mevcut şablonları aşan yeni bir konuma işaret sayılabilir.

TYMM’nin aksiyolojik olgunluk olarak zikredilen “*kamil insan*”, aynı zamanda ontolojik profil için de zemin teşkil etmektedir. Yine modelde yer alan “*dört ana bütünlük alanı*” (s.8), “*beden, zihin, kalp ve ruh*”, kadim zamanlardan beri bilinen ve ancak Modernizmle birlikte eğitimde zihne odaklanarak, diğer insani boyutların ihmal edilmesi (Demir, 2001) hatasının telafisi niteliğindedir. Buradaki bütüncül olgusu da modelin insan kabulüne yöneliktir. Dolayısıyla “*kâmil insan*”, “*dört boyutlu bütüncül anlayışı*”, “*yetkin ve erdemli birey*” ile “*erdem-değer-eylem modeli*” TYMM’nin ontolojik zemindeki insan kabulü olarak görülebilir.

TYMM’nin felsefi duruşu ile ilgili diğer bir önemli nokta da MEB, TYMM-ÖPOM (2024)’de yer alan, felsefi ifadelerin, öğrenme çıktılarında tam olarak yansıtılmadığı gerçeğidir. Modelin teorik kısmını hazırlayan komisyon ile ders komisyonları arasındaki koordinasyon eksikliğini gösteren bu durum, modelin felsefi perspektifinin teoride kalma ihtimalini gündeme getirmektedir. TYMM’nin felsefi duruşu konusunda, ölçme ve değerlendirmeye yapılan güçlü atıflar arasında da bir uyumsuzluktan söz edilebilir. Zira modelde, sosyal, duygusal, manevi ve ruhsal gelişimlere sıklıkla atıfta bulunulması, İdealizmi çağrıştırmak; ölçme ve değerlendirmede, tüm öğrenme çıktılarının, “*somut, kanıta dayalı, nesnel*” olarak ölçülüp, değerlendirilmesi istenmektedir ki, bu durum, Realizm, Pragmatizm ve Pozitivizmi çağrıştırmaktadır (Küçükaslan vd., 2021). Oysa TYMM’ne bakıldığında, sayısal olarak ölçülemeyecek birçok değer, duyuşsal özellik ve öğrenme çıktılarından söz edilmektedir.

Son tahlilde, TYMM öğretim programları ile bilinen eğitim felsefeleri ilişkisi şu şekilde kurulabilir: TYMM, üst düzey öğrenmeye yaptığı güçlü atıflar, evrensel değerler çerçevesinde milli ve manevi değerlere yer vermesi boyutuyla, Daimici anlayışa yakın görünmektedir. Diğer taraftan TYMM, evrensel beceri paketine ek olarak, köklerimize, milli kültür ve değerlerimize yer vermesi boyutuyla da Esasici bir duruş sergilemektedir. TYMM, öğrenme sürecinde öğrencilere verdiği aktif rol ve işlevler ile bu öğrencilere yüklediği 21. Yüzyıl yeterlikleri sorumluluğu, göz önüne alındığında ise, İlerlemeciliği çağrıştırmaktadır. Zorlama bir ilişkilendirme ile TYMM, öğrencilerin kendi potansiyelini keşfetmesi ve kendini tanımasına vurgu yapmasından dolayı da öğrenci özerkliği ve özgünlüğüne odaklı Yeniden Kurmacı bakış açısına yer vermiş gibi görünmektedir. Bütün bunlara dayalı olarak, TYMM öğretim programlarının eğitim felsefesi dayanakları, “dünya karması” şeklinde değerlendirilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yaklaşık iki asırdır eğitimde yolunu arayan ve model araştıran Türkiye’nin, bugün itibarıyla geldiği nokta, TYMM gibi görünmektedir. Uzun bir çalışmanın ürünü olan bu modelin anatomisinde olmasa da ruhunda yaşanan değişimleri anlamak için, biri 2023 yılı (K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli) ve diğeri de 2024 yılında kamuoyuna açıklanan ikinci sürümü olan TYMM, karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. Ancak çalışmanın konusu bu olmadığı için kısa bir değerlendirme yapılabilir. Buna göre MEB’in model oluşturmadaki birinci sürümü olan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, anatomiyi oluşturan bir beceri setine (K12), kısmen yerli çoğunlukla da yabancı literatürle ruh üfleme çalışılmış bir modeldir denilebilir. Bu çalışmada, bakanlıkta yaşanan üst düzey görev değişikliğine bağlı olarak yapılan dokunuşla, anatomisi değilse de ruhu milli eksende şekillenen ikinci sürüm (TYMM) mercek altına alınmıştır. Burada hemen belirtmek gerekir ki,

TYMM'nin, politik dokunuşlarla son halini almasında yadırganacak bir durum yoktur. Zira aksi yöndeki dillendirmelere rağmen, eğitim hemen her zaman devleti yöneten siyasi iradenin, istek, ihtiyaç, irade ve politikalarıyla iç içe (Akın & Arslan, 2014) olagelmıştır. Kaldı ki eğitime vizyon veren ve ışık tutan “uzak hedef” vazetmek de bu siyasi iradenin sorumluluğundadır (Ertürk, 1998).

Bu çalışmada, millî eğitimde, özellikle öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle alakalı oldukça kapsamlı bir proje olan TYMM, üç eksende incelenmiştir. Bu incelemeler, MEB'in 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna açıklandığı ve tam adı “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, 2024*” olan modelin yazılı metinleri üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla bu değerlendirme, “*projenin yerindeliğini*” irdeleyen, nazari bir çalışma olup, asıl değerlendirmeleri modelin uygulama aşaması ve sonrasında yapmak gerekir.

TYMM, TES için barındırdığı ilkler bağlamında ele alındığında, görünen, modelin birçok ilke imza atmış olmasıdır. Bunlardan ilki, şüphesiz, millî eğitim elbisesinin ilk düğmesi sayılabilecek olan modelin ismidir. Adında millî olan bir bakanlığın, isminde millî kavramlar olan bir model ortaya koyması, geç kalınmış ama isabetlidir. Detayları yukarıda verilen bu sembolik değişimin, okulu, millet mektebine ve gereğinden fazla bir şekilde yabancı etkiler altındaki zihinleri de millî değerlere öncelik veren yerli zihinlere dönüştürmesi bağlamında anlamı büyüktür. İkinci bir ilk, modelin, eğitimde uygulamayı (beceriye) bu denli açık ve baskın olarak zikretmesidir. Bu durum, TES'nin geleneksel bir sorunu olan teori ağırlıklı eğitime çözüm bakımından önemlidir. Üçüncü bir ilk, modelin tesis ettiği bütüncül yaklaşım olup, bireyin tüm yönlerden dengeli gelişimi bakımından önemlidir. Dördüncü olarak modelin öğretim sürecine eklediği, “farklılaştırma, zenginleştirme ve okul dışı etkinlikler” gibi boyutlardır. Bu eklemlenmelerle, eğitim, okul ve sınıf kısıtlarını aşabilir, öğrenmede özellikle görmezden gelinen öğrenme hızı (Hesapçıoğlu, 1994) gibi değişkenler dikkate alınabilir, öğrenci potansiyeli daha fazla geliştirilebilir. TYMM ile gündeme gelen ilkler, (isim, vizyon ve felsefi arka planı hariç) aslında literatürde çoktandır bilinen ve ama TES’de uygulanmayan ilkelere dayalıdır. TYMM'nin katkısı, bunları yüksek sesle dile getirmesi ve resmi olarak programlara eklemesidir. Tabi ki bu ilklerden beklenen başarı, öğretmenlerin kabulüne ve bu kabule bağlı olarak da uygulamadaki etkililiğe bağlıdır. Zira öğretmenlerin benimsemediği değişimlerin başarı şansı oldukça düşüktür (Akça vd., 2023).

TYMM'nin en somut ürünü, öğretim sürecinin projesi, planı ve kılavuzu mahiyetindeki öğretim programlarıdır (Sönmez, 2008). Bu itibarla TYMM en iyi bu programlar üzerinden okunabilir. Bu perspektiften bakıldığında TYMM'nin belki de en zayıf halkası bu boyutla alakalıdır. Zira modelin ortaya çıkışını sağlayan çalışmalar ile eğitimde program geliştirme literatürü arasında, özellikle de “*ihtiyaç analizinin nasıl yapıldığının anlaşılabilmesi ile*” ile “*çalışma komisyonlarının çoğunlukla öğretmen ve akademisyenlerden oluşturulması*” noktalarında makas açıklığı vardır. Bu açıklık, MEB'in yeni bir program geliştirme metodolojisi değil ise, önemli bir eksikliklerdir. Bu eksiklik TYMM'nin omurgasını oluşturan ve büyük çapta “*K12 beceriler çerçevesi*” ne olan güvene dayalı gibi görünmektedir. Bu güvenden olsa gerek, öğretim programlarının geliştirilmesinde dayanılan felsefe/felsefelerle açıkça atıf yapılmamıştır. Detaylarına yukarıda temas edilen bu durum, modeldeki öğretim programlarının bilimselliği ile dayandığı temeller (özellikle tarihi ve sosyal temel) bakımından bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak TYMM'nin en çok eleştirildiği eksen olan felsefi duruşuna bakıldığında, literatürde bilinen hemen her eğitim felsefesine atıfta bulunulmuş olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu atıfların, ahlak ve eğitim ile birleştirilme çabaları da dikkat çekicidir. Modelde yer verilen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavram, ifade ve infografikler; felsefe ile pedagojinin harmanlanması gibi bir izlenime yol açmaktadır. Bütün bunlara dayanarak TYMM'nin felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, “*felsefi bir dünya karması*” mahiyetinde olup, “*holistik*” bir konuma işaret etmektedir, denilebilir. Modelde, çoğu TES için ilklerden olan, “*kâmil insan*” “*beden, zihin, kalp ve ruh*

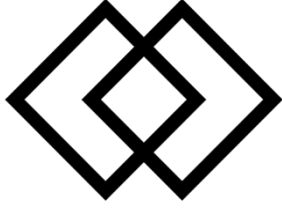
bütünlüğü”, “*erdem-değer-eylem*” gibi medeniyet köklerimize dayalı kavramlara bakarak, modelin holistik konumu; mazisini hatırlayarak, çağa damgasını vurmaya hazır, yetkin ve hevesli bir ruh halinin tezahürü olarak görülebilir. Modelin bütüncül yapısına uygun bu durum, eğer bilinçli bir tercih ve irade ise, Millî-Evrensel, Yetkin-Erdem, Maddi-Manevi ile Birey-Toplum dengesini kurmaya çalışan yeni bir felsefi duruşa işaret kabul edilebilir. Bu duruş ise, uygulamadan gelecek geri bildirimleri dikkate alarak yapılacak tahkimlerle, eğitimde yeni bir Türk modernleşmesinin yolunu açabilir. Diğer taraftan TYMM’nin, yerli olmayan bir anatomiye (K12 Beceriler Çerçevesi) millî bir elbise giydirme çabası, Kaya’nın (2006) tabiriyle, bu anatomiye yeni formlar kazandırma gayreti gibi de okunabilir. Modelin uygulanmasıyla elde edilecek verilere dayalı olarak sürekli güncellenmesi ve diri kalması, Türk Eğitim Sistemi’ne yeni ufuklar açabilir.

5. Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Eğitimde program geliştirme süreci. B. Oral & T. Tazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 175-201). Pegem A.
- Akça, A., Ertaş, F., Koç, N., & Üçer, H. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4259-4266.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Data.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48.
- Aksakal, H. (2012). Japon ve Türk modernleşmesinin karşılaştırılması tarihi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 83-108.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Pegem A.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyemez, S. (2017). “Okul” kelimesi, “ekol”den mi geliyor? *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 115-147.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bozkuş, S. (2024). MEB'in yeni müfredatını değerlendiren maarif platformu'ndan 22 maddelik öneri. <https://www.yenisafak.com/gundem>. adresinden 12.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XXIX (87), 199-228.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme kaynak ve metinler*. Kuzucular Ofset.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Coşkun, M. K. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 93-98.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık -bütünlüğe doğru-* (Çev. Eds. S. Soner & Ç. Erendağ). Sistem.

- Demir, Y. (2001). *Modernizmden postmodernizme geçiş sürecinin dinamikleri* (Tez No. 109183) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez merkezi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A.
- Eğmir, E., & Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 940-979.
- Erdem, A. K. (2023). AB üyeliği ve 'serbest dolaşım hakkı' küçük ülkeleri kalkındırıyor ama genç nüfusu göç ettiriyor. <https://www.indyrturk.com> adresinden 12.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Anı.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Pegem A.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta.
- Kaplan, Y. (2020). Yeni Şafak, 07.12. 2020, <https://www.yenisafak.com>, adresinden 22.06. 2023 tarihinde indirildi.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları*. Atatürk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, İ. (2006). *Sosyal teori ve geç modernlikler-Türk deneyimi*. İmge Kitabevi.
- Ketenci, T. ve Topuz, M. (2013). Aristoteles ve Augustinus'un insan anlayışları üzerine. *Kaygı*, 20, 1-18.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Küçükaslan, A., Akto, A., Erkıılıç, T. A., & Ulu, H. (2021). İdealist ve realist eğitim felsefelerinin karşılaştırılması üzerine bir değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(9), 118-137.
- Levinas, E. (1987). *Time and the other*. Press in Pittsburgh.
- MEB (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- Merdan, E. (2022). Ahilik değerlerinin gelişim kültürü üzerine etkisinde ahlaki çözümlenin aracı rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 333-344.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem A.
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2023). Temel felsefi akımlar ve önemli temsilcileri. İçinde M. Ergün ve A. Çoban (Edt.). *Eğitim felsefesi*, Pegem A.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to scial research: quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Gönül.
- Sönmez V., & Alacapınar F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergah.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. Altın Kalem.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Alkım.
- Yalçın, N., & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, B., & Yılmaz, M. (2023). Türkiye'de çağdaş pedagoji ve didaktik biliminin öncülerinden selim sabit efendi. *New Era International Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(19), 1-9.
- <https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/egitim-sendikalarindan-yeni-mufredat-taslagina-tepki-tekkede-murit-mi-2200367>.
- <https://sendika.org/2024/04/egitim-sen-millî-egitim-bakanligi-mufredat-degisiklikleriyle-neyi-amacliyor-704589>.



**TEMEL YAŞAM BECERİLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (I-II) KAZANIMLARININ
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Dilek YARALI*

Öz

Bu araştırmanın amacı, Temel Yaşam Becerileri Dersi (I-II) kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde 5 ünite 43 kazanım yer alırken, Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinde 5 ünite 39 kazanım yer almaktadır. Araştırmada bilişsel alan kapsamında olan toplam 77 kazanımın yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada, Temel Yaşam Becerileri ders kazanımları araştırmacı tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada üç öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik değeri, Miles ve Huberman (1994)'in geliştirdiği güvenilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Temel Yaşam Becerileri dersinin genelinde hesaplanan güvenilirlik değeri 0.915 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Temel Yaşam Becerileri dersi kazanımları revize edilmiş Bloom Taksonomisi boyutlarına göre incelendiğinde, kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde, bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada Temel Yaşam Becerileri dersinde bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım sayısının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Öğretim programı.

Examination of the Acquisitions of the Basic Life Skills Course Curriculum (I-II) According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract

The aim of this study is to examine the acquisitions in the Basic Life Skills course (I-II) according to the revised Bloom Taxonomy. While there are 43 acquisitions in 5 units at Basic Life Skills-I level, there are 39 acquisitions in 5 units at Basic Life Skills-II level. In the study, a total of 77 acquisitions in the cognitive domain were analysed according to the revised Bloom Taxonomy. Qualitative research method was adopted in the research. In the research, the acquisitions in the Basic Life Skills course were classified by the researcher according to the revised Bloom Taxonomy. In the research, expert opinions of three faculty members were consulted. The reliability value of the study was calculated according to the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994). The reliability value calculated for the overall Basic Life Skills course was found to be 0.915. According to the research results, when the acquisitions of the Basic Life Skills course are examined according to the dimensions of the revised Bloom's Taxonomy, it is found that the acquisitions are concentrated on the level of understand in the cognitive process dimension and on the level of conceptual knowledge in the knowledge dimension. In the research, it was suggested that the number of acquisitions aimed at developing individuals' higher-order thinking skills in the Basic Life Skills course should be increased.

Keywords: Life skills, Revised Bloom Taxonomy, Curriculum.

*Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, dilek.yarali@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4072-1040>

1.Giriş

1.1. Yaşam becerileri:

Her geçen gün bilim ve teknolojide meydana gelen değişiklikler, bireylerin farklı beceri ve yeterliklere sahip olmasını önemli hale getirmiştir. Bu farklı becerilerden birisi hiç şüphesiz yaşam becerileridir (Küleççi Akyavuz & Karakaş, 2020). Bunun yanında toplumda yetenekli bireylere duyulan ihtiyaçlar, eğitim-öğretimde yaşam becerilerine önem verilmesini desteklemiş ve programlarda yaşam becerileri yerini almıştır (Kaçar, 2022). Bu konuda Harari (2018) okulların bireylere yaşam becerilerini kazandırmaya ağırlık vermesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Cansoy, 2018).

Bireylere erken yaşlarda kazandırılması gereken yaşam becerilerinin (Bekiroğlu, 2021) doğası ve tanımı kültürden kültüre farklılıklar gösterebilir (World Health Organization [WHO], 1997). Çünkü herkesin gündelik yaşam becerileri onun hayatına göre değişebilir (Kardağ, 2019). Literatürde yer alan yaşam becerileri tanımlarından bazıları şu şekildedir:

CASEL (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği) yaşam becerilerini, “*kendini tanıma, sosyal farkındalık, özyönetim, ilişki becerileri, sorumlu karar verme*” şeklinde tanımlarken (Akt. Yalçıntaş Sezgin & Ulus, 2019, s. 7), Dünya Sağlık Örgütü yaşam becerilerini “*bireylerin günlük hayatın gereksinim ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan uyumlu ve olumlu davranış yetenekleri*” (WHO, 1997, s. 1) şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca yaşam becerilerini, Singh & Menon (2015) “*çocukların bilinçli kararlar almalarını, duygusal iyi oluşlarını yönetmelerini ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayan bir dizi psiko-sosyal ve bilişsel yetenekler*” (s. 3) şeklinde açıklarken, Milli Eğitim Bakanlığı ise yaşam becerilerini “*bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsadığı*” şeklinde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 9) açıklamıştır. UNICEF (2019, s. 7) yaşam becerilerini “*bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmek için öğrenmelerini, bilinçli kararlar vermelerini ve haklarını kullanmalarını sağlayan bir dizi yetenek, tutum ve sosyo-duygusal yeterlilikler*” şeklinde tanımlamıştır. Özetle yaşam becerileri, “*bireylerin hayatlarını sürdürmek ve zenginleştirmek için gereksinim duyduğu yetkinlikler*” (Kennedy vd., 2014, s. 200) ve hayatında karşılaştığı zorluklarla başa çıkmak için geliştirdiği beceriler (Özcan, 2021) olarak tanımlanabilir. Çünkü yaşam becerileri, bireylerin hayatının birçok alanında (evde, iş hayatında, okulda vb.) karşılaştığı sorunları çözmeye yardım etmekte (Güney, 2021) ve bu sayede farklı ortamlarda onlara başarılı olma duygusunu yaşatmaktadır (Küleççi Akyavuz & Karakaş, 2020). Bu konuda Selçuk (2019)’un yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanları, bireylerin yaşam becerilerine ihtiyaçları olduğunu ve yaşam becerilerinin yokluğunda ise çeşitli alanlarda (aile, meslek vb.) problem yaşayacaklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Yaşam becerileri birçok farklı beceriyi bünyesinde barındırır. Temel yaşam becerileri birbirleriyle alakalı olup birinde meydana gelen gelişim diğerlerini de etkilemektedir (Güney, 2021). Yaşam becerilerinde yer alan bazı temel beceriler ve açıklamaları Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Temel Yaşam Becerileri ve Açıklamaları

Beceriler	Açıklamaları
Karar verme becerileri:	Karar verme becerisi, hedeflerimize ulaşmak için alternatiflerin araştırılması, elde edilmesi ve seçilmesidir (Alakoç Pirpir, 2019). İnsan hayatının en önemli aksiyonlarından olan karar verme/almada kişinin tercihleri belirlenerek geleceği şekillenir (Korkmaz, 2022).
Öz farkındalık:	Bireyin kendini tanıması (kendisinin, karakterinin, güçlü yanlarının yanında hoşlanmadığı yönlerini vb.) olan öz farkındalık (Ökdem, 2020; WHO, 1997), bireyin hayatındaki zorluklarla mücadele

	etmesinde, aynı zamanda bireyin duygularının ve kendisinin farkında olması bakımından önemlidir (Yıldırım, 2017). Bunun yanında öz farkındalık etkili iletişim, kişilerarası ilişki ve empati geliştirmenin ön koşulu olma özelliğine sahiptir (WHO, 1997; Alakoç Pirpir, 2019).
Duygu ve stres ile baş etme becerileri:	Duygularla baş etme becerisi, bireyin hem kendisi hem de başkasının duygusunun farkında olması ve bunlara uygun davranmasını içerir (Alakoç Pirpir, 2019). Duygularını kontrol edemeyen insanlar hayatlarında birtakım sorunlar yaşarlar ki bu duygular sevmeye, mutluluk, karamsarlık, öfke vb. şeklindedir (Ökdem, 2020). Ayrıca hayatımızın içinde yer alan kavramlardan biri olan stresin yarattığı olumsuz etkilerinden kurtulmak ya da bunları olumluya dönüştürebilmek için stresle baş etme yollarını bilmek önemli olup, strese neden olan durumlar ve bireylerin bunlara karşı vereceği tepkiler çeşitlilik gösterebilir (Tekin vd., 2019). Stresle baş etme becerisi, kişinin stresinin kaynaklarını ve bireyi nasıl etkilediğini bilmenin yanında stres düzeyinin kontrol altına alınmasını destekler (WHO, 1997; Alakoç Pirpir, 2019).
İletişim becerileri	İletişim, insanların çevresi ile uyum içerisinde olmasını sağlamaktadır (Deniz, 2003). Etkili iletişim, kendimizi sözlü ya da sözsüz olarak ifade etmemizi, fikir ve istekler, ihtiyaç ve korkuları ifade etmemiz anlamında kullanılabilir (WHO, 1997). Dolayısıyla iletişim becerilerinin, insanların etrafındaki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını desteklediği söylenebilir.
Eleştirel düşünme becerileri	Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünme sürecimizin farkında olmayı ve aynı zamanda başkalarının düşünme süreçlerini dikkate almayı gerektiren, öğrendiklerimizin uygulanmasını ve böylece hem kendimizi hem de çevremizdeki olayları anlamak için kullanılan aktif zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır. Köksal ve Atalay (2019) ise eleştirel düşünmeyi, özgün bir biçimde elde edilen bilgiyi var olan bilgiler ile karşılaştırma, kullanma ve değerlendirmeyi hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünme, aktif, özgür ve yeni fikirlere açık olmayı, düşüncenin nedenleri ile delillerini göz önünde bulundurmamayı ve organizasyonu gerektirir (Özden, 2020a). Bu durumda eleştirel düşünme becerisinin, bireyin özgür düşüncesini ve olaylara çok yönlü bakabilmesini sağlayarak problemlerin çözümünü kolaylaştırdığı söylenebilir (Alakoç Pirpir, 2019).
Yaratıcı düşünme becerisi	Yaratıcılık, yaratıcı düşünmeye nazaran daha geniş bir kavramdır (Doğan, 2007). Aynı zamanda bir düşünme biçimi olan yaratıcılığın hayal gücü ile alakası vardır (Özden, 2020a). Yaratıcılıkta, buluş ve yenilik söz konusu olup bilgi ve tecrübelerden faydalanılarak bir sentezleme yapma (Yenilmez & Yolcu, 2007), akıllıca düzenleme, problem çözme ve ürün ortaya çıkarma, durumları aynı ve zıt anlamları ile düşünme söz konusudur (Öztunç, 1999). Dolayısıyla yaratıcılıkta zihin ve performans dayalı etkinlikler yer alır, yaratıcı düşünmede ise daha çok zihinsel etkinlikler yer almaktadır (Doğan, 2007).
Problem çözme becerisi	Problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefine engel olan durumlar olunca ortaya çıkar (Alakoç Pirpir, 2019; Cüceloğlu, 2006). Problemler bireyde gerginlik oluşturur ve bu gerginliğin giderilmesi için problemin doğru olarak çözülmesi önemlidir (Gökbüzoğlu, 2008). Her problemin karmaşıklığı farklı seviyelerde olup problemlerin çözümü bireyin hedefine ulaşmak için kullanması gereken yolları algıladığı zaman başlar (Çınar vd., 2009). Ancak çözülmeyen önemli sorunlar strese neden olabilir (WHO, 1997). Öğrenilebilir beceriler arasında yer alan problem çözme becerisinden birey, çevresinde meydana gelen sorunlarla mücadele ederken faydalanır (Şahin, 2004). Problem çözme becerisi, zaman, emek ve çaba gerektirir (Alakoç Pirpir, 2019).
Empati	Empati, bir bireyin kendisini diğer kişinin yerine koyarak, onun hayatını onun baktığı gibi görebilmesini sağlar (Alakoç Pirpir, 2019; Ersoy & Köşger, 2016; Özbek, 2004). Kişiler arası iletişimde önemli olan empati (Ersoy & Köşger, 2016) anlayışa sahip olmak ve bunu devam ettirebilmek çaba gerektirir (Dökmen, 1994).
Girişimcilik becerisi	Girişimcilik, problemlere veya ihtiyaçlara ilişkin yeni çözümler üretebilmek ve bu çözümlerin sonucu olarak ortaya yeni bir değer çıkarmaktır (Şentürk, 2023). Girişimci kişi, mevcut imkanları göz önünde bulundurarak organizasyon oluşturan ve bunun sürekliliğini sağlayan kişidir (Yılmaz, 2014). Dolayısıyla girişimciliğin özünde, risk alabilme, cesur olabilme, fırsatları uygun bir şekilde değerlendirebilme, var olan kaynaklardan faydalanabilme yer almaktadır (Özcan, 2019).
Kişilerarası ilişki	Kişilerarası ilişki, en az iki birey arasında oluşan sosyal bağ ya da ilişkidir (Alakoç Pirpir, 2019). Kişiler arası ilişkiler, insanların diğer insanlarla olan ilişkilerinde sahip olduğu duygu, davranış ve düşünceleri ile ilgilidir (Saymaz, 2003). Kişilerarası ilişki becerileri, etrafımızdaki insanlarla olumlu ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye yardım eder (WHO, 1997).

1.2. Eğitim-Öğretim Programları:

Bireylere ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında eğitim-öğretim programlarının önemli bir yeri vardır (Bedir, 2020). Eğitim programı, öğretim ve ders programı ile yetenek, rehberlik hizmetleri ve kurumsal hizmetlerin hepsini kapsarken öğretim programı daha sınırlı olup, kurumsaldır (Odabaşı, 2014). Dolayısıyla öğretim programlarının bir dersin öğretilmesi ile alakalı düzenlenen ve bu doğrultuda yapılması planlanan bütün faaliyetleri kapsadığı söylenebilir (Demirel, 2004).

Eğitim programları, birbirini etkileyen ve etkilenen dört öğeden (hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme) oluşmaktadır (Bedir, 2020). Hedef en genel ifadesi ile Türk Dil Kurumunda (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024) “*varılacak yer, ulaşılabacak son nokta, gerçekleştirmek için tasarlanan şey*” şeklinde yer almaktadır. Eğitimin en genel hedefi ise bireylerde istendik davranış değişiklikleri sağlamaktır (Sönmez, 2020).

Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı (I-II) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanmıştır (MEB, 2023). Bu ders öğretim programı iki düzey şeklinde hazırlanmış olup, öğrencilerin önce Temel Yaşam Becerileri-I düzeyini daha sonra ise Temel Yaşam Becerileri-II düzeyini seçmeleri gereklidir (MEB, 2023). Temel Yaşam Becerileri-I düzeyi kapsamında öğrencilere “iletişim, sorumlu olma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve karar verme, eleştirel düşünme” ünitelerine yönelik içeriğe yer verilirken, Temel Yaşam Becerileri-II düzeyi kapsamında ise “sağlıklı yaşam, stresle baş etme, empati, takım çalışması, bilinçli tüketim” ünitelerine yönelik içeriğe yer verilmiştir (MEB, 2023).

1.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilişsel alan sınıflandırılmasında en çok bilinen taksonomi Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan taksonomi olup, bu taksonomide yer alan basamaklar (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) birbiri ile önkoşul ve ardışık olacak şekilde, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (Tabak, 2021). Ancak bu orijinal taksonomi zamanla bazı eleştiriler almış, 2001 yılında taksonomide Anderson ve arkadaşları tarafından birtakım değişiklikler yapılarak yenilenmiş taksonomi oluşturulmuştur. Yenilenmiş Bloom taksonomisi iki boyuttan (yatay ve dikey) oluşmakta olup boyutların genel özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur (Anderson vd., 2001, s. iii-v):

Tablo 2

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutlarına Yönelik Açıklamalar

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi		
BİLGİ BOYUTU	Olgusal bilgi	Öğrencilerin bir disiplini tanımak veya o disiplindeki problemleri çözmek için bilmesi gereken temel unsurlar Terimlerin bilgisi, belirli ayrıntıların ve öğelerin bilgisi.
	Kavramsal bilgi	Daha büyük yapıdaki temel unsurların bir arada çalışmasını sağlayan karşılıklı ilişkiler Sınıflandırmalar ve kategorilerin bilgisi, ilkeler ve genellemelerin bilgisi, teoriler, modeller ve yapıların bilgisi.
	İşlemsel bilgi	Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri ve becerilerin, algoritmaların, tekniklerin ve yöntemlerin kullanılmasına yönelik bilgiler Konuya özgü beceriler ve algoritmaların bilgisi, konuya özgü teknikler ve yöntemlerin bilgisi, uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemeye yönelik ölçütlerin bilgisi.
	Üst bilişsel bilgi	Biliş bilgisi ile kişinin kendi bilişinin bilgisi ve farkındalığı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		Stratejik bilgi, uygun bağlamsal ve koşullu bilgi dahil olmak üzere bilişsel görevler hakkında bilgi, kendisi hakkındaki bilgisi.
	Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme Tanıma, hatırlama
	Anlama	Sözlü, yazılı ve grafik iletişim de dahil olmak üzere öğretim mesajlarından anlam oluşturmak Yorumlama, örneklendirme, sınıflandırma, özetleme, çıkarımda bulunma, açıklama
	Uygulama	Verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma Yürütme, uygulama
	Çözümleme	Materyali kendini oluşturan bileşenlerine ayırma, parçaların birbiriyle/genel yapı veya amaçla nasıl ilişkili olduğunu belirleme Ayırt etme, organize etme, atfetme
	Değerlendirme	Kriterlere ve standartlara dayalı olarak yargıda bulunma Kontrol etme, eleştirme
	Yaratma	Tutarlı veya işlevsel olarak bir bütün oluşturmak için öğeleri bir araya getirme, yeni bir model veya yapı içinde yeniden düzenleme Oluşturma, planlama, üretme

1.4. Araştırmanın Önemi

Yaşam becerileri bireylerin hayatında karşılaştığı sorunlarla mücadele etmesini, şimdi ve gelecekte başarılı bir birey olmasını sağlar (Yalçıntaş Sezgin & Ulus, 2019). Ayrıca yaşam becerileri bireyi diğer insanlara bağımlı olmaksızın hayata hazırlamanın yanında bireylerin sorumluluk sahibi olmasını, hayatında karşısına çıkan sorunlarla baş edebilmesini, doğru kararlar verebilmesini, hedeflerini gerçekleştirmek için çabalamasını (Kılıç, 2015) destekler. Bu nedenlerden dolayı yaşam becerileri eğitim sistemi, temel bir öğrenme ihtiyacı haline gelmiştir (Gulhane, 2014). Nitekim Temel Yaşam Becerileri (I-II) dersinde öğrencilerin empati yeteneğini geliştirmenin yanında, öğrencilere karar verebilme, iş birliği yapabilme, eleştirel düşünebilme, sorumluluk sahibi olabilme gibi özellikler de kazandırılmak istenilmektedir (MEB, 2023). Ayrıca bu ders ile öğrencilerin sağlığını korumanın önemi, sağlıklı beslenmede bilinçli olmaları ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kazanmaları, zaman yönetimini öğrenmeleri, kişisel bakım hakkında bilgi ve beceri kazanmaları, problemlere farklı çözümler üretmeleri ve karar verebilmeleri hem kendi hem de başkalarının düşüncelerine eleştirel olarak bakabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Dolayısıyla Temel Yaşam Becerileri dersinin, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırmasının yanında öğrencilerin kendilerini tanımlarına da fırsatlar sunduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı Temel yaşam becerileri dersi kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında nasıl dağıldığını belirlemektir. Öğretim programlarında yer alan kazanımların sınıflandırılması öğrenmeyi daha açık, anlaşılır ve düzenli hale getirir (Tabak, 2021). Aynı zamanda temel yaşam becerileri dersi kazanımlarının, yaşam becerilerinin genel özelliklerinden dolayı özellikle üst düzey basamaklarda nasıl yer aldığının belirlenmesi önemli bir konudur. Ayrıca alanyazı incelendiğinde yenilenmiş Bloom taksonomisine göre öğretim programlarında yer alan kazanımları inceleyen birçok çalışmaya (Aktan, 2020; Aslan & Atik, 2018; Ayyıldız vd., 2019; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019; Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Cangüven vd., 2017; Çelik vd., 2018; Çerçi, 2018; Durmuş, 2017; Erol & Kavruk, 2021; Gezer vd., 2014; Güldüren & Cangüven, 2020; Gülersoy & Gülersoy, 2023; Güngör Cabbar vd., 2020; Hamurcu & Ekinci, 2020; İlhan & Gülersoy, 2019; Karip, 2019; Koca, 2022; Kuloğlu & Tutuş, 2024; Özkaya vd., 2023; Öztürk vd., 2020; Sağlamöz, 2020; Sağlamöz & Soysal, 2021; Sözcü & Aydınöz, 2019; Uğraş & Aral, 2018; Yıldız, 2021; Yolcu,

2019; Zorluoğlu vd., 2017a; Zorluoğlu vd., 2017b) rastlanılmasına rağmen Temel yaşam becerileri dersi öğretim programındaki (2023) kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Temel Yaşam Becerileri ders kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre incelenerek hem alanyazına katkı sağlamak hem de alanyazındaki bu boşluğu gidermek amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programının (I-II) kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi “Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı (I-II) kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre dağılımları nasıldır?” şeklinde olup bu problem doğrultusunda araştırmada şu alt problemlerin cevapları araştırılmıştır:

- 1- Temel Yaşam Becerileri-I düzeyindeki kazanımların ünitelere göre yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?
- 2- Temel Yaşam Becerileri-II düzeyindeki kazanımların ünitelere göre yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?
- 3- Temel Yaşam Becerileri (I ve II) ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım, 1999, s. 10) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde ise nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Maliyet ve zaman açısından avantajlı olan doküman analizi (Çeken & Eş, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018), dokümanların sistemli bir biçimde analiz edilmesidir (Bowen, 2009; Wach, 2013).

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı (2023) tarafından onaylanan Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı (I-II) oluşturmaktadır. Bu programın kazanımları, yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programındaki kazanımların ünitelere göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur (MEB, 2023, s. 9):

Tablo 3

Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı

Temel Yaşam Becerileri Dersi (I)			Temel Yaşam Becerileri Dersi (II)	
No	Üniteler	Kazanım sayısı	Üniteler	Kazanım sayısı
1	İletişim	11	Sağlıklı Yaşam	8
2	Sorumlu olma	7	Stresle Baş Etme	7
3	Öğrenmeyi Öğrenme	10	Empati	6
4	Problem Çözme ve Karar Verme	9	Takım Çalışması	7
5	Eleştirel Düşünme	6	Bilinçli Tüketim	11

Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde 5 ünite 43 kazanım, II düzeyinde 5 ünite 39 kazanım yer almakta olup öğretim programında toplam 82 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2023).

Doküman incelenmesinde, dokümanların tarafsız ve objektif olması önemlidir (İslamoğlu & Alnıaçık, 2013). Nitekim bu araştırmanın veri kaynağı olan dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığının internet sayfasında İlköğretim sekmesi altında yer alan Temel Yaşam Becerileri dersine (I-II) ait öğretim programıdır. Bu öğretim programına “<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1348>” adresinden ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, Temel Yaşam Becerileri dersi (I-II) öğretim programında yer alan kazanımlar araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar tekrar yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre analiz edilmiştir. Kazanımlar yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre analiz edilirken Tablo 2’de yer alan bilgilerden faydalanılmıştır.

Temel Yaşam Becerileri ders kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre analiz edilirken betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden kararlaştırılmış temalara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ise Temel Yaşam Becerileri dersinde yer alan kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Nitel araştırmalarda, elde edilen verilerinin ve sonuçlara nasıl ulaştığının detaylı bir biçimde açıklanması araştırmanın geçerlik düzeyini yükseltmek için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini yükseltmek amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- 1-Araştırmada Temel Yaşam Becerileri ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımlarına yönelik örnek analiz tablosu hazırlanmış ve kazanım örneklerine yer verilmiştir.
- 2- Araştırmanın bulgularının anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için ünite bazında Temel Yaşam Becerileri ders kazanımlarının frekans ile yüzdeleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuş ve Temel Yaşam Becerileri dersinin her iki düzeyi ile geneline ait bulgular şekillerle desteklenmiştir.
- 3-Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için Temel Yaşam Becerileri ders kazanımları Eğitim Programları ve Öğretim alanından 3 (üç) öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş ve kazanımlar uzmanlar tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmacının yaptığı ders kazanımlarına yönelik sınıflandırmalar ile uzmanların yapmış olduğu sınıflandırmalar arasındaki uyumu görmek amacıyla, Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın geliştirdiği *güvenirlik formülü* [$Güvenirlik = (görüş\ birliği) / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)$] kullanılmıştır. Uzmanlar ile araştırmacının yaptığı sınıflandırmalar arasında hesaplanan güvenilirlik değeri sırasıyla, Temel Yaşam Becerileri I düzeyi için “0.907”, Temel Yaşam Becerileri II düzeyi için “0.923” ve Temel Yaşam Beceri dersinin genelinde ise “0.915” olarak belirlenmiştir. Uyum sağlanılmayan kazanımlarda ise uzmanlarla yapılan tartışmalar sonucunda ortak bir karar verilmiştir. Bu formülden elde edilen sonuçlara bakılarak, uzmanlar ile araştırmacının ilgili kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre sınıflandırmaları arasında uyumun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

2.5. Örnek Analiz Tablosu

Temel Yaşam Becerileri ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımlarına yönelik örnek analizler ve kazanım örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4

Temel Yaşam Becerileri Ders Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımlarına Yönelik Örnek Analizler

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	TYB 2.2.1.					
Kavramsal		TYB 1.1.3. TYB 2.1.1. TYB 2.1.8.		TYB 1.1.10. TYB 2.3.5.	TYB.2.5.5.	TYB 2.3.6.
İşlemsel			TYB 1.3.4.			
Üst bilişsel		TYB 1.2.6.			TYB 1.3.2.	

Tablo 4'te yer alan Temel Yaşam Becerileri-I düzeyindeki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre dağılımlarından kazanım örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Kazanımlardan “*TYB 1.1.3. İletişimde dinlemenin önemini açıklar.*” kazanımında temel unsurlar arasındaki ilişkiler söz konusu olduğu için bu kazanım kavramsal bilgi türünde ve açıklama yapılmasını gerektirdiği için anlama düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 1.1.10. İletişim engelleri ve çatışmaları ile ilgili kavramları ayırt eder.*” kazanımında ilgili kavramların iletişim engelleri ve iletişim çatışmaları şeklinde sınıflandırılması, kategorize edilmesi söz konusu olduğu için bu kazanım kavramsal bilgi türünde ve bunların ayırt edilmesi söz konusu olduğu için çözümleme düzeyinde değerlendirilmiştir. “*TYB 1.2.6. Sorumluluğunu yerine getirmenin kendisine hissettirdiklerini açıklar.*” kazanımı bireyin kendi bilişi hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirdiği için üst bilişsel bilgi türünde ve bu konuda açıklama yapılmasını gerektirdiği için bilişsel süreç boyutlarından anlama düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 1.3.2. Kendine uygun öğrenme stratejisini seçer.*” kazanımında bireyin kendi bilişinin farkında olması söz konusu olduğu için bu kazanım üst bilişsel bilgi türünde ve bireyin kendine uygun öğrenme stratejisi konusunda karar vermesini gerektirdiği için değerlendirme düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 1.3.4. Çalışma ve öğrenme taktiklerini etkin olarak kullanır.*” kazanımı bir işin nasıl yapılacağına yönelik bilgi içerdiğinden işlemsel bilgi türünde ve bu kazanımda sahip olunan bilgidен yararlanma, bilgiyi kullanma söz konusu olduğu için bilişsel süreç boyutunda uygulama düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4'te yer alan Temel Yaşam Becerileri-II düzeyindeki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre dağılımlarından kazanım örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Kazanımlardan “*TYB 2.1.1. Dengeli ve sağlıklı beslenme ilkelerini ifade eder.*” kazanımı ilkeler bilgisi içerdiğinden dolayı kavramsal bilgi türünde ve bu ilkelerin ifade edilmesini içerdiği için anlama düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 2.1.8. Sanatsal, sosyal ve sportif faaliyetlere katılımın sağlığa etkisini açıklar.*” kazanımında temel unsurlar arasındaki ilişkiler, etkileşimler söz konusu olduğu için kavramsal bilgi türünde ve açıklama yapılmasını gerektirdiği için bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 2.2.1. Stresi tanımlar.*” kazanımında stres ifadesi öğrencinin bir konuyu ya da disiplini öğrenmesi için gerekli olan temel öge olduğundan olgusal bilgi türünde ve bu kazanımda bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, tanımlanması söz konusu olduğundan bilişsel süreç boyutunda hatırlama düzeyinde sınıflandırılmıştır. “*TYB 2.3.5. Empatik iletişim kurmayı engelleyen durumları analiz eder.*” kazanımında bireyin empatik iletişim kurmasını engelleyen

durumlarda konuya yönelik temel unsurlar arasındaki ilişkiler söz konusu olduğu için kavramsal bilgi türünde ve bu durumun analiz edilmesi söz konusu olduğu için bilişsel süreç boyutunda çözümleme düzeyinde sınıflandırılmıştır. “TYB 2.3.6. Empatik iletişimi geliştirmek için yeni önerilerde bulunur.” kazanımında konuyla ilgili unsurlar arasında etkileşimler söz konusu olduğu için taksonominin kavramsal bilgi türünde ve bu konuda yeni önerilerde bulunulması beklenildiğinden bilişsel süreç boyutunda yaratma düzeyinde değerlendirilmiştir. “TYB.2.5.5. Satın alınan ürüne ilişkin belgelerin önemini tüketici hakları kapsamında değerlendirir.” kazanımı tüketici hakları kapsamında değerlendirme yapılmasını içerdiği için bilişsel süreç boyutunun değerlendirme düzeyinde ve temel unsurlar arasındaki ilişkileri içerdiği için kavramsal bilgi türünde sınıflandırılmıştır.

Temel yaşam becerileri (I-II) dersinde toplam 82 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların 5’i araştırmada bilişsel alan kapsamında değerlendirilmemiştir. Bilişsel alan kapsamının dışında değerlendirilen kazanımlardan bazı örnekler ise şu şekildedir: “TYB 2.2.6. Değişen duygu durumlarına uygun davranışlar sergiler”, “TYB 2.3.4. Farklı bakış açularına saygı gösterir” ve “TYB 2.4.7. Takım çalışmasında liderin önemini fark eder” kazanımları duyuşsal alan kapsamında değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma kapsamında, Temel Yaşam Becerileri dersi öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre incelenmiştir. Araştırma etik kurul izni gerektirmemekte olup etik ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Araştırmada dolaylı ve doğrudan alıntılara atıflarda ve kaynakçada yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Temel Yaşam Becerileri (I – II) dersi öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına yönelik dağılımlarına yer verilmiştir.

1-Araştırmanın “Temel Yaşam Becerileri-I düzeyindeki kazanımların ünitelere göre yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin bulguları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Temel Yaşam Becerileri-I Düzeyinde Yer Alan Kazanımların Ünitelere Göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutlarına Dağılımı

Üniteler	Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu														
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İletişim	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	7	70.00	-	-	2	20.00	1	10.00	-	-	10	100	
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Toplam	-	-	7	70.00	-	-	2	20.00	1	10.00	-	-	10	100	
Sorumlu Olma	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Kavramsal	-	-	5	71.43	-	-	1	14.29	-	-	-	-	6	85.71	
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Üst bilişsel	-	-	1	14.29	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14.29	

	Toplam	-	-	6	85.71	-	-	1	14.29	-	-	-	-	7	100
Öğrenmeyi Öğrenme	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	2	20.00	1	10.00	1	10.00	-	-	-	-	4	40.00
	İşlemsel	-	-	-	-	1	10.00	-	-	-	-	1	10.00	2	20.00
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	1	10.00	2	20.00	1	10.00	4	40.00
	Toplam	-	-	2	20.00	2	20.00	2	20.00	2	20.00	2	20.00	10	100
Problem Çözme ve Karar Verme	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	1	11.11	-	-	1	11.11	-	-	-	-	1	11.11	3	33.33
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	3	33.33	3	33.33	-	-	6	66.67
	Toplam	1	11.11	-	-	1	11.11	3	33.33	3	33.33	1	11.11	9	100
Eleştirel Düşünme	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	1	16.67	3	50.00	-	-	-	-	-	-	-	-	4	66.67
	İşlemsel	-	-	1	16.67	1	16.67	-	-	-	-	-	-	2	33.33
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	16.67	4	66.67	1	16.67	-	-	-	-	-	-	6	100
Temel Yaşam Becerileri-I Düzeyi	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	2	4.76	17	40.48	2	4.76	4	9.52	1	2.38	1	2.38	27	64.29
	İşlemsel	-	-	1	2.38	2	4.76	-	-	-	-	1	2.38	4	9.52
	Üst bilişsel	-	-	1	2.38	-	-	4	9.52	5	11.90	1	2.38	11	26.19
	Toplam	2	4.76	19	45.24	4	9.52	8	19.05	6	14.29	3	7.14	42	100

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre Temel yaşam becerileri-I düzeyi kazanımlarının ünitelere dağılımı incelendiğinde (Tablo 5) aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

-İletişim ünitesinde 10 kazanım bilişsel alan kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kazanımların tamamının kavramsal bilgi türünde olduğu görülmüştür. Bunun yanında taksonominin bilişsel süreç boyutunda 7 kazanımın anlama, 2 kazanımın çözümlenme ve 1 kazanımın değerlendirme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda iletişim ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Sorumlu olma ünitesinde toplam 7 kazanım yer almaktadır. Bunların 6'sının kavramsal, 1'inin ise üst bilişsel bilgi türünde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise 6 kazanımın anlama ve 1 kazanımın çözümlenme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sorumlu olma ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Öğrenmeyi öğrenme ünitesinde yer alan 10 kazanımın 4'ü kavramsal, 2'si işlemsel ve 4'ü üst bilişsel bilgi türünde yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinin her birinde 2'ser kazanım yer almaktadır. Bu durumda öğrenmeyi öğrenme ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal ve üst bilişsel bilgede yoğunlaştığı söylenebilir.

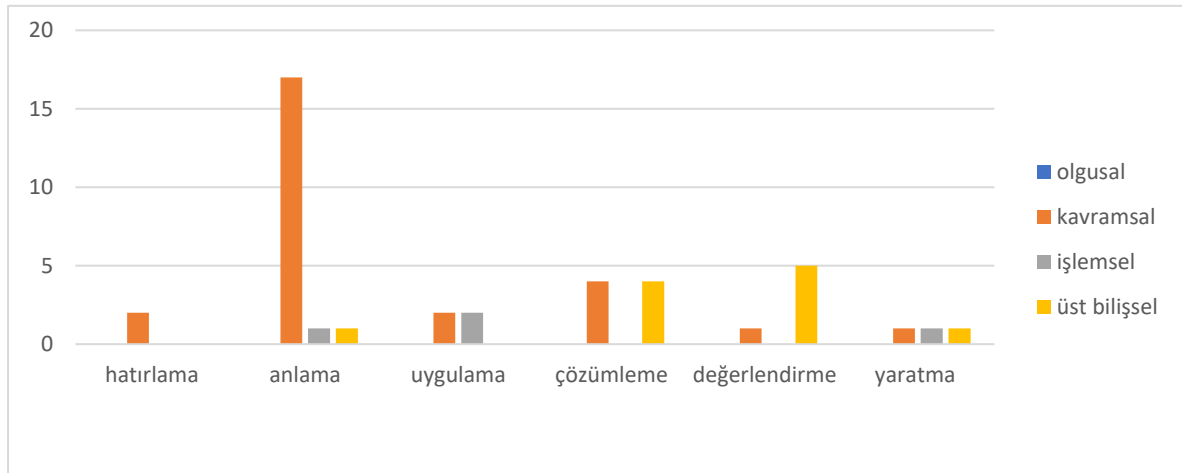
-Problem çözme ve karar verme ünitesinde 9 kazanım bilişsel alan kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kazanımların 3'ünün kavramsal ve 6'sının ise üst bilişsel bilgi türünde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda 3 kazanım değerlendirme, 3 kazanım çözümlenme düzeyinde yer almakta olup, hatırlama, uygulama ve yaratma düzeylerinde ise 1'er kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumda problem çözme ve karar verme ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda üst bilişsel bilgi ve bilişsel süreç boyutunda değerlendirme ile çözümlenme düzeylerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Eleştirel düşünme ünitesinde 6 kazanım bilişsel alan kapsamında değerlendirilmiştir. Bu üniteye 4 kazanım kavramsal ve 2 kazanım ise işlemsel bilgi türünde yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise 4 kazanımın anlama, 1 kazanımın hatırlama ve 1 kazanımın uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda eleştirel düşünme ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde yer alan kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre analiz edildiğinde 27 kazanımın kavramsal bilgi, 11 kazanımın üst bilişsel bilgi ve 4 kazanımın işlemsel bilgi türünde olduğu görülmüştür. Bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 19 kazanımın anlama, 8 kazanımın çözümlenme, 6 kazanımın değerlendirme, 4 kazanımın uygulama, 3 kazanımın yaratma ve 2 kazanımın hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde yer alan kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Temel Yaşam Becerileri I düzeyindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre dağılımları Şekil 1'de sunulmuştur:

Şekil 1

Temel Yaşam Becerileri-I Düzeyinde Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutlarına Göre Dağılımları



Şekil 1 ve Tablo 5'te yer alan Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinin kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi (%64.29) ve bilişsel süreç boyutunda anlama (%45.24) düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

2-Araştırmanın "Temel Yaşam Becerileri-II düzeyindeki kazanımların ünitelere göre yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?" alt problemine ilişkin bulguları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Temel Yaşam Becerileri-II Düzeyinde Yer Alan Kazanımların Ünitelere Göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutlarına Dağılımı

Üniteler	Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu													
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sağlıklı Yaşam	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	1	12.50	7	87.50	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	12.50	7	87.50	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100
Stresle Baş Etme	Olgusal	1	20.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20.00
	Kavramsal	-	-	3	60.00	-	-	-	-	-	-	-	-	3	60.00
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20.00	1	20.00
	Toplam	1	20.00	3	60.00	-	-	-	-	-	-	1	20.00	5	100
Empati	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	-	-	-	-	1	20.00	-	-	1	20.00	2	40.00
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üst bilişsel	-	-	3	60.00	-	-	-	-	-	-	-	-	3	60.00
	Toplam	-	-	3	60.00	-	-	1	20.00	-	-	1	20.00	5	100
Takım Çalışması	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	1	16.67	3	50.00	-	-	1	16.67	-	-	1	16.67	6	100
	İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	16.67	3	50.00	-	-	1	16.67	-	-	1	16.67	6	100
Bilinçli Tüketim	Olgusal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	1	9.10	4	36.36	-	-	1	9.10	1	9.10	-	-	7	63.64
	İşlemsel	-	-	1	9.10	1	9.10	-	-	1	9.10	-	-	3	27.27
	Üst bilişsel	-	-	-	-	-	-	1	9.10	-	-	-	-	1	9.10
	Toplam	1	9.10	5	45.45	1	9.10	2	18.18	2	18.18	-	-	11	100
Temel Yaşam Becerileri-II Düzeyi	Olgusal	1	2.86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.86
	Kavramsal	3	8.57	17	48.57	-	-	3	8.57	1	2.86	2	5.71	26	74.29
	İşlemsel	-	-	1	2.86	1	2.86	-	-	1	2.86	-	-	3	8.57
	Üst bilişsel	-	-	3	8.57	-	-	1	2.86	-	-	1	2.86	5	14.29
	Toplam	4	11.43	21	60.00	1	2.86	4	11.43	2	5.71	3	8.57	35	100

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre Temel yaşam becerileri-II düzeyi kazanımlarının ünitelere dağılımı incelendiğinde (Tablo 6) aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

-Sağlıklı Yaşam ünitesinde yer alan 8 kazanımın hepsi kavramsal bilgi türünde yer almaktadır. Bunun yanında taksonominin bilişsel süreç boyutunda 7 kazanımın anlama, 1 kazanımın ise hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sağlıklı yaşam ünitesinde yer alan kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Stresle baş etme ünitesinde toplam 7 kazanımın 5'i bilişsel alan kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kazanımların 3'ünün kavramsal, 1'inin olgusal ve 1 kazanımın da üst bilişsel bilgi türünde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise 3 kazanımın anlama, 1 kazanımın hatırlama ve 1 kazanımın yaratma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda stresle baş etme ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Empati ünitesinde yer alan 6 kazanımın 1'i duyuşsal alan kapsamında değerlendirilmiştir. Geriye kalan kazanımların 3'ü üst bilişsel ve 2'si kavramsal bilgi türünde yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise kazanımların 3'ünün anlama, 1'inin çözümlleme ve 1'inin ise yaratma düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda empati ünitesindeki kazanımların bilgi boyutunda üst bilişsel bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

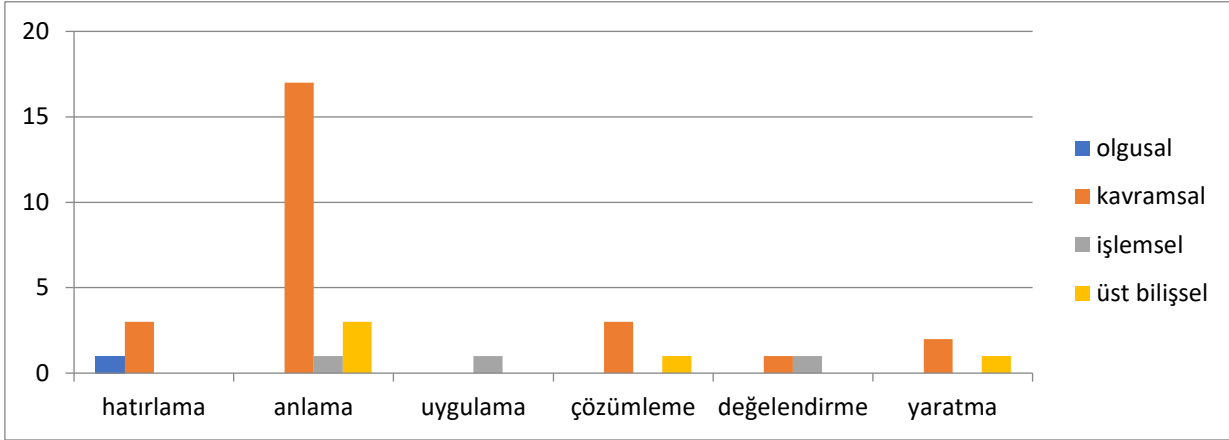
-Takım çalışması ünitesinde yer alan 7 kazanımın 1'i duyuşsal alan kapsamında değerlendirilmiştir. Geriye kalan 6 kazanımın kavramsal bilgi türünde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise 3 kazanım anlama düzeyinde yer alıp, hatırlama, çözümlleme ve yaratma düzeylerinde ise 1'er kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumda takım çalışması ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Bilinçli tüketici ünitesinde yer alan 11 kazanımın 7'si kavramsal, 3'ü işlemsel ve 1'i üst bilişsel bilgi türünde yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise 5 kazanımın anlama, 2 kazanımın çözümlleme, 2 kazanımın değerlendirme, 1 kazanımın hatırlama ve 1 kazanımın uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda bilinçli tüketici ünitesinde kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

-Temel Yaşam Becerileri-II düzey kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre analiz edildiğinde 26 kazanımın kavramsal bilgi, 5 kazanımın üst bilişsel bilgi, 3 kazanımın işlemsel bilgi ve 1 kazanımın ise olgusal bilgi türünde olduğu görülmüştür. Bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 21 kazanımın anlama, 4 kazanımın çözümlleme, 4 kazanımın hatırlama, 3 kazanımın yaratma, 2 kazanımın değerlendirme ve 1 kazanımın ise uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde yer alan kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinde yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre dağılımları Şekil 2'de sunulmuştur:

Şekil 2

Temel Yaşam Becerileri-II Düzeyinde Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutlarına Göre Dağılımları



Şekil 2 ve Tablo 6’da yer alan Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinin kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi (%74.29) ve bilişsel süreç boyutunda anlama (%60.00) düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

3- Araştırmanın “Temel Yaşam Becerileri (I-II) Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

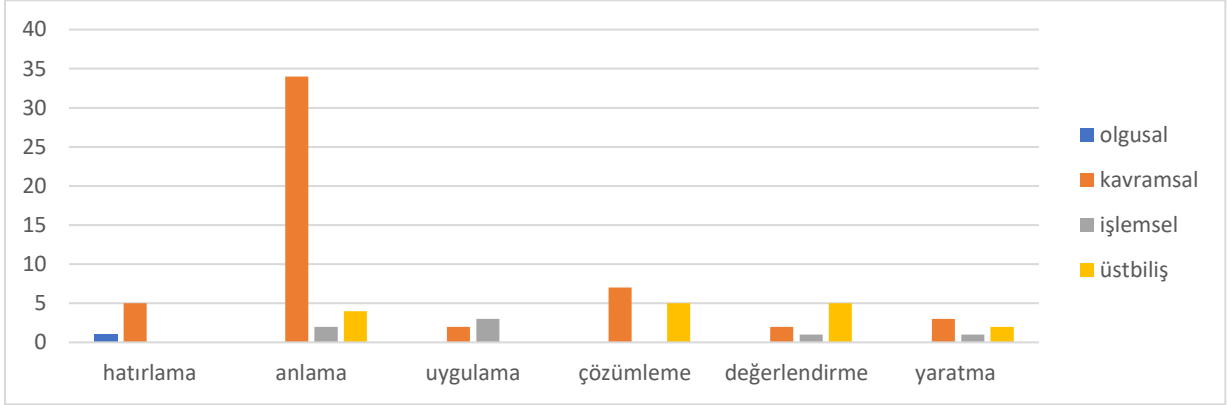
Temel Yaşam Becerileri (I-II) Dersinde Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımları

Bilgi boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümüleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	1	1.30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.30
Kavramsal	5	6.49	34	44.16	2	2.60	7	9.09	2	2.60	3	3.90	53	68.83
İşlemsel	-	-	2	2.60	3	3.90	-	-	1	1.30	1	1.30	7	9.09
Üst bilişsel	-	-	4	5.19	-	-	5	6.49	5	6.49	2	2.60	16	20.78
Toplam	6	7.79	40	51.95	5	6.49	12	15.58	8	10.39	6	7.79	77	100

Temel Yaşam Becerileri (I-II) dersinde yer alan kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre analiz edildiğinde 77 kazanımın 53’ünün kavramsal, 16’sının üst bilişsel bilgi, 7’sinin işlemsel ve 1’inin olgusal bilgi türünde olduğu görülmüştür. Temel Yaşam Becerileri ders kazanımları bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 40 kazanımın anlama, 12 kazanımın çözümüleme, 8 kazanımın değerlendirme, 6 kazanımın hatırlama, 6 kazanımın yaratma ve 5 kazanımın ise uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Temel Yaşam Becerileri I-II dersinde yer alan kazanımların bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Temel Yaşam Becerileri I-II dersinin yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarına göre dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur:

Şekil 3

Temel Yaşam Becerileri (I-II) Dersinde Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutlarına Göre Dağılımları



Şekil 3 ve Tablo 7 incelendiğinde Temel Yaşam becerileri (I-II) dersinin kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımların taksonominin bilgi boyutunda kavramsal bilgi (%68.83) ve bilişsel süreç boyutunda anlama (%51.95) düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, Temel Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin düzeylerine göre incelenmiştir. Temel Yaşam Becerileri öğretim programında, Temel Yaşam Becerileri-I düzeyine yönelik 5 ünite de 43 kazanım ve Temel Yaşam Becerileri-II düzeyine yönelik 5 ünite de 39 kazanım olmak üzere toplam 82 kazanım yer almaktadır. Bilişsel alan kapsamında olan 77 kazanım yenilenmiş Bloom taksonomisinin düzeylerine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

1. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinin kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların 27 (%64.29)'sinin kavramsal bilgi, 11 (%26.19)'inin üst bilişsel bilgi ve 4 (%9.52)'ünün işlemsel bilgi türünde yer aldığı ve olgusal bilgi türüne kazanımlarda yer verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla bu düzeyde kazanımların büyük çoğunluğunun kavramsal bilgi türünde olduğu söylenebilir. Bu durumda Temel yaşam becerileri-I düzeyinde daha çok temel unsurlar arasındaki ilişkilerin veya etkileşimlerin (Anderson vd., 2001) vurgulandığından bahsedilebilir.

2. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinin kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların 19 (%45.24)'unun anlama, 8 (%19.05)'inin çözümleme, 6 (%14.29)'sının değerlendirme, 4 (%9.52)'ünün uygulama, 3 (%7.14)'ünün yaratma ve 2 (%4.76)'sinin hatırlama düzeyinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kazanımların büyük çoğunluğunun anlama düzeyinde olduğu ve hatırlama, yaratma ve uygulama düzeyindeki kazanım sayısının oldukça az sayıda olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak, Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde öğrencilerin konuya ilişkin anlam çıkarması, özetlemesi, yorumlamasının vb. (Anderson vd., 2001) ön planda olduğundan bahsedilebilir.

3. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyi ünite olarak taksonominin bilgi boyutuna göre değerlendirildiğinde, ünitelerde olgusal bilgiye yer verilmediği, kavramsal bilgiye ise en çok iletişim ünitesinde yer verildiği görülmüştür. İletişim ünitesinde, “öğrencilerin dinleme, anlama, ifade etme becerilerini geliştirerek iletişim kurmayı öğrenmeleri, sözsüz iletişim becerilerini bilmeleri ve kişiler arası sağlıklı iletişim kurma becerilerini edinmeleri” (MEB, 2023: 10) amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere iletişim becerileri kazandırılırken bu öğelerin birbirleriyle ve bütünüyle olan ilişkisi önemli olduğu için bu ünite de kavramsal bilgiye daha fazla yer verildiği söylenebilir.

4. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyi ünite olarak taksonominin bilgi boyutuna göre değerlendirildiğinde, üst bilişsel bilgiye en çok “problem çözme ve karar verme” ünitesi ile “öğrenmeyi öğrenme” ünitesinde yer verildiği görülmüştür. Üst bilişsel davranışlar, “(1) bireyin kendi düşünme süreci ile ilgili bilgisi, (2) kontrol veya özdüzenleme, (3) inançlar ve sezgiler olarak üç kategoride yer almaktadır” (Schoenfeld, 1987: 190). Problem çözme ise, bilimsel yöntemi kullanma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, karar verme gibi birçok unsuru barındırmaktadır (Demirel, 2014). Ayrıca problem çözme bilişsel stratejileri seçmeyi ve kullanmayı gerektirir (Senemoğlu, 2018). Bu bilgilerin ışığında üst bilişsel bilginin problem çözme sürecinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda problem çözme faaliyetlerinin üst bilişsel stratejilerin gelişmesini desteklediği (Blakey & Spence, 1990) unutulmamalıdır.

Öğrenmeyi öğrenme ise, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini tanıması, uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve kullanması olup bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasıdır (Güven, 2004). Bireyin öğrenmeyi öğrenmesi, kendi bilişsel yeteneklerinin farkında olması, nasıl öğrendiği hakkında bilgi sahibi olması gibi durumları ön planı çıkarır (Ünal, 1999). Dolayısıyla bireyin kendi kendine öğrenme becerisi kazanmasında üstbiliş oldukça önemlidir (Akpınar, 2011). Çünkü üstbiliş, bireyin kendi düşünme yapısına yönelik birtakım içgörüler kazanmasını sağlar (Paris & Winograd, 1990). Bütün bu bilgiler, problem çözme ve karar verme ile öğrenmeyi öğrenme ünitelerinde üst bilişsel bilginin yoğunlaşmasının nedenleri olarak gösterilebilir.

5. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyi ünite olarak taksonominin bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirildiğinde, anlama düzeyine yönelik kazanımların en çok iletişim ve sorumlu olma ünitesinde yer aldığı tespit edilmiştir. Hatırlama düzeyine yönelik kazanımların sadece problem çözme ve karar verme ünitesi ile eleştirel düşünme ünitelerinde; uygulama düzeyine yönelik kazanımların ise en çok öğrenmeyi öğrenme ünitesinde yer aldığı görülmüştür. Öğrenmeyi öğrenmede öğrencilerin mevcut bilgilerinin kullanması söz konusu olduğu için (Özden, 2020b) bu ünite kazanımların uygulama düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Araştırmada, çözümlenme ve değerlendirme düzeylerine yönelik kazanımlara en çok problem çözme ve karar verme ünitesinde yer verildiği tespit edilmiştir. Problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile yakın ilişkili olup problemin amacına yönelik sorgulama ve bilgi toplama süreçlerini içerir (Yenilmez & Yaşa, 2007). Aynı zamanda öğrencilerin, problemleri çözebilmeleri için ilişki kurmaları, yargılamaları, akıl yürütmeleri ve bunlardan sonuç çıkarmaları önemlidir (Akay vd., 2006). Bu durumlar problem çözme ve karar verme ünitesindeki kazanımların çözümlenme ve değerlendirme düzeylerine yoğunlaşmasının sebepleri olarak gösterilebilir.

6. Temel Yaşam Becerileri-I düzeyinde bilişsel süreç düzeylerinden en üst düzey olan “yaratma” basamağında toplam 3 kazanım yer almaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme” ünitesinde 2 kazanım ve “problem çözme ve karar verme” ünitesinde ise 1 kazanıma rastlanılmıştır. Öğrenmeyi öğrenmede, öğrencinin deneyimleyerek, tartışarak ve yaparak-yaşayarak öğrendiği bir ortam vardır (Aydınlı, 2015). Böyle bir öğrenme ortamı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcı özelliklerini olumlu yönde etkiler. Bunun yanında yaratıcı düşünme becerisinin hem karar verme hem de problem çözme becerilerini etkilediği unutulmamalıdır (Alakoç Pirpir, 2019; WHO, 1997). Ayrıca problem çözme, ilgili problemin çözümü ile ilgili genelleme ve sentez yapmayı sağlamaktadır (Demirel, 2014). Bu durumlar hem problem çözme ve karar verme hem de öğrenmeyi öğrenme ünitelerinde kazanımların yaratma düzeyine yoğunlaşmasının sebepleri arasında gösterilebilir.

7. Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinin kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların 26 (%74.29)’sının kavramsal bilgi, 5(%14.29)’inin üst bilişsel bilgi, 3(%8.57)’ünün işlemsel bilgi ve 1 (%2.86) kazanımın ise olgusal bilgi türünde yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla kazanımların büyük çoğunluğunun kavramsal bilgi türünde olduğu söylenebilir. Temel yaşam becerileri II düzeyinde kavramsal bilgiye diğerlerinden daha fazla yer verilmesinin sebebi olarak, konu alanlarında temel unsurların birbirleriyle olan ilişkilerinin (Anderson vd., 2001) ön planda olması gösterilebilir.

8. Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinin kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların 21(%60.00)'inin anlama, 4(%11.43)'ünün çözümleme, 4(%11.43)'ünün hatırlama, 3(%8.57)'ünün yaratma, 2(%5.71)'sinin değerlendirme ve 1(%2.86)'inin uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kazanımların büyük çoğunluğunun anlama düzeyinde olduğu, uygulama ve değerlendirme düzeyindeki kazanım sayısının ise oldukça az olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak, Temel Yaşam Becerileri II düzeyinde öğrencilerin daha çok yorumlama, özetleme, örneklendirme vb. (Anderson vd., 2001) yapmasına önem verildiğinden bahsedilebilir.

9. Temel Yaşam Becerileri-II düzeyi ünite olarak değerlendirildiğinde ise üst bilişsel bilgiye en çok “empati” ünitesinde yer verildiği görülmüştür. Empati becerisini kazanmak için öz farkındalık becerisi ön koşuldur (Alakoç Pirpir, 2019; WHO, 1997). Dolayısıyla bu süreç kişinin kendini tanımaya fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle empati ünitesinde üst bilişsel bilginin yoğunlaştığı söylenebilir.

10. Temel Yaşam Becerileri II düzeyi ünite olarak değerlendirildiğinde kavramsal bilgiye bütün ünitelerde yer verildiği görülmüştür. Ancak olgusal bilgiye sadece stresle baş etme ünitesinde bir kazanım ile yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumda temel yaşam becerileri II düzeyinde, konuların birbiri ya da bütünü ile olan ilişkilerine (Anderson vd., 2001) önem verildiği söylenebilir. İşlemsel bilgi türü sadece bilinçli tüketim ünitesinde yer almaktadır. Bu durum bilinçli tüketim ünitesinde öğrencilere bir işin nasıl yapıldığına, beceri, yöntem vb. kullanılmasına ilişkin ölçütlere yer verildiğini (Anderson vd., 2001) göstermektedir.

11. Temel Yaşam Becerileri-II düzeyinde bilişsel süreç düzeylerinden en üst düzey olan “yaratma” düzeyinde “stresle baş etme”, “empati” ve “takım çalışması” ünitelerinde; değerlendirme ve uygulama düzeylerine ise “bilinçli tüketim” ünitesinde kazanımlara rastlanılmıştır. Bu durum “stresle baş etme”, “empati” ve “takım çalışması” ünitelerinde öğrencilerin çözüm üretmeleri, öneriler getirmelerine; bilinçli tüketim ünitesinde ise, öğrencilerin sahip oldukları bilgiden yararlanmaları, yargılama veya değerlendirme yapılmasına (Anderson vd., 2001) önem verildiğini göstermektedir.

12. Temel Yaşam Becerileri (I ve II) öğretim programında yer alan kazanımların geneli yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların 53 (%68.83)'ünün kavramsal bilgi, 16 (%20.78)'sının üst bilişsel bilgi, 7 (%9.09)'sinin işlemsel bilgi ve 1(%1.30)'inin olgusal bilgi türünde yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla kazanımların büyük çoğunluğunun kavramsal bilgi türünde olduğu söylenebilir. Temel yaşam becerileri dersi 5-8. sınıflarda öğrencilere verilmektedir. Öğrenciler bu aşamaya gelene kadar eğitim-öğretim süreçlerinde temel yaşam becerileri hakkında birtakım bilgilere sahip olmaktadır. Nitekim okul öncesi eğitim programında, okul öncesi dönemin çocukların ihtiyacı olan temel yaşam becerilerini ve ileri eğitim dönemlerinde ihtiyaçları olan temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca alan yazında Özkan Elgün ve Uysal (2022) tarafından yapılan çalışma bu durumu desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlar yaşam becerileri kapsamında incelenmiş ve bu öğretim programındaki kazanımlarda en çok karar verme ve problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz farkındalık ve empati becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada iletişim, kişiler arası iletişim, stres ve duygularla başa çıkma becerilerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Özkan Elgün & Uysal, 2022). Bu çalışmanın yanında Yıldırım (2021)'in Hayat Bilgisi dersindeki temel yaşam becerileri ve kazanımlarını öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmada, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan 148 kazanımdan 126'sının temel becerilerle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Konu ile alakalı olarak Karakuş (2021)'un yapmış olduğu İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi isimli çalışmada, hayat bilgisi programındaki tüm kazanımların %64'ünün yaşam becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu bilgiler öğrencilerin temel yaşam becerileri ile ilgili birtakım bilgileri Temel Yaşam Becerileri dersini almadan önce öğrenme fırsatları olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kavramlar ile ilgili hem bilgi sahibi olması hem de kavramların anlamlı öğrenilmesini

sağlamak için öğretim programlarının en az kavramsal bilgi düzeyinde hazırlanması önemlidir (Zorluoğlu vd., 2017a). Araştırmanın bu sonucu ile paralel olarak, alanyazında öğretim programlarındaki kazanımlarla ilgili yapılan bazı çalışmalarda [Çevre ve İklim Değişikliği dersi (Gülersoy & Gülersoy, 2023), 2017 Fen Bilgisi (3-4.sınıf) dersi (Yolcu, 2019), ortaokul İngilizce dersi (Kuloğlu & Tutuş, 2024), 2013 Fen bilimleri dersi (Zorluoğlu vd., 2017b), 2017 taslak Kimya dersi (Zorluoğlu vd., 2017a), 2018 10. sınıf Coğrafya dersi (İlhan & Gülersoy, 2019), 2010 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi (Gezer vd., 2014), 2010 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (Durmuş, 2017), 2018 Kimya dersi (Ayyıldız vd., 2019) ve 2018 9. Sınıf coğrafya dersi (Sözcü & Aydınöz, 2019), Fen bilimleri Öğretim Programı Maddenin Doğası Konusu (Özkaya vd., 2023)] kazanımların kavramsal bilgi türünde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul matematik dersi (Çelik vd., 2018) ve 2018 ilkököl görsel sanatlar dersi kazanımları ile ilgili yapılan çalışmalarda (Karip, 2019) kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutunda kavramsal ve işlemsel bilgi türünde ağırlıklı olarak yer aldığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersi (Büyükalın Filiz & Baysal, 2019), 2018 Türkçe dersi (Erol & Kavruk, 2021), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (Koca, 2022) öğretim programlarındaki kazanımlar ile ilgili yapılan çalışmalarda ise kazanımların kavramsal ve olgusal bilgi türlerinde daha yoğun olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bunların yanında araştırmanın sonuçları ile farklılıklar gösteren çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (Öztürk vd., 2020) ve Ortaokul Beden Eğitimi dersi kazanımları (Uğraş & Aral, 2018) ile ilgili yapılan çalışmalarda, kazanımların işlemsel bilgi türünde; Yıldız (2021)'in Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8.sınıflar) dersinin kazanımlarını incelediği çalışmada kazanımların kavramsal ve olgusal bilgi türünde; 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki (Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019) kazanımların incelendiği çalışmada ise kazanımların olgusal ve işlemsel bilgi düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

13.Temel Yaşam Becerileri (I ve II) dersinin öğretim programında kazanımlar taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analiz edildiğinde, kazanımların 40 (%51.95)'inin anlama, 12 (%15.58)'sinin çözümlenme, 8 (%10.39)'inin değerlendirme, 6 (%7.79)'sının yaratma ve 6 (%7.79)'sının hatırlama ve 5 (%6.49)'inin uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kazanımların büyük çoğunluğunun taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılan farklı ders kazanımlarının incelendiği çalışmalar alanyazında yer almaktadır [Çevre ve İklim Değişikliği dersi (Gülersoy & Gülersoy, 2023), 2018 9. Sınıf Coğrafya dersi (Sözcü & Aydınöz, 2019), Sosyal Bilgiler dersi (Büyükalın Filiz & Baysal, 2019), 2017 taslak Fen Bilimleri dersi (Cangüven vd., 2017), 2013 Fen bilimleri dersi (Zorluoğlu vd., 2017b), 2017 taslak Kimya dersi (Zorluoğlu vd., 2017a), 2018 10. Sınıf Coğrafya dersi (İlhan ve Gülersoy, 2019), Ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji dersi (Güldüren & Cangüven, 2020), 2010 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Durmuş, 2017), Fen Bilgisi (3-4. sınıf) dersi Yolcu (2019)]. Ayrıca 2018 Kimya dersi öğretim programındaki kazanımların anlama ve çözümlenme düzeylerinde (Ayyıldız vd., 2019) ağırlıklı olarak yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazında 2018 Türkçe dersi (Çerçi, 2018; Erol & Kavruk, 2021), 2018 İlköğretim Fen Bilimleri (Sağlamöz, 2020; Sağlamöz & Soysal, 2021), Ortaokul Beden Eğitimi dersi (Uğraş & Aral, 2018), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi (Öztürk vd., 2020) kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği çalışmalarda kazanımların anlama ve uygulama düzeylerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 2018 Türkçe dersi (Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019), 2018 ilkököl görsel sanatlar dersi (Karip, 2019) ve Ortaokul Matematik dersi (Çelik vd., 2018) öğretim programındaki kazanımları inceleyen çalışmalarda bilişsel süreç boyutunda kazanımların uygulama ve anlama düzeylerinde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların yanında Aktan (2020) tarafından yapılan çalışmada "İlköğretim Matematik dersi öğretim programındaki (1-4. sınıflar) kazanımların sırasıyla uygulama, hatırlama-anlama, analiz, yaratma ve değerlendirme düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8.sınıflar) dersinin kazanımlarının anlama ve hatırlama (Yıldız, 2021), 5. Sınıf İngilizce dersi kazanımlarının anlama,

uygulama ve hatırlama (Hamurcu & Ekinci, 2020), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kazanımlarının anlama ile değerlendirme (Koca, 2022), 2010 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kazanımların değerlendirme, anlama ve analiz (Gezer vd., 2014), Ortaokul İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımların ise uygulama (Kuloğlu & Tutuş, 2024) basamaklarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkaya vd., (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri Öğretim Programında Maddenin Doğası konusundaki başarı düzeyleri yenilenmiş Bloom taksonomisi üzerinden analiz edilmiş ve kazanımlarda bilişsel süreç boyutunda uygulama düzeyinin yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1- Araştırmada Temel Yaşam Becerileri dersinde kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretim programlarında üst bilişsel becerilerin kullanılması, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2023). Ayrıca yaşam becerileri, bireylerin hayatlarındaki zorluklarla baş etmesinde ve hayatlarını yönetebilmesi için gerekli olan beceriler olup bireylerin kendine ilişkin olumlu benlik oluşturmalarını sağlamaktadır (Alakoç Pirpir, 2019). Bunun yanında yaşam becerileri bünyesinde eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, iletişim becerileri, öz farkındalık gibi birçok özelliği içermektedir (WHO, 1997). Bu nedenlerden dolayı Temel Yaşam Becerileri dersinde özellikle bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım sayısı artırılmalıdır.

2- Nitel araştırmalarla temel yaşam becerileri dersine ait kazanımların etkililiği ya da gerçekleşme düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

3- Çalışmada Temel Yaşam Becerileri dersinde yer alan kazanımlar sadece yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Bu dersin kazanımları farklı taksonomilerle (SOLO, Dettmer, Marzano gibi) incelenebilir.

5. Kaynakça

- Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(4), 353-365. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2241>
- Aktan, O. (2020). İlkokul Matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Alakoç Pirpir, D. (2019). Çocuklarda Yaşam Becerileri. N. Aral (Ed.). *Çocuk Gelişimi Uygulamaları* içinde (ss. 34-58). Atatürk Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğretim Fakültesi.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: 'öğrenmeyi öğrenme'. *Tasarım + Kuram*, 11(20), 1-18. <https://doi.org/10.23835/tasarimkuram.239579>

- Ayyıldız, Y., Aydın, A., & Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 340-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.540854>
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H. G. Berkant (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine içinde* (ss.1-26). Anı.
- Bekiroğlu, D. (2021). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde düşünme ve yaşam becerilerinin eğilimleri: Nitel meta sentez çalışması* (Tez No. 705941) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY. 17.02.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327218.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., & Avcı, G. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 62-80.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. baskı). Remzi.
- Çeken, R., & Eş, H. (2013). Eğitim araştırmalarında doküman analizi. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.327-338). Vize.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul Matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Pegem A
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (20. baskı). Pegem Akademi.

- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisi* (Tez No. 133989) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* (2. baskı) içinde (ss. 167-192). Pegem A.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Sistem.
- Durmuş, B. (2017). 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 44-58.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17. <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(1), 433-455.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 219948) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gulhane, T. F. (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1(6), 28-29
- Güldüren, M., & Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.31798/ses.737078>
- Gülersoy, A. E., & Gülersoy, Ö. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi (6, 7 veya 8. Sınıflar) öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(97), 1-16. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.71598>
- Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 702291) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E., & Daşgın, F. (2020). 2018 Fen Bilimleri ve Biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 504-527. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.702537>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Tez No. 143975) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamurcu, G. C., & Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. Sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 716-728.

- İlhan, A., & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised Bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- İslamoğlu, A. H., & Almaçık, Ü. (2013). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Beta
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 715634) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.824004>
- Kardağ, A. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinde yaşam becerileri ve sosyal bütünleşme ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 595224) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karip, F. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1929-1948.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Tez No. 415877) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bulunan bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Korkmaz, C. (2022). Karar verme becerileri Y. Bolat (Ed.). *Yaşam becerileri eğitimi kavram, beceri, gelişim ve uygulama* içinde (2. baskı, ss. 126-173). Pegem Akademi
- Köksal, O., & Atalay, B. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Eğitim.
- Kuloğlu, A., & Tutuş, F. (2024). A Revised Bloom's Taxonomy-Based Analysis of Lower Secondary Education English Teaching Curriculum. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 193-205. <https://doi.org/10.14686/buefad.1083765>
- Külekçi Akyavuz, E., & Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara. 26.05.2024 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara. 05.02.2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Temel yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı. Ankara. 15.04.2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1348> adresinden erişilmiştir.

- Odabaşı, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Çizgi Kitapevi.
- Ökdem, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri, derse katılımı ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 602-615. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2102>
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16.
- Özcan, Y. (2019). "Bulmaca kulesi" programının yaşam becerileri açısından incelenmesi (Tez No. 611355) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, Y. (2021). *Acil yardım ve afet yönetimi bölümü öğrencilerinin yaşam becerilerinin meslek tercihleri üzerine etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği* (Tez No. 661037) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özden, Y. (2020a). *Öğrenme ve öğretme* (13. baskı). Pegem Akademi
- Özden, Y. (2020b). *Eğitimde yeni değerler* (13. baskı). Pegem Akademi
- Özkan Elgün, İ., & Uysal, F. (2022). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Kapsamında İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 122-135.
- Özkaya, A., Sarıgöz, O., Demir, A. ve Bozak, A. (2023). The achievements levels of elementary school students in the science curriculum on the substance and its nature: an analysis through the revised Bloom's taxonomy. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1415-1434.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. (Tez No. 74508) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, G., Karamete, A., & Çetin, G. (2020). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49 (2), 1061-1097
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15
- Sağlamöz, F. (2020). *2000 sonrası ilköğretim düzeyindeki Fen Bilimleri dersi öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi (2005-2013-2017-2018)* (Tez No. 678533) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağlamöz, F., & Soysal, Y. (2021). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-145. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v07i006
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 140818) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selçuk, A. M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* (Tez No. 599822) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Anı
- Singh, B. D., & Menon, R. (2015). *Life skills in India an overview of evidence and current practices in our education system*. Central Square Foundation.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? A. H. Schoenfeld (Ed.). In *Cognitive science and mathematics education* (ss.189-215). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. baskı). Anı.
- Sözcü, U., & Aydınözü, D. (2019). 9. Sınıf Coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24 (42), 41-50. <https://doi.org/10.17295ataunidcd.635053>
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şentürk, Y. (2023). Girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler hakkında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-33. <https://doi.org/10.47477/ubed.1134114>
- Tabak, S. (2021). Program geliştirmede amaçlar. H. Sucuoğlu & M. Gökdağ Baltaoğlu (Eds.). *Eğitimde program geliştirme* içinde (ss. 121-148). Lisans.
- Tekin, E., Yazgan Çilesiz, Z., & Gede, S. (2019). Farklı meslek gruplarında çalışanların algılanan stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 79-89
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 10.01.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul Beden Eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1): 33-46.
- UNICEF (2019). Comprehensive life skills framework. 20.01.2024 tarihinde <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373-378
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IdsPracticePaper in Brief*, 1-10. 18.07.2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/259828893_learning_about_qualitative_document_analysis adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO). (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Programme on Mental Health World Health Organization. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 18.02.2024 tarihinde https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yalçıntaş Sezgin, E., & Ulus, L. (2019). Yaşam becerileri. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir inceleme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 272-287.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (112): 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi Dersi Temel Yaşam Becerileri ve Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 168-184. <https://doi.org/10.53444/deubefd.874527>
- Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi* (Tez No. 485892) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 307-342. <https://doi.org/10.51553/bozifder.898308>
- Yılmaz, A. S. (2014). Bir sosyal değişim ajanı olarak girişimcilik eğitimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(1), 297-310.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527214>
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., & Korkmaz, Z. S. (2017a). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analiz Örneği: 2017 Taslak Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. *Mediterranean Journal of Humanities*, VII(2), 467-479.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017b). 2013 yılı Fen Bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.14686/buefad.267190>



ULUSLARARASI TİCARET VE LOJİSTİK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ VE GELECEK BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

Emre Kadir ÖZEKENCİ*

Öz

Bu çalışmada, uluslararası ticaret ve lojistik bölümü lisans öğrencilerinin eğitimini aldıkları alana dair düşünceleri ve gelecekteki mesleki beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Mersin-Çağ üniversitesinde öğrenim gören 18 öğrenciyle derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, amaçlı örnekleme yöntemi ve fenomenoloji araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analize başvurulmuştur. Lisans öğrencilerinden toplanan veriler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İncelemeler sonucunda, lisans öğrencilerinin: bölümü bilinçli olarak seçtiği, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bölüme ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, lisans eğitimlerinde uzaktan eğitim ve bölümün %100 İngilizce olmasının sorun yarattığı, geniş iş imkanı ve kariyer hedefi nedeniyle özel sektörde çalışmak istedikleri, lisans eğitiminde kendilerini yabancı dil ve uygulamaya yönelik ders konusunda yetersiz gördükleri, staj ve network gibi iş bulmaya yönelik girişimlerinin olduğu, satış ve pazarlama alanında uzmanlaşmak istedikleri, öğrencilerin çalışacağı yerden beklentilerinin bilgi/deneyim kazanmalarının yanı sıra kendilerine değer yaratmaları isteği, çalışacağı yerden ilk beş yıl ki beklentileri ise yüksek maaş, sosyal olanlar ile terfi almaları ve Türkiye'nin ihracat ve lojistikteki potansiyeli nedeniyle yurt içinde çalışmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası ticaret ve lojistik, Eğitim, Mesleki ve gelecek beklentileri, İçerik analizi.

Jel Kodu: A22, F10, L90

Investigation of the Professional and Future Expectations of International Trade and Logistics Undergraduate Students

Abstract

The aim of this study is to determine the thoughts of undergraduate students in the Department of International Trade and Logistics regarding their field of study and their future professional expectations. Accordingly, in-depth interviews were conducted with 18 students enrolled at Mersin-Cag University during the spring semester of the 2023-2024 academic year. This study employed purposive sampling method and phenomenological research design. Content analysis and descriptive analysis were utilized to analyze the data obtained from the research. Codes, categories, and themes were developed based on the data collected from undergraduate students. The findings revealed that undergraduate students consciously chose the department, their perspectives on the department became more positive from the first year to the fourth year, distance learning and 100% English instruction in undergraduate education posed challenges, they desired to work in the private sector due to its broad job opportunities and career aspirations, they perceived themselves as lacking proficiency in foreign languages and practical courses in their undergraduate education, they made efforts to secure employment through internships and networking, they expressed a desire to specialize in sales and marketing, their expectations from their future workplace included gaining knowledge/experience and adding value to themselves, their expectations for the first five years of employment included receiving promotions with higher salaries and social benefits, and they preferred to work in their home country due to Turkey's export and logistics potential and their lack of experience.

Keywords: International trade and logistics, Education, Professional and future expectations, Content analysis.

Jel Code: A22, F10, L90

* Dr. Öğr. Üyesi, Çağ Üniversitesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, ekadirozekenci@cag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6669-0006>

1. Giriş

Küreselleşme ve ticari serbestleşmenin hız kazanmasıyla, tarifeler ve tarife dışı engeller önemli ölçüde azalmış ve buna paralel olarak lojistik ve ulaştırma küresel ticarete önemli bir hal almıştır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası lojistik, dış ticaret ortamının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Küresel ticaretin genişlemesi ile birlikte, lojistik gelişmişlik düzeyi uluslararası ticareti etkileyen ve kısıtlayan önemli bir gösterge haline gelmiştir (Ma vd., 2021). Uluslararası ticaret ve lojistik, ekonomik büyümeyi, pazar genişlemesini, kaynak optimizasyonunu, kültürel alışverişi, istihdam yaratmayı, tedarik zinciri verimliliğini, rekabet üstünlüğünü ve küreselleşmeyi destekleyen modern ekonomideki temel yapıtaşlarından biridir. Dolayısıyla, uluslararası ticaret ve lojistikle ilgili fırsatları ve zorlukları anlamak ve bunları avantaja çevirmek, toplumların, hükümetlerin ve firmaların giderek birbirine bağlı hale geldiği dünyada önem arz etmektedir (Salawu vd., 2022; Song & Lee, 2022).

Son yıllarda, uluslararası ticaret ve lojistik alanına verilen önem dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de artmaktadır. Zaman içinde, ülkemizde faaliyet gösteren üniversiteler uluslararası ticaret ve lojistik programını açık öğretim, fakülte ve yüksekokulu gibi çeşitli seviyelerde açmaya başlamıştır. 2024 yılı Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Lisans Atlasına göre, ülke genelinde uluslararası ticaret ve lojistik bölümüne ilişkin 2 açık öğretim, 40 fakülte ve 2 yüksekokul bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye genelinde 26'sı devlet ve 9'u vakıf olmak üzere toplam 35 üniversitede Uluslararası Ticaret ve Lojistik programına ilişkin eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10824> Erişim Tarihi: 15.04.2024). Üniversitelerin uluslararası ticaret ve lojistik programına artan ilgisine rağmen, bu programda eğitim alan öğrencilerin aldıkları eğitim ve gelecekteki mesleki beklentilerinin incelenmesi de önemlidir.

Money vd.'ne (2017) göre, lisans öğrencilerinin üniversiteden beklentileri, öğrenme biçimleri, yüksek öğrenimdeki başarıları ve memnuniyetleri üzerinde etkili olabilir. Ayrıca, yükseköğretim kurumları öğrencilerin beklentilerinin farkında olmazsa ve bunlara cevap veremezse, öğrenciler başarısız olabilir, eğitimini yarıda bırakabilir veya derslerine tam olarak odaklanamayabilirler. Öğrenci beklentileri, çeşitli faktörlerin etkilediği karmaşık yapıları içermektedir. Örneğin, yükseköğretime geçiş, birçok öğrenci için evden uzakta yaşama konusundaki ilk deneyimi olabilir ve aynı zamanda yeni akademik ve sosyal sorumluluklara uyum sağlamak için önemli bir dönemdir (Tomlinson vd., 2023, s.1054). Hall (2002)'e göre, kariyer planlaması genellikle yükseköğretim sırasında başlar ve kariyerin ilk yılları gençler için çok önemlidir. Buna paralel olarak, alan yazında farklı bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin aldıkları eğitim ve mesleki beklentilerine yönelik çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür.

Spencer (2005) eğitim psikolojisi lisans öğrencilerinin öğretim ve öğrenme beklentilerinin neler olduğunu incelemiştir. Cox vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada akademi ve endüstrideki mühendislerin, mühendislik lisans öğrencilerinin sahip olması gerektiği nitelikleri tanımlamaya çalışmıştır. Gökmenoğlu (2013) çalışmasında öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarından beklentileri ve eğitim fakültesinin sağladığı mevcut olanaklara ilişkin görüşlerini araştırmak amacıyla derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Money vd. (2017) ikinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinin lisans eğitimindeki beklentilerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Gürler (2023) yapmış olduğu çalışmada müzik bölümü öğrencilerinin eğitimini aldıkları alana ilişkin düşüncelerini ve gelecek ile ilgili beklentilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Özdemir ve Kaymak (2024) çalışmasında coğrafya bölümü son sınıf öğrencilerinin coğrafyacı mesleğine bakışlarını, mezuniyet sonrasına ilişkin mesleki beklentilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yukarıda görüleceği üzere, farklı bölümlerde eğitim gören lisans öğrencilerinin aldıkları eğitim ve gelecekteki mesleki beklentilerine ilişkin birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak, Demirtaş ve Bozyiğit (2023) tarafından vurgulandığı gibi, uluslararası ticaret ve lojistik

bölümündeki lisans öğrencilerinin aldıkları eğitim ve mesleki beklentilerine ilişkin yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada uluslararası ticaret ve lojistik bölümü lisans öğrencilerinin eğitimini aldıkları bölüme dair düşünceleri ve gelecekteki mesleki beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, ilgili akademik literatüre, sektöre ve üniversite yöneticilerine bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırma Sorusu

Bu çalışma, nitel araştırma desenine göre tasarlandığı için hipotez kurulmamış olup, araştırma sorusu oluşturulmuştur. Bu nedenle, çalışmanın amacı doğrultusunda bir temel araştırma sorusu ve temel araştırma sorusu ile bağlantılı on alt soru oluşturulmuştur:

Temel araştırma sorusu:

Uluslararası Ticaret ve Lojistik lisans öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki beklentileri ve aldıkları eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?

Alt araştırma soruları:

1. Uluslararası Ticaret ve Lojistik öğrencileri bölümü bilinçli bir şekilde mi tercih etmişler? Tercihlerinde etkili olan faktörler nelerdir?
2. Öğrencilerin bölümle ilgili görüşlerinin birinci sınıf ve dördüncü sınıf arasındaki değişimi nasıl olmuştur?
3. Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara getirilen çözüm önerileri nelerdir?
4. Öğrenciler mezun olduktan sonra hangi sektörde çalışmak istiyorlar?
5. Öğrenciler eğitim anlamında hangi alanlarda kendilerinde eksik görmekte-dir?
6. Öğrenciler lisans eğitimi boyunca kendilerine iş bulmada yardımcı olacak neler yapmışlardır?
7. Öğrencilerin mesleki olarak uzmanlaşmak istediği alanlar nedir?
8. Öğrencilerin çalışacağı yerden beklentileri nelerdir?
9. Öğrencilerin çalışacağı yerdeki ilk beş yıllık beklentileri nelerdir?
10. Öğrenciler mesleklerini yurtiçinde mi yurtdışında mı icra etmek istemektedir?

2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorusu, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama ve analiz yöntemi ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Bu kapsamda nitel araştırma, genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemini vurgular (Baltacı, 2019, s.369). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji desenine başvurulmuştur. Fenomenoloji araştırma deseni, bireylerin düşüncelerini, algılarını ve deneyimlerini anlamak için sıklıkla kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu desen, katılımcıların görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Fenomenolojik çalışmalarda genellikle nitel araştırma yöntemlerine başvurulur ve bireylerin deneyimlerini anlamak için mülakat, gözlem ve odak grup gibi teknikleri kullanılmalarını içerir (Groenewald, 2004). Fenomenolojik yöntemler özellikle bireylerin deneyimlerini ve algılarını kendi bakış açılarından ön plana çıkarmada ve dolayısıyla yapısal veya normatif varsayımlara meydan okumada etkilidir (Lester, 1999). Bu çalışmada, uluslararası ticaret ve lojistik bölümü 4. Sınıf

öğrencilerinin kariyer ve gelecek beklentilerine yönelik algıları araştırılmış ve öğrencilerin lisans eğitimlerine, mesleki tercihlerine ve gelecek planlarına ilişkin görüşleri toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 bahar döneminde Mersin-Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada son sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni hazırlık eğitimi ile bölümde 5 yıl geçirmiş olmaları sebebiyle alana ilişkin daha fazla deneyim ve bilgi sahibi olmalarıdır. Ayrıca, öğrencilerin yakın zamanda mezun olması beklendiği için kariyerlerine ilişkin daha somut ve planlı düşünceye sahip olmalarıdır. Bu çalışma gönüllülük esasına göre yürütüldüğü için yalnızca çalışmaya katkı sunmak isteyen öğrencilerle görüşme sağlanmıştır. Dolayısıyla son sınıftaki bütün öğrencilere ulaşmanın mümkün olmaması ve araştırmanın nitel desende tasarlanması sebebiyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler araştırmanın amacına yönelik seçilmiştir. Altunışık vd. (2023) ve Obilor (2023) araştırmacının istatistiksel çıkarımlar yapmak yerine belirli bir olgu hakkında ayrıntılı bilgi edinmek istediği durumlarda ve deneyimlerin/alguların keşfedilmesi ve yorumlanmasına odaklanan derinlemesine çalışmalar için amaçlı örneklem yönteminin uygun olacağını bildirmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 18 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun %72 (n=13) erkek, %28 (n=5) kadın öğrencidir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada öğrencilerin gelecek mesleki beklentilerinin yanı sıra lisans eğitimi boyunca karşılaştıkları olumsuzluklar ve aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin toplanması için derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine mülakat için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu geçmiş çalışmalardan (Demirtaş & Bozyiğit, 2023; Ferrinho vd., 2011; Gürler, 2023; Yudina, 2020) yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun araştırma sorularının belirlenebilmesi için geçmiş çalışmalar sistematik olarak incelenmiş ve konuyla bağlantılı soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların niteliği ve anlaşılabilirliği ilgili alanda uzman iki öğretim üyesi tarafından sağlanmıştır. Taslak formunun onayı alındıktan sonra araştırmaya ilişkin pilot uygulama Uluslararası Ticaret ve Pazarlama programında yüksek lisans yapan beş öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü ve öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunun son hali tamamlanmıştır. Görüşme formu demografik bilgiler ve görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanmış yapılandırılmış formda, araştırmanın amacına uygun on açık uçlu ve demografik özelliklerin ölçülmesine ilişkin beş soru oluşturulmuş ve bu sorular öğrencilere 22.05.2024-29.05.2024 tarihleri arasında sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri ve en iyi şekilde ifade edebilecekleri görüşme ortamı hazırlanmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere konuyla ilgili bilgilendirme yapılmış, dilediklerinde mülakata son verilebileceği ve elde edilen verilerin KVKK kapsamında depolanacağı taahhütü verilmiştir. Her bir öğrenciyle yaklaşık 15 ile 20 dakikalık yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler görüşme formunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde cevaplamıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesi betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde, içerik analizi yöntemi sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntem, incelenen konuyla ilgili genel eğilimleri belirlemede etkili bir araç olmasının yanı sıra gelecekte yapılacak bilimsel çalışmalara da yol gösterici niteliktedir (Metin & Ünal, 2022, s.275). Karataş (2015)'e göre betimsel analiz ile yapılan görüşmelerde bireylerin tanıtıcı özellikleri değerlendirilir, veriler içerik analizi ile tanımlanmaya çalışılır; benzerlik gösteren ve birbiriyle ilişkilendirilen veriler, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek yorumlanır. Bu çalışmada lisans öğrencilerinden elde edilen veriler aracılığıyla kategoriler, kodlar ve temalar oluşturularak tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi amacıyla temalar ve kodlar belirlenerek içerik analizine, katılımcılardan doğrudan

alıntılar yapılarak betimsel analize başvurulmuştur. Ayrıca, verilerin daha anlaşılır ve sistematik şekilde sunulması için araştırmaya katılan lisans öğrencilerine K1 K2, K3 olarak kod atanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Arslan (2022) bir araştırmanın bilimsel değeri, araştırmacıların bulgularının geçerlilik ve güvenilirliğini kanıtlayabilme yeteneğine bağlı olduğunu bildirmiştir. Bu noktada, bilimsel araştırmanın türü ve araştırılan konuyla ilgili geçerlilik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik adımların atılması beklenmektedir. Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik özellikle son birkaç on yılda ivme kazanmış ve bu ölçütleri sağlamaya yönelik çeşitli teknikler geliştirilmiştir (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek (2022) verilerin nasıl toplandığının ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanmasının geçerliğin önemli koşullarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada geçerliğin sağlanması için ilgili alanda uzman iki öğretim üyesi ve beş öğrenci ile görüşme sorularına ilişkin ön test yapılmıştır. Buna ilaveten, araştırma sürecine ilişkin bütün uygulamalar adım adım açıklanmış ve katılımcılara ilişkin bazı görüşlere tabloların altında doğrudan yer verilmiştir. Araştırmacı katılımcılardan elde ettiği görüşleri kategorileştirerek kod ve temalar oluşturmuştur. Kod ve temaların oluşturulması ilk olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve daha sonra aynı işlem bağımsız iki öğretim üyesi tarafından tekrarlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız öğretim üyeleri tarafından yapılan kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arasında görüş birliği formülü {Güvenirlik= (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) *100} ile incelenmiştir. Görüş birliği, araştırmacı ve uzmanların aynı kodları kullanmalarını ifade ederken, görüş ayrılığı ise araştırmacı ve uzmanların farklı kodları kullanmasını ifade etmektedir. Bu çalışmada, üç kodlayıcı arasındaki görüş birliği %86 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olmasını tavsiye etmektedir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiş ve gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni, Çağ Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 21.05.2024 tarih ve 2024/02 sayılı kararı ile bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğu kararı alınmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar, kodlar ve katılımcılara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Sorulara verilen cevaplardan bazıları ilgili tabloların altında sunulmuştur. Ayrıca, bazı katılımcılar birden fazla tema veya koda girebilecek cevaplar verdiği için, kodların toplamı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Tablo 1'de çalışmaya dahil edilen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%	Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Erkek	13	72	Aylık Hane Geliri	17.001 ve altı	0	-
	Kadın	5	28		17.001-25.000	1	5
Toplam		18	100	25.001-33.000	3	17	
Yaş	22	3	17	Toplam	33.001-41.000	4	22
	23	12	67				
	24	1	5				
	25	2	11				
Toplam		18	100	İkamet Edilen Şehir	Adana	9	50
					Mersin	5	28

Katılımcının Gelir Kaynağı	Aile	14	78		Tarsus	4	22
	Burs/Kredi	1	5	Toplam		18	100
	Çalışıyor	3	17				
Toplam		18	100				

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların %72’sini erkekler, %28’ini kadınlar oluştururken, katılımcıların %67’sinin 23 yaşında olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların %56’sının aylık hane geliri 40.000 TL ve üzeri olduğu görülmüştür. Gelir kaynağı olarak, katılımcıların %78’inin aileleri tarafından karşılandığı, %50’sinin ise Adana’da ikamet ettiği belirlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Bölümü Tercih Etme Nedenleri

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Bilinçli Tercih	Kişilik özelliklerine uygunluk	2	K ₂ , K ₁₃
	Bölümün geleceğinin açık olması	3	K ₁ , K ₁₇ , K ₁₈
	Aile fertlerinin bu bölümden mezun veya iş sahibi olması	8	K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₅
	Bölgenin lojistik alanında yüksek potansiyele sahip olması	1	K ₁₅
	Araştırmaya dayalı	2	K ₁₄ , K ₁₆
Toplam		16	
Bilinçsiz Tercih	Rastgele seçim	1	K ₁₁
	Çevre baskısı	1	K ₄
Toplam		2	

Öğrencilerin bölümü tercih etme nedenleri Tablo 2’de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan 16 öğrenci bölümü bilinçli seçtiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerden 8’i bölümü seçmelerinde aile fertlerinin etkisi olduğunu, 3’ü bölümün geleceğinin açık olmasından dolayı, 2’sinin kişilik özelliklerinden, 2’sinin araştırmaya dayalı ve 1’inin bölgenin lojistik açısından yüksek potansiyele sahip olduğu düşüncesiyle bölümü tercih ettiği beyan etmiştir. Araştırmaya katılan 2 öğrenci ise rastgele seçim yaptığı ve çevre baskısı nedeniyle bölümü bilinçsiz olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Bu bölümü bilinçli olarak seçtim. Günümüz iş dünyasında işletme bölümünün çok geçerliliğinin kalmaması nedeniyle daha spesifik alanlara yönelmenin daha iyi olacağını düşündüm. Gümrük konusunda uzmanlaşmak istediğim için ve kamudaki ilgili alanlara bu bölümden mezunlar alındığı için bu bölümü tercih ettim.” (K6)

“Bu bölümü bilinçli olarak seçtim. Bölüm tercihinden önce yakın çevremle potansiyel bölüm tercihlerini tartıştım. Yakın aile üyelerimden biri de bir firmanın dış ticaret departmanında üst düzey yönetici olarak çalıştığı için beni bu bölüme yönlendirdi.” (K9)

Tablo 3

Katılımcıların Bölümle İlgili Görüş Değişimi

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Olumlu Değişim	Alana ilişkin bilginin artması	6	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₆ , K ₁₀ , K ₁₈
	Araştırma becerilerinin gelişmesi	3	K ₁ , K ₂ , K ₁₈
	Özgüvenin yükselmesi	3	K ₂ , K ₄ , K ₆
	Eğitimin içeriği ve kalitesi	11	K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₉ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	Bölgenin üniversiteye ilişkin tutumu	1	K ₅
Toplam		24	
Olumsuz Değişim	Uygulama derslerindeki yetersizlik	1	K ₃

Toplam		1	
Değişim yok	Zaten olumlu fikir sahibi	2	K7, K8
Toplam		2	

Öğrencilerin bölümle ilgili görüşlerinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa nasıl değiştiği Tablo 3’de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan 11 öğrenci eğitimin içeriği ve kalitesi, 6 öğrenci alana ilişkin bilginin artması, 3 öğrenci araştırma becerilerinin gelişmesi, 3 öğrenci özgüvenlerinin yükselmesi ve 1 öğrenci bölgenin üniversiteye karşı tutumuna bağlı olarak dördüncü sınıftaki görüşlerinin birinci sınıftaki görüşlerine göre olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Çalışmadaki 1 öğrenci uygulama derslerindeki yetersizlik sebebiyle dördüncü sınıftaki görüşlerinin birinci sınıftaki görüşlerine göre olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca, 2 öğrenci birinci ve dördüncü sınıftaki görüşleri arasında fark olmadığını beyan etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Dürüst olmak gerekirse birinci sınıfta bölüm hakkında pek fikrim yoktu. Ancak, ilerleyen yıllarda eğitimin içeriği ve kalitesini gördükçe bölümle ilgili görüşlerim olumlu yönde değişti.” (K17).

“Birinci sınıfta açıkçası biraz tedirgindim. Lisans eğitimime yeni başladığım için teorik ve pratik bilginin nasıl öğrenileceği ve uygulanacağı konusunda şüphelerim vardı. Ancak, ilerleyen yıllarda bölüme ilişkin bilgi seviyem arttıkça özgüvenim de yükseldi ve bu gelişmeler bölümle ilgili görüşlerimi olumlu yönde etkiledi.” (K6)

Tablo 4

Katılımcıların Lisans Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümler

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Sorunlar	Çalışma zorunluluğu	4	K1, K2, K8, K9
	Uzaktan eğitim	16	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18
	Ulaşım	1	K4
	Bölümün %100 İngilizce olması	8	K5, K9, K12, K14, K15, K16, K17, K18
Toplam		29	
Çözümler	Uzaktan eğitime adaptasyon	16	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18
	Yabancı dile daha fazla zaman ayırma	8	K5, K9, K12, K14, K15, K16, K17, K18
	Kampüse ortak araçla gelme	1	K4
	İşyerinden sınav zamanları izin alma	4	K1, K2, K8, K9
Toplam		29	

Öğrencilerin lisans eğitimi boyunca karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözümler Tablo 4’de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan 16 öğrenci Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş zorunluluğunu en büyük sorun olarak belirtmiştir. Öğrencilerden 8’i bölümün %100 İngilizce olmasının, 4’ü üniversiteye devam edebilmek için çalışmak zorunda olduklarını ve 1’i kampüsün şehir merkezinden uzak olması nedeniyle lisans eğitimi boyunca sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 16’sı uzaktan eğitime adapte olarak, 8’i yabancı dile daha fazla zaman ayırarak, 4’ü çalıştıkları işyerinden sınav zamanlarında izin alarak ve 1’i kampüse ortak araçla gelerek sorunların üstesinden geldiğini beyan etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Üniversiteye devam edebilmek için çalışmam beni çok zorladı. Hem dersler hem iş yerindeki sorumluluklar beni çok zorladı. Fiziksel ve zihinsel olarak çok yorulduğum için bazı zamanlarda ders notlarım çok düştü. Dolayısıyla, iş yeriyle bu durumu konuşup, onlardan yardım istedim. İş yerimin özellikle sınav haftasında bana kolaylık sağlamasından sonra ders notlarımı biraz toparlayabildim” (K2)

“Bölümün %100 İngilizce olması biraz beni zorladı. Derslerde kendimi bir şekilde ifade edebiliyordum ancak sınavlarda İngilizce cevap vermek beni oldukça zorladı. Hem soruya ilişkin bilginin net olarak ifade edilmesi hem de bunu farklı bir dilde yazmak çoğu zaman bir sorun olarak karşıma çıktı.” (K₅).

Tablo 5

Katılımcıların Çalışmak İsteddiği Sektör ve Nedenleri

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Özel Sektör	Geniş iş imkânı	11	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₆
	Yüksek maaş	8	K ₂ , K ₄ , K ₈ , K ₉ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₅ , K ₁₇
	Kariyer hedefi	9	K ₁ , K ₃ , K ₄ , K ₇ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₇
Toplam		28	
Kamu Sektörü	Rekabet ve belirsizlikten kaçınma	3	K ₆ , K ₁₁ , K ₁₈
Toplam		3	

Öğrencilerin çalışmak istediği sektör ve nedenleri Tablo 5’te gösterilmektedir. Öğrencilerden 11’i geniş iş imkânı, 9’u kariyer hedefi ve 8’i yüksek maaş beklentisi nedeniyle özel sektörde çalışmak istediğini ifade etmiştir. Diğer yandan, çalışmaya katılan 3 öğrenci rekabet ve belirsizlikten kaçınmak için kamu sektöründe çalışmak istediğini beyan etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Mezun olduktan sonra kamu sektöründe çalışmak istiyorum. Devlet güvencesi altına girerek kriz dönemlerinde kendimi garanti altına almak istiyorum.” (K₁₁)

“Mezun olduktan sonra özel sektörde lojistik alanında çalışmak istiyorum. Özel sektörde rekabetin çok yoğun olduğunu biliyorum, bu rekabet sayesinde kendimi daha iyi geliştirebileceğimi düşünüyorum. Uygun şartlar sağlandıktan sonra da kendim bir girişimci olarak bu alana yatırım yapmayı hedefliyorum.” (K₃)

Tablo 6

Katılımcıların Lisans Eğitimindeki Zayıf Noktaları

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Eksiklik var	İngilizce ve 2. yabancı dil	10	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	Uygulamaya yönelik ders sayısı	13	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	Üniversite-sanayi iş birliği	3	K ₁ , K ₂ , K ₃
	Mesleki ders sayısı	7	K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂
Toplam		33	
Eksiklik yok	Alan ve uygulamaya yönelik ders sayısı	2	K ₁₄ , K ₁₈
Toplam		2	

Öğrencilerin lisans eğitimi süresince kendilerini eksik gördüğü noktalar Tablo 6’da gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 13’ü uygulamaya yönelik ders sayısının az olduğunu, 10’u İngilizce ve 2. Yabancı dil derslerinin işleyişinin hatalı veya eksik olduğunu, 7’si mesleki ders sayısının az olduğunu ve 3’ü üniversite ile sanayi iş birliğinin yetersizliğinden bahsetmiştir. Öğrencilerden 2’si ise alan ve uygulamaya yönelik ders sayısının yeterli olduğunu belirterek eğitimde bir eksiklik olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“İngilizce ve 2. Yabancı dil eğitiminin daha iyi verilebileceğini düşünüyorum. Özellikle iş hayatında sıklıkla kullanacağımız yabancı dilde resmi yazışma ve konuşmaya yönelik eğitici faaliyetlerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca, teorik ve pratik uygulamaların

çok farklı olduğunu staj döneminde gördüm. Dolayısıyla, uygulamaya yönelik derslerin sayısını artırılması önem arz etmektedir.” (K₄).

“Üniversite ile sektördeki firmaların ikili anlaşma yapmasına önem veriyorum. Özellikle, mezun olduktan sonra öğrencilerin istihdam edilmesinde üniversite-sanayi iş birliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak, üniversitemiz ile sektör arasında yeteri kadar iletişim kurulamadığını lisans eğitimi boyunca gözlemledim.” (K₁)

Tablo 7

Katılımcılara İş Bulmada Yardımcı Olacak Girişimler

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Girişim var	Staj	15	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇ , K ₁₈
	Network oluşturma	13	K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₉ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇ , K ₁₈
	Sertifika programları	6	K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₁₃ , K ₁₄
	Kulüp ve sosyal faaliyetler	6	K ₅ , K ₆ , K ₁₀ , K ₁₄ , K ₁₆ , K ₁₇
	Yabancı dili geliştirme	1	K ₃
Toplam		41	
Girişim yok	Somut bir girişim yok	2	K ₇ , K ₁₁
Toplam		2	

Öğrencilerin kendilerine iş bulmada yardımcı olabilecek girişimleri Tablo 7’de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 15’i staj yaptığını, 13’ü sektördeki firmalarla yakın iletişim kurduğunu, 6’sı sertifika programlarına katıldığını, 6’sı kulüp ve sosyal faaliyetlerde rol aldığını ve 1’i yabancı dilini geliştirmek için ekstra çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Diğer yandan, öğrencilerden 2’si iş bulmak için herhangi bir çaba sarf etmediğini beyan etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Mezun olduktan sonra iş bulabilmek için çok güzel networkler geliştirdim. Özellikle staj yaptığım firmalarla çok yakın bağlantılar kurdum ve hala iletişimim devam ediyor. Staj yaparken zayıf olduğum noktaları gözlemledim ve bu yönlerimi geliştirmek için sertifika programları gibi çeşitli eğitimlere dahil oldum.” (K₁₄)

“Sektör hakkında bilgi ve deneyimim olması açısından staj yaptım. Staj yaparken sektördeki karar vericilerle iletişimde olmanın ne kadar önemli olduğunu gördüm. Bu doğrultuda, gerek LinkedIn gibi profesyonel iş ağlarında gerek yüz yüze sektördeki yöneticilerle yakın ilişkiler kurmaya çalıştım.” (K₁₈)

Tablo 8

Katılımcıların Uzmanlık Tercihleri ve Nedenleri

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Uzmanlık alanı	Lojistik operasyon	6	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₇ , K ₁₀ , K ₁₁
	Satış ve pazarlama	7	K ₅ , K ₈ , K ₉ , K ₁₃ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	İhracat	3	K ₆ , K ₁₂ , K ₁₄
	Gümrük	2	K ₃ , K ₁₈
Toplam		18	
Tercih nedeni	Referansa sahip olmak	10	K ₁ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₅ , K ₁₈
	Küresel ticaretteki rolü	9	K ₂ , K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₉ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₅ , K ₁₇
	Kişilik özellikleri ile uyum	11	K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
Toplam		30	

Öğrencilerin hangi alanda uzmanlaşmak istediği ve nedenleri Tablo 8’de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 7’si satış ve pazarlama alanında, 6’sı lojistik operasyon süreçlerinde, 3’ü ihracat alanında ve 2’si gümrük işlemlerinde uzmanlaşmak istediğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 11’i seçmiş olduğu uzmanlık alanı ile kişilik özelliklerinin uyum gösterdiğini, 10’u ilgili uzmanlık alanlarında referans sahibi olduklarını ve 9’u uzmanlık alanlarının küresel ticarete önemli rol oynadığını düşündükleri için tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Staj yaptığım firmada satış ve pazarlama bölümünde çalışmıştım. Staj döneminde satış ve pazarlama alanının kişilik özelliklerimle çok uyumlu olduğunu gözlemledim. Çünkü sahada çalışmayı ve insanlarla iletişim kurmayı seviyorum. Dolayısıyla, satış ve pazarlamada uzmanlaşıp bu alanda kariyerimi sürdürmeyi düşünüyorum.” (K₁₃)

“Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencisi olduğum için dış ticaret ve ihracat süreçleri hep ilgimi çekmiştir. Ticaret ve ihracatın avcı-toplayıcı atalarımızdan beri var oluşu ve küresel ekonomideki yeri düşünülürse, bu uzmanlık alanının önemi yadsınamaz gerçektir. Benim kariyer hedefimde, ihracat alanında uzmanlaşarak kurumsal bir firmanın dış ticaret departmanında görev almaktır.” (K₁₂)

Tablo 9

Katılımcıların Çalışacağı Yerden Beklentileri

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Çalışılacak Yerden Beklenti	Bilgi ve deneyim kazandırması	13	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	Değer yaratması	12	K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇
	Esnek çalışma imkânı	1	K ₆
	Fırsat eşitliği	2	K ₈ , K ₁₄
	Yüksek maaş ve sosyal olanaklar	3	K ₉ , K ₁₁ , K ₁₈
	Çalışma ortamının kaliteli olması	2	K ₁₁ , K ₁₈
	Cinsiyet eşitliği	1	K ₁₃
Toplam		34	

Öğrencilerin çalışacağı yerden beklentileri Tablo 9’da gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 13’ü çalışacağı yerin kendisine bilgi ve deneyim kazandırmasını, 12’si kendisine değer yaratmasını, 3’ü yüksek maaş ve sosyal olanaklar sağlmasını, 2’si fırsat eşitliği sunulmasını, 2’si çalışma ortamının elverişli olmasını, 1’i esnek çalışmaya uygun olmasını, 1’i ise iş yerinde cinsiyet eşitliğinin korunmasını beyan etmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Çalışacağım yerden yeni mezun olduğum için yüksek maaş veya diğer sosyal olanakları beklemem gerçekçi olmaz. Bu yüzden çalışacağım yerden ilk beklentim bana sektör ve iş ile ilgili bilgi ve deneyim kazandırması olacaktır. Ayrıca, çalıştığım yerin beni önemli hissettirmesi ve bana değer katması da çok önemlidir.” (K₃)

“Hayat şartları göz önünde bulundurulduğunda çalışacağım yerden ilk beklentim beni maddi olarak memnun etmesidir. Yüksek maaşın yanı sıra özel sağlık sigortası, yol ve yemek ücreti gibi diğer yan olanaklarında iyi olmasını beklerim.” (K₉)

Tablo 10*Katılımcıların Çalışacağı Yerden İlk Beş Yıllık Beklentileri*

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Çalışacağı Yerden İlk Beş Yıllık Beklentiler	Yüksek maaş ve sosyal imkanlar	15	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17
	Terfi	12	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K11, K12, K14, K15, K16, K17
	Yurtdışı eğitim imkânı	2	K1, K6
	İstikrar ve güven	5	K4, K5, K6, K7, K13
	Tecrübe ve değer yaratması	3	K9, K11, K12
	Kaliteli çalışma ortamı	4	K12, K16, K17, K18
Toplam		41	

Öğrencilerin çalışacağı yerdeki ilk 5 yıldaki beklentileri Tablo 10'da gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 15'i yüksek maaş ve sosyal imkânlar, 12'si terfi alma, 5'i iş yerinde istikrar ve güven, 4'ü kaliteli çalışma ortamı, 3'ü iş yerinin tecrübe ve değer yaratması, 2'si ise iş verenin çalışanına yurtdışı eğitim imkânı sunmasını vurgulamıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Yeni mezun olduğum dönemde önceliğim çalıştığım yerin bana bilgi ve deneyim kazandırması olacaktır. Ancak, ilk 5 yıldan sonra önceliğim çalıştığım yerin beni maddi ve sosyal olarak tatmin etmesi olacaktır. Ayrıca, emeklerimin karşılığı olarak terfi almamda beni ayrıca motive edecektir.” (K5)

“Özel sektörde çalışmanın oldukça rekabetçi ve yıpratıcı olduğunu staj döneminde anladım. Çalışacağım yerden ilk 5 yıl ki beklentim bana yüksek lisans/doktora eğitimim için anlayış göstermesidir. Şirket politikası ve imkanları doğrultusunda eğitimimi yurtdışında yapabilmem için bana şans vermelerini çok önemsiyorum.” (K1)

Tablo 11*Katılımcıların Mesleklerini İcra Etmek İstedikleri Yer*

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Yurtdışı	İş etiği açısından daha elverişli ortam	1	K4
	Refah ve hayat standartları	8	K4, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K15
	Kurumsallık	1	K4
	Mesleki tecrübe	2	K12, K13
Toplam		12	
Yurtiçi	Türkiye'nin lojistik ve ihracat açısından potansiyele sahip olması	5	K1, K2, K3, K5, K8
	Maliyet avantajı	1	K3
	Deneyim eksikliği	6	K5, K6, K14, K16, K17, K18
	Sevdikleriyle yaşama	2	K3, K5
Toplam		14	

Öğrencilerin mesleklerini nerede icra etmek istedikleri Tablo 11'de gösterilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 8'i refah ve hayat standartları, 2'si mesleki tecrübe, 1'i iş etiğinin daha gelişmiş olması, 1'i ise kurumsallık nedeniyle mesleklerini yurtdışında devam ettirmek istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerden 6'sı deneyim eksikliği, 5'i Türkiye'nin lojistik ve ihracat açısından sahip olduğu potansiyel, 2'si sevdiklerinden ayrılmak istemeyişi, 1'i ise maliyet avantajı nedeniyle mesleklerini yurtiçinde devam ettirmek istediklerini vurgulamıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Ülkemizin ve bulunduğumuz bölgenin lojistik ve ihracat açısından yüksek potansiyele sahip olduğunu düşünüyorum. Özellikle ülkenin jeopolitik konumundan yararlanarak çevre ülkelere ihracat yapmayı hedefliyorum. Bu yüzden mesleğimi yurt içinde icra etmek istiyorum.” (K₈)

“Şu an ki deneyim ve bilgilerimle yurtdışında iş yapmanın çok zor olduğunu biliyorum. Yurtiçinde bir süre çalışıp, gerekli bilgi ve deneyimi kazandıktan sonra mesleğimi yurt dışında devam ettirmek istiyorum.” (K₁₆)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Son birkaç on yılda, uluslararası ticaret ve lojistik bölümüne artan bir ilginin olduğu söylenebilir. Özellikle 21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler, sınırlar ötesi ticarete ivme kazandırmış ve lojistik operasyonlarını daha önemli hale getirmiştir. Küresel ekonomideki hızlı büyüme yükseköğretim alanını da etkilemiş ve uluslararası ticaret ve lojistik lisans programlarındaki öğrenci sayısı her geçen gün artmıştır. Buna bağlı olarak, üniversiteler bünyesinde uluslararası ticaret ve lojistik bölümüne ilişkin açık öğretim, fakülte ve yüksekokulu sayısında artış yaşanmıştır. Dolayısıyla, uluslararası ticaret ve lojistik bölümündeki öğrencilerin eğitimini aldıkları alana dair düşünceleri ve gelecekteki mesleki beklentilerinin belirlenmesi önem kazanmıştır. Bu çalışmanın motivasyonu, uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin eğitim aldıkları alandaki deneyimlerini ve mesleki beklentilerini anlamak ve analiz etmektir. Bu bölümde eğitim gören öğrencilerin karşılaştığı zorlukları, memnuniyetleri ve gelecekteki kariyer hedeflerini belirlemek hem akademik alanda hem de endüstride bu alandaki eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışma, uluslararası ticaret ve lojistik alanındaki eğitim programlarının etkinliğini artırmaya ve öğrencilerin gelecekteki iş başarısını desteklemeye yönelik politika önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci bölümü bilinçli olarak seçtiğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden yarıya yakını bu bölümü aile fertlerinden bazılarının bu bölümden mezun veya iş sahibi olmuş sebebiyle seçtiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bölümün geleceğinin açık olması sebebiyle bu bölümü tercih ettiğini beyan eden öğrencilerde bulunmaktadır. Bölümü bilinçsiz tercih eden az sayıda öğrenci ise rastgele seçim yaptığı ve çevre baskısı nedeniyle bölümü tercih ettiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin bölümlerini bilinçli tercih ettiğini ortaya koyan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akyürek, 2020; Ateş, 2016; Bayram & Bayraktar, 2018; Demirtaş & Bozyiğit, 2023; Gürler, 2023; Küçük, 2012).

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci dördüncü sınıftaki görüşlerinin birinci sınıftaki görüşlerine göre olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden büyük bir bölümü eğitimin içeriği ve kalitesi ile alana ilişkin bilgi seviyesinin artması sonucu birinci sınıftan dördüncü sınıfa geçiş sürecinde olumlu bir değişim yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca, çalışmadaki bir öğrenci uygulama derslerindeki yetersizlik nedeniyle olumsuz bir değişim yaşadığını ileri sürmüştür. Buna ilaveten, iki öğrenci birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasındaki herhangi bir değişim yaşamadığını zaten bölümle ilgili olumlu görüşe sahip olduğunu beyan etmiştir. Bu bulgular Demirtaş ve Bozyiğit (2023)'in elde ettiği bulgularla uyusmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık hepsi uzaktan eğitime geçiş zorunluluğunun kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, bölümün %100 İngilizce olmasının eğitim süresince zorluk yarattığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler uzaktan eğitime adapte olarak ve yabancı dile daha fazla zaman ayırarak sorunların üstesinden gelmeye çalıştığını vurgulamıştır. Bu bulgular, Kocaman ve Ersoy (2021), Tonkuş ve Bakırhan (2022)'nin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci kariyerini özel sektörde devam ettirmek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerden birçoğu geniş iş imkânı, kariyer hedefi ve yüksek

maaş beklentisi ile özel sektörün daha cazip olduğunu ileri sürmüştür. Diğer yandan, çalışmaya katılan üç öğrenci rekabet ve belirsizlikten kaçınmak için kamu sektöründe çalışmak istediğini beyan etmiştir. Bu bulgular, Demirtaş ve Bozyiğit (2023), Gökoğlan ve Kaval (2020), Tezcan (2018), Tunç (2018)'in sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci uygulamaya yönelik ders sayısının ve yabancı dil derslerinin işleyişinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, çalışmadaki öğrencilerin yarısına yakını mesleki ders sayısının da yeterli olmadığını ifade etmiştir. Buna ilaveten, bazı öğrenciler üniversite-sanayi iş birliğinin daha iyi seviyede olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan, çalışmaya katılan iki öğrenci lisans eğitimindeki herhangi bir eksiklik olmadığını beyan etmiştir. Bu bulgular, Demirtaş ve Bozyiğit (2023), Özgüler (2016) ve Özoğlu vd. (2020)'in sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci mezuniyet sonrası iş bulabilmek için somut girişimlerde bulunduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü staj ve network aracılığıyla kendilerine iş bulabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca, öğrencilerden bazıları mezuniyet sonrası iş bulabilmek için sertifika programlarına, kulüp ve sosyal faaliyetlerde yer almaya ve yabancı dili geliştirmeye odaklandığını ifade etmiştir. Diğer yandan, öğrencilerden ikisi mezuniyet sonrası iş bulabilmek için herhangi bir somut girişimde bulunmadığını beyan etmiştir. Bu bulgular, Demirtaş ve Bozyiğit (2023), Yalçınkaya ve Saydam'ın (2018) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrenci satış ve pazarlama ile lojistik operasyon işlemlerinde uzmanlaşmak istediğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerden bazıları ihracat ve gümrük konusunda kendilerini geliştirmek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerden birçoğu seçmiş olduğu uzmanlık alanı ile kişilik özelliklerinin uyum gösterdiğini bunun yanı sıra uzmanlık alanlarında referans sahibi olduklarını ve seçmiş oldukları uzmanlık alanlarının küresel ticarete önemli rol oynadığını ifade etmiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğu öğrencinin çalışacağı yerden beklentisinin kendilerine bilgi ve deneyim kazandırması ile değer yaratması gerekliliğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerden bazıları çalışacağı yerden yüksek maaş ve sosyal olanaklar, çalışma ortamının elverişli olması, fırsat eşitliği, esnek çalışma imkânı ve cinsiyet eşitliğinin korunmasını beklemektedir. Bu bulgular, Gürler (2023), Söylemez ve Kaya (2020), Yılmaz vd.'in (2020) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerden hemen hemen hepsi çalışacağı yerden ilk 5 yıllık beklentilerini yüksek maaş ve sosyal olanaklar ile terfi alma olarak ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğrenciler çalışacağı yerden ilk 5 yılda istikrar ve güven, kaliteli çalışma ortamı, tecrübe ve değer yaratması ve yurtdışı eğitim imkânı sağlaması olarak belirtmiştir. Bu bulgular, Demirtaş ve Bozyiğit (2023), Gonzalez vd. (2014), Pallis ve Ng'nin (2011) elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Onuncu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerden yarıya yakını refah ve hayat standartları nedeniyle mesleğini yurtdışında devam ettirmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı öğrenciler mesleki tecrübe kazanma, iş etiği ve kurumsallık düzeyi sebebi ile yurtdışında çalışmanın daha cazip olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin yarıya yakını deneyim eksikliğinden dolayı mesleklerini yurtiçinde devam ettirmek istediklerini bildirmiştir. Buna ilaveten, bazı öğrenciler Türkiye'nin lojistik ve ihracat açısından potansiyele sahip olması, sevdikleriyle bir arada yaşama isteği ve maliyet avantajı nedeniyle yurtiçinde mesleklerini icra ettirmek istediklerini beyan etmiştir. Bu bulgular, Demirtaş ve Bozyiğit (2023), Eşitti ve Buluk (2017), Tunç'un (2018) elde ettiği

bulgulara paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak politika yapımcılar, eğitimciler ve sektör yöneticileri için çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

- Uluslararası ticaret ve lojistik bölümünde eğitim gören öğrencilerin bu tercihi bilinçli olarak yaptıkları gözlemlense de bu tercihin en büyük nedeni aile üyelerinin aynı bölümden mezun olması veya bu alanda çalışıyor olmalarıdır. Dolayısıyla, öğrencilere erken dönemde uluslararası ticaret ve lojistiğin küresel ekonomi için önemini ve gelecekteki avantajlarının anlatılmasının iyi olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, yükseköğretimdeki ilgili birimler, eğitimciler, politikacılar ve sektör yöneticileri lisans düzeyine gelmiş öğrencilere bu bölümün ülke kalkınmasındaki rolünü tanımlayacak etkinliklerde bulunması önem arz etmektedir.

- Öğrencilerden birçoğu kariyerini özel sektörde devam ettirmek istediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, üniversiteler özel sektör firmalarıyla daha etkin iletişim kurmalı ve iş birlikleri geliştirmelidir. Böylece, öğrencilere daha geniş staj imkânı, işe alım fırsatı ve mentorluk gibi olanaklar sağlayabilir. Ayrıca, üniversiteler kariyer merkezleri aracılığıyla öğrencilere sektör ve trendler hakkında bilgi vererek, kariyer danışmanlığı görevini sürdürmelidir. Buna ilaveten, son yıllarda kamu sektörüne ilgi artış göstermektedir, kamuda görev alan idarecileri üniversiteye davet ederek kamuda çalışmanın avantaj/dezavantajları öğrencilerine aktarabilir.

- Öğrencilerin büyük bir bölümü müfredatta mesleki ve uygulamaya yönelik ders sayısının daha fazla olabileceğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla, üniversiteler vaka analizi, sektöre yönelik gerçek uygulamalar ve saha araştırmaları gibi uygulamalı ders sayısını artırarak, öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmede yardımcı olabilir. Ayrıca, dünyadaki trendler takip edilerek uluslararası ticaret ve lojistik mesleğine ilişkin daha çeşitli mesleki dersler müfredata eklenebilir.

- Üniversitelerin öğrencilerine mezuniyet sonrası iş bulmasında yardımcı olabilmesi için kariyer merkezlerini aktif tutmalıdır. Bu merkez aracılığıyla, öğrencilere CV oluşturma, işe alım simülasyonları ve kariyer planlaması gibi konularda yol göstermelidir. Ayrıca, bu merkezlerin en önemli misyonunun öğrencileri dış dünyayla bir araya getirmesi olacaktır. Böylece, öğrenciler mezuniyet sonrası boşluğa düşmeyecek ve kariyer planlamasını kararlılıklar gerçekleştirecektir. Bu noktada, kariyer merkezinin profesyonel iş ağı oluşturmaları, kariyer fuarları, seminer ve mezunlarla buluşma gibi faaliyetleri organize etmesi önem arz etmektedir.

- Öğrencilerin birçoğu kariyerlerinin başlangıcında çalışacağı yerin kendilerine bilgi ve deneyim kazandırmasını ve bu süreçte şirketlerin değer yaratmasını istemektedir. Şirketler, öğrencilere staj ve mentorluk ve yeni mezun programı aracılığıyla kurum kültürlerini tanıtabilir ve iş süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerini öğrencilerle paylaşabilir. Ayrıca, şirketler ile üniversiteler iş birliği yaparak sektöre yönelik uygulamalı eğitim programları geliştirebilir, böylece öğrenciler gelecekte çalışacağı iş sahasında hangi beceri ve niteliklere sahip olması gerektiğini daha iyi anlayabilir.

- Öğrencilerin yarıya yakını mesleklerini yurt dışında devam ettirmek istediğini belirtirken, diğer yarısı yurt içinde devam ettirmek istediğini ifade etmiştir. Genç ve eğitimli nüfus ülkelerin en büyük kaynağı ve güçlü noktasıdır. Bu noktadan hareketle, ülkemizdeki gençlerin beyin göçünü engellemek için iş fırsatlarının çeşitlendirilmesi ve istihdam imkanlarının artırılması yerinde olacaktır. Ayrıca, gençlerin dünyadaki gelişmeleri takip etmesi için nitelikli eğitim ve araştırma olanaklarının sağlanması önem arz etmektedir. Buna ilaveten, gençlerin yaratıcı iş fikirlerini destekleyecek yenilikçi ekosistemler oluşturulmalı ve ülkeye katma değer sağlayacak girişim faaliyetleri desteklenmelidir. Gerek kamu gerek özel sektördeki çalışma koşullarının iyileştirilmesi, daha adil ücretlendirme, sosyal olanaklar, yurt içi ve yurt dışı eğitim imkanları, esnek çalışma gibi olanakların yaygınlaştırılması gençleri daha motive edecektir.

Bu çalışmanın bazı kısıtları bulunmaktadır. Araştırma, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinde uluslararası ticaret ve lojistik bölümünde öğrenim gören 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, elde edilen bulguların genelleme yapılabilmesi mümkün değildir. Bununla birlikte, bu çalışmanın sonuçlarının özellikle bölgedeki sektör yöneticilerine, eğitimcilerine ve politika yapıcılarına bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, daha geniş öğrenci ve üniversite örneklemi içerecek şekilde planlanarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, bu çalışma yalnızca uluslararası ticaret ve lojistik öğrencileriyle sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda diğer bölüm öğrencileri de dahil edilerek, bölümler arası karşılaştırma yapılabilir. Son olarak, dış ticaret ve lojistik alanında öncü olan ülkelerdeki lisans öğrencileriyle benzer çalışma tekrarlanabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Teşekkür

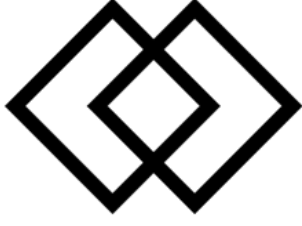
Bu proje, Çağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2024-1-4 proje numarası ile desteklenmiştir.

5. Kaynakça

- Akyürek, R. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2856-2874.
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sığırı, Ü., Yıldız, E., & Yüksel, A. (2023). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler*. Seçkin.
- Arslan, E. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Ateş, S. S. (2016). Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kariyer başlangıç tercihlerini etkileyen faktörler: Havacılık alanında uygulama, IBANESS Konferans Serisi. *Cataloging-in-Publication Data*, 153.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayram, H. B., & Bayraktar, S. (2018). Meslek yüksekokulları öğrencilerinin eğitim aldıkları sektörün çalışma koşulları algısı ve kariyer beklentisi. *Uluslararası Turizm Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 2(2), 216-224.
- Cox, M. F., Cekic, O., Ahn, B., & Zhu, J. (2012). Engineering professionals' expectations of undergraduate engineering students. *Leadership and Management in Engineering*, 12(2), 60-70.
- Demirtaş, F., & Bozyiğit, S. (2023). Uluslararası ticaret ve lojistik öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki beklentileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 107-134
- Eşitti, B., & Buluk, B. (2018). Öğrencilerin geleceğinde kariyer günleri etkinliklerinin rolü: Turizm işletmeciliği ve rehberlik lisans öğrencileri üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(1), 38-56.
- Gonzalez, M. J. F., Semjonovs, D., Bogdanecs, A., & Ozola, S. (2014). Youngsters' motivations and difficulties for choosing seafarer career. The Case of Latvia. *European Integration Studies*, (8), 131-140.
- Gökmenoğlu, T. (2013). Preparing teachers: Expectations and existing situation at faculties of education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(4), 39-54.
- Gökoğlan, K., & Kaval, U. (2020). Öğrencilerin kariyer stratejileri üzerine bir araştırma: Dicle üniversitesi örneği. *Turkish Business Journal*, 1(1), 15-28.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Gürler, D. A. (2023). Müzik bölümü lisans öğrencilerinin mesleki ve gelecek beklentileri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54).
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kocaman, F., & Ersoy, A. F. (2021). Pandemi Sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(1), 224-240.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 151-161.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Ma, W., Cao, X., & Li, J. (2021). Impact of logistics development level on international trade in China: A provincial analysis. *Sustainability*, 13(4), 2107.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Money, J., Nixon, S., Tracy, F., Hennessy, C., Ball, E., & Dinning, T. (2017). Undergraduate student expectations of university in the United Kingdom: What really matters to them? *Cogent Education*, 4(1), 1301855.
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Özdemir, M. A., & Kaymak, H. (2024). Coğrafya son sınıf öğrencilerinin coğrafya mesleğine bakış açıları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (51), 26-47.
- Özgüler, Ö. (2016). İnşaat sektörünün meslek yüksekokulu öğrencilerinden beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 50-59.
- Özoğlu, B., Senir, G., & Büyükkelik, A. (2020). Devlet Üniversitelerinde Lojistik Eğitime Yönelik Bir Araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 19-35.
- Pallis, A. A., & Ng, A. K. (2011). Pursuing maritime education: an empirical study of students' profiles, motivations and expectations. *Maritime Policy & Management*, 38(4), 369-393.
- Salawu, Y. O., Ghadiri, S. M., & Giwa, M. O. (2022). Effects of trade logistics on international trade: A systematic literature review. *Cogent Business & Management*, 9(1), 2074341.
- Song, M. J., & Lee, H. Y. (2022). The relationship between international trade and logistics performance: A focus on the South Korean industrial sector. *Research in Transportation Business & Management*, 44, 100786.
- Söylemez, Ş. Ç., & Kaya, Ş. D. (2020). Mesleki Uygulama Beklentilerinin Kariyer Motivasyonu Üzerine Etkisi: Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(28), 855-874.

- Spencer, F. (2005). The teaching and learning expectations of undergraduate Educational Psychology students. *In Proceedings of the 40th APS Annual Conference-Past Reflections, Future Directions* (pp. 303-307). Australian Psychological Society.
- Tezcan, F. (2018). Üniversite gençliğinin meslek seçimi ve gelecek beklentileri: Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 27-57.
- Tomlinson, A., Simpson, A., & Killingback, C. (2023). Student expectations of teaching and learning when starting university: a systematic review. *Journal of further and higher education*, 47(8), 1054-1073.
- Tonkuş, M. B., & Bakırhan, C. (2022). Uzaktan Eğitimin Uygulamalı Alanlarda Eğitim Gören Öğrencilerin Anksiyete Düzeyine Etkisi. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, 2(1), 7-18.
- Tunç, H. (2018). Uluslararası ticaret bölümü öğrencilerinin işsizlik kaygısının azalmasında etkili olan faktörler. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 254-264.
- Yalçınkaya, B., & Saydam, V. (2018). Staj süreçlerinin öğrencilerin mesleki beklentilerine etkisi: Marmara Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü üzerine bir inceleme. *Arşiv Dünyası*, 20, 1-20.
- Yılmaz, İ., DüNDAR, A., & Abdullah, A. T. L. İ. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun yordayıcısı olarak mesleki sonuç beklentisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 68-77.
- YÖK Atlas. (2024). YÖK Lisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> (Erişim Tarihi: 15.04.2024)



ALGODOO İLE YOĞUNLUK KONUSUNUN ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Gökhan SONTAY* - Orhan KARAMUSTAFAOĞLU**

Öz

Öğrencilerin öğretim süreçlerinde teknolojiden faydalanması ve onların bu teknolojiler hakkındaki duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması önemlidir. Son yıllarda eğitim süreçlerinde bir teknoloji materyali olarak kullanılan Algodoo simülasyon programı ile öğrencilerin teknolojiden etkin bir şekilde yararlanması önemsenmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk konusunun öğretiminde Algodoo kullanımı ile ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, on iki 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler NVivo 9 programı yardımıyla betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Algodoo eğitimine katılan öğrencilerin çoğunluğunun Algodoo'yu kullanırken eğlendikleri, Algodoo eğitiminin faydalı olduğu, yoğunluk ile ilgili konu ve kavramları öğrenmeyi kolaylaştırdığı, Algodoo'nun öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, derslerde kullanılabilecek bir program olduğu ve programın İngilizce olmasından dolayı kullanırken güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, soyut konuların öğretiminde destekleyici öğretim materyali olarak Algodoo'dan yararlanılabilir gibi ilgililere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algodoo, Simülasyon, Fen bilimleri, Yoğunluk.

Student Opinions on Density Teaching with Algodoo

Abstract

It is very important for students to benefit from technology in their teaching processes and to reveal their feelings and thoughts about these technologies. In recent years, Algodoo simulation program has been used as a technology material in educational processes and it is important for students to benefit from technology effectively. The aim of this study is to reveal the feelings and thoughts of 6th grade middle school students about the use of Algodoo in teaching the subject of density. This study was conducted with a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of twelve 6th grade students. Data were obtained from semi-structured interviews. The data were analyzed by descriptive analysis method with the help of NVivo 9 program. As a result of the research, it was revealed that the majority of the students who participated in Algodoo training had fun using Algodoo, Algodoo training was useful, it facilitated learning topics and concepts related to density, Algodoo increased students' motivation, that it is a program that can be used in lessons and that they have difficulties in using the program because it is in English. Based on the results of the research, suggestions were presented to the relevant researchers such as Algodoo can be utilized as a supportive teaching material in teaching abstract topics.

Keywords: Algodoo, Simulation, Science, Density.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Gediksaray Şehit Satılmış Salatacı Ortaokulu, Fen Bilimleri Öğretmeni, gokhansontay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4199-8674>

** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2542-0998>

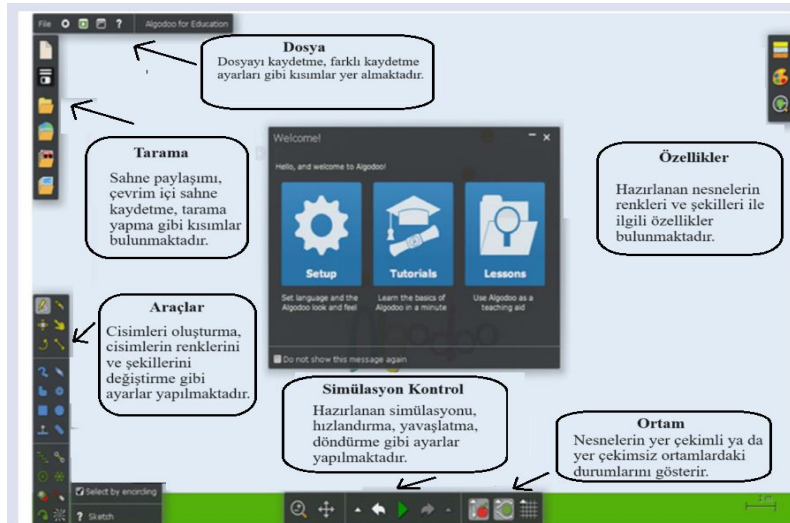
1. Giriş

Teknolojinin etkili ve yaygın olarak kullanılması sayesinde öğretim süreçlerinde iyileştirmeler sağlanmaktadır (Başaran vd., 2021). Bilgisayar ve mobil destekli olarak hazırlanan programlar sayesinde kavratılması güç olan konuların daha kolay öğrenilmesi ya da malzeme imkansızlığından dolayı gerçekleştirilmesi zor olan deneylerin sınıf ortamında yapılabilirliği mümkün olabilmektedir (İdin & Aydoğdu, 2021). Özellikle simülasyon programlarının öğretim süreci içerisinde kullanılmasının önemi büyüktür. Fen bilimleri dersi kapsamında soyut konuların öğreniminde başvurulan simülasyon uygulamalarının katkısı her geçen gün artmaktadır (Güntepe & Usta, 2022). Literatür incelendiğinde fen bilimleri konularının simülasyon ile öğretilmesinin faydalarına yönelik birçok araştırmaya (Batuyong & Antonio, 2018; Çelik, Sarı & Harwanto, 2015; Çoramık & Ürek, 2021; Kabigting, 2021; Moore vd., 2014; Özdemir & Çoramık, 2021; Taibu vd., 2021; Turan Güntepe & Dönmez Usta, 2022) rastlamak mümkündür. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, simülasyon destekli fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin fen bilimleri kavramlarını öğrenmesinde olumlu yönde etki yaptığı görülmektedir.

Literatürde gerçekleştirilen araştırmalar (Çoban, 2021; Dağdalan & Taş, 2017; Özer & Canbazoglu Bilici, 2021; Sontay & Karamustafaoglu, 2023) sonucu, fen bilimleri konularına ait simülasyon uygulamaları içeren Algodoo programı göze çarpmaktadır. Algodoo fen bilimleri konuları için geliştirilmiş 2D simülasyonlarını içeren dijital bir simülasyon yazılımıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kolayca simüle edilmiş "sahneler" oluşturmaya ve kullanıcı dostu ve görsel olarak çekici bir arayüz aracılığıyla fiziği keşfetmesine olanak tanır (Euler & Gregorcic, 2019; Gregorcic & Bodin, 2017). Algodoo, fen bilimleri konu ve kavramlarının öğrenilmesi için öğrencilerin özgürce hareket edebildikleri bir uygulamadır (Euler vd., 2020). Algodoo programına web tarayıcılar ile ücretsiz olarak rahatlıkla ulaşılabilmektedir (URL-1). Programı bilgisayar ve akıllı tahtalara kurmak mümkündür. Algodoo simülasyon programı sayesinde laboratuvar ortamında uygulanması zor fen dersine ait deney ve etkinliklerin internet erişimine gerek olmadan uygulanması mümkündür. Algodoo özellikle Newton mekaniği olmak üzere, basit makineler, optik, yoğunluk ve farklı birçok konuda kullanılabilir (Özdemir & Çoramık, 2021). Buna ek olarak laboratuvarlarda uzun süren deney ve etkinliklerin daha kısa sürede yapılmasına ve bu deney ve etkinliklerin öğrenilene kadar tekrarlanmasına imkân sağlamaktadır (Saka & Yılmaz, 2005). Bu sayede hem zamandan tasarruf hem de malzeme temini noktasında avantaj elde edilmektedir.

Şekil 1

Algodoo Çalışma Arayüzü



Algodoo ile öğrenciler herhangi bir kod yazmaya gerek kalmadan pratik bir şekilde etkileşimli deneyler oluşturabilmekte olup, bilgilerini bilgisayar ortamında test ederek konuları etkileşimli bir şekilde öğrenebilmektedirler. Algodoo'da öğrenciler bir ürün ortaya koyarken malzemenin kütle, renk, boyut, yoğunluk gibi özelliklerini ve yerçekimi, sürtünme kuvveti gibi ortamın özelliklerini değiştirerek kendi etkinliklerine uyarlayabilmektedirler. Algodoo ile fizik, kimya, biyoloji, astronomi alanlarında düzenekler tasarlanabilmektedir. Algodoo ile öğrenciler sürüklenme, döndürme, ölçeklendirme, kesme gibi yollarla nesnelere kolayca etkileşime girebilmektedirler (Sungur Gül & Saylan Kırmızıgül, 2022; URL-1). Dolayısıyla öğrenciler Algodoo ile formül ya da kuralları ezberlemek yerine somut olarak uygulama fırsatı bulmaktadırlar.

Fen bilimleri dersinin öğretim sürecinde öğrenciler birçok soyut konu ve kavramla karşılaşmaktadırlar. Bu konulardan birisi de yoğunluk konusudur (Doğan Akdeniz vd., 2021; Kızılaslan & Arslan, 2022). Özellikle yoğunluk konusu ile ilgili günlük yaşamda deney ve etkinliklerin yapılmaması bu konuyu anlaşılması zor hale getirmektedir (Akben & Köseoglu, 2010; Kabataş Memiş & Çakan Akkaş, 2016). Algodoo simülasyon programının sağladığı ara yüz sayesinde öğrenciler yoğunluk konusu ile ilgili kavramları kullanarak uygulamalı etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Örneğin, Algodoo programı ile öğrenciler bir kaptaki sıvı içerisine atılan cisimlerin cinslerini, boyutlarını ve yoğunluklarını değiştirerek sıvı içerisindeki konumlarını inceleyebilirler. Bu araştırma sayesinde Algodoo programının öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı, programın kullanılmasında hangi bölümlerde güçlük yaşandığı ve programı kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve programın fen bilimleri dersindeki yeri gibi önemli konulara açıklık getirilecektir. Bu araştırma ile Algodoo programını kullanan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenilmesi güç ve soyut kavramlar içeren yoğunluk konusu ile ilgili farklı etkinlikler yapmaları ve bu etkinlikler süresince yaşadıkları duygu ve düşünceleri okuyuculara aktarması gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk konusunun öğretiminde Algodoo kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Algodoo programını yüklemeye ve Algodoo programını kullanırken yoğunluk konusunun öğreniminde kullanılacak nesnelere hazırlanması aşamasında hangi duygular yaşadıkları bu araştırmanın konusudur. Bu araştırmanın temel problemi, fen bilimleri dersi kapsamında yer alan yoğunluk konusunun Algodoo simülasyon programı ile öğrenimi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Algodoo programını öğrenmeleri kullanmaları ve bu programda fen bilimleri dersi yoğunluk konusu kapsamında etkinlikler hazırlamaları nedeniyle sürece uygun aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin;

1. Algodoo'nun kurulumu ve uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Algodoo'ya yönelik verilen eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Algodoo programı ile yoğunluk konusunun öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Algodoo'nun fen eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, bireylerin bir olguya ilişkin bakış açılarını ve bu olguya yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılır ve çalışmanın asıl kaynağı, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu yansıtan bireylerdir (Creswell, 2013). Bu anlamda, Creswell'in (2013) olgu bilim ile ilgili "incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu yansıtan bireyler" olarak ifade etmesi; bu çalışmada öğrencilerin yoğunluk

konusunu Algodoo programı ile bizzat deneyimleme sürecinde yaşadıklarını görüşmelerle yansıttıkları için bu araştırmanın yönteminin olgu bilim olarak belirlenmesini desteklemektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Amasya ilinde Göynücek ilçesine bağlı bir köyde bulunan ortaokul on iki 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 7'si kız, 5'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 5'i taşınmalı sistem ile çevre köylerden okula gelmektedir. Bu çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçilmesinde, araştırmacılardan birisinin fen bilimleri öğretmeni olması, çalışma grubunun dersine girmesi ve öğrencilerle derinlemesine çalışılmasına olanak sağlaması etkili olmuştur. Öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş olup, öğrencilere Ö₁'den Ö₁₂'ye kadar kodlar verilmiştir. Öğrenciler bu araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2.3. Araştırma süreci

Öncelikle fen bilimleri dersi kapsamında yer alan yoğunluk konusu ile ilgili kazanımlar incelenmiştir. Buna bağlı olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "F.6.4.2.2. Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar." kazanımına bağlı olarak araştırmacılar tarafından Algodoo simülasyon eğitimi yürütülmüştür.

Araştırmacılar tarafından 6. sınıf öğrencilerine Algodoo ile ilgili beş ders saati süren uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Eğitim takvimi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

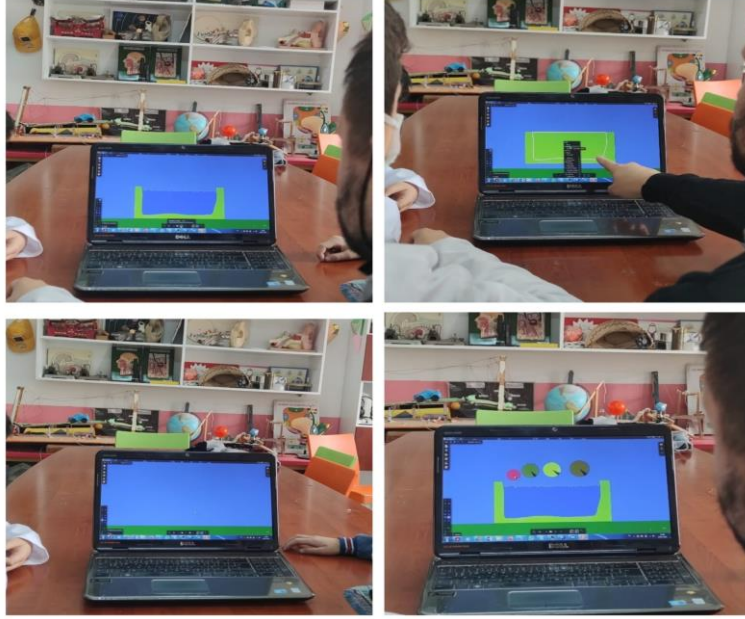
Algodoo Eğitimi Uygulama Takvimi

Eğitim Sıralaması	Süre	Gerçekleştirilen Uygulama
1	40 dk	Algodoo programı tanıtımı ve menü çubuklarının kullanımı
2	40 dk	Algodoo ile basit şekiller çizme
3	40 dk	Fen bilimleri konusunda şekiller oluşturma ve çalışma prensibini kavrama
4	40 dk	Sınıflarda yoğunluk konusu ile ilgili etkinlikler
5	40 dk	Serbest zaman

Algodoo eğitim sürecinden bazı fotoğraflar Fotoğraf 1'de yer almaktadır.

Fotoğraf 1

Algodoo Ara Yüzü Tanıtımı ve Kullanımı İle İlgili Fotoğraflar



2.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak altı maddeden oluşan ve EK-1’de sunulan “Algodoo Hakkında Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için Algodoo konusunda öğrenci görüşlerinin yer aldığı araştırmalar incelenmiştir (Cayvaz & Akcay, 2018; Özer, Canbazoglu Bilici & Karahan, 2016; Taştan Akdağ & Güneş, 2018; Turan Güntepe & Dönmez Usta, 2022). Literatür taraması sonucunda altı maddelik görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla üç fen bilimleri öğretmenine ve alanında uzman bir öğretim üyesine görüşme soruları gösterilmiştir. Ayrıca soruların daha iyi anlaşılabilirliği amacıyla bir Türkçe öğretmenine danışılmıştır. Son düzenlemeler sonucu görüşme formuna son hali verilmiştir. Öğrencilerin Algodoo programını kurması ve kullanmasından sonra görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu öğrencilere birebir uygulanmıştır. Bir görüşme yaklaşık 20 dk sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için NVivo 9.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak kategoriler belirlenir. Bulgular bu kategorilere göre düzenlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde var olan durumlar özetlenir ve örnek alıntılara yer verilir (Aydın Günbatır, 2019). Betimsel analiz ile oluşturulan kategoriler şu şekildedir:

- Algodoo’nun kuruluşu ve kullanılması
- Algodoo eğitimi
- Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimi
- Algodoo’nun fen eğitimindeki yeri

Katılımcı öğrencilerin mülakat verileri NVivo programına işlenmiştir. Daha sonra verilerin güvenilirliğini belirlemek için kodlayıcı güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Bu çalışmayı hazırlayan 2 araştırmacı birbirinden bağımsız kodladıkları verileri birbiri ile karşılaştırmıştır. Mülakat verilerinden elde edilen kodlamaların birbiri ile uyum yüzdesi belirlenirken “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş

Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Algodoo'nun kurulumu ve kullanılması teması uyum yüzdesi 0.84, Algodoo eğitimi teması uyum yüzdesi 0.78, Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimi uyum yüzdesi 0.82 ve Algodoo'nun fen eğitimindeki yeri teması uyum yüzdesi 0.84 olarak belirlenmiştir. Temalardaki uyum yüzdelerinin ortalaması alınarak genel uyum yüzdesi bulunmuştur. Buna bağlı olarak hesaplanan genel uyum yüzdesi 0.82 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az %80 olması istenen bir durumdur (Patton, 2002).

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallarına titizlikle uyulmuştur. Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 08/03/2024 tarihinde 184789 sayılı kararı doğrultusunda bilimsel etik yönünden uygun olduğu görüşmüştür.

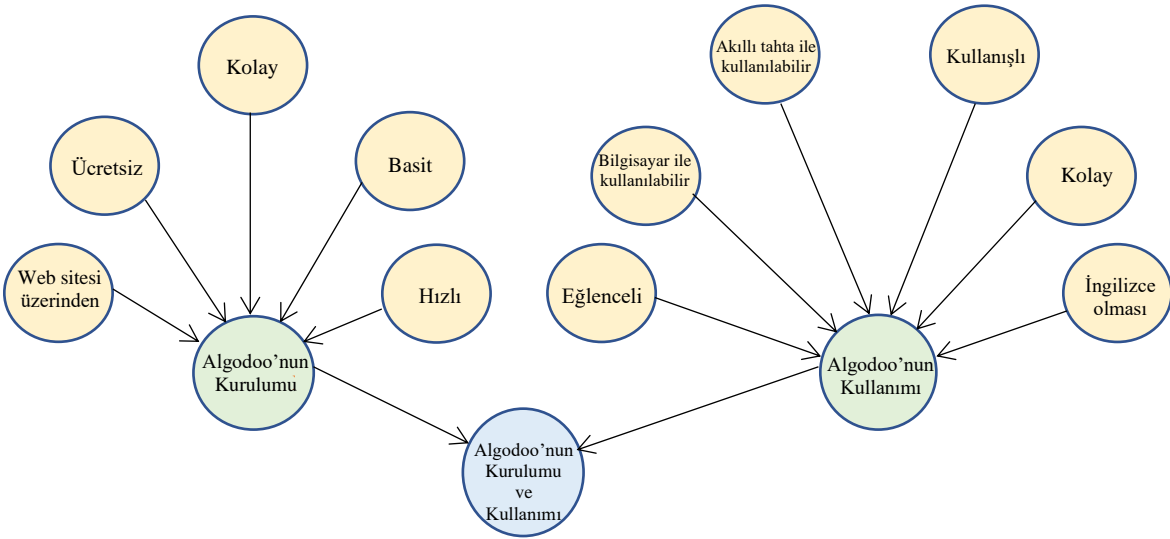
3. Bulgular

Bu bölümde yürütülen Algodoo eğitimi ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler model, grafik, matris tablosu ve birebir alıntılar ile sunulmuştur.

Öğrencilerin “Algodoo programının kurulumu ve uygulaması” ile ilgili düşünceleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Algodoo Programının Kurulumu ve Kullanımı Kategorisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri



Şekil 2 incelendiğinde, Algodoo'nun kurulumu ve kullanımı teması Algodoo'nun kurulumu ve Algodoo'nun kullanımı olmak üzere 2 alt kategoride ele alınmıştır. Algodoo'nun kurulumu temasına ait kodlar web sitesi üzerinden (Ö₁, Ö₄, Ö₆), ücretsiz (Ö₂, Ö₄, Ö₁₀, Ö₁₁), kolay (Ö₂, Ö₅, Ö₇, Ö₉, Ö₁₀), basit (Ö₂, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀) ve hızlı (Ö₅, Ö₁₀) ifadelerinden oluşurken, Algodoo'nun kullanımı temasına ait kodlar eğlenceli (Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁), bilgisayar ile kullanılabilir (Ö₇, Ö₉), akıllı tahta ile kullanılabilir (Ö₉, Ö₁₂), kullanışlı (Ö₂, Ö₉, Ö₁₀), kolay (Ö₂, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁, Ö₁₂), ve İngilizce (Ö₂, Ö₄), olması ifadelerinden oluşmaktadır. Kodlar incelendiğinde, en fazla Algodoo'nun kurulumunun kolay, ücretsiz ve basit olması görüşü öğrenciler tarafından daha çok belirtilirken, Algodoo'nun kullanımının eğlenceli ve kolay olması görüşü daha çok belirtilmiştir. Algodoo programının kurulumu ve

uygulaması kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“...Algodo programını rahatça kurdum, zorlanmadım... Ama uygulama sürecinde programın İngilizce olması beni zorladı. Öğretmenim İngilizce olan yerleri Türkçeye çevirdi. Sonra daha kolay kullandım...” (Ö₂)

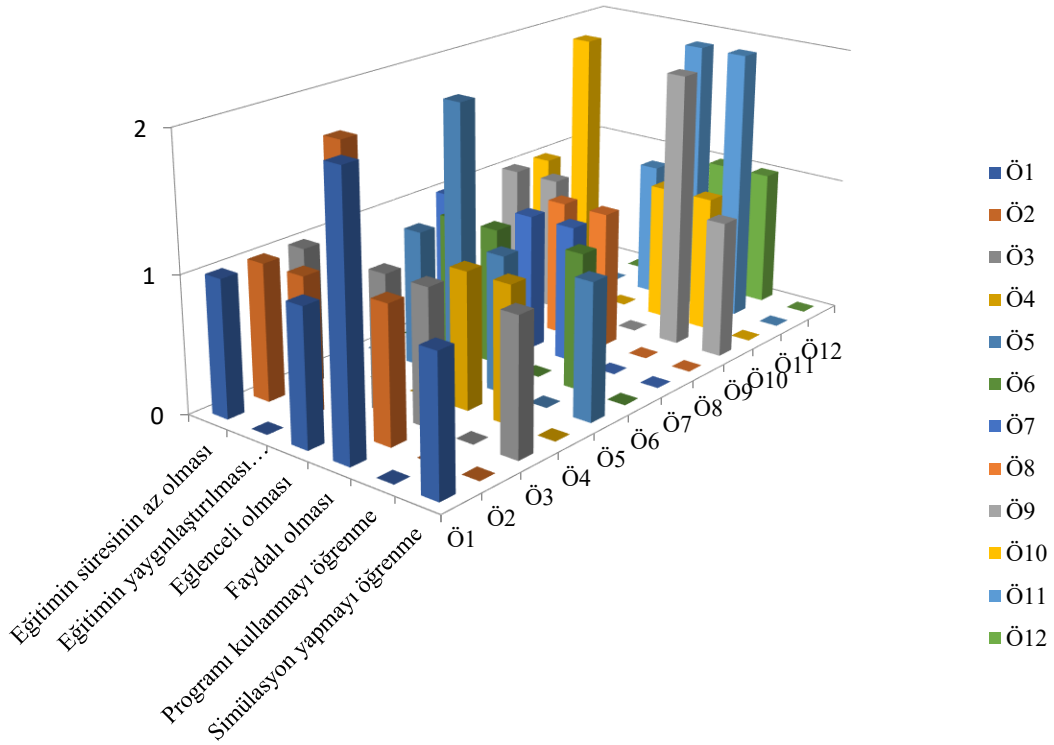
“...Öğretmenimizin ders sırasında verdiği örnekleri ile aynı anda biz de bilgisayarımızda deneyerek keyifli bir şekilde öğrenebildik. Takıldığımız yerlerde hocamız bekleyerek bize yardımcı oldu...” (Ö₉)

“...Fen dersleri için kolay bir uygulama. Öğrencinin anlamakta zorlandığı yoğunluk konusunu sanki canlı olarak gördük, masrafsız ve çok büyük kolaylık sağlayacak...” (Ö₁₀)

Öğrencilerin “Algodo eğitimi” ile ilgili düşünceleri Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3

Algodo Eğitimi Kategorisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri



Algodo eğitimi kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“...Algodo eğitimi kesinlikle çok faydalı oldu. Öğretmenimiz ile birlikte yoğunluk konusunu işledik. Eğitimin eğlenceli geçtiğini düşünüyorum...” (Ö₃)

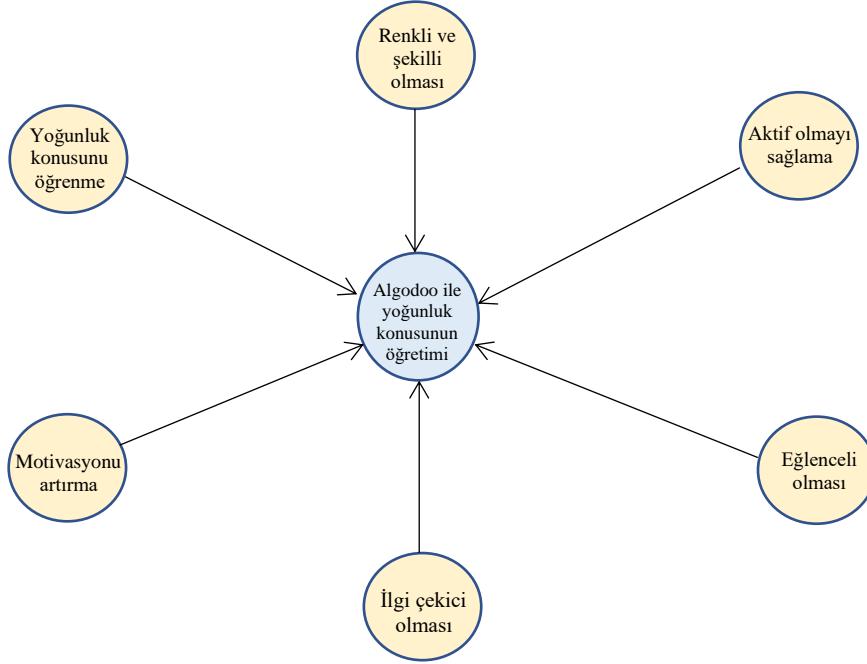
“...Algodo öğrenmemin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Devamlı hazır simülasyonları kullanıyordum şimdi kendimiz hazırlıyoruz. Akşam eve gittiğimde babama ve anneme de gösterdim. Çok güzel şeyler yaptık...” (Ö₅)

“...Verilen eğitimde uygulama açısından verilen sürenin biraz daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum, ayrıca eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum...” (Ö₇)

Öğrencilerin “Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimi” ile ilgili düşünceleri Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4

Algodoo ile Yoğunluk Konusunun Öğretimi Kategorisi ile Öğrenci İlgili Görüşleri



Şekil 4 incelendiğinde, Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimi temasına ait kodlar ilgi çekici olması (Ö₅, Ö₈, Ö₁₂), motivasyonu artırması (Ö₂, Ö₅, Ö₇, Ö₁₁, Ö₁₂), yoğunluk konusunu öğrenme (Ö₁, Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉), renkli ve şekilli olması (Ö₁₁, Ö₁₂), aktif olmayı sağlama (Ö₄, Ö₆, Ö₁₂) ve eğlenceli olmasından (Ö₂, Ö₉, Ö₁₀) oluşmaktadır. Kodlar incelendiğinde, en fazla motivasyonu artırması ve yoğunluk konusunu öğrenme görüşü öğrenciler tarafından daha çok belirtilmiştir. Algodoo’nun yoğunluk konusunu öğrenme kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“...Algodoo programı ile yoğunluk konusunu eğlenceli bir şekilde öğrendim...” (Ö₂)

“...Programda renkli ve şekilli çizimler yaptık. Örneğin bir boş kap çizdik, içini su ile doldurduk. Farklı cisimler çizdik ve bunların yoğunluklarını kendimiz belirledik. Sonra kabın içine koyduk ve gözlemledik. Bazısı battı bazısı yüzdü, bazısı ise askıda kaldı...” (Ö₁₁)

“...Bence yoğunluk konusu ile ilgili olarak yaptığımız çizimler bizlerin derse olan motivemizi artırdı. Derse olan ilgimizi çekti. Derse aktif katıldık pasif durmadık...” (Ö₁₂)

Öğrencilerin “Algodoo’nun fen eğitimindeki yeri” ile ilgili düşüncelerinden elde edilen matris tablosu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Algodoo'nun Fen Eğitimindeki Yeri Kategorisi İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Kod	Başarıyı artırması	Eğlenceli olması	Kolay öğrenmeyi sağlaması	Kuvvet ve hareket konusunu öğretmesi	Madde konusunu öğretmesi	Motivasyonu artırması
Ö ₁	1	1	2	0	1	0
Ö ₂	0	2	1	0	0	0
Ö ₃	1	1	1	0	1	0
Ö ₄	0	0	1	0	0	1
Ö ₅	0	2	1	1	1	0
Ö ₆	0	1	0	1	0	1
Ö ₇	1	1	1	0	0	0
Ö ₈	0	1	1	0	0	0
Ö ₉	1	0	0	1	1	2
Ö ₁₀	1	0	1	2	0	0*
Ö ₁₁	0	0	2	0	0	2***
Ö ₁₂	0	0	1	0	0	1**

*Mavi renk: Görüş yok, **Turuncu renk: 1 görüş var, ***Kırmızı renk: 2 görüş var

Algodoo'nun fen eğitimindeki yeri ile ilgili öğrenci görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"...Algodoo bence fen dersleri için kolay öğrenmeyi sağlar. Yani bizzat yaptığımız için kolay kolay unutmamız konuları..." (Ö₁)

"...Sıradan derslere göre Algodoo programını kullanarak öğrenme bence çok eğlenceliydi. Bana göre bu öğrendiklerimiz kolay kolay unutulmaz..." (Ö₅)

"...Algodoo programında kullandığımız araç gereçler ile kuvvet ve hareket konusunu da kavrayabiliriz..." (Ö₁₀)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yer alan yoğunluk konusunun öğretiminde Algodoo kullanımı ile ilgili görüşleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri; Algodoo'nun kurulumu ve kullanılması, Algodoo eğitimi, Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimi, Algodoo'nun fen eğitimindeki yeri olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır.

Öğrencilerin Algodoo ile yoğunluk konusunun öğretimine yönelik düşünceleri incelendiğinde, öğrencilerin Algodoo ile yoğunluk konusunu öğrenmeleri, süreçte aktif olmaları, yapılan çizimlerin renkli ve şekilli olması, motivasyonu artırması, eğlenceli olması ve ilgi çekici olması gibi bulgulara ulaşılmıştır. Fen dersi kapsamında gerçekleştirilen simülasyonlu etkinliklerin öğrencilerin konuyu eğlenerek öğrenmesine, derste aktif olmayı sağlamasına ve öğrencilerin motivasyonunu artırmasına katkı sağlamaktadır (Dağdalan & Taş, 2017; Kim vd., 2007; Köklü, 2015; Şimşek 2017). Yoğunluk konusunun Algodoo gibi teknolojik içerik gerektiren yazılımlar ile hem daha eğlenceli hem de daha kolay öğrenilebileceği ifade edilmektedir (Turan Güntepe & Dönmez Usta, 2022). Dolayısıyla, yoğunluk konusunun Algodoo ile öğrenilmesinin öğrenciler açısından birçok avantajının bulunduğu söylenebilir.

Algodoo'nun fen eğitimindeki yeri hakkında öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu Algodoo'nun öğrenmeyi kolaylaştırdığını, Algodoo'nun eğlenceli bir program olduğunu

belirtirken diğer öğrenciler ise fen dersindeki başarıyı ve motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde, Algodoo uygulamasının fen eğitimindeki konu ve kavramların öğretiminde etkili olduğu ifade edilmektedir (Çoban, 2021; Dinçer & Güçlü, 2013; Gregorcic, 2015; Hırça & Bayrak, 2013; Sontay & Karamustafaoğlu, 2023). Demirci (2003) araştırmasında, simülasyon programlarının öğrencilerin soyut konu ve kavramlarını zihinlerinde daha kolay yapılandırmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada simülasyon programlarının kuvvet ve hareket, ışık ve ses ve yoğunluk gibi bazı fizik konularında yer alan soyut kavramları da somutlaştırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla Algodoo uygulamasına yönelik hazırlanan fen bilimleri dersleri öğrencilerin fen konularına yönelik kavram yanılgılarını azaltabilir ve soyut konuları somutlaştırabilir (Özer & Canbazoglu Bilici, 2021; Taibu vd., 2021; Taştan vd., 2018). Bu bağlamda öğrenciler, Algodoo'nun fen eğitiminde kullanılmasının olumlu olduğu görüşünde hem fikirlerdir.

Öğrencilere verilen Algodoo eğitimi ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu eğitimin faydalı ve eğlenceli olduğunu ifade ederken diğer öğrenciler simülasyon yapmayı öğrendiklerini, eğitimin süresinin az olduğunu, eğitimin yaygınlaştırılmasını istediklerini ve programı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Cayvaz ve Akçay (2018) yedinci sınıf öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada, iş ve enerji konusuna yönelik Algodoo ile yapılan etkinliklerin faydalı ve eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Özer vd. (2016) altıncı sınıf öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada, kuvvet ve hareket ile ışık ve ses ünitelerine yönelik 12 hafta süren Algodoo eğitimine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, yapılan etkinliklerin fen dersi için faydalı olduğunu, etkinliklerin eğlenceli geçtiğini ve Algodoo programını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmadan çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Bu bağlamda Algodoo'ya yönelik gerçekleştirilen eğitimlerin katılımcı öğrenciler tarafından faydalı, eğlenceli ve öğretici bir eğitim olarak görüldüğü düşünülmektedir.

Öğrencilerin Algodoo programının kurulumu ve kullanımı ile ilgili görüşleri Algodoo'nun kurulumu ve Algodoo'nun kullanımı olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Öğrenciler Algodoo programının kurulumunun kolay, basit, hızlı olduğunu ve web sitesi üzerinden ücretsiz olarak programı kurduklarını dile getirmişlerdir. Algodoo'nun kullanımı ile ilgili olarak öğrenciler, Algodoo'nun eğlenceli, kullanışlı, kolay, etkileşimli olduğunu belirtirken aynı zamanda bilgisayar ve akıllı tahtalar ile de kullanılabildiğini ifade etmişlerdir. Turan Güntepe ve Dönmez Usta (2022), Algodoo konusunda yapmış oldukları bir çalışmada, Algodoo programının kurulumunun kendi web sitesi üzerinden basit ve kolay olduğunu belirtirken programın kullanılmasında öğrencilerin zorluk yaşamadığını ifade etmişlerdir. Algodoo'nun daha çok fen konuları için geliştirilmiş olan ücretsiz, kurulumu kolay bir yazılım olduğu ifade edilmektedir (Gregorcic, 2015). Bazı öğrenciler programın dilinin İngilizce olmasından dolayı programı kullanırken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Algodoo uygulamasının yazılım dilinin İngilizce olmasının süreçte yaşanan bir sorun olduğu dile getirilmektedir (Çelik vd., 2015; Sontay & Karamustafaoğlu, 2023). Çalışmamıza katılan öğrencilerin bir kısmı Algodoo simülasyon programına Türkçe dil seçeneği eklenmesini istemişlerdir. Bu durum çalışmanın sınırlılıklarından birisidir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, Algodoo eğitime katılan öğrencilerin çoğunluğunun Algodoo'yu kullanırken eğlendiklerini, Algodoo eğitiminin faydalı olduğunu, yoğunluk gibi soyut konu ve kavramları öğrenmede kolaylık sağladığını ve genel olarak Algodoo'nun öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Algodoo programının İngilizce olmasının kullanımı zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derslerde Algodoo'dan yararlanabilecekleri ve basit fen simülasyonlarını hazırlayabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuca göre benzer çalışma yapacaklara aşağıdaki öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- Algodoo eğitiminin yaygınlaştırılması için ülke genelinde diğer öğrencilere ve ayrıca fen öğretmenlerine hizmet içi kurslar düzenlenebilir.
- Fen dersi kapsamında soyut konuların öğretiminde destekleyici öğretim materyali olarak Algodoo'dan yararlanılabilir.
- Fen bilimleri dersini daha eğlenceli hale getirmek için bazı derslerde Algodoo'dan faydalanılabilir.
- Fen bilimleri dersi yoğunluk konusunun öğretiminde Algodoo'dan yararlanılabilir.
- Algodoo programının dil seçeneğine Türkçe dilinin eklenmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin basit uygulamalar yapabilecekleri, Algodoo gibi simülasyon programlarını öğrenebilecekleri eğitimler düzenlenebilir.
- Ortaokulda diğer sınıf kademelerine ve lise öğrencilerine de Algodoo eğitimleri verilebilir.

5. Kaynakça

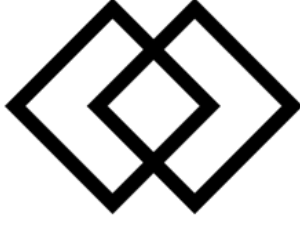
- Akben, N., & Köseoglu, F. (2010). İlköğretim 5. sınıf yoğunluk konusunda bilimsel sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlik örneği. *Education Sciences*, 5(3), 1281-1289.
- Aydın Günbatır, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (Olgu bilim) yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 293-316). Pegem Akademi.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645.
- Batuyong, C. T., & Antonio, V. V. (2018). Exploring the effect of PhET interactive simulation- based activities on students' performance and learning experiences in electromagnetism. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 6(2), 121-131. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29649.28006>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (Third edition)*. Sage.
- Cayvaz, A., & Akcay, H. (2018). The effects of using Algodoo in science teaching at middle school. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 9, 151-156. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4195>
- Çelik, H., Sarı, U., & Harwanto, U. N. (2015). Evaluating and developing physics teaching material with Algodoo in virtual environment: Archimedes' principle. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(4), 40-50.
- Çoban, A. (2021). Algodoo for online education: impulse and momentum activities. *Physics Education*, 56(2), 025017. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/abd1e9>
- Çoramık, M., & Ürek, H. (2021). Calculation of kinetic friction coefficient with Phyphox, Tracker and Algodoo. *Physics Education*, 56(6), 065019. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ac1e75>
- Dağdalan, G., & Taş, E. (2017). Simülasyon destekli fen öğretiminin öğrencilerin başarısına ve bilgisayar destekli fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 160-172.

- Dinçer, S., & Güçlü, M. (2013). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli simülasyon kullanımının etkililiği ve yeni yönelimler: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10 (Special Issue), 35-48. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.014>
- Demirci, N. (2003). *Bilgisayarla etkili öğretim stratejileri ve fizik öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Doğan Akdeniz, E., Kartal, B., & Aydın, A. (2021). Matematik destekli yoğunluk konusu öğretiminin öğrencilerin başarıları ve fen ve matematik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1130-1147. <https://doi.org/10.24315/tred.699450>
- Euler, E., & Gregorcic, B. (2019). Algodoo as a microworld: informally linking mathematics and physics. In G. Pospiech, M. Michelini & B. Eylon (Eds.) *Mathematics in Physics Education*, 355-385. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04627-9_16
- Euler, E., Prytz, C., & Gregorcic, B. (2020). Never far from shore: Productive patterns in physics students' use of the digital learning environment Algodoo. *Physics Education*, 55(4), 045015. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ab83e7>
- Gregorcic, B. (2015). Exploring Kepler's laws using an interactive whiteboard and Algodoo. *Physics Education*, 50(5), 511-515. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/50/5/511>
- Gregorcic, B., & Bodin, M. (2017). Algodoo: a tool for encouraging creativity in physics teaching and learning. *The Physics Teacher*, 55(1), 25-28. <https://doi.org/10.1119/1.4972493>
- Güntepe, E. T., & Usta, N. D. (2022). Eğitim Teknolojilerinin Öğrenme Ortamında Kullanımı: Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde Algodoo. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 19-29.
- Hırça, N., & Bayrak, N. (2013). Sanal fizik laboratuvarı ile üstün yeteneklilerin eğitimi: Kaldırma kuvveti konusu. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zeka Dergisi*, 1(1), 16-20.
- İdin, Ş., & Aydoğdu, C. (2021). Zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarılarına fene yönelik tutumlarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 525-549.
- Kabataş Memiş, E., & Çakan Akkaş, B. N. (2016). Okulöncesi Eğitiminde Araştırma-sorgulama Temelli Uygulama: Yoğunluk Konusu Örneği. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Kabigting, L. D. C. (2021). Computer simulation on teaching and learning of selected topics in physics. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(2), e02108. <https://doi.org/10.30935/ejimed/10909>
- Kızılaslan, A., & Arslan, A. (2022). Görme yetersizliği olan öğrenciler ve fen öğretimi: kütle, hacim, özkütle kavramları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(12), 23-39.
- Kim S., Yoon M., Whang S.M., Tversky B., & Morrison J.B. (2007). The effect of animation on comprehension and interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 260-270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00219.x>
- Köklü, N. (2015). *Genel fizik laboratuvarında başarı ve akılda kalıcılık etkilerinin artırılmasına yönelik animasyon, simülasyon ve analogik modellerin geliştirilmesi* (Tez No. 380842) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E., & Çoramık, M. (2021). The use of Algodoo in physics teaching. *ISPEC 7th International Conference on Social Sciences & Humanities*, 972-981.

- Özer, İ. E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2021). Mühendislik tasarım temelli Algodoo etkinliklerinin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 301-316. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020062006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Moore, E. B., Chamberlain, J. M., Parson, R., & Perkins, K. K. (2014). PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching chemistry. *Journal of Chemical Education*, 91(8), 1191-1197. <https://doi.org/10.1021/ed4005084>
- Özer, İ. E., Canbazoğlu Bilici, S., & Karahan, E. (2016). Fen Bilimleri dersinde Algodoo kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Saka, A., Z., & Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 120-131.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Physics teachers' opinions on Algodoo training. *Journal of Science Learning*, 6(1), 117-124. <https://doi.org/10.17509/jsl.v6i1.49285>
- Sungur Gül, K., & Saylan Kırmızıgül, A. (2022). Algodoo based STEM education: A case study of preservice science teachers. *Education and Information Technologies*, 28, 4203-4220. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11348-2>
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13240>
- Taştan Akdağ, F., & Güneş, T. (2018). Kuvvet ve hareket ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde Algodoo kullanımı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 138-149. <https://doi.org/10.24289/ijsser.337236>
- Taibu, R., Mataka, L., & Shekoyan, V. (2021). Using PhET simulations to improve scientific skills and attitudes of community college students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 9(3), 353-370. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1214>
- Turan Güntepe, E., & Dönmez Usta, N. (2022). Eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamında kullanımı: Teknoloji kabul modeli çerçevesinde Algodoo. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 19-29.
- URL-1, <http://www.algodoo.com> (Erişim tarihi:07.02.2024)

EK-1 Algodo0 Hakkında Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

1. Algodo0 programının kurulumunda zorlandınız mı? Programın kurulumu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Algodo0 programının kullanılması ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Size verilen Algodo0 eğitimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Hangi açılardan sizi geliştirdi? Bilgi verir misiniz?
4. Algodo0 programının fen bilimleri dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
5. Algodo0 programını ile yoğunluk konusunun öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
6. Algodo0 programı fen dersinde başka hangi konularda kullanılabilir?



KRİZ DÖNEMLERİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Hakan POLAT** - Murat DEMİRKOL*** - Tuncay Yavuz ÖZDEMİR****

Öz

Bu araştırma okul yöneticilerinin mentorluk rollerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemektedir. Araştırma pandemi (Covid-19) sürecinde gerçekleştirildiği için kriz dönemi olarak ele alınan bu süreçteki mentorluk rolleri de incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıksız örnekleme yöntemleri içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu tezsiz yüksek lisans eğitimi gören 49 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan beş açık uçlu soru uzman görüşüne sunularak yarı yapılandırılmış görüşme formu yerleştirilmiş ve yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin yeni göreve başlayan öğretmenlere destek olma ve mesleki gelişim kazanmaları amacıyla, öğretmen-veli-öğrenci iletişimini artırmak için okulla ilgili her konuda mentorluk yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin mentorluk konusunda yetersiz olduğu, bunun nedenleri ise iş yoğunluğu, yönetici kriterlerine sahip olmama, iletişim eksikliği ve kişisel gelişim yetersizliği olarak belirtilmiştir. Öğretmenler kriz dönemlerinde uzaktan eğitim, pandemi kriz yönetimi, iletişim, süreç yönetimi gibi konularda destek aldıklarını belirtirken hiç destek almadığını belirtenler de olmuştur. Kriz dönemindeki mentorluk desteğinin sürecin sağlıklı atlatılmasını, motivasyonun artmasını sağlamakla birlikte rehberlik ve psikolojik açıdan da destek sağladığı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Kriz yönetimi, Mentorluk, Okul yöneticisi, Öğretmen görüşleri, Pandemi.

Teachers' Views on the Mentoring Roles of School Administrators in Times of Crisis

Abstract

This research examines teachers' views on the mentoring roles of school administrators. Since the research was carried out during the pandemic (Covid-19) period, mentoring roles in this process, which was considered as a crisis period, were also tried to be examined. The research was carried out with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. Purposive sampling method, which is among the non-probability sampling methods, was used to determine the study group. The study group consists of 49 teachers studying for a non-thesis master's degree. For the purpose of data collection, five open-ended questions created by the researchers were submitted to expert opinion, a semi-structured interview form was placed and collected by face-to-face interviews. The data obtained was examined using the content analysis method. The findings obtained in the research indicate that school administrators should provide mentoring on all matters related to the school in order to support new teachers and to gain professional development, to increase teacher-parent-student communication. It has been stated that school administrators are insufficient in mentoring, and the reasons for this are workload, not meeting administrator criteria, lack of communication and lack of personal development. While teachers stated that they received support on issues such as distance education, pandemic crisis management, communication and process management during crisis periods, there were also some who stated

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 17-18 Kasım 2022 tarihinde Dicle Üniversitesi Uluslararası Disiplinlerarası Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, hakanpolat@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0271-3747>

*** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Kovancılar Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü mdemirkol@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

**** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

that they did not receive any support. It has been stated that mentoring support during the crisis period not only ensures a healthy recovery of the process, increases motivation, but also provides guidance and psychological support.

Keywords: Covid-19, Crisis management, Mentoring, School administrator, Teacher opinions, Pandemic.

1. Giriş

Eğitim sürecinin en önemli aktörü öğretmenler olduğu için nitelikli öğretmen yetiştirmek oldukça önemlidir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci eğitim fakültelerinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde gelişim sağlamları amacıyla daha deneyimli meslektaşları ya da okul yöneticileri tarafından rehberlik edilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreç mentorluk olarak adlandırılmakta ve sadece öğretmenlik mesleğinde değil birçok meslekte de bu süreç uygulanmaktadır. Mentorluk kavramı ile ilgili çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Bazı mesleklerde veya eğitim durumlarında mentorluk, belirli beceri ve bilgilerin öğrenilmesine ve/veya uygulanmasına yönelik bir dizi kısa vadeli, resmi ilişki ile tanımlanır (D’Abate & Eddy, 2008). Mentorluk süreci, mentorluk desteği alanların sahip olabileceği en önemli deneyimlerden biridir. Çünkü iyi mentorlar mesleki deneyimlerini ve bilgilerini paylaşabilir ve danışanlara mesleki kariyerleri boyunca rehberlik sağlayabilirler (Junn vd., 2022).

Mentorluk uygulamalarının kullanıldığı birçok alan olmakla birlikte, eğitimde de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmen ve yönetici yetiştirme süreçlerinde adayların mesleki ve kişisel gelişimi için mentorluk süreçleri işletilmektedir. Mentorluk sağlayabilmek için gerekli olan mesleki gelişim, mesleğe yeni başlayan öğretmenliklerin ilk yıllarında deneyimledikleri gelişim aşamalarına benzemektedir (Orland, 2001). Bu anlamda mentorluğun öğretmenlerde mesleki gelişimi artırmak amacıyla gerçekleştirilen önemli süreçlerden birisi olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde çalışanların mesleki gelişimini artırmaya yönelik çeşitli uygulamalara karşın örgütün işleyişini aksatan kriz dönemleri de yaşanabilmektedir. Sözlük anlamı olarak kriz, “bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem; bunalım, buhran” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Örgütlerin işleyişini olumsuz yönde etkileyen ve krize neden olan doğal faktörler vardır. Krize neden olan doğal faktörler; yönetimler tarafından kontrol edilemeyen, yangın, sel, salgın, deprem, nükleer atık ve sızıntılar gibi toplumu genel olarak etkileyen alışılmadık gelişme ve olaylardır (Özdem, 2013). Birçok örgüt gibi eğitim örgütlerinin de kriz dönemlerinden olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

Kriz tüm özellikleriyle olağanüstü bir dönemdir (Tekin, 2015). Kriz dönemlerinde bilgi aktarımı, kriz yönetiminin en önemli boyutlarından olmakla birlikte krizden önce planlanması gereken bir durumdur (Demirtaş, 2000). Eğitim örgütlerini olumsuz yönde etkileyen kriz dönemlerinde öğretmenlerin birçok konuda mentorluk desteğine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Eğitimin işleyişini etkileyen önemli olaylar arasında yangın, deprem, sel gibi doğal afetlerin yanı sıra yakın zamanda dünyayı etkisi altına alan Covid-19 gibi salgınlar da yer almaktadır. Covid-19 pandemisi Aralık 2019 tarihinde Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıktı, tüm dünyaya yayıldı ve bunun için bir dizi önlemler alındı. Covid-19 sadece küresel sağlığı ve ekonomiyi etkilemekle kalmadı, uzun yıllardır benimsediğimiz eğitim modellerini ve standart uygulamaları dahi değiştirdi (Taylor vd., 2020). Covid-19 virüsü sosyal mesafeyi zorunlu kıldığı için eğitimin şeklini de değiştirdi (Speer vd., 2021). Bu süreçte birçok ülkenin eğitim uygulamalarını uzaktan eğitim yaklaşımıyla yürüttüğü görülmüştür. Covid-19 süreci eğitim uygulamaları gibi mentorluk uygulamalarının da sanal ortamlardan yürütülmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Bu süreçte mentorluk uygulamaları hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak yürütülmüştür. Bazı çalışmalar (Ercan vd., 2021; Ersin & Atay, 2021; Mullen, 2021; Speer vd., 2021) pandemi sürecinde mentorluk uygulamalarının çevrim içi yürütüldüğünü veya yürütülmesi gerektiğini

göstermektedir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarından biri de öğretmenlere mentorluk sağlamaktır. Okul yöneticileri sadece göreve yeni başlayan aday öğretmenlere değil tüm öğretmenlere mentorluk sağlamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Mart 2016'da yayımlanan "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge"sine göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Aday öğretmenlerin yetiştirme süreci, görevlendirildikleri okulda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen program doğrultusunda eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Aynı yönergede danışman öğretmenlerin en az 10 yıl görev yapmış, sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunmuş aynı alandaki öğretmenler tarafından belirlenmesi gerektiği vurgulanırken, okul yöneticilerinin ise danışman öğretmenlerle birlikte aday öğretmenlere yönelik çalışma programını hazırlamaları gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte aday öğretmenin atandığı ilde 10 yıllık hizmet süresini sahip ve aynı alanda öğretmen yoksa 10 yıldan az olan ve farklı alandaki öğretmenler de görevlendirilebileceği de ifade edilmiştir (MEB, 2016).

Yakın zamanda yaşadığımız bir kriz süreci olan Covid-19 pandemisi dünya genelinde eğitime eşi benzeri görülmemiş zorluklar getirdi ve eğitimin mimarisinde köklü değişikliklere neden oldu. Bu durum, öğretmenlerin rollerini değiştirdiği gibi, mentorların ve onların yönettiği kişilerin geleneksel rollerini ve ilişkilerini de değiştirdi (Nhemachena & Moyo, 2022). Özellikle okul liderleri, çok kısa bir sürede gerçekleşen okulların kapanmasıyla başa çıkmak, eğitimi çevrim içi ortama taşımayı planlamak ve salgının personel ve öğrenci refahı üzerindeki etkisini yönetmek zorunda kaldılar (Bush, 2021). Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde zaman zaman yıkıcı depremler meydana gelmektedir. Depremin etkilediği bölgelerde eğitim aksamakta ve zorluklar yaşanmaktadır. 24 Ocak 2020 tarihinde Elazığ'da meydana gelen depremin yanı sıra 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli deprem 11 ili etkilemiş büyük can kayıplarına ve yıkımlara neden olmuştur. Son birkaç yılda yaşadığımız salgın ve depremler gibi doğal faktörlerin neden olduğu kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin bu süreci iyi yönetmeleri ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde kalmaları için onlara mentorluk desteği sağlamaları önemli bir gereklilik olarak görülmüştür. Ancak bu süreçlerde mentorluk desteğini hangi düzeyde sağladıkları bilinmemektedir. Bu nedenle kriz dönemlerinde öğretmenlerin okul yöneticilerinden almış oldukları mentorluk desteğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma okul yöneticilerinin mentorluk rollerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemektedir. Araştırma hem pandemi (Covid-19) sürecinde hem de 2020 yılında Elazığ ilinde meydana gelen deprem sonrası gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle hem pandemi hem deprem sonrası ele alınan bu süreçte, okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı mentorluk rolleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri öğretmenlere hangi durumlarda mentorluk desteği sağlamalıdır?
2. Okul yöneticinizin mentorluk desteğini yeterli buluyor musunuz? Okul yöneticinizin mentorluk konusunda yeterli ya da yetersiz olmasının kaynağı neler olabilir?
3. Uzun süreli kriz dönemlerinde (Covid-19, deprem, doğal afet, vb.) okul yöneticiniz hangi konularda mentorluk desteği sağladı?
4. Kriz dönemlerinde sağlanan mentorluğun öğretmenlerin çalışmalarına ne gibi etkisi olur?
5. Öğretmenlere mentorluk desteği kimler tarafından sağlanmalıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, insanın yorum ve deneyimlerindeki içeriğin zenginliğini ortaya çıkarır (Lichtman, 2006). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Creswell (2013, s.77)

fenomenolojik çalışmayı; “birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortam anlamı” olarak tanımlamaktadır. Fenomenolojik çalışmalar, fenomenin sahip olduğu deneyimleri sorgulayarak ortaya çıkararak deneyimin özüne ulaşmayı hedefler (Ersoy, 2016). Bu araştırmada, kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin mentorluk rollerine ilişkin öğretmen görüşleri, fenomenolojik yaklaşımla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken olasılıksız örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan kişiler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada okul yöneticilerinin kriz dönemlerindeki mentorluk rollerinin incelenmesi amacıyla belirlenen çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan, farklı branşlardaki 49 öğretmen oluşturmaktadır. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin 20’si erkek 29’u kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Özellikleri

	Gruplar	Frekans (f)
Cinsiyet	Erkek	20
	Kadın	29
Kıdem	1-5	7
	6-10	21
	11-15	14
	16-20	4
	21+	3
Görev Yapılan Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	6
	İlkokul	13
	Ortaokul	19
	Lise	11

2.3. Araştırma süreci

Araştırma ilk olarak literatür taraması ile başlamış, problem durumu belirlendikten sonra araştırmada verilerin elde edileceği sorular belirlenmiştir. Daha sonra etik kurul izni alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Çalışma grubundan veriler toplandıktan analizler yapılmış ve literatürdeki benzer çalışmalarla tartışılarak yorumlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda en uygun veri toplama stratejileri açık uçlu ve yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerdir (Marshall & Rossman, 2010). Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan beş adet açık uçlu soru öncelikle eğitim bilimleri alanında uzman dört görüşüne sunulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuna yerleştirilmiştir. Daha sonra yüz yüze görüşmeler yapılarak katılımcılardan görüşler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada, metinlerdeki kodları, temaları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen tematik kodlamaya yer verilmiştir (Aziz, 2011). İçerik analizi gerçekleştirilirken Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından öne sürülen verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve okuyucunun kolay anlayabilecek şekilde yorumlanması şeklindeki aşamalar izlenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak elde edilen ham veriler üzerinde tekrar okumalar yapılarak anahtar kelimeler ortaya çıkarılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlardan ortaya çıkan benzer görüşler tema (kategori) ve alt temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir. Kodlar ve temalar isimlendirilirken katılımcı görüşlerindeki ortak ve benzer ifadeler dikkate alınmıştır. Verilerin analizi ile ortaya çıkan kodların kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini gösteren tekrar sayılarına yer verilmiştir. Temaları ve kodları içeren bulgular okuyucuların kolay anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için tablolarla sunulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntı yöntemiyle yer verilmiştir. Bu amaçla görüşme formları öğretmeni temsil edecek şekilde (Ö1, Ö2, ..., Ö49) kodlanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) geliştirdiği formül kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı $P = 336 / (336 + 17) \times 100 = \%95.2$ olarak hesaplanmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın yürütülmesi için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 05.10.2022 tarih ve 11199 sayılı etik izin alınmıştır. Tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

3. Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilk olarak "Okul yöneticileri öğretmenlere hangi durumlarda mentorluk desteği sağlamalıdır?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulguların analizinde ortaya çıkan kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Mentorluk Desteği Sağlanan Durumlara Yönelik Görüşler

Kod	f
Göreve yeni başlayanlara	13
Öğretmen-veli-öğrenci iletişimi	9
Mesleki gelişim	9
Okul ve eğitimle ilgili her konuda	6
Eksik görülen yönlerde	6
Okula uyum sürecinde	5
Sınıf yönetimi	5
Evrak işleri	5
Disiplin	4
Teknoloji	3
Eğitim-öğretim ortamı hazırlama	2

Sosyal etkinliklerde	2
Seminer-hizmet içi eğitim	2
Okul kültürü-iklimi	2
Etik konularda	2

Okul yöneticilerinin öğretmenlere mentorluk yapmaları gereken durumlar; göreve yeni başlayanlara (f=13), öğretmen-veli-öğrenci iletişimi (f=9), mesleki gelişim (f=9), okul ve eğitimle ilgili her konuda (f=6), eksik görülen yönlerde (f=6), okula uyum sürecinde (f=5), sınıf yönetimi (f=5), evrak işleri (f=5), disiplin (f=4), teknoloji (f=3), eğitim-öğretim ortamı hazırlama (f=2), sosyal etkinliklerde (f=2), seminer-hizmet içi eğitim (f=2), okul kültürü-iklimi (f=2) ve etik konularda (f=2) görüşleri ile ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Okula uyum, evrak işleri, öğrenci-veli-öğretmen ilişkileri konusunda sağlayabilir.” (Ö4)

“Öğretmenler mesleğe başladığı zaman tecrübesiz olabiliyor. Gerek evrak işleri gerekse sınıf yönetimi konusunda sağlayabilir.” (Ö13)

“Öğretmenlere sınıfta ders anlatırken geleneksel yöntemlerle değil çağdaş yöntem ve tekniklerle dersi anlatması konusunda yardımcı olmalı. Disiplini sağlama, sınıf içinde otoriteyi kurabilme yani sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmalı.” (Ö26)

“Özellikle yeni atanan aday öğretmenlere oryantasyon sürecinde mentorluk desteği sağlanmalı. Ayrıca yönetici olarak daha fazla tecrübe sahibi olduğu için tecrübelerinden yararlanılmalı.” (Ö32)

Araştırmada ikinci soru olarak öğretmenlere “Okul yöneticinizin mentorluk desteğini yeterli buluyor musunuz? Okul yöneticinizin mentorluk konusunda yeterli ya da yetersiz olmasının kaynağı neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 3’teki kategori ve kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Mentorluğunun Yeterliliğine Yönelik Görüşler

Kategori	Kod	f
Yeterli buluyorum		7
Kısmen yeterli buluyorum		3
Yeterli bulmuyorum		39
	İş yoğunluğu	8
	Yönetici kriteri taşımama	7
	Kişisel gelişim yetersizliği	6
	Mesleki yetersizlik	5
	İletişim eksikliği	4
	İsteksizlik	4
	Mentorluğu iş yükü görmeleri	3
	Kişilik özellikleri	2
	Teknik yetersizlikler	2
	Geleneksel yönetim anlayışı	2

Öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticilerinin mentorluk desteğini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler; iş yoğunluğu (f=8), yönetici kriteri taşımama (f=7), kişisel gelişim

yetersizliği (f=6), mesleki yetersizlik (f=5), iletişim eksikliği (f=4), isteksizlik (f=4), mentorluğu iş yükü olarak görmeleri (f=3), kişilik özellikleri (f=2), teknik yetersizlikler (f=2) ve geleneksel yönetim anlayışı (f=2) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya yönelik örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okul yöneticisiyim bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.” (Ö15)

“Okul yöneticimizi mentorluk kapsamında yeterli bulmuyorum çünkü kişisel özellikleri bu duruma çok yatkın değil. Bilgi olarak yeterli olsa da pratikte bunu uygulaması ne yazık ki çok başarısız. Güçlü bir iletişim yani olması gerekiyor.” (Ö17)

“Yeterli bulmuyorum kesinlikle yetersiz. Öğretmenlere hiçbir konuda mentorluk yapmıyor. Bilgi yetersizliği liderlik ve yöneticilik yetersizliği, olumlu iletişim kurma..” (Ö28)

“Yeterli bulmuyorum. Onlara yeni bir fikirle gittiğinizde bunu ekstra bir iş yükü olarak gördükleri için yardımcı olmak istemiyorlar.” (Ö48)

Öğretmenlere üçüncü soru olarak “Uzun süreli kriz dönemlerinde (Covid-19, deprem vb.) okul yöneticiniz hangi konularda mentorluk desteği sağladı?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 4’teki kodlara ve kodlara ait frekanslara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Kriz Döneminde Mentorluk Sağlanan Konular

Kod	f
Destek almadım	21
Uzaktan eğitim	10
Pandemi	7
Öğretmen-Veli-Öğrenci ilişkileri	4
Süreç yönetimi	4
İş birliği-koordine	3
Psikolojik dayanıklılık	2
Bilgi-deneyim paylaşımı	2
Motivasyon	2

Araştırmaya katılan 21 öğretmen kriz dönemlerinde okul yöneticilerinden destek almadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim (f=10), pandemi (f=7), öğretmen-veli-öğrenci ilişkileri (f=4), süreç yönetimi (f=4), iş birliği-koordine (f=3), psikolojik dayanıklılık (f=2), bilgi-deneyim paylaşımı (f=2) ve motivasyon (f=2) konularında mentorluk desteği aldığını ifade eden öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Bu soruya ilişkin örnek öğretme görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Herhangi bir destek almadım.” (Ö3)

“Özellikle mesleği deneyiminden dolayı moral ve motivasyon konularında destek sağlandı.” (Ö14)

“Covid-19 kapsamında gerekli malzemeleri sağladı. Maske dezenfektan siperlik vb. Ayrıca toplantılar yaparak gerekli önlemlerin alınmasını sağlamıştır.” (Ö32)

“Öğrencilerle nasıl iletişime geçmemiz gerektiği konusunda mentorluk yapıldı.” (Ö37)

“Okul yöneticileri bu konuda uzaktan eğitim sisteminin nasıl kullanılacağı öğrencilerle nasıl iletişime geçeceğim konusunda mentorluk desteği sağladı.” (Ö41)

Araştırmada öğretmenlere dördüncü soru olarak “Kriz dönemlerinde sağlanan mentorluğun öğretmenlerin çalışmalarına ne gibi etkisi olur?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 5’teki kodlara ve frekans değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 5

Kriz Dönemindeki Mentorluğun Etkilerine Yönelik Görüşler

Kod	f
Süreç sağlıklı atlatıldı	10
Rehberlik ve destek sağladı	8
Moral-motivasyon arttı	7
Psikolojik destek	5
Olumlu etkisi oldu	5
Uzaktan eğitim sorunları aşıldı	3
Tecrübe kazandırdı	3
Verimi artırdı	2
Dijital yetkinlik kazandırdı	2
Yalnızlık hissi olmadı	2
Eğitim-öğretim aksamadı	2
Pozitif yaklaşım	2

Öğretmenler kriz döneminde okul yöneticileri tarafından sağlanan mentorluğun olumlu yönde etkilerinden söz etmiştir. Bu etkileri; süreç sağlıklı atlatıldı (f=10), rehberlik ve destek sağladı (f=8), moral-motivasyon arttı (f=7), psikolojik destek (f=5), olumlu etkisi oldu (f=5), uzaktan eğitim sorunları aşıldı (f=3), tecrübe kazandırdı (f=3), verimi artırdı (f=2), dijital yetkinlik kazandırdı (f=2), yalnızlık hissi olmadı (f=2), eğitim-öğretim aksamadı (f=2) ve pozitif yaklaşım (f=2) görüşleri ile ifade etmişlerdir. Bu soruya yönelik örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Faydası oldu. Uzaktan eğitim sıkıntılarını en aza indirdi.” (Ö4)

“Psikolojik destek sağladı. O dönem için en ihtiyacımız olan şey de buydu zaten. Değişen ders işleme süreci hakkında bilgilendirmelerde bulundu. Bu da meslek hayatımıza katkı sağladı.” (Ö25)

“Kriz döneminde kişilerin duygusal dengesi bozulur, iş motivasyonu azalır. Sağlanan mentorluk ile öğretmen mental sağlığını toplar eğitim öğretime motive olmuş şekilde devam eder.” (Ö31)

“Kriz dönemlerinde öğretmen nasıl çalışması gerektiğini bilemeyebiliyor. Sağlanan mentorluk için uygulama aşamalarını öğrenmemiz konusunda yardım sağladı. Ayrıca teknolojik anlamda kendimizi yetersiz hissettiğimiz durumlarda yardım aldık. İş akışı ile ilgili motivasyon sağlamamıza yardım edildi.” (Ö42)

Araştırmada son olarak “Öğretmenlere mentorluk desteği kimler tarafından sağlanmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 6’daki kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 6*Mentorluğun Kimler Tarafından Sağlanacağına Yönelik Görüşler*

Kod	f
Okul yöneticisi	17
Alanında uzman ve deneyimli öğretmenler	13
Aynı branştaki (zümre) başarılı öğretmenler	11
Uzman akademisyenler	6
Okul dışından öğretmen	4
Müfettişler	4
Rehber öğretmenler	1

Mentorluk desteğinin kimler tarafından sağlanması gerektiğine yönelik öğretmenler farklı görüşler sergilemiştir. Okul yöneticileri (f=17), alanında uzman ve deneyimli öğretmenler (f=13), aynı branştaki (zümre) başarılı öğretmenler (f=11), uzman akademisyenler (f=6), okul dışından öğretmenler (f=4), müfettişler (f=4) ve rehber öğretmenler (f=1) tarafından verilmesi yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu soruya yönelik örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle alanında başarılı çalışmalara imza atmış öğretmenlerden yardım alınabilir.” (Ö14)

“Gerek idareciler, gerekse mesleki anlamda kıdemli kişiler ya da mevzuata hakim kişiler mentorluk desteği verebilir.” (Ö19)

“Öğretmenlere mentorluk desteği alanında uzman kişiler veya Milli Eğitim Müdürlükleri ile üniversiteler iş birliği çerçevesinde akademisyenler tarafından da sağlanabilir.” (Ö30)

“Okul yöneticileri, yeni atanan öğretmenlere kıdemli öğretmenler tarafından verilmelidir.” (Ö49).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mentorluk, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Covid-19 sürecinde mentorluk farklı şekillerde sürdürülmeye çalışılmış olsa bile bu süreçte ne kadar etkili olduğu bilinmemektedir. Bu çalışmada, kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin mentorluk rollerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin yeni göreve başlayan öğretmenlere destek olma ve mesleki gelişim kazanmaları amacıyla, öğretmen-veli-öğrenci iletişimini artırmak için okulla ilgili her konuda mentorluk yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca okul ve eğitimle ilgili her konuda, eksik görülen yönlerde, okula uyum süreci, sınıf yönetimi, evrak işleri gibi birçok konuda mentorluk desteğinin sağlandığı belirtilmiştir. Sezgin vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada kullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentorluk sürecinin önemine dikkat çekmiştir. Şahinoğlu ve Arslan (2019), mentorluk uygulamalarının özellikle öğretmenlerde mesleki ve kişisel gelişimin artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Cantimer (2008), mentorluk sürecindeki paylaşımların öğretmenlerde mesleki gelişim sağladığı, güvenlerini arttırdığı; yöneticilerin de kendilerini yenilediklerini, öğretmenlerde kişisel gelişim ve manevi doyum sağladığı ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğunu belirtmiştir. Özcan ve Çağlar (2013) yaptığı çalışmada, il eğitim denetmenlerinin de mentorluğa ihtiyacı olduğunu, mentor denetmenler sayesinde il eğitim denetmenlerinin daha motivasyonlu ve verimli çalışacaklarını, kurumsal öğrenme ve bilgi paylaşımına katkı sağlayacağı ifade etmiştir. Parlyo vd. (2012) yaptığı çalışmada, yeni atanan okul müdürlerinin mesleki gelişimi açısından resmi ve gayri resmi mentorluğun önemini vurgulamışlardır. Sezgin vd.,

(2014) yaptıkları çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal açıdan gelişim sağlamaları için mentorluğun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Balkar ve Şahin (2015) aday öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi ve iletişim becerileri alanlarında mentorluk desteği almaları gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticilerinin mentorluk konusunda yetersiz olduğu görüşündedir. Bunun nedenleri ise iş yoğunluğu, yönetici kriterlerine sahip olmama, iletişim eksikliği, mesleki ve kişisel gelişim yetersizliği olarak belirtilmiştir. Ayrıca mentorluğa karşı isteksizlik ve iş yükü olarak görülmesi de olumsuz bir durum olarak karşılanabilir. Mentorların öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak için istekli olmaları yeterli değildir; Mentorlar, rollerine yeterince hazır değillerse çok az başarı elde edeceklerdir (He, 2009). Bununla birlikte mentorluk, zaman konusunda cömert olmayı, bilgi ve becerileri paylaşmaya istekli olmayı gerektirmektedir (Burgess vd., 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin mentorluğunu yeterli bulan ya da kısmen yeterli bulan öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Mentorların yetersizliğini vurgulayan çalışmalar (Erol & Özdemir, 2018; Ersin & Atay, 2020) bu araştırmadaki sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenlerin yarıya yakını pandemi döneminde mentorluk desteği almadığını belirtmiştir. Mentorluk desteği alanlar ise; uzaktan eğitim, pandemi, iletişim, süreç yönetimi, iş birliği, psikolojik dayanıklılık, bilgi ve deneyim paylaşımı ve motivasyon gibi konularda destek aldıklarını belirtirken hiç destek almadığını belirtenler de olmuştur. Speer vd. (2021) Covid-19 salgınında, mentorların ve danışanların birbirilerini ruh sağlığı konusunda bilinçli olmaya teşvik ettiklerini belirtmiştir. Zibold vd. (2021), Covid-19 döneminde yapılan çevrim içi mentorlukların esnek planlama ve sık deneyim paylaşımı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenler kriz döneminde okul yöneticileri tarafından sağlanan mentorluğun olumlu yönde etkilerinden söz etmiştir. Kriz dönemindeki mentorluk desteğinin sürecin sağlıklı atlatılmasını ve motivasyonun artmasını sağlamakla birlikte rehberlik ve psikolojik açıdan da destek sağladığı, uzaktan eğitim sorunlarının aşıldığı, verimi artırdığı, yalnızlık hissini azalttığı ve eğitim-öğretimi aksatmadığı belirtilmiştir. Sandra vd. (1995) stajyerlerin, her şeyden önce onları destekleyen mentorlara ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Ercan vd. (2021) yaptıkları çalışmada, Covid-19 sürecinde sağlık alanında düzenlenen e-mentorluk programını değerlendirmişler; deneyimli mentorların bilgilerini paylaşarak mentilerin becerilerini ve performanslarını geliştirmelerine destek olduğu ve toplumun ruh sağlığının korunmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mullen (2021), pandemi sürecinde teknoloji yoluyla yürütülen mentorluğun etkileşimi sağladığını, verimi artırdığını ve bilimsel gelişimi desteklediğini belirtmiştir. Speer vd. (2021), Covid-19 döneminde mentorluk desteğinin topluluk hissi sağladığını belirtmiştir.

Mentorluk desteğinin okul yöneticileri, öğretmenler, akademisyenler, okul dışından öğretmenler, müfettişler ya da rehber öğretmenler tarafından sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Mentorluk sağlayacak bu öğretmenlerin alanında uzman ve deneyimli ya da aynı branşta olması gerektiği belirtilmiştir. Balkar ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin, aday öğretmenlere mesleki destek sağlanmasında ve değerlendirme süreçlerinde rol alabileceklerini belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönergede ise aday öğretmenlere mentorluk desteğinin okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenler tarafından sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri mentorluğun kapsamını iyi bilmelidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine mentorluk eğitimleri sağlanabilir.
- İyi bir mentorluk desteği için okul yöneticilerinin kendilerini eksik gördükleri alanlarda geliştirmeleri gerekir.

- Kriz dönemlerinde daha etkili mentorluk sağlayabilmeleri için okul yöneticilerine kriz yönetimi konusunda eğitimler sağlanmalıdır.
- Mentorluk sadece okul yöneticileri değil okuldaki deneyimli öğretmenler tarafından da sağlanmalıdır.

5. Kaynakça

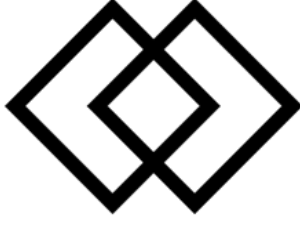
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2)
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (6. baskı). Nobel Akademik.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 268-276. <https://doi.org/10.17860/efd.56481>
- Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2018). Mentorship in the health professions: A review. *The Clinical Teacher*, 15(3), 197-202. <https://doi.org/10.1111/tct.12756>
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: Managing a crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 373-374.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)* (Tez No. 228620) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J.W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün & S.B. Demir) (3.baskı). Siyasal.
- D'Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2008). Mentoring as a learning tool: Enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring and Tutoring*, 16(4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/13611260802433692>
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 353-373.
- Ercan, E. S., Tufan, A. E., Kütük, Ö. M., & Perçinel Yazıcı, İ. (2021). E-mentoring program organized by the Turkish Association for Child and Adolescent Psychiatry during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 173-175. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01671-9>
- Erol, Y. C., & Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874-894. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431457>
- Ersin, P., & Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 203-215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0077>
- Ersoy, A. F (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss.53-109). Anı.

- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Junn, J. C., Whitman, G. J., Wasnik, A. P., Wang, M. X., Guelfguat, M., Goodman, E. D., & Middlebrooks, E. H. (2022). Virtual mentoring: a guide to navigating a new age in mentorship. *Academic radiology*, 30(4), 749-754. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2022.08.014>
- Litchman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research* (5th ed.). Sage.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1769.pdf> adresinden 26 Ekim 2023 tarihinde erişildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S.A. Altun & A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Mullen, C. A. (2021). Online doctoral mentoring in a pandemic: help or hindrance to academic progress on dissertations? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 139-157. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2020-0029>
- Nhemachena, N., & Moyo, M. (2022). Mentorship in teacher education: The impact of Covid-19 in third world contexts. *Fortell*, 44, 69-80.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00039-1)
- Özcan, K., & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 177-204. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.562>
- Özdem, G. (2013). Kriz Yönetimi. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Eds.) *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.365-382). Pegem Akademi.
- Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International journal of mentoring and coaching in education*, 1(2), 120-135. <https://doi.org/10.1108/20466851211262860>
- Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Speer, J. E., Lyon, M., & Johnson, J. (2021). Gains and losses in virtual mentorship: a descriptive case study of undergraduate mentees and graduate mentors in STEM research during the COVID-19 pandemic. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), ar14. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0128>
- Şahinoğlu, A., & Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Science Education Journal*, 4(2), 183-195.
- Taylor, D., Grant, J., Hamdy, H., Grant, L., Marei, H., & Venkatramana, M. (2020). Transformation to learning from a distance. *MedEdPublish*, 9(76), 76. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000076.1>
- Tekin, Ö. F. (2015). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 119-135.

Türk Dil Kurumu (2024). Türk dil kurumu sözlükleri. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18 Ekim 2023'te alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). Seçkin.

Zibold, J., Gernert, J. A., Reik, L. J. U., Keidel, L. M., Graupe, T., & Dimitriadis, K. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the medical faculty during the COVID-19 pandemic. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), 1-6. <http://doi.org/10.3205/zma001404>



İSLÂMÎ İLİMLER TEMELİNDE SÜLEYMAN HİLMİ TUNAHAN'IN TEDRİS VE İRŞAD HAREKETİ

Hasan GÜMÜŞOĞLU*

Öz

Süleyman Hilmi Tunahan, Osmanlı'nın son dönem ulemasından ve meşâyihinden olup cumhuriyet döneminde dinî hareketler noktasında oldukça etkili bir şahsiyet olmakla birlikte onun faaliyetleri hakkındaki çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu sebeple çalışmamızın amacı bilgi ve belgelere dayalı olarak Süleyman Efendi'nin irşad ve tedris hareketinin usûl ve esaslarının ortaya koymaya yöneliktir. Bunun için bu çalışmada doküman analiz metodu kullanılmıştır. Tunahan'ın özellikle irşad ve tedris hareketinin usûl ve esaslarının ortaya konulması çağdaş İslâmî hareketlerin sağlıklı bir şekilde anlaşılmasına katkı sunacaktır. Tunahan, Osmanlı medreselerinde tahsiline devam ederek ihtisas kısmından üstün derece ile mezun olup dersiâm ve kadılık unvanı almıştır. O ayrıca tahsili esnasında Nakşibendiyye/Müceddidiyye şeyhi Salâhüddin b. Mevlânâ Sirâcüddîn'e intisap ederek seyr ü sülûkünü tamamlayıp aynı tarikatın son müşsid-i kâmilî olmuştur. Tunahan'ın talim usûlü Osmanlı medreselerinde verilen eğitim ve okutulan kitaplar temelinde olmakla birlikte onun tevariüs edilen ilim geleneğini tecdit ederek eğitime aksiyon kazandırması dikkat çekmiştir. Kendisinden sonra talebeleri tarafından devam ettirilen tedris ve talim usûlüyle Süleyman Efendi, İslâmî eğitimi medreseye nispetle daha kısa zamanda tamamlamakla temayüz etmiştir. Süleyman Efendi, İslâmî ilimlerin her birine ait genel kabul gören ve asırlardır medrese müfredatında yer alan kitapları okutmuş ve bu usûle daha sonra talebeleri de devam etmiştir. Ehl-i Sünnet'in esaslarından taviz vermeksizin faaliyetini yürütmekle bilinen Süleyman Efendi, Nakşibendiyye tarikatına göre sohbet, rabita, zikir ve hatm-i hâcêân gibi vuslat yollarının usûlüne uygun bir şekilde icra edilmesine büyük önem vermiştir. Süleyman Efendi ve talebelerinin Kur'an kurslarıyla başlayıp talebe yurtlarıyla yaygınlık kazanan ve sonraki dönemde kreş, anaokulu ve özel okul gibi kurumlarda yapılan tedris ve irşad faaliyetleri, bazı zorluklarla beraber devam etmiştir. İmam-hatip okullarının 1958 yılında ilk mezunlarını vermesine kadar dinî vazife yapanların sistemli olarak yetiştikleri tek yer Kur'an kursları olmuştur. İmam-hatip okulu mezunlarının sayılarının sınırlı olması sebebiyle bu durum, 1965 yılında kadar fazla bir değişiklik olmadan devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslami ilimler, Süleyman Hilmi Tunahan, Nakşibendî, Talim, İrşad.

The Fundamental Characteristics and Qualities of the Educational and Guidance Movement Carried Out by Suleyman Hilmi Tunahan

Abstract

Suleyman Hilmi Tunahan is one of sheikhs and scholars of the Ottoman State and he is very influential figure in religious movements, but studies on his activities have remained limited. Revealing the methods of Tunahan's guidance and education can contribute a healthy understanding of contemporary İslamic movements. For this reason, the aim of this study is to reveal the methods of Tunahan's guidance and education movement through the document analysis method. For this purpose, the document analysis method was used. While continuing his education in madrasahs Tunahan joined the Naqshibandi/Mujaddidi Sufi order under Salahiddin bin Mawlana Sirajuddin and became Murshid Kamil. Tunahan and his students carry out a teaching and guidance movement based on fundamental Islamic sciences. However, it is noteworthy that he brought action to education by renewing the inherited science tradition. It has been pointed out that Tunahan, completed the Arabic and Islamic education in a shorter time. Suleyman Efendi had the generally accepted books of each of the Islamic sciences included in madrasah curriculum for centuries and this method was continued by his students later on. Tunahan who is known for carrying out science and guidance activities without compromising the principles of the Ahl as-Sunnah scet. He emphasized the importance of his students' adherence to the practices of the Naqshibandi Sufi order, such as dhikr, rabita and Khatim Khawajagan Naqshi, in addition to their religious education. Tunahan, which started with the Qur'an Madrasahs' and expanded with student dormitories, and in

* Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı, hasgumus@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0836-4031>

the following period included various institutions such as nurseries, kindergartens, and private schools, continued without losing their dynamism despite the difficulties. Until the Imam-Hatip Schools had their first graduates, the only place where those who performed religious duties were systematically trained were the Qur'an Madrasahs. Due to the limited number of Imam-Hatip School graduates, it was observed that this situation continued without much change until 1965.

Keywords: Islamic sciences, Suleyman Hilmi Tunahan, Naqshibandi, Education, Guidance.

1. Giriş

Osmanlı'nın son dönem ulemâ ve meşâyihinden olan Silistrelî Ebü'l-Fâruk Süleyman Hilmi Tunahan (1888-1959), Medrestü'l-Mütehassisîn (Süleymaniye Medreseleri) ve Medrestü'l-Kuzâd'dan derece ile mezun olup dersiâm ve kadılık yapma ehliyetini kazanmıştır. İstanbul'da tahsiline devam ederken Nakşibendiyye/Müceddidiyye silsilesinden Şeyh Salâhüddin Sâkîb b. Mevlânâ Sirâcüddîn'e (1838-1910) intisap ederek seyr ü sülûkünü tamamlayan Süleyman Efendi, şeyhinin icazetiyle aynı silsilenin otuz üçüncü ve son halkasını teşkil ederek tedris ve irşad faaliyetini birlikte yürütmekle temayüz etmiştir (Akgündüz, 1997; Gümüšoğlu, 2024c; Öngören, 2012). Tunahan'ın talim usulü, Osmanlı medreselerinde verilen eğitim ve okutulan kitaplar temelinde olmakla birlikte o, tevarüs edilen ilim geleneği tecdit ederek eğitime aksiyon kazandırmakla dikkat çekmiştir. Ayrıca o, kendisinden sonra talebeleri tarafından devam ettirilen tedris ve talim usûlüyle İslâmî eğitimi medreseye nispetle daha kısa zamanda tamamlatıp kaliteyi yükseltmekle temayüz etmiştir (Çakmak, 2018; Emre, 2016; Gümüšoğlu, 2023a; Kirman, 2000). Din eğitiminin yasak olduğu dönemde zor şartlarda tedris faaliyetini sürdürmekle temayüz eden Süleyman Efendi, bir taraftan İslâmî ilimlere ait genel kabul gören eserleri okutarak tedris faaliyetini sürdürürken diğer taraftan Nakşibendiyye/Müceddidiyye usûl ve erkânına uygun olarak irşad vazifesini ifa etmek suretiyle tekke ile medresede verilen hizmetleri birleştirmiştir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Tunahan'ın faaliyetlerine dair akademik düzeyde ve daha çok din sosyolojisi ve eğitimi alanında bazı çalışmalar (Afacan & Çağlar, 2015; Çağlar, 2016) ve tez (Çakmak, 2013; Kaçar, 1994) yapılmış olup konunun söz konusu bilim dalları açısından meselenin anlaşılmasına katkı sağladığı göz ardı edilemez. Ancak konunun temel İslâm bilimleri çerçevesinde ortaya konulması noktasında yeterli çalışmanın bulunmadığı söylemek gerekir. Ayrıca akademik nitelik taşımayan ve objektiflikten uzak bazı çalışmaların Tunahan ve talebeleri konusunda sağlıklı bir analiz yapmayı zorlaştırdığı ve bazı sorunlara yol açtığı dikkat çekmiştir (Afacan & Çağlar, 2015). Özellikle din eğitiminin yasak olduğu devirde her türlü baskı ve imkânsızlıklara rağmen talim ve irşad faaliyetini yerine getirmekle tanınan Süleyman Efendi'nin talebeleri sonraları "Süleymancılık" adı altında ayrı bir Müslüman toplum gibi gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte bazı akademik çalışmalarda (Çağlar, 2016, Kirman, 2000; Turan, 1997) Süleyman Efendi ve talebelerinin genel manada yürürlükte olan kanunlarla çatışmaya girmeden din eğitimi ve irşad faaliyetinde bulunma çabası içinde oldukları belirtilmiştir.

Bu araştırmayla, çağdaş İslâmî akımlar, tasavvuf ve din eğitimi başta olmak üzere İslâmî bilimlerin pek çok dalıyla doğrudan alakalı olan Süleyman Efendi ve talebelerinin tedris faaliyeti esas alınarak konu hakkında sağlıklı değerlendirmelerin yapılmasına imkân sağlanması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmada literatür taramasıyla birlikte doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırma konusuyla ilgili bilgiler içeren yazılı metinlerin detaylı bir şekilde taranarak elde edilen verilerin incelenmesini, analizini ve değerlendirilmesini temel alır (Sak vd., 2021). Araştırmada öncelikle Tunahan'ın risale olarak ifade edilen bazı eserleri ve talebelerinin kendisinden dinleyip kaydettikleri bilgilerin incelenip değerlendirmesine dayalı doküman incelemesi yoluyla veriler

toplanmıştır. Aynı şekilde Tunahan, tedris esnasında Osmanlı medreselerinde asırlardır okunan dersleri ve kitapları okuttuğu için onlarla ilgili literatür taraması yapılarak Tunahan'ın tedris faaliyetlerinin esasları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Tunahan'ın bir Nakşibendiyye/Müceddidiyye şeyhi olarak irşat faaliyetinde de bulunmasından hareketle onun icra ettiği tarikat usûl ve erkânının tespiti için tasavvufun bazı temel kaynaklarına da müracaat edilmiştir. Bu sebeple araştırmamızda betimsel bazı bilgilere yer verilmekle birlikte genel manada çalışmamız, amacına uygun olarak doküman analiz yöntemiyle yürütülmüş, elde edilen bilgilerin analiz ve incelemesinin yanında karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi yapılarak bir sonuca ulaşılmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

“İslâmî İlimler Temelinde Süleyman Hilmi Tunahan'ın Tedris ve İrşad Hareketi” başlığını taşıyan makalemiz birinci el kaynakların yanı sıra bazı akademik çalışmalar esas alınarak etik kurallara uygun olarak hazırlanmış olup ayrıca bir etik kurul kararı gerektirmemektedir.

3. Bulgular

3.1. Süleyman Efendi'nin Din Eğitime Verdiği Önem

Süleyman Efendi, dinî ve manevî derslerin yanında talebelerinin her türlü ihtiyacıyla ilgilenerek onların hem beden hem de dinen sağlıklı olmaları için büyük çaba sarf etmiştir (Erol, 2015). Süleyman Efendi'nin cami odası, tren, kiralık taksi, ev, işyeri, çiftlik, göçebe çadırları, mandıra, dağ ve ormanlık alan gibi farklı mekânlarda ve imkânsızlıklar içinde ders okutmaya devam ettiği görülmüştür (Emre, 2006). Süleyman Efendi'nin 1939 yılından itibaren mükerreren “Tabutluk” denilen hücrelerde günlerce işkenceye tabi tutulması ve 1957 senesinde iki aya yakın Kütahya'da hapisanede kalmasına rağmen dinî tedrisatı devam ettirmesi, onun bu husustaki kararlılığını göstermektedir (Kısakürek, 1970). Aynı şekilde Süleyman Efendi'nin eğitim sisteminde talebelere nazari bilgiler vermenin yanında nefis terbiyesinin de yapılması, medrese ile tekkenin cemedildiği bir eğitim modeli olması açısından dikkat çekmektedir (Gümüšoğlu, 2023b). Ayrıca sağlıklı bir din eğitimi için öncelikle niyetin sahih olması gerektiğine işaret eden Süleyman Efendi'nin ilmin sadece Allah rızası için okunması ve okutulması gerektiğini belirten şu ifadeleri önemli görülmüştür:

“Evlatlarım! Bu ilimleri okumak isteyen bir kimsenin daima ‘Ben Allah rızası için okuyacağım. Okuduklarımı da ümmet-i Muhammed'in evladına okutacağım. Bu suretle batağa düşmüş insanları kurtarmaya çalışacağım’ diye düşünmeli ve gayesi hep böyle olmalıdır... Zira enbiya mirası olan bu ilim dünyevî gayeler için okunmaz.” (Sunguroğlu, 2011, s. 38).

İslâmî eğitimin sürekliliğini sağlama gayretinde olan Süleyman Efendi, talebelerine; *“Hiçbir zaman, his ve tecrübeden (deney ve gözlem) ibaret olan ulûm-i müsbeteyi (pozitif bilim), ulûm-i İlâhî üzerine tercih etmeyin.”* diyerek dinî ilimlerinin bütün ilimlere takdim edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. *“Vasiyetim olsun; Ehl-i Sünnet'in gayri olan yanlış yollara sapmayınız.”* (Erol, 2011, s. 28) diyen Süleyman Efendi, *“İlim amel için lazımdır, amelsiz ilim, ilm-i gayr-i nâfi (faydasız), musibetin en şiddetlisi ve en büyüğüdür.”* dedikten sonra ahirette böyle bir ilmin sahibinin aleyhine delil olacağını ifade etmiştir. O, Peygamber Efendimizin (s.a.v.) faydasız yani kendisiyle amel edilmeyen ilim hakkında; *“Allah'ım! Fayda vermeyen ilimden sana sığınırım.”* (Müslim, “Zikr” 73, Tirmizî, “Daavât” 69) buyurduğunu hatırlatarak kendine ilim verilip de amele muvaffak olamayanların hem aldandıklarına hem de insanları aldattıklarına dikkat çekmiştir (Tunahan, ts.).

Tunahan, talebelerine sadece ders okutarak onlara belirli bilgiler vermekle iktifa etmeyip onların okudukları ilimlerin icaplarını yerine getirmeleri ve bunu da ihlasla yapmaları için talimle beraber terbiye esasını takip etmiştir. O, *“Evlatlarım! Öğrendikleriniz söylemekle kalmayıp kendiniz birer yeşil (meyve veren) ağaç olmaya çalışın. Sözlerinizi de vücudunuza tatbik ediniz.”* (Ödemişli, 2011, s. 9)

diyerek talebelerinin ve müntesiplerinin ilim ve amelin yanı sıra nefislerini tezkiye ederek ruhen ve manen terbiye edilmesine büyük önem vermiştir. Süleyman Efendi hakiki bir bağlılık ve seyr ü sülûk için evvela Ehl-i Sünnet ve Cemâat âlimlerinin tespit ettiği esaslara göre itikadın tashih edilmesini, ikinci olarak da Ehl-i Sünnet'in fıkıh âlimlerinin eserlerinde beyan edilen muamelât ve ibadetlere dair bilgileri öğrendikten sonra bunlarla amel edilmesini gerekli görmüştür. Amel olmadan imanın zayıf kalacağını, kemalât sahibi bir Müslüman olmanın sâlih amelleri ihlas ile yapmaya bağlı olduğunu ifade eden Süleyman Efendi, kâmil olmayan bir imanın son nefeste zeval bulabileceğine dikkat çekmiştir. O, bu iki esasın tam manasıyla tahakkuku için Hz. Peygamber (s.a.v.) ve sahâbe başta olmak üzere sâlih (evliya) zatların ahlâk ve manevî evsafi öğrenilerek muktezalariyle güç yetirilebildiği kadar amel edilmesi gerektiğini açıklar (Tunahan, ts.).

Süleyman Efendi, ilim, amel ve ihlas merkezinde yaptığı ve bir insanın ebedî hayatı için gerekli gördüğü ifadelerinin delilinin “*Kitâbullâh, Sünnet-i Resûlullâh, akvâl-i ashâb-ı güzîn, selef-i sâlihîn, müctehid imamlar ve evliyâullâhın hepsinin fiil ve halleri*” (Tunahan, ts. s. 31) olduğunu belirtir. Bu açıklamalarıyla, sadece ilim ve imanın ebedî saadet için yeterli olmadığına işaret eden Süleyman Efendi, bu konuda şeriatın hem zahîrî hem de bâtinî ilimlerinin öğrenilip gerektiği şekilde ihlasla amel edilmesini önemli görmüştür (Gümüšoğlu, 2023a).

Süleyman Hilmi Tunahan'ın ilk zamanlarda zor şartlarda talebe yetiştirmek için yaptığı tedris ve irşad faaliyeti, 1950'den sonra Kur'an kursu adı altında resmîyet kazanmıştır. Süleyman Efendi, ilk başlarda çiftliklerde, ormanlarda, Toros yaylalarında ve mandıralarda yapmaya gayret ettiği dinî tedris faaliyetlerini, daha sonra İstanbul merkezli olarak devam ettirmiştir (Gümüšoğlu, 2023b). O, Anadolu'nun farklı şehirlerine hizmete gönderdiği talebeleri gelip yaptıkları dinî tedrisat ve irşad faaliyetlerini anlattıklarında “Elhamdülillah! İlim kendini yüz sene kurtardı.” bir başka zaman ise “İlim iki yüz sene kendisini kurtardı.” diyerek teşekkür namazı kılmıştır (Ufuk, 1976; 1977). Onun bu ifadeleri özellikle din eğitiminin çok kısıtlı olarak verilip manevî irşad faaliyetlerinin neredeyse hiç yapılamaz hale geldiği bir dönem başta olmak üzere dinî tedris ve irşadın önemini ortaya koymasından dikkat çekicidir.

3.2. Süleyman Efendi'nin Tedris Ettiği Eserler

Seleflerinin yazdığı eserleri okutma ağırlıkla bir tedris faaliyeti gerçekleştiren Süleyman Hilmi Tunahan'ın *Risâle-i Kibrî-i Ahmer ve Risâle-i İksîr-i Ulum ve Ma'rifet* isimli eserinin yanında *Mektuplar ve Bazı Mesâil-i Mühimme* isimli bazı risalelerinin bulunduğu bilinmektedir. Söz konusu risalelerin Süleyman Efendi'nin devrinde Arap harfleri yasak olması sebebiyle ilk dönemden itibaren talebeleri tarafından el yazısıyla teksir edilerek okunmuştur (Gümüšoğlu, 2023b; Dağılma, 2023). Süleyman Efendi'nin talim ve tedris usûlünün incelenmesi için okuttuğu ilimler, eserler ve müellifleri hakkında bilgi vereceğiz.

3.2.1. Sarf ve Nahivle (Arapça Dil Bilgisi) İlgili Eserler

Süleyman Efendi'nin tedris usûlünde sarf ilmine dair asırlardır medrese müfredatında yer alan *Emsile, Binâ ve Maksûd* kitapları okutulmaktadır. Talebeye Arapçaya ilk başladığında okutulan Emsile, Arapça kelimelerin misaller ile tasrifini yani kelimelerin bâb ve veznine göre çekimlerini ve Türkçe manalarını ihtiva etmekte olup belirtilen misalleri talebenin ezberlenmesi esastır. Binâ ve Maksûd da aynı şekilde Arapça kelimelerin çekimi, yapısı, bâb ve vezni hakkında ziyade bilgiler ihtiva eden temel eserlerdir. Nahiv ilmine dair okutulan ilk eser ise Arapça cümlelerin âmil, ma'mûl ve irab olmak üzere üç unsuru hakkında genel bilgileri ve taksimatı ihtiva eden Birgivî Mehmed Efendi'nin (981/1573) *Avâmil* isimli kitabıdır. Avâmil'den sonra ise aynı müellifin *İzhârü'l-esrâr* isimli eseri okunur. Birgivî, nahiv ilminin yanı sıra kelimeler ve tasavvuf alanındaki dirayetiyle temayüz eden bir Osmanlı âlimidir. İlmî üstünlüğü sebebiyle “Muhyiddîn” (Zirikli, 2002) ve “İmâm” unvanıyla bilinen Birgivî Mehmed Efendi,

Osmanlı'da oldukça rağbet gören *et-Tarîkatü'l-Muhammediyye* isimli eserinde bidatlere karşı durmanın ve Ehl-i Sünnet ve Cemâat mezhebine tâbi olmanın gerekliliğine dair geniş açıklamalar yapar (Birgivi, 2011).

İzhâr'dan sonra nahiv ilmine dair okutulan kitap ise İbnü'l-Hâcib'in (öl. 646/1249) *el-Kâfiye* isimli eseridir. Osmanlı medreselerinden okutulan eserlerden birisi (Mecdi Efendi, 1269) olan Kâfiye'de kelime; isim, fiil ve harf olarak üç kısma ayrılmış ve her bir kısımda yer alan amil, mamul ve irabın taksim ve tariflerine yer verilerek bazı bilgiler verilmiştir. Kâfiye'den sonra Molla Abdurrahman el-Câmî'nin (öl. 898/1492), Kâfiye şerhi *el-Fevâidü'z-Ziyâiyye* isimli eseri okunmaktadır. Şeyhi Sa'deddin Kâşgarî'nin (öl. 860/1456) vefatından sonra Nakşibendiyye pirânından Ubeydullâh-ı Ahrâr'a (öl. 895/1490) intisap eden Abdurrahman Molla Câmî'nin (öl. 898/1492), Fatih Sultan Mehmed Han'a (öl. 886/1481) ithaf ettiği ve varlık felsefesi konusunda mutasavvıflar, kelimciler ve filozoflar arasındaki görüş ayrılıklarını ele aldığı *ed-Dürretü'l-fâhira* isimli bir eseri daha bulunmaktadır (Molla Câmî, 1368).

3.2.2. Akâid ve İlm-i Kelam

Süleyman Efendi'nin itikada dair okuttuğu eserlerden ilki Ehl-i Sünnet itikadının manzum (şiir) olarak ifade eden *Bedü'l-Emâlî*'dir. Osmanlı'da Ehl-i Sünnet itikadını öğrenilmesinde İmâm-ı Âzam'ın (öl. 150/767) *el-Fıkhu'l-ekber*'in yanı sıra Sirâcüddin Ali b. Osman el-Üşî'nin (öl.575/1179) *Bedü'l-Emâlî* isimli eseri ezberlenerek okunmuştur. 1332/1914 yılında hazırlanan Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi'nde yer aldığı şekilde Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi'nin Kısım-ı Tâlî'nin ikinci seviyesinde yedinci senede İbnü'l-Hümâm'ın *Müsâyere* isimli eseriyle beraber Emâlî okunmuştur. (Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi Nizamnâmesi, 1340).

Emâlî'den başka akâide dair okunan bir diğer eser Ebû Hafs Necmüddin Ömer en-Nesefî'nin (öl. 537/1142) *Metnü'l-Akâid* veya *Akâid-i Nesefti* olarak bilinen risalesidir. Sadece itikat alanında değil aynı zamanda fıkıh ve tasavvuf alanındaki ilmiyle de temayüz eden Ömer en-Nesefî, ilmî birikimi ve dirayeti sebebiyle devrinde “Müftî's-sakaleyn (insanların ve cinlerin müftüsü) ve “Necmüddin (dinin yıldızı)” (Leknevî, 1324) gibi unvanlarla anılmıştır. İslâm itikadını kısa ve veciz bir şekilde ifade eden *Metnü'l-Akâid*'e pek çok âlim şerh yazmış olup bunlar arasında Sa'düddin Teftâzânî'nin (öl. 792/1390) *Şerhu'l-Akâid*'i asırlardan beri medreselerde temel akâid kitabı olarak okunmuştur Süleyman Efendi, talebelerine önce *Metnü'l-Akâid* daha ileri seviyede ise Teftâzânî'nin *Şerhu'l-Akâid*'ini okutmuştur.

3.2.3. Fıkıh ve Usûl-i fıkıh

Süleyman Efendi'nin fıkıhla alakalı ilk seviyede okuttuğu ders kitabı Ebu'l-İhlâs Hasan b. Ammâr eş-Şürünlâlî'nin (öl. 1069/1658) *Nûru'l-izâh ve necâtü'l-ervâh* isimli eseridir. Osmanlı'nın son döneminde Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi'nin Tâlî seviyesinin birinci kısmının birinci sınıfında *Nûru'l-izâh*, ikinci sınıfta ise onun şerhi *Merâku'l-felâh* yer almıştır. (Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi Nizamnâmesi, 1340).

Süleyman Efendi'nin fıkıhla alakalı ikinci merhalede okuttuğu ders kitabı Hanefî mezhebinin meşhur eserlerinden Ebu'l-Hasen el-Kudûrî'nin (öl. 428/1037) *el-Muhtasar*'ıdır. Kudûrî, Hanefî mezhebine göre; “Bu daha evlâ.”, “Bu daha sahîh.”, “Bu rivayet daha açık.”, “Bu kıyasa daha uygun.” gibi ifadelerle tercihte bulunma salahiyeti olan ve ashâb-ı tercih olarak bilinen bir âlimdir. Hanefîler arasında *el-Kitâb* diye anılan söz konusu esere, metni izah etmek ve delillerini zikretmek maksadıyla Alâeddin es-Semerkandî (öl. 539/1144) tarafından *Tuhfetü'l-fukahâ* isminde bir şerh yazılmıştır. Semerkandî'nin talebesi ve damadı Alâüddin Ebû Bekr el-Kâsânî (öl. 587/1191) ise bu şerhi esas alarak *Bedâiu's-sanâi* isimli eseri telif etmiştir. Hanefî mezhebine ait temel eserlerin başında gelen Muhtasarü'l-Kudûrî, kendinden sonra yazılan Hanefî fıkıh kitaplarının pek çoğuna kaynaklık etmiştir.

Muhtasaru'l-Kudûrî'den sonra okunan fıkıh kitabı ise Molla Hüsrev'in (öl. 885/1480) *Dürerü'l-hükkâm* adlı eseridir. Fatih Sultan Mehmed'in: "*Zamanın Ebû Hanîfe'si*" (Taşköprizâde, 1985) diye iftihar ettiği Molla Hüsrev'in bu eseri, temel hukuk kitabı olarak medreselerde okutulmuş, ulemâ ve halk tarafından bir kanun metni gibi muteber kabul edilip (Kâtib Çelebi, 1943) verilen fetvalara kaynak teşkil etmiştir. Mehmed Nûri Efendi, *Dürerü'l-hükkâm*'ın mukaddimesinde öncelikle sahih itikad ve sâlih amelin ehemmiyetine dikkat çeken Molla Hüsrev, dünya ve ahirette yüksek derecelere nail olmanın ancak İslâmî sağlam akîdeye kalben (bâtınen) inandıktan sonra zâhiren sâlih ameller işlemekle olacağını açıklar. Molla Hüsrev, bunun akıl ve basiret sahipleri tarafından kabul edilen temel bir esas olduğuna atıfta bulunarak (Molla Hüsrev, 1321) fikhın sahih bir itikad ve sâlih ameller üzerine inşa edilmesini zorunlu görmüştür. Dürer, Osmanlı'da devletinin yıkılışına kadar Medresetü'l-Kuzât'ın müfredatında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her sene haftada beşer saat olmak üzere fıkıh dersinde okutulmuştur (İlmiyye Salnâmesi, 1334).

Usûl-i fıkha dair ise Molla Hüsrev'in *Mirâtü'l-Usûl* isimli eseri okutulmuştur. İctihad özellikle de Hanefî fakihlerin icthad esas ve usûlleri hakkında sistemli açıklamalar yapan Molla Hüsrev, müctehidi, "her bir şer'î-fer'î hükmü delilden istinbat etme gücü veren melekeye sahip olan zât" şeklinde açıklamıştır (Molla Hüsrev, 1321). O, ayrıca diğer âlimler (Gazzâlî, 1993; Râzî, 1992) gibi belirli vasıfları hâiz ve bu hususta meleke kesbetmiş âlimlerin icthadının geçerli olduğunu söylemiştir. *Mirâtü'l-Usûl*, fıkıh usûlü alanında önceden yazılan eserlerdeki faydalı bilgileri toplamanın yanında Molla Hüsrev'in kendi üslubuyla ortaya koyduğu değerleri açıklamaları ihtiva ettiğinden (Kâtib Çelebi, 1943) telif edildiği zamandan günümüze kadar ilim çevrelerinde büyük itibar görmüş, gerek medreselerde gerekse hususi mahfillerde okunmaya devam etmiştir.

3.2.4. Mantık

Süleyman Efendi'yi babası tahsilini tamamlamak üzere İstanbul'a gönderirken; "*Oğlum! Usûl-i fıkıh ilmine iyi çalışırsan dininde kuvvetli olursun, mantık ilmine iyi çalışırsan ilminde kuvvetli olursun.*" (Ödemişli, 2011, s. 31) diyerek usûl-i fıkıh ilmin yanında mantık ilminin önemine dikkat çekmiştir. Medresede ilim tahsil ettiği yıllarda bu mevzuda çeşitli eserler okuyan Süleyman Efendi'nin mantık ilmine dair okuttuğu ilk eser Esîrüddîn el-Ebherî'nin (öl. 663/1265?) *Îsâgûcî* isimli risalesidir. Grekçede Eisagoge kelimesinin Arapça olarak telaffuzu olan *Îsâgûcî*, giriş ve mukaddime manasına olup Aristo'dan (m.ö. 384-322) itibaren mantık ilmine giriş niteliğinde eserlerin ortak adıdır. (İbnü'n-Nedîm, ts.). Ebû Nasr el-Fârâbî (öl. 339/950) ve Ebû Alî İbn Sînâ (öl. 428/1037) başta olmak üzere İslâm dünyasında bu nevi pek çok eser yazılmakla birlikte bunlar arasında en meşhuru ve *Îsâgûcî* denilince ilk anlaşılan, Esîrüddîn el-Ebherî'nin *er-Risâletü'l-Esîriyye fi'l-mantık* isimli risalesidir. (Kâtib Çelebi, 1943) *Îsâgûcî*'den sonra mantık ilmine dair okunan diğer bir eser ise Ebherî'nin ve Nasîrüddîn et-Tûsî'nin talebesi Necmüddîn Ali b. Ömer el-Kazvinî el-Kâtibî'nin (öl. 675/1277) *er-Risâletü'l-Şemsîyye fi'l-kavâidi'l-mantikiyye* isimli kitaptır. Şemsîyye gerek Osmanlı'da gerekse İslâm dünyasının diğer beldelerinde oldukça meşhur olup üzere pek çok şerh ve haşiyeler yazılmıştır (Kâtib Çelebi, 1943).

3.2.5. Belâgat

Süleyman Efendi'nin eğitim müfredatında belâgat ilmine dair okunan ilk eser Mahmûd b. Abdullah el-Antâkî'nin (öl. 1161/1748) *Metnü'l-'Alâka* isimli risalesidir. Söz konusu eserin baş tarafında hakikat, mecaz ve kinayenin tarifleri yapıldıktan sonra mecâz-i mürsel alakaları ve istiare hakkında daha geniş bilgiler verilir. Nispetinden de anlaşılacağı üzere Antakya'da doğmakla birlikte Halep ve İstanbul gibi Osmanlı'nın farklı şehirlerinde bulunan müellifin tahsil hayatı, bazı maddi sıkıntılarla geçmiştir. Onun annesinin yün eğirmekle elde ettiği kazançtan gönderdiği altı kuruş ile tahsil hayatını sürdürmeye çalıştığı ve annesinin kirmeni her döndürdüğünde "Allah'ım Mahmûd'un ilmini

arttır.” diyerek dua etmeyi âdet haline getirdiği belirtilmiştir. Halep’te Osman Paşa’nın tesis ettiği medresede 1143/1730 senesinden itibaren ders veren Antâkî’nin *el-Hidâye* ve *Sahih-i Buhârî* gibi kitaplar okutmakla birlikte özellikle Arapça ve Türkçede belâgat sahibi olduğu ve derslerini hem Arapça hem de Türkçe anlattığı ifade edilmiştir (Halebî, 1988).

Belâgat ilmine dair okunan bir diğer eser ise uzun müddet müderrislik vazifesinin yanında Şam ve Mısırda kâdılık ve hatiplik yapan Celâlüddîn Hatîb el-Kazvîni’nin (öl. 739/1338) *Telhîsü’l-Miftâh* isimli kitabıdır (Sübkî, 1964). Arap edebiyatında önemli bir köşe taşı olan Ebû Ya’kûb Yûsuf es-Sekkâkî’nin (öl. 626/1229) *Miftâhu’l-‘ulûm* adlı eserinin ihtisarı olan ve kısaca *Telhîs* diye tanınan bu kitap, bir mukaddime üç bölüm ve bir hâtimedan meydana gelir. Mukaddimede fesahat ve belâgat istilahları, birinci bölümde ilm-i meânî, ikinci bölümde, ilm-i beyân üçüncü bölümde, ilm-i bedî’ anlatıldıktan sonra hâtimede bazı temel bilgilere yer verilir.

3.2.6. Tasavvuf

Süleyman Efendi, Nakşibendiyye silsilesinin otuz üçüncü halkasını teşkil eden mürşid-i kâmil olmakla birlikte (Emre, 2016) talebe ve mensuplarını kendine izafe edilen bir isimle zikretmeyip onlardan “İmâm-ı Rabbânî evlatları” diye bahsetmiştir. O, şer’î ilimlere dair klasik eserlerin yanı sıra özellikle Ehl-i Sünnet mezhebi konusunda büyük hassasiyeti bulunan İmâm-ı Rabbânî’nin (öl. 1034/1624) *Mektûbât* isimli eserinin okunmasına büyük ehemmiyet vermiştir (Öngören, 2012). İmâm-Rabbânî ise Ehl-i-Sünnet ve Cemâat’ın görüşlerine uygun olarak akâid ilminin öğrenilmesi gerektiğini belirtir ve onların görüşlerine zerre miktarı muhalefetten kaçınılması gerektiğini ifade eder. O, akâid ve fıkha dair ilimler sahih bir şekilde tahsil edilmeden tasavvuf yolunda mesafe almanın mümkün olmadığını açıklar (İmâm-ı Rabbânî, ts.).

3.3. Süleyman Efendi’nin İrşad Faaliyetinin Temel Nitelikleri

3.3.3. Ehl-i Sünnet’e Tam İttiba

Süleyman Efendi, iman, ilim, amel ve tarikatın sahih ve makbul olması için Ehl-i Sünnet ve Cemâat’ın esaslarına uygun olmasını zorunlu görmüştür. Bu sebeple o, temessük-i hakikî ile seyr ü sülûkün tamamlanması için gerekli en önemli şartın Kur’ân-ı Kerîm ve sünnet ile sabit olan Ehl-i Sünnet ve Cemâat’ın itikad esaslarının noksansız ve muhalefetsiz kabulü olduğunu açık ve güçlü bir şekilde ifade etmiştir (Tunahan, ts). Süleyman Efendi’nin derslerine, vaaz ve sohbetlerine devam edenlere en büyük tavsiyesi; “Ehl-i Sünnet ve Cemâat” akidesine bağlı kalınması olmuştur (Heyet, 1992). O, icazet verdiği talebelerine; “*Evlatlarım! Kavmiyet gütmeyin, tefrikaya düşmeyin. Vahdet-i vücûdçuluk ve Melâmîlik gibi Ehl-i Sünnet’e mugayir (aykırı) olan bâtil yollara meyletmeyin. İmâm-ı Rabbânî Hazretlerine irtibatı olmayan bütün tariklerin kandilleri sönmüştür...*” (Erol, 2011, s. 162). Süleyman Efendi’nin bu ifadeleriyle İslâm’ın yasakladığı kavmiyetçilik ve tefrikanın tehlikesine vurgu yapmanın yanında Ehl-i Sünnet’in esaslarına uymayan tarikat ve tasavvuf anlayışının geçersiz olduğuna atıfta bulunup özellikle bu konudaki hassasiyetiyle temayüz eden İmâm-ı Rabbânî’nin yolunun (Müceddidiyye) manevî irşad konusundaki önemine dikkat çektiği söylenebilir.

Süleyman Efendi, *Sülûk için Meârif-i Âliye* isimli risalede “kerametın en şereflişinin Kur’ân-ı Kerîm ve Sünnet’in ahkâm ve esrârını hakkıyla bilmek, mucibiyle amel etmek ve başkalarını bu saadetle müşerref kılmak olduğunu” (Ufuk, 1978) açıklayarak Ehl-i Sünnet’e uygun hizmetin önemine dikkat çekmiştir. Süleyman Efendi, Ehl-i Sünnet ve Cemâat ile alakalı hassasiyetlerini “*Ey İslâm cemâati! Biz hayatta olduğumuz müddetçe Resûlüllâh’ın (s.a.v.) ashâbına iftira ve yalan isnat edilebileceğini mi zannediyorsunuz? (Böyle bir zanna kapılmayınız.) Çünkü biz hayattayız*” (Emre, 2016, s. 20) diyerek bu konudaki kararlılığını göstermiştir. Onun talebelerinin de Ehl-i Sünnet ve Cemâat üzerine olmaya ve

üstadlarından telakki ettikleri ölçüler çerçevesinde İslâm dinine ve insanlara hizmet etmeyi büyük bir vazife addedikleri ifade edilmiştir (Emre, 2016).

3.3.4. Dört Hak Mezhepten Birine Bağlılık

Ehl-i Sünnet ve Cemâat, şer'î delillerin; Allah'ın Kitabı, Resûlullah'ın (s.a.v.) sünneti, ümmetin icmâ ve kıyas olmak üzere dört olduğunu kabul eder. Ebû Muzaffer İsferyânî (öl. 471/1078), icmâ delil kabul etmeyen fırkaların *Fırka-i Nâciye*'den olamayacağını ifade eder (İsferyânî, 1983). Bu sebeple Ehl-i Sünnet, fıkhıta dört şer'î delili esas alarak teşekkül eden ve asırlardır taklit edilmesi konusunda icmâ oluşan dört mezhepten (Hanefî, Şâfiî, Mâlikî ve Hanbelî) birinin taklit edilmesini geçerli görmüş ve Müslümanların büyük çoğunluğu da tarih boyunca bu mezheplerden birini taklit etmişlerdir.

Osmanlı'nın din ve mezhep hassasiyetini devam ettiren Süleyman Efendi, amelde dört hak mezhebin rahmet, onlardan birine tabi olmanın zorunluluk olduğunu ifade etmiş ve bir gün Hanefî, diğer gün Şâfiî, sonraki gün başka bir mezhebe geçmenin caiz olmadığını açıklamıştır. (Sunguroğlu, 2011). Dört mezhepten birine tâbi olunması hususunda ümmet icmâ ettiğinden ve bu şekilde amel, Müslümanların maslahatına uygun olduğundan (Dihlevî, 1992), bunların dışındaki âlimlerin görüşlerini taklit, doğru bulunmamıştır (İbn Emîrî'l-Hâc, 1999; Münâvî, 1994).

3.3.3. Haram, Şüpheli ve Sağlıksız Gıdalardan Uzak Durma

İslâmî tedrisatın kendine has şartlarında ve ortamında yapılması ehemmiyet arz ettiğinden Süleyman Efendi, talebelerine yatılı olarak kalacakları binalar tahsis ederek ders okuttuğu gibi onların sünnete uygun bir şekilde ibadet etme noktasında da büyük hassasiyet sahibi olmuştur. Söz konusu binalarda talebeler, beş vakit namazı cemaat ile kılıp sohbet, zikir, rabita ve hatm-i haccân gibi Nakşibendiyye usûlüne göre tarikat erkânı icra etmişlerdir. Aynı şekilde dinen yasak olan söz ve fiillere imkân verilmeyerek dinî atmosferin muhafazası konusunda büyük gayret sarf edilmiştir. Bu gayretlerin arasında yeme içme konusundaki hassasiyet oldukça dikkat çekici olup Süleyman Efendi, haram gıda ile beslenen bir kimsenin ilminin ve ibadetinin makbul olmayacağı esasan hareketle talebelerinin kendi yaptıkları yemekleri yemeleri için gerekli imkânları sağlamış ve Kur'an kursu veya yurt gibi binalar buna göre tanzim edilmiştir.

Tasavvuf kaynaklarında haram ve şüpheli şeyleri yemenin kişinin ibadetine ve dualarının makbul olmasına mani olduğu ve bunlardan kaçınmanın özellikle geceleri uyanıp ibadet etmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bu konuda kişinin yediği haram veya şüpheli bir gıdanın ya da işlediği bir günahın onu sünnet-i seniyyeye tabi olmaktan ve ibadet etmekten alıkoyacağına dikkat çekilmiştir (Geylânî, 1996).

Süleyman Efendi, haram ve şüpheli gıdalar almamak için rastgele, her yerde bilhassa et mamullerini yemekten kaçınmış, talebe ve müntesiplerini de bu hususta uyarmışlardır. O, müntesiplerinin gelişigüzel her önüne gelen lokantaya girip yemelerini doğru bulmamış, yeme ve içmelerinde helal haram ölçülerine azamî derecede dikkat göstermelerini istemiştir. Süleyman Efendi, et mamullerinin yanında diğer gıda maddelerinin İslâmî esaslara uygun hazırlanıp hazırlanmadığının araştırılması ve uygun olmayanlardan kaçınılması konusunda ısrarcı olmuştur (Ufuk, 1978).

Süleyman Efendi'nin bu konudaki hassasiyetinin kırmızı et ile sınırlı olmayıp aynı hassasiyetin beyaz et için de geçerli olduğunu belirtmek gerekir. Bilindiği gibi İmâm-ı Âzam kaynak suyun içine düşen kuşun, pisliğinin etin içine nüfûz ederek temizlenmesini imkânsız kılması sebebiyle yenilmesine cevaz vermemiştir (Heytemî, 1324; İbn Abdi'l-Berr, 1350). Bu sebeple, kesildikten sonra tavuğun tüylerinin daha kolay yolunması için sıcak suya konulması caiz görülmemiş (İbnü'l-Hümâm, 2003) ve kuru yolunun gerekli olduğu ifade edilmiştir (Manastırlı İsmail Hakkı, 1301). Özellikle kesimden sonra

temizlik esnasında gerekli itina gösterilmediğinden dolayı Süleyman Efendi'nin tavuk eti konusunda hassas olduğu ifade edilmiştir (Ufuk, 1978). Tarikat ehlinin yeme-içme konusundaki hassasiyetini devam ettirdiği görülen Süleyman Efendi, haramlardan tam manasıyla kaçınmanın mubah olan şeylerden zaruret miktarıyla iktifa edip şüpheli şeylerden uzak durmakla olacağını ifade ederek şöyle demiştir:

“Mahârimden ber vech-i kemâl ictinab da fuzûl-i mübâhâtta ictinaba ve zarûret miktarıyla iktifaya vâbestedir (bağlıdır). Zira mübâhâtın irtikâbında vâki müsamaha umuru müştebiheye isal eder. Müştebihât (şüpheli şeyler) ise harama karîbtir (yakındır). Kemâl-i verâ' ve takvanın husulünde mübâhâtta zarûret miktarıyla iktifa mutlaka lazımdır. O dahi kulluk vazifelerini eda niyeti ile meşruttur. Fuzûl-i mübâhâtta bi'l-külliye ictinab her vakitte, ale'l-husus bu vakitte nâdiru'l-vuku' ve azîzü'l-vucûddur.” (Tunahan, ts. s. 180).

Yeme-içme konusundaki hassasiyet, şüpheli şeylerden uzak durarak takva ile amelin esas alındığı tasavvuf anlayışında özellikle de Nakşibendiyye tarikatında önemli olması sebebiyle Süleyman Efendi'nin bu konuda oldukça hassas hareket ettiği dikkat çekmektedir. Şâh-ı Nakşibend, şüpheli şeylerden kaçındığı gibi bilhassa yemek konusunda sadece helal olmasına değil, yemeğin gönül huzuru ile pişirilmesi gibi daha başka özelliklerine de dikkat etmiştir. Şâh-ı Nakşibend, abdestsiz, öfke ile ve isteksiz olarak pişirilen yemeğe el sürmemiş ve “Ondan yemek bize yakışmaz, bu gibi hâllerde yapılan yemekte hayır ve bereket yoktur” diyerek böyle bir yemeği yemenin kişinin manevi hayatına zarar vereceğine işaret etmiştir (Hânî, 1996; Sâfi, 1307). Aynı şekilde Nakşibendiyye şeyhlerinden Hâce Yâkûb-i Çarhî (öl. 851/1447); “Mürîd haram lokma yiyecek olursa nefis kötü tabiatına geri döner, doğru yoldan, Resûlullâh'ın (s.a.v.) ve ashâbının yolundan ayrılmış olur.” (Sâfi, 1307, s. 59) diyerek bir müridin helal yeme konusunda dikkatli olması gerektiğini açıklamıştır.

Bedeni korumanın ve onun sağlığını temin etmenin farzların başında geldiğine işaret eden Süleyman Efendi, bunu sağlamanın haram ve şüpheli olanların yanı sıra sağlığa zararlı gıdaların alınmamasıyla olacağını ifade etmiştir. Sıhhatin Allah Teâlâ'nın verdiği büyük bir nimet olduğunu ve bunun için Allah'a şükredilmesi gerektiğini açıklayan Süleyman Hilmi Tunahan, şükürün edası Allah'a ibadetle olacağından insanın sıhhatini korunmakla mükellef olduğunu belirttikten sonra şöyle der:

“Her zaman irademizi sıhhatimizin güzel bir şekilde muhafazasına sarf etmeliyiz. Bu mevzuda asla ihmal göstermemeliyiz. İrâde-i Hak (Allah'ın iradesi), beşerin iradesine tâbidir. Beşerin iradesi müessirdir, iradenin müteallıkâtını yaratmak Mevla'ya aittir. Bütün iradelerimizi, iyi ve kemal cihetine sarfa memuruz ve bununla mükellefiz.” (Tunahan, ts. s. 124).

3.3.4. Farzlara İlave Olarak Nafile İbadetlere Ehemmiyet Verme

Bilindiği gibi ibadetler, farzlar ve nafileler olmak üzere iki kısım olup farzları her Müslüman yapmakla mükellef olmakla birlikte özellikle tasavvuf ilminde Allah'a yaklaşım hususî bir takım makam ve nimetlere nail olmak için farzların yanında bazı nafil ibadetler de önemli görülmüştür. Hadis-i şeriflerde teheccüd, duha ve evvâbîn gibi nafil namazların kılınmasının büyük sevap olduğu beyan edilmiştir (Ebû Dâvûd, “Salat” 301, 303; Tirmizî, “Vitr” 15). Nafil ibadetleri teşvik eden Peygamber Efendimiz (s.a.v.) mübarek gün ve gecelerde ilave (nafil) namaz ve oruçlarla onlardan istifade edilmesini istediği gibi her zaman kılınabilecek bazı nafil namazları da tavsiye etmişlerdir. Söz gelimi Resûlullah (s.a.v.) amcası Hz. Abbas'ın (r.a.) şahsında bütün Müslümanlara güçleri yettiği kadar tesbih namazı kılmalarını tavsiye etmiştir (Ebû Dâvûd, “Salat”303; Tirmizî, “Vitr” 19). Süleyman Efendi, bir talebenin farzlara ilave olarak Kur'ân-ı Kerim okumak, duha, evvâbîn, teheccüd ve tesbih namazı gibi nafil ibadetleri yerine getirdikten sonra Nakşibendiyye zikir ve erkânı kendisine tarif edilerek derse devam etmesini istemiştir (Sunguroğlu, 2011).

Tasavvufta nakle dayanan şer'î ilimlerin yanında Hz. Peygamber'den (s.a.v.) başlayan silsile yoluyla bir şeyhin sonrakine şifahen öğrettiği bilgilere dayalı ibadetler ve zikirler de bulunur. Bazı bilgilere sadece ehil kimselerin sahip olduklarına dikkat çeken mutasavvıflar (Kuşeyrî, 1997; Serrâc, 1960) mübarek gün ve gecelerdeki nafilâ namazları kılmaya büyük ehemmiyet vermişlerdir. Aynı şekilde Süleyman Efendi de tasavvuf ehlinin mübarek gün ve gecelerde yapılmasına büyük ehemmiyet verdiği nafilâ namaz ve oruçların (Geylânî, 1996) yanı sıra hatm-i hâcegân gibi Nakşibendiyye tarikatında vuslat yollarından kabul edilen diğer esasların da söz konusu mübarek vakitlerde ifa edilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Erol, 2011).

3.3.5. Mukaddesata Hürmet

Allah Teâlâ; “*Allah'ın şeâirine hürmetsizlik etmeyin.*” (el-Mâide 5/1) mealindeki âyet-i kerîme ile Allah'ın şeâirine hürmetsizlik etmeyi yasaklamış ve mukaddesata hürmet gösterilmesini emretmiştir (Yazır, 1979). Bu emir ile insanlardan, Allah'ın yücelttiği mekânı tâzim, mükerrem kıldığı zamana hürmet ve şerefli kıldığı zatları şerefli kılmak istenmiştir (Kuşeyrî, 2000). Şah Veliyyullah ed-Dihlevî (öl. 1176/1762), İslâm'ın şîârından olan sünnet olma, camilere hürmet, ezan ve cuma namazı gibi esaslara sahip çıkılması gerektiğini ifade ederek bunlara tâzim ve hürmet edilmemesi durumunda İslâm'ın tahrife uğrayacağını açıklamıştır. Allah'ın şîârının başında gelenlerinin Kur'ân-ı Kerîm, Kâbe-i Muazzama, Peygamber ve Namaz olmak üzere dört olduğunu söyleyen Dihlevî, İslâm'ın şîârına önem atfetmenin Müslümanların kâfirlerden farklı ve üstün olduğunun açıkça ilan edilmesi manasına geldiğine dikkat çekerek özellikle idarî makamlarda bulunanların bu konuda tedbir alması gerektiğini belirtmiştir (Dihlevî, 1992).

“*Din adamlarıyla dindarları tahrik ve tenkit etmek İttihatçılarla başlamıştır.*” (Erol, 2011, s. 35) diyen Süleyman Hilmi Tunahan, ders ve sohbetlerinde mukaddesata hürmetsizlik edenlerden misaller vererek onların manevî büyük cezalara çarptırıldığına dikkat çekmiştir. Kur'ân-ı Kerîm başta olmak üzere mukaddesata hürmet ve tazimin zarurî olduğunu ifade eden Süleyman Efendi, İmâm-ı Âzam'ın ilim tahsilinde kitaplarına tazim etmesinin büyük payının olduğunu belirtmiştir. O, pek çok hoca ve talebenin kitaplarını alıp koyarken hürmete dikkat etmediklerini ve kitaplarının cildine dahi gereken ehemmiyeti vermediklerini ifade ederek bu hususta itina gösterilmesini istemiştir. Süleyman Efendi, Hz. Ali'nin (öl. 40/661) “*Kim bana bir harf öğretirse beni kendine köle eder.*” (Erol, 2011, s. 36) sözünü hatırlatarak hocaya lazım gelen hürmetin ehemmiyetine dikkat çekmiştir.

Süleyman Efendi, mukaddesata hürmet çerçevesinde önceki ulemayı rahmet ve minnetle anmış, özellikle derse başlarken talebeleriyle beraber bir Fatiha ve üç İhlâs-ı şerif okuyarak kitaplarını okuttuğu zâtların ruhlarına hediye etmek suretiyle onlara olan hürmeti göstermiştir. O ayrıca İmâm-ı Âzam'a hususiyetle her gün bir Fatiha ve üç İhlâs-ı şerif okuyup ruhuna göndermeyen ehl-i gaflet sayılacağını (Sunguroğlu, 2011) söyleyerek ilme ve âlime hürmet gösterilmesini istemiştir. Süleyman Efendi ayrıca, ifade ettiği görüş ve açıklamalarının kaynağının Kitâbullâh ve Sünnet-i Resûlullâh'ın (s.a.v.) yanında, “*ashâb-ı güzîn, selef-i sâlihîn, eimme-i dîn (müctehid imamlar), evliyâ-i vâsılîn, sulehâ-i mü'mininin efâli olduğunu*” (Tunahan, ts. s. 23, 31) söyleyerek önceki ulemâ ve evliyaya büyük değer vermiştir.

Osmanlı'nın mukaddes beldelere gösterdiği hürmet hassasiyetini devam ettiren Süleyman Efendi, mukaddesata hürmetin bir gereği olarak Mekke-i Mükerrreme ve Medine-i Münevvere ahâlisi hakkında kötü konuşmamak lazım geldiğini ifade etmiştir. O, özellikle hac veya umreye gidip gelenlerin Mekke-i Mükerrreme'yi kötülememeleri gerektiğine dikkat çekerek orada yaşayanların şeref ve faziletini şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“*Ekseri peygamberân-ı ızâm oradan geçmiş, bilhassa âhîrzaman peygamberi olan Resûlullâh Efendimiz dahi oradan çıkmıştır. O mekânlar Hz. Allah'ın indinde bile kıymetli yerlerdir. Onun için oraları her zaman methetmek bizim vazîfemizdir. 'Şerefü'l-mekân bi'l-mekân' derler, yani*

bir mekânın ve bir beldenin şerefi, içinde oturanlarıdır. Bu belde ise 'şerefün alâ şeref'dir. Çünkü kendisinde iki şeref vardır, şeref-i zâtîyye ki 'Haremullah'dır. Şeref-i izâfîyye ki Resûlullâh Efendimiz orada zuhur etmiştir.' (Sunguroğlu, 2011, s. 9).

Süleyman Efendi yukarıdaki ifadeleriyle kendisi İslâm'ın şîârı olan mukaddesâta gerekli hürmeti gösterdiği gibi sevenlerinden de aynı hassasiyeti göstermelerini istemiştir.

3.3.6. Nakşibendî/Müceddidî Usûl ve Erkânına Riayet

Süleyman Efendi'nin irşad ve tedris sisteminde Mâverâünnehir bölgesinde asırlardır hâkim olan Mâtürîdî-Hanefî-Nakşibendî din anlayışının esas olduğu söylenebilir. Kırgızistan başmüftüsü Çubak Hacı Calilov (1975-2020), Süleyman Efendi'nin talebelerinin asırlardır bölgede yaygın olan temel dinî eserleri okuttuklarına dikkat çeker ve onların bu anlayışın devamı olduğunu şöyle ifade eder:

"Son dönemde örneğin tasavvufu ve akideyi benimseyen yollar arasında bizde "Süleymanlılar" adında bir cemaat vardır. Bu cemaat Türkiye'den bize geldi denilse de, biz aslında onların bizden Türkiye'ye gittiğini anlıyoruz. Çünkü Süleyman Efendi'nin müşidi (Salâhüddîn İbn Mevlânâ), Oş'tadır. O, Kurmancan Datka'nın (Kırgızların millî kahramanı) müşidi ile birlikte olmuştur. Bu yüzden biz bunu kendi tarikatımız ve yolumuz olarak kabul ederiz."
<https://www.youtube.com/watch?v=28hYUQwXyps>.

Nakşibendiyye tarikatında sülûk ve vuslatın muhtelif yolları olmakla birlikte bunlar arasından; sohbet, rabîta, zikir-i kalbî ve hatm-i hâcegân, en mühim ve en kısa yollardan kabul edilmiştir (Minzelevî, 1307). Tarikatların seyr ü sülûkte takip ettiği yollar farklı olmakla birlikte bu dört esasın Nakşibendiyye tarikatında önemli bir yeri olup özellikle hatm-i hâcegân ve pirânın ervahından istifaza (feyz alma) yolu Müceddidiyye-i Nakşibendiyye tarikatına mahsustur (Murad Buhârî, 1274). Ayrıca bir müşid-i kâmilin müritlerinin durumuna göre vuslat yollarından birine daha fazla ehemmiyet vererek onun daha çok yapılmasını isteme salahiyeti olduğuna dikkat çekilerek bunun tarikatta esasa taalluk eden bir değişiklik olmadığı ifade edilmiştir (Minzelevî, 1307).

3.3.6.1. Sohbet

Sohbet, Nakşibendiyye tarikatında seyr ü sülûk için önemli bir esas olmakla birlikte kâmil ve mükemmil olmayan bir şeyhin sohbeti zararlı kabul edilmiştir. İmâm-ı Rabbânî, *"Bidat ehli kimsenin sohbetinin verdiği zarar, kâfirin sohbetinin verdiği zarardan daha çoktur. Bidat ehlinin en kötüsü ise Resûlullah'ın (s.a.v.) ashabına buğz eden kişilerdir."* (İmâm-ı Rabbânî, ts. 1/68) diyerek bu noktaya dikkat çekmiştir.

"Benim indimde akrab-i turuk-i vusûl (Allah'a ulaştırın yolların en kısası) sohbettir." diyen Süleyman Efendi, buna Şâh-ı Nakşibend'in *"Yolumuz, sohbet yoludur, hayır cemiyettedir."* sözlerini, ashâb-ı kiramın ve Resûlü-i Zîşân'ın sünnet-i seniyelerini delil getirmiştir. O, *"Bu sohbetten murat, sâhib-i sohbet olan ehl-i davet ve irşadın, mürebbî ve müktedânın sohbetidir. Onun izni ile vâki hem tarîk olan ihvanın sohbeti de bu hususta eser-i tam ihtiva eder."* (Tunahan, ts. s. 34) diyerek her sohbetin bu vasıfta olmadığına dikkat çekmiştir. Süleyman Efendi ayrıca, sohbet ve irşad ehliyet ve salahiyetine sahip olmayıp da şeyhlik ve müşitlik iddiasında bulunanların Müslümana zarar vereceklerine dikkat çekmiştir (Sunguroğlu, 2011).

3.3.6.2. Zikir

Tasavvuf ve tarikatlarda zikir, kalp ile zikir (zikr-i hafî) ve dil ile zikir (zikr-i cehrî) olmak üzere ikiye ayrılmış ve her iki zikrin esasları belirlenerek zikrin talim ve telkini hususunda belirli bir zikir ananesi oluşmuştur (Aynî, 1341; Kuşeyrî, 1997). Peygamber Efendimiz (s.a.v.) *"Allah'ı zikr-i hâmil (zikr-i hafî) ile zikredin"* (Abdullah İbnü'l-Mubârek, 2004) buyurarak hafî zikrin faziletine dikkat çekmiş

ve ona devam edilmesini istemişlerdir. Nakşibendiyye tarikatının önemli esaslarından bir olan zikir hakkında İmâm-ı Rabbânî; “*Ey mutmainne makamına ulaşan nefis! Sen O’ndan O da senden razı olduğu halde Rabbine dön.*” (Fecr, 89/27-30) âyetine atıfta bulunarak zikrin, nefsin kötülüğü emreden vasfının yok edilip itminan makamına ulaştırılmasındaki önemini açıklamıştır (İmâm-ı Rabbânî, ts.).

Süleyman Efendi, zikir-i hafinin fayda sağlaması için “*(Mâsivayı) Unuttuğun zaman Rabbini zikret.*” (Kehf, 18/24) mealindeki âyette beyan edilen esaslar dairesinde yapılması gerektiğine işaret etmiştir. Zikir esnasında mâsivanın kalbe gelmesi durumunda rabita ile istimdât ederek onun defedilmesi gerektiğini açıklayan Süleyman Efendi, usûlüne ve şartlarına uygun yapılan zikir-i hafinin fayda ve neticesinin çok büyük olduğunu belirtmiştir. O, zikir-i kalbînin meyve ve neticesinin “*O gün (Kıyamet gününde) kalb-i selîmden başka ne mal ve ne evlat fayda verir.*” (Şu’arâ, 26/88-89) mealindeki âyette işaret edilen kalp selâmeti olduğuna dikkat çekerek âhirette fayda verecek tek şeyin kalb-i selîm olduğunu ifade etmiştir (Tunahan, 1330).

İmâm-ı Rabbânî ile irtibatı olmayan tarikatların hâlen nispetlerinin kesildiğini ifade eden Süleyman Efendi, “*Nakşî yolunda zikir, hafidir, cehrî değildir. Bu yolun büyüklerine diğer tariklerden, mürişid, olarak ziyarete gelenler, mürid olarak avdet ettiler.*” (Erol, 2011, s. 31) diyerek zikir-i hafinin önemini açıklamıştır. O ayrıca nefis ve şeytanın iğvasından (sapıtma ve kandırma) layıkıyla kurtulmanın tek yolunun rabita ve zikir-i kalbî olduğunu ifade etmiştir (Sunguroğlu, 2011). Salahiyeti olmadığı halde şeyhlik iddiasında bulunanların en büyük kutta-i tarik (yol kesici) olduklarını açıklayan Süleyman Efendi, bu konuda “*Allah’ın mescitlerinde O’nun isminin zikredilmesinden men eden ve onu tahrip etmek için çalışan kimseden daha zalim kim olabilir.*” (Bakara, 2/114) mealindeki âyet-i kerimeye atıfta bulunmuştur. Bu âyetin tasavvufî manasını; “*Zikrullah ile meşgul olan kalp evinin tahribine çalışan kimseden daha zâlim kimse olamaz.*” şeklinde açıklayan Süleyman Efendi, irşad salahiyeti ve tasarruf sahibi olmayan kimselerin zikir mahalli olan kalbe zarar vereceklerine dikkat çekmiştir (Sunguroğlu, 2011).

3.3.6.3. Rabita

Muhabbet yolu üzere istifade ve istifâza (feyz almak) mülâhazasıyla pîrin suretini kalben tasavvur etmek manasına gelen rabita, “*usûl ve erkânına riayet ederek bir müridin, kâmil bir şeyhin ruhâniyetinden istimdât edip ondan feyz alması*” şeklinde açıklanmıştır (Hâlid-i Bağdâdî, ts.; Tunahan, 1330). Rabitanın önemi ve faydası konusunda geniş açıklamada bulunan Nakşibendî âlim Molla Câmî, menzil-i maksuda vusûl için rabitadan daha yakın bir yol bulunmadığını ifade etmiştir. O, Nakşibendiyye tarikatında rabita, zikir ve murakabeden oluşan vukûf-ı kalbînin her zaman devam etmesinin zarûrî olduğunu söylemiştir (Molla Câmî, Atatürk Kitaplığı, Yz. 192).

Süleyman Efendi, “*Hayat-ı ebediyye çok mühimdir. Onu muhafaza ve müdafaa edebilmek için nefis-i emmârenin ve şeytan aleyhîllane’nin vesvesesinden kurtulmak lazımdır, o da ancak rabita ile olur.*” (Sunguroğlu, 2011, s. 78) diyerek rabitanın önemine dikkat çekmiştir. Bir Müslüman için nefisten daha zararlı ve ondan daha korkunç bir şeyin olmadığına dikkat çeken Süleyman Efendi, onun şerrinden kurtulmanın en kolay ve sağlam yolunun rabita olduğunu ifade etmiştir. Resûlullâh’ın (s.a.v.) “*Yâ Rab! Beni göz açıp yumuncaya kadar dahi nefsimin eline bırakma.*” (Ebu Dâvud, “Edeb”, 111) diye Cenâb-ı Hakk’a iltica ettiklerine dikkat çeken Süleyman Efendi, nefsin kötülüğünü ve bundan kurtulmanın yolunu şöyle açıklamıştır:

“*Bir yerde Kur’ân-ı Kerîm okunduğu veya zikir edildiği zaman şeytan oradan kaçır, sonra yine gelir. Lakin nefis öyle değildir. O böyle şeylerden hiç kaçmaz. Nefis yalnız rabita ile yok olur ve rabita karşısında ezile büzüle mağlubiyeti kabul eder. Bir kimse daha sonra rabita yapmayacak olursa tekrar meydana çıkar. O zaman vay o kimsenin hâline.*” (Sunguroğlu, 2011, s. 145).

Süleyman Efendi, “*İnsanın etrafı kebâir, nefis, şeytan, hırs tamah vb. şeylerle çevrilmiş olup Cemâl-i İlâhiye giden yolu kesmek isterler.*” (Erol, 2011, s. 37) diyerek insanın hayra ulaşmasına mani olan manevi setlerle çevrildiğine dikkat çekmiştir. Bu setlerin, silah ve sair yollarla aşılamayacağına işaret eden Süleyman Efendi, bir insanın rabita olmadan sabaha kadar ibadet ile meşgul olsa kapıların açılıp letâife nur girmeyeceğini belirtmiştir. O, ancak rabita ile setlerin yıkılıp kapıların açılacağını, kalbe nur gireceğini ve büyük cereyanın demiri erittiği gibi rabitanın da bu setleri yok edeceğini ifade etmiştir (Erol, 2011). Tahsil edilen ilmin rabita ile yapılması durumunda tam mana temin edeceğini ifade eden Süleyman Efendi bu konuda şöyle demiştir:

“*Dikkat edin! Enbiya mirası olan bu ilmin feyzi rabita iledir. Rabitasız okunan ilimler manevî marazları(hastalıkları) tedavi edemez. Çünkü zahirî ilimle iktifa edenler, menfaate alet olurlar. Onun için bu yolda zayiât hesap edilenden hep fazladır.*” (Sunguroğlu, 2011, s. 8).

3.3.6.4.Hatm-i hâcegân

Nakşibendiyye tarikatının usûlüne göre haftanın belirli gün ve gecelerinde hatm-i hâcegân yapılmasını ve sonunda Nakşibendiyye tarikatı pirânî/şeyhlerinin ruhlarına hediye edilmesi eskiden beri önemli bir esastır. Hatm-i hâcegân, Allah Teâlâ’ya hamd, istiğfar ve niyaz, Resûlullâh’a (s.a.v.) salât u selâm ve Kur’ân-ı Kerim’den bazı sûre ve âyetleri okumayı ihtiva ettiği için asıl ve fer’ itibariyle kaynağı Kur’ân ve sünnet olup bidat değildir (Tunahan, ts.).

Süleyman Efendi, sohbet, zikir ve rabitanın yanında müntesiplerinden hatm-i hâcegâna devam etmelerini istemiş, kendisi de devamlı surette ve bazen dersin ve namazın akabinde bu hatmi yaptırmıştır (Ufuk, 1977). Hızır Aleyhisselam tarafından Nakşibendiyye pirânının büyüklerinden Abdülhâlîk-ı Gücdüvânî’ye hatm-i hâcegânın talim edildiğini ve ondan itibaren tarikatın bir rûknü olarak yapıldığına dikkat çeken Süleyman Efendi, hatm-i hâcegân ile tevessül ve temessükün vusul sebeplerinin en mühimi sayıldığını ifade etmiştir (Erol, 2011; Tunahan, ts.).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmamızda birinci olarak Süleyman Hilmi Tunahan’ın Osmanlı’nın son döneminde Fatih ve Süleymaniye medreselerinden üstün derece ile mezun olmakla ve özellikle medreselerin kapatılmasından sonra vaaz ve irşat faaliyetlerinin yanında zor şartlarda tedrise devam etmekle temayüz ettiği tespit edilmiştir. Bu sebeple onun talim ve tedris faaliyetinin merkezinde asırlardır medrese müfredatında yer alan dersler ve kitaplar yer almakla birlikte onun, talim ve terbiye usûlünde yaptığı tecdit ile din eğitimine dinamizm kazandırması önemli bir noktadır.

Çalışmamızda ikinci olarak Süleyman Efendi’nin Nakşibendiyye/Müceddidiyye silsilesinin otuz üçüncü halkasını teşkil eden müşid-i kâmil olduğu hâlde talebe ve mensuplarını kendine izafe edilen bir isimle zikretmeyip onları “İmâm-ı Rabbânî evlatları” diye niteleyerek “İmâm-ı Rabbânî’ye büyük değer vermesi önemli bir nokta olarak görülmüştür. Süleyman Efendi’nin hacimli bir kitap yazmak yerine Ehl-i Sünnet mezhebinin esaslarına büyük önem atfeden İmâm-ı Rabbânî’nin *Mektûbât* isimli eserinin okunmasına büyük ehemmiyet vermesi onun hareketinin hangi esaslar üzerine bina ettiğini bize açıklamaktadır. Bununla birlikte Süleyman Efendi’nin medrese ve tarikatlarda gerçekleştirilen faaliyetler noktasında mazruf aynı olmakla birlikte zarfta bazı yenilikler/tecdit yaparak din eğitimine ve hizmetlerine sürat ve süreklilik kazandırdığı söylenebilir (Erol, 2011; Ödemişli, 2011). Ayrıca onun, ders ve sohbetlerinde mukaddesata hürmet konusuna vurgu yapması talebelik yıllarından itibaren başlayıp irşad faaliyetlerini sürdürdüğü dönemde oldukça yaygın hale gelen modernist ve pozitivist anlayışın etkisini azaltmaya yönelik olması mümkündür.

Tunahan’ın medreselerin müfredatında yer alan kitapları okutmakla birlikte, tecdit ettiği usûl ile İslâmî eğitime aksiyon kazandırdığı görülmüştür (Çakmak, 2018; Emre, 2016; Kirman, 2000). Bunda

Süleyman Efendi'nin müesseselerinin nazari bilgilerin yanında nefis terbiyesinin ve manevi eğitimin yapıldığı yani bir nevi medrese ile tekkenin cem edildiği modern kurumlar olmasının etkili olduğu söylenebilir. Aynı şekilde gerek Süleyman Efendi'nin gerekse daha sonra talebelerinin, dinî ve manevî derslerinin dışında talebenin her türlü ihtiyacıyla bizzat ilgilenmelerinin ilme ve talebeye verilen değerlerin yükselmesine katkı sağladığını belirtmek gerekir. Talim ve terbiyeyi beraber yapma usûlünü takip eden Süleyman Efendi, talebelerinden haram ve şüpheli gıdalar almamak için her yerde yemekten kaçınmalarını ve okudukları ilimlerin icaplarını yerine getirmelerini istemesi nefis terbiyesi açısından önem arz etmektedir. Çalışmamızın sınırlarına ve sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

*Süleyman Efendi'nin her türlü sıkıntı ve zorluğa rağmen tedris ve irşat faaliyetlerini yerine getirme gayreti sonradan gelenleri bu konuda motive etmek için kullanılabilir.

*Süleyman Efendi'nin eğitim ve irşat metodu günümüzde din eğitiminin kalitesini yükseltme noktasında esin kaynağı olabilir.

*Süleyman Efendi'nin dinî tedrisat ve irşad usûlü, tasavvufî hayat ve klasik medrese esaslı dinî eğitim konusunda sağlıklı bir sonuca ulaşmak için önemli bir örnek olabilir.

5. Kaynakça

Afacan, S., & Çağlar, İ. (2015). Sosyolojik bir mesele olarak süleymancılık. Hayati Hökelekli-Vejdi Bilgin (Eds.), *Kur'an ve Toplumsal Bütünleşme Sempozyum Bildirileri* (ss. 609-620). Bursa Büyükşehir Belediyesi.

Akgündüz, A. (1997). *Arşiv Belgeleri Işığında Silistreli Süleyman Hilmi Tunahan*. Osav.

Ayni, M. A. (1341). *Tasavvuf Tarihi*. Vatan Matbaası.

Birgivi Mehmed Efendi. (1218). *Risâle-i Birgivi*. Dâru't-Tıbbâ'a.

Birgivi Mehmed Efendi. (2011). *et-Tarîkatü'l-Muhammediyye ve's-siretü'l-Ahmediyye*. Dâru'l-Kalem.

Çağlar, İ. (2016). Tevarüs edilmemiş gelenek: Süleymancılık. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-9.

Çakmak, E. S. (2018). *Süleyman Hilmi Tunahan'ın Talim ve Terbiye Usulü*. Akademisyen.

Çubak, H. <https://www.youtube.com/watch?v=28hYUQwXyps>.

Dağılma, İ. (2023). *Nebevî Vârisler: Süleyman Hilmi Tunahan*. Siyer.

Dâru'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Nizamnâmesi. (1340). Matbaa-ı Ahmed Kâmil.

Dihlevî, Ş. (1992). *Huccetullâhi'l-bâliğa*. (2. baskı, C.2) Dâru ihyâi'l-ulûm.

Emre, M. (2016). *Üstazım Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) ve Hatıralarım*. Sağlam.

Erol, A. (2011). *Hatratım*. Fazilet.

Erzurûmî, İ. H. *Tertîbü'l-ulûm*. İBB. AK. YZ. No: 420.

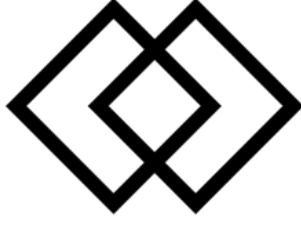
Gazzâlî, M. (1993). *el-Müstasfâ min ilmi'l-usûl* (C.4). el-Mektebetü'l-Asriyye.

Geylânî, A. (1996). *el-Gunye li tâlibî tarîki'l-Hak azze ve celle*. thk. Muhammed Hâlid Ömer. Dâru'l-Kütübi'l-ilmiye.

Gümüšoğlu, H. (2023a). *Osmanlı'dan Günümüze Mezhep ve Tarikatlar*. Kayihan.

- Gümüşoğlu, H. (2023b). Mâverâünnehir'den Anadolu'ya Akan Nehir: Nakşibendilik ve Nakşibendî-Müceddidî Şeyhi Süleyman Hilmi Tunahan. *International Euroasia Congress on Scientific Researches and Recent Trends XII*. (ss. 1029-1055). Baku.
- Gümüşoğlu, H. (2024c). Yeni Bir Asra Girerken Türkistan'dan Anadolu'ya Nakşibendî Teveccühü, Süleyman Hilmi Tunahan Örneği". *Tasavvuf Adabiyotu va Falsafası XXI Asr Ko'zğusıda, 2023 yıl 23 Noyabr* (ss. 241-251). Toshkent Davlat Sharqshunoslik Universiteti.
- Halebî, M. (1988). *İ'lâmü'n-Nübelâ bi Târihi Halebi'ş-Şehbâ*. thk. Muhammed Kemâl (2. baskı, C.7). Dâru'l-Kalem.
- Hâlid-i Bağdâdî. (ts.). *Risâle fî hakkı'r-rabîta*. İBB. AK. No: Yz. K0547.
- Hânî, A. (1996). *el-Kevâkibü'd-Dürriyye*. Dâru'l-Beyrûtî.
- Heyet. (1992). Süleyman Hilmi Tunahan. *Evlilyalar Ansiklopedisi* (ss. 91-94). İhlas.
- Heytemî, İ. (1324). *el-Hayrâtü'l-hisân fî menâkıbi'l-İmâmi'l-A'zam Ebî Hanîfe*. Matbatu's-Saâde.
- İbn Abdi'l-Berr. (1350). *el-İntikâ fî fezâili's-selâseti'l-eimmeti'l-fukahâ Mâlik, ve'ş-Şâfi'î ve Ebî Hanîfe*. Mektebetü'l-Kudsî.
- İbn Emîru'l-Hâc. (1999). *et-Takrîr ve't-tahbîr* (C. 3). Dâru'l-Kütübi'l-ilmîye.
- İbnü'l-Hümmam, K. (2003). *Fethu'l-kadr*. nşr. Abdurrâzâk Ğâlib el-Mehdî (C. 10). Dâru'l-Kütübi'l-ilmîye.
- İbnü'l-Mubârek, A. (2004). *Kitâbü'z-zühd*. Dâru'l-Kütübi'l-ilmîye.
- İbnü'n-Nedîm. (ts.). *el-Fihrist*. Dâru Marife.
- İlmîyye Salnâmesi*. (1334). Matbaa-i Âmire.
- İmâm-ı Rabbânî. (ts.). *Mektûbât*. (C.2). Fazilet.
- Kaçar, İ. (1994). *Türkiye'deki Dini Akımların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi] Selçuk Üniversitesi.
- Kâtib Çelebi. (1943). *Keşfü'z-zünûn an esmâi'l-kütüb ve'l-fünûn* (C.2). Milli Eğitim.
- Kısakürek, N. F. (1970). *Son Devrin Din Mazhurları*. Toker.
- Kirman, M. A. (2000). *Türkiye'de Yeni Dinî Bir Cemaat Olarak "Süleymancılık"*, [Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi.
- Kuşeyrî, A. (1997). *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. Dâru'ş-Şu'be.
- Kuşeyrî, A. (2000). *Letâifü'l-işârât* (3. baskı, C. 3). el-Heyetü'l-Mısriyyetü'l-Âmme.
- Leknevî, A. (1324). *el-Fevâidü'l-behiyye fî terâcimi'l-Hanefiyye*. Matbaatu's-saâde.
- Mecdî Efendi. (1269). *Tercüme-i Şakâik*. Dâru't-Tıbbâtü'l-Âmire.
- Mehmed Nûri Efendi. (1299). *Mecmua-ı Cedîde*. Esad Efendi Matbaası.
- Molla Câmî, A. (1358). *ed-Dürretü'l-fâhira fî tahkiki mezhebi's-sûfiyye ve'l-mütekellimîn ve'l-hükemâi'l-mütekaddimîn*. nşr. Nicolas Heer-A. Musevî Behbehânî.
- Molla Câmî, A. *Serrişte-i Tarik-ı Hâcegân (Tercüme-i Serrişte-i Hazret-i Molla Câmî)*. İBB AK: Osman Ergin Koleksiyonu No: Yz-192.

- Molla Hüsrev. (1321). *Mirâtü'l-usûl*. Dâru't-Tıbbâtü'l-Âmire.
- Murad Buhârî. (1274). *Dürrü'l-müntehâb min bahri'l-edeb fî tercemeti Sisileti'z-zeheb (Zeylû Mütercim)*. trc. Mehmed Rüstem Râşid.
- Murad Kazanî, M. (1307). *Zeylû Reşahât*, (*Reşahât*'in kenarında). Dâru Sâdır.
- Münâvî, M. (1994). *Fezû'l-kadîr şerhu'l-Câmiu's-sağîr* (c.10). Dâru'l-Ma'rife.
- Öngören, R. (2012). Tunahan, Süleyman Hilmi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (ss. 375-7). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Râzî, F. (1992). *el-Mahsûl fî ilmi usûlü'l-fikh* (C.6). Dâru'l-Kütübi'l-ilmiye.
- Safi, F. (1307). *Reşahât-ı Aynü'l-hayât*. trc. Muhammed Murad el-Kazânî. Dâru Sadr.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Serrâc, E. (1960). *el-Lüma'*. Dâru'l-Kütübi'l-hadîse.
- Sunguroğlu, Z. (2011). *Ödemişli Ziya Sunguroğlu'nun Notları*.
- Sübkî, T. (1964). *Tabakâtü'ş-Şâfi'yyeti'l-kübrâ*. thk. M. Muhammed et-Tanâhî-Abdülfettâh Muhammed. İsâ Babi el-Halebî (c. 10).
- Taşköprüzâde, İ. A. (1985). *eş-Şakâiku'n-Nu'mâniyye fî ulemâi'd-devleti'l-Osmâniyye*. nşr. A. Suphi Furat. İÜEFY.
- Tunahan, S. H. (1330). *Risâle-i Kibrît-i Ahmer*. Şirket-i Mürettebiye.
- Tunahan, S. H. (ts.). *Mektuplar Risalesi ve Bazı Mesâil-i Mühimme*.
- Turan, A. (1997). “Süleymancılık”, *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (1997). 35-39.
- Yazır, H. (1979). *Hak Dini Kur'ân Dili* (c.10). Eser.
- Zirikli, H. (2002). *el-A'lâm* (15. Baskı, C.8). Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.



MEDIATION ROLE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE EFFECT OF LEADER-MEMBERS EXCHANGE ON INDIVIDUAL CREATIVITY

*Hasan Sadık TATLI** - *Tuba BIYIKBEYİ*** - *İrem YUMAÇ****

Abstract

Leader-member exchange theory argues that positive relationships between employees and leaders will positively contribute to organizations. This research was conducted to determine the effect of leader-member exchange on individual creativity through psychological safety. The research was performed with white-collar employees in various sectors in Istanbul. The study sample consists of 390 white-collar employees, and the data were collected through online survey forms. Mediation models were used to test the hypotheses. According to research findings, leader-member exchange positively affects employees' psychological safety and creativity. Additionally, psychological safety positively affects employees' creativity. Finally, psychological safety has a mediating role in the effect of leader-member exchange on individual creativity. According to the research results, the positive relationships of white-collar employees with their leaders motivate individual creativity by increasing psychological confidence. All research hypotheses were supported. Suggestions have been provided in terms of both practical and theoretical aspects.

Keywords: *Leader-member exchange, Psychological safety, Individual creativity.*

Jel Code: L2, L20, M10

Lider-Üye Etkileşiminin Bireysel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güvenliğin Aracılık Rolü

Öz

Lider-üye etkileşimi teorisi, çalışanlar ile liderlerin olumlu ilişkilerinin örgütlere olumlu katkılar sunacağını savunmaktadır. Bu araştırma, lider-üye etkileşiminin, psikolojik güven aracılığıyla bireysel yaratıcılığa olan etkisinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma İstanbul'daki çeşitli sektörlerdeki beyaz yakalı çalışanların katılımı ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi 390 beyaz yakalı çalışandan oluşmaktadır ve veriler online anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde aracılık modelleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, lider-üye etkileşimi çalışanların psikolojik güvenliğini ve yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, psikolojik güvenlik çalışanların yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Son olarak, lider-üye etkileşiminin bireysel yaratıcılığa etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, beyaz yakalı çalışanların liderleri ile olan olumlu ilişkilerinin psikolojik güveni artırarak bireysel yaratıcılığı motive ettiği tespit edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin tamamı desteklenmiştir. Araştırma kapsamında pratik ve teorisi açısından öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Lider-üye etkileşimi, Psikolojik güvenlik, Bireysel yaratıcılık.*

Jel Kodu: L2, L20, M10

* Dr., İstanbul Beykent Üniversitesi, Lojistik Bölümü, Lojistik Yönetimi Anabilim Dalı, hasantatli@beykent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1918-3188>

** Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, tuba.biyikbeyi@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1770-7304>

*** Arş. Gör., İstanbul Beykent Üniversitesi, İşletme Bölümü, İşletme Anabilim Dalı, iremyumac@beykent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3840-8912>

1. Giriş

Creativity and innovation are important in adapting to today's competitive conditions and for businesses to access opportunities that can provide a competitive advantage. In this environment where more is needed to develop innovation only by working in special departments such as R&D, businesses can expect employees to show creative behavior during their duties. In the modern industrialized world, where time and distance change, performance increases can be achieved through productivity achieved through invention, creativity and psychological safety rather than a simple concept of efficiency (Amedome, 2023; Michelsen, 2008).

Creativity is defined as the display of a different and value-creating idea (Karcioğlu & Kaygın, 2013). When the employee shows this behavior, he/she may want to work beyond formal methods because he/she will go beyond the ordinary and make extra effort. That is why it is important for him to feel supported by management. An employee who does not know whether the organization will reward him due to his behavior (Assen & Caniels, 2022; Caniels & Veld, 2019) can shape his creativity (IC) with the attitude of the management. Apart from this, not knowing how the management will react to a possible mistake while trying to show their creativity can leave the employee hesitant and risk-averse. The concept of psychological safety (PS) (Edmondson, 2002), which refers to individuals' perceptions about the consequences of the risks they may take in their working environment, gains importance at this point. PS occurs when individuals believe that the work environment in which they operate is safe while taking risks. For example, when employees feel psychologically safe, they do not hesitate to make mistakes, ask questions to their managers, or find solutions to problems (Edmondson & Mogelof, 2004; Özer et al., 2021).

For this reason, employees who feel psychologically safe will be more likely to show creative behavior. The reward or punishment attitude mentioned results from an exchange between the manager and the employee. The concept that enables exchange and communication between the manager and the employee is the leader-member relationship (LMX). It is stated that employees who benefit from a high-quality leader-member relationship are more willing to take risks and deviate from the current situation (Tierney, 1999). This may indicate that they are more open to innovation.

When previous studies in the literature were examined, it was seen that studies were addressing the relationship of creativity with LMX and PS. However, it has been determined that the role of employees' PS perceptions in the effect of LMX on employees' IC has yet to be modeled. LMX is important in developing effective working relationships in work teams (Graen et al., 2006). A low-quality leader-member relationship is viewed as strictly based on the terms of the employment contract. In this situation, members tend to be assigned unattractive job duties and have limited opportunities to exchange with the leader. In organizations with low levels of leader-member relations, the leader is perceived as autocratic, and a structure that is open to innovation and encourages creativity is not felt in such environments (Othman et al., 2010). For these reasons, the research's starting point was the need to examine the effect of LMX on employees' creativity and to test whether PS has a significant role in this effect. The research aims to determine the mediating role of PS in the effect of LMX on employees' IC. The findings obtained as a result of the research are important in determining how the PS of employees is affected by their relationships with leaders and how IC is shaped as a result.

1.1. Conceptual Framework

Under the research's conceptual framework, the concepts of LMX theory, PS, and IC are first explained. Then, the relationships between concepts are presented, and the hypotheses of the research are developed.

1.2. Leader-Member Exchange

LMX theory is a theory that focuses on the quality of social exchange relationships between leaders and employees (Blau, 1964). This word, which means "exchange" in English, has been translated into Turkish as "interaction". The reason for this can be interpreted as a mutual energy exchange in which the leader provides motivation, employment and various resources to the employee, while the employee shows high performance (Dansereau et al., 1975) and behaves beneficial to the organization.

LMX theory is founded on social exchange theory and expects leaders to have a unique relationship with each employee (Graen & Uhl-Bien, 1995). These relationships emerge over time due to fulfilling the role expectations between the leader and the follower (Volmer et al., 2012). LMX theory focuses on the relationship ties between the leader and each employee (member). However, it suggests that the leader approaches employees with different behavioral styles. The basic assumption of the theory is that the leader cannot treat every employee in the same manner within the same organization or unit (Ercan, 2019).

While high-quality LMX indicates safety, respect and commitment, low-quality LMX indicates dissafety, low respect and lack of commitment (Morrow et al., 2005). Employees with higher quality exchange with their leaders have impressed the leader with their performance. These people have a higher quality LMX relationship than employees who do not perform well. The quality exchange established by high-performing employees with their leaders also increases the sharing of valuable resources between the leader and the member. In this way, employees who impact the leader can more easily access resources and support that will support their job performance (Bauer & Graen, 1996; Liden & Maslyn, 1998). Such employees are introduced to important people in the workplace by their leaders, providing them access to more information and social and political resources. A high-quality relationship between the leader and the member can lead to many positive results, such as job satisfaction and organizational commitment (Martin et al., 2016). However, a quality leader-member relationship ensures that employees feel their work environment is suitable for taking risks. It has been determined that employees with high-quality relationships with their leaders have fewer conflicts with their colleagues, encouraging them to think beyond the routine in their tasks (Zhao et al., 2018). In addition, the creativity of employees who feel that the LMX is strong is positively affected; they are more innovative than employees who have a feeling of low-quality leader-member relationship (Volmer et al., 2012; Saeed et al., 2019), and the necessary motivation is provided for them to take part in tasks where they can display their creativity (Atwater & Carmeli, 2009; Güler, 2019).

1.3. Individual Creativity

Creativity is an important element for organizations to achieve their goals, make a difference, find existing problems and solutions, and succeed. Creativity means revealing different and valuable ideas to create value (Karcioğlu & Kaygın, 2013). Creativity is an ability that emerges according to the environment and conditions and occurs with the relational integrity of emotions, awareness and mental skills used in the thinking phase (Onur & Zorlu, 2017). Individual creativity (IC) is a concept that is innate and can be developed over time. IC is being able to create a new product or produce new and different solutions to problems with the knowledge and experience one has (Sunar & Canbek, 2021).

IC is an extremely important strategic feature for organizations to survive, increase performance, and gain competitive advantage (Kanbur & Özyer, 2016). If employees are encouraged and rewarded for creativity, their creative abilities improve. However, if employees do not receive sufficient support, their creativity abilities atrophy (Williamson, 2001). High creativity is seen as an important element that increases the organization's performance (Gong et al., 2013). Employees who have a positive relationship with their managers, receive feedback and are not subject to close monitoring have high

creativity (Zhou & Su, 2010). The creativity of employees who comfortably express their wishes and thoughts and cooperate in the organization is positively affected (Akduru, 2019).

PS is a fundamental cognitive element required for employees to continue their creative activities. Their risk perception affects employees' motivation and behavior to participate in discovery studies (Edmondson, 2004). As long as the individual feels safe, he or she will dare to take risks. Therefore, PS can contribute to employees' creative activities (Carmeli et al., 2010).

1.4. Psychological Safety

Psychological safety (PS) means that individuals can use their talents and express their thoughts without fear of negative situations about their status, image or career (Kahn, 1990). A high level of perceived security makes team members more open to feedback from others and seek opportunities for collaboration (Edmondson, 2004). Behaviors such as sharing information, receiving feedback, experimenting, asking for help, and reporting errors (Edmondson, 1999) and greater creativity and innovation (Agarwal & Farndale, 2017; Gong et al., 2012; Joo et al., 2023) positively affect PS. These are concepts that can influence the direction.

PS does not mean a comfortable working environment that results from employees establishing close friendships. This concept, along with a comfortable working environment, also shows no pressure in the work environment or difficult problems that wear out employees (Edmondson, 2004; Özer et al., 2021). What leaders say and how they speak when giving feedback, including humor, affects employees' cognitive and emotional confidence. In turn, the behavior of employees is shaped (Karakowsky et al., 2020). Therefore, while PS can be achieved through LMX, employees can also be expected to engage in creative activities.

1.5. Relationships Between Concepts and Hypothesis Development

The origin of the basic relationships between the research variables and the foundations that lead to the formation of hypotheses are discussed under this heading.

1.5.1. The Relationship Between Leader-Member Exchange and Psychological Safety

High-quality LMX reduces the possibility of conflict by increasing safety and commitment between the leader and the member (Vecchio et al., 2000). When positive relationships develop between leaders and employees, employees feel supported. In addition, employees feel psychologically safe and do not worry about the consequences of taking risks. Zeng et al. (2020) stated that leaders attaching importance to the recommendations of their employees and making them feel that they respect and save them increases the PS of the employees. Leader behaviors play an important role in creating and destroying interpersonal safety (Walumbwa & Schaubroeck, 2009), and it has been observed that leadership types such as ethical leadership and inclusive leadership, where LMX is seen as quality, have a positive effect on PS (Carmeli et al., 2010; Liu et al., 2016; Nembhard and Edmondson, 2006). Based on this information, the following hypothesis was created:

H1: LMX has a positive effect on PS.

1.5.2. The Relationship Between Leader-Member Exchange and Individual Creativity

For members to creatively accomplish their tasks in the group, it is inevitable for them to establish different relationships with the same group leader due to differences in their abilities and task assignments (Martin et al., 2018). Studies conducted by Atwater and Carmeli (2009) and Çiçek and Çiçek (2020) found that LMX has a positive effect on creativity. In the study conducted by Tierney et al. (1999), it was revealed that leader and member exchange significantly affected the creativity of employees. Volmer et al.'s (2012) study determined that high-quality LMX supports employees'

creativity. Van Dyne et al. (2002) also revealed a positive relationship between LMX and creativity. In addition, another study by Qu et al. (2017) found a positive relationship between LMX and employees' creativity activities. Based on this information, the following hypothesis was created:

H2: LMX has a positive effect on IC.

1.5.3. The Relationship Between Psychological Safety and Individual Creativity

Psychologically safe individuals tend to perceive uncertain and challenging situations as opportunities. Therefore, they are more prone to innovative work behaviors (Richter et al., 2012). PS helps employees not worry about taking risks. For example, employees feel safer if they think they will not encounter situations such as ridicule, condemnation or scolding (Edmondson, 1999, 2004; West & Anderson, 1996). Employees in an organization with weak safety relationships think they will encounter a negative situation when they engage in creative activities. They do not want to act creatively because they are afraid of failure. However, in environments where safety relations are high, they are willing to participate in creative activities (Edmondson, 1999). The study conducted by Gong et al. (2012) determined that the creativity of employees with PS was positively affected. In the study conducted by Hu et al., (2018), it was determined that PS was effective on creativity. In light of this information, it is thought that there may be a relationship between PS and IC, and the hypothesis created is as follows:

H3: PS has a positive effect on IC.

1.5.4. The Relationship Between Leader-Member Exchange, Psychological Safety and Individual Creativity

PS affects employees' IC (Kark & Carmeli, 2010). Employees with a high perception of PS can see improvements in their learning ability, status, self-image and career development desires. They can try new methods and technologies and constantly outdo themselves. However, employees with low PS spend more energy dealing with interpersonal relationships. For this reason, their desire to innovate may be lower (Ling et al., 2010). One of the most important relationship types supporting employees' desire to innovate is the leader-member relationship (Graen et al., 2006). When employees realize their leaders are open, accessible and supportive, they feel psychologically safe and want to reciprocate (Edmondson, 2004). One of these responses may be the desire to perform their duties by revealing their creativity and providing useful outputs to the workplace. Based on this information, the following hypothesis was created:

H4: PS has a mediating role in the effect of LMX on IC.

2. Method

Under the research method heading, information about the research sample and sampling method is presented first. Afterward, information about data collection tools and analysis techniques is given. Finally, the conceptual model of the research is introduced.

2.1. Population and Sample

The sample of the research is white-collar employees in companies operating in Istanbul. A convenience sampling technique was used to determine the sample. In determining the number of samples, Hair et al. (2014) used criteria of 10 samples per item in their measurement tools and the restrictions of reaching 384 people in cases where the population is very large (Kurtuluş, 2011). Thus, it was deemed sufficient to reach 390 samples for 22 items. Since no inappropriate responses were detected, the same number was accepted as the reached sample. When the sample characteristics are examined, 65.4% of the participants are women, and 34.6% are men. 34% of the participants are between the ages of 18-25, 43.4% are between the ages of 26-35, and 22.6% are 36 and over. 15.1% of the

participants are at high school, 12.3% are at associate degree, 44.4% are at undergraduate level, and 28.2% are at master's/doctoral level. 61.3% of the participants are single, and 38.7% are married. While 32.3% of the participants have a management position, 67.2% do not have a management position. A small percentage, specifically 0.5%, of the participants chose not to respond to this question.

2.2. Research Process

Online survey forms were used during the data collection process. Online survey forms were sent to participants through online channels. The number of participants was 390 and the suitability of the data was checked.

2.3. Data Collection Tools

In the first part of the survey form, the LMX scale created by Liden and Maslyn (1998) and adapted into Turkish by Aslan and Özata (2009) was used. The measurement tool consists of 11 items and a single dimension. In the second part of the questionnaire, Liang et al. (2012) and translated into Turkish by Soyalm (2019). PS consists of a single dimension and 5 (five) items. In the third part of the survey form, the IC scale used from Tür (2019) study and taken from the study of Aydın and Çilesiz (2022) was used. The scale consists of 6 items and a single dimension. A 5-point Likert scale (1 - strongly disagree, 5 - strongly agree) was used to collect responses to the measurement tools. The last part of the survey form included demographic (age, gender, marital status, etc.) questions.

2.4. Research Ethics

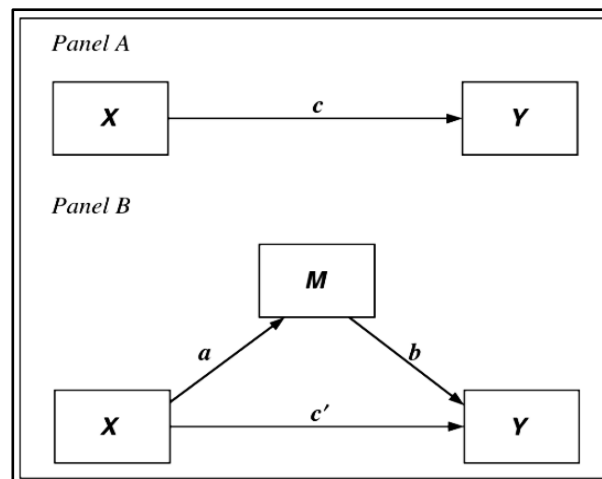
The study has been prepared in accordance with the rules of the ethics committee. Ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Social and Human Sciences of Beykent University on 20.11.2023 with the protocol number 128158 for the collection of research data.

2.5. Data Analysis

Mediator analyses were performed with the SPSS Process 2.16.3 macro. The simple mediation model (Model 4) was used in the mediation analysis (Figure 1).

Figure 1

Basic Mediation Model



In Figure 1, the x variable is the independent variable, the m variable is the mediator, and the y is the dependent variable. Path A shows the effect of the independent variable on the mediator variable; path b shows the effect of the independent and mediator variables on the dependent variable. Path c in Panel A shows the effect of the independent variable on the dependent variable (total effect), and path

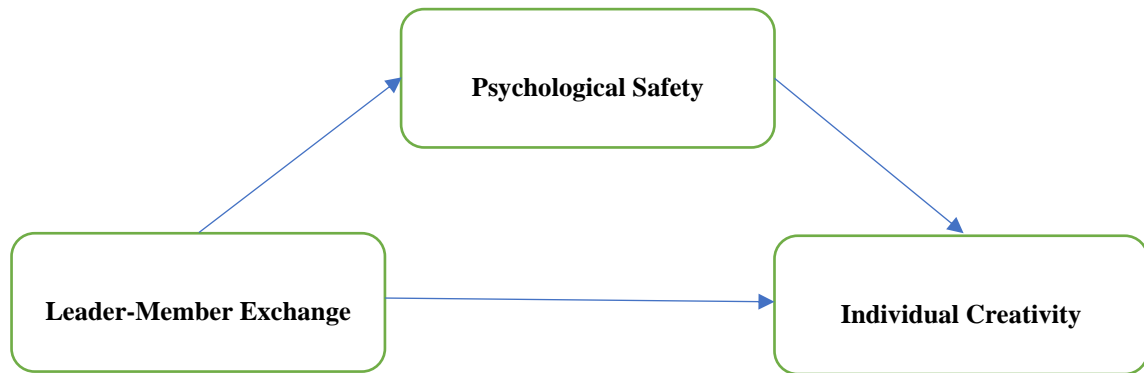
c' in Panel B shows the direct effect of the independent variable on the dependent variable. In summary, it is expressed as $c = \text{total effect}$, $a.b = \text{indirect effect}$, c' direct effect, $c = c' + (a.b)$ (Gürbüz, 2021; Hayes, 2018; Preacher & Hayes, 2004).

A regression model based on the resampling technique was used to test the model. Many researchers in the literature (e.g., Gürbüz, 2021; Hayes, 2018; Preacher et al., 2007) argue that resampling provides more effective results than traditional methods. A constraint of 5000 was used for resampling during the mediation analysis. In mediation tests conducted with resampling, the confidence interval (CI) value is used instead of the p-value. In order to express that the analysis results are within the confidence range, there should not be a value of 0 between the LLCI and ULCI values (Hayes, 2018). The fact that the confidence interval does not contain a value of 0 indicates that the hypotheses are supported.

2.6. Conceptual model

Figure 2

Conceptual model of the research



The conceptual model of the research is presented in Figure 2. The simple mediation model presented in Figure 1 was based on creating the conceptual model. According to the model, LMX refers to the independent variable (x), PS refers to the mediating variable (m), and IC refers to the dependent variable (y).

3. Findings

This part of the research includes findings about factor analysis, reliability analysis, descriptive statistics, correlation analysis findings and the test of the mediation model.

Table 1

Factor and Reliability Analyzes

		LMX	PS	IC
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,906	.858	.879
Bartlett Sphericity test	Approximate chi-square	3422,736	1374,632	1510,355
	df	45	10	15
	p	,000	,000	,000
Total variance explained		%65,133	%74,751	%68,404
Cronbach's Alpha		.940	.915	.905
Item		10(11)	5(5)	6(6)

Factor, reliability and factor analysis findings of the scales are given in Table 1. According to the findings, the KMO value of the LMX scale was found to be 0.906, Bartlett's test was significant at $p < 0.05$, the explained variance was 65.13%, and the reliability coefficient was 0.940. One (1) of the 11 items in the LMX scale was excluded from the research during factor analysis. The KMO value of the PS scale is 0.858, Bartlett's test is significant at the $p < 0.05$ level, the total variance explained is 74.75%, the reliability coefficient is 0.915 and the number of items is 5. The KMO value of the IC scale is 0.879, Bartlett's test is significant at the $p < 0.05$ level, the total variance explained is 68.40%, the reliability coefficient is 0.905, and the number of items is 6. The obtained values are based on Hair et al. (2014), so it is possible to state that the measurement tools are appropriate.

Table 2*Descriptive statistics and correlation analysis*

	\bar{x}	σ	LMX	PS	IC
LMX	3,5397	1,06	1		
PS	3,4672	1,10	,654**	1	
IC	3,7363	0,94	,547**	,617**	1

**= p at 0.01 level

N: 390

The findings of the correlation analysis performed to examine the relationships between the variables and the descriptive statistics of the variables are presented in Table 2. According to the findings, there are high and positive relationships between LMX and PS, moderate and positive relationships between LMX and IC, and high and positive relationships between PS and IC. All relationships obtained are significant at the $p < 0.05$ level. Moreover, It was determined that participant perceptions were at a medium level regarding LMX, PS and IC.

In the analysis conducted to determine the mediation effect of psychological safety on the relationship between leader-member exchange and individual creativity, Hayes' contemporary approach based on the Bootstrap technique was preferred over Baron and Kenny's traditional approach. Contrary to the Baron and Kenny method, in this method, the total effect (c) does not need to be statistically significant to discuss mediation. The effect of the independent variable (x) on the mediator variable (m) does not need to be significant on its own. Additionally, the effect of the mediator variable (m) on the dependent variable (y) does not need to be significant on its own while controlling for the effect of the independent variable (x) (c'). Instead of using partial or full mediation terms, it is considered more scientifically appropriate to calculate and interpret the values of direct effect (c'), indirect effect (a*b), and total effect ($c = c' + ab$). Furthermore, testing these values with Bootstrap confidence intervals is crucial for mediation analysis (Gürbüz, 2021). According to these results, to discuss mediation, the confidence interval (LLCI and ULCI) should not contain zero (Hayes, 2018).

Table 3*Mediation analysis findings*

Variables	R2	P	B	P	LLCI	ULCI	Hypothesis
LMX	0,4272	0,0000	0,6820	0,0000	,6032	,7608	H1 Supported
PS			1,0532	0,0000	0,7619	1,3444	
LMX	0,2993	0,0000	0,4878	0,0000	0,4133	0,5623	H2 Supported
IC			2,0095	0,0000	17342	2,2848	

LMX	0,4165	0,0000	,2242	0,0000	,1343	,3142	
PS			,3865	0,0000	,3003	,4728	H3 Supported
IC			1,6024	0,0000	1,3350	1,8699	
X	M	Y	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI	Hypothesis
LMX	PS	IC	,2636	,0420	,1867	,3502	H4 Supported

The analysis findings are presented in Table 3 to determine the mediating role of PS in the effect of LMX on IC. According to the findings, the level (R2) of LMX explaining PS is 42.72%. The PS explanation coefficient (β) of LMX was found to be 0.682, and the confidence interval [CI] was 0.6032;0.7608. According to the findings, it is possible to state that LMX positively affects PS. Hypothesis H1 was supported because the effect of LMX on PS was significant.

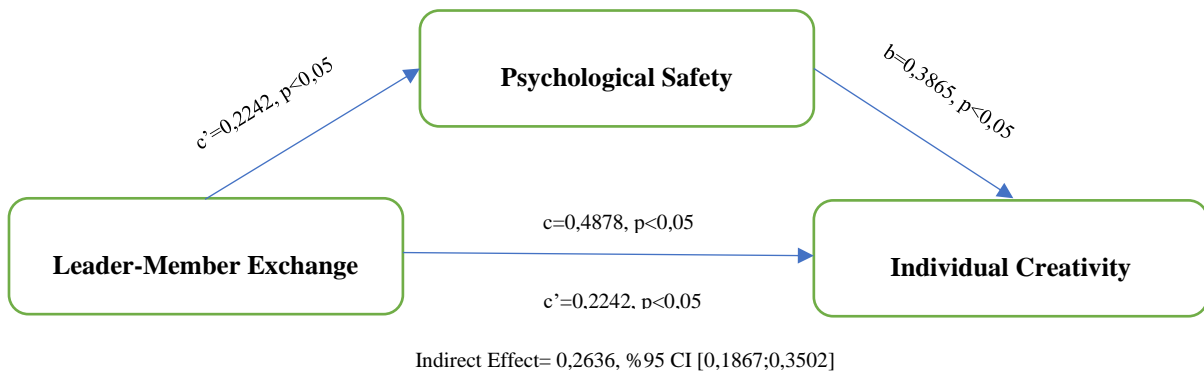
The level (R2) of LMX explaining IC is 29.9%. The coefficient (β) of LMX explaining IC was found to be 0.4878, and the confidence interval [CI] was 0.4133;0.5623. According to the findings, LMX positively affects IC. Hypothesis H2 was supported since the effect of LMX on IC was significant.

The level (R2) of LMX and PS together explaining IC is 41.65%. The coefficient (β) of LMX explaining IC is 0.2242, and the coefficient (β) of PS explaining IC is 0.3865. The confidence interval [CI] of the explanatory coefficients is significant because it does not contain a value of 0. Explanation coefficients are positive. Hypothesis H3 was supported because the effect of PS on IC was significant.

It appears that PS's mediating role in the effect of LMX on IC is significant. The effect coefficient (β) is 0.2636, and the confidence interval [CI=0.1867;0.3502] is significant because it does not include the value 0. According to the findings, PS has a mediating role in the effect of LMX on IC. The actual model created according to the findings is presented in Figure 3. The findings are visualized by paths a, b, c, and c'.

Figure 3

Result model



4. Results, Discussion, and Recommendations

Factors important for organizations to achieve sustainable competitive advantage in markets where competition is high have been frequently researched in recent years. IC is seen as an important factor in the competitive advantage of organizations/companies. However, some organizational and managerial elements are important in the emergence of creativity. Managers' relationships with subordinates may cause subordinates to perceive the work environment as safe. Thus, employees who feel psychologically safe may have an increased tendency to engage in creative behavior. Employees'

creativity tendencies can enable companies/organizations to seize opportunities and solve threats (Atwater & Carmeli, 2009; Zhou & Su, 2010; Zhao et al., 2018).

Within the scope of this research, it was aimed to determine the mediating role of PS in the effect of LMX on employees' creativity. According to the findings, it has been determined that LMX increases PS. According to another finding, psychology, security and LMX positively affect IC. Finally, The effect of LMX on IC occurs through PS.

When the findings are examined in general, employees' close relationships with their leaders help them express their opinions comfortably in the work environment; when employees feel psychologically safe and express their opinions openly, their creativity increases. When employees develop positive relationships with their managers and feel safe, their tendency to engage in creative behavior increases.

The research results are compatible with the literature. For example, according to the research findings by Mao and Tian (2022), it was determined that positive relationships with employees' managers were effective in increasing the PS of employees. On the other hand, according to the research findings by Khalili (2018), employees' creativity is positively affected when LMX is at a positive level. Kirrane et al. (2019), while LMX positively affects employees' IC, employees' creativity is negatively affected in an unsafe work environment.

Based on the studies in the literature and the findings obtained as a result of this research, It is possible to state that employees with high LMX perceive the workplace as a psychologically safe environment; they can express their opinions freely, and as a result, their tendency to deliver creative work outputs increases. As an assumption of LMX theory, the quality of exchange between managers and their subordinates increases the safety level of employees (Morrow et al., 2005), and employees with high levels of safety make positive contributions to the organization (Ling et al., 2010), which is similar to the results of this research.

The research makes a modest contribution to LMX theory by testing the role of PS in the emergence of white-collar employees' IC in LMX. At the same time, the research has some limitations. The first is about how the creativity of employees who do not have high LMX develops depending on their relationships with leaders. So much so that high LMX can result in employees' creativity. However, low LMX may not result in low creativity in white-collar workers. Volmer et al. (2012) found that low LMX did not significantly affect creativity. While high LMX causes high creativity, as in the study in question, low LMX may not cause creativity to be negatively affected linearly. Therefore, the research results cannot be generalized to all levels of LMX. In addition, while LMX positively affects creativity and PS at the individual level, similar results may not be achieved in teams or departments. In a scenario where some employees in teams or departments have high LMX, the behaviors exhibited by employees with low LMX may differ (Tse et al., 2018). Employees with low levels of LMX may affect the positive safety climate in the workplace by engaging in negative behaviors. Therefore, research findings cannot be generalized at the team level.

It is possible to offer some suggestions, considering the research's limitations. The first is to determine how PS and creativity are affected in individuals and teams with low levels of LMX. On the other hand, no sectoral distinction was made in the research. Since the results of LMX may vary in different sectors, making a sectoral distinction in future research may be useful to show how LMX motivates creativity.

5. References

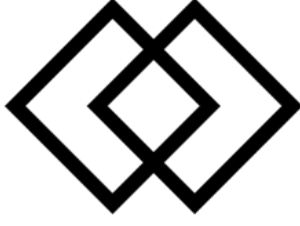
- Agarwal, P., & Farndale, E. (2017). High-performance work systems and creativity implementation: The role of psychological capital and psychological safety. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 440-458. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12148>.
- Akduru, H. E. (2019). *Farklılık ikliminin pozitif psikolojik sermaye üzerindeki etkisinde etik liderlik ve psikolojik güvenliğin rolü: Bir araştırma*, (Tez No. 554586) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amedome, Ş. N. (2023). The impact of service innovation behaviour on effective counseling delivery and psychological safety: The perspective of student-clients in Ghana, *Heliyon*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13489>
- Aslan, Ş., & Özata, M. (2009). Lider-üye etkileşiminin (LMX) yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 94-116.
- Atwater, L., & Carmeli, A. (2009). Leader-member exchange, feelings of energy, and involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.07.009>
- Aydın, E., & Çilesiz, E. (2022). Örgüt iklimi, yenilikçi davranış ve bireysel yaratıcılık ilişkisi: Türkiye’de otel işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 266–280. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.951>
- Bauer, T., & Graen, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567. <https://doi.org/10.2307/257068>
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Caniels, M. C., & Veld, M. (2019). Employee ambidexterity, high performance work systems and innovative work behaviour: How much balance do we need? *The International Journal of Human Resource Management*, 30(4), 565-585. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1216881>
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Çiçek, B., & Çiçek, A. (2020). İşyeri nezaketsizliğinin yaratıcı çalışan performansı üzerindeki etkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 267-282. <https://doi.org/10.18394/iid.644694>
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Edmondson AC. (2003). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In MA West (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, (pp. 255–76). Blackwell
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviors in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

- Edmondson, A. C., & Mogelof, J. P. (2004). Explaining psychological safety in innovation teams: Organizational culture, team dynamics, or personality. *Creativity and Innovation in Organizational Teams*, 21, 28. <https://doi.org/10.4324/9781410615732>
- Edmonson, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning: A group-level lens. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239–272) New York: Russell sage foundation.
- Ercan, S. (2019). *Lider-üye etkileşimi, yenilikçi iş davranışı, işe adanmışlık, örgütsel özdeşleşme ilişkisinde örgütsel adaletin rolü* (Tez No. 538526) [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gong, Y., Cheung, S. Y., Wang, M., & Huang, J. C. (2012). Unfolding the proactive process for creativity: Integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. *Journal of Management*, 38(5), 1611-1633. <https://doi.org/10.1177/0149206310380250>
- Gong, Y., Zhou, J., & Chang, S. (2013). Core knowledge employee creativity and firm performance: The moderating role of riskiness orientation, firm size, and realized absorptive capacity. *Personnel Psychology*, 66(2), 443-482. <https://doi.org/10.1111/peps.12024>
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Graen, G. B., Hui, C., & Taylor, E. A. (2006). Experience-based learning about LMX leadership and fairness in project teams: A dyadic directional approach. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 448-460. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.23473205>
- Güler, M. (2019). Lider üye etkileşimi ve çatışma yönetim stili ilişkisi: Bir alan araştırması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1136-1166. <https://doi.org/10.26466/opus.529924>
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin.
- Hair J. F. Jr., Anderson R. E., Tatham R. L., & Black W. C. (2014). *Multivariate data analysis*. Macmillan.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4-40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Hu, J., Erdogan, B., Jiang, K., Bauer, T. N., & Liu, S. (2018). Leader humility and team creativity: The role of team information sharing, psychological safety, and power distance. *Journal of Applied Psychology*, 103(3), 313. <https://doi.org/10.1037/apl0000277>
- Joo, B. K., Yoon, S. K., & Galbraith, D. (2023). The effects of organizational trust and empowering leadership on group conflict: Psychological safety as a mediator. *Organization Management Journal*, 20(1), 4-16. <https://doi.org/10.1108/OMJ-07-2021-1308>
- Kahn W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>

- Kanbur, E., & Özyer, K. (2016). Çalışanların bireysel yaratıcılık düzeylerinin iç girişimcilik performanslarına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 264-275. <http://dx.doi.org/10.11611/JMER178484>
- Karakowsky, L., Podolsky, M., & Elangovan, A. R. (2020). Signaling trustworthiness: The effect of leader humor on feedback-seeking behavior. *The Journal of Social Psychology*, 160(2), 170–189. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1620161>
- Karcioğlu, F., & Kaygın, E. (2013). The effect of understanding of transformational leadership on creativity and innovation. *KAU IIBF Dergisi*, 4(5), 99-111.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 785-804. <https://doi.org/10.1002/job.571>
- Khalili, A. (2018). Creativity and innovation through LMX and personal initiative. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), 323-333. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2016-0183>
- Kurtuluş, K. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Liang, J., Farh, C. I., & Farh, J. L. (2012). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two-wave examination. *Academy of Management Journal*, 55, 71-73. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0176>
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80053-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80053-1)
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24(1), 43-72.
- Ling, B., Duan, J.Y., & Zhu, Y.L. (2010). Psychological safety in workplace: Conceptualization, antecedents and consequences. *Advances in Psychological Science*, 18(10), 1580-1589. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1142.2010.40521>
- Liu, W., Zhang, P., Liao, J., Hao, P., & Mao, J. (2016). Abusive supervision and employee creativity: The mediating role of psychological safety and organizational identification. *Management Decision*, 54(1), 130-147. <https://doi.org/10.1108/MD-09-2013-0443>
- Mao, J., & Tian, K. (2022). Psychological safety mediates the relationship between leader-member exchange and employees' work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(3), 31-39. DOI: 10.2224/sbp.11266
- Martin, R., Guillaume, Y., Thomas, G., Lee, A., & Epitropaki, O. (2016), Leader-member exchange (LMX) and performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 69(1), 67-121. <https://doi.org/10.1111/peps.12100>
- Martin, R., Thomas, G., Legood, A., & Dello Russo, S. (2018), Leader-member exchange (LMX) differentiation and work outcomes: Conceptual clarification and critical review. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 151-168. <https://doi.org/10.1002/job.2202>
- Kirrane, M., Kilroy, S., Kidney, R., Flood, P. C., & Bauwens, R. (2019). The relationship between attachment style and creativity: The mediating roles of LMX and TMX. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(6), 784-799. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1646247>

- Michelsen, C. S. (2008). *Management by cross-training. charleston*. Booksurge.
- Morrow, P.C., Suzuki, Y., Crum, M.R., Ruben, R., & Pautsch, G. (2005). The role of leader-member exchange in high turnover work environments. *Journal of Managerial Psychology*, 20(8), 681-694. <https://doi.org/10.1108/02683940510631444>
- Nembhard, I.M., & Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Othman, R., Fang Ee, F., & Lay Shi, N. (2010). Understanding dysfunctional leader-member exchange: Antecedents and outcomes. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 337-350. <https://doi.org/10.1108/01437731011043357>
- Özer, G., Müceldili, B., & Erdil, O. (2021). İşletmelerde çalışanların psikolojik güvenliği ve psikolojik güvenliğin örgütsel çıktı olan işe angaje olmaya etkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 26-40.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Qu, R., Janssen, O., & Shi, K. (2017). Leader-member exchange and follower creativity: The moderating roles of leader and follower expectations for creativity. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(4), 603-626. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1105843>
- Richter, A. W., Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Baer, M. (2012). Creative self-efficacy and individual creativity in team contexts: Cross-level interactions with team informational resources. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1282-1290. <https://doi.org/10.1037/a0029359>
- Saeed, B.B., Afsar, B., Cheema, S., & Javed, F. (2019), Leader-member exchange and innovative work behavior: The role of creative process engagement, core self-evaluation, and domain knowledge, *European Journal of Innovation Management*, 22(1), 105-124. <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2017-0158>
- Soyalın, M. (2019). *Örgütsel etik iklim, psikolojik güvenlik, güç mesafesi yönelimi ve çalışan sosliliği davranışı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 563807) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sunar, M. A., & Canbek, M. (2021). Duygusal zekânın bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü: Adana ilinde bir araştırma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 101-122. <https://doi.org/10.22466/acusbd.892991>
- Tierney, P. (1999). Work relations as a precursor to a psychological climate for change: The role of work group supervisors and peers. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 120-133.

- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology*, 52(3), 591-620. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00173.x>
- Tse, H. H., Lam, C. K., Gu, J., & Lin, X. S. (2018). Examining the interpersonal process and consequence of leader-member exchange comparison: The role of procedural justice climate. *Journal of Organizational Behavior*, 39(8), 922-940. <https://doi.org/10.1002/job.2268>
- Tür, E. (2019). *Otel çalışanlarının çalışma yaşamı kalitesinin bireysel yaratıcılık performansına etkisi*, (Tez No. 546416) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Van Assen, M. F., & Caniëls, M. C. J. (2022). Economic and social LMX and innovative work behaviour: The moderating effect of paradox mindset. *European Journal of Innovation Management*, 25(6), 1057-1075. <https://doi.org/10.1108/EJIM-05-2022-0234>
- Van Dyne, L., Jehn, K. A., & Cummings, A. (2002). Differential effects of strain on two forms of work performance: Individual employee sales and creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 23(1), 57-74. <https://doi.org/10.1002/job.127>
- Volmer, J., Spurk, D., & Niessen, C. (2012). Leader-member exchange (LMX), job autonomy, and creative work involvement. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 456-465. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.10.005>
- Walumbwa, F.O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286. <https://doi.org/10.1037/a0015848>
- West, M.A., & Anderson, N.R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680-693. DOI: 10.1037/0021-9010.81.6.680
- Williamson, B. (2001). Creativity, the corporate curriculum and the future: A case study. *Futures*, 33(6), 541-555. DOI: 10.1016/S0016-3287(00)00097-5
- Winston, B. (2000). High-quality leader-member exchanges minimize the potential for conflict in organizations. *Business and Behavioral Sciences Track Section of Management*, 7(3), 174.
- Zeng, H., Zhao, L., & Zhao, Y. (2020). Inclusive leadership and taking charge behavior: Roles of psychological safety and thriving at work. *Frontiers in Psychology*, 11(62), 1-11 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00062>
- Zhao, J., Song, F., Chen, Q., Li, M., Wang, Y., & Kong, F. (2018). Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support. *Personality and Individual Differences*, 125(3), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.007>
- Zhou, J., & Su, Y. (2010). A missing piece of the puzzle: The organizational context in cultural patterns of creativity. *Management and Organization Review*, 6(3), 391-413. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2010.00192.x>



ÇİZGİ FİMLERİN KÜLTÜREL ÖGELER AÇISINDAN İNCELENMESİ: “ALPMAN” ÖRNEĞİ

Hatice Nur YILDIZ*

Öz

Kültür, bir toplumu diğerinden ayıran ve o toplumda yaşayan insanlar tarafından paylaşılan değerler, inançlar, yemek alışkanlıkları, sosyal yaşantılar, görsel sanatlar, atasözleri ve deyimler gibi maddi ve maddi olmayan öğelerin bütünüdür. Kültürel öğeler çeşitli yollarla nesilden nesile aktarılmaktadır. Çocuklara bilgi aktarmanın yollarından biri de çizgi filmlerdir. Çizgi filmler aracılığıyla çocuklara çeşitli kültürel değerler anlatılmaktadır. Bu kapsamda kültürel çizgi filmlerden biri olan “Alpman” isimli çizgi film ele alınmıştır. Çalışma kapsamında incelenen çizgi filmde Türk kültürüne ait hangi öğelerin aktarıldığı, hangi kültürel öğenin daha fazla işlendiği ve bu öğelerin nasıl resmedildiği sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmada belirlenen amaç ve sorular doğrultusunda derinlemesine mülakat yönteminin yanı sıra içerik ve söylem analizi yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma analizinden yararlanılmaktadır. Derinlemesine mülakat yöntemi ile 11-14 yaş arasındaki 10 çocuğa kültürel öğeler ve incelenen çizgi filmde bu öğelerin aktarımı ile ilgili sorular sorulmuştur. Ayrıca çizgi filmin içerisindeki söylemlerin ve görsellerin kültürü nasıl aktarıldığını belirlemek amacıyla sırasıyla söylem ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çizgi filmde yaşadıkları çadır, at, ok, yay, halı dokuma gibi maddi öğelerin yanında hikâyeler, atasözleri ve halk hekimliği gibi maddi olmayan öğelere de yer verildiği görülmektedir. Çalışmanın derinlemesine mülakat yönteminin uygulandığı katılımcıların verdikleri cevaplar çerçevesinde katılımcıların Türk kültürüne ait at, ok atma, mangala oyunu, güreş, çadır, gölge oyunu ve zerde tatlısını genel olarak bildikleri görülmektedir. Bu bilgilerin genellikle okul, aile ve medya aracılığıyla öğrendikleri anlaşılmaktadır. Özellikle ata binme, ok atma ve çadır yaşamının en çok bilinen kültürel öğeler olduğu görülmektedir. Yine gölge oyununun da bilindiği özellikle ilk olarak Hacivat ve Karagöz isimli oyunun akla geldiği dikkat çeken sonuçlardandır. Fakat Alpman çizgi filmi aracılığıyla vaşak hayvanının Türk kültüründe önemli olduğu, çevgen oyununun kültürel bir oyun olduğu öğrenilmiştir. Bu bağlamda çizgi filmin kültürel öge aktarımında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her bölümde farklı kültürel öğeyi göstermesi ve unutulmaya yüz tutan kültürel öğeleri hatırlatması çizgi filmi değer aktarma konusunda anlamlı kılmaktadır. Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında kültürel öğelerin anlatıldığı çizgi filmlerin sayısının artması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, Çocuk, Kültür, Kültürel öge, Alpman.

Analysis of Cartoons in Terms of Cultural Features: The “Alpman” Example

Abstract

Culture is the whole of tangible and intangible elements such as values, beliefs, food habits, social lives, visual arts, proverbs and idioms that distinguish one society from another and are shared by the people living in that society. Cultural elements are transmitted from generation to generation in various ways, including cartoons. In this context, the cartoon named "Alpman", which is one of the cultural cartoons, was discussed. In the cartoon examined within the scope of the study, answers are sought to the questions of which elements of Turkish culture are conveyed, which cultural elements are processed more and how these elements are depicted. In line with the purpose and questions determined in the study, in-depth interview method as well as mixed analysis in which content and discourse analysis methods are used together are used. As a result of the study, it is seen that in addition to material items such as tents, horses, arrows, bows, carpet weaving in the cartoon, intangible items such as stories, proverbs and folk medicine are also included. It is seen that the participants generally know the horse, archery, mangala game, wrestling, tent, shadow play and zerde dessert of Turkish culture. In particular, horse riding, archery and tent living seem to be the most well-known cultural elements. Another striking result is that shadow play is also known, and especially the play called Hacivat and Karagöz comes to mind first. However,

* Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, Reklamcılık Anabilim Dalı, haticenur.yildiz@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8282-4676>

through the Alpman cartoon, it was learned that the lynx animal is important in Turkish culture and that the game of Çevgen is a cultural game. It is one of the valuable features of the cartoon that it reminds the cultural elements that are about to be forgotten in each episode. It is suggested that the number of cartoons about cultural elements should be increased.

Keywords: Cartoon, Child, Culture, Cultural element, Alpman

1. Giriş

Kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan ve her üyenin diğer insanların davranışları hakkındaki yorumlarını etkileyen, temel varsayımlar ve değerler, inançlar, politikalar, prosedürler ve davranışsal geleneklerin bir kümesidir (Spencer-Oatey, 2012). Kültür, bireylerin bilgi birikimlerini, öğrenimlerini, inançlarını, yasalarını, ahlaki kurallarını, geleneklerini, göreneklerini, törelerini, törenlerini ve değerlerini içeren karmaşık unsurlar bütünüdür (Odabaşı & Barış, 2017). Kültüre ilişkin yapılan tanımlar çerçevesinde kültürün bir grup içerisinde yer alan insanların davranışlarını şekillendirmede ve bu davranışların diğer insanlar tarafından değerlendirilmesinde etkili olan unsurların bir bütünü olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar insanların sürdürdükleri gelenekler sayesinde kültür görünürlük kazansa da aslında kültür daha derin bir boyuta sahiptir. Kültürün hem görünen hem de görünmeyen yönünü Parker, okyanus içerisinde bulunan buz dağına benzeterek açıklamaktadır. Parker'a göre buzdağında olduğu gibi kültürün de görünen ve görünmeyen olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Kültürün görünen kısmında normlar, adetler, semboller ve dil yer alırken; görünmeyen kısmında inançlar, değerler ve varsayımlar yer almaktadır (Parker, 1998, Akt. Yeşil, 2012).

Bireylerin yeme alışkanlıkları, ilgilendikleri spor dalları, söylemleri, sosyal yaşamları kültürlerinin birer parçasıdır ve bu unsurları içerisinde barındıran kültür toplumdan topluma değişen bir yapıya sahiptir. Örneğin bir cips markasının Gürcistan'da üretmiş olduğu yengeç aromalı cipsi Türkiye'de fazla talep görmemesi ihtimalinden dolayı Türkiye'de üretmemesi veya İspanya'da düzenlenen San Fermin Festivali kapsamında boğaların koşturulması dünyanın birçok ülkesinde hayvanlara eziyet olarak değerlendirilmesi kültürün ülkeden ülkeye değiştiğini göstermektedir. Bu noktada kültür kavramı içerisinde önemli bir yeri olan halk kültürü ön plana çıkmaktadır. Halk kültürü belirli bir kültür içerisinde oluşmakta ve halk kültürü ürünleriyle var olduğu bölge arasında bağ bulunmaktadır (Çençen & Berk, 2014, s. 13). Halk bilim uzmanı Alan Dundes (2003)'e göre halk kültürü şu konuları içermektedir (Alan Dundes, 2003, aktaran Çençen & Berk, 2014, s. 14):

“Sözlü anlatımlar: Mitler, efsaneler, masallar, halk hikâyeleri, tekerlemeler, atasözleri, bilmeceler, deyimler, argo sözler, alkışlar, kargışlar, şakalar, incitmeler, atışmalar, alaylar, selamlar, vedalaşma sözleri, kişi, hayvan ve yer adları ile mâni, ninni, ağıt gibi halk şiirleri

Toplumsal uygulamalar: Doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, yıl dönümleri

Gösteri sanatları: Halk müziği ve çalgıları, çocuk oyunları ve sportif etkinliklerle, seyirlik oyunlar, meddah, karagöz, orta oyunu, kukla

Halk bilgisi: halk hekimliği, halk mimarisi, halk hukuku, halk mutfağı, halk takvimi, halk botaniği, halk matematiği, halk veterinerliği

Geleneksel el sanatları: Giyim kuşam, süslenme ile eğercilik, semercilik, keçecilik, urgancılık, bakırcılık, kalaycılık, yemenicilik, yazmacılık, dokumacılık, oyacılık gibi

Tomalin ve Stempleski (1993) ise kültürün öğelerini ürün, davranış ve düşünce olmak üzere üç grupta değerlendirmektedir. Tomalin ve Stempleski'ye göre belirlenen kültür öğeleri şu şekildedir:

Ürün: Edebiyat, folklor, sanat, müzik ve insan eliyle yapılmış dokular

Davranış: Gelenek ve görenekler, töre, alışkanlık, giyim kuşam, yiyecekler, gündelik yaşam

Düşünce: İnanışlar, değerler ve etik normlar”

Kültür kavramı incelendiğinde kültürün aslında ait olduğu toplumun kimliğini yansıttığı ve o toplumda yaşayan insanlar hakkında önemli bilgiler verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Her kültürün sahip olduğu bazı öğeler vardır ve bu öğelerle karşılaşıldığında ait olduğu kültür anımsanmaktadır. Türk kültürü denildiğinde ilk olarak at, ok, çadır, orta oyunları, yemekler düşünülse de Türk kültürünü bu şekilde sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Daha geniş kapsamda Türk kültürüne ait kültürel öğeler şu şekildedir:

1. “At, kılıç ve toprak” (Güngör & Güngör, 2022, s. 432).
2. “Törenler (dini, milli, askeri), taşınabilir el sanatları (halı, kilim, dokuma), askeri malzemeler (ok, yay, kılıç), Din (Şamanizm, Göktanrı), at, otağı-çadır, müzik (kam, baksı, davul, zurna), yuğ töreni” (Daşdemir & Tekin, 2018, s. 220).
3. “Meddahlık geleneği, Mevlevi Sema törenleri, âşıklık geleneği, Karagöz, nevrüz, geleneksel sohbet toplantıları, Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Geleneksel Tören Keşkeği, Mesir Macunu Festivali, Türk Kahvesi ve Geleneği, Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023).
4. “Sözlü gelenekler ve anlatımlar (selamlaşma sözleri, deyimler, atasözleri, iyi dilek sözleri, kişi adları, efsaneler, masallar, halk şiiri, lakaplar), toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler (törenler, kutlamalar, şöenler, güreş, nazar), el sanatlar geleneği (çömlekçilik, ebruculuk, kilimcilik), gösteri sanatlar” (Karagöz, Orta Oyunu, Meddah ve Pantomim) (Moralı & Öner, 2019, s. 1351).

Toplumların kimliğini yansıtan bu öğelerin gelecek nesillere aktarılması kültürün devamının sağlanması açısından önem arz etmektedir. Kültürün toplum tarafından bilinmesi, unutulmuş kültürel öğelerin hatırlanması kültürün devamlılığını sağlamaktadır. Bu aktarım ise aile büyüklerinin anlatımları kadar okullarda verilen dersler ve medyada gösterilen içerikler gibi farklı yollarla gerçekleştirilmektedir. Özellikle çocuklar medyada izledikleri karakterlerle kendilerini özdeşleştirdikleri için çocuklara yönelik programlar bu konuda büyük rol oynamaktadır (Yaşar Ekici, 2015, s.76). Çizgi film yapımcılarının en önemli ismi olan Walt Disney’in “Çocuğun zihninin boş bir defter olduğunu düşünürüm. Yaşamın ilk yıllarında bu deftere çok şey yazılır. Bu yazıların niteliği, çocuğun yaşamını derinden etkiler” (Giroux, 1999, s. 17) ifadesi de çocukluk döneminde çocukların zihnine aktarılan bilgilerin kalıcılığının ve önemini altını çizmektedir. Bu bilgi doğrultusunda çocuklara kültürel öğelerin aktarılmasını isteyen toplumların çocuklar tarafından izlenen programlara kültürel öğelerini yerleştirmelerinin doğru bir yol olacağı düşünülmektedir. Özellikle çizgi filmlerin çocukların izlediği programların ilk sırasında yer aldığı yadsınamaz bir gerçektir ve çocuklara kültürlerini öğretmek için tercih edilen kanallardan biri olmaktadır. Kültür aktarımında çizgi filmlerinin rolü üzerinde yapılan çalışmalar bu savı desteklemektedir.

Çizgi filmlerde kültürel öğelerin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Maysa ve Bulut isimli çizgi filmde nitel verilerin analizinde içerik analizi, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde ise kategorisel içerik analizi kullanılmıştır ve UNESCO tarafından belirlenen öğelerden sadece âşıklık geleneğinin yer aldığı ve diğer kültürel öğelerin aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karakuş, 2016). Aynı çizgi filmi ele alan başka çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılarak çizgi film yemek kültürü bağlamında incelenmiş ve çizgi filmde geleneksel yemeklerin ve bu yemeklerin hazırlanış biçimlerinin anlatıldığı ve kültürel mutfak eşyalarının kullanıldığını ifade edilmiştir (Erdem, 2020). Dursun ve Uzuner (2017) tarafından yapılan çalışmada Gerbner’in kültürel

ekme kuramsal yaklaşımından faydalanılarak TRT Çocuk ekranlarında yayımlanan Maysa ve Bulut çizgi dizisinde verilen yerel kültür aktarımı, niteliksel içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çetin ve Üzer (2018) tarafından incelenen Küçük Hezarfen çizgi filminde milli kültür unsurlarının neler olduğu ve bu unsurların ne kadar yoğunlukla işlendiği doküman inceleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küçük Hezarfen çizgi filmi ile ilgili yapılan diğer çalışmada ise toplam 26 bölüm içerik analizi ile çözümlenmiştir (Selanik Ay& Korkmaz, 2017). Hezarfen çizgi filmini ele alan iki çalışmada incelenen çizgi filmin sözlü kültürel öğeleri, doğal ve tarihi yerleri, el sanatlarını aktardığı sonucuna ulaşılmıştır. Rafadan Tayfa isimli çizgi filmi popüler kültür bağlamında incelenmiş ve ilgili çizgi filmin popüler kültüre ilişkin birçok öge içerdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yaralı & Avcı, 2017). Yıldız (2022) tarafından yapılan çalışmada Rafadan Tayfa isimli Türk animasyon çizgi filminin Ramazan ayına özel yayınlanan Ramazan Tayfa serisi incelenmiştir. İncelenen 28 bölümde Müslüman Türk toplum yapısı içerisinde Ramazan ayı ve bu ayda yapılan uygulamalar ve birtakım inançların işlendiğini belirtilmektedir. Kral Şakir çizgi filmi nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak çizgi filmin resmi Youtube kanalında en çok izlenen 20 bölümü içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve filmin içinde en çok hangi değerlerin yer aldığı sıklık ve yüzde ile sayısallaştırılarak ifade edilmiştir. Çalışmada Kral Şakir çizgi filminde milli değerlere evrensel değerlere kıyasla daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Evrensel değerler arasında en çok yer verilen değer sevgi olurken, milli değerler arasında ise en çok nazik olma değerine yer verildiği ifade edilmiştir. Dürüstlük, adil olma ve fedakârlık değerleri ise en az bahsedilen değerlerdir (Tekin, 2022). Pepee isimli çizgi filminin 2015 yılında yayınlanan 52 bölümü incelenmiş ve elde edilen veriler nitel veri analizine uygun olarak QSR NVIVO 10 bilgisayar programıyla çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çizgi filmde aile ve dil hassasiyetine önem verilmesinin yanı sıra folklorik müziklere ve oyunlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Pekşen Akça & Baran, 2018). Niloya, Keloğlan Masalları, Rafadan Tayfa ve Pepee adlı çizgi filmlerden birer bölüm izlenerek Türk kültürüne ait kültürel öğelerin analizi yapılmıştır. Çalışmada çizgi filmlerde sıklıkla yerel kıyafetlere ve dini yapılara rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Yeten, 2022).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde kültür aktarımı ve çizgi filmlerin rolü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların genellikle aynı çizgi filmler çerçevesinde şekillendiği ve incelenen çizgi filmlerde kültürel öğelerden sadece birinin veya birkaçının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalar uygulanan yöntemler açısından ele alındığında ise incelenen çizgi filmlerin analizlerinde tek bir yöntemin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışma kültürel değerlerin aktarılması konusunda ele alınmayan bir çizgi filmi ele alması, kültürel öğeleri tek bir açıdan ziyade kapsamlı bir şekilde incelemesi ve yöntem olarak karma tekniğinin kullanılması açısından önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışma giriş, yöntem, bulgular ve sonuç olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde kültür ve kültür aktarımında çizgi filmlerin rolüne ilişkin kavramsal bilgiler ile birlikte ele alınan konuya ilişkin yapılan çalışmalar yer almaktadır. Çalışmanın ikinci bölümü olan yöntem kısmında ele alınan çizgi filmin incelendiği yöntem ve araştırma sorularına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bulgular bölümünde belirlenen araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgulara yer verilirken, son bölümünde genel sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

2. Yöntem

Çalışmada belirlenen amaç ve sorular doğrultusunda içerik ve söylem analizi yöntemlerinin yanı sıra derinlemesine mülakat tekniğinin birlikte kullanıldığı karma analizden yararlanılacaktır. İçerik analizi; verinin içeriğinden geçerli sonuç çıkarmak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Krippendorff, 1980). Söylem analizi, anlamlar ve bilgi üzerine odaklanırken ve sosyal ve kültürel yapıların şekillenme biçimi ile ilgilenen bir veride bulunan söylemin yapısını ve ifade ediliş biçimini gösteren metinsel dokümanter bir analizdir (Balci, 2016). Bir başka tanıma göre, söylem analizi metinlerin, diyalogların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bir analiz çeşididir (Kotan, 2022).

Derinlemesine görüşme, incelenen konu ile ilişkili olarak araştırmacıların katılımcılarla yüz yüze görüşerek detaylı bilgi almasını sağlayan veri toplama tekniğidir (Tekin, 2006). Bu teknik katılımcıların ilgi, görüş ve tutumlarını ortaya çıkaran bir tekniktir (Balcı, 2016). Çalışma soruları şu şekildedir:

1. Türk kültürüne ait öğeler Alpman çizgi filminde işlenmiş midir?
2. En fazla hangi kültürel öge yer almaktadır?
3. Kültürel öğeler hangi söylem ve hangi görsellerle iletilmektedir?
4. Kültürel öğeler 11-14 yaş arası çocuklar tarafından fark edilir nitelikte midir?
5. 11-14 yaş arası çocuklar incelenen kültürel öğeler hakkında bilgiye sahip mi?
6. Çizgi film kültürel öğeleri aktarmada etkili mi?

Derinlemesine görüşme tekniği çerçevesinde ise katılımcılara izletilen her bölüm için hangi kültürel öğeleri gördükleri, ilgili bölümde geçen kültürel öğeler hakkında daha önce bilgilerinin olup olmadığı ve bilgileri varsa bunları daha önce hangi kaynaktan elde ettiklerine ilişkin sorular sorulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bir toplumun kendi varlığını koruması ve ait olduğu kimliğe sahip çıkması için kültürünü iyi bilmesi ve nesilden nesile aktarması önem arz etmektedir. Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolünün belirlenmesi amacıyla 2022 yılında Minika Go kanalında her gün saat 1.00, 7.00 ve 14.15 saatlerinde yayınlanan Alpman çizgi filmi ele alınacaktır.

Mülakat uygulanacak çocukların seçiminde Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında kültür konusunun 5. sınıf itibarıyla yer alıyor olması göz önünde bulundurulmuş ve 5. Sınıf- 8. Sınıf aralığında öğrenim gören 5 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci seçilmiştir.

2.2. Araştırma Etiği

Üniversite Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 14.11.2023 tarihli 276 karar numaralı etik kurul belgesi alınmıştır.

3. Bulgular

Alpman isimli çizgi filmde Kartal obasında yaşayan Alpman ve arkadaşları Kaçkar, Baybars ve Melike'nin her yıl düzenlenen oba oyunları için yaptıkları hazırlıklar ve obadaki yaşamları anlatılmaktadır. Çizgi filmdeki karakterler çadırlarda yaşamaktadır ve her bölümünde çadır yaşamı gösterilmektedir. Çizgi film incelendiğinde çizgi filmde söylenen şarkının sözleri dikkat çekmektedir. Çizgi filmin jenerik şarkı sözleri şu şekildedir:

Yolculuk edelim Alplerin diyarına

Haydi, şimdi gidelim o güzel obalara/onların diyarına

Doğruluk ve cesaret Alpman'da birleşir

Melike'dir iz süren, diğer adı serüven

Baybars'ın yüreği çelik gibi bileği

Kaçkar ise çok zeki hemen çözer işleri

Şarkının sözleri incelendiğinde oba ve karakterlerin isimleri ön plana çıkmaktadır. Kültürün insan isimlerinde de etkili olduğu bilinmektedir. Türk destanlarında önemli bir yeri olan kurt, Türkler tarafından yol gösterici ve koruyucu olarak nitelendirilmektedir. Aynı şekilde pars ve at da Türkler için önemli hayvanlardır. Bu nedenden dolayı çocuklarının bu hayvanlar gibi güçlü ve dirençli olmasını isteyen Türkler tarafından çocuklarına Kurtay, Kaşkar, Çanbay, Baybüri, Kartal, Baybars gibi isimler

verilmektedir (Alkaya, 2001, s.8). Bu bağlamda da incelenen çizgi filmdeki karakter isimlerinin Türk kültürüne ait olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 1

Alpman Açılış Görüntüsü



Çizgi filmin açılış ve kapanış sahneleri incelendiğinde Alpman karakterinin atın üzerinde durduğu görülmektedir. Bu görsel, çizgi filmin odak noktasının at olduğunu göstermektedir. Kaşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti't-Türk isimli eserinde “at, Türk’ün kanadıdır” şeklinde ifade ederek atın Türkler için önemini vurgulamaktadır. At ile özdeşleşen Türklerde ok ve yay, ulusları taçlandıran bir unsurdur. Devletin kullandığı sikkelerde ok ve yay resimlerinin olması da okun ve yayın Türkler için önemini göstermektedir (Yönel & Türkmen, 2017).

Şekil 2

Kartal Obası Görüntüsü



Çizgi filmdeki karakterlerin yaşadığı Kartal Obası incelendiğinde çadırların olduğu görülmektedir. Çadır, Türk göçebe yaşam şeklini yansıtan kültürel öğelerden biridir (Akın & Keş, 2017). Bu bağlamda çizgi filmdeki karakterlerin çadırdaki yaşaması, çadır yaşamını ve çadır kültürünü göstermektedir.

Derinlemesine mülakat yönteminde çizgi filmi izletmeden önce katılımcılara Türk kültürünü anımsatan öğeleri öğrenmek için “*Türk Kültürü denildiğinde ilk aklına neler geliyor?*” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Atalarımız göçebe bir yaşam sürdürdüğü için göçebelik, çadır ve at aklıma geliyor.*” (Erkek,12)

A.Y. “*At, ok, çadır, yemek, kıyafetler aklıma geliyor.*” (Kız, 13)

Cevaplara genel bakıldığında ilk akla gelen öğelerin at, çadır ve ok olduğu görülmektedir. Özellikle katılımcıların yaşları göz önünde bulundurulduğunda ilk akla gelen öğelerin at ve ok olmasının

sebebini belirlemek amacıyla “*bu ögeleri nasıl öğrendin?*” sorusu yöneltilmiş ve bu ögelerin genel itibariyle aileleri tarafından izlenen dizilerden öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

A.Ç. “*Ailemin izlediği bir dizi sayesinde öğrendim.*” (Erkek, 12)

A.Y. “*Ailem Osmanlı Devleti’nin kuruluşuyla ilgili bir dizi izliyordu, oradan öğrendim.*” (Kız, 13)

H.Ş. “*Babamın izlediği bir dizi vardı, oradan öğrendim.*” (Erkek, 11)

İncelenen cevaplar çerçevesinde medyanın kültürün tanıtımında etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Fakat verilen cevaplar arasında yemek, türkü ve geleneklerin de olduğu görülmektedir.

E.D. “*Yemek ve geleneklerimiz aklıma geliyor.*” (Kız, 12)

M.C. “*Yemeklerimiz, düğünlerimiz, türkülerimiz ve yaşantımız diğer ülkelere göre farklılık gösteriyor.*” (Erkek, 14)

F.D. “*Yemekler, kıyafetler ve at aklıma geliyor.*” (Kız, 14)

“*Bu ögeleri nasıl öğrendin?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

S.Z. “*Sosyal Bilgiler dersindeki kültürümüz konusunda öğretmenimiz anlatmıştı*” (Kız, 11)

M.C. “*Her ülkenin farklı yemek kültürleri olduğunu ve geleneklerinin birbirine benzemediğini okulda öğrendim.*” (Erkek, 14)

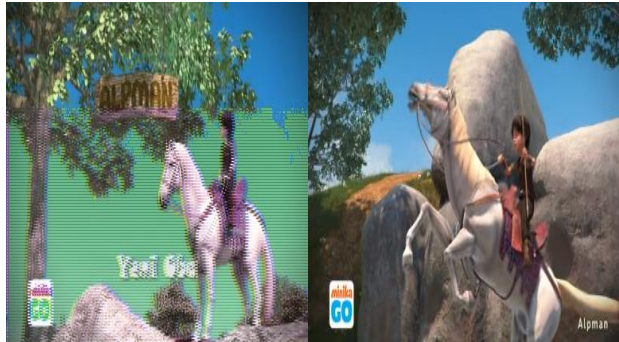
Yemek, kıyafet ve gelenekleri ifade eden katılımcıların ise bu ögeleri okulda öğrendikleri tespit edilmiştir. Cevaplar incelendiğinde katılımcıların kültüre yönelik bilgileri okullardan öğrendiği görülmektedir.

Birinci Bölüm Bulguları

“*Yeni oba*” isimli bölümde çizgi filmdeki karakterlerin bir obada yaşadığı anlatılmaktadır. Çizgi filme ait görseller incelendiğinde küçük bir çocuğun çok iyi bir at binicisi ve başarılı bir ok atıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 3

Alpman Karakterinin Ata Binmesi ve Ok Atması



Kültürel ögeler açısından incelendiğinde oba kültürünün, at ve ok ögelerinin ön planda olduğu görülmektedir. Özellikle küçük yaştaki çocukların başarılı bir şekilde ata binip ok kullanmaları at ve ok kültürünün önemini vurgulamaktadır.

İzletilen birinci bölümde dikkat çekilen kültürel ögenin belirlenmesi için “*Türk kültürüne yönelik hangi ögeleri görüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir.

A.Ç. “*İlk gözüme çarpanlar at ve ok*” (Erkek, 12)

E.D. “Çadırda yaşamaları ve kıyafetleri dikkatimi çekti”(Kız, 12)

A.Y. “At, ok ve çadır çok baskın” (Kız, 13)

M.C. “Çocuklar çok iyi ata binip ok atıyorlar ve çadırda yaşıyorlar.” (Erkek,14)

F.D. “At, ok, isimler ve kıyafetler” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde çocukların Türk kültürüne ait at ve ok öğelerini bildikleri dikkat çekmektedir. Özellikle Türk kültürü denildiğinde akıllarına gelen öğelerin at ve ok olmasından dolayı bu öğeleri çizgi filmde daha kolay bir şekilde gördükleri tahmin edilmektedir.

Alınan cevaplar çerçevesinde gördükleri kültürel öğeler hakkındaki düşünceleri belirlemek için “*Türk kültürüne ait bu öğeler hakkındaki düşüncelerin neler?*” şeklinde soru yöneltilmiştir.

A.Ç. “Çocuklar çok güzel bir şekilde ata binip ok atabiliyorlar fakat biz bu şekilde ata binemiyoruz.” (Erkek, 12)

E.D. “İyi ki çadırlarda yaşamıyoruz ve kıyafetlerimiz bu şekilde değil.” (Kız,12)

A.Y. “Bizim yaşamımızda bunların hiçbiri yok, ata binmek isterdim.” (Kız, 13)

M.C. “İzlediğimiz bir dizide de bu çizgi filmde de insanlar çok iyi ata biniyorlar. At binmenin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Erkek, 14)

At ve ok kültürüne ait düşünceleri değerlendirildiğinde çocukların ata binmeye heveslenmeleri dikkat çekmektedir.

F.D. “Özellikle at ve Alpman’ın aralarındaki bağı çok sevdim keşke benim de böyle bir imkânım olsaydı. İsimlerin hepsi Türk ismi ve kıyafetler geleneksel şekilde gösterilmiş”(Kız, 14)

At ve okun yanı sıra Türk isimlerinin kullanılması ve kıyafetler de çocukların dikkatini çeken diğer unsurlardan bazılarıdır.

İkinci Bölüm Bulguları

“Oğlak” isimli bölümde obalar arasında düzenlenecek olan yarışmalar anlatılmaktadır. Oba yarışmasının ilk oyunu oğlak bulmaktır. Fakat oğlağın çocuklar tarafından örülerek yapılması istenmektedir. Oğlağın nasıl yapılması gerektiğini düşünen karakterlerden Baybars:

-Annemler halı dokumak için bir sürü iplik yapmışlardı. Şeklinde cevap vermektedir.

Halı dokuma yine aynı bölümün farklı bir sahnesinde Melike karakterinin halı dokumada annesine söz vermesini belirttiğinde vurgulanmaktadır.

Literatür incelendiğinde Türk kültürüne ait öğelerden birinin kilimcilik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili bölüm kültürel açıdan incelendiğinde Türk kültüründe yeri olan halı dokumacılık ve kilimcilik kültürünün anlatıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen bölümde anlatılan kültürel öğelerin görülüp görülmediğini belirlemek amacıyla katılımcılara “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir.

A.Ç. “Bu bölümde kültürel öge göremedim.” (Erkek, 12)

M.C. “Kilim örmeleri dikkatimi çekti.” (Erkek, 14)

H.Ş. “Kültürel öge göremedim.” (Erkek, 11)

E.D. “Kültürel öge göremedim.” (Kız, 12)

F.D. “Sadece kıyafetleri dikkatimi çekti” (Kız, 14)

Bölüme ait kültürel öge sorulduğunda kültürel öge bulunmamasından dolayı kültürel ögelerin neler olduğu açıklanarak kültürel ögeler hakkında fikirleri alınmıştır ve “*Türk kültürüne ait bu ögeler hakkındaki düşüncelerin neler?*” sorusu yönelmiştir.

A.Ç. “*Halı dokumanın kültürümüze ait olduğunu bilmiyordum ve öğrenmiş oldum.*” (Erkek, 12)

S.Z. “*Kilim dokumanın kültürel öge olduğunu bilmiyordum.*” (Kız, 11)

E.D. “*Halı dokumanın kültüre ait olduğunu bilmiyordum.*” (Kız, 12)

F.D. “*Kilim dokumanın kültürel öge olduğunu bilmiyordum.*” (Kız,14)

Verilen cevaplar incelendiğinde halı dokuma ve kilimcilik kültürünün çocuklar tarafından bilinmediği görülmektedir. Bu nedenden dolayı kilimciliğin dikkat çekmediği anlaşılmaktadır. Bu durumun aslında bu kültürün devam etmemesinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Kilim dokumayı fark eden katılımcılar da olmuştur.

M.C. “*Babaannemler de köyde kilim dokurlarmış ve evlerinde kilim örme makinası vardı. Bu yüzden dikkatimi çekti*” (Erkek, 14)

Kilim dokumayı fark eden katılımcıların da aslında kilim dokumayı büyüklerinden gördüğü için fark ettiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü Bölüm Bulguları

“*Oyun Günü*” isimli bölümde Kartal obasının beyi Mehmet Bey, gün sonunda herkesi çadırına dönmesi için ikaz eder. Fakat Melike oyun sırasında yaralanmıştır. Bu durumu gören Gülşah, Melike’ye bir ot vererek onun ezilip yaraya sürülmesini söylemekte ve bunu anneannesinden öğrendiğini ifade etmektedir. Bölümde bahsedilen bir diğer oyun ise ok atmacadır. Bölüm kültürel açıdan incelendiğinde kültürel çalışmalarda kültürel öge içerisinde yer alan halk hekimliğinden bahsedildiği ve ok atma kültürüne tekrar vurgu yapıldığı görülmektedir. Katılımcılara izledikleri bölümde gördükleri kültürel ögeleri tespit etmek amacıyla “*Türk kültürüne yönelik hangi ögeleri görüyorsun?*” sorusu sorulmuştur.

A.Ç. “*Bu bölümde kültürel öge göremedim*” (Erkek,12)

E.O. “*Bu bölümde bir şey göremedim.*” (Kız,14)

A.Y. “*Ok ve otlarla yapılan krem dikkatimi çekti.*”(Kız, 13)

E.D. “*Kültürel öge göremedim.*” (Kız, 12)

Ö.B. “*Çocuklar ok atıyor.*” (Erkek, 13)

H.Ş. “*Kültürel öge göremedim.*” (Erkek, 11)

Katılımcıların kültürel öge görememesinden dolayı kültürel ögeler ifade edilmiş ve bu ögeler hakkındaki düşüncelerini anlamak için “*Türk kültürüne ait bu ögeler hakkındaki düşüncelerin neler?*” sorusu yöneltilmiştir.

A.Ç. “*Ben küçükken babaannem karnım ağrıdığı zaman bir çay içirmişti ve geçmişti, o aklıma geldi fakat bunun kültürümüze ait olduğunu bilmiyordum.*” (Erkek,12)

A.Y. “*Annem ve teyzem biz hasta olduğumuz zaman böyle ilaçlar yaptıkları için tahmin ettim.*” (Kız, 13)

M.C. “*Böyle bir tedavi yönteminin kültürümüze ait olduğunu bilmiyordum.*” (Erkek,14)

E.D. “*Otlarla ilaç yapmanın kültürümüze ait olduğunu bilmiyordum.*” (Kız, 12)

F.D. “Kendi ilaçlarını kendilerinin yapmalarını kültürel öge olarak düşünmemiştim.” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların genellikle halk hekimliğine ait deneyimlerinin olduğunu fakat bu tarz ilaçları kültürel öge olarak değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır.

Dördüncü Bölüm Bulguları

“Ceng ve Ok” ismiyle başlayan bölümün ana teması çocukların okçuluk yarışmasını kazanmak için ok atmaya çalışmalarıdır. Bu bölümde okçuluğun yanı sıra göze çarpan bir diğer unsur ise Çeng isimli müzik aletinin kullanılmasıdır. Çeng ve okun gösterildiği bu bölümde Türk mutfağına da değinilmektedir. Bölümde karakterlerden biri Türk mutfağının içerisinde yer alan zerde tatlısını deneyip çok lezzetli olduğunu ifade etmektedir.

Şekil 4

Çizgi Filme ait Ok ve Çeng Görüntüsü



Bölüm kültürel açıdan incelendiğinde Hüseyinova (2001) tarafından bir Türk müzik aleti olduğu ifade edilen çeng müzik aletinin ve Demirgöl (2018) tarafından Selçuklulardan bugüne ulaşan bir tatlı çeşidi olduğu ifade edilen zerde tatlısının yer aldığı görülmektedir. Özetle bu bölümde hem okçuluk, hem Türk müzik aleti hem de Türk mutfağına ilişkin bilgiler aktarılmaktadır. Bölümdeki kültürel öğelere yönelik katılımcılara ilk önce “Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?” şeklinde soru yöneltilmiş ve genel olarak aynı cevaplar alınmıştır.

A.Ç. “Ok ve zerde tatlısını gördüm” (Erkek,12)

M.C. “Ok ve zerde tatlısı dikkatimi çekti.” (Erkek,14)

F.D. “Ok ve zerde tatlısını gördüm.” (Kız, 14)

E.D. “Ok ve zerde tatlısını var.” (Kız, 12)

A.Y. “Ok ve zerde tatlısını gördüm.” (Kız, 13)

Alınan cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların bölümde sadece ok ve zerde tatlısı öğelerini gördükleri anlaşılmaktadır. İçerik analizi sonucunda yer alan ve kültürel öge olarak değerlendirilen ceng isimli müzik aletinin ne olduğu ve işlevlerinin neler olduğu katılımcılara anlatıldıktan sonra “bu öğeler hakkındaki düşünceleriniz neler?” sorusu yöneltilerek fikirleri alınmıştır.

M.C. “Zerde tatlısı kültürel bir yemek fakat o müzik aletini ilk defa duydum ve gördüm.” (Erkek,14)

H.Ş. “Çaldıkları müzik aletini ilk defa gördüm.” (Erkek, 11)

E.D. “Dombrayı biliyordum ama bu müzik aletini hiç duymamıştım.” (Kız,12)

A.Y. “Tatile gittiğimizde yöresel olduğu için zerde tatlısını yediğim için hatırladım ama o çaldıkları müzik aletini hiç duymadım.” (Kız, 13)

Cevaplar incelendiğinde genellikle ceng isimli müzik aletini bilmedikleri ve hatta ilk defa duydukları görülmektedir. Dombra isimli müzik aletini bilen katılımcıya “*dombra aletini nereden öğrendin?*” şeklinde soru yöneltilmiş ve şu şekilde cevap alınmıştır.

E.D. “Televizyonda çok fazla duyduğum için biliyorum” (Kız, 12)

E.D. isimli katılımcının cevabı ile medyanın kültürel tanıtımında etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Beşinci Bölüm Bulguları

“Hiçbir şey görüldüğü gibi değildir” isimli bölümde çocuklar aşık kemikleriyle oynanan oyunu birbirlerine öğretmekte ve oynamaktadır.

Şekil 5

Aşık Oyunu



Kültürel açıdan incelendiğinde Özbakır (2009) tarafından ifade edilen Türk geleneksel oyunlarından biri olan aşık oyununa yer verildiği görülmektedir. İncelenen bölümde yer alan kültürel öğelerin görünmesinin tespiti amacıyla katılımcılara “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” şeklinde soru yönelmiştir.

H.Ş. “Bu bölümde kültürel öge göremedim” (Erkek,11)

M.C. “Aşık oyununu fark ettim.” (Erkek,14)

E.O. “Bu bölümde kültürel öge görmedim.” (Kız, 14)

E.D. “Bu bölümde kültürel öge görmedim.” (Kız, 12)

A.Y. “Aşık oyununu gördüm.” (Kız, 13)

Katılımcıların incelenen bölümde kültürel ögenin görülmemesinden dolayı aşık oyunu katılımcılara anlatılmıştır. Oyunu öğrenen katılımcılara “*bu öğeler hakkındaki düşünceleriniz neler?*” şeklinde soru yönelmiştir.

H.Ş. “Böyle bir oyunu daha önce duymadım ilk defa duydum.” (Erkek,11)

E.O. “Aşık oyununu ilk defa duydum.” (Kız, 14)

M.C. “Aşık oyununu biliyordum çünkü köyde dedem anlatmıştı ama hiç oynamadım” (Erkek,14)

E.D. “Aşık oyununu ilk defa duydum.” (Kız, 12)

A.Y. “Aşık oyununu duymuştum ama oynamasını bilmiyorum.” (Kız, 13)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların geleneksel oyun olan aşık oyununu çoğu katılımcının ilk defa duyduğu tespit edilmiştir. Sadece bir katılımcının bu oyunu dedesinden duyduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda ise kültürel aktarımda yaşça büyük insanların etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Altıncı Bölüm Bulguları

“Köprü” isimli bölümde inatlaşan iki çocuk hakkında Baybars isimli karakter “İnatçı Keçi” hikâyesini anlatmaktadır. Keçi figürü Türk kültüründe hemen hemen her alanda yer alan bir figürdür. Birçok atasözü, deyim, masal ve hikâyelerde keçiden bahsedilmektedir ve koyunun aksine keçi inatçı olarak tasvir edilmektedir (Gürman Şahin, 2018). Kültürel öğeler açısından incelendiğinde bölümde kültürün soyut öğelerinden biri olan hikâyelerden ve Türk kültüründe önemli bir yeri olan keçiden bahsedildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcılara “*Türk kültürüne yönelik hangi kültürel öğeleri görüyorsun?*” şeklinde soru sorulmuş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

S.Z. “*Deyim kullanıldı ve deyimlerin kültür içerisinde olduğunu okulda öğrenmişim*” (Kız,11)

A.Ç. “*İnatçı keçi deyimini kullanıldı.*” (Erkek,12)

Ö.B. “*İnatçı keçi deyimini kullandılar.*” (Erkek, 13)

A.S. “*Bu bölümde deyim kullanıldı.*” (Erkek, 13)

E.O. “*Deyim kullanıldı.*” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların kullanılan deyim fark ettikleri tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ise “*deyimlerin kültürel öge olarak değerlendirildiğini hangi kaynaktan öğrendin?*” şeklinde soru yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

S.Z. “*Deyimlerin kültürel öge olduğunu okulda öğrenmişim ve şimdi iyice anladım*” (Kız, 11)

A.Ç. “*Deyim ve atasözlerin kültürümüze ait olduğunu okulda öğrenmişim.*” (Erkek,12)

E.O. “*Deyimlerin kültürel öge olduğunu derste öğrenmişim.*” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların deyim kültür öge olduğunu okulda ders kapsamında öğrendikleri ve daha önce bilmelerinden dolayı da hemen tespit ettikleri anlaşılmaktadır.

Yedinci Bölüm Bulguları

“Balaban ballar” isimli bölümde oba yarışmasında çocuklar güreş yapmaktadır. Bölüm içerisinde yaşça büyük olan insanların güreş yapan çocuklara balaban bal ismiyle hitap ettikleri görülmektedir.

Şekil 6

Güreşen Çocuklar



Kültürel açıdan incelendiğinde bölümde Dever ve İslam (2015) tarafından ifade edilen Türklerin ilgilendikleri spor dallarından biri olan güreşe yer verildiği görülmektedir. Ayrıca hem balaban kelimesinin yaygın olarak bilinen gürbüz kimse anlamına geldiği bilgisinden yola çıkarak hem de çizgi filmin ilgili bölümü göz önünde bulundurularak Türk kültüründe güreşen küçük çocukların “balaban bal” ismiyle anıldığı düşünülmektedir. İncelenen bölümde kültürel öğelerin katılımcılardan tarafından fark edilip edilmediğini tespit etmek amacıyla “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Güreşin yapıldığını gördüm*” (Erkek,12)

M.C. “*Çocuklar güreş yapıyor ve güreş kültürümüze ait bir spor.*” (Erkek,14)

F.D. “*Çocukların güreş yapması ilgimi çekti.*” (Kız, 14)

E.D. “*Güreş yapıyorlar.*” (Kız, 12)

A.Y. “*Güreş yapıyorlar.*” (Kız, 13)

Cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların güreş sporunun Türk kültürüne ait olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Güreşin kültürel öğe olduğunu nasıl öğrendiklerini ve balaban bal ifadesini duyup duymadıklarını tespit etmek amacıyla sırasıyla “*güreşin kültürel öğe olduğunu nereden öğrendin?*” ve “*balaban bal ifadesini daha önce duydun mu?*” soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Güreşi geleneksel sporumuz olduğunu okulda öğrendim ama balaban bal ifadesini ilk defa duydum*” (Erkek,12)

M.C. “*Güreşin Türk kültürüne ait olduğunu derste öğrendim ama balaban bal ifadesini ilk defa duydum.*” (Erkek,14)

F.D. “*Balaban bal ifadesini ilk defa duydum.*” (Kız, 14)

E.D. “*Balaban balı hiç duymamıştım.*” (Kız, 12)

A.Y. “*Balaban bal ifadesini ilk defa duydum.*” (Kız, 13)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların genellikle güreşin kültürel spor olduğunu derslerde öğrendikleri fakat balaban bal ifadesini ise ilk defa duydukları anlaşılmıştır.

Sekizinci Bölüm Bulguları

“*Bir elin nesi var, iki elin sesi var*” isimli bölüm başlığında belirtildiği gibi bölümde ilgili atasözü üzerinde durulmaktadır ve çocukların birbirlerine yardım ederek işleri bitirebildikleri anlatılmaktadır.

Aynı bölümde tuz mağarasına giden çocuklar mağarada mahsur kalınca başka bir çıkış kapısı aramakta ve demir madenin içine girdikten sonra çıkışa varmaktadırlar. Demir arayan babalarıyla çıkışta karşılaşan çocuklar tuz mağarasından çıktıkları yolda demir madeni olduğunu anlatmaktadırlar. Bunun devamında Mehmet Bey:

- *Aferin çocuklar, bir taşla iki kuş vurdunuz.*

İfadesi ile Türk kültürüne ait bir atasözünü kullanmaktadır.

Kültürel açıdan incelendiğinde bölümde Türk kültüründe herkes tarafından bilinen ve yaygın olarak kullanılan atasözü ve deyimden bahsedildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcıların kültürel öğeleri görüp görmediklerini belirlemek amacıyla “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.S. “Atasözleri kullanıldı ve atasözlerinin de deyimler gibi kültür içerisinde olduğunu okulda öğrenmişim” (Erkek,13)

H.Ş. “Atasözleri kullanıldı.” (Erkek,11)

S.Z. “Atasözlerini kullandılar.” (Kız, 11)

E.O. “Atasözleri kullanıldı.” (Kız, 14)

Ö.B. “Atasözleri kullanıldı.” (Erkek,13)

Cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların atasözlerini kültürel öge olarak belirledikleri görülmüştür. Bunun sonucunda ise “*atasözlerin kültürel öge olarak değerlendirildiğini hangi kaynaktan öğrendin?*” şeklinde soru yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.S. “Atasözlerinin kültürel öge olduğunu okulda öğrendim ve şimdi iyice anladım” (Erkek,13)

E.O. “Atasözlerinin kültüre ait olduğunu derslerden öğrendim.” (Kız,14)

S.Z. “Atasözlerinin kültürel olduğunu okulda öğrendiğimiz için hemen fark ettim.” (Kız, 11)

Katılımcıların cevapları incelendiğinde atasözlerinin kültürel öge olduğunu okulda öğrendikleri anlaşılmıştır.

Dokuzuncu Bölüm Bulguları

“Halaz” isimli bölümde çocuklar cirit ve çevgen oyunu oynama kararı almaktadır. Fakat cirit ve çevgen oyunu oynamadan önce aileler çocukları eğlendirmek amacıyla gölge oyunu izlemeye götürmektedir.

Şekil 7

Gölge Oyunu



Kültürel açıdan bakıldığında bölümde gölge oyunu geleneği çocuklara aktarılmaktadır. Gölge oyunu Türk halk kültürünün önemli değerlerinden biridir (Tarlakazan, 2018). İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

H.Ş. “Gölge oyunu dikkatimi çekti.” (Erkek,11)

E.D. “Gölge oyununa gittiler.” (Kız,12)

A.S. “Gölge oyununu gördüm.” (Erkek, 13)

F.D. “Gölge oyunu var.” (Kız, 14)

Cevaplar değerlendirildiğinde tüm katılımcıların gölge oyununu fark ettikleri görülmektedir. Bunun sonucunda gölge oyununu nereden öğrendiklerine ilişkin soru sorulmuş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

H.Ş. “Gölge oyunu hem okulda öğrendim hem de televizyonda gördüm ve görünce aklıma hemen Hacivat ve Karagöz oyunu geldi.” (Erkek,11)

E.D. “İzlediğim bir filmde eskiden ramazan aylarında insanların Hacivat ve Karagözü izlemeye gittikleri anlatılıyordu” (Kız, 12)

F.D. “Gölge oyununu okuldan ve televizyondan öğrendim.” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların gölge oyununu genellikle okul ve televizyon aracılığıyla öğrendikleri anlaşılmıştır.

Onuncu Bölüm Bulguları

“Cirit” isimli bölümde çocuklar meşe ağacında dallar toplayarak cirit çubukları yapmaktadır.

Şekil 8

Cirit Sopası Yapan Çocuk



Kültürel açıdan incelendiğinde bu bölümde Türk kültürüne ait spor dallarından biri olan cirit sporu (İmamoğlu vd., 1997) hakkında bilgi verildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “Cirit oyununu gördüm” (Erkek,12)

M.C. “Cirit oyunu için hazırlık yapıyorlar.” (Erkek,14)

F.D. “Cirit oyununa hazırlık yapmalarını fark ettim.” (Kız, 14)

Ö.B. “Cirit oyununa hazırlanıyorlar.” (Erkek, 13)

Cevaplar genel olarak incelendiğinde tüm katılımcıların cirit oyununu fark ettikleri görülmektedir. Bunun sonucunda ise “ciritin kültürel öğe olarak değerlendirildiğini hangi kaynaktan öğrendin?” şeklinde soru yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “Bir kere Cirit oyununu babamla izlemeye gitmiştim, bizim geleneksel sporumuz olduğunu söylemişti” (Erkek,12)

M.C. “Cirit oyununun geleneksel bir oyun olduğunu okulda öğrenmiştik ve zor bir spor olduğunu düşünüyorum” (Erkek,14)

F.D. “Cirit oyununun kültürümüze ait olduğunu okulda öğrenmiştim.” (Kız, 14)

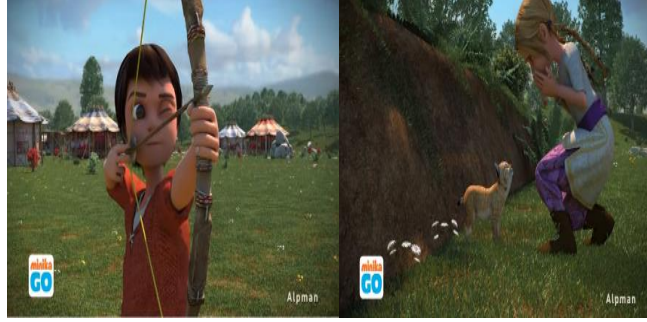
Cevaplar incelendiğinde katılımcıların cirit oyununu genellikle okulda ya da aile ortamında öğrendikleri anlaşılmıştır.

On Birinci Bölüm Bulguları

“Yavru vaşak” isimli bölümde çocuklar kaybolan bir vaşağı ailesine götürmektedir. Ayrıca bölümün ilk açılış sahnesinde eğlenme amacıyla ok attıkları görülmektedir.

Şekil 9

Ok Atan Çocuk ve Vaşak Sahneleri



Kültürel açıdan incelendiğinde hem ok atma hem de vaşaktan bahsedilmektedir. Vaşak Türk toplumunda kutsal sayılan hayvanlar arasındadır (Berkmen, 2015). Ok atma ise Türk kültürünün önemli öğelerinden biridir. İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “Ok atmayı gördüm.” (Erkek,12)

M.C. “Çocuklar çok güzel bir şekilde ok atıyorlar.” (Erkek,14)

F.D. “Ok atıyorlar.” (Kız, 14)

Cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların izlenilen bölümde sadece ok atmayı gördükleri belirlenmiştir. Vaşağın Türk kültürüne ait olduğu anlatılarak daha önce duyup duymadıklarına ilişkin “vaşağın Türk kültüründe kutsal hayvan olarak kabul edildiğini daha önce duydun mu?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

M.C. “Vaşağın kutsal hayvan olduğunu bilmiyordum, sadece atın önemli olduğunu biliyordum.” (Erkek,14)

F.D. “Vaşağın kutsal hayvan olduğunu bilmiyordum, yeni öğrendim.” (Kız, 14)

Ö.B. “Vaşağın kutsal hayvan olduğunu ilk defa duydum” (Erkek, 13)

Tüm katılımcılar vaşağı kutsal hayvanlar arasında duymadıkları ve ilk kez öğrendikleri tespit edilmiştir.

On İkinci Bölüm Bulguları

“Çevgen” isimli bölümde Mehmet Bey ve Tuğrul Bey çevgen oyununu çocuklara anlatmaktadır. Fakat çevgen oyunu at üzerinde oynanan bir oyun olmasına rağmen çocukların yaşları küçük olduğu için at üzerinde oynayamayacaklarını belirtmektedir.

Şekil 10

Çevgen Oyun Sahnesi



Kültürel açıdan incelendiğinde atlı sporlardan biri olan çevgenden bahsedildiği görülmektedir. Çevgen, Türk kültüründeki önemli bir yeri olan atın üzerinde oynanan atlı sporlardan biridir (Çavuşoğlu, 2008). İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Y. “*Bu bölümde kültürel öge göremedim.*” (Kız, 13)

H.Ş. “*Bildiğim hiçbir kültürel öge göremedim.*” (Erkek,11)

F.D. “*Kültürel öge görmedim.*” (Kız, 14)

E.D. “*Kültürel öge görmedim*” (Kız, 12)

Cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların izlenilen bölümde kültürel öge göremedikleri belirlenmiştir. Çevgen oyununun Türk kültürüne ait olduğu anlatılarak daha önce duyup duymadıklarına ilişkin “*çevgen oyununu daha önce duydun mu?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Böyle bir oyunu daha önce duymadım ilk defa duydum.*” (Erkek,12)

M.C. “*Çevgen oyununun kültürel bir oyun olduğunu tahmin ettim ama aslında ilk defa şimdi gördüm.*” (Erkek,14)

F.D. “*Çevgen diye bir oyun hiç duymamıştım.*” (Kız, 14)

Tüm katılımcılar çevgen oyununu duymadıkları ve ilk kez öğrendikleri tespit edilmiştir.

On Üçüncü Bölüm Bulguları

“*Sefer zamanı*” isimli bölümün ilk sahnesinde çocuklar mangala oynamaktadır.

Şekil 11

Mangala Oyunu



Bölümün ilerleyen sahnelerinde ise Baybars isimli karakterin alerjiden dolayı dili şişmektedir. Gülşah isimli karakterin anneannesinin yamaç otunun bu duruma iyi geldiğini ifade etmektedir. Kültürel açıdan bakıldığında ilgili bölümde Türk'ün strateji ve zekâ oyunu olarak ifade edilen mangala oyununa (Kul, 2018) ve kültürel öğeler içerisinde yer alan halk hekimliğine yer verildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

E.D. “*Mangala oyunu dikkatimi çekti.*” (Kız,12)

M.C. “*Çocuklar mangala oynuyorlar.*” (Erkek,14)

H.Ş. “*Mangala oyunu gördüm.*” (Erkek, 11)

Katılımcıların cevabı incelendiğinde genel olarak mangala oyununun fark edildiği görülmektedir. Fakat yine de kültürel öge görmeyen katılımcılar da bulunmaktadır.

S.Z. “*Kültürel öge görmedim*” (Kız, 11)

A.Y. “*Kültürel öge bulamadım*” (Kız, 13)

Mangala oyununu bilen katılımcılara mangala oyununu hangi kaynaktan öğrendikleri sorulmuş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Mangala oyunu bizde var ve abimle oynuyoruz.*” (Erkek,12)

M.C. “*Mangala oyununu biliyorum ve oynuyorum.*” (Erkek,14)

F.D. “*Mangala oyunu biliyorum, ablamlar oynuyor ama ben hiç oynamadım.*” (Kız, 14)

Mangala oyununu bilmeyen katılımcılar ise ilk defa duyduklarını belirtmişlerdir.

On Dördüncü Bölüm Bulguları

“Kış geliyor” isimli bölümün ilk sahnelerinde halı dokuyan genç kız görülmektedir.

Şekil 12

Kilim Dokuyan Kadın



Kültürel açıdan incelendiğinde bölümde literatürde kültürel öğeler içerisinde yer alan el sanatlarından kilimcilik sanatının gösterildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “*Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “*Bu bölümde kilim dokumalarını fark ettim.*” (Erkek,12)

M.C. “*Önceki bölümde olduğu gibi bu bölümde de kilim dokunuyor.*” (Erkek,14)

F.D. “*Kilim dokumalarını fark ettim.*” (Kız, 14)

Katılımcıların cevabı incelendiğinde genel olarak kilim dokumaya ait görsellerin ya da imgelerin fark edildiği belirlenmiştir. Katılımcılara kilim dokumanın kültürel öge olduğunu hangi kaynaktan öğrendikleri sorulmuş ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “Halı dokumanın kültürümüze ait olduğunu önceki bölümlerde öğrendiğim için fark ettim.” (Erkek,12)

S.Z. “Kilim dokumanın kültürel öge olduğunu çizgi filmde öğrendim.” (Kız, 11)

F.D. “Kilim dokumanın kültürel öge olduğunu öğrendiğim için fark ettim.” (Kız, 14)

H.Ş. “Kilim dokumanın kültürel öge olduğunu önceki bölümlerde öğrendim” (Erkek, 11)

Cevaplar incelendiğinde katılımcıların çizgi filmin daha önceki bir bölümünde görmelerinden dolayı kilim dokumayı hemen fark ettikleri anlaşılmaktadır.

On Beşinci Bölüm Bulguları

“Kayıp hasat” isimli bölümde çocukların cirit oynamaktadır.

Şekil 13

Cirit Görüntüsü



Kültürel açıdan incelendiğinde Türk atlı spor dallarından biri olan cirit oyununa yer verildiği görülmektedir. İncelenen bölümde katılımcılara öncelikle “Türk kültürüne yönelik hangi öğeleri görüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

S.Z. “Cirit oyununu gördüm.” (Kız, 11)

M.C. “Cirit oynuyorlar.” (Erkek,14)

Ö.B. “Kültürel öge olarak cirit oyununu gördüm.” (Erkek, 13)

E.D. “Cirit oyununu fark ettim” (Kız, 12)

Cevaplar genel olarak incelendiğinde tüm katılımcıların cirit oyununu fark ettikleri görülmektedir. Bunun sonucunda ise “ciritin kültürel öge olarak değerlendirildiğini hangi kaynaktan öğrendin?” şeklinde soru yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Y. “Cirit oyununu biliyordum ve daha önceki bölümde de gördüm.” (Kız, 13)

H.Ş. “Okulda öğrenmişim fakat çizgi filmde de gördüğüm için hemen fark ettim ” (Erkek,11)

Ö.B. “Cirit oyununu bildiğim için hemen fark ettim. Bence çok zor bir oyun.” (Erkek, 13)

Alpman isimli çizgi filmin bölümleri incelendiğinde, Türk kültürüne ait maddi ve maddi olmayan kültürel öğelerin işlendiği görülmektedir. İncelenen bölümler ve çizgi filmde yer verilen öğeler tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1*Alpman Çizgi Filmindeki Kültürel Ögeler ve Yer Aldıkları Bölümler*

Kültürel Ögeler	Bölüm Numaraları
At	Tüm bölümler
El sanatları (Halı)	2. Bölüm, 14. Bölüm
Askeri malzemeler (ok ve yay)	1. Bölüm, 2. Bölüm, 4. Bölüm, 11. Bölüm ve 13. Bölüm
Otağı-Çadır	Tüm bölümler
Yemek	4. Bölüm
Müzik	4. Bölüm
Halk Hekimliği	3. Bölüm ve 13. Bölüm
Oyun	5. Bölüm ve 13. Bölüm
Şenlikler ritüeller (Güreş)	7. Bölüm
Sözlü anlatımlar (atasözleri, hikâyeler)	6. Bölüm ve 8. Bölüm
Gösteri Sanatları (Gölge Oyunları)	9. Bölüm
Sportif Etkinlikler (Cirit, Çevgen)	9. Bölüm, 10. Bölüm, 12. Bölüm ve 15. Bölüm
Kutsal Hayvanlar	11. Bölüm

Tablo 1’ de yer alan bilgiler incelendiğinde çizgi filmde Türkler için önemli bir yeri olan at her bölümde yer almaktadır Aynı şekilde çadırda yaşamalarından dolayı çadır görsellerine de sıkça yer verilmektedir. At ve çadırın yanı sıra ok atmanın da ön planda olduğu çizgi filmde hem erkek hem de kız çocuklarının başarılı bir şekilde ok attıkları görülmektedir.

Ayrıca çizgi filmde geleneksel çocuk oyunları, yemekler, müzik aletleri, spor dalları ve kutsal sayılan hayvanlar da yer almaktadır. Çizgi filmin her bölümünde farklı bir kültürel ögenin anlatıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılara ilk defa duydukları kültürel öğelerin neler olduğunu belirlemek amacıyla “çizgi film sayesinde ilk defa duyduğün kültürel öge hangisi?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar şu şekildedir:

A.Ç. “Halı dokumayı, otlarla yapılan ilaçları ve kemikler ve çubuklarla oynanan oyunu ilk defa duydum.” (Erkek,12)

E.D. “Balaban bal, vaşak, büyüklerin yaptıkları kremler aklıma geliyor.” (Kız, 12)

S.Z. “Vaşak, mangala ve çevgen oyunları, çeng isimli müzik aletini hatırlıyorum” (Kız, 11)

Ö.B. “Vaşak, kilim dokuma, kremlerle yapılan ilaçlar ve çevgen oyunu” (Erkek, 13)

Tüm katılımcıların cevapları incelendiğinde genellikle verilen cevapların aynı olduğu ve halı dokuma, halk hekimliği, çevgen oyunu ve vaşağın ilk defa duyulduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İncelenen çizgi filmde, literatürde geçen ve birçok araştırmacı tarafından kabul edilen Türk kültürüne ait birçok öge yer almaktadır. Çizgi filmde ilk göze çarpan kültürel unsurlar karakterlerin isimleridir. Alpman, Kaçkar, Baybars gibi isimler Türk kültüründe çocuklara verilen isimlerdendir ve bu bağlamda çizgi film insan isimleri açısından Türk kültürünü yansıtmakta ve gelecek nesillere aktarılmasında rol oynamaktadır. İsimlerin çizgi filmlerde kullanılarak çocuklara aktarılmasını Kamacıoğlu tarafından yapılan çalışma da kanıtlamaktadır. Kamacıoğlu (2017, s.4) yaptığı çalışmada Ninja Kaplumbağalar isimli çizgi filmdeki karakterlerin Rönesans döneminde yaşayan aydınların ve ressamların isimlerinden seçildiğini belirterek, bu isimlerin gelecek nesillere benimsetilmenin amaçlandığını ifade etmektedir.

Ele alınan çizgi film kültürel öğeleri aktarma konusunda incelendiğinde sadece isimle sınırlı kalmadığı ve her bölümünde farklı kültürel öğeyi ön plana çıkardığı görülmektedir. Özellikle at ve ok öğelerine vurgu yaparak, bu öğelerin Türk kültüründe önemli bir yere sahip olduğu anlatılmaktadır. Çocukların, yetişkinler kadar iyi at sürmeleri ve atlı sporlarda başarılı oldukları bu durumu açıklamaktadır.

Çizgi filmde hem çizgi filmin ismi olan “Alpman” hem de çizgi filmin jenerik müziğinde geçen “*yolculuk edelim Alplerin diyarına*” ifadeleri alp kültürünün yansıtıldığını göstermektedir. Özellikle çizgi filmde geleneksel alp tiplerine uygun özellikler aktarılarak izleyicilere alp kültürü olumlu yönde anlatılmaktadır. Uysal (2022) yaptığı çalışmada aynı çizgi filmi Alpler açısından incelemiş ve çizgi filmdeki alp tipinin geleneksel alp tipi arasında sahip olunan erdemlikler açısından benzerlikler olduğunu fakat değişen devir ve anlayışla birlikte Alplerin adam öldürme veya kan dökme gibi davranışlarının çizgi filmde yansıtılmadığını ifade etmektedir, bu durum ise alp tipinin olumlu yönde anlatıldığını desteklemektedir.

Çizgi filmde öne çıkan diğer kültürel unsurlar ise oba hayatı ve çadır kültürüdür. Yerleşik yaşama geçene kadar göçebe olan Türklere çadırın önemli bir yeri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum ise çizgi filmin Türk kültürüne ait önemli bir öğeyi de aktardığını göstermektedir.

At, ok, çadır ve oba yaşamının sıklıkla anlatıldığı ve ön plana çıkarıldığı çizgi filmde halı dokuma gibi el sanatlarının, güreş gibi şenliklerin, çevgen ve cirit gibi sportif etkinliklerin, gölge oyunları gibi görsel sanatların yanı sıra yemek, müzik, atasözleri, hikâyeler ve halk hekimliği gibi kültürel öğeler de yer almaktadır.

Çalışmanın derinlemesine mülakat yönteminin uygulandığı katılımcıların verdikleri cevaplar çerçevesinde katılımcıların Türk kültürüne ait at, ok atma, mangala oyunu, güreş, çadır, gölge oyunu ve zerde tatlısını genel olarak bildikleri görülmektedir. Bu bilgileri genellikle okul, aile ve medya aracılığıyla öğrendikleri anlaşılmaktadır. Özellikle ata binme, ok atma ve çadır yaşamı en çok bilinen kültürel öğeler olduğu görülmektedir. Gölge oyununun da bilindiği özellikle ilk olarak Hacivat ve Karagöz isimli oyunun akla geldiği dikkat çeken sonuçlardandır. Fakat halı dokuma, halk hekimliği, çevgen oyunu ve vaşağın kültürel bir öğe içerisinde ilk defa duydukları ve bunu yayımlanan çizgi film aracılığıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Bu durum çizgi filmlerin kültür aktarımında rol oynadığını kanıtlamaktadır. Fakat katılımcıların okul dersleri, izledikleri diziler ve aile büyüklerinden de kültürel öğeleri öğrendikleri sonucuna da ulaşılmaktadır. Diziler tarafından kültürel öğelerin aktarıldığı sonucu Şenocak ve Tağ tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Şenocak ve Tağ (2023, s. 1482) inceledikleri dizinin kültürel öğelerin hatırlanmasında önemli rol oynadığını ve kültürel hafızada iz bıraktığını ifade etmişlerdir.

Çizgi filmde gösterilen kültürel öğelerin tespit edilmesine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen cevaplar cinsiyet açısından incelendiğinde hem kız hem de erkek katılımcılardan benzer cevaplar alındığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum kültürel öğelerin fark edilmesinde cinsiyetin belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çocukların izlediği çizgi filmlerdeki karakterlerle kendilerini özdeşleştirdikleri gerçeği göz önüne alındığında Alpman çizgi filminin kültürel öğelerin çocuklara aktarılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Özellikle her bölümde farklı kültürel öğeyi göstermesi ve unutulmaya yüz tutan kültürel öğeleri hatırlatması çizgi filmin değerli özelliklerindedir.

Sonuç olarak çocuklar için geçmiş dönemlerde kültürün aktarımını masallar ve hikâyeler üstlenirken, günümüzde bu görevi çizgi filmler üstlenmektedir (Taş Alicenap, 2015, s.16). Örneğin, Ninja Kaplumbağalar isimli çizgi film sahip olduğu bazı özelliklerden dolayı Batı ülkelerinde kültür aktarımında kullanılan çizgi filmlerden biridir. İsim ve içeriği açısından Japon kültüründen esintiler

taşıyan çizgi filmde, karakterlerin isimlerinin Rönesans döneminin önemli aydın/ressamlarından alınması ve en sevdikleri yiyeceklerin pizza olması Batı kültürüne ait kodların çocuklara aşılmasını ve bu kültürün çocuklar tarafından öğrenilmesini ve benimsenmesini sağlamaktadır (Türkmen, 2013). Çocukların Ninja Kaplumbağalar gibi yabancı kaynaklı birçok çizgi filme maruz kaldıkları aşikârdır. Bu tarz çizgi filmler ile çocuklar yabancı kültürlerle tanışmakta, kendilerine yabancı olan kültürün etkisine girmekte ve bunun sonucunda ise diğer kültürlerin olumsuz örnekleriyle karşılaşmaktadır (Arslan & Yener, 2021). Bu durum ise küçük yaştaki çocukların kendi kültürlerinden uzaklaşmalarına, yabancılaşmalarına neden olabileceği gibi kültürel öğelerin yavaş yavaş unutulmasına da yol açacaktır. Bu bağlamda yabancı kaynaklı çizgi filmlerden ziyade çocuklara kendi kültürünü tanıtan, sevdiiren ve onlara olumlu örnek olacak karakterler içeren çizgi filmlerin yaygınlaşmasının önemi anlaşılmaktadır.

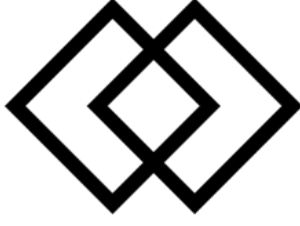
Bu veriler ve bilgiler ışığında kültürel öğeleri anlatırken tek bir öğeden ziyade farklı öğelerin anlatılarak kültürün unutulmaması için çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Türkmen (2012) ve Kamacıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmaların ışığında özellikle küçük çocukların diğer ülkelerin kültürünü yansıtan çizgi filmlere maruz kalmalarını azaltmak amacıyla kendi kültürlerini yansıtan çizgi filmlerin sayısının artması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca UNESCO tarafından belirlenen ve Türk Kültürüne ait kültürel öğeleri içerisinde barındıran çizgi filmlerin de yapılarak kültürel mirasın korunması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Alkaya, E. (2001). Tatar Türklerinin kullandığı Türkçe kişi adları üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-25.
- Akın, K., & Keş, D. Y. (2017). Türk kültüründeki çadır geleneğinin Osmanlı minyatür sanatına yansımaları. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 2 (2), 113-128.
- Arslan, Ş., & Yener, İ. (2021). Kültürel değerlerin aktarılmasında çizgi filmlerin rolü: Niloya ve Rafadan Tayfa örneği. M.Temel & Ö.F. Koçak (Ed), *Dijital çağda iletişim kültür ve medya II yeni medya medya, kültür ve tüketim* içinde (ss. 163-203). Çizgi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi
- Berkmen, H. (2015). Türk kültüründe ant geleneği. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 339, 28-29.
- Çavuşoğlu, A. (2008). Çevgen/çögen oyunu kültürü ve edebî, tasavvufî metinlerde yansımaları. *İSTEM*, 6(11), 159-174.
- Çençen, N., & Berk Akça, N. (2014). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında Türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 13-25.
- Çetin, Ş., & Üzer, M. (2018). ‘‘Küçük Hezarfen’’ çizgi filminde yer alan millî kültür unsurlarının incelenmesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2049-2079.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2018). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*, 18(1), 215-228.
- Demirgöl, F. (2018). Çadırdan saraya Türk mutfağı. *International Journal of Turcic World Tourism Studies*, 3(1), 103-125.
- Dever, A., & İslam, A. (2015). Tarihsel süreç içerisinde Türk kültüründe spor algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 46-61.
- Dursun, Z., & Uzuner Yurt, S. (2017). Popüler kültür karşısında yerelliğin sunumu: ‘‘Maysa ve Bulut’’ örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(69), 117-129.
- Erdem, G. (2020). ‘‘Maysa ve Bulut’’ örneğinde yemek kültürü inşası. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2020, 82-99.

- Giroux, H.A. (1999). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Rowman & Littlefield
- Güngör, Z., & Güngör, E. (2022). Sultan Melikşah'ın Akdeniz'e ilk adımının Türk kültür öğeleri açısından düşündürdükleri. *SUTAD*, (55), 427-438.
- Gürman Şahin, A. (2018). Yeni Türk şiirinde keçi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3), 15-33.
- Hüseyinova, G. (2001). Cenk'ten arp'a: bir Türk sazının tarihçesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (11), 373-384.
- İmamoğlu, O., Taşmektepligil, M. Y., & Türkmen, M. (1997). Türk kültüründe spor. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 10(1), 145-150.
- Kamacıoğlu, B. (2017). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Hayao Miyazaki Çizgi Filmleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(2), 1-18.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve Bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi / The evaluation of the cartoon named Maysa and Bulut in terms of cultural elements. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 134-149.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to is methodology*. Sage.
- Kotan, S. (2022). *Korku filmlerinin ideolojisi ben'in içindeki öteki*. Eğitim.
- Kul, M. (2018). Türk'ün strateji ve zekâ oyunu "mangala". *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 979-990.
- Moralı, G., & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1345-1357.
- Odabaşı, Y., & Barış, G. (2017). *Tüketici davranışı*. MediaCat Akademi.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında doğal oyuncaklar ve oyuncak olmuş hayvanlar. *ZWFT*, 1(1), 147-162.
- Pekşen Akça, R., & Baran, G. (2018). Çizgi filmlerin Türk kültürüne ait özellikler açısından incelenmesi: "Pepee Örneği". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 215-224.
- Selanik Ay, T., & Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. GlobalPAD Open House.
- Şenocak, E., & Tağ, R. (2023). Diriliş Ertuğrul dizisinin somut olmayan kültürel mirastaki yeri ve önemi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(3), 1468-1484.
- Tarlakazan, B. E. (2018). Türk gölge oyunu "Karagöz"de doğaüstü tasvir ve semboller. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 915-923.
- Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11-26.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Tekin, Z. (2022). Kültür aktarımında çizgi filmlerin önemi: 'Kral Şakir' çizgi filmindeki evrensel ve milli değerler. *VECHE*, 1(1), 1-14.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University.
- Tozduman Yaralı, K., & Avcı, N. (2017). Bir Çizgi Filmin Popüler Kültür Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 449-470.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), (2023). <https://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-Somut-Olmayan-K%C3%BClt%C3%BCrel-Miras-Listeleri> adresinden 21.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, A. (2022). “Alpman” isimli çizgi filmin alp kavramı ve alp tipi açısından incelenmesi. M. Dinç & A.T. Türk (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlar odağında toplum ve kültür araştırmaları- III* içinde (ss. 65-75). Paradigma Akademi.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 70-84.
- Yeşil, S. (2012). Türkiye'nin ulusal kültürel özellikleri ve yenilikçilik potansiyeli arasındaki ilişki açısından bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012, 33-62.
- Yeten, G. (2022). Çocuklara Türk kültürünün aktarılmasında çizgi filmlerin yeri ve önemi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2) , 71-79.
- Yıldız, O. (2022). Dijital kültürde ramazan ayı ve kültür aktarımı: Rafadan Tayfa çizgi filmi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi IV. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat, Çeviri] Sempozyumu Özel Sayısı*, 347-355.
- Yönel, G., & Türkmen, M. (2017). Türk kültür yaşamında okçuluk. *The Journal of Academic Social Science*, 5(55), 2017, 523-533.



ÖĞRETMEN DENETİMİ ARAŞTIRMALARINA GENEL BAKIŞ

Hüsnü ERGÜN*

Öz

Bu araştırmanın amacı uluslararası dergilerde yayınlanan öğretmen denetimi ile ilgili araştırmaların incelenmesidir. Bu amaçla, Scopus indeksinde taranan uluslararası dergilerde yayınlanan öğretmen denetimi ile ilgili çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmaların seçiminde öğretmen denetimi ile ilgili olması, İngilizce ve Türkçe olması, makale kategorisinde bulunmasına ve açık erişimli olmasına dikkat edilmiştir. Scopus veri tabanı kullanılarak yapılan tanımlamada 5741 dokümana ulaşılmış, editör yazıları, kitap bölümleri hariç tutulmuş, dergilerdeki İngilizce ve Türkçe yayınlardan sadece açık erişimi olanlar incelenmiştir. Bu şekilde analize dâhil edilen 350 makaleye ulaşılmıştır. İlgili yayınlar 2008 yılına kadar yılda sabit bir seyir izlerken, 2008 yılından itibaren artış eğilimine girmiş, 62 yayınlı en fazla yayın 2023 yılında yapılmıştır. 2018 yılından itibaren 29 yayının altına düşmemiştir. İlgili yayınların "BMC Medical Education", "Universal Journal of Educational Research", "Australian Journal of Teacher Education", "Cogent Education", "Milli Eğitim", "Frontiers In Education" dergilerinde yoğunlaştığı, Hollanda'nın ülkelerarası ortak yazarlıkta ön plana çıktığı, ortak yazarlıkta öne çıkanların, Chansa-Kabali, Tamara, Jere-Folotiya, Jacqueline", "Lyytinen, Heikki", "Munachaka, Jonathan C.", "Richardson, Ulla", "Sampa, Francis", "Serpell Robert", "Westerholm, Jari", "Yalukanda, Christopher" olduğu, en fazla kullanılan anahtar kelimelerin, öğretmen eğitimi, sosyal ağ hizmeti, öğretmen adayı, öğrenci öğretim ortaklığı, öğrenci öğretim bağlamı, üniversite denetimi, denetim olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Denetim, Müfettiş, Bibliyometrik analiz.

Overview of Teacher Supervision Research in Turkey

Abstract

The aim of this study is to examine the studies on teacher supervision published in international journals. For this purpose, studies on teacher supervision published in international journals indexed in Scopus index were examined by bibliometric analysis method. In the selection of the studies, it was paid attention that they were related to teacher supervision, they were in English and Turkish, they were in the article category and they were open access. While the related publications followed a constant trend until 2008, they started to increase after 2008, and the highest number of publications was made in 2023 with 62 publications. It is understood that the relevant publications are concentrated in the journals "BMC Medical Education", "Universal Journal of Educational Research", "Australian Journal of Teacher Education", "Cogent Education", "National Education", the Netherlands is at the forefront of inter-country co-authorship, the prominent co-authors are chansa-kabali, tamara, jacqueline, the most used keywords are teacher education, social network service, teacher candidate, student teaching partnership, student teaching context, university supervision, supervision.

Keywords: Teacher, Supervision, Inspector, Bibliometric analysis.

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Acıpayam Meslek Yüksekokulu, husnue@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5501-8019>

1. Giriş

Denetim, eylemlerin örgütsel amaçlara, bu amaçlara göre belirlenen ilke ve kurallara uygunluğunun derecesinin anlaşılması sürecidir (Aydın, 2000). Hedeflere ulaşma düzeyini görmek, kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemek ve sunulan hizmetlerin kalitesini artırıcı yöntemleri belirlemek için eğitim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirkasimoğlu, 2011). Uluslar eğitim ve öğretim kalitesinin iyileştirilmesini isterken bunun gerçekleşmeyeceğinden endişe duyarlar. Uluslar bu endişelerini gidermek için iç denetimin yanında dış denetime de önem verirler. Dış değerlendirmeden genellikle denetim sistemi sorumludur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Tüm canlılar gibi örgütlerde gelecekte söz sahibi olmak, yarına kalmak isterler. Örgütler varlıklarını sistemin etkililiği ile sürdürürler. Bunu da denetim alt sistemi ile yaparlar (Ergün & Çelik, 2018). Her sistem, denetim alt sistemleri aracılığı ile düzenli bilgi edinirken, sistemdeki eksikliklerden haberdar olmakta ve önlem alma şansı yakalayabilmektedir (Ergün, 2022). Denetim, eğitim dâhil tüm örgütlerin en önemli alt sistemlerindedir.

Eğitim, amaçlı, sistematik ve planlı bir şekilde yürütülür. Eğitim süreci öncesi ile eğitim süreci sonrasında bireyde olumlu bir farklılık olması beklenir (Baykul, 1992). Eğitim, bireylerin var olan yeterliliklerinin geliştirilmesini ve birey ile toplumun uyumunu amaçlarken, toplum üyelerinin geleceğe yönelik umudunun devamını sağlar. Bu umudun devam etmesi eğitim iş görenlerinin özellikle öğretmenlerin niteliği ile alakalıdır. Öğretmen, öğrenme çıktılarının önemli bir belirleyicisidir. Öğretmenlerin etkili eğitim verebilmesi için başvurulan yöntemlerden biri öğretimin denetimidir. Öğretimin denetiminde, öğretmen, öğrenci ve müfettiş iş birliği yaparak ve sınıf içi etkinlikleri de gözlemleyerek öğrenme ortamının niteliğini arttırmak için öğretmene destek olmak amaçlanmaktadır (Memduhoğlu & Zengin, 2012). Öğretimin denetimi öğretmenlerin hem güçlü hem de zayıf yönlerini ortaya çıkarır ve okul müdürleri, müfettişler ve diğer yetkililer tarafından desteklenir. Denetim, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmayı amaçlayan çabalardan biridir (Ergün vd., 2023).

Denetim, okullarda öğretimsel etkililiğin çeşitli unsurlarını bir araya getiren bir yapıştırıcı olarak düşünülebilir. Yapıştırıcı olarak denetim, kurumsal hedefleri ve öğretmen ihtiyaçlarını bir araya getirir ve öğrenmenin gelişimini artırır. Yapıştırıcının görevini yapması denetimin etkililiği ile ilgilidir. Denetim etkisiz olduğunda yapıştırıcı görevini yapamaz (Glickman vd., 2013). Öğretim denetimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada önemli bir araçken (Bencherab & Maskari, 2021) denetimin kalitesi öğretimin kalitesini etkilemektedir (David vd., 2021). Müfettişler denetim yoluyla örgütün amaçları ile öğretim sürecini karşılaştırarak sisteme geri bildirimde bulunurken öğretmenler de mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Esia-Donkoh & Ofosu-Dwamena, 2014).

Denetim sisteminde yapılacak değişikliklerde acele edilmemesi önerilirken (Gustafsson vd., 2014) Türkiye gibi ülkelerde yönetmeliklerdeki değişikliklerle sistem üzerinde oynamalar yaşanabilmektedir (Ergün, 2020b). Bu değişikliklerden en fazla öğretmenler etkilenmektedir. Müdürler üstün öğretmenleri ödüllendirerek, öğretmenlere hem maddi hem de manevi açıdan ilgi göstererek, öğretmenleri okul programlarının hazırlanmasına dahil ederek, öğretmenler tarafından iletilen fikirleri dinleyerek ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesini sağlayarak öğretmen performansını artırabilirken, otoriter ilişki öğretmen performansını olumsuz etkilemektedir (Warman vd., 2021). Denetim sözü bile öğretmenlerde endişeye neden olabilmektedir. Bu endişe denetimin şeffaf olması (Ergün, 2020a) ve olumlu bir iletişimle (Nwaokugha & Danladi, 2016) ortadan kaldırılarak denetimin daha etkili olması sağlanabilir. Denetimin yararları yanında engelleri olsa da öğretmen denetimi ile ilgili araştırmalar güncelliğini yitirmemektedir. Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Denetim ile ilgili olarak son yıllarda yapılan çalışmaların; öğretmen değerlendirmesi (Ford & Lavigne, 2024), klinik denetim uygulamaları (Chaula vd., 2024), öğretmen mesleki standartları (Martin, 2024), dijital öğrenme

(Nedungadi vd., 2024), Covid 19 (Scott, 2023), geri bildirim (Coombes vd., 2023) konularına evrildiği görülmektedir. Ancak bu araştırmaların yıllara göre niceliksel durumu, kimlerin ve hangi kavramların ön plana çıkarıldığı, hangi yazarların daha fazla atıf aldığı, yazarlar arası bağlantıların ortaya konulmaması bibliyometrik analiz yöntemi ile çalışılmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı uluslararası dergilerde yayınlanan öğretmen denetimi ile ilgili araştırmaların incelenmesidir. Bu kapsamda mevcut çalışmanın, uluslararası indeksli (Scopus) dergilerde yayınlanan öğretmen denetimi araştırmalarının genel durumunu ortaya koyması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen denetimi ile ilgili araştırmaların genel durumu ortaya konularak çalışmanın, araştırmacılar rehber olması beklenmektedir. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınlar, yayınlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınların bulunduğu en popüler dergiler hangileridir?
- c. Öğretmen denetimi ile ilgili yazarlar ve kaynaklara ait atıf sıralamaları nasıldır?
- d. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınlarda ülkeler arası ortak yazarlık yapısı nasıldır?
- e. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınlarda yazar ortak atıf ağı yapısı nasıldır?
- f. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınlarda ortak kelime ağı yapısı nasıldır?
- g. Öğretmen denetimi ile ilgili yayınlarda yazarlar arası bibliyometrik bağlantı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?

2. Yöntem

Bu parça çalışmada Scopus indeksinde taranan uluslararası dergilerde yayınlanmış öğretmen denetimi ile ilgili çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bibliyometrik teknikler, herhangi bir konudaki en verimli araştırmacıların belirlenerek araştırmacılar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması gibi amaçlara ulaşabilmek için kullanılabilir (Al vd., 2012). Bibliyometrik göstergeler bilimsel üretimi ölçmek ve toplumdaki etkisini değerlendirmeye çalışmak için tasarlanmıştır (García-Villar & García-Santos, 2021).

Bibliyometrik göstergeler (Joshi, 2014); nicel göstergeler, performans göstergeleri ve yapısal göstergeler olmak üzere üçe ayrılır. Nicel göstergeler, araştırmacının verimliliğini ölçmek için kullanılırken, performans göstergeleri derginin veya araştırmacının niteliğini ölçmek için kullanılır. Yapısal göstergeler ise yayın, yazarlar ve araştırma alanları arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur.

Bibliyometrik analiz aşağıda belirtilen aşamalarla gerçekleştirilir (Donthu vd., 2021):

1) Bibliyometrik çalışmanın amaçlarının ve kapsamının tanımlanması; bu çalışmanın kapsamı öğretmen denetimidir. Bu araştırmanın amacı ise uluslararası dergilerde yayınlanan öğretmen denetimi ile ilgili araştırmaların incelenmesidir.

2) Bibliyometrik analiz tekniklerinin seçilmesi; bu çalışmada atıf, ortak yazar, yazarlar arası bibliyometrik bağlantı ve ortak kelime analizlerinden yararlanılmıştır

3) Bibliyometrik analiz için verilerin toplanması; bu çalışmanın verileri Scopus veri tabanında alınmıştır.

4) Bibliyometrik analiz yapılarak yorumlanmış ve bulguların rapor edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Analizlere dâhil edilecek çalışmaların öğretmen denetimi ile ilgili olması, İngilizce ve Türkçe olması, makale kategorisinde bulunmasına, açık erişimli olmasına dikkat edilmiş, öğretmen ve denetim kelimeleri ile arama yapılmıştır.

Scopus veri tabanı kullanılarak yapılan tanımlamada 5741 dokümana ulaşılmış, dergilerde yayınlanan editör yazıları, kitap bölümleri vb. dışındaki İngilizce ve Türkçe makaleler incelenmiştir. Böylece açık erişimli 350 makale analize dâhil edilmiştir. Önceliğin açık erişimli yayınlara verilmesinin nedeni açık erişimli yayınlara daha fazla ve daha hızlı atıf yapılabilmesidir (Zawacki-Richter vd., 2010).

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin betimsel ve bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Betimsel analizler Scopus'tan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analizler ise VOSviewer programı kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda atıf, ortak yazar, yazarlar arası bibliyometrik bağlantı ve ortak kelime analizlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle Scopus veri tabanından yukarıda bahsedilen ölçütlere göre elde edilen dosya dışı aktarılarak analizlerde kullanılmıştır. Yapılan analizler yorumlanmış, VOSviewer programı kullanılarak görselleştirilmiş ve rapor edilmiştir.

2.4. Araştırma Etiği

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında davranılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler herkese açık olduğu için etik izine ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırma ve raporlama sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde betimsel ve bibliyometrik bulgular sunulmaktadır. Betimsel bulgularda yayınların yıllara göre dağılımı ile en popüler dergiler değerlendirilirken, bibliyometrik bulgular ortak yazar, ortak atıf, anahtar kelimeler ve bibliyometrik bağlantılar değerlendirilmiştir.

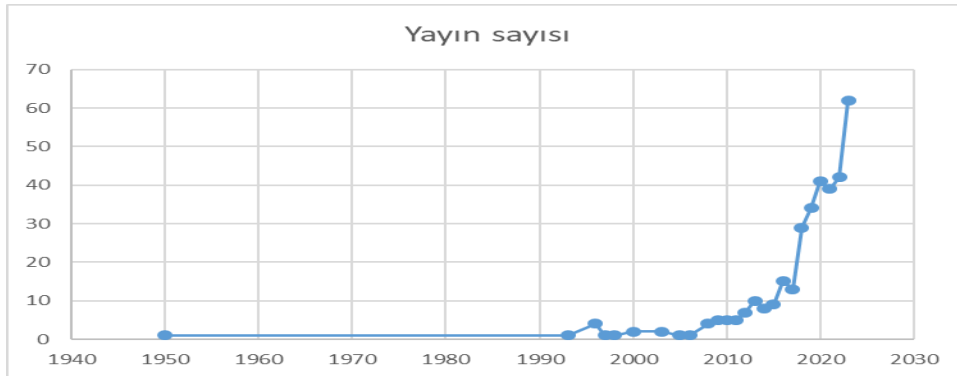
3.1. Betimsel Bulgular

İlgili yayınların yıllara göre dağılımı ile en popüler dergiler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.1.1. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı:

Şekil 1

İlgili Yayınların Yıllara Yöre Dağılımı



Yayınların Yıllara Göre Dağılımı: İlgili yayınlar 2008 yılına kadar yılda sabit denilebilecek bir seyir izlerken, 2008 yılından itibaren artış eğilimine girmiştir. 2023 yılında sayı 62 yayınlara ulaşmıştır. 2018 yılından itibaren 29 yayının altına düşmemiştir. Öğretmen denetimine verilen önemin son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir.

3.1.2. En Popüler Dergiler:**Tablo 1***En popüler dergiler*

Dergi adı	Makale sayısı
BMC Medical Education	24
Universal Journal of Educational Research	17
Australian Journal of Teacher Education	13
Cogent Education	11
Milli Eğitim	11
Frontiers In Education	10
Academic Medicine	8
European Journal of Educational Research	8
International Journal of Evaluation And Research In Education	8
South African Journal of Education	8
Education Policy Analysis Archives	7
International Journal of Instruction	7
Medical Teacher	6
Teaching And Teacher Education	6
International Journal of Learning Teaching And Educational Research	5

Öğretmen denetimi ile ilgili yayınların “BMC Medical Education”, “Universal Journal of Educational Research”, “Australian Journal of Teacher Education”, “Cogent Education”, “Milli Eğitim”, “Frontiers In Education” dergilerinde yoğunlaştığı ve çalışmaların tıp eğitiminde de önemli bir yer kapladığı görülmektedir.

3.2. Bibliyometrik Bulgular

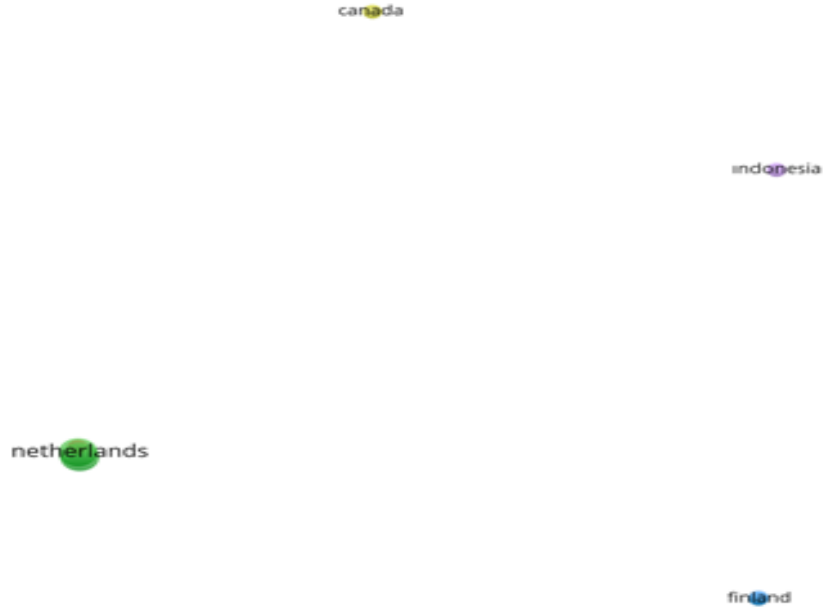
Ortak yazar analizi (Ülke), ortak yazar analizi, ortak atıf analizi (kaynak), ortak atıf analizi (yazar), ortak kelime analizi, yazarlar arası bibliyometrik bağlantı analizleri bibliyometrik olarak analiz edilmiştir.

3.2.1. Ortak Yazar Analizi (Ülke):

Ülkeler arası iş birliğine yönelik ortak yazar analizi Şekil 2’de sunulmuştur. Hollanda 4 doküman hazırlayarak 401 atıf alırken, birer dokümanla Kanada 92 atıf, Endonezya 65 atıf, Fillandiya 60 atıf almıştır. Ülkeler arası iş birliği ortak yazar analizi sonucu Hollanda’nın ülkelerarası ortak yazarlıkta önemli rol oynadığı, yüksek yayın ve atıf sayısı istatistiklerine sahip olduğu da görülmektedir.

Şekil 2

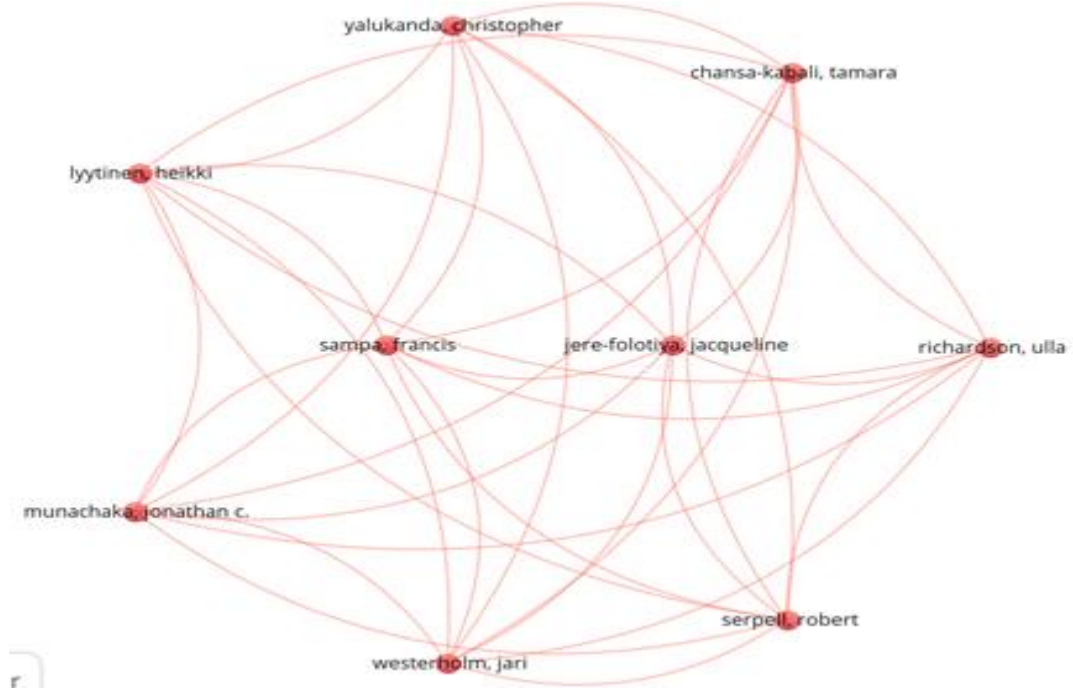
Ortak Yazar Analizi (Ülke)



3.2.2. Ortak Yazar Analizi:

Şekil 3

Ortak Yazar Analizi

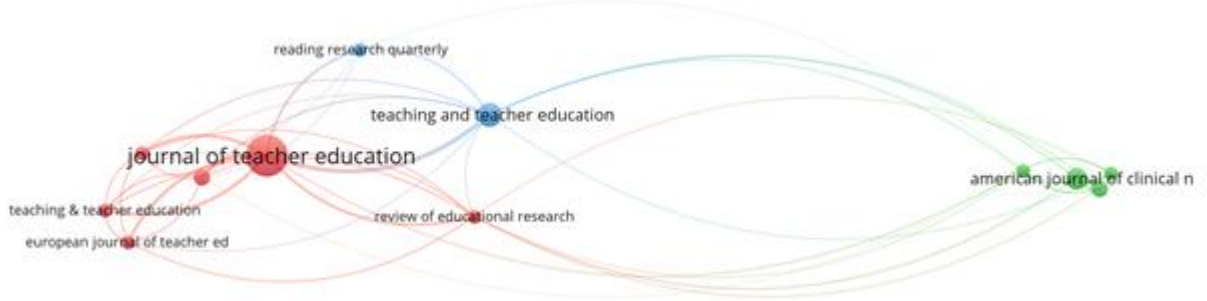


Ortak yazar analizi Şekil 3'te sunulmuştur. Haritada ortak yazarlıkta ön plana çıkan araştırmacıların, "Chansa-Kabali", "Tamara", "Jere-Folotiya", "Jacqueline", "Lyytinen, Heikki", "Munachaka, Jonathan C.", "Richardson, Ulla", "Sampa, Francis", "Serpell, Robert", "Westerholm, Jari", "Yalukanda, Christopher" olduğu görülmektedir.

3.2.3. Ortak Atf Analizi (Kaynak):

Şekil 4

Ortak Atf Analizi Kaynak

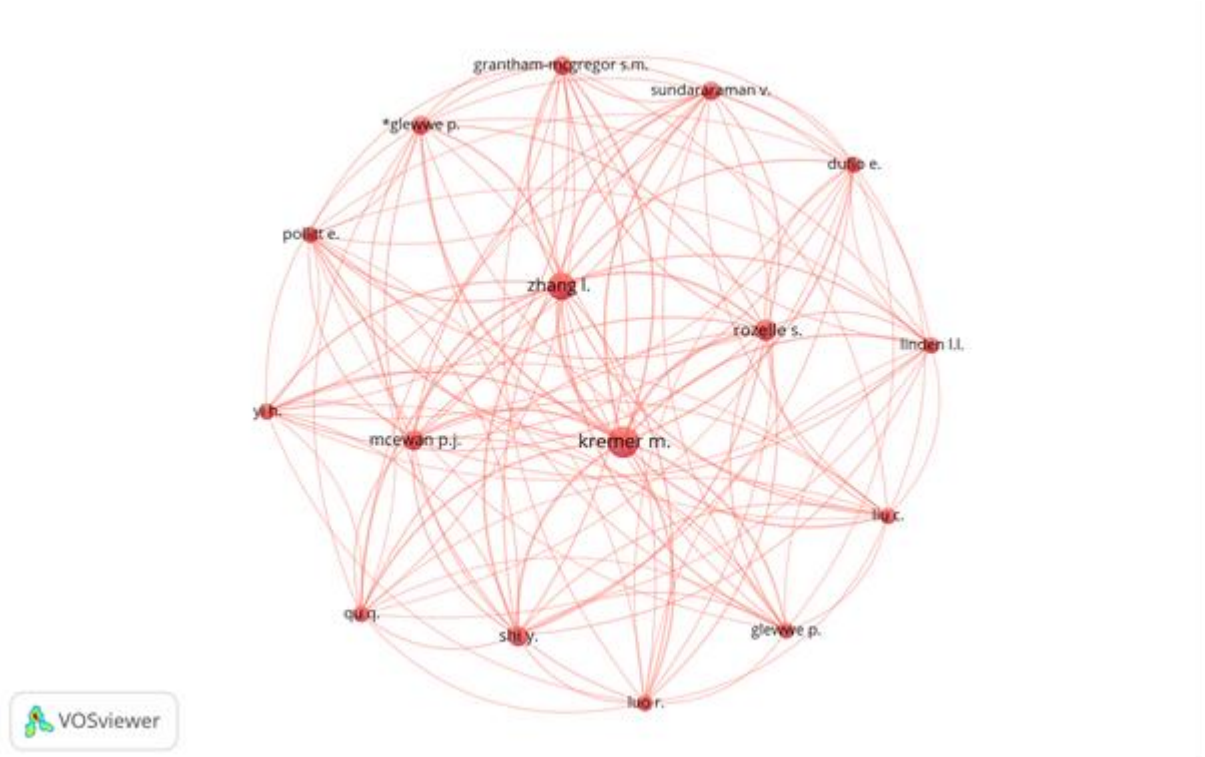


Ortak atf analizi ile ilgili Şekil 4 incelendiğinde öne çıkan kaynakların; “Journal of Education for Teaching”, “Teaching & Teacher Education”, “Teaching and Teacher Education”, “Reading Research Quarterly”, “Review of Educational Research”, “European Journal of Teacher Education”, “American Journal of Clinical Nutrition” olduğu görülmektedir.

3.2.4. Ortak Atf Analizi (Yazar):

Şekil 5

Ortak Yazar Atf Ağı



Ortak atf analizi ile ilgili Şekil 5 incelendiğinde öne çıkan yazarların; “Glewwe P.”, “Ashford S.J.”, “Chen H.C.”, “Grantham-Mcgregor S.M.”, “Kremer M.”, “Lyytinen H.”, “Mcewan P.J.”,

“Mukminin A.”, “Rozelle S.”, “Shi Y.”, “Sundararaman V.”, “Ten Cate O.”, “Vandewalle D.”, “Zeichner K.” ve “Zhang L.” olduğu görülmektedir.

3.2.5. Ortak Kelime Analizi:

Şekil 6

Ortak-Kelime Analizi



Ortak kelime analizi şekil 6’da görülmektedir. Yayınlarda 19 farklı anahtar kelime kullanıldığı anlaşılmaktadır. En fazla kullanılan anahtar kelimeler; öğretmen eğitimi, sosyal ağ hizmeti, öğretmen adayları, öğrenci öğretim ortaklığı, öğrenci öğretim bağlamı, üniversite denetimi ve denetim şeklinde sıralanmaktadır.

3.2.6. Yazarlar Arası Bibliyometrik Bağlantı Analizi:

Şekil 7

Yazarlar Arası Bibliyometrik Bağlantı Analizi



Öğretmen denetimi alanında yapılan çalışmalarda yazarlar arasındaki bibliyometrik bağlantı Şekil 7’de gösterilmiştir. Analiz sonucu dört kümenin oluştuğu ve merkezde Susan D. Martin’in yer aldığı görülmektedir. Brandon M. Butler, Alexander Cuenca, Todd Dinkelman, Joseph R. Nichols ve Mardi Schmeichel birinci kümeyi, Jan De Jong, Frieda Leenders, karel Stokking, Jan Van Tartwijk ikinci kümeyi, Susan D. Martin, Jennifer L. Snow, Cheryl A. Torrez üçüncü kümeyi, Luc côté, hélène leclère diğer kümeyi oluşturmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada “öğretmen denetimi” ile ilgili uluslararası dergilerde yayınlanmış araştırmaların analizleri yapılmıştır. İlgili yayınların yıllar içerisindeki yayın sayıları incelendiğinde 2008 yılına kadar görece sabit bir seyir izlerken, 2008 yılından itibaren artış eğilimine girmiştir. En fazla 2023 yılında 62 yayın yapılmıştır. 2018 yılından itibaren 29 yayının altına düşmemiştir. Teknolojiyle ilişkili eğitim denetimi konusuyla ilgili yayınların 2008 yılından itibaren (Suherman, 2023), beden eğitimi öğretmen

eğitimi temalı yapılan çalışmaların 2010 yılından itibaren (Tunçel & Avşar, 2023), iş temelli öğrenme ile ilgili yayınların zaman içinde (Bezerra, 2021), artış eğiliminde olduğu, mentörlükle ilgili çalışmaların da son yıllarda arttığı (Yirci vd., 2023) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde iş temelli yaklaşımların benimsendiği, denetimin öğretmenin gelişimine duyulan gereksinimi gidermesi bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen denetimi ile ilgili yayınların “BMC Medical Education”, “Universal Journal of Educational Research”, “Australian Journal of Teacher Education”, “Cogent Education”, “Millî Eğitim”, “Frontiers in Education” dergilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen denetimi ile ilgili çalışmaların tıp eğitiminde de önemli bir yer kapladığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmen eğitimi temalı yapılan çalışmaların bibliyometrik analizinde en fazla en fazla yayın ve atıf sahibi derginin Journal of Teaching in Physical Education dergisi olduğu görülmüştür (Tunçel & Avşar, 2023). En fazla yayın yapılan dergiler arasında Türkiye kaynaklı bir dergi bulunmaktadır. Bu durum Türkiye kaynaklı dergilerin Scopus veri tabanında daha az taranmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ülkeler arası iş birliğine yönelik ortak yazar analizine göre Hollanda 4 doküman hazırlayarak 401 atıf alırken, birer dokümanla Kanada 92 atıf, Endonezya 65 atıf, Finlandiya 60 atıf almıştır. Ülkeler arası iş birliği haritasında Hollanda'nın önemli rol oynadığı, yüksek yayın ve atıf sayısı istatistiklerine sahip olduğu da görülmektedir. İş temelli öğrenme, beden eğitimi öğretmen eğitimi, mentörlük konuları ile ilgili araştırmalarla ilgili yayınlarda en fazla Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada ve İngiltere'de olduğu (Bezerra, 2021; Tunçel & Avşar, 2023; Yirci vd., 2023) anlaşılmaktadır. Scopus veri tabanında öğretmen denetimi ile ilgili Türkiye kaynaklı sadece 18 makale yer almaktadır. Bu 18 makalenin 10 tanesi Türkiye kaynaklı dergilerde yayınlanmıştır.

Ortak yazarlıkta ön plana çıkan araştırmacıların, Chansa-Kabali, Tamara, Jere-Folotiya, Jacqueline”, “Lyytinen, Heikki”, “Munachaka, Jonathan C.”, “Richardson, Ulla”, “Sampa, Francis”, “Serpell, Robert”, “Westerholm, Jari”, “Yalukanda, Christopher” olduğu görülmektedir. Türkiye’den öne çıkan yazarın olmaması dikkate değer bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Türk araştırmacıların yeterli destek almamasından kaynaklanabilir. Türkiye’den öne çıkan yazarın olmaması sorunu araştırmacılara daha fazla destek vererek çözümlenebilir.

Ortak atıf analizi ile öne çıkan kaynakların; “Journal of Education for Teaching”, “Teaching & Teacher Education”, “Teaching and Teacher Education”, “Reading Research quarterly”, “Review of Educational Research”, “European Journal of Teacher Education”, “American Journal of Clinical Nutrition” olduğu görülmektedir. Denetim ve kültür (Amos, 2007), öğretmen adaylarının denetimi (Levine, 2011), öğretmen güçlendirme (Nie & Lee, 2014), Özel eğitimde denetim (Willenberg, 1966) mesleki kimlik (Wong & Liu, 2024) konularında çalışmalar yayımlanmaktadır. Türkiye’den öğretmen denetimine ilgi duyan araştırmacılar bu kaynaklardan yararlanarak ön plana çıkan yazarlar arasına girebilirler. Scopus veri tabanında yapılan araştırmada Türkiye kaynaklı Milli Eğitim, Eurasian Journal of Educational Research ve Turkish Online Journal of Distance Education dergileri ön plana çıkmasa da öğretmen denetimi ile ilgili çalışmalar yayımlanmaktadır.

Ortak atıf analizi ile ilgili öne çıkan yazarların; “Glewwe P.”, “Ashford S.J.”, “Chen H.C.”, “Grantham-Mcgregor S.M.”, “Kremer M.”, “Lyytinen H.”, “Mcewan P.J.”, “Mukminin A.”, “Rozelle S.”, “Shi Y.”, “Sundaraman V.”, “Ten Cate O.”, “Vandewalle D.”, “Zeichner K.” ve “Zhang L.” olduğu görülmektedir. Scopus veri tabanında 2024 yılı verilerine bakıldığında öğretmen yetiştirme (Bjørndal vd., 2024), duygusal davranış bozukluğu olan çocuklarda eğitim (Deger vd., 2024), dijital yeterlilik (Rasdiana vd., 2024), klinik denetim (Chaula, 2024) gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen denetimi araştırmalarına ilgi duyan ve uluslararası bir yazar olmayı düşünen araştırmacılar bu yazarlarla iş birliğine gidebilirler.

Yayınlarda 19 farklı anahtar kelime kullanıldığı anlaşılmaktadır. En fazla kullanılan anahtar kelimeler; öğretmen eğitimi, sosyal ağ hizmeti, öğretmen adayı, öğrenci öğretim ortaklığı, öğrenci öğretim bağlamı, üniversite denetimi, denetim şeklinde sıralanmaktadır. Teknolojiyle ilişkili Eğitim Denetimi konusuyla ilgili yayınlarda en sık kullanılan temaların, denetmen, kalite, müdür, performans, okul, bilgi, mühendislik ve STEM olduğu, denetim konusunun teknoloji, bilim, sınıf, deneyim, mühendislik, matematik, çalışma, öğrenci, bilgi, öğretmen, bilgi, problem, okul, etki, bilgi, öğretim, performans, eğitim, eğitim teknolojisi, araştırma, inceleme, vaka çalışması, eğitim süreci, süreç, eğitim sistemi, müdür, kalite, üniversite, uygulama, etki, etkililik, denetçi, uygulama, rol, eğitim terimleriyle ilişkisi olduğu görülmektedir (Suherman, 2023). Öğretmen denetimi ile ilgili uluslararası araştırma yapmak isteyen araştırmacıların bu anahtar kelimeleri çalışmalarında kullanmaları uygun olacaktır. Dergi park üzerinde yapılan çalışmada çalışmaların genellikle müfettiş, öğretmen denetimi, denetim konusunda yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşleri, ders denetiminin kimin yapacağı gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Dergi park üzerinden ulaşılan çalışmaların, öğretmen eğitimi, sosyal ağ hizmeti, öğretmen adayı, öğrenci öğretim ortaklığı, öğrenci öğretim bağlamı, üniversite denetimi, denetim gibi anahtar kelimelerden uzak olduğu gözümüze çarpmaktadır.

Öğretmen denetimi alanında yapılan çalışmalarda yazarlar arasındaki bibliyometrik bağlantıda dört kümenin oluştuğu ve merkezde Susan D. Martin'in yer aldığı görülmektedir. Brandon M. Butler, Alexander Cuenca, Todd Dinkelman, Joseph R. Nichols ve Mardi Schmeichel birinci kümeyi, Jan De Jong, Frieda Leenders, Karel Stokking, Jan Van Tartwijk ikinci kümeyi, Susan D. Martin, Jennifer L. Snow, Cheryl A. Torrez üçüncü kümeyi, Luc côté, hélène leclère diğer kümeyi oluşturmaktadır. Bu araştırmacılar klinik denetim (McCormack vd. 2019; Snow vd, 2020), öğretmenlik mesleğinde uygulama şokunu azaltmak (Stokking vd. 2003), mesleki benlik (van Rijswijk vd., 2018), öğretmen gelişimi (Snow-Gerono, 2008) öğretmenlerin hesap verme ve araştırma arasındaki ikilemi (Martin,2010) gibi konularda çalışmaktadır. Türkiye'de Milli eğitim Bakanlığı denetim yapısı oluşturmadaki kararsızlığı (Ergün, 2020b; Ergün vd.,2023) araştırmacıların da denetim yapısı üzerinde yoğunlaşmalarına neden olabilmektedir. Öğretmen denetimi ile ilgili uluslararası araştırma yapmak isteyen araştırmacıların bu bibliyometrik bağlantıda kendilerine yer bulabilirler.

Bu araştırma Scopus veri tabanında bulunan öğretmen denetimi ile ilgili makaleleri kapsamaktadır. Bu kapsamda diğer veri tabanlarında yer alan yayınlar analizlere dâhil edilememiştir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda WOS ile ilgili yayınların Scopus'a göre daha az olması, daha fazla uluslararası yayın ile çalışma isteği bu kararın alınmasına sebep olmuştur. Öğretmen denetimi konusuna ilgi duyan araştırmacılar ileride farklı veri tabanları ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Türkiye kaynaklı çalışmaların Ulakbim veri tabanı üzerinden analiz edilmesine olanak sağlanması ile ulusal düzeyde de bu çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Analize dâhil edilen çalışmalardan 251'i hiçbir destek almazken 99 çalışma desteklenmiştir. Uluslararası çalışmaların artması için kamu ve özel kesim tarafından verilen destekler de artırılmalıdır. Özellikle Türkiye'de öğretmen denetimi konusundaki uluslararası çalışmaların yetersizliği çalışmalara desteğin artırılmasını gerektirmektedir. Özel sektöre vergi indirimi gibi teşvikler sunulurken, üniversitelerin ise yaptıkları projelerle orantılı olarak bütçeden aldıkları paylar arttırılabilir. Çalışmanın Türkiye öğretmen araştırmalarında daha az çalışma yapan ülkelerdeki araştırmacılara yol gösteri olması beklenmektedir.

5. Kaynakça

- Al, U., Sezen, U., & Soydal, İ. (2012). Hacettepe Üniversitesi bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 53-71.
- Amos Y. T. (2017). A visit to purgatory: Cultural mismatch between a Japanese international teacher candidate and her American supervisors and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 68(8), 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.006>

- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatipoğlu.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme [Evaluation in education system]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Bencherab, A., & Maskari, A. A. (2021). Clinical supervision: A genius tool for teachers' professional growth. *The Universal Academic Research Journal*, 3(2), 51-57.
- Bezerra, J. , Batista Mota, F. , Waltz Comarú, M. , Amara Maciel Braga, L., Fernandes Moutinho Rocha, L. , Roberto Carvalho, P. , Alexandre da Fonseca Tinoca, L., & Matos Lopes, R. (2021), A worldwide bibliometric and network analysis of work-based learning research. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(3), 601-615. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2020-0035>
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A. C., & Fredrik Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619>
- Chaula, L. (2024). Measure for clinical supervision practices as factors of predictive indicators of teachers' professional identity development in Tanzania, *Heliyon*, 10(4), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25768>.
- Chaula, L., Lawrent, G., & Freddie Warioba Iramba, I. (2024). School heads' clinical supervision practices in Tanzania: implications for teachers' professional competency development. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362551>
- David, O., & Madinah, N. & Godfrey, E. (2021). Instructional supervision practice and effective teaching in ugandan secondary schools. *International Journal of Education and Research*, 9 (3), 219-232.
- Deger, G. K., Moohr, M., Riden, B., & Taylor, J. C. (2024). Behavior, paperwork, instruction, and supervision . . . Oh my! A review of the literature on mentorship for teachers of children with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(2), 95-109. <https://doi.org/10.1177/10634266241235131>
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması [The comparison between Turkish Supervision System as a sub-system of educational system with some selected countries]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 23-48. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.262>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., & Pandey, N. & Lim, W. M., (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, Elsevier*, 133(C), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ergün H., Çelik K., Tanrıöğen A., & Nayır, F. (2023). Supervisión de la docencia en turquía. *Supervisión* 21, 70(70). <https://doi.org/10.52149/Sp21/70.7>
- Ergün, H. (2020-a). The effect of school transparency on attitude towards supervision. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 114–126. <https://doi.org/10.33200/ijcer.652497>
- Ergün, H. (2020-b). Yönetmeliklerde müfettişler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 141-157.
- Ergün, H. (2022). Eğitim müfettişlerinin sorunları. *Asya Studies*, 6(21), 97-108. <https://doi.org/10.31455/asya.1130406>

- Ergün, H., & Çelik, K. (2018). Maarif müfettişlerinin füzyon ve fisyon sürecinde yaşadıklarına ilişkin nitel bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 410-426. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s19m>
- Esia-Donkoh K., & Ofosu-Dwamena E. (2014). Effects of educational supervision on Professional development: Perception of public basic school teachers at Winneba, Ghana. *British Journal of Education*, 2(6), 63-82.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assuringquality-education-policies-and-approaches-school-evaluation-europe_en adresinden 12.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- García-Villar, C., & García-Santos, J.M. (2021). Bibliometric indicators to evaluate scientific activity. *Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica. Radiología*, 63 (3), 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.rxeng.2021.01.002>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). The basic guide to supervision and instructional leadership. Pearson Education.
- Gustafsson, J.E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 461-479. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862>
- Huang, L., & Liew, H. (2021). A bibliometric overview of the journal of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 33(7), 547-560. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2021-0005>
- Jennifer L. Snow-Geron, (2008). Locating supervision—A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development, *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1502-1515. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.002>
- Joshi, M. A. (2014). Bibliometric indicators for evaluating the quality of scientific publications. *The Journal of Contemporary Dental Practice*, 15 (2). 258-262. <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10024-1525>
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes, *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>.
- Levine, T.H. (2011). Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 930-941. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.004>
- Martin, S. (2010). Teachers using learning styles: Torn between research and accountability? *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1583-1591. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.009>
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Implementability of Instructional Supervision as a Contemporary Educational Supervision Model in Turkish Education System. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 131-142.
- McCormack, B., Baecher, L. H., & Cuenca, A. (2019). University-based teacher supervisors: Their voices, their dilemmas. *Journal of Educational Supervision*, 2 (1). <https://doi.org/10.31045/jes.2.1.2>

- Nwaokugha, D.O., & Danladi, S.A. (2016). Language and communication: Effective tools for educational supervision and inspection in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 420-428. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3p420>
- Rasdiana, Bambang Budi Wiyono, B.B., Imron, A., Rahma, L., Arifah, N., Azhari, R., Elfira; Sibula, I., & Maharmawan, M.A. (2024). Elevating Teachers' Professional Digital Competence: Synergies of Principals' Instructional E-Supervision, Technology Leadership and Digital Culture for Educational Excellence in Digital-Savvy Era. *Education Sciences*. 14 (3), 266. <https://doi.org/10.3390/educsci14030266>
- Snow, J., Carter, H., Dismuke, S. A., Larson, A., & Shebley, S. (2020). Scaffolding development of clinical supervisors: learning to be a liaison. *Journal of Educational Supervision*, 3 (1). <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.4>
- Stegmeir, M. (2016). Climate change: New discipline practices promote college access. *The Journal of College Admission*, (231), 44-47. https://www.nxtbook.com/ygsreprints/NACAC/nacac_jca_spring2016/#/46
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). Öğrenciden öğretmene: Öğretmenlik mesleğinde uygulama şokunu ve erken terk etmeyi azaltma. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 26 (3), 329-350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Suherman, I., Fauziah, R. S.P., Maryani, N., & Lathifah, Z.K. (2023). A Bibliometric analysis of technological-based educational supervision research using vosviewer. *Journal of Engineering Science and Technology*, 18 (3), 49-56.
- Tunçel, N.Y., & Avşar, Z. (2023). Physical education teacher education: A bibliometric analysis by vosviewer, *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 12 (4), 852-862. <https://doi.org/10.22282/tojras.1346132>
- Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S., & van Tartwijk, J. W. F. (2018). Supervision Dialogues in Teacher Education: Balancing Dis/continuities of the Vocational Self-Concept. In *Research on Teacher Identity* (pp. 97-107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_9
- Warman, W., Poernomo, S. A., Januar, S., & Amon, L. (2021). Leadership style and principal supervision in improving teacher performance at state high schools in kutai kartanegara regency, east kalimantan province, Indonesia. *EduLine. Journal of Education and Learning Innovation*, 2(1), 17-24. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline581>
- Willenberg, E. P. (1966). Organization, administration, and supervision of special education. *Review of Educational Research*, 36(1), 134-150. <https://doi.org/10.2307/1169641>
- Wong, C.Y.E., & Liu, W.C. (2024). Öğretmen mesleki kimliğinin gelişimi: Öz belirleme teorisinden perspektifler. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2371981>
- Yirci, R.; Karakose, T.; Kocabas, I., Tülüba, S. T., & Papadakis, S. (2023). A bibliometric review of the knowledge base on mentoring for the professional development of school administrators. *Sustainability*, 15, 3027. <https://doi.org/10.3390/su15043027>
- Zawacki-Richter, O., Anderson, T., & Tuncay, N. (2010). The growing impact of open access distance education journals: a bibliometric analysis. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 24(3), 1-24.



DİJİTAL FİNANSAL OKURYAZARLIK VE FİNANSAL TEKNOLOJİLERİN İLİŞKİSİNDE ROL ALAN FAKTÖRLER: YABANCI TURİSTLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

Kayhan AHMETOĞULLARI*

Öz

Bu çalışmanın ana amacı dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojiler arasındaki nedensel ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu ilişkide sosyal medya kullanımı ve yaş gibi kategorik değişkenlerin düzenleyici rolünü irdelemek ile dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin sosyo-demografik değişkenler ve finansal okuryazarlık sertifikası sahipliği, finansal işlemlerde akıllı telefon kullanımı ve katılımcıların dillerine göre nasıl değiştiğini gözlemlemektir. Araştırma nicel desenli birincil anket verilerini yüz yüze toplayarak değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelini kullanmaktadır. Veriler Türkiye'nin en çok ziyaret edilen yerlerinden biri olan Antalya'ya gelen yabancı turistleri hedef almaktadır. Bölgeyi en çok ziyaret eden ilk üç ülke mensuplarının dilleri dikkate alınarak katılımcılar için İngilizce, Rusça ve Lehçe olmak üzere üç dilde anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada 292 katılımcı üzerinden sürekli değişkenlere ait ölçek ve ölçüm geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için ölçüm modeline dayalı DFA kullanılmıştır. Ardından uyum iyiliği sağlanan ve geçerlilik testi onaylanan modele ait örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi veren yapısal eşitlik modeli oluşturulmaktadır. Model uyumu sağlanmış ve dijital finansal okuryazarlığın finansal teknoloji deneyimini artıracağı sonucuna ek olarak bu ilişkide sosyal medya kullanımı ve yaşın düzenleyici rolü saptanmıştır. Ayrıca çalışmada sosyo-demografik değişkenlere göre dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknoloji deneyiminin nasıl değiştiğini irdelemek için t-testleri ve ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuç olarak dijital finansal okuryazarlığın finansal teknoloji deneyimini anlamlı şekilde artırdığı, sosyal medya kullananlarda bu ilişki anlamlı ve daha yüksek olduğu, 36-45 yaş aralığında bu ilişki anlamlı değilken, diğer yaş aralıklarında anlamlı şekilde değiştiği ortaya konmaktadır. Ayrıca yaş aralıkları içerisinde bu ilişkiyi en fazla etkileyen 55 ve üstü yaş aralığındakiler olduğu saptanmıştır. Öte yandan İngilizce konuşanların Rusça konuşanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknoloji deneyimine sahip oldukları gözlenmektedir. Son olarak finansal okuryazarlık sertifikası olanların olmayanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa ve finansal teknoloji deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital finansal okuryazarlık, Finansal teknolojiler, Yabancı turistler.

Jel Kodu: G53, F65, G32.

Factors The Relationship Between Digital Financial Literacy And Financial Technologies: An Application on Foreign Tourists

Abstract

The primary aim of this study is to examine the causal relationship between digital financial literacy and financial technologies. Additionally, it explores the moderating role of categorical variables such as social media use and age in this relationship. The study also investigates how digital financial literacy and financial technologies vary based on socio-demographic variables, ownership of financial literacy certificates, smartphone use in financial transactions, and the languages spoken by the participants. The research utilizes a quantitative relational survey design, collecting primary survey data through face-to-face interactions. The data targets foreign tourists visiting Antalya, one of Turkey's most popular destinations. Surveys were conducted in English, Russian, and Polish, considering the languages of tourists from the top three visiting countries. Data analysis was performed using SPSS and AMOS software packages. To ensure the validity and reliability of the scales and continuous variables, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) based on the measurement model was employed on a sample of 292 participants. Subsequently, a Structural Equation Model (SEM) was created to examine the causal relationships between latent variables in the validated model. The model's fit was achieved, and it was concluded

* Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık, kayhanahmet@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2658-189X>

that digital financial literacy significantly enhances financial technology experience, with social media use and age acting as significant moderators in this relationship. Additionally, t-tests and ANOVA analyses were conducted to explore how digital financial literacy and financial technology experience vary according to socio-demographic variables. The results indicate that digital financial literacy significantly increases financial technology experience, particularly among social media users. The relationship is not significant in the 36-45 age group, while it varies significantly in other age ranges, with those aged 55 and above being the most affected. Moreover, English speakers demonstrated higher digital financial literacy and financial technology experience compared to Russian speakers. Finally, individuals with financial literacy certificates exhibited higher levels of digital financial literacy and financial technology experience compared to those without such certificates.

Keywords: Digital financial literacy, Financial technologies, Foreign tourists.

Jel Code: G53, F65, G32.

1. Giriş

Finansal kararların, etkili finansal seçimler yapmada kilit bir faktör olduğu gösterilmiştir (Lusardi ve Mitchell 2014) Yaşamın erken dönemlerinde edinilen finansal bilgilerdeki farklılıklar, emeklilik dönemindeki servet eşitsizliğinin önemli bir bölümünü açıklamaktadır (Lusardi vd., 2017). Finansal teknoloji (FinTech), finansal hizmetler sektöründe rakipsiz bir hızla devrim yaratmaktadır (Frost vd., 2019). Mobil ödemeler, robo-danışmanlık, uygulama tabanlı yatırım platformları ve çevrimiçi bankacılık çözümlerine kadar, FinTech gelişmeleri finansal planlama, finansal refah ve ekonomik eşitsizlik üzerinde etkili olmuştur (Frame vd., 2019). FinTech, finansal yeterliliği geliştirme potansiyeline sahiptir. Kişisel finansmanı basitleştirmek ve finansal planlama süreçlerini kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanan start-up'lar ve platformlar, yalnızca yeni nesil finansal araçları inşa etmekle kalmıyor, aynı zamanda finansal eğitimi teşvik ediyor ve kolaylaştırıyor. Geliştirilmiş finansal ve diğer (teknolojik, politik sağlık, çevresel) okuryazarlıklar, bireylerin yapay zekâ ile daha iyi etkileşim kurmasını sağlar (Aun, 2017). Ayrıca, FinTech'ler finansal kurumların, şirketlerin ve girişimcilerin rolü, finansal okuryazarlığı artıran ve demografik gruplar arasındaki eşitsizlikleri azaltan arz yönlü çözümlerin oluşturulması açısından önemlidir. Lusardi vd. (2015), finansal okuryazarlık araştırma ve uygulamalarının, finansal eğitimin geliştirilmiş tasarım ve sunum yoluyla nasıl daha etkili hale getirilebileceğini anlamaya çalışması gerektiğini savunmaktadır. FinTech çağının ardından, görselleştirme ve erişilebilirlik/kullanıcı dostu olma finansal kapsayıcılık için önemlidir. Nitekim, finansal bilgilerin sunum biçiminin, finansal okuryazarlığı düşük olan bireylerin yaptığı seçimleri etkilediği gösterilmiştir (Hastings ve Tejada-Ashton, 2008; Hastings ve Mitchell 2018). Tüm bunlar dijital finansal okuryazarlığın ve finansal teknolojilerin birlikte hareket etmesi gereken önemli kavramlar olduğuna işaret etmektedir.

FinTek gelişmeleri, finansal teknolojiler ve platformlarla etkileşime girerken dürtüsel tüketici davranışlarını tetikleyerek finansal refaha da zarar verebilir. Örneğin, mobil uygulamalar, gelecekteki tercihleri tahmin etmek için gerekli becerilerden yoksun olan dürtüsel ve sofistike olmayan bireyleri çekebilir. Bu nedenle, mobil uygulamalar bireylerin spekülâtif durumlarda veya satış baskısı altında hatalı kararlar vermesine yol açabilir. Bu gibi durumlarda, finansal hizmetlerin satın alınması ve nihai tüketimi arasındaki sürenin kısaltmasının tüketici refahına zarar vermesi muhtemeldir. Hundtofte ve Gladstone (2017) mobil kullanıcıların dürtüsel satın alma davranışında bulunma ve maaş günü kredisi kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Mobil kredi ürünleri genellikle çok erişilebilirdir ve geçici tercihlere göre hareket edilmesine izin verir. Bu durum, mobil uygulama ve platformların eğitimle tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Yakın zamanda yapılan ülkeler arası bir çalışmada Panos ve Karkkainen (2019), finansal okuryazarlığın kripto para birimi sahipliği ile negatif ilişkisi olduğunu bulmuştur. Bu durum, finansal okuryazarlığı daha az olan tüketicilerin, alternatif varlık sınıflarına kıyasla kripto paraların daha büyük risk ve ödül dengeleri konusunda sınırlı bir anlayışa sahip

olduğunu göstermektedir. Piyasanın büyük ölçüde bilgisiz yatırımcılar tarafından domine edilmesi, kripto para birimlerinin oynaklığını artıran muhtemel bir faktördür. Bu durumda dijital finansal okuryazarlığın geliştirilmesi ve finansal teknolojilerin deneyimlenmesi bu doğrultuda ortaya konması daha sağlıklı ve rasyonel davranışı tetikleyebilir.

Dijital finansal okuryazarlık, kişilerin finansal kabiliyetlerine, finansal bilgilerine, finansal davranışlarına ve finansal tutumlarına ek olarak dijital finansal araçlara hakimiyetini de içerisine alan yeni bir konsept sunmaktadır. Finansal okuryazarlıkla ilgili ülkeler, üniversiteler ve teorik yaklaşımlar sürekli gelişim göstermektedir. Finansal okuryazarlığın artırılması kişisel finansal gelişim ve kararlardan bölgesel ve uluslararası alanlarda finansal kararların daha rasyonel ve daha verimli yönetilmesine katkı sağlayan önemli bir kavramdır. Günümüze gelindiğinde ise bu kavram dijitalleşen dünyaya ayak uyduran yeni dijital finansal araç gereçleri, yatırım araçlarını sağlıklı bir şekilde okumak ve analiz etmek nihayetinde optimum kararlara ulaşmak için dijital finansal okuryazarlığın önemini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca dijitalleşme ile birlikte önemli ölçüde gelişen ve dönüşüm sağlayan bir diğer araç da finansal teknolojilerdir. Finansal teknolojiler ve bunlara olan yatkınlık, kabiliyet ve öğrenme çabası dijital finansal okuryazarlıkla bağlantılı olabilmektedir. Bu noktada çalışmada dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojiler arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamak literatürün gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır. Öte yandan bunun yabancı yatırımcılar ve turistler üzerinde Türkiye özelinde araştırılması alana başka farklı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların dışında dijital finansal okuryazarlığın finansal teknolojilerle ilişkisinde günümüzün en önemli iletişim araçlarından olan sosyal medyanın nasıl rol oynadığı ya da oynayıp oynamayacağı da önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Dahası dijitalleşen dünyanın dijital finansal okuryazarlığı ile finansal teknolojilerin etkileşiminde yabancıların yaş aralığının nasıl rol oynadığını tespit etmek dikkate değerdir. Ayrıca Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin sosyo-demografik özellikleri ile dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri deneyimlemelerinin nasıl değişim gösterdiğini incelemek alana önemli bir değer daha katacaktır. Son olarak bu çalışma, yabancı turistlerin finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olup olmaması, hangi dili kullandıkları (milletleri), yatırım ve finansal kararlarında akıllı telefon kullanım durumlarına göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri deneyimleme durumlarının nasıl değiştiğini inceleyen alandaki ilk çalışmalardan biridir.

Finansal okuryazarlık üzerinde oldukça fazla durulmaktadır (Ahmetoğulları, 2017; Ahmetoğulları & Öcel, 2021; Aydın & Sümer, 2023; Ertaş & Kavas, 2023; Maendru vd., 2020). Daha spesifik olarak dijital finansal okuryazarlıkla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Kumar vd., 2023; Kaya & Kılıç, 2021; Saydar, 2024; Taşlıyan, 2023). Buna karşın dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojileri birlikte çalışan çalışmalar görece sınırlıdır (Indrawati, 2021). Öte yandan dijital finansal okuryazarlığın finansal teknoloji ile ilişkisinde sosyal medya kullanımının ve yaşın moderatör rolünü inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda finansal teknolojinin (FinTech) gelişimi, bankacılık ve finans sektörünün sunduğu hizmetleri dijital moda dönüştürmektedir. Bu da bireylerin finansal refahını ve toplumsal refahı sağlamak için artık finansal okuryazarlığın tek başına yeterli görülmeceğine işaret etmektedir. Böylece dijital finansal okuryazarlık (DFO), FinTech çağında eğitimin giderek daha hayati bir yönü haline gelmektedir. Bu süreçte ana sorunlardan biri, özellikle dezavantajlı gruplar (finansal teknolojilere erişim güçlüğü yaşayan kırsal kesimdekiler, yaşlı olanlar ya da dijital finansal okuryazarlıkta fırsat eşitliği olmayanlar) arasında DFO'da önemli boşlukların olmasıdır (Liew vd., 2020). Bu noktada çalışmanın teorik ve pratik olarak alana yapacağı katkılar ulusal ve uluslararası düzeyde önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışmada yabancı turistlerin tercih edilmesi, araştırmanın geniş bir demografik yelpazede geçerliliğini test etme ve bulguların evrensel uygulanabilirliğini artırma amacına hizmet etmektedir. Özellikle, Türkiye'nin en çok ziyaret edilen bölgelerinden biri olan Antalya'da gerçekleştirilen bu araştırma, farklı kültürel ve dilsel arka planlardan gelen bireylerin dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilere yönelik algı ve deneyimlerinin

karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu sayede, finansal okuryazarlık ve teknoloji kullanımına ilişkin bulgular, yalnızca Türkiye'ye özgü değil, küresel ölçekte de genellenebilir hale gelmektedir. Ayrıca, İngilizce, Rusça ve Lehçe konuşan turistler arasında yapılan karşılaştırmalar, finansal okuryazarlık ve teknoloji deneyiminin kültürel ve dilsel farklılıklar doğrultusunda nasıl şekillendiğini ortaya koyarak literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Bu tür çok kültürlü bir yaklaşım, dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojiler alanındaki politika yapımcılar ve uygulayıcılar için daha kapsayıcı ve etkili stratejiler geliştirilmesine olanak tanır. Dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin giderek artan önemi, bireylerin finansal karar alma süreçlerini derinden etkilemektedir. Özellikle yabancı turistler gibi finansal piyasalara ve teknolojiye erişimi sınırlı olan gruplar için bu ilişkinin anlaşılması, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurabilir. Bu çalışmanın temel motivasyonu, dijital finansal okuryazarlık düzeyinin ve finansal teknoloji kullanımının, yabancı turistlerin finansal karar alma süreçlerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, sosyal medya kullanımı ve yaş gibi moderatör değişkenlerin bu ilişki üzerindeki rolünü inceleyerek, dijital finansal okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Antalya'da bulunan yabancı turistler üzerinde gerçekleştirilen anket çalışması, konuya dair önemli veriler sunmakta ve dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknoloji kullanımı arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

Alanda finansal okuryazarlık ve dijital finansal okuryazarlıkla ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Önceki çalışmalarda yer alan analizler ve sonuçları sırasıyla verilmektedir. İlk olarak McKillop vd. (2020), akıllı telefon uygulamalarının arzu edilen finansal yeterliliği geliştirmek için kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmektedir. Yazarlar, Kuzey İrlanda'daki en büyük kredi birliğinin çalışma çağındaki üyelerine (16-65 yaş) dört akıllı telefon uygulaması ('Money Matters' başlığı altında bir araya getirilmiştir) sunmaktadır. Bunlar bir kredi faiz karşılaştırma uygulaması; bir harcama karşılaştırma uygulaması, bir nakit takvimi uygulaması ve bir borç yönetimi uygulamasından oluşmaktadır. Randomize bir kontrol denemesinde yazarlar, uygulamaları kullanan bireyler grubu için 'finansal bilgi, anlayış ve temel beceriler' ile 'tutum ve motivasyonlarda' önemli gelişmeler olduğunu bulmuşlardır. Uygulamaları kullananların gelir ve giderlerini takip etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve finansal bir şokla karşılaştıklarında daha dirençli oldukları görülmüştür. Bu durum dijital finansın geliştirilmesi ve finansal teknolojilerin pratikteki karşılığının finansal kararlar almada ne denli etkili olduğunun göstergelerinden biri olması açısından önemlidir. İkinci olarak Philippas ve Avdoulas (2020), finansal krizi yaşamış Yunan üniversite öğrencilerinden oluşan birincil veri setini kullanarak finansal okuryazarlık ve finansal refah arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yazarlar, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla finansal okuryazar olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin finansal okuryazarlığı ile ebeveyn eğitimi ve geliri arasında da bir ilişki bulmuşlardır. Bulgular, daha fazla finansal okuryazar olan öğrencilerin beklenmedik finansal şoklarla başa çıkmak için daha donanımlı olduklarını göstermektedir. Genel olarak, finansal okuryazarlık Yunan üniversite öğrencileri arasında finansal refahın önemli bir itici gücüdür. Üçüncü olarak Artavanis ve Kara (2020)'nin, Massachusetts'teki büyük bir devlet üniversitesinden ABD'li öğrencilerin yeni bir veri setini kullanarak öğrenci borcu temasını ele almaktadır. Yazarlar burada üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyini ve bunun öğrenci borcunun geri ödenmesi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Özellikle kadın (%26), azınlık (%24) ve birinci sınıf (%33) öğrenciler arasında düşük finansal okuryazarlık seviyeleri (%39,5) bulmuşlardır. Ayrıca, finansal okuryazarlık eksikliği olan öğrencilerin gelecekteki öğrenci kredisi ödemelerini hafife alma olasılığı daha yüksektir. Yazarlar ayrıca bir finansal okuryazarlık ücret farkını da ortaya çıkarmıştır; düşük finansal okuryazarlığa sahip öğrenciler, yüksek okuryazarlığa sahip meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha düşük başlangıç maaşları beklemektedir. Sonuç olarak, düşük okuryazarlığa sahip öğrenciler, ödeme-gelir oranlarındaki beklenmedik, olumsuz şoklara karşı daha savunmasızdır ve bu da gelecekteki kredi itibarını ve mezuniyet sonrası borç ödeme kabiliyetini olumsuz

etkilemektedir. Dördüncü olarak Migliavacca (2020) finansal danışmanlığı incelemektedir. Yazar, finansal okuryazarlığı artırmayı amaçlayan eğitim programlarının hazır olma durumunun, etkinliğinin ve etkisinin henüz büyük ölçüde belgelenmediğini ileri sürmektedir. Bulguları, finansal danışmanların yatırımcıların finansal farkındalığının artmasında etkili bir aracı olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiyi üç finansal okuryazarlık ölçütü (temel, orta ve ileri) kullanarak kurmakta ve ayrıca farklı danışman tipolojilerini test etmektedir. Bağımsız finansal danışmanların varlığının, ilgili müşterilerinin 'ileri' finansal okuryazarlık becerilerini artırma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Bu bulgulara dayanarak yazar, finansal eğitim programlarının tamamlayıcısı olarak aydınlanmış finansal danışmanlığın önemli rolünü vurgulamaktadır. Bu çalışmada finansal okuryazarlık eğitimi olarak finansal okuryazarlık sertifikası olan ya da olmayan katılımcılara göre dijital finansal okuryazarlığın ve finansal teknolojileri deneyimlemenin nasıl şekilleneceğinin önemi ortaya konmaktadır.

Dünyanın birçok yerinde araştırmanın değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkiyi doğrudan ve dolaylı olarak inceleyen farklı çalışmalara rastlamak da mümkündür. Söz gelimi Kumar vd. (2023) Hindistan'ın Delhi merkezinde 512 katılımcı üzerinde yaptığı çalışmada, dijital finansal okuryazarlığın finansal karar verme ve finansal refahla ilişkisi irdelenmiştir. Çalışmada finansal yeterlilik ve finansal özerkliğin finansal karar verme ve finansal refah üzerinde aracı etkilerinin olduğu, dürtüselliğin ise finansal karar verme üzerinde aracı etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Aynı çalışmada yeteneklerin dijital finansal okuryazarlığı artırdığı, dijital finansal okuryazarlığın finansal kararları artırdığı, dijital finansal okuryazarlığın algılanan finansal refahı anlamlı şekilde artırmadığı gözlenmektedir. Ayrıca becerilerin dijital finansal okuryazarlık ve finansal yeterlilik aracılığıyla finansal karar verme ve finansal refahı artırdığını gösteren dolaylı sonuçlar da anlamlıdır. Diğer taraftan Rahayu vd. (2022) Endonezya'daki Y kuşağının dijital finansal okuryazarlıkları ile finansal davranışları, tasarruf davranışı, harcama davranışı ve yatırım davranışı arasındaki ilişkiyi 741 katılımcı ile ele almaktadır. Çalışmada dijital finansal okuryazarlığın harcama davranışı, tasarruf davranışı ve yatırım davranışı üzerindeki olumlu etkisi saptanmıştır. Ayrıca çalışmada gelir gibi sosyal faktörlerin de dijital finansal okuryazarlıkta önemli bir rol oynadığı gözlenmektedir. Bir başka çalışmada ise Daragmeh vd. (2021) Macaristan'daki 1120 katılımcıdan oluşan X kuşağının finansal teknolojileri kullanma niyetlerini mobil bankacılığı benimseme niyetleri bağlamında ele almaktadır. Çalışmada COVID-19 riskinin, algılanan kullanılabilirliğin ve öznel normun mobil ödeme sistemlerini kullanma niyetini önemli ölçüde açıkladığını saptamışlardır. Ayrıca algılanan faydanın algılanan kullanım kolaylığı ile mobil ödeme sistemlerini kullanmaya yönelik davranışsal niyet arasındaki ilişkisinde aracılık rolü olduğu saptanmıştır. Teknoloji kabul modeli ekseninde oluşturulan model genel olarak COVID-19 döneminde finansal teknolojilerin kullanımında etkin olan faktörleri saptamıştır. Dahası Widyastuti vd. (2024), Endonezya'daki hane halkının dijital finansal katılımlarını, demografik değişkenler ve dijital finansal okuryazarlık açısından ele almışlardır. Çalışmada demografik değişkenlerin dijital finansal katılımı etkilediği saptanmıştır. Ayrıca dijital finansal okuryazarlığında dijital finansal katılımı etkilediği saptanmıştır. Son olarak Ahmetoğulları ve Arabacı (2022) katılım banka müşterilerinin pandemik kaygının moderatörlüğünde mobil bankacılık uygulamalarını kullanma niyetleri ve gerçek kullanımlarını etkileyen faktörleri Teknoloji Kabul Modeli ekseninde irdelemektedir. Çalışmada mobil bankacılık kullanma niyetleri gibi finansal teknolojilerin üzerinde düşük pandemik kaygı olduğunda, dijital bankacılık uygulamalarının kullanım kolaylığı, algılanan kullanılabilirliğin, algılanan finansal maliyetin, algılanan güvenin anlamlı ve önemli etkisi gözlenmiştir. Ayrıca dijital bankacılık kullanma niyetinin mobil bankacılık kullanma düzeyini anlamlı şekilde artırdığı saptanmıştır. Ayrıca dijital bankacılık kullanma niyeti gibi finansal teknolojilerin demografik değişkenler açısından anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır.

2. Yöntem

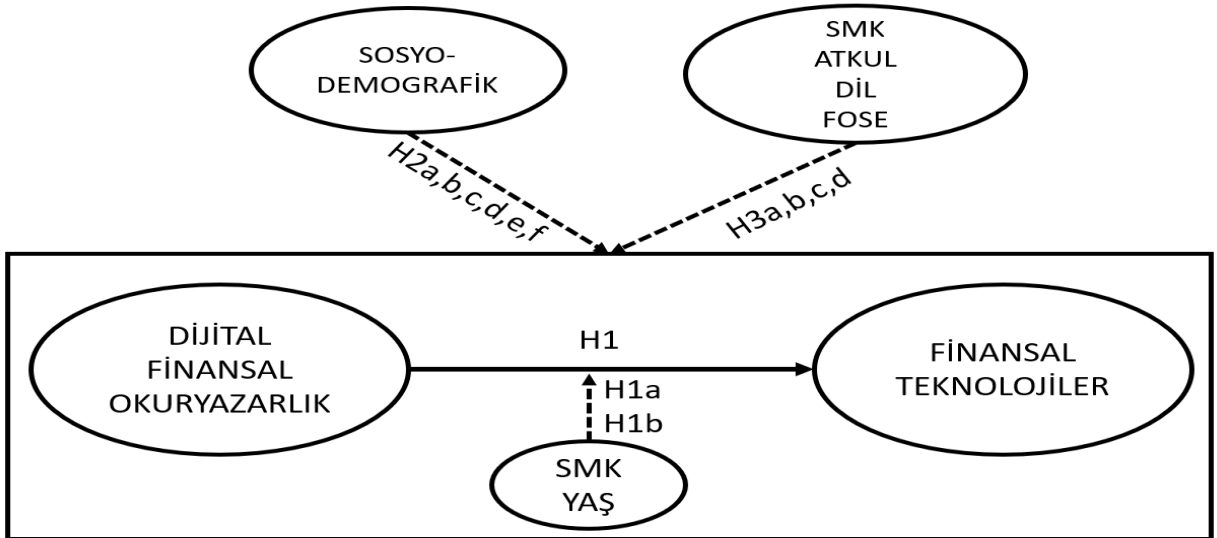
Araştırmada nicel desenli çalışmalardan biri olan anket tekniği kullanılmaktadır. Maliyet ve zaman avantajı açısından kolayda örnekleme tekniği ile katılımcılar belirlenmektedir. Araştırmada nedensellik ve düzenleyicilik ilişkisini saptamak adına elde edilen birincil verilerle hem ölçeğin geçerliliğini doğrulamak adına doğrulayıcı model, hem de oluşturulan ölçüm modeline ait yapısal eşitlik modeli ile hipotez testleri yapılmaktadır. Yapısal eşitlik modelinden önce ölçüm modelinin sınanması model uyum iyiliğini sağlamak ve daha sağlıklı sonuçlar elde etmek için önerilmektedir (Kline, 2016). Nizel desenli araştırma ilişkisel tarama modeli ile sınanmaktadır (Neuman, 2014). Bu yöntem hali hazırdaki bir olayı anlayabilmek, belirli bir konuda veri toplamak ve genel bir durum elde edebilmek adına istimal edilen bir paradigmadır (Karasar, 2020). Bu çalışmada değişkenler dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi sosyal medya kullanımı ve yaşın düzenleyip düzenlemediğinin yapısal eşitlik modeli aracılığıyla test etmektedir. Ayrıca dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknoloji kullanımının sosyo-demografik değişkenler ve sosyal medya kullanımı, akıllı telefon kullanımı, anketin uygulandığı dil ve finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olup olmamaya göre nasıl şekillendiği farklılık testleri ile sınanmaktadır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişki ve düzenleyicilik ilişkisel tarama modeli ile nicel desenli verilerden aralanarak ele alınmaktadır. Oluşturulan hipotezler ve kavramsal yapı elde edilen veriler tarafından test edilmekte ve Çalışmada 5'li Likert tipi ölçekler ve demografik yapıyı ölçmek için kategorik değişkenler ile elde edilen verilerin AMOS ve SPSS paket programları kullanılarak analizler yapılmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda ortaya çıkan nedensel ilişkilere dayalı hipotetik model şekil 1'deki gibidir. Modelde yer alan doğrudan tek yönlü çizgi nedensellik ilişkisini gösterirken, kesikli çizgiler düzenleyici ve farklılık testi hipotezlerini ifade etmektedir.

Şekil 1

Araştırmanın Hipotetik Modeli



Bir araştırmada değişkenler arasındaki teorik bağlantılar doğrultusunda kurulan desensel yapıya model denmektedir. Araştırma modelinde dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojilerin arasındaki nedensel ilişkiyi ele alan ilk hipotez modelin ana kurgusunu da oluşturmaktadır. Bu ilişkide sosyal medya kullanımı (SMK) ve yaşın düzenleyicilik rolünü gösteren hipotezler ise ana kurgunun alt

hipotezleri olarak sınamaktadır. Öte yandan bir bütün olarak dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin sosyo-demografik değişkenler açısından nasıl değiştiğini gösteren ikinci ana hipotez ve alt hipotezleri şeklinde oluşturulmuştur. Son olarak dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin her biri sosyal medya kullanımı, akıllı telefonla yatırım ve finansal işlemler yapma (ATKUL) ve katılımcıların ankete katılım dillerine göre nasıl değiştiğini gösteren üçüncü hipotez ve alt varsayımları şeklinde kurgulanmaktadır.

Dijital finansal okuryazarlığın dijital ürün ve hizmetlere yönelik deneyimi artırdığı ve bunun bilgi ve tutumun davranışsal önyargıları ve finansal hataları en aza indirdiği ve böylece daha rasyonel, güvenli, karlı ve bilinçli finansal kararlara yol açtığı söylenebilir. Dahası dijital finansal okuryazarlık kredi ve tasarrufa yol açarak imkânları kısıtlı ve daha az bilgili kişiler için finansal hizmetlere erişimi kolaylaştırdığı için finansal dayanıklılığı da sağlamaktadır (Kumar vd., 2023, s.180). Finansal teknolojileri deneyimleyen kişilerin dijital finansal okuryazarlıkları sayesinde daha başarılı kararlar alabileceği düşünülebilir. Nitekim dijital finansal hizmetlerin olumlu etkisi sadece gelişmiş olan ülkelerde değil, Amerikan hane halkının finansal davranışlarında önemli rolü olduğu görülmektedir. Fintek firmalarının hane halkı tasarruflarında ve tasarruf davranışlarında olumlu katkısı gözlenmektedir (Yeo & Fisher, 2017). Dahası Yeo ve Fisher (2017) Amerikan hane halkı üzerinde yaptıkları çalışmada finansal teknolojilerin mobil finansal hizmetleri kullanma, para yönetimi, finansal seçimler yapma ve finansal konularda bilgi sahibi olma olasılıklarının finansal teknolojilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yazarlara göre finansal teknolojilerin daha iyi finansal katılımı teşvik etmesi ve daha iyi finansal okuryazarlık sağlaması beklenmektedir (Moenjak vd., 2020). Ayrıca dijital finansal okuryazarlık gelir düzeyi ve diğer sosyo-demografik değişkenlerle de ilişkili olabilir (Rahayu vd., 2022).

Genel olarak oluşturulan hipotezler şu şekilde sıralanabilir:

H1: Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları finansal teknolojileri kullanmalarını anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir.

H1a: Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları finansal teknolojileri kullanmalarına etkisinde sosyal medya kullanmalarının düzenleyici rolü vardır. Şöyle ki sosyal medya kullananlarda kullanmayanlara göre daha yüksek bir ilişki düzeyi beklenmektedir.

H1b: Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları finansal teknolojileri kullanmalarına etkisinde yaş aralıklarının düzenleyici rolü vardır.

H2: Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmaları cinsiyete (H2a), yaşa (H2b), mesleğe (H2c), eğitime (H2d), gelire (H2e) ve medeni duruma (H2f) göre farklılaşmaktadır.

H3: Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmaları sosyal medya kullanımı (H3a), yatırım ve finansal işlemlerinde akıllı telefon kullanımı (H3b), ankete katılım dili (H3c) ve finansal okuryazarlık sertifikasına (H3d) göre farklılaşmaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Antalya ilindeki yabancı turistleri kapsamaktadır. Türkiye'nin en çok turist çeken illerinden biri olan Antalya hem farklı ülkelerden katılımcılara ulaşma imkânı hem de ankete katılacak kitlenin belirli alanlarda yoğunlaşmalarından ötürü ulaşmanın kolaylığı nedeniyle seçilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi ile 300 katılımcıya ulaşılmış ve yedi katılımcının eksik ya da hatalı doldurması nedeniyle değerlendirmeye alınmamış nihayetinde 293 katılımcı ile analize devam edilmiştir. Örneklem sayısı belirlenirken genel bir kural olarak ankete sorulan soru sayısının beş ila on katı aralığında veri toplanmasının yeterli olacağı düşünülmektedir (Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). Bu kapsamda anket

soruları dijital finansal okuryazarlık için beş sorudan, finansal teknolojiler ise dört sorudan oluşmak suretiyle toplam 9 soru beşli likert tipi ölçümü ile elde edilmiştir. Ayrıca sosyo-demografik ve finansal okuryazarlıkla ilgili kategorik sorular da bulunmaktadır.

2.3. Araştırma süreci

Araştırma Türkiye'nin turizm merkezlerinden biri olan Antalya ilini ziyaret eden yabancı turistleri kapsamaktadır. Rastgele seçilen kolayda örnekleme tekniğine dayalı katılımcılar için turistik tekne turları ve turistlerin yoğun oldukları alanlara gidilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ankete katılmak isteyenlere gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerden oluşmakta ve anket uygulanırken bölgeyi en çok ziyaret eden ilk üç milletin dilleri olan İngilizce, Rusça ve Lehçe dillerinde anketlerle uygulama yapılmıştır. Ancak ankete katılanların büyük çoğunluğu İngilizce ve Rusça dillerde katılımcılardan oluşmuştur. Almanca katılım gösteren olmamıştır. Anket formu Nisan-Mayıs 2024 dönemlerinde ilgili katılımcılardan toplanmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken iki tane ana değişkene odaklanılmıştır. Anket ile yüz yüze toplanan veriler için dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojileri kullanma değişkenlerine ait toplamda 9 sorudan oluşan sorular sorulmuştur. Dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknoloji deneyimi ölçeklerine ait sorular Kumar vd. (2023) tarafından geliştirilen çalışmadan alınmıştır. Anketin orijinali ile uygulandığı dil aynı olduğundan herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Ancak diğer dillere çevrilirken uzman görüşü alınarak dil kontrolleri yapılmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan sosyo-demografik değişkenler cinsiyet, yaş, gelir, meslek, eğitim, medeni durum şeklinde iken, diğer sorular yatırım ve diğer finansal işlemlerde akıllı telefon kullanma durumları, finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olup olmadıkları, finansal kararlar alıp almadıkları ve sosyal medya kullanıp kullanmadıkları şeklinde kategorik sorulardan oluşmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Analize geçmeden önce analizlerin ön şartlarının sınanması yapılmış normallik varsayımı sağlanmış ve uç değerler kontrol edildikten sonra analizlere geçilmiştir. Araştırmanın hipotezlerini sınamak için dokuz maddeden oluşan dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojiler değişkenlerine ait ölçüm modeli için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından oluşan ölçüm modeline ait yapı üzerinden hipotezlerin sınanması için yapısal eşitlik modeli kurgulanmıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modelinde yaş ve sosyal medya kullanımının düzenleyici rolü ele alınmıştır. Son kısımda ise dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilere ait ortalama değerlerin sosyo-demografik ve diğer kategorik değişkenler açısından nasıl değiştiğini gözlemlemek adına ANOVA ve t-testine tabi tutulmuştur.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın verilerinin toplanması için 2024-03 Karar No 15, Etik Kurulu Toplantı Tutanağı Kararı ile izin alınmıştır. Bu çalışmada başından sonuna kadar etik kurallara dikkat edilmektedir.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan yabancı turistlerin %60.6'sı İngiliz, %29.5'i Rus ve %9.9'u diğer milletlerden olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların %19.2'si 18-28, %29.1'i 26-35, %22.6'sı 36-45, %14'ü 46-55 ve %15.1'i 56 ve üstü yaş aralığındadır. %47.9'u erkek, %52.1'i kadınlardan oluşan katılımcıların, %5.5'i ilk, %43.2'si lise, %29.8'i lisans ve %21.6'sı lisansüstü mezundur. %44.2'si bekar, %55.8'i evli olan katılımcıların %27.7'si 2000\$ ve altı, %45.5'i 2001-4000\$, %12.3'ü 4001-6000\$ ve %14.4'ü 6001\$ ve üstü gelire sahiptir. Katılımcıların %84.9'u finansal karar aldığını ifade

ederken%15.1'i finansal karar almadıklarını ifade etmektedir. Öte yandan katılımcıların yatırım kararlarında ve diğer finansal işlemlerinde akıllı telefon kullanıp kullanmadıkları sorusuna %76.4'ü akıllı telefon kullandığını, %23.6'sı kullanmadığını ifade etmektedir. Son olarak katılımcıların %19.9'u finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olduklarını söylerken, %80.1'inin finansal okuryazarlık sertifikası olmadığını söylemektedir.

Araştırmada yer alan hipotezlerin sınanması için oluşturulan yapısal eşitlik modeli (YEM) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) öncesinde değişkenlerin test ön şartlarını sağlayıp sağlamadığını sınamak adına normallik testi sonuçlarına bakılması önerilmektedir. Normallik testi sonuçlarında 30 ve üzeri örnekleme ölçülen çalışmalarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olmaması istenmektedir. Ancak sosyal bilimlerde bu sonuçların yakalanması güç olduğundan alternatif çözüm olarak bazı yazarlar çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmasını ve bu değerlerin belirli aralıklarda ve sıfıra yakın olmasının yeterli olacağını ifade etmektedirler. Söz gelimi Tabachnick ve Fidel (2013) -1.5 ile +1.5 aralığında dağılımın, George ve Mallery (2002) -2 ile +2 aralığındaki dağılımın normallik varsayımı için yeterli olacağını ifade etmektedirler. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık aralıklarına bakılarak normal dağılıma karar verilmektedir. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, standart sapma, ortalama değerler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Tanımlayıcı İstatistikler ve Varsayımların Sonuçları (N=292)

	Min.	Max.	Ort.	S.S.	Çarp.	Bask.	1	2
FİNTEK (1)	1.00	5.00	2.8390	1.0660	0.103	-0.598	1	0.371**
DFOY(2)	1.00	5.00	3.3822	1.0770	-0.300	-0.623		1

Tablo 1'de görüldüğü üzere finansal teknolojiler (FİNTEK) ve dijital finansal okuryazarlık (DFOY) değişkenleri arasında %1 düzeyinde anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki gözlenmektedir. Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri literatürde belirlenen alt ve üst sınır içerisinde olduğundan normal dağılım varsayımı kabul edilmektedir. Katılımcıların finansal teknolojileri kullanma durumları ortalamanın altında iken, dijital finansal okuryazarlıkları ortalamanın üzerindedir.

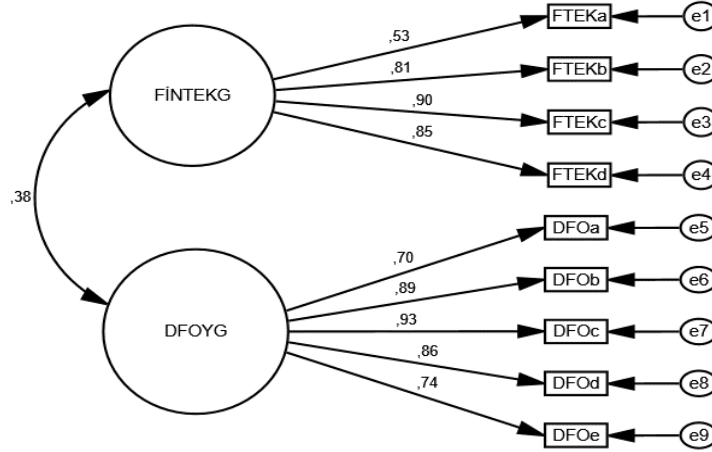
Tüm değişkenlerin tek seferde toplandığı ölçeklerde ortak yöntem yanlılığı ortaya çıkabilir (Podsakoff vd., 2003) ve bu çalışmada olduğu gibi bağımlı ve bağımsız değişken aynı dönemde toplandığında yanıltıcı sonuçlara neden olabilir (Malhotra vd., 2006). Bu durum, sistematik Tip 1 ve Tip 2 ölçüm hatalarına yol açarak değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü olduğundan fazla veya olduğundan az gösterebilir (Chang vd., 2020). Bu sorunu ortadan kaldırmaya yönelik farklı teknikler arasında, bu çalışma için ideal çözüm, literatürde yaygın olarak kullanılan Harman'ın tek faktör testi olmuştur (Podsakoff vd., 2003). Bu testi uygulamak için, likert tipi ölçek ifadelerini ölçen tüm maddeler temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak tek faktör sınırlaması ile analize tabi tutulmuştur. Tek faktör toplam varyansın %50 ve altında açıkladığı sürece yaygın bir yöntem yanlılığı olmadığı kabul edilmektedir (Harman, 1960; Podsakoff vd., 2003). Mevcut çalışmada bu değer %50 olarak gerçekleşmiş ve böylece ortak yöntem yanlılığı sorunu olmadığı teyit edilmiştir. Bu değer büyük olmasının en önemli nedeni ise değişken sayısının bir bağımlı ve bir bağımsız değişkenden oluşması ve ankete konu olan değişkenlerin literatürde yüksek ilişkili kavramlar olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır.

Gözlenen ve gizil değişkenlere yönelik ölçeklerin niteliklerini ortaya koyan (Jöreskog & Sörbom, 1993) ölçüm modelinin sınanmasında doğrulayıcı faktör analizi önerilmektedir (Anderson & Gerbing, 1988; Kline, 2016, s.193). Bu analizi yapmak için verilerin normal dağılım şartını sağlaması (Ding vd., 1995, s.121; Bacon, 1997, s.5) ve sıklıkla tercih edilmesi (Olsson vd., 2000: 558; Schumacker & Beyerlein, 2000, s.631) nedeniyle en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) uygulanmıştır. Her

bir yapıya ilişkin ilk önermenin standardize faktör yükünün (SFY) bire sabitlenmesi tavsiye edilmektedir (Byrne, 2010, s.130). Birinci düzey çoklu doğrulayıcı faktör analizine dayanan ölçüm modeline ilişkin standardize model çıktıları Şekil 2'deki gibidir.

Şekil 2

Standardize Ölçüm Modeli Sonuçları



CMIN=70,082; DF=26; CMIN/DF=2,695; RMSEA=,076; CFI=,974; GFI=,949; RMR=,082

Araştırmanın hipotezlerinin sınanmasından önce ortaya konan ölçüm modeline ait yapı elde edilen veriler tarafından doğrulanmaktadır. Elde edilen veriler ile oluşturulan model uyum iyiliği değerleri iyi model uyumuna işaret etmektedir ($\chi^2= 70.082$ (sd)= 26; $p < 0.001$; $\chi^2 /sd= 2.695$; CFI= 0.974; GFI= 0.949; IFI= 0.974; RMSEA= 0.076; SRMR= 0.0539). Oluşturulan ölçüm modeli için gözlenen değişkenlerden gizil değişkenlere giden yolların tamamı anlamlı ve literatürde belirlenen sınırlar (0.50) üzerinde olduğundan analizden çıkarılmamıştır. Ayrıca model uyumunun iyi çıkması nedeniyle herhangi bir modifikasyona ihtiyaç olmamıştır. Oluşturulan ölçüm modeline ait standardize ve standardize olmayan faktör yükleri, standart hata, kritik oran (CR), anlamlılık düzeyine ait bulgular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Ölçüm Modeline İlişkin Sonuçları

			β_0	β_1	S.H.	C.R.	P
FTEKa	<---	FİNTEKG	0,53	1			
FTEKb	<---	FİNTEKG	0,812	1,619	0,177	9,159	***
FTEKc	<---	FİNTEKG	0,901	1,841	0,193	9,522	***
FTEKd	<---	FİNTEKG	0,847	1,701	0,182	9,334	***
DFOa	<---	DFOYG	0,696	1			
DFOb	<---	DFOYG	0,893	1,274	0,089	14,272	***
DFOc	<---	DFOYG	0,931	1,347	0,091	14,785	***
DFOd	<---	DFOYG	0,864	1,233	0,089	13,85	***
DFOe	<---	DFOYG	0,738	1,022	0,086	11,94	***

β_0 = Standardize yol katsayısı. β_1 = Standardize olmayan yol katsayısı. S.H.=Standart Hata, ***:0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, finansal teknolojiler gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin her birinin faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Gizil değişkene ait gözlenen değişkenlerden FTEKa için SFY=0.530, FTEKb için SFY=0.812, FTEKc için SFY=0.901 ve FTEKd için SFY=0.847 olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca dijital finansal okuryazarlık gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlere

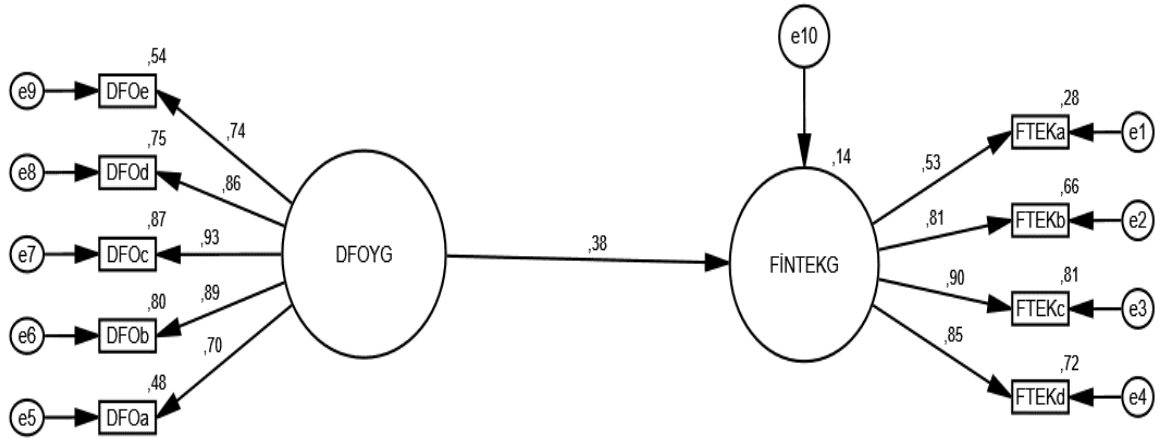
bakıldığında, DFOa için SFY=0.696, DFOb için SFY=0.893, DFOc için SFY=0.931, DFOd için SFY=0.864 ve DFOe için SFY=0.738'dir.

Analiz sonuçları doğrultusunda ölçeğin birleşim ve ayrışım geçerliliği ile güvenilirlik değerlerinin verilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda gizil değişkenlere ait açıklanan ortalama varyans (AVE), birleşik güvenilirlik (CR) ve iç tutarlılık güvenilirliği Cornbach Alpha (CA) değerleri ortaya konmaktadır. Finansal teknolojilere ait AVE= 0.917, CR=0.862 ve CA=0.854 iken, dijital finansal okuryazarlığa ait AVE=0.688, CR=0.916 ve CA=0.914 olarak saptanmıştır. Son olarak, örtük değişkenlerin Cronbach alfa değerleri (0.854 ila 0.914) ve birleşik güvenilirlik katsayıları (0.862 ila 0.916) güvenilirliğin genel olarak sağlandığını göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981; Henseler vd., 2009: 300). Tüm bunların ışığında ölçüm modelinin güvenilir olduğu söylenebilir (Hair vd., 2013). Yapı geçerliliğinin iki bileşeni olan yakınsama ve ıraksama geçerliliği açısından kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2016, s.303; Jöreskog & Sörbom, 1993, s.107; Byrne, 1998, s.104).

Araştırmada yer alan değişkenlerin geçerlilik ve güvenilirlikleri sağlandıktan sonra ölçüm modeline ait yapının örtük değişkenler arasında yapısal eşitlik modeli ile test edilmesine geçilmektedir. Yapısal eşitlik modelinde dijital finansal okuryazarlığın artmasının finansal teknolojilerin kullanımını artıracak temel varsayımına ek olarak, bu iki değişken arasındaki ilişkide finansal okuryazarlık sertifikası olup olmamak, finansal karar alıp almamak, finansal yatırım kararları ve diğer finansal işlemlerde akıllı telefon kullanıp kullanılmamanın düzenleyici rolleri ayrı ayrı irdelenmektedir. Bu bağlamda modelin ana yapısına ilişki standardize sonuçlar Şekil 3'teki gibidir.

Şekil 3

Genel Standardize YEM Modeli Sonuçları



CMIN=70,082; DF=26; CMIN/DF=2,695; RMSEA=,076; CFI=,974; GFI=,949; RMR=,082

Araştırmanın hipotezlerini sınamak için ortaya konan örtük değişkenler arasındaki YEM modeli elde edilen veriler tarafından onaylanmaktadır. Model uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir sınırların üzerinde iyi uyuma işaret etmektedir ($\chi^2=70.082$ (sd)=26; $p<0.001$; $\chi^2/sd=2.695$; CFI=0.974; GFI=0.949; IFI=0.974; RMSEA=0.076; SRMR=0.0539). Bu kapsamda araştırmanın ana hipotezi olan turistlerin dijital finansal okuryazarlıklarının artması finansal teknolojileri kullanmalarını üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi vardır, kabul edilmektedir ($\beta_0=0.380$, $p<0.001$, $R^2=0.145$). Bir başka ifade ile dijital finansal okuryazarlıktaki değişimler finansal teknolojilerdeki değişimlerin %14.5'ini açıklamaktadır. Cohen'in (1980) etki büyüklüğü yaklaşımına göre ($R^2/1-R^2$) dijital finansal okuryazarlığın finansal teknolojilerdeki değişim üzerindeki etki büyüklüğü %17 ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda H1 kabul edilmektedir.

Ana hipotezin sonuçlanmasının ardından araştırma da yer alan düzenleyici analiz sonuçlarına ilişkin çıktılar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3

Düzenleyici Etki Sonuçları

				β_0	β_1	S.H.	C.R.	P	R ²
SMKEVET	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,366	0,295	0,063	4,702	***	0,134
SMKHAYIR	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,396	0,174	0,106	1,636	0,102	0,157
18-25	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,198	0,376	0,096	2,052	0,040	0,141
26-35	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,375	0,412	0,126	2,972	0,003	0,170
36-45	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,210	0,247	0,126	1,665	0,096	0,061
46-55	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,240	0,365	0,119	2,020	0,043	0,133
56- ve üstü	FİNTEKG	<---	DFOYG	0,331	0,452	0,149	2,222	0,026	0,205

β_0 = Standardize yol katsayısı. β_1 = Standardize olmayan yol katsayısı. S.H.=Standart Hata, ***:0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'e göre sosyal medya kullanımının dijital finansal okuryazarlığın finansal teknolojileri kullanma üzerindeki etkisinde düzenleyici rolü anlamlıdır. Şöyle ki sosyal medya kullanan yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıklarının finansal teknolojileri kullanmaları üzerinde anlamlı ve olumlu etkisi varken ($\beta_0 = 0.366$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.134$), sosyal medya kullanmayan yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıklarının finansal teknolojileri kullanmaları üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır ($\beta_0 = 0.396$, $p = 0.102$, $R^2 = 0.157$). Bu kapsamda dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojiler arasındaki ilişkide sosyal medyanın düzenleyiciliğinin olduğu varsayımına dayanan hipotez kabul edilmiştir. Etki büyüklüğü açısından bakıldığında sosyal medya kullananların bu ilişkide %15.5 iken sosyal medya kullanmayanların etki büyüklüğü %18.6 olarak saptanmıştır. Bu kapsamda H1a kabul edilmektedir.

Dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojiler arasındaki ilişkide yaşın düzenleyiciliğinin olduğu varsayımına dayanan hipotez de kabul edilmektedir. Şöyle ki 18-25 yaş aralığındaki yabancı turistlerde bu ilişki anlamlı ve olumlu yönde iken ($\beta_0 = 0.198$, $p = 0.040$, $R^2 = 0.141$), 26-35 yaş aralığındakilerde daha da belirgin şekilde artmakta ($\beta_0 = 0.375$, $p = 0.003$, $R^2 = 0.170$), ancak 36-45 yaş aralığındakilerde bu ilişki anlamsız olmakta ($\beta_0 = 0.210$, $p = 0.096$, $R^2 = 0.061$), 46-55 yaş aralığında ise bu ilişki tekrar anlamlı hale gelmekte ($\beta_0 = 0.240$, $p = 0.043$, $R^2 = 0.133$) ve son olarak 56 ve üstü yaş aralığında da bu ilişki anlamlı olmaktadır ($\beta_0 = 0.331$, $p = 0.026$, $R^2 = 0.205$). Etki büyüklüğü açısından bakıldığında ise, 18-25 yaş aralığındakilerin %16.4, 26-35 yaş aralığındakilerin %18.9, 36-45 yaş aralığındakilerin %6.5, 46-55 yaş aralığındakilerin %15.3 ve son olarak 55 ve üstü yaş aralığındakiler %25.8 oranında bir büyüklüğüne sahiptir. Bu bakımdan en yüksek oranda etkiye sahip ve ilişkilerin en yüksek düzeyde olduğu yaş aralığı 55 ve üstü olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan 36-45 yaş aralığındakilerde bu ilişki anlamsızdır. Bu kapsamda H1b kabul edilmektedir.

Araştırmada yer alan sosyo-demografik değişkenler açısından dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin etkilenip etkilenmediğini görmek için değişkenlerin normal dağılım gösterdiğinden hareketle t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Katılımcılara uygulanan anketin hangi dilden olduğuna (Rusça-İngilizce ve Polonca dilleri kullanılmıştır) göre dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojileri nasıl değiştiğini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4*Anket Diline Göre Dijital Finansal Okuryazarlık ve Finansal Teknolojiler*

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farkın Kaynağı
FinTek	Gruplar arası	7,935	2	3,968	3,553	0,030	İngilizce ile Rusça arasında
	Gruplar içi	322,750	289	1,117			
	Toplam	330,685	291				
DFOY	Gruplar arası	9,741	2	4,871	4,294	0,015	İngilizce ile Rusça arasında
	Gruplar içi	327,846	289	1,134			
	Toplam	337,587	291				

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların hangi dilleri konuştukları dolayısıyla hangi milletten oldukları ile dijital finansal okuryazarlıkları ($F(2,289)=3.553$, $p<0.05$) ve finansal teknolojileri kullanmaları ($F(2,289)=4.294$, $p<0.05$) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir ifade ile Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerden İngilizce konuşanların Rusça konuşanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa (H3ca) sahip olduğu ve daha yüksek finansal teknolojileri (H3cb) kullandığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda H3ca ve H3cb hipotezi kabul edilmiştir.

Katılımcıların dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmaları cinsiyetlerine göre nasıl değiştiğini görmek için t-testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5*Cinsiyete Göre Dijital finansal Okuryazarlık ve Finansal Teknolojilerin Değerlendirilmesi*

		N	Ort.	S.S.	S.H.	t	p
FinTek	Erkek	140	2,6768	1,08310	0,09154	-2.514	0.012
	Kadın	152	2,9885	1,03111	0,08363		
DFOY	Erkek	140	3,3000	1,13328	0,09578	-1.247	0.213
	Kadın	152	3,4579	1,02049	0,08277		

Tablo 5 ele alındığında, finansal teknolojilerin kullanımının cinsiyete göre farklılaştığı gözlenmektedir ($t=-2.514$, $p<0.05$). Bir başka ifade ile Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistler içerisinde kadınların erkeklere göre daha fazla finansal teknolojileri kullandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan cinsiyete göre dijital finansal okuryazarlığın anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmaktadır ($t=-1.247$, $p = 0.213$). Bu kapsamda cinsiyete göre finansal teknolojilerin kullanımı anlamlı şekilde değişmektedir hipotezi kabul edilirken (H2a), dijital finansal okuryazarlık anlamlı şekilde değişmektedir hipotezi (H2ab) reddedilmiştir.

Katılımcıların yaş durumlarına göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmalarının nasıl değiştiğini gözlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Bu bağlamda yaş değişkeni ile ilgili hipotezlerin sınırdaki bulgular Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6*Yaşa göre ANOVA Sonuçları*

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farkın Kaynağı
FinTek	Gruplar arası	7,189	4	1,797	1,594	0,176	
	Gruplar içi	323,496	287	1,127			
	Toplam	330,685	291				
DFOY	Gruplar arası	2,381	4	0,595	0,510	0,729	
	Gruplar içi	335,206	287	1,168			
	Toplam	337,587	291				

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların yaş aralıklarına göre finansal teknolojileri kullanmaları ($F(4,287)=1.594$, $p = 0.176$) ve dijital finansal okuryazarlıkları ($F(4,287)=0.510$, $p = 0.729$) anlamlı şekilde değişmemektedir. Bu kapsamda Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal

okuryazarlıkları (H2ba) ve finansal teknolojileri kullanmaları (H2bb) yaş aralıklarına göre anlamlı bir fark göstermediğinden ilgili hipotezler reddedilmiştir.

Katılımcıların mesleklerine göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanma düzeylerinin nasıl değiştiğini gözlemlemek adına ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7

Mesleğe Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farkın Kaynağı
FinTek	Gruplar arası	2,910	5	0,582	0,508	0,770	
	Gruplar içi	327,775	286	1,146			
	Toplam	330,685	291				
DFOY	Gruplar arası	15,906	5	3,181	2,828	0,016	Kamu çalışanı ile özel sektör çalışanı arasında
	Gruplar içi	321,681	286	1,125			
	Toplam	337,587	291				

Tablo 7 ele alındığında, katılımcıların mesleğine göre finansal teknolojileri kullanmaları anlamlı şekilde değişmemektedir ((F(5,286)=0.508, p = 0.770). Öte yandan katılımcıların mesleğine göre dijital finansal okuryazarlıkları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ((F(5,286)=2.828, p<0.05). Başka bir ifade ile Türkiye'ye gelen yabancı turistlerden kamu çalışanı olanların özel sektör çalışanı olanlara göre daha fazla bir dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda mesleğe göre finansal teknolojilerin anlamlı şekilde değiştiği hipotezi (H2ca) reddedilirken, mesleğe göre dijital finansal okuryazarlığın anlamlı şekilde değiştiği hipotezi (H2cb) kabul edilmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmalarının nasıl değiştiğini gösteren sonuçlar Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8

Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farkın Kaynağı
FinTek	Gruplar arası	3,580	3	1,193	1,051	0,370	
	Gruplar içi	327,105	288	1,136			
	Toplam	330,685	291				
DFOY	Gruplar arası	4,481	3	1,494	1,291	0,278	
	Gruplar içi	333,106	288	1,157			
	Toplam	337,587	291				

Tablo 8 ele alındığında eğitim düzeyine göre katılımcıların finansal teknolojileri kullanmaları ((F(3,288)=1.051, p = 0.370) ve dijital finansal okuryazarlıkları ((F(3,288)=1.291, p = 0.278) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu kapsamda ilgili hipotezler (H2da), (H2db) reddedilmiştir.

Katılımcıların gelir düzeylerine göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanma durumları nasıl değiştiğini gözlemlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9*Gelire Göre ANOVA Sonuçları*

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farkın Kaynağı
FinTek	Gruplar arası	26,031	4	6,508	6,131	0,000	8001\$ ve üstü ile 2000\$ ve altı, 2001-4000\$, 6001-8000\$ arası, 4001-6000\$ ile 2001-4000\$ arası
	Gruplar içi	304,654	287	1,062			
	Toplam	330,685	291				
DFOY	Gruplar arası	14,712	4	3,678	3,269	0,012	4001-6000\$ ile 2001-4000\$ aralığında
	Gruplar içi	322,876	287	1,125			
	Toplam	337,587	291				

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların gelir düzeylerine göre finansal teknolojileri kullanımları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F(4,287)=6.131$, $p<0.05$). Bir başka ifade ile 8001\$ ve üstü gelir düzeyindekiler ile 2000\$ ve altı, 2001-4000\$, 6001-8000\$ arasındakiler göre daha fazla finansal teknoloji kullanımına sahiptirler. Ayrıca 4001-6000\$ arasındaki gelir düzeyindekiler, 2001-4000\$ arasındakiler göre daha fazla finansal teknoloji kullanımına sahiptir. Bu kapsamda gelire göre finansal teknolojilerin kullanımının değiştiği hipotezi (H2ea) kabul edilmektedir.

Dijital finansal okuryazarlığın gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir ($F(4,287)=3.269$, $p<0.05$). Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında 4001-6000\$ arasındaki gelire sahip olanlar 2001-4000\$ arasındakiler göre daha fazla dijital finansal okuryazarlığa sahiptir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H2eb) kabul edilmiştir.

Katılımcıların sosyal medya kullanıp kullanmadıklarına göre finansal teknolojileri ve dijital finansal okuryazarlığa sahip olmalarının nasıl değiştiğini gösteren t-testi sonuçları Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10*SMK'na Göre T-Testleri*

		N	Ort.	S.S.	S.H.	t	p
FinTek	Evet	253	2,8814	1,06452	0,06693	1.757	0.085
	Hayır	39	2,5641	1,04774	0,16777		
DFOY	Evet	253	3,4403	1,05068	0,06606	2.173	0.035
	Hayır	39	3,0051	1,18098	0,18911		

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal medya kullanıp kullanmadıklarına göre finansal teknolojiler anlamlı şekilde değişmemektedir ($t= 1.757$, $p = 0.085$). Bu bağlamda ilgili hipotez (H3aa) reddedilmiştir. Öte yandan sosyal medya kullanıp kullanmanın dijital finansal okuryazarlık puanlarını anlamlı şekilde etkilemektedir ($t= 2.173$, $p<0.05$). Bir başka ifade ile Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerden sosyal medya kullananlar kullanmayanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa sahiptir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H3ab) kabul edilmiştir.

Katılımcıların finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olup olmamalarına göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanmalarının nasıl değiştiğini gözlemlemek için t-testi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11*Finansal Okuryazarlık Sertifikasına Göre T-Testleri*

		N	Ort.	S.S.	S.H.	t	p
FinTek	Evet	58	3,2586	0,98003	0,12868	3.580	0.001
	Hayır	234	2,7350	1,06283	0,06948		
DFOY	Evet	58	3,8138	0,79900	0,10491	3.473	0.001
	Hayır	234	3,2752	1,11123	0,07264		

Tablo 11 incelendiğinde, finansal okuryazarlık sertifikasına göre katılımcıların finansal teknolojileri kullanma durumları anlamlı şekilde değişmektedir ($t= 3.580, p<0.05$). Şöyle ki, finansal okuryazarlık sertifikası olan yabancı turistlerin sertifikası olmayanlara göre daha fazla finansal teknolojileri kullandıkları gözlenmektedir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H3da) kabul edilmektedir.

Finansal okuryazarlık sertifikasına göre, dijital finansal okuryazarlık puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t= 3.473, p<0.05$). Bir başka ifade ile finansal okuryazarlık sertifikası olan yabancı turistlerin, sertifikası olmayanlara göre daha fazla dijital finansal okuryazarlık puanına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda ilgili hipotez (H3db) kabul edilmektedir.

Katılımcılar yatırım kararları ve diğer işlemlerinde akıllı telefon kullanıp kullanmadıklarına göre finansal teknolojileri kullanma düzeyleri ve dijital finansal okuryazarlık durumları nasıl değiştiğini gösteren sonuçlar Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12

Akıllı Telefon Kullanımına Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort.	S.S.	S.H.	t	p
FinTek	Evet	223	2,9126	1,07316	0,07186	2.196	0.030
	Hayır	69	2,6014	1,01398	0,12207		
DFOY	Evet	223	3,5256	1,02316	0,06852	4.003	0.000
	Hayır	69	2,9188	1,12319	0,13522		

Tablo 12 ele alındığında, yatırım kararlarında ve diğer finansal işlemlerinde akıllı telefon kullanıp kullanmalarına göre finansal teknolojileri kullanmaları anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($t= 2.196, p<0.05$). Başka bir ifade ile yatırım kararlarında ve diğer finansal işlemlerinde akıllı telefon kullananların kullanmayanlara göre daha fazla finansal teknolojileri kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H3ba) kabul edilmektedir.

Katılımcıların yatırım kararlarında ve diğer işlemlerinde akıllı telefon kullanıp kullanmadıklarına göre dijital finansal okuryazarlıkları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t= 4.003, p<0.05$). Bir başka ifade ile Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin yatırım işlemlerinde ve finansal işlemlerinde akıllı telefon kullananlar kullanmayanlara göre daha fazla dijital finansal okuryazarlık puanına sahiptir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H3bb) kabul edilmektedir.

Son olarak katılımcıların medeni durumuna göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanma durumlarının nasıl değiştiğini gözlemek adına yapılan t-testi sonuçları Tablo 13'teki gibidir.

Tablo 13

Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort.	S.S.	S.H.	t	p
FinTek	Bekar	129	2,6860	1,00355	0,08836	-2.220	0.027
	Evli	163	2,9601	1,10097	0,08623		
DFOY	Bekar	129	3,1783	1,13502	0,09993	-2.873	0.004
	Evli	163	3,5436	1,00333	0,07859		

Tablo 13 ele alındığında katılımcıların medeni durumuna göre finansal teknolojileri kullanmaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t= -2.220, p<0.05$). Bir başka ifade ile Türkiye'ye gelen yabancı turistlerden evli olanların bekar olanlara göre daha fazla finansal teknolojileri kullandığı gözlenmektedir. Bu kapsamda ilgili hipotez kabul (H2fa) edilmektedir.

Benzer şekilde katılımcıların medeni durumuna göre dijital finansal okuryazarlıkları anlamlı şekilde değişmektedir ($t= -2.873, p<0.05$). Bir başka ifade ile Türkiye'ye gelen yabancı turistlerden evli

olanların bekar olanlara göre daha fazla dijital finansal okuryazarlık puanına sahip olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda ilgili hipotez (H2fb) kabul edilmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknolojileri kullanma düzeyleri farkı değişkenler açısından irdelenmektedir. Temel doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra YEM modeli ile dijital finansal okuryazarlığın artmasının finansal teknolojileri kullanmayı artıracakı tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok çalışma ile tutarlıdır (Yeo & Fisher, 2017; Kumar vd., 2023; Moenjok vd., 2020). YEM kullanılarak yapılan hipotez testinden dijital finansal okuryazarlık ile finansal teknolojileri kullanma ve kavram düzeyleri arasında aynı yönde ve anlamlı bir etki gözlenmektedir. Bu sonuç Moenjok vd. (2020)'nin çalışması ile tutarlıdır.

Dijital finansal okuryazarlığın finansal teknolojiler ile olan ilişkisinde sosyal medya kullanımı ve yaş aralığının düzenleyici rolü saptanmıştır. Şöyle ki sosyal medya kullanmayanlarda dijital finansal okuryazarlığın finansal teknolojilere etkisi anlamlı değilken, sosyal medya kullanıcılarında bu etki anlamlı ve olumludur. Bu sonuç literatürdeki Ahmetoğulları ve Boz (2023)'ün sosyal medyanın düzenleyiciliği gözlemlediği çalışmalarıyla tutarlıdır. Öte yandan Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin dijital finansal okuryazarlıklarının finansal teknolojilere etkisi 36-45 yaş aralığında anlamlı değilken, diğer yaş aralıklarında bu etki anlamlı ve olumlu yöndedir. Bu sonuç ilgili yazarların Rahayu vd. (2022)'nin sosyo-demografik faktörlerin dijital finansal okuryazarlıkta önemli bir rolü olduğunu vurgulayan çalışmaları ile tutarlıdır.

Yabancı turistlerin gelir düzeylerine göre dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknoloji deneyimleri anlamlı şekilde değişmektedir. 4001-6000 \$ arası gelire sahip olanların 2001-4000 \$ arasında gelire sahip olanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa sahiptir. Bu sonuçlar Rahayu vd. (2022)'nin sonuçları ile tutarlıdır. Dahası Setiawan vd. (2020)'nin finansal okuryazarlık ile gelirin arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu çalışma ile tutarlıdır. Benzer şekilde Morgan vd. (2019)'un gelirle finansal okuryazarlık arasındaki ilişkiyi saptayan çalışmalarıyla da tutarlıdır.

Öte yandan dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojilerin eğitim durumu ve yaşa göre anlamlı bir değişim göstermediği gözlenmektedir. Bu sonuçlar eğitim düzeyinin bir kişinin finansal okuryazarlık düzeyini etkilemediğini gösteren Mandel ve Klein (2009)'un çalışmaları ve Rahayu vd. (2022)'nin çalışmaları ile tutarlıdır. Benzer şekilde Ahmetoğulları ve Öcel (2021)'in Türkiye özelinde eğitim durumuna göre finansal okuryazarlığın farklılaşmadığı sonucu ile de tutarlıdır. Bunun durumun nedeni ilk okuldan liseye, liseden üniversiteye kadar eğitim müfredatında dijital finansal okuryazarlığı tartışan özel bir müfredatın bulunmamasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla yabancı turistler finansal ürünler hakkında bilgileri genellikle çeşitli elektronik ortamlarda bulunana bilgiler aracılığıyla kendi imkanları ile öğrendikleri söylenebilir. Katılımcıların yaş aralıklarında ağırlıklı olarak genç kuşak olması (%50'ye yakın kısmı 18-35 yaş aralığında) psikolojik olarak genç neslin büyük bir merak, taklit etme ve trendleri takip etme eğiliminde olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle dijital finansal ürünler ve finansal teknolojiler dahil teknolojik değişimleri takip etmeleri çok kolaydır. Dolayısıyla eğitim durumu ve yaşın dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknolojileri belirleyen faktörler olmaması literatürle uyumlu ve şaşırtıcı değildir. Öte yandan elde edilen sonuçlar dijital finansal okuryazarlıkla ve finansal teknoloji deneyimi ile bağlantılı olan dijital bankacılık kullanımının eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde değiştiğini saptayan Ahmetoğulları (2022)'nin çalışması ile çelişmektedir.

Çalışmada katılımcılardan evli olanların bekarlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa sahip olduğu ve daha yüksek finansal teknoloji deneyimi yaşadığı gözlenmektedir. Bu

sonuçlar medeni durumla finansal okuryazarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki çalışmalarla tutarlıdır (Ahmetoğulları & Öcel, 2021). Dahası katılımcıların mesleklerinin dijital finansal okuryazarlıkları ilişkili gözlenmektedir. Kamu çalışanları özel sektör çalışanlarına göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa sahiptir. Bu sonuçlar Ahmetoğulları ve Öcel (2021)'in finansal okuryazarlığın mesleğe göre değiştiğini vurgulayan çalışmaları ile tutarlıdır. Ayrıca çalışmada cinsiyete göre dijital finansal okuryazarlık anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç Ahmetoğulları ve Parmaksız (2017)'nin finansal okuryazarlığın cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediğini gösteren çalışması ile tutarlıdır. Daha iyi finansal okuryazarlığa sahip kişiler, finansal sistemi yoğun bir şekilde kullanmaya ve erişmeye yöneleceklerdir. Öte yandan Hasan vd. (2022)'nin kadın girişimcilere yönelik dijital finansal okuryazarlığın, özellikle banka işlemlerinin desteklenmesinde finansal hizmetlerin kullanımını artırabileceğinin altını çizdiği çalışma ile çelişmektedir. Dahası cinsiyete göre finansal teknoloji deneyimlerinin anlamlı şekilde değiştiği ve kadınlar erkeklerden daha fazla finansal teknoloji deneyimine sahip oldukları gözlenmektedir. Bu sonuç Türkiye özelinde erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde finansal okuryazarlık puanına sahip olduğunu gösteren Ahmetoğulları ve Öcel (2021)'in çalışması ile çelişmektedir. Bunun temel nedeni çalışmanın yapısal modelindeki dijital finansal okuryazarlığın artması finansal teknoloji deneyimini artırır sonucuna istinaden cinsiyete göre finansal teknoloji deneyiminin de değişebildiği ve kadınların daha yüksek finansal teknolojiler deneyimlediği sonuçları ile örtüşmesidir. Çalışmanın sonuçları kendi içerisinde tutarlı olsa da gerek örneklem farklılığı gerek ülke, kültür, eğitim ve birçok parametrenin farklılaşmasından ötürü Ahmetoğulları ve Öcel (2021)'in sonuçları ile farklılık gösterebilir.

Finansal okuryazarlık sertifikasına sahip olan bireylerin sertifikası olmayanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlıkları ve finansal teknoloji deneyimleri gözlenmektedir. Bu çalışmanın en özgün kritik sonuçlarından biridir. Ayrıca yatırım kararlarında ve diğer finansal işlemlerinde akıllı telefon kullanarak işlem yapanların akıllı telefon kullanmayanlara göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlıkları ve daha yüksek finansal teknolojileri deneyimledikleri gözlenmektedir. Bu sonuçlar McKillop vd. (2020)'nin akıllı telefon kullanmanın ve bunu finansal kararlarda optimum kullanmanın finansal teknolojiler açısından önemini vurgulayan çalışması ile tutarlıdır. Bu kritik sonuçlar dijitalleşme ile entegre araçların kullanımının ne denli önemli olduğunu ve finansal okuryazarlık sertifikasının zorunluluk olduğunu gösteren en önemli göstergelerden biridir. Bu bulgular çalışmanın özgün sonuçlarından biridir. Bu sonuçlar kırsal kesimlerin ve çiftçilerin finansal teknolojilere erişimi ve bunları kullanmaları noktasında problemlerin olduğu, dijital finansal okuryazarlıkları orta düzeyde olsa bile finansal teknolojilere erişimin sınırlılığı ve bu teknolojilerin doğurduğu risklere karşı daha düşük korunaklı olmaları nedeniyle yaşlı ve kırsal kesimlerde yaşayanların bu gibi dezavantajlarını bertaraf etmek için özel girişimler gerektiğini savunan Liew vd. (2020)'nin çalışmaları ile tutarlıdır. Zira finansal okuryazarlık sertifikası olanların daha yüksek dijital finansal okuryazarlık ve daha yüksek finansal teknoloji deneyimine sahip olmaları bu eğitimlerin kırsal kesimler başta olmak üzere bütün alanlara yayılması ve değişime karşı adil bir şekilde fırsat eşitliği sağlanması suretiyle bireylerin ve ülkelerin refahı artırılabilir. Buna katkı olarak dijital platformların kullanım alanlarını en rahat şekilde açan ve herkesin rahatlıkla erişebileceği akıllı telefonun bilinçli kullanılmasının öğretilmesi ve finansal teknolojilere kırsaldan erişim zorluklarının bu sayede çözülmesi ve internet ağının bu alanlara da yayılması ile tabana yayılım kolaylaşabilir. Finansal teknoloji (FinTech), kişisel finansal refah (Frame vd., 2019) üzerinde önemli etkiler meydana getirmektedir. Bir yandan, dijital ödeme sistemindeki hızlı gelişme, düşük gelirli haneleri akıllı telefon ve diğer dijital araçlar aracılığıyla uygun fiyatlı ve güvenilir finansal araçlara bağlamak için fırsatlar ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda akıllı telefonun ve internet erişiminin yaygınlaşması ile dijital finansal okuryazarlık eğitimlerinin artırılması önem arz etmektedir.

Bu çalışma Türkiye'yi ziyaret eden İngiliz, Rus ve Polonyalı turistlerin bireysel finansal teknoloji deneyimlerinin hala düşük olduğunu göstermektedir (Finansal teknoloji ortalama puan: 2.839).

Buna karşın dijital finansal okuryazarlıklarının görece daha yüksek olduğunu ancak hala alınması gereken çok yol olduğunu göstermektedir (Dijital finansal okuryazarlık ortalama: 3.3822). Bu sonuç Rahayu vd. (2022)'nin Endonezya'daki Y kuşağı üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları ile tutarlıdır. Çalışmada ayrıca İngiliz turistlerin Rus turistlere göre daha yüksek dijital finansal okuryazarlığa ve finansal teknoloji deneyimine sahip oldukları gözlenmektedir. Bu durum farklı bölgelerden gelen turistlerin sahip oldukları eğitim sistemi, maruz kaldıkları çevresel etkenler ve teknolojiye dönük eğitimlerin farklılıklarından kaynaklanabilir. Bu sonuç İngiliz ve Rus eğitim sisteminin farklılıklarının ve finansal okuryazarlıklarının karşılaştırılması açısından gelecek çalışmalar için ışık tutabilir. Bu çalışmanın sadece belirli kesimi kapsamaması görece örneklem sayısının azlığı genellenebilirlik açısından bir dikkate alınması gereken bir noktadır. Öte yandan çalışmanın teorik olarak dijital finansal okuryazarlıkla bağlantılı diğer değişkenlerle birlikte daha geniş bir örnekleme test edilmesi faydalı olabilir.

Yabancı turistler üzerine yapılmış bir çalışma olması nedeniyle uluslararası genellenebilirliği olan bazı çıkarımlar sunulabilir. Ayrıca Türkiye'deki genel dijital finansal okuryazarlık ve finansal teknoloji deneyimi de araştırılarak alana katkı sağlanabilir. Çalışma FinTech sağlayıcıları ve akademik taraflar gibi çeşitli tarafları ilgilendirmektedir. Ülkeler açısından, dijital finansal okuryazarlığın bu düşük seviyesi dikkat gerektirmektedir çünkü bilindiği üzere, finansal okuryazarlık seviyesi bir ülkenin ekonomisini iyileştirmede önemli göstergelerden biridir. Bu nedenle hükümetin, dijital finansal okuryazarlık konusunda seminerler veya çalıştaylar yoluyla sosyalleşme gibi çeşitli çabalar göstermesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bu faaliyetlerle özelde Türkiye'de ve genelde ise gelişmiş ve gelişmekte olan diğer ülkelerde çalışma hayatındakilerin dijital finansal okuryazarlık seviyesinin artabileceği umulmaktadır. Ardından, FinTech şirketleri, özellikle varlık yönetimi, yatırım ve finansman ürünleri olmak üzere daha da cazip finansal ürünler üretmeli veya sunabilmeli ve birçok kesimi bu ürünleri kullanmaya çekebilmelidir. Akademisyenler açısından, ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeyde bu konudaki anlayış düzeyinin artırılabilmesi için finansal okuryazarlık, özellikle de dijital finansal okuryazarlık konusunun müfredatı dahil edilmesi düşünülmelidir. Politikacılar, ülkeleri yönetirken dijitalleşen dünyaya entegre olacak şekilde eğitim müfredatlarını güncellemelidir. Aileden başlayarak, ilk orta ve liseden üniversiteye kadar finansal okuryazarlıkla beraber, finansal okuryazarlığın özel ya da kamu sertifikalarının verilmesi, eğitim müfredatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesinin Türkiye özelinde ve dünyada yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu durum yapay zekânın, kripto varlıklarının yaygınlaştığı bu dönemde dijital finansal okuryazarlığın artmasına ve finansal teknolojiler konusunda daha derinlemesine teorik bilgilerin ve pratik deneyimlerin yayılmasına öncülük edecektir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar hala bu alanda yeteri eğitimin tüm yaş gruplarında sağlanamadığını göstermektedir. Bu durumda değişime ayak uyduramayan ülkeler, bireysel finansal özgürlükleri sınırlanmış, tasarruf ve yatırım kararları noktasında finans ve sigorta alanındaki dijital dönüşüme uyum sağlayamayan toplumlar ve ülkeleri kaçınılmaz kılacaktır. Bu da uzun vadede ülkelerin finansal yapılarına olumsuz yansıtacaktır.

Gelişmekte olan piyasalarda ve gelişmekte olan ülkelerdeki birçok mali denetim otoritesinin finansal katılım hedefi vardır. Bu, yoksulluğu azaltmanın, ekonomik büyümeyi artırmanın ve bir dizi diğer sürdürülebilir kalkınma hedefine katkıda bulunmanın bir yolu olarak finansal katılımın önemini yansıtmaktadır. Finansal eğitim ve finansal okuryazarlık, özellikle tüketicilerin finansal ürün ve hizmetlerin faydalarını anlamalarına ve bu ürün ve hizmetler hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olarak ve dolayısıyla genel finansal durumlarını iyileştirerek, daha yüksek düzeyde finansal katılımın sağlanmasına önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Bu nedenle finansal katılım girişimleri sağlam finansal eğitim ve okuryazarlık programlarını içermelidir. Denetleyici otoriteler tüketicilerin finansal okuryazarlığının güçlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir ve tüm paydaşlara finansal eğitim sağlamak ve teşvik etmek için gerekli yasal temele, kaynak kapasitesine ve esnekliğe sahip

olmalıdır. Bu genel tablo içinde, dijital finansal katılım ve dolayısıyla dijital finansal eğitim ve okuryazarlık programları, daha genel olarak finansal katılıma özellikle önemli bir katkıda bulunabilir ve finans sektörü genelinde rekabet ve yenilik üzerindeki etkisi yoluyla daha geniş faydalar sağlayabilir. Bu nedenle denetleyici otoritelerin, FinTech ve geleneksel olmayan finansal ürün ve hizmetleri anlamak ve benimsemek için zihniyete, uzmanlığa ve deneyime ve kapsayıcı bir finansal hizmete etkili bir şekilde katkıda bulunmak için hızla değişen finansal hizmetler ortamının zorluklarına uyum sağlama becerisine ihtiyaçları vardır. Böylece elde edilecek çıktılar tüm tüketicileri kapsayan bir çevredir. Ancak aynı şekilde denetleyici otoritelerin mobil para ve dijital para birimleri gibi yeni dijital ürünlerle ilişkili riskler konusunda bilgili olması ve sağlayıcıların bu riskleri ele almak ve sorumlu finansal hizmetler sunmak için önlemler (etkili uyum programları dâhil) uygulamasını talep etmesi gerekiyor. Bu önlemler, tüketicileri korumaya yönelik duyarlılaştırma ve bilinçlendirme programlarını içermelidir. Denetleyici otoriteler (ve diğer politika yapıcılar), vatandaşların ihtiyaçları olan temel finansal okuryazarlık kavramlarını (bütçeleme, planlama ve tasarruf) yeniden vurgulamaya odaklanmalı ve kendi ihtiyaçlarına uygun finansal eğitim programları sağlamak için etkili iletişim kanallarını, dijital araçları ve yenilikçi teknikleri (davranışsal içgörüler gibi) kullanmalıdır. Ayrıca finansal eğitim camiasından benzer zorluklarla karşılaşmış ve yenilikçi çözümleri zaten test etmiş ve/veya uygulamış olabilecek meslektaşlarla da iş birliği yapmalıdırlar. Dijital finansal hizmetler ekosisteminin sektörler arası doğası göz önüne alındığında, kurumlar içi ve kurumlar arası denetim koordinasyonu ve uygulayıcı otoriteler ve özel sektör ile denetleyici diyalog, tüm sektörlerde finansal hizmetleri kapsayan finansal okuryazarlık programlarının başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması için hayati öneme sahiptir. Benzer şekilde, uluslararası standartların hızlı ve tutarlı bir şekilde küresel olarak uygulanmasıyla birlikte sınır ötesi koordinasyon, dijital finansal hizmetlerin sınır ötesi doğası nedeniyle kritik öneme sahiptir. Finansal okuryazarlık izleme ve değerlendirme stratejileri aynı zamanda denetleyici otoritelere (ve diğer politika yapıcılara ve sağlayıcılara) finansal tabana yayılma boşluklarını tespit etme ve bunları ele alma konusunda yardımcı olma konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Finansal tabana yayılma ve finansal okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla hükümetlerin ulusal araştırmaları ve finansal kuruluşlar ve uluslararası kuruluşlar gibi özel sektör paydaşlarının yaptığı araştırmalar burada önemli bir katkı sağlayabilir. Uluslararası en iyi uygulamalarla kıyaslama yapmak, finansal okuryazarlığın desteklenmesi için yararlı bir araçtır; uluslararası örneklerin bilgilendirici olabileceğinin ancak her ülkenin, kurumun, ürünün veya hizmetin kendine özgü bağlamına her zaman uygun olmayabileceğinin bilincinde olarak değerlendirilmesinde fayda bulunmaktadır. Son olarak, denetleyici otoritelerin, burada yapılması gereken bazı zor seçimler olabileceğinin bilincinde olarak, finansal katılım girişimlerini ve tüketiciyi koruma önlemlerini dengelemeleri gerekmektedir. Aşırı derecede kısıtlayıcı tüketici koruma tedbirleri (örneğin piyasaya yeni girecek kişileri yetkilendirme konusundaki isteksizlik veya kâğıt bazlı hesap açma ve açıklama gereklilikleri), dijital finansal ürün ve hizmetlerin geliştirilmesini ve piyasaya sürülmesini engelleyebilir. Aynı şekilde, yetersiz finansal okuryazarlık ve dijital finansal ürün ve hizmetlerdeki risklerin anlaşılması, tüketicileri dolandırıcılık ve diğer risklere maruz bırakabilir (Toronto Centre, 2022, s.15).

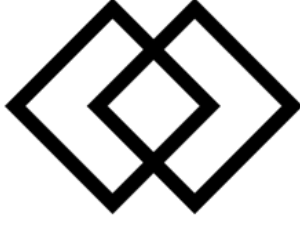
5. Kaynakça

- Ahmetoğulları, K. (2022). Pandemi dönemi çevrimiçi satın alma davranışında finansal yetenekler ve teknolojik uygulamalar için öneriler: Türkiye’den kanıtlar. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(2), 683–702. <https://doi.org/10.15295/bmij.v10i2.2032>
- Ahmetoğulları, K., & Arabacı, N. (2022). Pandemi sonrası finansal yeteneklerin teknoloji kabul modeli ekseninde irdelenmesi: Katılım finans sektöründe dijital bankacılık üzerine bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 2270-2289.

- Ahmetoğulları, K., & Öcel, Y. (2021). Finansal okuryazarlık ile yaşam tarzı arasındaki ilişkinin irdelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(4), 2477-2497.
- Ahmetoğulları, K., & Parmaksız, H. (2017). Finansal iyilik halinin finansal okuryazarlık ve kredi kartı tutumuyla ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 317-330.
- Artavanis, N., & Kara, S. (2020). Financial literacy and student debt. *European Journal of Finance*, 26(4-5), 382-401.
- Aun, J. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT.
- Aydın, Z., & Sümer, E. (2023). Dijital finansal okuryazarlığın demografik faktörlere göre değişimi. *Finans ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 22-38.
- Boz, N. & Ahmetoğulları, K. (2023). Turistlerin finansal memnuniyeti ile finansal tavsiye almalarının finansal yetenekler aracılığıyla tavsiye etme niyetlerine etkisinde sosyal medyanın düzenleyiciliği. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 11(4), 2733-2759.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modelling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang, S. J., van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184.
- Daragmeh, A., Lentner, C., & Sági, J. (2021). FinTech payments in the era of COVID-19: Factors influencing behavioral intentions of "Generation X" in Hungary to use mobile payment. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 32, 100574. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2021.100574>
- Ertaş, M., & Kavas, M. (2023). Finansal teknoloji ve okuryazarlık. *Teknoloji ve Ekonomi Dergisi*, 14(4), 55-72.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Frame, W. S., Wall, L., & White, L. J. (2019). Technological change and financial innovation in banking: Some implications for FinTech. In A. Berger, P. Molyneux, & J. O. S. Wilson (Eds.), *Oxford handbook of banking* (3rd ed., pp. 262-284). Oxford University
- Frost, J., Gambacorta, L., Huang, Y., Shin, H. S., & Zbinden, P. (2019). BigTech and the changing structure of financial intermediation. *Bank of International Settlements Working Paper Number 779*.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. R. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Pearson Education.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. R. (2013). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Harman, H. H. (1960). *Modern factor analysis*. The University of Chicago.

- Hasan, R., Ashfaq, M., Parveen, T., & Gunardi, A. (2022). Financial inclusion—does digital financial literacy matter for women entrepreneurs? *International Journal of Social Economics*, 50(8), 1085–1104. <https://doi.org/10.1108/IJSE-04-2022-0277>
- Hastings, J., & Mitchell, O. S. (2018). How financial literacy and impatience shape retirement wealth and investment behaviors. *Wharton Pension Research Council Working Papers Number 13*.
- Hastings, J., & Tejada-Ashton, L. (2008). Financial literacy, information, and demand elasticity: Survey and experimental evidence from Mexico. *National Bureau of Economic Research Working Paper Number 14538*.
- Hundtofte, S., & Gladstone, J. (2017). Who uses a smartphone for financial services? Evidence of a selection for impulsiveness from the introduction of a mobile FinTech app. *Working Paper*.
- Indrawati, S. (2021). Digital financial literacy and fintech adoption. *Journal of Financial Technology*, 25(4), 90-105.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-97.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram ilkeler teknikler. 3A Eğitim Araştırma Danışmanlık.
- Kaya, A., & Kılıç, H. (2021). Dijital okuryazarlık ve finansal davranışlar. *Finansal Yönetim Dergisi*, 13(3), 44-60.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford.
- Kumar, V., Singh, A., & Patel, S. (2023). Digital financial literacy in urban India. *Journal of Economic Studies*, 37(2), 88-104.
- Liew, T., Lim, P., & Liu, Y. (2020). Digital financial literacy: A case study of farmers from rural areas in Sarawak. *International Journal Of Education And Pedagogy*, 2(4), 245-251. Retrieved from <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijeap/article/view/11612>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
- Lusardi, A., Michaud, P. C., & Mitchell, O. S. (2017). Optimal financial knowledge and wealth inequality. *Journal of Political Economy*, 127(2), 431–477.
- Lusardi, A., Samek, A., Kapteyn, A., & Glinert, L. (2015). Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy. *Journal of Pension Economics and Finance*, 16(3), 1–27.
- Maendru, C., Smith, J., & Lee, T. (2020). Financial literacy and technology adoption. *Journal of Financial Studies*, 28(3), 102-118.
- Mahendru, M., Sharma, G. D., & Hawkins, M. (2022). Toward a new conceptualization of financial well-being. *Journal of Public Affairs*, 22(2), e2505.
- Malhotra, N. K., Kim, S. S., & Patil, A. (2006). Common method variance in IS research: A comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research. *Management Science*, 52(12), 1865-1883.

- McKillop, D., French, D., & Stewart, E. (2020). The effectiveness of smartphone apps in improving financial capability. *European Journal of Finance*, 26(4–5), 302–318.
- Migliavacca, M. (2020). Keep your customer knowledgeable: Financial advisors as educators. *European Journal of Finance*, 26(4–5), 402–419.
- Moenjak, T., Kongprajya, A., & Monchaitrakul, C. (2020). Fintech, financial literacy, and consumer saving and borrowing: The case of Thailand. *ADB Working Paper Series* (Issue 1100). Retrieved from <https://www.adb.org/publications/fintech-financial-literacy-consumer-saving-borrowing-thailand>
- Neuman, W. L., (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I. Cilt* (Çev. Ed. S. Özge, 7. baskı). Yayınodası.
- Panos, G. A., & Karkkainen, T. (2019). *Financial literacy and attitudes to cryptocurrencies*. Working Paper.
- Philippas, N., & Avdoulas, C. (2020). Children of crisis: Financial literacy and financial well-being among Generation-Z business-school students in Greece. *European Journal of Finance*, 26(4–5), 360–381.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Rahayu, D., Sukoco, I., & Purnomo, H. (2022). Digital financial literacy and financial behavior in Indonesian millennials. *Asian Journal of Economics*, 35(1), 58-75.
- Saydar, R. (2024). Dijital finansal okuryazarlık ve teknoloji kullanımı. *Finans Teknolojileri Dergisi*, 15(1), 31-48.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taşlıyan, M. (2023). Dijital okuryazarlık eğitimleri ve etkileri. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 23-39.
- Toronto Centre. (2022). *Financial literacy and digital financial inclusion: Supervisory policy and practice*. <https://www.findevgateway.org/paper/2022/02/financial-literacy-and-digital-financial-inclusion-supervisory-policy-and-practice>
- Widyastuti, U., Respati, D. K., Dewi, V. I., & Soma, A. M. (2024). The nexus of digital financial inclusion, digital financial literacy and demographic factors: lesson from Indonesia. *Cogent Business & Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2322778>
- Yeo, K., & Fisher, P. (2017). Financial technologies and household savings. *Journal of Financial Services*, 22(2), 75-89.



**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ORTAK YAZILI SINAVI İLE ÖĞRETMEN YAZILI
SINAVININ KARŞILAŞTIRILMASI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Mehmet Akif ARDUÇ*

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin yaptıkları I. yazılı sınav ile MEB'in ortak yazılı sınav olarak yaptığı II. yazılı sınav puanlarının karşılaştırılmasını ve yapılan ortak yazılı sınava ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden aralıklı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü tarama deseniyle nitel bölümü görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel veri olarak 959 öğrencinin I. ve II. yazılı sınav sonuçları okul idarelerinden alınmış ve nitel veri olarak 18 öğretmenden yapılan ortak sınava ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin yapmış olduğu I. yazılı sınav puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde MEB'in yaptığı II. yazılı sınav puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin çoğunluğunun ortak sınav yapılmaması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler soruların büyük oranda kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu, MEB'in yayımladığı beceri temelli sorular, PISA ve TIMSS soruları ile uyumlu olmadığını, daha çok hatırlama ve anlama basamağında olduğunu ve 21 yy. becerilerini destekleyici nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ortak yazılı sınav, Öğretmen görüşleri, Fen bilimleri eğitimi, Fen bilimleri dersi.

**Comparison of the Ministry of National Education Common Written Exam and the Teacher
Written Exam and Teacher Opinions**

Abstract

This study is based on the first written exam held by teachers and the second written exam held by the Ministry of Education as a joint written exam. It aims to compare written exam scores and determine the opinions of teachers regarding the joint written exam. In the research, quantitative data was collected from 959 students in I. and II. The written exam results were collected and the opinions of 18 teachers regarding the common exam were received as qualitative data. In the quantitative findings of the research, teachers' I. written exam scores were statistically significantly higher than the II. exam scores made by the Ministry of National Education. It was found to be higher than the written exam scores. In the qualitative findings of the research, it was seen that the majority of teachers stated that common exams should not be held. Teachers stated that the questions were largely appropriate to the achievements and student level, that they were not compatible with the skill-based questions published by the Ministry of National Education, PISA and TIMSS questions, that they were more at the level of remembering and understanding, and that they were not compatible with the 21st century questions. They stated that it was not supportive of their skills.

Keywords: Joint written exam, Teachers' opinions, Science education, Science course.

* Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, arducakif@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1026-2843>

1. Giriş

1.1. Araştırmanın Teorik Çerçevesi

Eğitim ve öğretim süreci toplumların kalkınmasını sağlayan, toplumları geleceğe hazırlayan bilimsel ve toplumsal gelişimin en önemli aşamasıdır. Süreç içerisinde öğrencilerin eğitim ve öğretim durumlarının tespit edilebilmesi, sürecin profesyonel olarak izlenmesi ve dönütler verilerek iyileştirme çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme yöntemleri, kişisel ilgi, tutum ve becerileri birbirinden farklılık göstermektedir (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Vygotsky (1978) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklılığı, eğitim-öğretim geçmişleri, sosyoekonomik durumları, öğrenme ortamları gibi faktörlerin öğrencilerin düzeyini etkilediğini ifade etmektedir. İlgili literatür (Köksal, 2016; Ocak, 2018; Özçelik, 2010) incelendiğinde bu farklılıklardan dolayı çeşitli öğretim yöntem, teknik ve modellerin geliştirildiği ve farklı ölçme yöntemlerinin uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Ölçme işlemi öğrenme sürecinde bir tehdit unsuru olarak kullanılmamalı, öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve bu doğrultuda önlemler alarak öğretim programlarında yer alan kazanımların gereği gibi öğretilmesini sağlamak önemlidir. Ölçme işlemi genel olarak iki şekilde yapılmaktadır (Güler, 2011). Konuların öğretilmesinden sonra kazanımlara yönelik yazılı sınavlar ve değerlendirme sınavları ile ölçme yapılırken; aynı zamanda sürecin ölçülmesini sağlayan öğretmen gözlemleri, portfolyo çalışmaları ile de ölçme işlemi yapılmaktadır. Ölçme işleminin sonunda öğrenci ve öğretmenlere öğrenme hedeflerine ulaşılabilme düzeylerini gösterir geribildirimler sağlanır (Turgut & Baykul, 2010). Öğrencilerin hangi konu/kazanımları öğrenmekte zorlandıkları, hangi konu/kazanımları daha iyi anladıkları belirlenerek gelecek öğrenmelerini şekillendirmelerine yardımcı olunur. Öğretmenler elde edilen sonuçlara dayanarak ilgili konu/kazanımları farklı yöntem, teknik ve modellerle öğretebilme durumlarını araştırabilir ve bu doğrultuda konu/kazanımlara uygun çalışmalar yürütebilirler. Ayrıca elde edilen ölçme verileri doğrultusunda kurum bazlı, bölgesel ve ülke çapında değerlendirmeler yapılarak eğitim politikaları şekillendirilebilir.

Yazılı sınavlar geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında olan ve öğretmenlerin ortaokul ve lise düzeyinde MEB'in belirlediği çerçeveler doğrultusunda kullandığı tekniklerdir (Bahar vd., 2015). Yazılı sınavlarda; açık uçlu, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular sorulabilmektedir (Başol, 2016). MEB 2023-2024 eğitim-öğretim yılının I. döneminde I. yazılı sınavların tamamen açık uçlu sorulardan oluşmasını öğretmenlerden istemiştir. MEB'in ortak yazılı sınav olarak yaptığı I. Dönem II. fen bilimleri yazılı soruları ise tamamen çoktan seçmeli sorulardan oluşmuştur. Bu doğrultuda açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli soruların tanımları, avantaj ve sınırlılıkları aşağıda kısaca sunulacaktır.

Açık uçlu sorular, bir veya birkaç cümle uzunluğunda verilen bir soru cümlesiyle bir konu/kazanıma ilişkin bilgilerin öğrencilerin bilgi ve yorumları doğrultusunda kendi cümleleri ile cevaplandıkları sorulardır (Bahar vd., 2015; Başol, 2016). Bu soruların cevapları kısa cümlelerden oluşabileceği gibi bir paragraf veya birkaç sayfadan da oluşabilir. Açık uçlu soruların en önemli avantajları arasında diğer soru teknikleriyle ölçülmesi zor olan üst düzey düşünme becerilerini ölçebilmek vardır. Öğrencilerin kendilerini istedikleri gibi ifade edebilmelerinde ve yazma becerilerini geliştirmelerinde bu sorular oldukça önemlidir. Hazırlanmasının kolay olmasına karşı açık uçlu soruların puanlanmasının özneliği bu soruların dezavantajlarından (Özçelik, 2010). Ayrıca cevaplama süresinin uzunluğu düşünülerek bir konu/kazanımla ilgili az sayıda soru sorulmasından dolayı tüm konu/kazanımlara yönelik soru sorabilmek zorlaşabilmektedir (Güler, 2011). Ayrıca öğrencilerin cevaplama detay ve uzunluğunun ne boyutta olması gerektiğini belirleyememeleri ve

öğretmenlerin sınav kağıtlarını birden fazla puanlamamaları sonucunda puanlama hatalarının olması yine dezavantajlar arasındadır (Turgut & Baykul, 2010).

Çoktan seçmeli sorular, bir soru kökü ifadesine dayalı olarak verilen bir doğru cevap ile birkaç çeldiriciden oluşan ve öğrencilerin seçenekler arasından doğru cevabı bulmaları istenen sorulardır (Bahar vd., 2015). Doğru cevaplar öğrencilerin bilgileri doğrultusunda bulmaları istenen cevaplardır. Çeldiriciler ise doğru cevap dışında kalan ama doğru cevabı buldurmayı zorlaştıran seçeneklerdir (Bahar vd., 2015; Başol, 2016). Çoktan seçmeli sorular genellikle ilkökul düzeyinde 3 veya 4 seçenekli, ortaokul düzeyinde 4 seçenekli, lise ve üniversite düzeyinde ise 5 seçenekli olarak kullanılmaktadır. Kısa bir süre içerisinde birçok bilgi ve beceriyi ölçebilmesi ve puanlamanın objektif yapılabilmesi bu soru türünün avantajları arasındadır (Bahar vd., 2015). Çoktan seçmeli sorular konu/kazanımlara yönelik birçok soru sorulmasını sağladığı için öğrencilerin öğrenme düzeylerinin detaylı sonuçlarının çıkarılmasına olanak sağlamaktadır. Hazırlanmasının zaman alması, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması, şans faktörünün oluşmasından dolayı testin güvenilirliğini olumsuz etkilemesi bu soruların dezavantajlarındandır. Sorunun bir kısmını bilerek doğru cevaba ulaşabilme şansı verdiği için bu sorulara doğru cevaplar verildiğinde öğrencilerin konu/kazanımları tam anlamıyla öğrenip öğrenemediklerini tespit edebilmek zordur.

PISA ve TIMMS gibi uluslararası yapılan sınavlarda birçok soru çeşidine yer verildiği ve öğrencileri düşünmeye, okuduğunu anlamaya sevk eden soruların sorulduğu yayımlanan sorulardan (MEB, 2018; MEB, 2023) görülmektedir. Bu sınavlar öğrencilerin öğrenim düzeylerini doğru belirleyebilmek ve ülkeler arasında doğru karşılaştırmalar yapmayı amaçladığı için öğrencilerin yaş gruplarına uygun sorular belirlemektedir. Bu doğrultuda merkezi yapılan bir sınavın nasıl olması ile ilgili bu sınavlar rehber niteliği taşıdıkları söylenebilir. Dünya Bankası tarafından yayımlanan araştırmalar da (World Bank, 2018) ölçme ve değerlendirme sürecinin önemine vurgu yapmakta ve toplumsal olarak eğitim düzeyine katkı sunduğunu göstermektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, istenen düzeyde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesi ve ilerleyen süreçlerde çıktılarının alınarak birçok noktada ülkelerin gelişiminin sağlanabilmesi için uluslararası standartlarda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması bir zorunluluktur. Bu doğrultuda eğitim politikalarının güncellenmesi ve uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Durumu ve İlgili Araştırmalar

Her öğrenci aynı sınav ile değerlendirilebilir mi? sorusu uzun süredir eğitim literatüründe tartışılan bir konudur. MEB 2023 yılında yayımladığı içerikte; eğitim sistemini tutarlı hale getirmek, tüm bölge ve birimlerde eğitim kalitesini izlemek, tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde ortak yazılı sınavların yapılacağını duyurmuştur. MEB bu sınavların uygulanma gerekçesini, ülke genelinde eğitimde standart bir yapı oluşturmak ve eşit öğrenim imkanları oluşturmak olarak temellendirmektedir. MEB bu doğrultuda elde ettiği veriler ışığında müfredatları yenilemek, ülke genelinde uyumlu bir ölçme-değerlendirme sistemi oluşturmak ve eğitim politikalarında iyileştirmeler yapmayı hedeflemektedir. Daha önceki süreçlerde ortaöğretime yerleşme ve üniversiteye yerleşme sınavları gibi sınavlarda ülke genelinde ortak sınavlar yapılırsa da yazılı sınav olarak ilk defa uygulamalar yapılmaya başlanmıştır. Bu süreçle birlikte ortak yazılı sınavların yapılmasının doğruluğu daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. MEB objektif bir ölçme çalışması yapmaya çalışsa da bazı aksaklıkların, olumsuz durumların yaşanabilme olasılığı vardır. Örneğin; aile, sosyal çevre, yerleşim birimleri, kaynaklara erişim kolaylığı gibi bazı özellikler yapılacak olan değerlendirmelerin adil olmamasına neden olacak etkenlerdir. Ayrıca bölge şartlarından ötürü (örneğin, kar yağışının erken başladığı bölgelerde kar tatili günlerinin fazlalığı) aynı hızla müfredatı ilerletemeyen bölgelerde öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilenebileceği düşünülmelidir. Gür vd. (2018) "Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu" nda merkezi sınavların öğrenci

başarısını sağlama ve eğitimde adaletin sağlanması konusunda sosyal faktörlerin önemli ölçüde etkili olduğuna vurgu yapmışlardır.

MEB'in uygulamaya koyduğu ortak yazılı sınavların sahadan alınan görüşler doğrultusunda devam ettirilme durumu bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan ortak yazılı sınavların öğretmen yazılı sınavları ile paralellik gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve yapılan ortak yazılı sınava ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi süreci etkileyecek bir durumdur. Ortak yazılı sınavlar yeni uygulanmaya başlandığı için bu konuda yayımlanmış bir çalışma literatürde yer almamaktadır. Öğrencilerin ve okulların şartlarının birbirinden farklı olmasına rağmen ortak yazılı sınavların yapılarak öğrencilerin puanlanması ve puanlar sonucunda ortaöğretime geçişte yerleşecekleri okulları etkileme durumu adil olmamakta ve eşitsizliğe neden olacağı düşünülmektedir. MEB'in değerlendirmelerine katkı sunulması ve öğrencilerin ortaöğretime geçmelerini etkileyen bu durumun adaletli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak amacıyla bu konuda bilimsel araştırmaların yayımlanması önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde Çelik vd. (2020) Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yapmış olduğu il genelindeki ortak yazılı sınav sorularını madde türlerine ve Bloom taksonomisine göre değerlendirmişlerdir. Kahraman (2014) 2013 yılında başlayan ve öğrencilerin aldıkları puanlar ile ortaöğretime geçişini etkileyen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) sınavına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Birinci (2014) 2013 yılı TEOG matematik sorularının bilişsel seviyelerini incelemiştir. Ormancı vd., (2018) TEOG ortak sınavına ilişkin fen öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Benzer çalışmalara da bakıldığında öğretmenlerin yaptığı yazılı sınav ve merkezi yapılan ortak yazılı sınavları çeşitli değişkenler ile karşılaştıran bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. 2013 yılında başlayan TEOG sınavı altı derste yazılı sınav olarak I. ve II. eğitim-öğretim dönemlerinde uygulanmış ve ortaöğretime yerleşme puanı hesaplanarak öğrencilerin okul tercihlerini etkilemiştir. Bu doğrultuda yapılan bazı çalışmaların bu ortak yazılı sınavları bazı değişkenler açısından incelediği görülmektedir. Bu çalışmada da bu doğrultuda TEOG sınavı ile ilgili yapılmış araştırmalardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin ve buldukları koşulların göz ardı edilerek aynı yazılı sınavlara girmelerini istemek, gelişim süreçlerini ve öğrenme durumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünüldüğünden daha önce literatürde benzeri olmayan bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğrencilerin adil, eşit ve öğrenci merkezli ölçme süreçlerinden geçmesi önemlidir. Bireysel, bölgesel farklılıkları ayırt edemeyecek ölçme işlemleri neticesinde bireylerin herhangi bir şekilde dezavantajlı duruma düşmesi eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyecek önemli bir durumdur. Öğretim sürecinde sadece bilgi boyutu değil duyuşsal ve beceri boyutları gibi birçok özelliğin ölçülebilmesi ve bu doğrultuda yönlendirmelere gidilmesi gerekmektedir. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerini ölçemeyecek ölçme işlemleri de doğru bir değerlendirmenin yapılamamasını etkileyecek önemli bir unsurdur.

Bu çalışma yazılı sınavları karşılaştırarak ve öğretmen görüşleri alarak; eğitim politikalarının etkili bir şekilde güncelleştirilmesine yardımcı olabilecek, aynı şartlara sahip olmayan öğrencilerin adil bir değerlendirme sistemi ile değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak eşitsizlik ve adaletsizliği engellemeye yardımcı olacaktır. Öğrencilerin farklı ölçme yöntemleri ile kapsamlı değerlendirilmelerinin önemini göstererek yeni ölçme yöntem ve modellerin kullanılmasını teşvik etmesi açısından bu çalışma önemlidir. Ayrıca öğretmen görüşleri alınarak öğretmen deneyimlerini ve görüşlerini literatüre kazandırmak ve sınav uygulayıcıları ile sonuçları paylaşmak oluşturulacak eğitim politikalarına katkı sağlamak amacıyla bu çalışma gerekli görülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, MEB'in 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu ortak yazılı sınavlar (II. yazılı sınav) ile fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapılan I. yazılı sınavları karşılaştırmak ve MEB'in yaptığı ortak yazılı sınavlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin I. dönem I. ve II. yazılı sınav sonuçlarının arasındaki fark tespit edilmeye ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. MEB'in II. yazılı sınav olarak uyguladığı ortak yazılı sınav puanları ile fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapılan I. yazılı sınav puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortak yazılı sınavlar yapılmalı mıdır?
3. Ortak yazılı sınav soruları kazanımlara uygun mudur?
4. Ortak yazılı sınavlar öğrenci seviyesine uygun mudur?
5. Ortak yazılı sınavlar MEB'in yayımladığı testlerle/sorularla uyum göstermekte midir?
6. Ortak yazılı sınavlar PISA ve TIMSS sınav soruları ile paralellik göstermekte midir?
7. Soruların bilgi düzeyi nasıldır?
8. Sorular 21 yy. becerilerini destekleyici nitelikte midir?
9. Soruların nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin birleştirildiği karma yöntem araştırmacılara daha kapsamlı bir analiz sunmaktadır (Creswell & Creswell, 2017). Önce nicel veriler toplandı ve daha sonra nitel veriler toplanarak analiz edildiği için çalışmada karma yöntem desenlerinden aralıklı sıralı desen tercih edilmiştir (Creswell & Creswell, 2017). Araştırmanın nicel bölümünde yazılı sonuçları İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış izin doğrultusunda tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan okulların e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nden elde edildiği için tarama deseni kullanılmıştır (Freankel vd., 2012). Tarama deseni belli bir grubun istenen özelliklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın nitel bölümünde görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çokça tercih edilen görüşme tekniği, elde edilmesi istenen bilgilerin karşılıklı konuşma şeklinde bireyin doğrudan kendisinden elde edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020).

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Fen bilimleri ortak yazılı sınavı yedinci sınıf öğrenciler üzerinde uygulandığı için çalışmanın örnekleme olarak yedinci sınıf öğrenciler (12-13 yaş) seçilmiştir. Öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğrenciler belirlenirken okul türleri (devlet, özel, imam hatip) ve okul yerleşim birimleri (taşınma merkezi, il merkezi, ilçe, köy) gibi değişkenler dikkate alınarak kapsamlı ve güvenilir verilere ulaşabilmek amacı ile tabakalı örnekleme yoluyla veri toplanacak okullar rastgele seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi rastgele seçilen örneklerin tüm grubun her tabakasından bireylere yer verilmesini sağlayan örnekleme çeşididir (Freankel vd., 2012). Kline (1994) yapılan çalışmalarda örneklem sayısının madde sayısının en az 10 katı olması gerektiğini önermektedir. Yapılan ortak sınavda 20 soru sorulduğundan dolayı en az 200 öğrenci bilgilerine ulaşmak hedeflenmiş, il genelinde çalışmanın amacı doğrultusunda tabakalı örnekleme yöntemiyle birçok farklı tür ve bölgedeki okullardan veri toplamak gerektiği için örneklem sayısı 959 kişiye ulaştırılmıştır.

Nitel verilerin toplanması amacıyla görüşme yapılacak öğretmenler tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okulların öğretmenlerinden gönüllü olanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle

örneklem seçim sekli amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklemedir. Ölçüt olarak öğretmenlerin yazılı puan verileri toplanan okullarda çalışmış olmaları ve gönüllü olmaları alınmıştır. 53 öğretmenin belirlenen okullarda görev yaptığı ve görüşlerini ifade etmeye araştırmacının öğretmenlere ulaşması ile 18 öğretmenin gönüllü olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda örneklemin büyüklüğünün hesaplanması için genel geçer bir kural yoktur, araştırmacının amacı doğrultusunda araştırmacılar karar vermektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

2.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırmanın veri toplama süreci nicel ve nitel veriler toplanacak biçimde şekillendirilmiştir. Öncelikle il genelindeki tüm okullardan I. ve II. yazılı sınavlara ilişkin verileri toplayabilmek ve öğretmenler ile görüşmeler yapabilmek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca veri toplamaya başlamadan önce çalışma ile ilgili etik kurul izni alınmış ve öğretmenler ile görüşme yapılmadan önce gönüllü onam formuna onay vermeleri istenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması amacıyla X il genelinde öğrenim gören 959 öğrencinin I. ve II. yazılı sınav sonuçları okul idarelerinin desteği (İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda) ile e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nden alınmıştır. Okul idareleri öğrenci isimleri görülmeyecek şekilde sistemin verdiği listeyi araştırmacı ile paylaşmışlardır. İki sınavdan birine ya da ikisine de girmeyen öğrencilerin (18 öğrenci) verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kişisel bilgilerin gizliliğini ihmal etmemek amacı ile sadece yazılı sınav sonuçları alınmış öğrenci isimleri alınmamıştır, bu nedenle cinsiyet dağılımı gibi demografik bilgilere ilişkin veriler elde edilememiştir.

Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanabilmesi amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Uzman (iki fen eğitimi alan uzmanı) görüşleri doğrultusunda ve pilot uygulama yapılarak eksikliklerin giderilmesiyle geliştirilen yarı yapılandırılmış form aracılığı ile öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin iletişim bilgileri alınan izinlere istinaden okul yönetiminden elde edilmiştir. Öğretmenlere önceden gerekli bilgilendirmeler (21. yy. becerilerine ilişkin hatırlatmalar, PISA ve TIMMS sorularına ilişkin hatırlatmalar) yapılarak bir randevu takvimi oluşturulmuş ve bu doğrultuda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin farklı ilçeler ve okullarda olması, maliyet ve zaman açısından araştırmacının yüz yüze görüşme yapamaması nedeniyle telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından ses kaydı ve konuşma notları alınmıştır. İlgili formla yapılan görüşmeler neticesinde de form üzerinde güncellemeye ihtiyaç duyulduğu için tüm öğretmenlerle iki defa görüşmeler yapılmış ve bazı öğretmenlerden alınıp bazılarından alınmayan görüşlerle ilgili tüm veriler tamamlanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerde yazılı puanlarının aralık ölçeğinde olması ve aynı örneklem üzerinden puanların elde edilmesi Bağımlı Gruplar t-Testi veya Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi yapılabileceğini göstermiş ve yapabilme şartları incelenmeye başlanmıştır. 959 öğrenciden toplanan I. ve II. yazılı sınav puanlarına ilişkin nicel veriler istatistiksel bir programa işlenerek verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Normal dağılım için histogram grafiği, Q-Q çizgileri, çarpıklık-basıklık değerleri ve örneklem sayısının 50 üzerinde olmasından dolayı Kolmogorov-Smirnov test puanlarına bakılmıştır. Yazılı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olup olmadığı kontrol edilmiştir. (Tabachnick & Fidell, 2013). I. yazılı sınavına ilişkin veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.561 ve -.907 olduğu Kolmogorov-Smirnov test puanının $p > .05$ olduğu ve histogram grafiği ve Q-Q çizgilerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. II. yazılı sınavına ilişkin veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.098 ve .212 olduğu Kolmogorov-Smirnov test puanının $p > .05$ olduğu ve histogram grafiği ve Q-Q çizgilerinin

normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca fark puanlarına ilişkin sonuçlarında normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (çarpıklık= .98; basıklık= -.18; $p > .05$). Normal dağılımın belirlenmesi üzerine I. ve II. yazılı sınav puanların aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla t-Testi yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın nitel analiz aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilerek toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinler içerisinde belirli kelime ve kelime gruplarının varlığını ve sıklığını belirleyebilmek ve belirli kurallara dayalı olarak kod, kategori ve temaların belirlendiği bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Görüşmelerden elde edilen kayıtlar ve konuşma notları üzerinde içerik analizi yapılarak öğretmenlerin görüşleri kod, kategori ve temalar başlıklarında toplanmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelenerek, fen eğitimi alan uzmanı görüşleri alınarak ve katılımcı teyidi alınarak kod, kategori ve temalar araştırmanın amacı ve alt problem cümleleri doğrultusunda düzenlenmeye çalışılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik/inandırıcılık ve kapsayıcılık çalışmaları kapsamında literatürün belirttiği hususlara (Baş & Akturan, 2017; Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2013) dikkat edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin ve MEB'in yapmış olduğu yazılı sınav sonuçlarına ilişkin öğrenci verileri toplandığı ve araştırmacı tarafından herhangi bir test geliştirilmediği veya uygulanmadığı için sadece verilerin istatistik programına doğru işlenip işlenmediği bir fen bilimleri uzmanına kontrol ettirilmiştir.

Görüşmelerden önce ve görüşme sırasında literatürün belirttiği (Baş & Akturan, 2017; Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2013) görüşme kurallarına dikkat edilerek süreç yönetilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlere gerekli ön bilgilendirmeler yapılmış, kişisel bilgilerin ihlali ile ilgili bir kaygılarının olmaması için (özellikle bilimsel araştırmaların nasıl yayımlandığı sürecini bilmeyen öğretmenler için) çeşitli örnek çalışmalar gösterilmiş ve etik hususlar izah edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme sürelerinin ortalama 35 dk olduğu görülmüş, talep eden herhangi bir öğretmen olmadığı için görüşmeler süresinde ara verilmeden süreç devam etmiştir. Araştırmacı tarafından görüşmecilerden izin alınarak ses kaydı alınmış ve görüşme sırasında önemli noktaları araştırmacı not almıştır. Tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerden gönüllü olanlar ile görüşme süreçleri yönetilerek araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler neticesinde ek bazı soruların ön plana çıktığı ve bu sorulara ilişkin daha önceki görüşmecilerden veri toplanmadığı görülerek tekrar görüşmeler yapılarak istenen veriler toplanmıştır. Araştırmacı aynı kişiyle yapılan birden fazla görüşmeyi birbiriyle kıyaslayarak yorumlamalar yapmıştır. Ayrıca görüşmecilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle de sürekli karşılaştırılarak anahtar kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar ile iki defa görüşmeler gerçekleştirilmiş ve nihai kodlamalara ilişkin veriler ilgili alan yazın ile de karşılaştırılarak geri bildirim olarak öğretmenlerin kontrolüne (uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmış) sunulmuştur. Alınan görüşlerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanması amacıyla görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve başka bir fen eğitimi alan uzmanına süreç ile ilgili yeterli bilgiler verilerek belirlenen kod, kategori ve temaların uygunluğu kontrol ettirilmiş ve bu şekilde verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna bağlı Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 21/03/2024 tarihli 25 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problem cümlelerinden biri olan; “MEB'in II. yazılı sınav olarak uyguladığı ortak yazılı sınavlar ile fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapılan I. yazılı sınavlar arasında anlamlı bir fark vardır?” ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

I. ve II. yazılı sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve sonuçlar arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

I. ve II. Yazılı Sınav Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

Fen Bilimleri Yazılı Sınavları	N	X	Standart hata	Df	t	p	Cohen d
I. Yazılı	959	68.28	.88	958	2.54	.005	2.05
II. Yazılı	959	66.59	.76				

Tablo 1 incelendiğinde I. ve II. yazılı sınavların arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında [$t(958) = 2.54; p < .05$] öğrencilerin I. yazılı puanlarının II. yazılı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Etki değeri Cohen’s d değerine bakıldığında .80’den büyük olduğu için (Büyüköztürk, 2018) oldukça büyük etkiye sahip olduğunu görülmektedir. Standart hatalara bakıldığında her iki sınav puan ortalamalarının oldukça güvenilir olduğu da görülmektedir (Turgut & Baykul, 2010).

Araştırmanın alt problem cümlelerinden biri olan; “Ortak yazılı sınavlar yapılmalı mıdır?” ile ilgili bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Ortak Sınavların Yapılmasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	f
Ortak Sınav Gerekliliği	Standart Ölçütler	Tek tip ölçüt, objektif sonuçlar, eşit durum, sınav sonuçlarının güvenilirliği	6
	Standart Sağlama	Bölgesel farklılıkların giderilmesi, öğrenci seviyesini öğrenme, avantajlar, dezavantajların giderilmesine yönelik tedbirler	6
	Olmamasını Gerektiren Nedenler	Çevresel etkenler, okul durumu, bireysel farklılıklar, öğretmen farklılıkları, okul kültürü, veli profili	12
Merkezi Değerlendirme	Olumlu Yönler	Öğrencileri takip etme, değerlendirme, sınav sonuçlarının karşılaştırmalı olmasının önemi	6
	Olumsuz Yönler/Eşitsizlik	Eşit şartlarda olmama, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, tüm öğrencilerin aynı olmadığı düşüncesi	12

Öğretmenlerden elde edilen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin bir bölümünün (%33) ortak sınavların yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen verilerden bir merkezi sınav yapılmasının tek tip ölçüt kullanmak, objektif sonuçlara erişmek, eksikliklerin tespiti gibi konularda yardımcı olduğunu öğretmenler ifade etmektedirler. Ayrıca merkezi bir değerlendirmenin öğrencilerin sınıf, okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde takip edilebilmesi açısından önemine vurgu yapılmıştır. Bu durum ile birlikte bireysel ve çevresel etkenlerden dolayı öğretmenlerin bir bölümünün (%66) ortak sınav yapılmasına karşı oldukları ve eşit şartlarda olmayan öğrencilere merkezi sınav yapılamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda birkaç öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

1. Öğretmen: *Ortak sınavların çok gerekli olduğunu düşünmüyorum, çevresel etkenler, okulun durumu, bireysel farklılıklar, öğretmen farklılıkları olduğu için yanlış buluyorum.*

4. Öğretmen: *Ortak sınavların yapılması gerektiğini düşünüyorum. Öyle ki yapılan ortak sınavda çok zor soru yoktu, objektif sonuçlar vermesi açısından ortak sınavlar önemli, teknolojinin gelişiminden dolayı her bölgede öğrenim gören öğrencilerin artık eşit durumda olduğunu düşünüyorum.*

7. Öğretmen: *Ortak sınavların yapılmaması gerektiğini düşünüyorum, öğrenciler eşit şartlarda değil keskinlikle ortak sınav yapılmamalı, etkinlik deney yapıldığı halde Ortak sınavlarda bu tarz sorulara yer verilmemesi uygun değil, öğrencilerin bireysel farklılıkları var o yüzden ortak sınavlar yapılmamalı, tüm öğrencilerin aynı olduğu ve tüm öğretmenlerin aynı olduğu düşünülür, böyle bir durum yok okul kültürü farklı, öğrenci profili farklı, özel ders alan öğrenciler var, okuma yazmasında eksikliği olan öğrenciler var, tüm öğrencilere aynı sınavın yapılması doğru değildir.*

15. Öğretmen: *Ortak sınavların yapılması mantıklı, gayet güzel, öğrencilerin seviyesini görmüş oluyoruz, ilçe, il ve ülke ile öğrencilerimizin durumunu karşılaştırabiliyoruz, standart bir sınavın yapılması konularda nerede olduğumuzu hangi kazanımları öğrencilerimizin yeterli düzeyde kazanmadığını bize göstermiş oluyor.*

Araştırmanın alt problem cümlelerinden biri olan; “Ortak yazılı sınavlar öğrenci seviyesine uygun mudur?” ile ilgili bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Sınav Sorularının Kazanımlara ve Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	f
Sınav Öncesi Hazırlık	Kazanım Tablosu	Sınav öncesi kazanım tablosunun verilmesi, öğretmenler tarafından değerlendirilme süreci, öğrenciler ile paylaşma	15
Soru Uyum Durumu	Soru Uyum Durumu	Kazanımlara uygun sorular	16
		Kazanımlara uyumlu olmama, beceri ve duyuşsal alanın ölçülememesi, fen okuryazarlığın ölçülememesi, üst düzey düşünme becerilerinin ölçülememesi	2
	Zorluk Seviyesi	Genel olarak kolay bulunan sorular	17
	Başarı Düzeyi	Orta düzeyde başarı, evde tekrar yapmama, çalışma alışkanlıkları, merkezi sınav kaygısı, öğrencilerdeki eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar	17
	Öğrenci Seviyesine Uygunluk	Öğrenci seviyesine uygun sorular	16
Soruların Çeşitliliği ve Eksiklikler	Temel Düzey Sorular	Bilgiye dayalı basit sorular, kısa yapılı sorular	16
	Deneyler	Deneylere ilişkin soru bulunmaması	15
	Etkinlikler	Etkinliklere ilişkin soru bulunmaması	15
	Fen Okuryazarlık	Fen okuryazarlığa ilişkin soru bulunmaması	16
	Üst Düzey Düşünme Becerileri	Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin soru bulunmaması	16

Sınav sorularının kazanımlara uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 3’ten incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%89) soruların kazanımlar ile uyumlu olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler sınav öncesinde verilen kazanım tablosu ile sınavın uyum göstermediğini, soruların sadece bilgi ölçtüğünü, soruların kolay olduğunu, farklı nedenlerle öğrencilerin başarı gösteremediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler soruların büyük

oranda (%89) öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden sorularda deney ve etkinliklere; fen okuryazarlığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorulara yeterli yer verilmediği görülmektedir. Aşağıda birkaç öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

2. Öğretmen: *Genel itibariyle kolay ve kazanımlara uygun sorular verilmiştir.*

4. Öğretmen: *Kazanımlara tam olarak uygun olduğunu düşünmüyorum. Örneğin; deney ve etkinliklere yönelik herhangi bir soru verilmemişti. Ayrıca fen okuryazarlığı destekleyecek bir soru da yoktu.*

13. Öğretmen: *Sorular kazanımlara uygundu ve kolaydı, yine de öğrencilerde çok eksiklikler olduğu için istediğim gibi yapamadılar; çalıştığım kurumdaki öğrenciler evde tekrar yapmıyorlar, sadece okulda verdiğimiz bilgilerle yetiniyorlar.*

17. Öğretmen: *Kazanımları uymayan soru yoktu genel olarak kazanımlarla uyumlu diyebilirim yalnız deney ve etkinliklerle ilgili sorular olmasını isterdim.*

Araştırmanın alt problem cümlelerinden olan; *ortak yazılı sınav sorularının MEB'in yayımladığı testlerle, PISA ve TIMSS soruları ile uyum gösterme durumu, soruların bilgi düzeyi ve 21. yy. becerilerini destekleme durumuyla ilgili bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.*

Tablo 4

Ortak Yazılı Sınav Sorularının MEB'in Yayımladığı Testlerle, PISA ve TIMSS Soruları ile Uyum Gösterme Durumu, Soruların Bilgi Düzeyi ve 21. Yy. Becerilerini Destekleme Durumu

Tema	Kategori	Kodlar	f
Soru Sitilleri	MEB Kazanım Kavrama Test Soruları	Uyumlu	18
	MEB Beceri Temelli Test Soruları	Uyumlu değil	0
	PISA Soruları	Uyumlu değil	0
	TIMSS Soruları	Uyumlu değil	0
Soru Bilgi Düzeyleri	Hatırlama ve Anlama	Bir soru haricinde tüm soruların hatırlama ve anlama basamağında sorularından oluşması	18
Becerilere Uyum	21. yy. Becerileri	Becerilere yönelik sadece bir soru verilmesi	18

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin tamamının yazılı sınav sorularının kazanım kavrama testlerinde yer alan sorulara benzediği, beceri temelli testler ile PISA ve TIMSS soruları ile uyum göstermediğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı bir soru haricindeki (yağmur damlası sorusu) tüm soruların hatırlama ve anlama basamağında sorular olduğunu söyledikleri belirlenmiştir. Yine bu bir soru haricindeki soruların 21. yy. becerileri ile ilişkili olmadığı anlaşılmaktadır. Aşağıda birkaç öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

11. Öğretmen: *Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu kazanım kavrama testleri ile daha çok uyum gösteriyordu, biraz daha zor olduğunu söyleyebilirim kazanım kavrama testlerinden. Ayrıca PISA ve TIMSS sorularıyla hiç uyumlu değil, hiç alakası yok bence o sorularla. Sorular hatırlama ve anlama basamağında sorulardı. Genellikle anlama basamağındaydı diyebilirim. 21. yy. becerilerini geliştirecek şekilde değildi sorular.*

14. Öğretmen: *Kazanım kavrama testlerine uygundu, beceri temelli testler gibi değil, ayrıca PISA ve TIMSS sorularını anımsatmıyordu, sorular yoruma dayalı değil sadece bilgi ölçecek*

nitelikte sorulardı. Sorular hatırlama ve anlama basamağında sorulardı. 21. yy. becerilerini geliştirecek soru yoktu.

19. Öğretmen: Sorular kazanım kavrama testleri düzeyinde sorulardı. PISA ve TIMSS soruları ile çok paralellik gösterdiği söylenemez. Sorular hatırlama ve anlama basamağında sorulardı. Soruların çoğunluğu anlama basamağında diyebilirim. 21. yy. becerilerini [MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) 21. yüzyıl öğrenci profili olarak belirttiği] geliştirecek sorular yoktu.

Araştırmanın alt problem cümlelerinden biri olan; “Soruların nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” ile ilgili bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sorularda Yapılmasını İstedikleri Değişiklikler

Tema	Kategori	Kodlar	f
Soru Çeşitliliği ve Zenginleştirme	Görsel Unsurlar	Sorularda yeterli görsel destek yok. Daha fazla kullanılmalı.	15
	Deneyler	Deneylere yönelik sorular yok, eklenmeli.	15
	Etkinlikler	Etkinliklere yönelik sorular yok, eklenmeli.	15
Soru Durumu	Zorluk	Kolay, orta ve zor soruların dağılım düzeyi uygun olmalı, kolay soru sayısı çok fazla, öğrenci seviyesi iyi okullarda öğrencileri tembelleğe sevk edebilir.	15
	Soru Türü	Sadece çoktan seçmeli sorular verilmiş, çeşitlendirilmeli.	16
	Fen Okuryazarlığı	Fen okuryazarlığı belirleyecek sorular verilmeli	16
	Bilgi düzeyi	Genel olarak hatırlama ve anlama basamağında sorular verilmiş; uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında sorular da olmalı.	17
	Beceri Ölçebilecek Soru	Sorular beceri ölçebilecek nitelikte değil, üst düzey düşünme becerileri ve 21. yy. becerilerini ölçebilecek sorular olmalı.	17
	Yorumlama	Sorular genel olarak kısa ve bilgi ölçecek nitelikte, yorumlama gerektirecek sorular olmalı.	17

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin soru çeşitliliğinin artırılması; görsel unsurlar eklenmesi, deney ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca soruların genel olarak kolay olduğu bu durumun değiştirilmesi gerektiğini, çoktan seçmeli ile birlikte diğer soru türlerine de yer verilmesi gerektiğini söyledikleri; fen okuryazarlığı destekleyecek, becerileri geliştirecek ve yorumlama gerektirecek sorulara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda birkaç öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

8. Öğretmen: *Daha fazla görselin olduğu sorular eklerdim. Soru zorluk düzeylerini ayarlardım. Üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek birkaç soru eklerdim. Soruları bu kadar kısa tutmaz birkaç çok uzun olmasa da uzun soru eklerdim.*

13. Öğretmen: *Deney ve etkinlikler ile ilgili sorular yazardım, birkaç tane üst düzey düşünme becerilerini ölçecek soru eklerdim, fen okuryazarlığı ölçecek soru eklerdim, sadece çoktan seçmeli değil farklı soru tiplerinde sorularda eklerdim, öğrencilerin yorumlama yapacağı sorular eklerdim.*

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma fen bilimleri öğretmenlerin yapmış oldukları I. yazılı sınavlar ile MEB’in yapmış olduğu ortak fen bilimleri II. yazılı sınav arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve öğretmenlerin MEB’in uyguladığı ortak yazılı sınavlar ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Nicel veriler tarama deseni ile toplanmış ve anlamlı

bir farklılık olup olmadığına bağımlı örneklem t-testi ile bakılmıştır. Nitel veriler görüşme formu yardımıyla toplanmış, içerik analizi ile analiz edilerek kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Çalışmanın bulgularında I. ve II. yazılı sınav puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. I. yazılı sınav ortalamalarının II. yazılı sınav ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya benzer şekilde Arı ve İnci (2015) TEOG ortak yazılı sınavlarına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada sınav sorularının öğretmenlerin kendi hazırladıkları yazılı sınavlarla benzerlik göstermediğini belirlemişlerdir. Böyle bir durum MEB'in uyguladığı sınav ile öğrencilerini tanıyan öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun yaptıkları yazılı sınav sonuçlarının farklılığını göstermektedir. Bulgular merkezi ortak yazılı sınav yapılmasının öğrencilerin ortalamalarını düşürdüğünü göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğretmenlerinin hazırladıkları sınavlarda daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olmasından, sınav zorluk derecelerinin farklı olmasından ve öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıdıkları için daha uygun sorular hazırlamalarından kaynaklanmış olabilir. Şad ve Şahiner (2016), Öztürk ve Aksoy (2014) ve Ormancı vd., (2018) merkezi yapılan sınavların öğrencileri kaygılandırdığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da MEB'in yaptığı ortak yazılı sınavın öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmış olmasından dolayı I. yazılı sınav ortalamalarının yüksek çıktığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuç nitel bulgulardan da elde edildiği üzere (Tablo 3) öğretmenlerin sınavda çıkacak kazanım tablosunu öğrencilere gereği gibi sunmamasından, optik forma işaretleme yapıldığı için form üzerinde yapılan fiziksel hatalar gibi durumlardan da kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen görüşlerine dayanarak elde edilen bulgularda (Tablo 2), öğretmenlerin bir bölümünün ortak sınavların yapılmasının gerekli olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ortak sınavların öğrenci başarılarını değerlendirmede ve standart bir ölçüt uygulamada etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin büyük bölümü ortak sınavların bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini ve eşit şartlarda olmayan öğrencilere adil bir değerlendirme sağlamadığını düşünmektedir. Bu durum, ortak sınav uygulamalarının tüm öğrencilere karşı adil olmayabileceği görüşünün hâkim olduğunu göstermektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde ortak sınavların ölçmede bir standart sağladığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir standartın altına düşmesini engellemeye çalıştığının ifade edildiği görülmektedir (OECD, 2013). Bu durum ile birlikte birçok araştırma (Hamilton, 2021; Heissel vd., 2019; Schleicher, 2019) ortak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının her öğrencinin aynı şartları paylaşmadığı gerekçesiyle adil olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca Kahraman (2011) TEOG sorularına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında 26 öğretmenle görüşme yapmış ve öğretmenlerin yarısının ortak sınavların gerekli olduğunu ifade ettiklerini belirlemiştir. Şad ve Şahiner (2016) TEOG sınavına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında müfredatın ülke çapında eş zamanlı olarak ilerlemesinin sağlanacağı için öğretmenlerin ortak yazılı sınavlara olumlu baktıklarını belirlemişlerdir. Ormancı vd., (2018) TEOG sınavına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin aynı olmadığı ve öğrenciler arası adaletsizlik oluşturduğuna ilişkin öğretmen görüşleri tespit etmişlerdir. İlgili literatürde değerlendirildiğinde bu konuda öğretmenlerin farklı fikirlerde oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun soruların genel olarak kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun yanında çeşitli nedenlerle (kazanım tablosunun öğrencilere sunulmaması, merkezi sınav kaygısı, öğrencilerin ders dışında konuları tekrar etmemesi, ders çalışma alışkanlıkları, konuların yetiştirilmemesi) öğrencilerin beklenen performansı gösteremediği öğretmenlerce ifade edilmiştir (Tablo 3). Arı ve İnci (2015) ve Atila ve Özekan (2015) TEOG sorularının kazanımlar ile uyumlu olduğunu öğretmen görüşlerinden elde etmişlerdir. Kahraman (2011) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin TEOG ortak yazılı sınavlarında merkezi sınav kaygısı

yaşadıklarını ve müfredatı yetiştiremeyen öğretmenlerin olduklarını belirlemiştir. Ormancı vd., (2018) TEOG sınavına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında soruların kazanımlarla uyumlu olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri tespit etmişlerdir. TEOG gibi yapılan ortak sınavlarda da genel olarak kazanımlara uygun sorular sorulmasının yanında bazen kazanımlara uymayan sorularında sorulduğu literatürden görülmektedir.

Elde edilen bulgular yapılan ortak sınav sorularının MEB'in yayımladığı kazanım testleriyle uyumlu olduğunu, yine MEB'in yayımladığı beceri temelli test soruları, PISA ve TIMSS soruları ile uyumlu olmadığını göstermektedir. Soruların genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu ve üst düzey düşünme becerileri ile 21. yy. becerilerini destekleyebilecek çok az soru olduğu öğretmenlerce ifade edilmiştir. Arı ve İnci (2015) yapmış TEOG sorularına göre öğretmenlerin görüşlerini aldıkları çalışmada da soru tipi, zorluğu, niteliği ve seçiciliği konularında soruların çeşitlendirilmesi gerektiği ile ilgili öğretmenlerin görüş bildirdiğini belirlemiştir. Ayrıca çalışmalarında TEOG sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığını tespit etmişlerdir. Tolan (2011) Seviye Belirleme Sınavı (SBS) incelediği çalışmasında ve Çelik vd., (2020) Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün il genelinde yapmış olduğu ortak yazılı sınav sorularına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada soruların genel olarak alt bilişsel düzeyde sorulardan oluştuğunu belirlemiştir. Yapılan ortak sınavların genelinde MEB'in tüm bilişsel düzeylerde istenilen şekilde soru soramadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretim programı ve yapılan ortak sınavlara ilişkin yayımlanan kılavuzlarla uyuşmamaktadır. 2023 yılında ortak sınavların yapılmasına ilişkin MEB'in yayımladığı kılavuzda bu hususa dikkat edileceği vurgulanmıştır (MEB, 2023).

Öğretmenler sorularda yapılması gerektiğini düşündükleri değişiklikleri ifade ederken; görsel unsurların kullanımının artırılması, deneylere ve etkinliklere ilişkin soruların artırılması, soru zorluk düzeyinin daha orantılı ayarlanması, fen okuryazarlığı destekleyecek soruların olması, soru bilgi düzeylerinin orantılı dağılım göstermesi, becerileri ölçebilecek ve öğrencileri yorum yapmaya sevk edecek soruların olması gerektiğine işaret etmişlerdir. Ayvacı vd., (2014) TEOG fen sorularının tamamına yakınıyla ilgili ders kitaplarında ders içi etkinlikler olduğunu belirlemiştir. Bu doğrultuda yapılan bazı ortak sınavlarda deney ve etkinlikleri içerecek sorulara dikkat edilirken 2023-2024 eğitim öğretim yılında II. yazılı sınav olarak uygulanan ortak fen bilimleri yazılı sınavında bu hususa yeterince dikkat edilmediği görülmektedir. Özden vd. (2014) TEOG sınav sorularında bu çalışmada da tespit edildiği gibi "analiz etme, akıl yürütme ve grafik yorumlama" gibi üst bilişsel becerileri ölçebilecek sorulara çok az yer verildiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yaptığı yazılı sınav puanlarının MEB'in yaptığı ortak yazılı sınav puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortak yazılı sınav yapmanın doğru olmadığı, merkezi sınav kaygısı gibi gerekçelerle soruların kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olmasına rağmen beklenen başarının öğrencilerce sağlanamadığı belirlenmiştir. Soruların beceri temelli sorular, PISA ve TIMSS soruları ile uyumlu olmadığı, 21. yy. becerilerini destekleyecek sorular olmadığı, soruların genel olarak hatırlama ve anlama basamağında sorulardan oluştuğu, soru zorluk düzeyinin orantılı dağılım göstermediği görülmüştür. Deney ve etkinliklere yeterli yer ayrılmadığı, görsel unsurlardan yeterince yararlanılmadığı, fen okuryazarlığı ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek soruların yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Özellikle öğrencilerde merkezi sınav kaygısı oluşturduğu gerekçesi ile öğretmenlerin çoğunluğu yazılı sınavların ortak yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Standartlar merkezi bir şekilde belirlenerek hazırlanacak yazılı sınav soruları öğretmenlerce hazırlatılmalı ve uygulanmalıdır.

• Eğer ortak yazılı sınavlar uygulanmaya devam edecekse diğer bilişsel seviyelerde sorulara da yer verilmeli, sorular görsellerle daha fazla desteklenmeli, deney ve etkinlikleri içerecek sorular da yazılı sorularına dahil edilmelidir. Ayrıca soruların beceri temelli soruları içermesi, 21. yy. becerilerini destekleyici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Öğretim programında önemle üzerinde durulan fen okuryazarlığı konusu göz ardı edilmemelidir. PISA ve TIMSS soruları ile paralellik gösteren sorulara yer verilmelidir.

5. Kaynakça

- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172 Güz, 225-231.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi* (2.baskı). Alfa.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çev. Ed. Özçelik, D. A. 2018, 3. baskı). Pegem Akademi.
- Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No. 506424) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atila, M.E., & Özekan, Ö.F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394383>
- Ayvacı, H.Ş., Bülbül, S., & Çepni, S. (2014, Eylül). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı sorularına bir bakış: Fen ve Teknoloji dersi*. Sözlü bildiri, XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Baki, A., & Köğçe, D. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Biber, A.Ç., & Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327396>
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Journal of Research in Education and Teaching [Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi]*, 3(2), 8-16.
- Büyükalın, F., & Delal Turan, S. (2018). 4.sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya'dan Avrupa'ya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 11-20. <https://doi.org/10.31455/asya.431973>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Akademi.

- Caner, A., & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim I. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155–187.
- Çelik, H., Kocabıyık, E., & Sönmezer, Ü. (2020). Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Merkezi tarafından hazırlanan 6. ve 7. sınıf matematik dersi ortak sınavlarının madde türlerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 28-53.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çakmak, Z. T., & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6–8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27–58. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161312>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. baskı). Mc Graw Hill.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Hamilton, N., Freche, R., Zhang, Y. et al. Test Anxiety and Poor Sleep: A Vicious Cycle. *Int.J. Behav. Med.* 28, 250–258 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12529-021-09973-1>
- Heissel, J. A., Adam, E. K., Doleac, J. L., Figlio, D. N., & Meer, J. (2019). Testing, stress, and performance: How students respond physiologically to high-stakes testing. *Education Finance and Policy*, 16 (2), 183–208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00306
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-57.
- Kline P. (1994.) *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Açıklanan sorular. PISA*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/6>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *TIMSS örnek sorular. Manisa Ölçme Değerlendirme Merkezi*. <https://manisaodm.meb.gov.tr/www/timss-ornek-sorular/dosya/13>
- Ocak, G. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Ormancı, Ü., Çepni, S., & Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

- Özden, M., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. (2014, Eylül). *Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre incelenmesi*. Sözlü bildiri, XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.
- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularının Fen ve Teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Tez No. 299765) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Author. <hdl.handle.net/10986/28340>
- Yıldırım Ekinci, H., & Köksal, E. A. (2011). İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184.



KAN GRUBU BAĞLAMINDA ÖĞRENME STİLLERİ VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ

Murat KORUCUK*

Öz

Bu çalışmanın amaçları öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerini belirlemek, öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini ortaya koymak ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre fark durumlarını tespit etmektir. Çalışmada nicel desenlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini Türkiye’de bulunan bir üniversitenin öğrencilerinin tamamı olan 19.733 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada evreni oluşturan her bireye aynı oranda seçilme olasılığı sağlanabilmesi için rastgele hareket edilmiş ve 883 bireyden elde edilen veriler ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği (MÖÇÖ) ile Süral ve Sarıtaş (2010) tarafından geliştirilen Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖSÖ) ile katılımcıların kişisel bilgilerinin belirlenebilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu’ndan yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin orta ve yüksek düzeyde yer aldığı; bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin orta düzeyde olduğu, iş birlikli ve rekabetçi öğrenme stili düzeylerinin ise yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin genel olarak orta düzeyde yer aldığı ancak sadece öğrencilerin öz farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliklerinin % 67’sini açıkladığı ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğini %82 düzeyinde etkilediğidir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kan grubu, Öğrenme stilleri, Öğrenme çevikliği.

Learning Styles and Learning Agility in the Context of Blood Type

Abstract

The aims of this study are to determine students' learning styles and learning agility levels, to reveal the effect of learning styles on learning agility, and to determine the differences in students' learning styles and learning agility levels according to their blood groups. A general survey model, one of the quantitative designs, was used in the study. The study population consists of 19,733 students, all students of a university in Turkey. In order to provide the same probability of selection to each individual forming the population, the study was conducted randomly and the data obtained from 883 individuals was conducted. As data collection tools, the Marmara Learning Agility Scale (MÖÇÖ) developed by Yazıcı and Özgenel (2020) and the Grasha-Reichmann Learning Styles Scale (GRÖSÖ) developed by Süral and Sarıtaş (2010) were used to collect personal information of the participants. Personal Information Form was used to determine the personal information form. In the study, students' learning styles were found to be at medium and high levels; It was concluded that the levels of independent, shy, dependent and sharing learning styles were at medium levels, while the levels of cooperative and competitive learning styles were at high levels. In addition to this result, it was determined that the students' learning agility levels were generally at a medium level, but only the students' self-awareness was at a high level. The study concluded that there was a moderate, positive and significant relationship between students' learning styles and learning agility levels. Another result reached in the study is that students' learning styles explain 67% of their learning agility and that students' learning styles affect their learning agility at 82%. It has been determined that students' learning styles and learning agility levels differ according to their blood types.

Keywords: Blood type, Learning styles, Learning agility.

* Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, muratkorucuk@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5147-9865>

1. Giriş

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif olması ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini öğrencilerin etkili katılımını sağlayacağı şekilde düzenlemesi çağdaş biçimde tasarlanan eğitim programlarında giderek önemini arttırmaktadır. Bu noktada öğrencilerin aktif şekilde öğretim süreçlerinde yer alması ve bu süreçte hedef kazanımları elde edebilmesi için öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklere önem verilmelidir (Buluş vd., 2011; Recker & Pirolli, 1995). Genetik özellikler ve çevrenin etkisiyle her birey az ya da çok bir diğerinden farklıdır (Kazu & Özdemir, 2009; Aktepe, 2005). Bu nedenle standart şekilde düzenlenmiş bir öğrenme sürecinde her bireyin aynı hız ve şekilde hedef öğrenmeleri sağlanmasının beklenmesi yerine, öğrencilerin sahip olduğu özellikler tanınmalı ve eğitim programının tüm öğeleri olabildiğince bireysel şekilde tasarlanmalıdır.

Bireysel farklılıklar ilk olarak fiziksel farklılıkları akla getirirse de bireyler kültürel, toplumsal, psikolojik, ekonomik ve zihinsel olarak da farklılıklara sahip olabilir (Ilgaz, 2018; Kuzgun, 2004; Salar vd., 2016). Bu nedenle yaş-cinsiyet-sınıf düzeyi, kan grubu, çoklu zekâ türü, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeyi gibi özellikler bireysel farklılıklara örnek olarak gösterilebilir (Dyer vd., 1976; Jonassen & Grabowski, 2012; Price, 2004).

Kuzgun (2004) özellikle ekonomik imkanları kısıtlı olan ülke/bölgelerde eğitimcilerin temel görevinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemek ve bu doğrultuda program geliştirmek ya da mevcut programları şartlar doğrultusunda değiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın temel değişkenleri olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin ve öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğine etkisinin belirlenmesi eğitim-öğretim sürecinde istendik kazanımların sağlanmasında verimliliği artırabilir. Diğer bir ifadeyle bir öğretmenin öğrenme sürecinde etkili, verimli ve başarılı olmasının unsurlarından birisi de öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliklerini bilmesidir (Awla, 2014; Kolb & Kolb, 2005; Mitchinson & Morris, 2014).

Temelde bu sorunsal üzerine tasarlanan bu çalışma öğrencilerin temel bireysel farklarından olan öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği düzeyine olan etkisine odaklandığından dolayı öncelikle öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği ile ilgili mevcut alanyazın değerlendirilmiştir. Ardından bu çalışmanın mevcut alanyazındaki yerinin daha iyi açıklanabilmesi amacıyla ilgili çalışmalar ve sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

1.1. Öğrenme Stilleri

Bireylerde istendik yönde değişikliklerin yaratılabilmesi için öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli kullanılması son derece önemlidir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Bu nedenle öğrenmenin sağlanması için öğrenmeyi etkileyen öğrenilen konu, zaman, aktif katılım, geri bildirim, dikkat, geçmiş yaşantılar, güdülenme, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali, türe özgü hazır oluş, yaş, çoklu zekâ alanı ve öğrenme stili gibi faktörler amaca yönelik (öğrenmeyi sağlanmasına yönelik) düzenlenmeli, kontrol altında tutulmalı ya da öğrenme süreci düzenlenirken bu özellikler dikkate alınmalıdır (Arslan & Babadoğan, 2005; Seven & Engin, 2008). Eğitim/öğretim süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen bireysel özelliklerden olan öğrenme stillerinin dikkate alınmasının öğrenmeye dönük olumlu tutum geliştirme, başarı düzeyinin artması, içsel güdülenme ve öz disiplinin sağlanması ile farklılıklara yönelik hoşgörünün artması gibi faydaları olduğu bilinmektedir (Given, 1996; Şimşek, 2002).

Bireylerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan öğrenme stilleri kavramı ilk olarak 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmıştır. İlerleyen yıllarda birçok çalışmada farklı öğrenme stilleri ortaya atılmış ve öğrenme stilleri değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Rita Dunn tarafından “*Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye*

hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması” (Boydak, 2001) şeklinde tanımlanan öğrenme stilleri Kolb tarafından bilginin alınması ve işlenmesinde bireysel olarak tercih ettiği yol olarak ifade edilmiştir (Yeşilyurt, 2019). Kolb öğrenme stillerindeki farklılıkların geçmiş yaşantılar (deneyimler) ile gelecek yaşantılar (beklentiler) odağında geliştiğini ve öğrenme stillerinin özümleyici öğrenme stili, uyum kurucu öğrenme stili, dönüştüren öğrenme stili ve ayırt eden öğrenme stili olarak sınıflanabileceğini ortaya koymuştur (Gencel, 2007; Torrance & Rockenstein, 1988). Keefe (1979)’ye göre ise öğrenme stilleri bireylerin çevresini algılama ve çevresiyle etkileşim şekli ile çevreye adaptasyonuna yönelik öğrenme sürecini fizyolojik, zihinsel ve duygusal olarak yönetme şeklidir. Myers ve Briggs, Jung’tan esinlenmiş ve yaptığı sınıflamada öğrenme stillerini dışa/içe dönükler, duygusal/sezgiseller, düşünürler/hisli ve yargılayıcılar/algılayıcılar olmak üzere dört başlık altında toplamıştır (Bayırlı vd., 2019). McCarthy’nin 4MAT öğrenme stilleri modelinde bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerini 1.imgesel-2.analitik-3.sağduyulu-4.dinamik olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır (McCarthy, 1982, Akt. Peker vd.,2003). Honney ve Murnford öğrenme stilleri modelinde Kolb’tan etkilenmiş ve öğrenme stillerini eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve pragmatist öğrenme stilleri olarak sıralamıştır (Ülgen, 1996). Felder & Silverman (1988) çalışmalarında öğrenme stillerini duygusal/sezgisel, görsel/işitsel, tümevarımla/tümdengelen, aktif/yansıtıcı ve ardışık/bütünsel olarak sınıflandırmıştır (Ültanır vd., 2012). Fleming ve Mill öğrenme stilleri modelinde bireyler sahip oldukları özelliklere göre görsel (Visual-**V**), işitsel (Aural-**A**), okuma/yazma (Read/Write-**R**) ve kinestetik (Kinesthetic-**K**) öğrenme stiline sahip bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Gregorc öğrenme stillerini somut/soyut/dağınık/ardışık özelliklerin kesişmesiyle açıklamıştır (Alan, 2017).

Grasha & Riechmann öğrenme stilleri modelinde öğrencilerin öğrenme stillerini sosyal ve duyuşsal alanlara odaklanarak belirlemeyi amaçlamış (Güven, 2004) ve nihayetinde öğrencilerin bağımsız, bağımlı, iş birlikli, rekabetçi, çekingen ve paylaşımcı olmak üzere altı tür öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymuştur (Yeşilyurt, 2019). Bağımsız öğrenme stiline sahip bireylerin sınıf içerisinde özgür bir şekilde kendi yetenek ve çabasıyla öğrenme eğilimindeyken, bağımlı öğrenme stiline sahip olanlar öğrenmek için öğretmen ve diğer arkadaşlarından yararlanmayı tercih ederlerken verilen görevleri yerine getirmekten çekinmezler. İş birlikli öğrenme stiline sahip bireyler bilgi, beceri ve yeteneklerini paylaşmaktan hoşlanırlar ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan keyif alırlarken, rekabetçi öğrenme stiline sahip bireyler arkadaşlarında daha iyi olmak için daha fazla çaba sarfederler. Çekingen öğrenme stiline sahip bireyler arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmada isteksiz davranabilirlerken, paylaşımcı öğrenme stiline sahip bireyler arkadaşlarıyla vakit geçirmekten ve aktif biçimde öğrenmekten keyif almaktadırlar (Amira & Jelas, 2010; Azarkhordad & Mehdinezhad, 2016; Elban, 2018).

Bu çalışmada açıklanan öğrenme stillerinin yanında öğrenme stillerini farklı şekillerde sınıflayan modeller de bulunmaktadır. Bu modellerden önde gelenleri şu şekilde sıralanabilir: Jung’un psikolojik tipler kuramı, Barsch öğrenme stili, Brandt öğrenme stilleri, Lawrance öğrenme stili, Butler öğrenme stili, Fleming ve Mill öğrenme stili, Hermann’ın beyinsel baskınlık, Reinert öğrenme stili, Hill bilişsel öğrenme stili, Kagan’ın bilişsel stili, Keirse ve Bates stili, Letteri öğrenme stilleri, Merrill sosyal stilleri, NASSP öğrenme stili, Riding ve Cheema’nın bilişsel stil, Alan bağımlı-bağımsız öğrenme, Silver ve Hanson öğrenme stili, Simon ve Byram öğrenci tipleri, Canfield öğrenme stili, Torrance öğrenme stilleri, Curry öğrenme stili, Witkin’in bilişsel stil modeli (Bayırlı vd., 2019; Bozkurt & Orak, 2016; Güven, 2004; Veznedaroğlu & Özgür, 2005; Yeşilyurt, 2019). Farklı sınıflamalara ve tanımlamalara sahip olan öğrenme stilleri genel olarak bireyin öğrenme sürecinde izlediği yol ve tercihlerinin bütünü şeklinde tanımlanabilir. Farklı şekillerde sınıflanan öğrenme stilleri incelenmiş ve bu çalışmada Grasha-Riechmann öğrenme stilleri esas alınmıştır. Bunun temel nedeni

Grasha-Riechmann öğrenme stillerini bağımsız, bağımlı, iş birlikli, rekabetçi, çekingen ve paylaşımcı öğrenme stilleri olmak üzere sosyal/duyuşsal ve iletişim temelli tasarlamasıdır.

1.2. Öğrenme Çevikliği

İlk kez 2000’li yılların başında Lombardo ve Eichinger tarafından ortaya atılan ve “*Bireyin yaşantılarından elde ettiği kazanımları ilk defa rastlanan durumlarda başarı elde edebilmek amacıyla kullanabilmesi ya da kullanmayı istemesi*” (Lombardo & Eichinger, 2000) şeklinde tanımlanan öğrenme çevikliği kavramı sürekli ve hızla değişim içerisindeki günümüz dünyasında önemini giderek arttırmaktadır (Özdemir, 2023). Öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler çevrelerinden, yeni şeyler denemekten ve bilinmeyen korkmak yerine keşfetmeye ve yeniliğe açıktırlar (Eichinger & Lombardo, 2004). Öğrenme çevikliği yüksek olan birey, değişen durumlara uyum sağlayabilir, belirsizliğe karşı koyabilir, stres altında sakin kalabilir, soğukkanlıdır, bilişsel esnekliğe sahiptir ve yansıtıcı düşünebilir. (Allen, 2016; Aydın, vd., 2023; Canaslan & Güçlü, 2020; DeRue vd., 2012). Öğrenme çevikliğinin bu özelliklerinden dolayı öğrenme çevikliği bilişsel zekâ (IQ) ile duygusal zekânın (EQ) özelliklerini taşıdığı ifade edilebilir. Alanyazında öğrenme çevikliğinin dört temel boyuttan meydana geldiği görülmektedir. Bu boyutlar; insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik, sonuç çıkartmada çeviklik ve öz farkındalık olarak sıralanabilir (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010; De Meuse vd., 2011; Milani-Setti & Argentero, 2021; Saputra vd., 2018). İnsan ilişkilerinde çeviklik, bireyin sosyal ortamlarda başarılı, yardımsever, sabırlı, hoşgörü sahibi ve özgüvenli olmasını; değişimde çeviklik, farklı durumlara veya olaylara hızlı adaptasyon sağlanmasını ve yenilikçiliği; zihinsel çeviklik, karşılaşılan problemlerin çözümünde verimliliği ve yaratıcılığı; sonuç çıkartmada çeviklik, farklı seçenekler içerisinde amaca yönelik hareket etmeyi sağlayacak alternatifini tercih edebilmeyi; öz farkındalık, bireyin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasını ve güçlü/zayıf yönlerini bilmesini ifade etmektedir (Gravett & Caldwell, 2016; Kaya, 2020; Lombardo & Eichinger, 2000).

1.3. İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada ele alınan konular olan öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği ile ilgili çalışmalara rastlanabilir. Alanyazının daha iyi değerlendirilebilmesi amacıyla 19’u son 10 yılda yayımlanmış olan 27 çalışma önce yakın tarihliler olmak üzere Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

İlgili Çalışmalar (Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Çevikliği)

Yıl/Yazar(lar)	Sonuç
2023/Aksoy, N.	Öğrenme stillerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim/sınıf/kulvar değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
2023/Çetin, Y.	ARCS temelli öğretimin öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerini olumlu şekilde etkilediği belirtilmiştir.
2023/Günday, F. İ.	Öğrenme stillerinin eğitim/öğretim sürecinin başında belirlenmesi ve öğrenme süreçlerinin öğrenme stillerine göre tasarlanmasının gerekliliği ifade edilmiştir.
2023/Kasiktsi-Chasan, C.	Öğrenme stillerinin okula devam oranına, baba eğitim düzeyine ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
2023/Özdemir, S.	Öğrenme çevikliğinin cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.
2021/Argon, T. & Kaya, A.	Öğrenme çevikliğinin cinsiyet ve branş gibi özelliklere göre farklılaştığı görülmüştür.
2020/Avaroğulları, A. K., & Şaman, B.	Öğrencilerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bunun yanında öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

2020/Masic, A. vd.	Öğrenme stillerinin cinsiyet, not ve sınıf değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
2020/Yazıcı, Ş.	Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin yüksek olduğu ile öğrenme çevikliği, performans ve değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
2019/Kaya, A.	Öğrenme çevikliğinin alt boyutlarından biri olan insan ilişkilerinde çeviklik en yüksek ortalamaya sahip iken; değişimde çevikliğin en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenme çevikliği cinsiyet ve medeni durum gibi değişkenlere göre farklılık göstermiştir.
2019/Yeşilyurt, E.	Öğrenme stillerinin kan gurubu gibi temel bireysel özelliklerden olduğu ve etkili bir öğretim için öğrenme stillerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2018/Dikmen, M. vd.	Öğrenme stiller ile öğrenmeye yönelik tutum arasında pozitif ilişki olduğu ve öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
2017/Howard, D.	Öğrenme çevikliğinin öğretmen adaylarının performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2017/Vizeshfar, F. & Torabizadeh, C.	Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre eğitim programı düzenlenmesinin öğrenmeye katkı sağlayacağı ve disiplin sorunlarını azaltacağı ifade edilmiştir.
2016/Karamustafaoğlu, O. vd	Öğrenme stilleri ile sınıf, ikamet edilen şehir, cinsiyet ve başarı arasında anlamlı farklılara rastlanmıştır.
2014/Mitchinson, A., & Morris, R.	Öğrenme çevikliğinin hızla değişen dünyada farklı durumlara adaptasyon sağlamada oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.
2013/Açık, S.	Öğrenme stilleri ile ikamet edilen yer, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.
2013/Ekici, G.	Öğrenme stillerini cinsiyet ve başarıya göre farklılaştığı görülmüştür.
2013/Şimşek, P.	Öğrenme stillerine uygun tasarlanan öğretimin başarıyı olumlu şekilde etkilediğini ifade etmiştir.
2010/Pehlivan, K. B.	Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
2005/Healey, M. Vd.	Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığını tespit etmiştir.
2004/Güven, M.	Öğrenme stillerinin cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
2000/Snyder, R. F.	Öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları ile başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.
1999/Diaz, D. P. & Cartnal, R. B.	Öğrenme stillerinin öğretime göre (uzaktan eğitim/yüz yüze eğitim) farklılaştığı tespit edilmiştir.
1996/Wynd, W. R. & Bozman, C. S.	Öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm gibi demografik özelliklere göre farklılaştığı görülmüştür.
1996/Matthews, D. B.	Öğrenme stillerinin etnik köken ve cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir.
1994/Murray, J., & Harvey R.	Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yaklaşımları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 1’de yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde; genellikle cinsiyet, eğitim düzeyi, etnik köken, yaş ve kardeş sayısı gibi bireysel özelliklere göre öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliğinin farklılaşma durumlarının incelendiği görülmektedir. Bunun yanında çalışmalarda öğrenme stillerine yönelik uygulamaların başarıya, eleştirel düşünme becerisine, disipline, öğrenmeye, çoklu zekâ alanlarına, öğretim türüne (uzaktan eğitim/yüz yüze) ve öğrenmeye yaklaşıma olan etkilerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğrenme çevikliği ile ilgili çalışmalarda öğrenme stilleri ile ilgili olan çalışmalardan daha az rastlanmaktadır. Ancak öğrenme çevikliği ile ilgili çalışmalarda da performans ve cinsiyet/medeni durum/yaş gibi demografik özelliklerin arasında bulunan ilişkilerin açıklandığı görülmektedir. Tablo 1’de sunulan çalışmalara ek olarak Education Resources Information Center, ProQuest Dissertations & Theses, Researchgate, Web of Science Database, Google Scholar, DergiPark

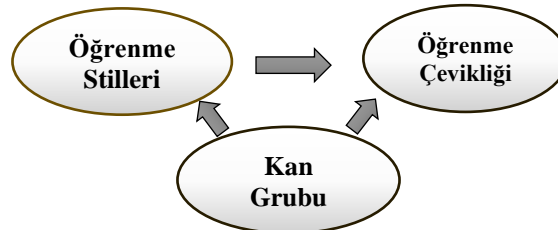
ile Ulusal Tez Merkezi gibi akademik veri tabanlarındaki taramalar sonucunda kan grubu bağlamında öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliğinin incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle çalışmanın bu boyutta özgün bir yapıda olduğu ifade edilebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı, Modeli ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amaçları öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerini belirlemek, öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini ortaya koymak ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre fark durumlarını tespit etmektir. Çalışma sonucunda öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisi belirlenmiş ve buradan hareketle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme çeviklik düzeyleri hakkında eğitim süreci başında öngörülebilir bulunulabilmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre fark durumlarının belirlenmesiyle hedef-kazanımlar, öğrenme ortamları, içerik, materyal, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde öğrencilerin kan gruplarına göre hareket edilebilir. Bunun yanında hazırlanacak bireysel programların değişkenleri (hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme) öğrencilerin kan gruplarına göre belirlenebilir. Bu duruma gerekçe olarak alanyazındaki ilgili çalışmalar gösterilebilir; İran'da Ahmadi vd. (2013) tarafından yapılan çalışma ile Japonya'da Kanazawa (2021) yılında yapılan çalışmada bireylerin kişilik özelliklerinin kan gruplarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Furukawa 1930 yılında yaptığı çalışmada bireylerin sahip oldukları mizaçlarının kan gruplarına göre farklılaşabildiği tespit edilmiştir. Dyer vd. (1976) çalışmalarında kan basınç düzeyi ile eğitim düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü gibi kan gruplarının kişilik özelliklerine, mizaca ve kan basınç düzeyinin eğitim düzeyine etki edebildiği bilinmektedir. "O halde kan grubu öğrenme stili ile öğrenme çevikliğini neden etkilemesin?" sorusundan hareketle alanyazında bir boşluk olarak duran kan grubunun öğrenme stili ile öğrenme çevikliğine etki düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu duruma ek olarak eğitim programı hazırlanması aşamasında öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin dikkate alınmasını ve programlarda öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerine odaklanılarak bireysel farklılıklara yer verilme durumunu sınıadığı için bu çalışma önemlidir. Diğer taraftan bu çalışmanın eğitim programı değişkenlerine karar verilmesini biyolojik temellere dayandırarak alana bir yenilik getirmeyi hedeflediğinden dolayı önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırma amaç ve soruları ekseninde hazırlanan araştırma modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için cevaplanması gereken araştırma soruları:

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çeviklik düzeyleri nedir?
2. Öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğine etki düzeyi nedir?
3. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeyleri kan gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nicel desenlerden birisi olan ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan (Berends, 2012) tarama yöntemi bir topluluk içerisinde seçilen örnek kitlenin belli özelliklerinin belirlenebilmesini sağlar (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu nedenle çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerini belirlemek, öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini ortaya koymak ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre fark durumlarının belirlenebilmesi amacıyla nicel desenlerden genel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bulunan bir üniversitenin öğrencilerinin tamamı olan 19.733 öğrenci (www.istatistik.yok.gov.tr) oluşturmaktadır. Çalışmada evreni oluşturan her bireye aynı oranda seçilme olasılığı sağlanabilmesi için rastgele hareket edilmiş ve $n = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.5)^2}$ formülü ile yapılan hesaplama sonucunda en az 377 bireye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak çalışmada araştırmacı üç aylık bir periyotta ulaşabildiği kadar çok bireye ulaşmış (932) ve hatalı-eksik doldurulan ölçek formları (49) değerlendirmeye alınmayarak nihai olarak 883 bireyden elde edilen veriler ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 566’sı kadın (%64.1) ve 317’si (%35.9) erkektir. Not ortalaması açısından yapılan değerlendirmede öğrencilerin 97’si (%11.0) 2 ve altı, 510’u (%57.8) 2.01-3.00 ve 276’sı (%31.3) 3.01-4.00 aralığında yer almaktadır. Sınıf bazlı yapılan değerlendirmede 389 (%44.1) öğrencinin 1. Sınıfta, 244 (%27.6) öğrencinin 2. Sınıfta, 90 (%10.2) öğrencinin 3. Sınıfta ve 160 (%18.1) öğrencinin 4. Sınıfta bulunduğu görülmüştür. Kan grubu bazında yapılan değerlendirmede ise 250 (%28.3) öğrencinin 0, 320 (%36.2) öğrencinin A, 153 (%17.3) öğrencinin B ve 160 (18.1) öğrencinin AB kan grubunda yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin 198’i (%22.4) (-) ve 685’i (%77.6) (+) kan grubundadır.

2.3. Veri Toplama Araçları (Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları)

Veri toplama aracı olarak Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği (MÖÇÖ) ile Süral ve Sarıtaş (2010) tarafından geliştirilen Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖSÖ) kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların kişisel bilgilerinin (cinsiyet, not, sınıf ve kan grubu) belirlenebilmesi amacıyla Kişisel bilgi Formu’ndan da yararlanılmıştır. MÖÇÖ 30 ifadeden ve 5 alt boyuttan oluşurken, GRÖSÖ 60 ifadeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. MÖÇÖ alt boyutları ve ifadeleri şu şekilde sıralanabilir: *İnsan İlişkilerinde Çeviklik Boyutu (İİÇB)*: 1, 2, 3, 4; *Değişimde Çeviklik Boyutu (DÇB)*: 5, 6, 7, 8, 9, 10; *Zihinsel Çeviklik (ZÇ)*: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18; *Sonuç Yaratmada Çeviklik (SYÇ)*: 19, 20, 21, 22, 23, 24; *Öz Farkındalık (ÖF)*: 25, 26, 27, 28, 29, 30. GRÖSÖ alt boyutları ise *Bağımsız Öğrenme*: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55; *Çekingen Öğrenme*: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56; *İş Birlikli Öğrenme*: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57; *Bağımlı Öğrenme*: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58; *Rekabetçi Öğrenme*: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59; *Paylaşımçı Öğrenme*: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60 şeklindedir. MÖÇÖ ve GRÖSÖ beşli likert tipinde ölçeklerdir. MÖÇÖ ve GRÖSÖ’ye ait derecelendirme Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*MÖÇÖ ve GRÖSÖ'nün Derecelendirilmesi*

Ölçekler	Alt Boyutlar	Derecelendirme		
		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Öğrenme Stilleri	Bağımsız Öğrenme	1.0-2.7	2.8-3.8	3.9-5.0
	Çekingen Öğrenme	1.0-1.8	1.9-3.1	3.2-5.0
	İş Birlikli Öğrenme	1.0-2.7	2.8-3.4	3.5-5.0
	Bağımlı Öğrenme	1.0-2.9	3.0-4.0	4.1-5.0
	Rekabetçi Öğrenme	1.0-1.7	1.8-2.8	2.9-5.0
	Paylaşımçı Öğrenme	1.0-3.0	3.1-4.1	4.2-5.0
Öğrenme Çevikliği	İnsan iliş. Çev.	1-2.4	2.5-3.8	3.9-5.00
	Değişimde Çev.	1-2.4	2.5-3.8	3.9-5.00
	Zihinsel Çev.	1-2.4	2.4-3.8	3.9-5.00
	Sonuç Yarat. Çev.	1-2.4	2.5-3.8	3.9-5.00
	Öz Farkındalık	1-2.4	2.5-3.8	3.9-5.00

Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri Yazıcı ve Özgenel (2020) ile Süral ve Sarıtaş (2010) tarafından ölçek geliştirme sürecinde sınanmıştır. Bu çalışmada veri toplama araçlarının yapı geçerliğinin sınanabilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu kapsamda MÖÇÖ'nün uyum indekslerinin daha iyi hale getirilebilmesi amacıyla 5-6, 5-7, 6-7, 12-13, 23-24, 25-26 ve 28-29 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. DFA sonucunda GRÖSÖ'ye ait uyum indekslerinin iyileştirilmesi ve veri toplama aracının mevcut örnekleme daha iyi çalışabilmesini sağlamak amacıyla Bağımsız Öğrenme boyutunda 1, 7, 13, 19, 25, 49 olmak üzere 6 madde; Çekingen Öğrenme boyutunda 2, 14, 20, 32, 56 olmak üzere 5 madde; İş Birlikli Öğrenme boyutunda 3, 9, 27, 33 olmak üzere 4 madde; Bağımlı Öğrenme boyutunda 16, 22, 28 olmak üzere 3 madde; Rekabetçi Öğrenme boyutunda: 5, 11, 17, 35, 41, 47, 53 olmak üzere 7 madde; Paylaşımçı Öğrenme boyutunda 18, 30, 42, 48, 60 olmak üzere 5 madde ölçekten çıkartılmıştır. DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te yer alan referans değerler belirlenirken Brown, (2015), Çapık (2014), Erkorkmaz vd. (2013) ile Harrington (2009) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Tablo 3*MÖÇÖ ve GRÖSÖ Uyum İndeksleri (DFA Sonuçları)*

Uyum İndeksleri	Referans Aralıklar		Sonuçlar		Değerlendirme	
	İyi	Kabul Edilebilir (KE)	MÖÇÖ	GRÖSÖ	MÖÇÖ	GRÖSÖ
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	3.312	3.633	KE	KE
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.051	.055	KE	KE
GFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.91	.90	İyi	İyi
AGFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.90	.88	İyi	KE
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.92	.87	KE	KE*
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.049	.063	İyi	KE
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.91	.86	KE*	KE*
DF			388	390		
CMIN			1285.207	1416.743		

*Kabul edilebilir derecede referans değerlere yakın değerler.

Tablo 3 değerlendirildiğinde MÖÇÖ ve GRÖSÖ'ye ait uyum indeks değerlerinin genel olarak kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür. Bu veriden hareketle her iki veri toplama aracının da sahip oldukları yapının geçerli olduğu kabul edilmiştir. Veri toplama araçlarının güvenilirliğinin sınanması amacıyla ölçek alt boyutları ile geneline ait verilerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmıştır. MÖÇÖ'ye ait α değerleri İİÇB (4 madde): .80, DÇB (6 madde): .83, ZÇ (8 madde): .83, SYÇ (6 madde): .82, ÖF (6 madde): .84, MÖÇÖ Genel (30 madde): .94 iken GRÖSÖ'ye ait α değerleri Bağımsız Öğrenme (4 madde): .63, Çekingen Öğrenme (5 madde): .69, İş Birlikli Öğrenme (6 madde): .71, Bağımlı Öğrenme (7 madde): .78, Rekabetçi Öğrenme (3 madde): .66, Paylaşımçı Öğrenme (5 madde): .72, GRÖSÖ Genel (30 madde): .88 şeklindedir. Bu değerler Bernardi (1994), Can (2018) ve Shelby'e (2011) göre elde edilen verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve İşlem

Nicel desenlerden genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin tamamı sayısal verilere dönüştürülmüş ve SPSS 22 ile AMOS 20 gibi istatistik paket programları vasıtasıyla analiz edilmiştir. Analizlerde uygulanan yöntem ve tekniklere karar verilebilmesi amacıyla dağılımın normalliği kontrol edilmiştir. Verilerin dağılımı Kolmogorov Smirnov (K/S)-Shapiro Wilk (S/W) normallik testleri, qq plot-box plot-histogram grafikleri ve çarpıklık/basıklık-ortalama (\bar{x})-standart sapma (ss) değerleri kontrol edilerek belirlenmiştir. Normallik kontrollerinde K/S-S/W normallik test değerleri sonucunda $p>.05$ olması ile çarpıklık/basıklık değerlerinin +1/-1 aralığında yer alması verilerin normal bir dağılım oluşturduğunu göstermektedir (Cevahir, 2022; George & Mallery, 2001; Uysal & Kılıç, 2022). Bu doğrultuda araştırma verilerinden elde edilen K/S-S/W normallik testleri ile çarpıklık/basıklık-ortalama-standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

MÖÇÖ ve GRÖSÖ'ye ait normallik kontrolü

Ölçekler-Alt Boyutlar	K/S			S/W			Çarpıklık	Basıklık	\bar{x}	ss
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p				
MÖÇÖ	İnsan iliş. Çev.	.130	.000	.924	.000	-.966	.893	3.83	.87	
	Değişimde Çev.	.075	.000	.968	.000	-.565	.479	3.71	.80	
	Zihinsel Çev.	.071	.000	.969	.000	-.643	1.071	3.71	.71	
	Sonuç Yarat. Çev.	.092	883	.000	.953	883	.000	1.158	3.81	.76
	Öz Farkındalık	.114	.000	.916	.000	-1.036	1.192	4.01	.82	
	MÖÇÖ	.063	.000	.953	.000	-.943	2.018	3.81	.65	
GRÖSÖ	Bağımsız Ö.	.113	.000	.947	.000	-.818	1.252	3.82	.76	
	Çekingen Ö.	.078	.000	.985	.000	-.135	-.625	3.04	.87	
	İş Birlikli Ö.	.089	.000	.967	.000	-.661	.721	3.75	.73	
	Bağımlı Ö.	.083	883	.000	.943	883	.000	1.789	3.92	.71
	Rekabetçi Ö.	.126	.000	.929	.000	-.830	.598	3.93	.83	
	Paylaşımçı Ö.	.116	.000	.944	.000	-.899	1.449	3.90	.73	
GRÖSÖ	.075	.000	.941	.000	-1.140	2.858	3.72	.54		

Tablo 4 değerlendirildiğinde K/S-S/W normallik testleri ile çarpıklık/basıklık değerlerinin Cevahir (2022), George ve Mallery (2001) ve Uysal ve Kılıç (2022) tarafından belirtilen normal dağılım referans aralıklarda ($p>.05$, +1/-1) yer almadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple veri analizinde nonparametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler (Öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğine etkisi) arasındaki etki düzeyinin belirlenmesinde yapısal eşitlik modelinden (YEM)

yararlanılmıştır. Brown, (2015), Çapık (2014), Erkorkmaz vd. (2013) ile Harrington (2009) tarafından belirtilen YEM’de değerlendirilen uyum indeksleri ve referans aralıkları (Kabul edilebilir uyum ile iyi uyum değerleri) şu şekildedir: $CMIN/DF = \text{İyi Uyum } (0 < \chi^2/sd \leq 3) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (3 < \chi^2/sd \leq 5)$; $RMSEA = \text{İyi Uyum } (0 \leq RMSEA \leq .05) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.05 \leq RMSEA \leq .08)$; $GFI = \text{İyi Uyum } (.90 < GFI \leq 1) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.85 < GFI \leq .90)$; $AGFI = \text{İyi Uyum } (.90 < AGFI \leq 1) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.85 < AGFI \leq .90)$; $CFI = \text{İyi Uyum } (.95 < CFI \leq 1) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.90 < CFI \leq .94)$; $RMR = \text{İyi Uyum } (0 \leq RMR \leq .05) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.05 \leq SRMR \leq .10)$; $TLI = \text{İyi Uyum } (.95 < TLI \leq 1) / \text{Kabul Edilebilir Uyum } (.90 < TLI \leq .94)$. Uyum indekslerinin referans aralıkları belli olsa da bu sınırların kesinliğinden söz etmek oldukça zordur ve yaklaşık değerlerin de kabul edilmesi önerilebilir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Bu nedenle DFA ve YEM sürecinde ulaşılan uyum indeks değerleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliğinin kan gruplarına göre fark düzeylerinin belirlenmesinde nonparametrik fark testleri Mann Whitney U ile Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis testi uygulanırken tip 1 hataları kontrol edebilmek ve gruplar içindeki farkları belirleyebilmek için (Pallant, 2017) Bonferroni düzenlemesi uygulanmıştır. Bonferroni düzenlemesinde anlamlılık düzeyi olan (.05) grup içi çiftler uygulanan test sayısına bölünerek yeni anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırmanın her aşamasında etik ilkelere uygun hareket edilmiş ve bu kapsamda ölçek kullanım ve uygulama izinleri alınmıştır. Bunun yanında bir devlet üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 24.01.2024 tarih, 53 sayı-23 Kararı ile çalışma etik açıdan kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Çevikliği Düzeyi

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla elde edilen verilerin her bir ölçek ve ölçeklere ait alt boyutlara ait ortalamaları hesaplanmıştır. Bu kapsamda ulaşılan değerler Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5’te belirtilen ortalama değerlerin anlamlandırılmasında yararlanılan referans aralıklar Tablo her bir ölçeğin geliştirilme sürecinde belirtildiği şekildedir.

Tablo 5

Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Çevikliği Düzeyi

Ölçekler	Alt Boyutlar	n	\bar{X}	ss	Düzye
Öğrenme Stilleri	Bağımsız Öğrenme	883	3.82	.76	Orta
	Çekingen Öğrenme		3.04	.87	Orta
	İş Birlikli Öğrenme		3.75	.73	Yüksek
	Bağımlı Öğrenme		3.92	.71	Orta
	Rekabetçi Öğrenme		3.93	.83	Yüksek
	Paylaşımçı Öğrenme		3.90	.73	Orta
Öğrenme Çevikliği	İnsan iliş. Çev.	883	3.83	.87	Orta
	Değişimde Çev.		3.71	.80	Orta
	Zihinsel Çev.		3.71	.71	Orta
	Sonuç Yarat. Çev.		3.81	.76	Orta
	Öz Farkındalık		4.01	.82	Yüksek
	MÖÇÖ		3.81	.65	Orta

Tablo 5'te yer alan veriler değerlendirildiğinde; öğrencilerin bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin orta; iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin ise yüksek düzey olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin iş birlikli ve rekabete dayalı öğrenme süreçlerinde daha etkili ve verimli öğrenebildiğini ortaya koymaktadır. Tablo 5'te MÖÇÖ'ye ait veriler incelendiğinde öğrencilerin öz farkındalıklarının yüksek; insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik ve sonuç yaratmada çeviklik süreçlerinde ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ancak öz farkındalıklarının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

3.2. Öğrenme Stillерinin Öğrenme Çevikliğine Etkisi

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmış ve öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğine etki düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla YEM uygulanmıştır. Bu kapsamda ulaşılan değerler Tablo 6-7'de sunulmuştur.

Tablo 6

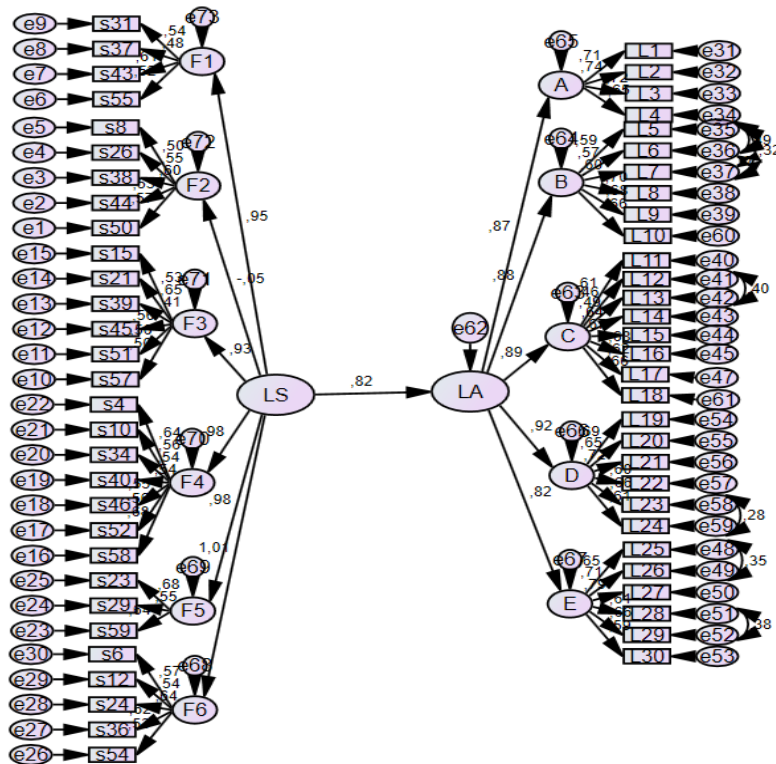
GRÖSÖ ve MÖÇÖ Arasındaki İlişki (r_s)

Ölçekler		MÖÇÖ
GRÖSÖ	r	.613
	p	.000

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_s=.613$ $p<.01$). Öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğine etki düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan YEM analizine ait bulgular Şekil 2 ile Tablo 7'de sunulmuştur.

Şekil 2

Araştırma Modeli Yol Analizi (GRÖSÖ→MÖÇÖ)



Şekil 2’de sunulan araştırma modeline ait uyum indeks değerleri, bu değerlere ait referans aralıklar ile uyum indeks değerlerine ilişkin açıklamalar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Modele Ait Uyum İndeksleri ve Açıklamalar

İndeks	Referans		Değer	Açıklama		
	İyi	Kabul Edilebilir (KE)				
CMIN/DF	$0 < \chi^2 / sd \leq 3$	$3 < \chi^2 / sd \leq 5$	2.62	İyi		
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.043	İyi	
GFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.80 < GFI \leq .90$	.84	KE	
AGFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.80 < GFI \leq .90$	.83	KE	
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.87	KE*	
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.061	KE	
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.87	KE*	
DF			1697			
CMIN			4444.853			
YEM Analiz Sonucu						
Yapısal İlişki Durumu	Estimate(β)	Standardize Estimate(β)	S.E.	C.R.	R ²	p
ÇÖHBÖ<----UEÖYİÖ	1.073	.823	.071	15.154	.67	***

*Kabul edilebilir derecede referans değerlere yakın değerler.

Tablo 7’de öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çeviklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır ($\beta=1.073$, $R^2=.67$, $p<.05$). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliklerinin % 67’sini açıkladığı ifade edilebilir. Tablo 7’de sunulan bir diğer bulgu ise öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğini %82 düzeyinde etkilediğidir.

3.3. Kan Grubu ile Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Çevikliği

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre farklılaşma durumlarının belirlenebilmesi amacıyla Mann Whitney U ile Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Kan grupları bağlamında detaylı bir analiz yürütebilmek amacıyla öncelikle kan grupları 0, A, B ve AB olarak ele alınmıştır. Ardından kan grupları negatif (-) ve pozitif (+) olarak analiz edilmiştir. Son olarak ise kan grupları 0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+), ve AB Rh(-) şeklinde incelenmiştir. Tablo 8-9 ve 10’da kan gruplarına göre öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeyleri arasındaki farkı incelemeye yönelik uygulanan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8*Kan Gruplarına (0, A, B ve AB) Göre Fark Testi-1*

Ölçek	Alt Boyut	Kan Grubu	n	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Fark
Öğrenme Stilleri	Bağımsız Öğrenme	0 (1)	250	457.27	3	1.773	.621	---
		A (2)	320	434.73				
		B (3)	153	447.50				
		AB (4)	160	427.40				
	Çekingen Öğrenme	0 (1)	250	429.45	3	1.003	.801	---
		A (2)	320	443.62				
		B (3)	153	453.43				
		AB (4)	160	447.43				
	İş Birlikli Öğrenme	0 (1)	250	442.58	3	.636	.888	---
		A (2)	320	433.97				
		B (3)	153	452.06				
		AB (4)	160	447.54				
	Bağımlı Öğrenme	0 (1)	250	437.65	3	.722	.868	---
		A (2)	320	449.37				
		B (3)	153	429.87				
		AB (4)	160	445.67				
	Rekabetçi Öğrenme	0 (1)	250	441.98	3	.230	.973	---
		A (2)	320	446.76				
		B (3)	153	437.42				
		AB (4)	160	436.88				
	Paylaşımçı Öğrenme	0 (1)	250	447.41	3	1.794	.616	---
		A (2)	320	446.35				
		B (3)	153	417.06				
		AB (4)	160	448.70				
Öğrenme Çevikliği	İnsan İlişki. Çev.	0 (1)	250	461.82	3	5.573	.134	---
		A (2)	320	440.43				
		B (3)	153	402.16				
		AB (4)	160	452.28				
	Değişimde Çev.	0 (1)	250	452.95	3	1.534	.674	---
		A (2)	320	439.79				
		B (3)	153	422.00				
		AB (4)	160	448.43				
	Zihinsel Çev.	0 (1)	250	451.38	3	8.718	.033*	2>4
		A (2)	320	466.45				
		B (3)	153	417.94				
		AB (4)	160	401.44				
	Sonuç Yarat. Çevik.	0 (1)	250	454.72	3	4.148	.246	---
		A (2)	320	450.10				
		B (3)	153	405.26				
		AB (4)	160	441.05				
	Öz Farkındalık	0 (1)	250	451.60	3	8.651	.034*	1>3, 2>3
		A (2)	320	464.52				
		B (3)	153	395.12				
		AB (4)	160	426.80				

Tablo 8’de öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına (0, A, B ve AB) göre fark düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ancak grup içi farkların belirlenebilmesi amacıyla çiftler

arasında yapılan Mann Whitney U testleri değerlendirilirken Bonferroni düzenlemesi yapılmış ve anlamlılık düzeyi olan .05 yapılan test sayısına bölünerek yeni anlamlılık düzeyi belirlenmiştir (.05/6=.08). Yapılan testler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin kan gruplarına (0, A, B ve AB) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin zihinsel çeviklik alt boyutunda A ile AB kan grupları arasında A grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($X^2_{(3)}=8.718$, $p=.033$). Öz farkındalık alt boyutunda belirlenen farklılığın ise 0, A ve B kan grupları arasında 0 ve A grupları lehine anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=8.651$, $p=.034$). Tablo 9’da öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin negatif (-) ve pozitif (+) kan gruplarına göre farklılaşma durumları analiz edilmiştir.

Tablo 9

Kan Gruplarına (- ve +) Göre Fark Testi-2

Ölçek	Alt Boyutlar	Kan Grubu	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	z	p	
Öğrenme Stilleri	Bağımsız Öğrenme	-	198	424.54	84059.50	64358.500	-1.100	.271	
		+	685	447.05	306226.50				
	Çekingen Öğrenme	-	198	473.67	93786.00	61545.000	-1.988	.047*	
		+	685	432.85	296500.00				
	İş birlikli Öğrenme	-	198	408.23	80829.00	61128.000	-2.121	.034*	
		+	685	451.76	309457.00				
	Bağımlı Öğrenme	-	198	424.51	84052.50	64351.500	-1.098	.272	
		+	685	447.06	306233.50				
	Rekabetçi Öğrenme	-	198	408.11	80805.50	61104.500	-2.142	.032*	
		+	685	451.80	309480.50				
	Paylaşımçı Öğrenme	-	198	422.89	83731.50	64030.500	-1.203	.229	
		+	685	447.52	306554.50				
	Öğrenme Çevikliği	İnsan İlişki. Çevik.	-	198	427.36	84617.00	64916.000	-.922	.357
			+	685	446.23	305669.00			
Değişimde Çevik.		-	198	432.68	85671.00	65970.000	-.585	.558	
		+	685	444.69	304615.00				
Zihinsel Çevik.		-	198	453.23	89740.00	65591.000	-.705	.481	
		+	685	438.75	300546.00				
Sonuç Yarat. Çevik.		-	198	439.94	87108.50	67407.500	-.129	.897	
		+	685	442.59	303177.50				
Öz Farkındalık		-	198	414.66	82103.00	62402.000	-1.719	.086	
		+	685	449.90	308183.00				

Tablo 9’da öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına (negatif ve pozitif) göre fark düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonucunda çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin negatif kan grubuna sahip öğrenciler lehine ($SO_{(-)}=473.67$; $SO_{(+)}=432.85$); iş birlikli ($SO_{(-)}=408.23$; $SO_{(+)}=451.76$) ve rekabetçi öğrenme ($SO_{(-)}=408.11$; $SO_{(+)}=451.80$) stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin pozitif kan grubuna sahip öğrenciler lehine farklı olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına (negatif ve pozitif) göre anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Tablo 10’da öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin 0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+), AB Rh(-) kan gruplarına göre farklılaşma durumları analiz edilmiştir.

Tablo 10*Kan Gruplarına Göre Fark Testi-3*

Ölçek	Alt Boyut	Kan Grubu	n	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Fark
Öğrenme Stilleri	Bağımsız Öğrenme	ORh+ (1)	172	485.42	7	8.511	.290	---
		ORh- (2)	84	411.58				
		ARh+(3)	271	435.85				
		ARh-(4)	53	419.48				
		BRh+(5)	119	455.89				
		BRh-(6)	39	415.21				
		ABRh+(7)	130	421.14				
		ABRh-(8)	15	445.37				
	Çekingen Öğrenme	ORh+ (1)	172	429.86	7	8.498	.291	---
		ORh- (2)	84	431.53				
		ARh+(3)	271	425.15				
		ARh-(4)	53	527.66				
		BRh+(5)	119	451.13				
		BRh-(6)	39	471.68				
		ABRh+(7)	130	446.03				
		ABRh-(8)	15	457.10				
	İş Birlikli Öğrenme	ORh+ (1)	172	477.97	7	13.130	.069	---
		ORh- (2)	84	374.10				
		ARh+(3)	271	438.42				
		ARh-(4)	53	414.12				
		BRh+(5)	119	453.81				
		BRh-(6)	39	453.68				
		ABRh+(7)	130	454.45				
		ABRh-(8)	15	341.03				
	Bağımlı Öğrenme	ORh+ (1)	172	461.72	7	5.408	.610	---
		ORh- (2)	84	400.06				
		ARh+(3)	271	455.91				
		ARh-(4)	53	425.29				
BRh+(5)		119	434.96					
BRh-(6)		39	402.71					
ABRh+(7)		130	438.37					
ABRh-(8)		15	447.93					
Rekabetçi Öğrenme	ORh+ (1)	172	467.94	7	7.308	.398	---	
	ORh- (2)	84	412.82					
	ARh+(3)	271	456.57					
	ARh-(4)	53	387.02					
	BRh+(5)	119	434.59					
	BRh-(6)	39	407.64					
	ABRh+(7)	130	434.36					
	ABRh-(8)	15	453.37					
Paylaşımçı Öğrenme	ORh+ (1)	172	470.12	7	6.795	.450	---	
	ORh- (2)	84	410.19					
	ARh+(3)	271	453.16					

	ARh-(4)	53	433.96					
	BRh+(5)	119	411.67					
	BRh-(6)	39	399.97					
	ABRh+(7)	130	445.23					
	ABRh-(8)	15	446.27					
Öğrenme Çevikliği	İnsan İlişki. Çevik.	ORh+ (1)	172	469.35				
		ORh- (2)	84	444.39				
		ARh+(3)	271	443.45				
		ARh-(4)	53	398.68	7	11.054	.136	---
		BRh+(5)	119	406.13				
		BRh-(6)	39	375.08				
		ABRh+(7)	130	462.37				
		ABRh-(8)	15	523.90				
		Değişimde Çevik.	ORh+ (1)	172	469.73			
		ORh- (2)	84	414.49				
		ARh+(3)	271	445.56				
		ARh-(4)	53	419.92	7	5.149	.642	---
		BRh+(5)	119	417.70				
		BRh-(6)	39	424.59				
		ABRh+(7)	130	447.73				
		ABRh-(8)	15	480.23				
		Zihinsel Çevik.	ORh+ (1)	172	466.22			
		ORh- (2)	84	433.17				
		ARh+(3)	271	463.97				
		ARh-(4)	53	443.67	7	10.646	.155	---
		BRh+(5)	119	403.96				
		BRh-(6)	39	468.36				
		ABRh+(7)	130	398.53				
		ABRh-(8)	15	420.77				
		Sonuç Yarat. Çevik.	ORh+ (1)	172	466.29			
		ORh- (2)	84	445.74				
		ARh+(3)	271	444.76				
		ARh-(4)	53	448.68	7	5.765	.567	---
	BRh+(5)	119	401.84					
	BRh-(6)	39	400.17					
	ABRh+(7)	130	448.45					
	ABRh-(8)	15	440.47					
	Öz Farkındalık	ORh+ (1)	172	469.36				
	ORh- (2)	84	427.00					
	ARh+(3)	271	472.39					
	ARh-(4)	53	432.25	7	14.126	.051	---	
	BRh+(5)	119	388.78					
	BRh-(6)	39	390.28					
	ABRh+(7)	130	425.77					
	ABRh-(8)	15	394.93					

Tablo 10’da öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına [0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+) ve AB Rh(-)] göre fark düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin kan gruplarına [0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+) ve AB Rh(-)] göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin belirlenmesinin, öğrenme stillerinin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisinin ortaya konmasının ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre fark durumlarının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma için 883 öğrenciden veri elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin orta ve yüksek düzeyde yer aldığı; bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin orta düzeyde olduğu, iş birlikli ve rekabetçi öğrenme stili düzeylerinin ise yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diaz ve Cartnal (1999), Güven (2004) ile Masic vd. (2020) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve katılımcıların farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Günday (2023) öğrenme stillerinin eğitim/öğretim sürecinin başında belirlenmesi ve öğrenme süreçlerinin öğrenme stillerine göre tasarlanmasının gerekli olduğunu; Yeşilyurt (2019) etkili bir öğretim için öğrenme stillerinin önemli olduğunu; Vizeşfar ve Torabizadeh (2017) öğrenme stillerine göre eğitim programı düzenlenmesinin öğrenmeye katkı sağlayacağı ve disiplin sorunlarını azaltacağını; Şimşek (2013) öğrenme stillerine uygun tasarlanan öğretimin başarıyı olumlu şekilde etkilediğini ve Snyder (2000) öğrenme stillerinin başarıyı pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin genel olarak orta düzeyde yer aldığı ancak sadece öğrencilerin öz farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğudur. Bu sonuçla ilgili alanyazında benzer sonuçlar olmakla birlikte farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Kaya (2019) çalışmasında katılımcıların öğrenme çevikliklerini incelemiş ve insan ilişkilerinde çeviklik düzeyinin en yüksek, değişimde çeviklik düzeyinin ise en düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kaya’nın (2019) çalışmasında öğrenme çevikliği düzeyleri genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yazıcı (2020) çalışmasında katılımcıların öğrenme çevikliği düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu tespit etmiştir. Argon ve Kaya (2021) ile Özdemir (2023) de çalışmalarında öğrenme çeviklik düzeyinin bireyler arasında farklılaşabildiğini ve Mitchinson ve Morris (2014) ise öğrenme çevikliğinin hızla değişen dünyada farklı durumlara adaptasyon sağlamada oldukça önemli olduğuna vurgu yapmıştır. İlgili alanyazın tarafından da desteklenen bu sonuçlar öğrencilerin iş birliği içerisinde veya rekabete dayalı bir biçimde öğrenmeye daya yatkın olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin öz farkındalıklarının yüksek olması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özdenetim ve özyönetim becerilerini daha etkili kontrol edebilmelerini sağlayabilir. Bunun yanında eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme çevikliği düzeylerinin/türlerinin belirlenmesi ve eğitim programı öğelerinin bu odakta düzenlenmesi başarıyı, disiplini, motivasyonu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilir.

Çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliklerinin % 67’sini açıkladığı ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme çevikliğini %82 düzeyinde etkilediğidir. Bu sonuç öğrencilerin sahip oldukları öğrenme çevikliği düzeylerinin öğrenme stillerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrenme süreçleri öncesinde öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesinin ve dolayısıyla bu kapsamda öğretim sürecinin planlanmasıyla daha etkili ve verimli öğrenmeler sağlanabileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına göre farklılaşma durumlarının belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizlerde öğrencilerin öğrenme

stilllerinin kan gruplarına (0, A, B ve AB) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin zihinsel çeviklik alt boyutunda A ile AB kan grupları arasında A grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, öz farkındalık alt boyutunda belirlenen farklılığın ise 0, A ve B kan grupları arasında 0 ve A gurupları lehine anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar A kan grubuna sahip öğrencilerin zihinsel çevikliklerinin diğer kan grubuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve bu farkın AB kan gurubuna sahip öğrencilerden ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında B kan grubundaki öğrencilerin öz farkındalıklarının diğer kan grubuna sahip öğrencilerden daha düşük olduğu ve bu düşüklüğün 0 ve A kan grubuna sahip bireyler için anlamlı seviyede olduğu tespit edilmiştir. Pozitif ve Negatif kan gruplarına odaklı bir şekilde yürütülen analizlerde çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin negatif kan grubuna sahip öğrenciler lehine; iş birlikli ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin pozitif kan grubuna sahip öğrenciler lehine farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar negatif kan grubuna sahip öğrencilerin pozitif kan grubuna sahip öğrencilerden daha çekingen olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında negatif kan grubuna sahip öğrencilerin pozitif kan grubuna sahip öğrencilerden daha az iş birliği içinde öğrenme süreçlerine katılmayı istedikleri ve diğer öğrencilerle daha az rekabet içerisinde yer almayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin kan gruplarına (negatif ve pozitif) göre anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Kan gruplarının daha detaylı bir şekilde ele alındığı geniş kapsamda yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin kan gruplarına [0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+)] göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle 0, A, B ve AB şeklinde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı ancak öğrenme çevikliği düzeylerinin farklılaşabildiği; Pozitif ve Negatif şeklinde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme çevikliği düzeylerinin farklılaşmadığı ancak öğrenme stilleri düzeylerinin farklılaşabildiği; 0 Rh(+), 0 Rh(-), A Rh(+), A Rh(-) B Rh(+), B Rh(-) AB Rh(+)] şeklinde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve öğrenme çevikliği düzeylerinin farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Alanyazında öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliğinin çeşitli bireysel özellikler ya da uygulamalardan etkilendiğini ortaya koyan çalışmalara rastlanabilir: Özdemir (2023) öğrenme çevikliğinin cinsiyet ve yaş gibi temel bireysel özelliklerden etkilenebildiğini; Yazıcı (2020) öğrenme çevikliği ile performans ve değişime hazır olma düzeyi arasında pozitif ilişki olduğunu; Kaya (2019) öğrenme çevikliğinin cinsiyet ve medeni durum gibi değişkenlere göre farklılaşabildiğine; Howard (2017) öğrenme çevikliğinin öğretmen adaylarının performanslarını olumlu yönde etkilediğini; Mitchinson ve Morris (2014) öğrenme çevikliğinin değişen dünyada farklı durumlara uyum sağlamaya katkı sağladığını; Çetin (2023) ARCS temelli öğretimin öğrencilerin öğrenme çevikliği düzeylerini olumlu şekilde etkilediğini; Aksoy (2023) öğrenme stillerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim/sınıf/kulvar değişkenlerine göre farklılaştığını; Karamustafaoğlu vd. (2016) öğrenme stilleri ile sınıf, ikamet edilen şehir, cinsiyet ve başarı arasında anlamlı şekilde farklara rastlandığını; Ekici (2013) öğrenme stillerinin cinsiyet ve başarıya göre farklılaştığını; Wynd ve Bozman (1996) öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm gibi demografik özelliklere göre farklılaştığını; Matthews (1996) öğrenme stillerinin etnik köken ve cinsiyete göre farklılaştığını; Pehlivan (2010) öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlandığını; Kasıksi-Chasan (2023) öğrenme stillerinin okula devam oranına, baba eğitim düzeyine ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaştığını; Masic vd. (2020) öğrenme stillerinin cinsiyet, not ve sınıf değişkenlerine göre farklılaştığını; Healey (2010) farklı ülkelerden gelen öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığını; Murray ve Harvey (1994) öğrenme yaklaşımlarının öğretim stillerini etkilediğini; Yeşilyurt (2019) öğrenme stillerinin kan gurubu gibi temel bireysel özelliklerden olduğu ve etkili bir öğretim için öğrenme stillerinin önemli olduğunu

ifade etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar ile bu çalışmada ulaşılan sonuçların tutarlılık göstermektedir. Öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliği düzeyinin alanyazındaki diğer çalışmalarda çeşitli bireysel özelliklere göre farklılaşması; kan gurubu gibi bireysel özellikler odağında da öğrenme stilleri ile öğrenme çevikliğinin farklılaşabileceğini destekler niteliktedir. Nihai olarak; bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili alanyazınla uyumlu olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda araştırmacılara, uygulayıcılar ve ilgili alanyazında katkıda bulunabilmek amacıyla çalışma sonuçlarına odaklı birtakım öneriler sunulmuştur: Öğrencilerin öğrenme çevikliklerinin insan ilişkilerinde çeviklik, değişimde çeviklik, zihinsel çeviklik ve sonuç yaratmada çeviklik süreçlerinde orta düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme çevikliklerinin desteklenmesi amacıyla öğrenme süreçlerinin daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenmesi, bireysel eğitim programlarının oluşturulması, öğrenci merkezli ve öğrenci aktif eğitim durumlarının yaratılması, proje uygulamalarında yaratıcılığın ön plana çıkarılması, drama etkinliklerinde empati gibi duyuşsal becerilerin kazandırılması, aktif öğrenme tekniklerinde çok duyulu öğrenmenin sağlanması ve okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili biçimde kullanılması gibi faaliyetlerde bulunulabilir. Öğrencilerin bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin orta; iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin ise yüksek düzey olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin ağırlıklı sahip oldukları öğrenme stillerinin eğitim/öğretim süreci başında tespit edilmesi ve nihai olarak eğitim programı öğelerinin (hedefler, içerik, eğitim durumları ile ölçme-değerlendirme süreçleri) bu kapsamda daha etkili ve verimli hale getirilmesi/öğrenci özelliklerine göre revize edilmesi önerilebilir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme çevikliği düzeylerinin öğrenme stillerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu sebeple eğitim programları tasarlanırken ve eğitim programı ile ilgili değişkenlere (hedefler, yazılı/görsel/işitsel materyal, strateji, yöntem, teknik, ölçme aracı türleri, değerlendirme türleri gibi) karar verilirken öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin dikkate alınması önerilebilir. Negatif kan grubuna sahip öğrencilerin pozitif kan grubuna sahip öğrencilerden daha çekingen oldukları, negatif kan grubuna sahip öğrencilerin pozitif kan grubuna sahip öğrencilerden daha az iş birliği içinde öğrenme süreçlerine katılmayı istedikleri ve diğer öğrencilerle daha az rekabet içerisinde yer almayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle iş birliği ve rekabet gerektiren öğretim etkinliklerinin negatif kan grubuna sahip öğrenciler (daha çekingen olduklarından dolayı) yerine pozitif kan grubuna sahip öğrenciler ile yürütülmesi önerilebilir. Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin öğrencilerinin tamamı (19.733), örnekleme ise basit seçkisiz şekilde belirlenen 883 öğrenci oluşturmaktadır. Bu nedenle farklı evren ve örneklemelerden (farklı ülke/bölge üniversiteleri veya farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler) elde edilen verilerle benzer çalışmalar yürütülebilir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış ve bir durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Farklı çalışmalarda nitel ya da karma araştırma yöntemlerinden yararlanılarak mevcut durumun derin bir şekilde açıklanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 336332) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ahmadi, E., Malekierad, A. A., Maghsoudi, M., Abdolmohamadi, K., & Fathi, A. (2013). The relationship between Iranian undergraduate learners' blood type and their personality. *Language in India*, 13(2), 218.

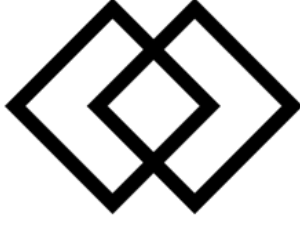
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımının önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aksoy, N. (2023). *Yetkinlik yönetimi kapsamında çevrim içi eğitimleri alan çalışanların e-öğrenme stillerine göre sınıflandırılması ve farklı değişkenlerle değerlendirilmesi* (Tez No. 821988) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alan, B. (2017). Gregorc öğrenme stili sınıflaması ve öğrenme-öğretme durumlarının gregorc öğrenme stillerine göre düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1-12.
- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. [Doctoral dissertation, Florida International University], Florida.
- Amira, R., & Jelas, Z. M. (2010). Teaching and learning styles in higher education institutions: Do they match? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 680-684.
- Argon, T., & Kaya, A. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 232-248.
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(14), 35-48.
- Avaroğulları, A. K., & Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 411-434.
- Awla, H. A. (2014). Learning styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 241-245. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140203.23>
- Aydın, M., Kırımlı, H., Yıldırım, M., & Çakıroğlu, Ü. (2023). Yetişkinlerin çevrimiçi ortamda buradalık algıları ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 185-208. <https://doi.org/10.17943/etku.1128558>
- Azarkhordad, F., & Mehdinezhad, V. (2016). Explaining the students' learning styles based on Grasha-Riechmann's student learning styles. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(6), 72-79.
- Berends, M. (2012). Survey methods in educational research. In *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 623-640). Routledge.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775. <https://doi.org/10.1177/0013164494054003023>
- Bayırlı, A., Orkun, M. A., & Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz.
- Bozkurt, O., & Orak, Z. (2016). Türkiye'de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 93-107.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.

- Can, A. (2018). *Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS*. Pegem Academy.
- Canaslan, A., & Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2071-2083. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.746504>.
- Cevahir, E. (2022). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibebe.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çetin, Y. (2023). *ARCS Öğretim tasarımı modelinin öğrencilerinin biyoloji dersi başarısı, motivasyonu, öğrenme çevikliği ve eleştirel ortaöğretim düşünme engelleri üzerine etkisi*. (Tez No. 775162) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., & Zewdie, S. (2011). *The development and validation of a self-assessment of learning agility (Technical Report)*. Minneapolis: Korn/Ferry International.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130. <https://doi.org/10.1037/a0019988>
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- Diaz, D. P., & Cartnal, R. B. (1999). Students learning styles in two classes. *College Teaching*, 47(4), 130-136.
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400.
- Dyer, A. R., Stamler, J., Shekelle, R. B., & Schoenberger, J. (1976). The relationship of education to blood pressure: findings on 40,000 employed Chicagoans. *Circulation*, 54(6), 987-992. <https://doi.org/10.1161/01.cir.54.6.987>
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *People and Strategy*, 27(4), 12.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 38(167), 100-120.
- Elban, M. (2018). Learning styles as the predictor of academic success of the pre-service history teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 659-665. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.659>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>
- Fraenkel J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th Ed.). McGraw-Hill.
- Furukawa, T. (1930). A study of temperament and blood-groups. *Journal of Social Psychology*, 1(4), 494. <https://doi.org/10.1080/00224545.1930.9714153>

- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Given, B. K. (1996). Learning styles; A synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. PalgraveMacmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59965-0>
- Günday, F. İ. (2023). *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri*. (Tez No. 835510) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Tez No.143975). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford.
- Healey, M., Kneale, P., & Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37(1), 30-42.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. [Doctoral dissertation, Tarleton State University], Texas. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 13.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ilgaz, H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 1003-1018. <https://doi.org/10.30831/akukeg.407289>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Kanazawa, M. (2021). Relationship between abo blood type and personality in a large-scale survey in Japan. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 11(1), 6-12. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.85.13016>
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H., & Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1) 51-68.
- Kasiktsi-Chasan, C. (2023). *Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme stillerinin incelenmesi* (Tez No. 799362). [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, A. (2020). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 552332) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazu, İ.Y., & Özdemir, O. (2009, Şubat 11-13). Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zekâ ile belirlenmesi (bulanık mantık örneği) [Sözlü bildiri]. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Şanlıurfa.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1(1), 1-17.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kuzgun, Y. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-329. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Masic, A., Polz E., & Becirovic, S. (2020). The relationship between learning styles, gpa, school level and gender. *European Researcher*, 11(1), 51-60. <https://doi.org/10.13187/er.2020.1.51>
- Matthews, D. B. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *Clearing House*, 69(49), 249-255.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through cbam and 4mat. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- Milani, R., Setti, I., & Argentero, P. (2021). Learning agility and talent management: A systematic review and future prospects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73(4), 349-386. <https://doi.org/10.1037/cpb0000209>
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2014). Learning about learning agility. *Center for Creative Leadership*, 1-20.
- Murray, J., & Harvey R. (1994). Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instrument. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01110.x>
- Özdemir, S. (2023). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile örgütsel mutluluğu arasındaki ilişki*. (Tez No. 838845) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu spss ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı, B. Ahi, Çev. Edt.). Anı.
- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9, 749-763.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş., & Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4 mat öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 1-14.
- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational psychology*, 24(5), 681-698. <https://doi.org/10.1080/0144341042000262971>
- Recker, M. M., & Pirolli, P. (1995). Modeling individual differences in students' learning strategies. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 1-38.
- Salar, R., Turgut, Ü., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26, 117-130.

- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shelby, L. B. (2011). Beyond Cronbach's alpha: Considering confirmatory factor analysis and segmentation. *Human Dimensions of Wildlife*, 16(2), 142-148. <https://doi.org/10.1080/10871209.2011.537302>
- Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *High School Journal*, 83(2), 11-21.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2010). Grasha-reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 2162-2177.
- Şimşek, P. (2013). *Araştırmaya dayalı öğrenmenin madde konusunda ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, kavramsal anlamaları, tutumları, bilimsel süreç ve iletişim becerileri üzerine etkisi* (Tez No.349 963) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 34-47.
- Torrance, E. P., & Rockenstein, Z. L. (1988). Styles of thinking and creativity. In R. R. Schmeck (Ed), *Learning strategies and learning styles* (pp.275-290). Plenum.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme-kuram ve uygulamalar*. Setma.
- Ültanır, E., Ültanır, Y. G., & Temel, G. Ö. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin felder-silverman envanteri bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 29-42.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Vizeshfar, F., & Torabizadeh, C. (2017). The effect of teaching based on dominant learning style on nursing students' academic achievement. *Nurse Education in Practice*, 8, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.10.013>
- Wynd, W. R., & Bozman, C. S. (1996). Student learning style: A segmentation strategy for higher education. *Journal of Education for Business*, 71(4), 232-235. <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116790>
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Tez No.) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, Ş., & Özgenel, M. (2020). Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School*, 44, 365-393. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41492>
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.60350>



ÇOK BOYUTLU ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ: ÖLÇÜM DEĞİŞMEZLİĞİ

Murat YILDIRIM* - Ebuzer ARSLAN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin ölçüm değişmezliğini cinsiyet grupları üzerinden araştırmaktır. Araştırma grubu, toplam 275 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçüm değişmezliğinin cinsiyet gruplarında incelenmesinde Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kadın ve erkek gruplarında aynı kavramsal yapıyı ölçmesi sonucunda biçimsel değişmezlik sağlanmıştır. Biçimsel değişmezliğin sağlanması ardından metrik, skalar ve hata değişmezlik modelleri kurulmuştur. Kurulan modeller belirli bir kısıtlama ile hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Değişmezliğin testinde $\Delta\chi^2$, ΔCFI ise $\Delta\gamma$ hat ve ΔMc NCI değerleri hesaplanarak verilen kritik değerler üzerinden karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin metrik değişmezliği sağlayarak zayıf ölçüm değişmezliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek sadece zayıf ölçüm değişmezliğine sahip olduğu için gizli ortalama fark analizi ise gerçekleştirilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği, Ölçüm değişmezliği, Çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi.

Jel Kodu: C10, C12, C19

Measurement Invariance of the Multidimensional Perceived Social Support Scale

Abstract

The purpose of this study is to examine whether the multidimensional perceived social support scale is invariant across gender groups. The research group comprises 275 undergraduate students. The data was analyzed using SPSS and AMOS software packages. Confirmatory factor analysis was conducted to examine measurement invariance across gender groups. Formal invariance was maintained as the scale measured the same conceptual construct in both male and female groups. The models of formal invariance, metric invariance, scalar invariance, and error invariance were established. The models exhibit a hierarchical structure with a specific constraint. In the invariance test, we calculated $\Delta\chi^2$, ΔCFI , $\Delta\gamma$ hat, and ΔMc NCI values and compared them to the critical values. The findings indicate that the scale exhibits weak measurement invariance, as it only provides metric invariance. Due to the weak measurement invariance of the scale, latent mean difference analysis was not possible.

Keywords: Multidimensional perceived social support scale, Measurement invariance, Multi-group confirmatory factor analysis.

Jel Code: C10, C12, C19

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler Ana Bilim Dalı, murat.myildirim@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0204-6446>

** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yıldızeli MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programı, ebuzerarslan@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6154-6216>

1. Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamın her döneminde sosyal ilişkilere ihtiyaç duymuş ve çevresindeki diğer kişilerle etkileşim içinde olmuştur. Etkileşim sürecinin iyi yönetilememesi sonucunda olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Söz konusu durumlarla mücadele etmek için aile, arkadaş ve yakın çevrenin desteği çok önemlidir. Bireylere; aile, arkadaş ve çevredeki diğer bireylerden kişinin gördüğü sevgi, saygı, takdir, güven ve yardımların tümüne “*sosyal destek*” denilmektedir (Çakır & Palabıyıkoglu, 1997). Sosyal destek kavramına ilk kez 1960’lı yıllarda koruyucu sağlık alanlarında yapılan çalışmalarda rastlanılmaktadır. Fakat son yıllarda yapılan araştırmalarda bireylerin çevrelerinden sosyal destek alsalar dahi bunu hissetmedikleri veya ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan algılanan sosyal desteğin ölçülmesine yönelik araştırmaların yaygınlaştığı görülmektedir (Eker vd., 2001).

Algılanan sosyal destek, bireyin kendi gözlem ve algılamalarıyla değerlendirdiği, ona sağlanan sosyal destek miktarını ve niteliğini ifade etmektedir. Bu destek, kişinin kendisine duyulan güven, kabul görme, yardım alma, duygusal destek, bilgi edinme gibi unsurları içermektedir (Procidano & Heller, 1983). Algılanan sosyal destek, kişinin sosyal ilişkilerinin kalitesini, psikolojik sağlığını, kriz dönemlerinde stresle başa çıkma yeteneğini artırdığını ve duygusal sıkıntılarını hafiflettiğini göstermektedir. Ayrıca sosyal desteğin kişiler üzerinde “maddi, duygusal ve zihinsel” etkilerinin olumlu yönde olduğu vurgulanmıştır (Esmek 2007; Soriaş 1988a; Soriaş 1988b). Araştırmalar algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aksüllü & Doğan, 2004).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, insanların psikolojik sağlıklarını korumak ve iyileştirmek için gerekli olan temel özelliklerdir. Bu ihtiyaçlar, genellikle üç ana kategori altında incelenir: bağlantı, yetkinlik ve otonomidir. Bağlantı: İnsanlar, başkalarıyla bağlantı kurma, sevgi, kabul ve ilişkilerde bulunma ihtiyacıdır. Yetkinlik: İnsanlar, becerilerini geliştirme, başarı elde etme ve çevrelerinde etkili olma ihtiyacıdır. Otonomi: İnsanlar, kendi kararlarını alma özgürlüğüne sahip olma ve kendi yaşamlarını kontrol etme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçların evrensel olarak gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin sağlam bir sosyal destek ağına sahip olması, onun bağıllık, yetkinlik ve otonomi ihtiyaçlarını karşılmasına yardımcı olacak ve psikolojik sağlığını olumlu etkileyecektir. (Reis vd., 2000; Sheldon vd., 1996).

Ulusal ve Uluslararası literatürde algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde yapılan hem nitel hem de nicel birçok çalışma yapılmıştır: (Adams vd., 2017; Martela & Sheldon, 2019; Vansteenkiste vd., 2020) yapmış oldukları nitel araştırmada Colorado’da 54 dağcı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada 14.000’in üzerindeki zirveye çıkan dağcıların hedefe ulaşmaktan kaynaklı temel psikolojik ihtiyaçlarının karşıladığını düşünmektedirler. Kültürel çalışmalarda memnuniyetin refahla; sosyal bağıllığın ise kişilerin üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu gösteren çalışmalar mevcuttur (DeHaan vd., 2016; Di Domenico & Fournier, 2014; Gonzalez vd., 2016; Hadden vd., 2015; Lynch, 2013; Weinstein vd., 2010).

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininde okulla ilgili öznel iyi oluşu ise ayrıca ele alınarak teorinin farklı alanlara da genişletilmesi literatürde sağlanmıştır (Tian vd., 2016). Öğrencilerin öznel iyi oluşları ile okulla ilgili öznel iyi oluşları farklı nomolojik ağlara sahip olması nedeniyle bu ayrım yapılmıştır (Haranin vd., 2007; Long & Huebner 2014). Okulla ilgili öznel iyi oluşun yüksek olmasının faydalarını Suldo vd. (2014), akademik işlevsellik, gelişmiş fiziksel ve zihinsel sağlık sonuçları, akademik öz yeterlilik, okul ile ilgili uyum ve benzeri sonuçlar olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçların elde edilmesinde okulla ilgili sosyal destek kaynaklarının öğretmen desteği, sınıf arkadaşı desteği gibi kaynaklar olduğu belirtilmiştir (Tian vd., 2016).

Temel psikolojik ihtiyaçlar teorisinin okul alanına taşınmasını sağlayan çalışmalar, sosyal destek ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyet gruplarında farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir (Rueger vd., 2010; Suldo vd., 2009; Vieno vd., 2007). Daha önceki çalışmalar kadın öğrencilerin daha çok kişilerarası ilişkilere odaklandığını belirtirken, erkek öğrencilerin ise daha çok kişisel gelişimine, yeteneklerine ve başarısına odaklandığını belirtmişlerdir (Craig-Bray vd., 1988; Tatar 1998). Bu bulgular, kadın ve erkek öğrencilerin sosyal destek algılarını etkileyerek dolaylı olarak psikolojik ihtiyaçların tatmini değiştirebilir. Fakat temel psikolojik ihtiyaçlar teorisi, psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğunu ve cinsiyet gruplarında farklılaşmadığını varsaymaktadır (Ryan & Deci 2000). Bu varsayım birçok alanda (örn., Adie vd., 2008; Eryılmaz 2012; Milyavskaya vd., 2009; Milyavskaya & Koestner, 2011; Şimşek & Demir, 2013) doğrulanmıştır. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçlar teorisinin başlangıcını diğer bir ifadeyle itici gücünü oluşturan sosyal destek yapısının cinsiyet gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek teorinin varsayımını ele almada ilk yapılacak çalışma olarak görünmektedir. Bu bakış açısıyla temel psikolojik ihtiyaçlar teorisinin sosyal destek boyutunu ele alan ve uygulamada sıkça kullanılan ölçeğin cinsiyet gruplarında değişmezliğinin incelenmesi, bu araştırmanın ilk hedefini oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikincil hedefi ise mevcutta var olan ve uygulamada sıkça kullanılan ölçeğin cinsiyet gruplarında değişmezliğinin ele alınması oluşturmaktadır. Bu hedefin nedeni ölçüm değişmezliği konusunda yatmaktadır. Çünkü ölçüm değişmezliği: araştırmalarda bireylerin tutum veya algılarını ölçek için geliştirilen ölçeklerin uygulanacağı tüm gruplar da (cinsiyet, eğitim seviyesi, sosyal durum, etnik köken vb.) durumlarda değişmezliğinin test edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda ölçüm değişmezliği test edilmez ise gruplar arasında farklılıklar bulunduğu, bu farklılıkların kaynağını ölçüm aracının farklı performansına bağlamaktadır. Ölçüm değişmezliğinin varlığı ya da yokluğunu gösteren bir kanıt yoksa elde edilen farklılıktan bilimsel bir sonuç çıkarmak için temel bir dayanak teşkil etmeyecektir. Bu açıdan bireyler veya gruplar arasındaki farklılıklar kesin bir şekilde yorumlanamaz. (Mark & Wan, 2005).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulusal literatürde sıkça kullanılan sosyal destek ölçeği belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürün yakın dönem verileri incelendiğinde bir baş etme kaynağı olan sosyal desteğin türlerinden ziyade algılanması veya bireyde bırakmış olduğu izlenimin öneminden ötürü algılanan sosyal destek türü ele alınmıştır (Eker vd., 2001; Finch vd., 1999; Oktan 2015; Özbay vd., 2011; Terzi 2008; Yılmaz vd., 2008). Algılanan sosyal desteği ele almada bir diğer neden ise temel psikolojik ihtiyaçlar teorisi mekanizmasının çalışmasında oldukça önemli katkısının olmasıdır.

Araştırmada “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- ÇBASD” üniversite öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin cinsiyetleri açısından ölçüm değişmezliği test edilerek araştırmanın birincil ve ikincil amaçlarına cevap bulmaya çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada kullanılacak yöntemlerin gerçekleştirilebilmesi için SPSS 26 ve AMOS 23 paket programlarından yararlanılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın modeli, ÇBASD ölçeğinin cinsiyet grupları için ölçüm değişmezliğini araştırması ve veri toplama tekniğinden ötürü, anlık tarama modeline sahiptir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde varlığı mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlamaktadır. Bu haliyle de tarama modeli, araştırılması düşünülen konuyu etkilemeden mevcut yapısının olduğu haliyle betimleyebilmeyi hedefler (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Sosyal destek, son yıllarda yapılan çalışmalar (Chou vd. 2006; Cohen & Wills, 1985; Gallagher & Vella-Brodrick 2008; Leathers vd. 1997) ışığında bir başatme kaynağı, koruyucu ya da ruh sağlığını korumda bir tampon görevi üstelendiğine dair bulgular ve bu konudaki tartışmalar sayesinde literatürde bir netliğe sahiptir (Cohen vd., 2000; Tian vd., 2016). Yakın dönem çalışmalar ise sosyal destek türlerinden daha ziyade bireyin sosyal desteğe karşı izlenimi yani algısı üzerinde yoğunlaşmıştır (Eker vd., 2001). Ayrıca algılanan sosyal desteğin diğer sosyal destek türlerine göre daha çok iyi oluşa katkı sağladı ortaya konmuştur. Algılanan sosyal destek yapısı eş, aile, arkadaş, özel insan vb. sosyal ağlardan gelen desteğin algısıdır (Finch vd. 1999). Bu durum araştırmanın evrenini belirlemede sosyal ağlarda oldukça aktif bir grup üzerinde yoğunlaşmaya yöneltmiştir. Sosyal ağlardan (arkadaş, aile, özel insan) hayatının önemli bir döneminde beslenen üniversite öğrencileri, araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir (Danielsen vd., 2009; Malecki & Demaray 2003; Reeve vd., 2008). Bu seçim işlemini yapmada ve araştırmanın amaçlarına ulaşmada literatür bulguları da ayrıca belirleyici olmuştur. Örneğin Eker vd. (2001) çok boyutlu algılanan sosyal desteğin cinsiyet gruplarında farklılaştığını, Davis vd. (1998) ise üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin kadın ve erkek gruplar arasında çok fazla farklılaştığını ortaya koymuşlardır (Davis vd., 1998; Eker vd., 2001). Örneklem yöntemi olarak kolayda örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmada Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma için elde edilen örneklem hacmi 275'tir. Katılımcılar, Yüksekokul, Fakülte ve Meslek yüksekokulu olmak üzere üç farklı okul türünde öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yüz yüze gerçekleştirilen anketler vasıtasıyla Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinden elde edilmiştir. Gerçekleştirilen ankette kişisel bilgi formu ile birlikte Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeğine (ÇBASD) ait ifadeler yer ile iki bölümden oluşmaktadır. Ayrıca anketin giriş bölümünde araştırmanın amacı ve hangi amaçla nasıl kullanılacağına dair bilgiler yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Anketin ilk bölümünü kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, okul türleri, kardeş sayılarını öğrenmek için yöneltilen bazı ifadelerden oluşmaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: ÇBASD ölçeği, Zimet vd. (1988) tarafından literatüre kazandırılmış ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise ilk kez Eker ve Arkar (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlerleyen dönemde ülkemize ait bir ölçek geliştirme çalışması olmadığından ölçeğin batı kültürüne ait faktör yapısının ülkemizde de aynı yapıya sahip olup olmadığı Eker vd. (2001) tarafından araştırılmıştır. Eker vd. (2001) aynı zamanda ölçeğin psikometrik özelliklerini sınamak için "yalnızlık ölçeği, diğer bir sosyal destek ölçeği, belirti tarama listesi ve umutsuzluk ölçeği" araçlarını kullanmışlardır. Çalışmada ölçeğin orijinal hali ile uyumlu üç alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar üç farklı kaynağa işaret ederek belirli bir öznel ifadenin ortaya çıkması sağlamaktadır. Alt boyutlar aile, arkadaş ve özel insandır. Bu alt boyutların her biri 4 ifadeden oluşmakta olup ölçeğin toplamında ise 12 ifade yer almaktadır. Ölçek 7'li derecelendirme ile ölçümlenmiş bir Likert tipi ölçektir. Ölçekten elde edilecek puan aralığı 12 ila 84 arasındadır. Ayrıca güvenilirlik tüm ölçekte 0,89 olup alt boyutlarda ise sırasıyla ailede 0,85, arkadaş boyutunda 0,88 ve özel insan boyutunda ise 0,92 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Eker vd. (2001) ölçeğin yapı geçerliliğini daha çok sosyal destek ile ilişkide olabilecek gruplar daha yüksek seviyede olduğunu bildirmiştir. Ek olarak cinsiyet gruplarında farklılıklar saptamışlardır (Eker vd., 2001).

3. Bulgular

Araştırmanın analiz safhası belirlenmiş aşamalar ile yürütülmüştür. İlk önce katılımcılara ait demografik değişkenler hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		Sıklık	%
Cinsiyet	Kadın	141	51,27
	Erkek	134	48,73
Yaş Aralığı	18- 22	237	86,2
	23- 27	33	12
	28- 32	3	1,1
	33 ve üstü	2	0,7
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	128	46,5
	2. Sınıf	105	38,2
	3. Sınıf	28	10,2
	4. Sınıf	4	1,5
	Uzatmalı	10	3,6
Okul Türü	Fakülte	272	98,9
	Meslek Yüksek Okul	2	0,7
	Yüksekokul	1	0,4

Kişisel bilgi formu kapsamında istenilen bilgiler Tablo 1 ile verilmiştir. Katılımcıların geneli 18-22 yaş aralığında fakültede öğrenim gören lisan öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum araştırmanın amacı doğrultusunda hedeflenen yapıyı ölçmede oldukça faydalı olacağı beklenmektedir.

Katılımcıların demografik yapılarından sonrasında ÇBASD ölçeği verilerine ilişkin ilk olarak kayıp veri ve uç değerler konuları araştırılmıştır. Bu konuda herhangi bir problem tespit edilmemiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin genel formu için Cronbach Alfa katsayısı 0,824 olarak elde edilir iken alt boyutlar ise sırasıyla şu şekilde elde edilmiştir: Aile alt boyutunda 0,775, arkadaş alt boyutunda 0,832 ve özel insan boyutunda ise 0,901 olarak saptanmıştır. Bu bulgular ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ve bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini ifade etmektedir (Özdamar, 2013).

Daha sonrasında ölçeğin yapı geçerliliği için ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bulgular KMO değerini 0,790 ve Bartlett test sonucu da ise $p(\text{sig})=0,000<0,05$ olarak vermiştir. Bu bulguların oldukça iyi olması sayesinde AFA uygulaması için Temel Bileşenler Analizi, Varimax rotasyon yöntemi ve faktör sayısını belirlemede öz değerlerin 1'den büyük olması kullanılmıştır (Alpar, 2013; Netemeyer vd., 2003; Orhunbilge, 2010). Sonuç olarak ölçeğin orijinal ve uyarlama haliyle uyumlu üç faktörlü yapısı elde edilmiştir. Tablo 2' de AFA sonucunda ifadelere ait faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 2*ÇBASD Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları*

	Faktör Yükleri		
	Aile	Arkadaş	Özel İnsan
SD1	0,705		
SD2	0,851		
SD3		0,771	
SD4		0,872	
SD5			0,874
SD6			0,875
SD7	0,698		
SD8		0,726	
SD9			0,889
SD10	0,793		
SD11			0,869
SD12		0,821	

*SD: Sosyal Destek: Ölçekte yer alan ifadelerle verilen bir adlandırmadır.

Tablo 2’de yer alan faktör yükleri 0,698 ile 0,889 arasında bir değişime sahiptir. Ayrıca açıklanan toplam varyans ise %68,705 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar sosyal bilimler için oldukça iyi bir kabule işaret etmektedir (Karagöz, 2016).

AFA uygulaması ile ölçeğe ait ifadelerin serbest bir biçimde dağılımı tespit edilmiştir. Bu uygulama sayesinde araştırmacılar konu hakkında bir ön çalışma ya da belirleme safhası gerçekleştirilmiş olurlar (Schumacker & Lomax, 2010). Elde edilen tespitlerin sorgulanması ve netleştirilmesi ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile kazanılır (Özdamar, 2013). Ölçek için AFA uygulamasından sonra DFA uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamayı gerçekleştirmeden önce verilerin çok değişkenli normallik varsayımının kontrolü için literatürde pratik bir yol olarak verilen Mardia’nın çok değişkenli basıklık ölçüsü program vasıtasıyla ele alınmıştır. Analiz safhasında elde edilen çok değişkenli basıklık ölçüsü 51,73 olup literatürde bahsedilen eşik değerden oldukça fazladır. Çünkü çok değişkenli basıklık ölçüsü eşik değeri için West vd., (1995) 7 üzeri basıklık ölçüsünün normalliği ihlal edeceğini bildirirken, Byrne ise Bentler (2005)’ten alıntı yaparak 5’ten büyük değerlerin ihlal edeceğini aktarmıştır (Byrne, 2010). Bu yüzden Bootstrap ML yaklaşımı 500 önyükleme ile standart hataların yanlılıklarının düzeltilmesi için kullanılmış olup ek olarak da veri model uyumu sorunu için ise Bollen- Stine önyükleme p değeri incelenmiştir. Önyükleme p değeri 0,22>0,05 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç ile veri model uyumunun sağlandığı tespit edilmiştir (Byrne, 2016; Ievers-Landis vd., 2011; Schermelleh- Engel vd. 2003). Elde edilen uyum iyiliği çıktıları (literatürde sıkça geçen ve değerlendirme açısından kabul gören uyum indeksleri) ve path diyagramı Çizelge 3’le birlikte Şekil 1’de yer almaktadır (Schermelleh- Engel vd., 2003).

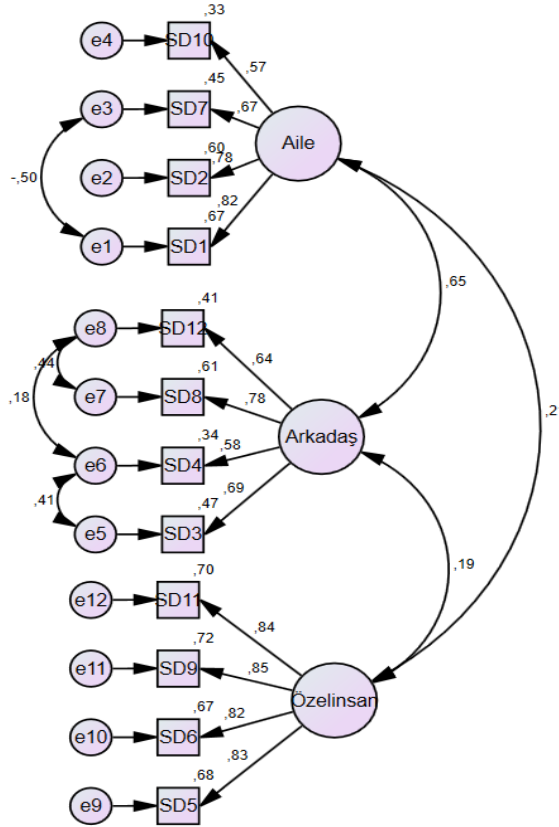
Tablo 3

DFA Uyum İyiliği İndeks Sonuçları

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Analiz Sonuçları
χ^2/sd	≤ 3	< 5	2,160
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	,944
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	,907
CFI	$\geq 0,97$	0,96-0,95	,966
IFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	,966
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	,065
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,10	,0391

Şekil 1

ÇASD Ölçeğine Ait DFA



Tablo 3'te yer alan uyum indeks sonuçları oldukça iyi sonuçlanmıştır. Bu sonuç sayesinde model ile veri uyumunun sağlandığını söyleyebiliriz. Ayrıca AFA ile ortaya konan ve ölçeğin orijinal hali ile uyumlu faktörlerin DFA ile de geçerliliği sağlanmıştır (Karagöz vd., 2016).

ÇASD ölçeği için gerçekleştirilen AFA ve DFA sonuçları olumlu sonuçlanmasının ardından ölçeğin tüm gruplarda ölçüm eş değerliliği ya da ölçüm değişmezliğini araştırmada, ortalama ve kovaryans yapılarının eşdeğerliliğini ele alan Çoklu Grup DFA (ÇGDFA) gerçekleştirilmiştir. Analizin safhaları hiyerarşik bir yapıda olup ilk olarak kadın ve erkek gruplarında karşılaştırmayı modelde hiçbir kısıt olmadan test edilmesini tavsiye etmektedir. Bu safha biçimsel değişmezlik ya da şekilsel

değişmezlik (configural invariance) olarak adlandırılmaktadır. İlk safha olması nedeniyle başlangıç model olup diğer safhalardaki modellere geçiş için bu safhada ölçeğin, gruplarda aynı faktör sayısı ve yapısına sahip olması beklenir (Bayram, 2018). Bu yüzden kadın ve erkek grupları oluşturularak model ayrı ayrı çalıştırılmıştır. Bu safhada ayrıca üçüncü bir analiz olarak gruplar belirlendikten sonra Byrne (2010) tarafından tavsiye edilen Emulisrel6 tahmin bölümünde seçilerek sonuçlar elde edilmiştir (Byrne, 2010). Elde edilen bulgular ise Tablo 4, Şekil 2 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

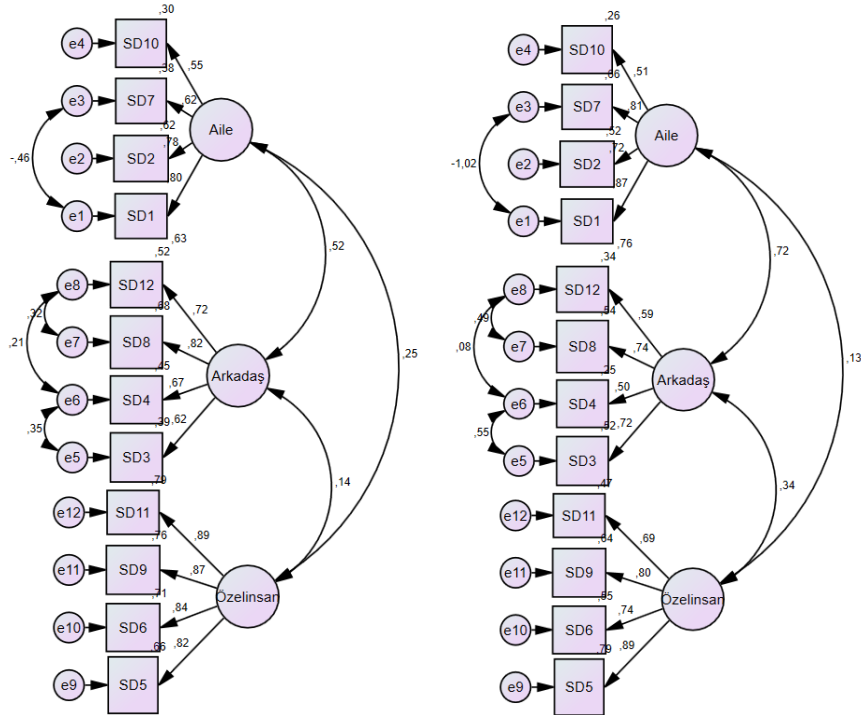
Tablo 4

Kadın ve Erkek Grupları için Çoklu Grup DFA Uyum İyiliği İndeks Sonuçları

Uyum İndeksleri							
Kadın							
χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR	
1,903	0,929	0,882	0,961	0,962	0,071	0,0478	
Erkek							
χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR	
1,653	0,888	0,815	0,939	0,941	0,084	0,0699	
Emulisrel6							
χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR	
1,778	0,915	0,858	0,954	0,955	0,053	0,0478	

Şekil 2

Sırasıyla Kadın ve Erkek Gruplarına Ait DFA



Tablo 5*Kadın ve Erkek Gruplarında Standardize Edilmiş Faktör Yükleri*

Kadın			Tahmin
SD1	<---	Aile	,796
SD2	<---	Aile	,785
SD7	<---	Aile	,617
SD10	<---	Aile	,551
SD3	<---	Arkadaş	,623
SD4	<---	Arkadaş	,669
SD8	<---	Arkadaş	,822
SD12	<---	Arkadaş	,720
SD5	<---	Özel insan	,815
SD6	<---	Özel insan	,844
SD9	<---	Özel insan	,870
SD11	<---	Özel insan	,891
Erkek			Tahmin
SD1	<---	Aile	,870
SD2	<---	Aile	,721
SD7	<---	Aile	,810
SD10	<---	Aile	,508
SD3	<---	Arkadaş	,721
SD4	<---	Arkadaş	,499
SD8	<---	Arkadaş	,737
SD12	<---	Arkadaş	,587
SD5	<---	Özel insan	,890
SD6	<---	Özel insan	,741
SD9	<---	Özel insan	,799
SD11	<---	Özel insan	,687

Elde edilen bulgular, kadın ve erkek gruplarında ölçeğin aynı kavramsal yapıyı ölçtüğünü belirtmektedir. Her iki grupta da faktör yapısı ve sayısı aynıdır. Bu durum biçimsel değişmezliğin sağlandığını göstermektedir. Bu aşamadan sonra belirli kısıtlar altında modeller oluşturularak model karşılaştırma safhalarına geçilmesi gerekmektedir. Eğer biçimsel değişmezlik sağlanmasaydı, diğer aşamalara geçiş mümkün olmayacaktı (Milfont & Fischer, 2010; Putnick & Bornstein, 2016).

Biçimsel değişmezliğin sağlanmasının ardından aşağıdaki kısıtlara göre belirlenen modeller arasında bir değerlendirme Cheung & Rensvold (2002) tarafından özetlenen protokol izlenerek yapılmıştır (Cheung & Rensvold, 2002).

$$\gamma = \alpha + \lambda(\xi, \eta) + \varepsilon \quad (1)$$

Eşitlik 1’de ilk olarak faktör yüklerinin (λ) kısıtlaması ele alınır. Bu model, “*metrik değişmezlik modeli*” olarak isimlendirilir ve tüm gruplar için faktör yükleri eşit sayılır. İkinci kısıtlama, eşitlik sabitlerinde (α) yer alır. Bu modele ise “*skalar değişmezlik modeli*” ismi verilmektedir. Bu modelde hiyerarşiden dolayı hem faktör yükleri hem de eşitlik sabitleri sınırlandırılır. Üçüncü ve son kısıtlama da ise hata varyans- kovaryans değişmezliğinin testi için sınırlandırılır. Sınırlama hataların kovaryans matrisi Θ_ϵ üzerindedir. (Θ_ϵ matrisinde köşegen elemanları gözlenen değişkene ait hataların varyansını, diğer elemanlar ise gözlenen değişkenlere ait hata kovaryansını verir (Bollen, 1989; Schumacker ve Lomax 2010; Sharma, 1996). Bu son model “*hata değişmezlik modeli*” olarak isimlendirilmektedir. Yine hiyerarşiden dolayı bu son model toplam üç sınırlamaya sahiptir. Ölçüm değişmezliği incelemesi, biçimsel değişmezliğin sağlanması ardından bahsi geçen üç modelle birlikte biçimsel değişmezliğin dahil edildiği toplam dört modelde üzerinden yapılmaktadır (Iasiello vd., 2022; Widaman & Reise, 1997).

Bahsi geçen modellerde (biçimsel değişmezlik modeli hariç) sınırlamadan kaynaklanan model uyumunda bozulmaların olması pek muhtemeldir. Bu sebep ile model değerlendirmelerinde temel model yani biçimsel değişmezlik modelinden başlayarak uyum indekslerindeki bozulmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi gereklidir. Bu tespitler için literatürde sıkça kullanılan ki-kare ve CFI değişimleri ele alınmaktadır. Bu kullanım aşağıdaki gibidir:

$$\chi^2_{fark} = \chi^2_{daha fazla kısıtlayıcı model} - \chi^2_{daha az kısıtlayıcı model} = \Delta\chi^2$$

$$sd_{fark} = sd_{daha fazla kısıtlayıcı model} - sd_{daha az kısıtlayıcı model} = \Delta sd$$

$$\Delta\chi^2 \text{ için } \alpha = 0,05 \text{ düzeyi varsayılarak } p \text{ değerinin incelemesi} \quad (2)$$

$$CFI_{fark} = CFI_{daha az kısıtlayıcı model} - CFI_{daha fazla kısıtlayıcı model} = \Delta CFI$$

$$\Delta CFI \text{ için yaygın kullanım } \Delta CFI \leq 0,01$$

Modellerin giderek daha fazla kısıtlamaya sahip olması uyumdaki düşüşleri gösterecektir. Bu uyumdaki düşüş aslında değişmezliğin var olup olmadığına işaret eder. Önemli olmayan bir düşüşün göstergesinde $\Delta\chi^2$ için p değerinin 0,05’den büyük olması istenir. Anlamlı olmayan $\Delta\chi^2$ aslında istenen bir durumdur. χ^2 ’nin örneklem hacmine karşı duyarlılığı yaygın bir kabul (Marsh vd., 1988) olmasından ötürü ΔCFI değerine bakılır. ΔCFI değeri 0,01’den küçük ise kısıtlamanın önemli olmadığını gösterir (Cheung & Rensvold, 2002; Tian vd. 2016). Her iki uyumdaki düşüş anlamlı değil ise değişmezliğin varlığına işaret eder ve böylelikle bir sonraki modele geçiş sağlar. Bahsi geçen uyum değerlerinin değerlendirilmesinin yanı sıra Cheung ve Rensvold tarafından önerilen Δ gamma hat ve Δ Mc NCI değerlerinin incelenmesi de değişmezlik testi yapılır iken önemlidir. Bu değişkenler için belirtilen sınırlamalar ise Δ gamma hat $\leq 0,001$ ve Δ Mc NCI $\leq 0,02$ şeklindedir (Cheung & Rensvold, 2002). Tüm modeller için gerekli kısıtlamalar sağlandıktan sonra elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6*Cinsiyete Göre Çoklu Grup DFA Analizinin Uyum İndeks Sonuçları*

Değişmezlik Türleri	χ^2	sd	CFI	gamma hat	Mc NCI	$\Delta\chi^2$	Δ sd	Sig.	Δ CFI	Δ Mc NCI	Δ gamma hat
Biçimsel D.	167,13	94	0,95	0,96	0,88	-	-	-	-	-	-
Metrik D.	183,05	103	0,95	0,95	0,86	15,91	9	0,07	0,00	0,01	0,01
Skalar D.	232,97	115	0,93	0,92	0,81	49,92	12	0,00	0,02	0,058	0,03
Hata D.	280,91	131	0,91	0,90	0,76	47,94	16	0,00	0,02	0,05	0,02

Tablo 6 incelendiğinde metrik değişmezliğin Δ gamma hat değeri dışında diğer değişkenler tarafından sağlandığı görülmektedir. Skalar değişmezlik modeline geçildiğinde ise birçok ölçüt açısından olumlu sonuçlanmayan bir durum olduğu aşikârdır. Bu yüzden ÇASD ölçeğinin cinsiyet gruplarında değişmezliği sadece metrik değişmezlik modelinde kaldığı için “zayıf ölçüm değişmezliği” olduğu söylenilir. Bu durum nedeniyle de gizli değişken ortalama farkları analizine geçilmemiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, 275 lisans öğrencisine çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği uygulanarak toplanan veriler üzerinden cinsiyet grupları üzerinde ölçüm değişmezliği incelenmiştir. Analizin ilk aşamasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin orijinal ve uyarlama haliyle uyumlu (aile, arkadaş ve özel insan) üç faktörlü yapısı elde edilmiştir. Sonrasında yapılan analizler sonucunda, biçimsel değişmezlik modelinden başlanarak uyum indekslerindeki bozulmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Test sonucunda edilen bulgular incelendiğinde (bkz. Çizelge 6) metrik değişmezliğin Δ gamma hat değeri dışında sağlandığı görülmektedir. Skalar değişmezlik modeline geçildiğinde ise birçok ölçüt açısından olumlu sonuçlanmayan bir durum olduğu aşikârdır. Bu yüzden ÇASD ölçeğinin cinsiyet gruplarında değişmezliği sadece metrik değişmezlik modelinde kaldığı için “zayıf ölçüm değişmezliği” olduğu söylenebilir. Bu sebeple de gizli değişken ortalama farkları analizine geçilmemiştir. Uygulamalı araştırmalarda, gruplar arasındaki karşılaştırmalar araştırmacıların temel ilgi noktasıdır ve ilk olarak grupların eşdeğer parametrelere sahip olduğu varsayımı ile karşılaştırmalar yapılmaktadır. Oysaki grupların ölçülen özellik üzerinde eşdeğer olduğunu gösteren kanıtlar tespit edilmedikçe bu tür karşılaştırmalar geçerliğini yitirmektedir. Bu soruna getirilen çözüm yollarından biri de ölçüm değişmezliğinin sınanmasıdır. Yapılan analiz sonucunda çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin “zayıf ölçüm değişmezliği” sahip olduğu için grupların ortalamalarının eşdeğerliğinin karşılaştırılabilirliği hakkında kanıt sağlamaktadır ve grupların karşılaştırılmasını olanaklı hale getirmektedir (Vandenberg & Lance, 2000; Schmitt & Kuljanin, 2008).

Literatürde sosyal destek algısını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalarda, sosyal destek algısına ilişkin boyutlar arasında farklı düzeylerde olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur (örn; Canty-Mitchell & Zimet, 2000; Dahlem vd., 1991; Malecki & Demaray, 2002; Osman vd., 2014; Procidano & Heller, 1983; Zimet vd., 1988).

Bu çalışmada çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin farklı bir örnekleme kullanılabilirliğine ilişkin yapı geçerliği kanıtları sağlanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin üniversite öğrencilerinde yapısal geçerliğinin önemli ölçüde desteklendiği görülmüş olup literatür ile benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Ayrıca bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ölçüm değişmezliğine yönelik araştırmaların farklı ölçekler, farklı eğitim seviyeleri veya farklı değişkenler için incelenirliği açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Farklı demografik gruplarda veya farklı eğitim seviyelerinde yapılacak yeni çalışmalar, ölçeğin daha

geniş bir kitledeki geçerliliğini değerlendirmek adına faydalı olacaktır. Bu durumun asıl nedeni, ölçek kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda hipotezlerin test edilmesinden sonra geçerliliğin ve kanıtının sağlanabilmesi adına ölçüm değişmezliğinin araştırılması oldukça kritik bir öneme sahiptir.

5. Kaynakça

- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. *Development of self-determination through the life-course* (pp. 47–54). Springer.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and emotion*, 32, 189-199.
- Aksüllü, N., & S. Doğan (2004). Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (5), 76-85.
- Alpar, R. (2013). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (6. baskı). Detay.
- Bayram, N. (2018). Ölçme değişmezliği ve çoklu grup analizleri, İŞGÜÇ. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources* 20(1), 5-15. <https://doi.org/10.4026/isguc.422377>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. Routledge.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Chou, F. H., Chen C. H., Kuo, S. H., & Tzeng, Y. L. (2006) Experience of taiwanese women living with nausea and vomiting during pregnancy. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 51 (5), 370-375.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000) Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford University.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Craig-Bray, L., Adams, G. R., & Dobson, W. R. (1988). Identity formation and social relations during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(2), 173-187.
- Çakır, Y., & Palabıykoğlu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320.
- Davis, M. H., Morris, M. M., & Kraus, L. A. (1998). Relationship-specific and global perceptions of social support: associations with well-being and attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 468- 481.
- DeHaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and selfdetermination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2037–2049.

- Di Domenico, S. I., & Fournier, M. A. (2014). Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1679–1697
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(1) 17-25.
- Eryılmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107, 561-574.
- Esmek M. (2006). *Psikiyatri servisinde yatan şizofren hastaların sosyal destek ve stresle baş etme düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 224895) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Finch, J. F., Okun, M. A., Pool, G. J., & Ruehlman, L. S. (1999). A comparison of the influence of conflictual and supportive social interactions on psychological distress. *Journal of personality*, 67(4), 581-621.
- Gallagher, E.N., & Vella-Brodrick, D.A. (2008). Öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak sosyal destek ve duygusal zekâ, kişilik ve bireysel farklılıklar, (44), 1551-1561.
- González, M. G., Swanson, D. P., Lynch, M., & Williams, G. C. (2016). Testing satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between socioeconomic status and physical and mental health. *Journal of Health Psychology*, 21(6), 972–982.
- Hadden, B. W., Rodriguez, L. M., Knee, C. R., & Porter, B. (2015). Relationship autonomy and support provision in romantic relationships. *Motivation and Emotion*, 39(3), 359–373.
- Harandin, E. C., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138. <https://www.doi.org/10.1177/0734282906295620>
- Iasiello, M., Muir-Cochrane, E., van Agteren, J., & Fassnacht, D. B. (2022). The effect of psychological distress on measurement invariance in measures of mental wellbeing. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(16), 10072.
- Ievers-Landis, C. E., Burant, C. J., & Hazen, R. (2011). The concept of bootstrapping of structural equation models with smaller samples: An illustration using mealtime rituals in diabetes management. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(8), 619-626.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik
- Leathers SJ, Kelley MA, Richman JA., & ark. (1997) Postpartum depressive symptomatology in new mothers and fathers: Parenting, work and support. *J Nerv Ment Dis*, 185, 129-139.
- Long, R. M., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-based measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7(3), 671–694. <https://www.doi.org/10.1007/s12187-013-9231-5>
- Lynch, M. F., La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2009). On being yourself in different cultures: Ideal and actual self-concept, autonomy support, and well-being in China, Russia, and the United States. *The Journal of Positive Psychology*, 4(4), 290–304.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231.

- Mark, B. A., & Wan, T.T.H (2005). Testing measurement equivalence in a patient satisfaction instrument. *Western Journal of Nursing Research*, 27 (6), 772-787.
- Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective wellbeing. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474.
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of psychological research*, 3(1), 111-130.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and individual differences*, 50(3), 387-391.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045.
- Netemeyer, RG., Bearden, W.O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. Sage.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemler internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Orhunbilge, N. (2010). *Çok değişkenli istatistik yöntemler*. İstanbul Üniversitesi.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., & Çankaya, Z. C. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 59-71.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisa Kitabevi.
- Procidano, M., & Heler, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Tree validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24.
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, (41), 71-90.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). Lawrence Erlbaum.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S.L., Roscoe J., & Ryan, R.M., (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 419-435.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://www.doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schermelleh E. K., Moosbrugger H., & Müller H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.

- Schumacker E. R., & Lomax G. R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley and Sons.
- Sheldon, K. M., Ryan R.M., & Reis, H.T., (1996). What makes for a good day? competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (22), 1270–1279.
- Sorias O. (1988a). Sosyal destekler ve ruh sağlığı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 359-363.
- Sorias O. (1988b). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fak Dergisi*, 27(1), 353-357.
- Suldo, S. M., Bateman, L., & Gelly, C. D. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in adolescence. In M. J. Furlong, R. Gilman, E. S., & Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 365–380). Routledge.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85.
- Şimşek, Ö. F., & Demir, M. (2013). Parental support for basic psychological needs and happiness: The importance of sense of uniqueness. *Social indicators research*, 112, 661-678.
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 217-227.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, (128), 105-129.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1–2), 177–190. <https://www.doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>
- Weinstein, N., Hodgins, H. S., & Ryan, R. M. (2010). Autonomy and control in dyads: Effects on interaction quality and joint creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(12), 1603–1617.
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain In Bryant KJ, Windle M & West SG (Eds.), *The science of prevention: methodological advances from alcohol and substance abuse research* (pp. 281–324). American Psychological Association.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of General Medicine/Genel Tıp Dergisi*, 18(2).



İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRETMENLERİ HAKKINDA VELİ GÖRÜŞLERİ

Oğuzhan KURU* Büşra Betül BARAKLI** Esmâ KURU***

Öz

Bu araştırmada ilkökul birinci sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilkökul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencisi olan velilerin birinci sınıf öğretmenine dair görüşleri alınarak bu duruma ilişkin tespitler yapmaktır. Görüşleri tespit etmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkökulların birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiş ve 53 veliden oluşmaktadır. Bu araştırmada, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; birinci sınıf velileri çoğunlukla birinci sınıf öğretmenlerine dair eğitimin temeli olduğunu, öğrenciler için rol model ve ebeveyn rolü üstlendiklerini belirtmiş olup; birinci sınıf öğretmenlerin diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak anlayışlı, şefkatli, bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle de velilere öğretmen hak, yetki ve sorumluluklarına, müfredat içeriklerine dair seminerlerin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul birinci sınıf velileri, Veli görüşleri, 1.sınıf öğretmenleri.

Parental Opinions on Primary School 1st Grade Teachers

Abstract

This study evaluates parental views on first grade teachers in primary schools. The aim of this research is to gather insights from parents of students in the first grade, focusing on their opinions about first grade teachers. A case study, which is one of the qualitative research designs, was chosen to determine these views. The study group consists of parents of students attending first grade in schools affiliated with the Osmaniye Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year. The study group was determined by purposive sampling and consists of 53 parents. In this research, structured interview technique, which is one of the qualitative research data collection methods, was used. Content analysis, which is among the qualitative data analysis techniques, was utilized to analyze the data obtained from the study. According to the results of the research; the majority of first grade parents stated that first grade teachers are fundamental to education, act as role models and parent figures for students, and they highlighted that first grade teachers should be understanding, compassionate, and sensitive to individual differences, distinct from teachers at other grade levels. Based on the results of the study, it can be suggested that seminars on teachers' rights, authorities and responsibilities, and curriculum content be given to parents.

Keywords: Primary school 1st grade Parents, Parental opinions, 1st grade teachers.

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, okuru82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1772-4406>

** Öğretmen, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, barakli789@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0566-0246>

*** Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, esmkuru@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7661-387X>

1. Giriş

Eğitim insanın var olmasından itibaren bilgiyle sürekli iç içe olarak öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Çağdaş eğitim felsefesine göre eğitimin birden fazla parçası olduğu görülmektedir. Öğretmen, öğrenci, aile, çevre bu parçaları oluşturan temel unsurlardandır. Bu parçalar eğitimin isteklerini yerine getirmekle sorumludur. İlkokul dönemi, çocukların eğitim yolculuklarının başlangıcını temsil eder ve hem öğretmenler hem de veliler, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi için kritik öneme sahiptir. Birinci sınıfta öğrenciler, okul ortamına uyum sağlamaya başlarlar. Öğretmenler ve veliler arasındaki etkili iletişim ve iş birliği, çocuğun bu geçişi daha rahat ve başarılı bir şekilde yapmasına yardımcı olur.

Temel eğitim, çocuğun eğitim ve öğretim hayatına başladığı ilk ve önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Bu yönüyle temel eğitim çocuğu yaşama hazırlayarak topluma uyum sağlayabileceği gerekli bilgi, beceri, tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Birinci kademeyi oluşturan çocuklardan okuma yazma, Türkçeyi etkili ve doğru kullanma, temel matematik becerisini öğrenmeleri, çevresindeki doğa olayları hakkında bilgi sahibi olması, topluma uyum sağlaması ve bu şekilde temel eğitimden becerileri aktarması beklenmektedir (Kandemir vd., 2013; Sarıbaş & Babadağ, 2015). Okul hayatına başlangıç olarak düşünülen temel eğitimle çocuklar ilk kez evinden uzaklaşmaktadır. Ebeveyni dışında ilk kez bir öğretmenle karşı karşıya kalan çocuklara birçok uyması gereken kural ve sorumluluk düşmektedir. İlkokula başlayan çocuklar ilk kez ev ortamından ayrılır, okul ortamına girer. Çocuğun okulu tanıyıp benimsemesi için öğretmenin büyük ölçüde önemli olduğu görülmektedir (Oktay, 2010, Akt. Sezgin,2020).

Ülkemizde zorunlu eğitim 12 yıldır. Bu zorunlu temel eğitimin önemli basamağını oluşturan sınıf öğretmenleri ilkokul kademesinde görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri sadece doğrudan bilgi aktaran değil çocuğun sosyal ve ahlaki alanda da gelişimini desteklemektedir. Sınıf öğretmeni araştırmacı kimlik kazanmasına, yaratıcı düşünme becerisi kazanmasına, kendine ve dışarıya karşı olumlu tutumlar kazanmasına yardımcı olan çevresiyle doğru ve sağlıklı iletişim becerisi kazanmasını sağlar. Bunun yanında ilkokul öğretmeni çocuğun hayatında özellikle herkesten önemli olan, kendisine söylemleri ve davranışlarıyla her zaman doğru ve güzel gelen kişidir (Senemoğlu, 2008; Tok & Bozkurt, 2010).

Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenler, yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin gelişim düzeyini göz önüne alarak, onların ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin müfredattaki kazanımları ne derece kazandığını belirlemek için öğretmenlerden değerlendirme becerisi konusunda donanımlı olması beklenmektedir. Çocukların kendi seçimlerini özgürce yapabileceği gelişim düzeylerine uygun ortamlar yaratılmalıdır. İlkokul kademesinde çocuklar öğretmenin gözünden sadece öğrenci olarak değil aynı zamanda çocuk gözüyle bakılmalıdır. Çünkü bu zorlu ve kritik dönemde ebeveynlerinden ilk defa uzaklaşan çocuklar ailesinden aradığı sıcaklığı hissedebileceği birine ihtiyaç duymaktadırlar. İhtiyacı olan bu duyguyu onlara hissettirebilecek kişi de gerekli bilgi ve deneyime sahip olan sınıf öğretmenidir (Senemoğlu, 2008; Tok & Bozkurt, 2010). Öğrencilerin ihtiyacı olan bu duygunun karşılığını sınıf öğretmeninde bulması ile okuma yazma sürecine karşı hazır olduğu düşünülmektedir. Çocukların, öğretmenleriyle kurduğu ilişkilerin niteliği, ilkokul birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma yazma becerisi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Özcan & Özcan, 2016; White, 2013).

İlk okuma yazma eğitimi önemli bir etkinlik eğitimidir. İlk okuma yazma öğretiminde amaç, okuma yazmayı kazanan çocuğun bununla birlikte hızlı ve anlamlı okuması, okuma işinden zevk alan birey olması ve çok yönlü yazma becerisine sahip bireyler yetiştirmek olarak ifade edilir (Çelenk, 2002). Öğrenciler okuma yazma aşından ilk tecrübesini birinci sınıfta yaşamaktadır. Birinci sınıf sayısız yaşam

becerisi ve akademik becerinin kazanıldığı süreçtir. Bu becerilerin desteklenmesinde birinci sınıf öğretmenin rolü büyüktür. Birinci sınıf öğretmeni her şeyden önce sevgi dolu, öğrencisine güven veren, öğrencisinin özelliklerini iyi bilen bir yapıda olması gerekmektedir (Bayraktar & Girgin, 2021).

Çocuğun eğitim öğretim hayatında başarılı olabilmesinde okul ile ailenin iş birliği yapması gerekmektedir. Bu iş birliği çocuğun zihinsel, fiziksel, duyuşsal gelişimini desteklemek açısından oldukça önemlidir. Çocuğa yönelik uygulamaların tek taraflı olması çocukların başarı ve davranışlarını olumsuz etkileyecektir (Aykol & Yıldırım, 2019). Okuldaki uygulamalar evde veliler tarafından desteklenmedikçe eğitimde istenilen başarıya ulaşmak zorlaşacaktır. Okul ve aile birbirlerinden farklı kurumlardır. Bu iki kurumun da beklentilerinin oluşumu farklı gelişmiştir. Bu farklılık öğrencinin eğitim öğretimi söz konusu olduğunda iş birliği içine girmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklarda görülen problemler okul hayatının ilk adımı olan, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı birinci sınıfta daha çok görülmektedir (Babayiğit, 2018; Şimşek & Tanaydın, 2002). Çocuk ilkokula başladığında artık çevresinde de değişikliklerin olduğu sürece girmektedir ve hem aile hem okul hem çevre ile etkileşimde bulunduğu halka genişlemektedir. Buna rağmen çocuk yirmi dört saatlik zaman diliminin büyük çoğunluğunu ailesiyle birlikte geçirmektedir. Geri kalan vaktini de okulda geçirmektedir. Bu durum öğrenci okul veli önemini ortaya koymaktadır (Babayiğit, 2018; Çelenk, 2003). Özellikle ilkokul birinci sınıfta öğretmen ve veli arasında etkili iletişim ve iş birliğinin kurulması, öğrencinin öncelikle birinci sınıfta ve daha sonra üst sınıflardaki eğitim hayatında belirleyici rol üstlenir (Doğan & Paydar, 2020).

İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler akademik olarak ilk defa sınıf ortamına girmektedirler. Birinci sınıfa başlayan çocukların okula uyum, hazır bulunuşluk düzeyi ve ilk okuma-yazma sürecine ilişkin veli deneyimi oldukça önemlidir. Sağır (2021), velinin belirli bir eğitim seviyesine sahip olmasının, olumlu bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların bazı bölümlerinde, velilerin ilk okuma yazma sürecine ilişkin deneyimine ve etkisine değinilmiştir (Aydın & Ünsal, 2022; Babayiğit & Erkuş, 2017; Başar, Göncü & Baran, 2021; Başar & Tanış-Gürbüz, 2020; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Demir & Ersöz, 2016). İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenci velilerinin de birinci sınıf sürecinde öğretmene, öğrenciye ve kendine dair deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini ortaya koymanın önemli olduğu görülmektedir. Bu makalenin önemi, eğitim sistemimizin önemli bir paydaşı olan velilerin, ilkokula yeni başlayan çocuklarının öğretmenleri hakkında düşünce ve izlenimleri ve birinci sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlere göre ne gibi farklılıklar taşıdığı konusunda bakış açılarını ortaya koymaktır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde genel çerçevede velilerin öğretmene bakışlarının incelendiği, değerlendirildiği çalışmaların da az olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra birinci sınıf öğretmenlerinin, velilerin birinci sınıf öğretmenleri hakkında düşüncelerini belirlemek ve anlamak bakımından sınıf öğretmenlerine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Velilerin birinci sınıf öğretmeni kavramına dair düşünceleri nelerdir?
2. Velilerin birinci sınıf öğretmeni seçme imkânı olsa hangi özelliklere sahip öğretmeni seçeceğine dair görüşleri nelerdir?
3. Velilerin birinci sınıf öğretmeni ve velilerin iletişim ve etkileşiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Velilerin birinci sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin iletişimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
5. Veli bakış açısına göre birinci sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak sahip olması gerekenler nelerdir?

6. Veli bakış açısına göre birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar nelerdir?

7. Veliler bakış açısına göre kendileri birinci sınıf öğretmeni olsaydı yapacaklarına ilişkin düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

İlkokul birinci sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Hayatımızda kişiden kişiye farklılık oluşturacak durumlarla karşılaşmaktayız. Karşılaştığımız bu durumlara tek bir bakış açısı ile bakmak yanlış olduğu gibi; nitel araştırmalarda da tek bir bakış açısı ile değerlendirmek yanlış olacaktır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve belge analizi gibi yöntemlerle nitel verilerin toplandığı, algılar ve olayların doğal ortamlarında gerçeğe yakın ve bütüncül bir biçimde ele alındığı, bu süreçlerin takip edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yaptığımız bu araştırmada ilkökul 1.sınıf öğretmenlerine dair veli görüşlerine göre değerlendirme yapılmak istendiğinden durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, genellikle bir ya da birden fazla olayın, çevrenin, programın, sosyal grubun ya da karşılıklı etkileşim içinde olan sistemlerin detaylı bir şekilde analiz edildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanır (McMilan, 2020).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Osmaniye ili Kadirli ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 1.sınıf öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 29'u kadın, 24'ü erkek olmak üzere toplam 53 birinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin en önemli faydası, araştırma sorusuna en uygun ve bilgi açısından zengin katılımcıları veya durumları seçme imkânı tanınmasıdır. Bu yöntem, özellikle nitel araştırmalarda tercih edilir çünkü araştırmacıya, incelenen konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlayabilecek örneklem gruplarını belirleme esnekliği sunar (Büyüköztürk vd., 2021). Tipik durum örnekleme ise evrende var olan çok sayıda benzer durumdan tipik olanının üzerinde çalışılmasına olanak tanır. Araştırmaya katılan velilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	29	% 54
Erkek	24	% 46
Eğitim durumu		
İlkokul	2	% 4
Ortaokul	0	%0
Lise	7	% 13
Lisans	42	% 79
Yüksek Lisans	2	% 4
Meslek		

Kamu Çalışanı	38	% 72
Serbest Meslek	3	% 6
Özel Sektör	12	% 22
Yaş		
20-30 Yaş Arası	10	% 19
31-40 Yaş Arası	21	% 40
41-50 Yaş Arası	16	% 30
51-60 Yaş Arası	6	% 11
Öğrenim gören çocuk sayısı		
1	14	%26
2	26	%49
3	9	%17
4	4	%8
Toplam	53	%100

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %54'ünün kadın %46'sının erkek olduğu; eğitim durumlarının %79'la büyük oranda lisans mezunu oldukları ve ilkökul-ortaokul mezunu velinin oldukça az olduğu; %72'sinin kamu çalışanı, %22'sinin özel sektör ve % 3'ünün serbest meslek ile uğraştığı; %40 ile 31-40 aralığında katılımcının en çok ve %11 ile 51-60 yaş arası katılımcının en az olduğu; öğrenim gören çocuk sayısının tek çocukla %26, 2 çocukla %49, 3 çocukla %17 ve 4 çocukla %8 oranla çoğunlukla okuyan iki çocuk sahibi velilerden oluştuğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı, Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve belirli bir düzene göre sıralanan soruları içerir. Bu teknik, verilerin hızlı bir şekilde kodlanmasını ve analiz edilmesini kolaylaştırır ve ölçüm yapma konusunda avantajlar sunar (Büyüköztürk vd., 2021).

Çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları hazırlanırken öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taranarak 21 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzundaki sorular bir eğitim bilimci bir de sınıf eğitimcisi iki alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda soruların 11 tanesi elenmiş ve sorular 10 soruya düşürülmüştür. Daha sonra görüşme sorusu olarak belirlenen 10 soru pilot bir uygulama yapılarak 3 veliye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası benzer cevapların geldiği görülen 3 soru diğer sorular ile birleştirilerek görüşme formu 7 maddeye düşürülmüştür. Son halini alan 7 maddelik görüşme soruları 53 katılımcı veliye uygulanmıştır.

Çalışmanın verilerinin güvenilirliğini sağlamak için ise analiz edilen veriler katılımcılar arasından tesadüfi olarak seçilen 4 veliye gösterilmiştir. Katılımcılar çalışmanın bulguları içerisinde kendi cevaplarını veya benzer cevapları gördüklerini teyit etmişlerdir.

Veriler toplanırken velilerle yapılan görüşmelerin tümü yazılı olarak yapılmıştır. Görüşmeler esnasında velilere yedi adet soru sorulmuştur. Görüşme velilerin etkileşimde bulunamayacağı, düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma esnasında sorulan sorulara örnekler aşağıdaki gibidir.

- Birinci sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin iletişiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

- Birinci sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak sahip olması gereken yeterliklerin neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim sürecinde ne gibi zorluklar yaşadığını düşünüyorsunuz?

Araştırma sonucu elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde ilk adım olarak kodlar oluşturulur. Kodlama sürecinde, belirli kelimelerin, cümlelerin veya paragrafların üzerine etiketler yerleştirmek, pratik bir yöntem olarak kabul edilir (Silverman, 2018). Kodlar kategoriler, kategoriler de temalar altında bir araya getirilir.

2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırma 22.03.2024 tarihli ve 2024-6 sayılı toplantıda alınan 7 nolu kararla Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu onayı almıştır.

3. Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu kısmında, velilerin yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar sonucunda oluşturulan tema, kategoriler ve kodlar tablolar halinde sunulmuş olup doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Sınıf öğretmeni kavramı sizin için neler ifade ediyor?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Kavramı Sizin İçin Neler İfade Ediyor? Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Sınıf öğretmeninin yaptığı çağrışımlar	Akademik çağrışımlar	Eğitimin temeli	15
		İlk öğretmen	9
		Öğretici	4
	Kişisel çağrışımlar	Rol model	13
		Çok yönlülük	5
		Disiplin	2
	Duygusal çağrışımlar	Ebeveyn Rolü	11
		Sevgiyle yaklaşan	5
		Değerlere önem veren	2

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Sınıf öğretmeni kavramı sizin için neler ifade ediyor?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Akademik çağrışımlar”, “Kişisel çağrışımlar” ve “Duygusal çağrışımlar” olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Sınıf öğretmeninin yaptığı çağrışımlar” teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeninin yaptığı çağrışımlar teması altında bulunan, Akademik çağrışımlar kategorisi içerisinde “Eğitimin temeli” kodu en fazla görüşü alırken, Kişisel çağrışımlar kategorisi içerisinde “Rol model” kodu, Duygusal çağrışımlar kategorisinde ise en fazla görüşü “Ebeveyn rolü” almıştır.

Akademik çağrışımlar kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=15) öğretmenlerin eğitimin temeli olduğunu, bazı veliler (n=9) öğretmenlerin, öğrencilerin karşılaştıkları ilk öğretmen olduğunu, bazıları ise (n=4) öğretmenlerin öğretici kişi olduğunu belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V8: “Sınıf öğretmeni bir nevi bir binanın temelini atan mimardır.

V18: “Sınıf öğretmeni çocuğumun eğitimindeki en önemli yapı taşıdır.”

V1: “Çocuklarımızın ilk ve uzun süreli öğretmenidir.”

V41: “İlkokula başlayan çocuğun okuma yazma ve temel ders bilgilerini veren kişidir.”

V26: “Eğitim ve öğretimin ilk tohumunun atıldığı meslek olarak tanımlanabilir.”

V22: “Bir binanın yapı taşı demektir.”

Kişisel çağrışımlar kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=13) öğretmenlerin eğitimde rol model olduğunu, bazı veliler (n=5) öğretmenlerin çok yönlü olduğunu, bazıları ise (n=2) öğretmenlerin disiplinli kişi olduğunu belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V23: “Öğretmesini seven, öğrenmeyi sevdiiren öğrencinin rol model aldığı kişi.”

V37: “Öğrenciyi hayata alıştırmada anne babadan sonra ikinci modeldir.”

V33: “Anne, baba, otorite, sevgi kısacası her şey.”

V53: “Sınıf öğretmeni ilk disiplini yaşatacak olan kişi.”

V19: “Bana göre rol modeldir.”

Duygusal çağrışımlar kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=11) öğretmenlerin yeri geldiğinde ebeveyn rolü üstlendiğini, bazı veliler (n=5) öğretmenlerin sevgiyle yaklaşan biri olduğunu, bazıları ise (n=2) değerlere önem veren kişi olduğunu belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V12: “Çocuklar için en az aile kadar önemli olduğunu düşünüyorum.”

V26: “Sevgi ve şefkatin olduğu meslek olarak tanımlanabilir.”

V43: “Sınıf öğretmeni çocuğun anne babasından sonra duygusal bağlandığı ilk kişidir.”

V10: “Sınıf öğretmeni arkadaş, abla, annedir.”

V20: “Düzen, disiplin, eğitim, talim ve terbiye, görgü kuralları, vatan ve millete bağlılığı veren kişi.”

Akademik çağrışımlar kategorisinde velilerin çoğunluğun eğitimin temeli kodunda birleşmesinin sebebi, öğretmenlerin eğitim öğretimin ilk dersini vermesinden ve bu dönemde temel becerilerin kazandırılmasından kaynaklı olabilir. Kişisel çağrışımlar kategorisinde velilerin çoğundaki görüşlerin öğretmenlerin öğrenciler için rol model olma kodunda birleştiğini görmekteyiz. Bunun sebebi öğretmenlerin, öğrencilerin gözünde hayatlarındaki ilk yetişkin otorite merkezi olmasından kaynaklanabilir. Duygusal çağrışımlar kategorisinde velilerin çoğu ebeveyn rolünde birleşmesi çocukların kendilerinden başka bir yetişkin ile güven ilişkisi kurması olabilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, “Birinci sınıf öğretmeni seçme imkânınız olsa hangi özelliklere sahip öğretmeni seçersiniz?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Birinci Sınıf Öğretmeni Seçme İmkânınız Olsa Hangi Özelliklere Sahip Öğretmeni Seçersiniz? Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Sınıf öğretmenin özellikleri	Mesleki Özellikler	Donanımlı, bilgili	21
		İlgili	9
		İdealist	5
		Çalışkan	2
		Çözüm odaklı	1
	Kişisel Özellikler	Sevecen	23
		Ahlaklı	14
		Disiplinli	13
		Hitabeti güçlü	9
		Sabırlı	8
		Çağdaş	6
		Adaletli	3
		Cinsiyet	2

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Birinci sınıf öğretmeni seçme imkânınız olsa hangi özelliklere sahip öğretmeni seçersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Mesleki özellikler” ve “Kişisel özellikler” olmak üzere iki kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Sınıf öğretmenin özellikleri” teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenin özellikleri teması altında bulunan, Mesleki özellikler kategorisi içerisinde “Donanımlı, bilgili” kodu en fazla görüşü alırken, Kişisel özellikler kategorisi içerisinde “Sevecen” kodu en fazla görüşü almıştır.

Mesleki özellikler kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=21) öğretmenlerin donanımlı, bilgili olması gerektiğini, bazı veliler (n=9) öğretmenlerin ilgili olması gerektiğini, bazı veliler (n=5) öğretmenlerin idealist olması gerektiğini, bazı veliler (n=2) çalışkan olması gerektiğini, bazı veliler ise (n=5) öğretmenlerin çözüm odaklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V5: “Donanımlı, yeniliklere açık alanında yetkin, araştıran öğrenen özellikte seçerdim.”

V6: “Disiplinli, idealist, başarılı bir öğretmen seçerdim.”

V7: “Dengeli çalışkan güvenilir bir öğretmen isterdim.”

V20: “Sorunlara çözüm odaklı yaklaşan öğretmen olmalı.”

Kişisel özellikler kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=23) öğretmenlerin sevecen olması gerektiğini, bazı veliler (n=14) öğretmenlerin ahlaklı olması gerektiğini, bazı veliler (n=13) öğretmenlerin disiplinli olması gerektiğini, bazı veliler (n=9) hitabeti güçlü olması

gerektiğini, bazı veliler (n=8) öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini, bazı veliler (n=6) öğretmenlerin çağdaş olması gerektiğini ,bazı veliler (n=3) öğretmenlerin adaletli olması gerektiğini , bazı veliler ise (n=1)cinsiyetin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V23: “Öncelikle sevecen, şefkatli, tatlı sert bir öğretmen seçmek isterdim.”

V5: “İyi bir diksiyona sahip kitap okuyan bir öğretmen seçerdim.”

V31: “Başta ahlaki özellikler arardım.”

V34: “Kesinlikle otoriter, kural sahibi olmalıdır.”

V1: “Erkek öğretmen olması daha çok tercih sebebim olur.”

V13: “Adaletli olmak tüm öğrencilere karşı en önemli olandır bence.”

V45: “Deneyimli, yeniliklere açık olması çağa uygun olmasını isterdim.”

Mesleki özellikler kategorisinde velilerin çoğunluğu öğretmenlerin özellikleri hakkında donanımlı ve bilgili öğretmen belirtmesinin nedeni toplum gözünde sınıf öğretmenin her şeyi bilen bilge insan düşüncesinden kaynaklı olabilir. Kişisel özellikler kategorisinde velilerin çoğunluğunun bir sınıf öğretmenin sevecen olmasını önemsemelerinin sebebi, öğrencilerin eğitim ortamına olan bağlılıklarını ve derslere olan ilgilerini güçlendirmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Birinci sınıf öğretmeni ve velilerin iletişim ve etkileşiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Birinci Sınıf Öğretmeni ve Velilerin İletişim ve Etkileşiminin Nasıl Olması Gerektiğini Düşünüyorsunuz? Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Velilerin Öğretmenlerle iletişim hakkındaki çıkarımları	İletişim Stili	Süreklilik	25
		Yüz yüze	4
	İletişim Niteliği	Resmi	12
		Şeffaflık	5
		Geri bildirim	4
	İletişim önemi	İş Birliği	14
Ulaşılabilirlik		8	

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Birinci sınıf öğretmeni ve velilerin iletişim ve etkileşiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “İletişim stili”, “İletişim niteliği” ve “İletişim önemi” olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Sınıf öğretmenin yaptığı çağrışımlar” teması altında toplanmıştır. Velilerin Öğretmenlerle iletişim hakkındaki çıkarımları teması altında bulunan, İletişim stili kategorisi içerisinde “Süreklilik” kodu en fazla görüşü alırken, İletişim niteliği kategorisi içerisinde “resmi” kodu, Duygusal çağrışımlar kategorisinde ise en fazla görüşü “İş birliği” almıştır.

İletişim stili kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=25) öğretmenler ile iletişimin sürekli olması gerektiğini, bazı veliler ise (n=4) öğretmenlerle iletişimin yüz yüze olması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V3: “Bence sürekli iletişim halinde olmalılar.”

V38: “Bence yüz yüze görüşmeler ve konuşmalılar.”

İletişim niteliği kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=13) öğretmenler ile iletişimde resmi dil olması gerektiğini, bazı veliler (n=5) öğretmenler ile iletişimde şeffaf olunması gerektiğini, bazı veliler ise (n=4) öğretmenlerle iletişimde geri bildirim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V28: “Ben özellikle iletişimin resmi olmasını isterdim.”

V5: “Ebeveyn ve öğretmen iletişimi şeffaf, sınırları aşmayan ve amaca yönelik olmalı.”

V29: “Öğretmenler velilere gün içindeki performansları ile ilgili geri dönüt vermeli.”

İletişimin önemi kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=14) öğretmenlerle iletişimin iş birliğine dayandığını, bazı veliler ise (n=8) öğretmenlerle iletişim konusunda ulaşılabilirlik konusunun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V32: “Her zaman iletişim halinde olmalılar çünkü öğretmenler velilerle iş birliği yaparak çocukların geleceğini şekillendirir.”

V19: “7/24 arandığında ulaşılabilen ve konuşulabilecek olmasını isterim.”

İletişim stili kategorisinde velilerin çoğunlukla öğretmen ile olan iletişimin sürekli olmasının gerekli olduğunu belirtmelerinin sebebi çocuğunun akademik olarak gelişimini takip etmek istediğinden kaynaklanıyor olabilir. İletişim niteliği kategorisinde çoğunluğun resmi bir dille iletişim kurma şeklinde olduğunu görmekteyiz ve bu durumun sebebi, veli öğretmen ilişkisinde velinin öğretmene duyduğu saygıdan kaynaklı olabilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Birinci sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin iletişiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Birinci Sınıf Öğretmeni ve Öğrencilerinin İletişiminin Nasıl Olması Gerektiğini Düşünüyorsunuz? Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretmen öğrenci iletişimi	Sosyal iletişim	Pozitif	25
		Saygı	16
		Empati	13
	Eğitsel İletişim	Güven verici	5
		Açık ve Basit	5
		Yönlendirici	3
		Etkileşimli	3

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Birinci sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin iletişiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Sosyal iletişim” ve “Eğitsel iletişim” olmak üzere iki kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Öğretmen öğrenci iletişimi” teması altında toplanmıştır. Öğretmen öğrenci iletişimi teması altında bulunan, sosyal iletişim kategorisi içerisinde “pozitif” kodu en fazla görüşü alırken, eğitsel iletişim kategorisi içerisinde “açık ve basit” kodu en fazla görüşü almıştır.

Sosyal iletişim kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=25) öğretmen öğrenci iletişiminin pozitif olması gerektiğini, bazı veliler (n=16) öğretmen öğrenci iletişiminin saygı çerçevesinde olması gerektiğini, bazı veliler (n=13) öğretmen öğrenci iletişimde empatinin önemli olduğunu, bazı veliler ise (n=5) öğretmen öğrenci iletişiminin güven verici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V3: “İletişim sevgi ve saygıyı kaybetmeden, eğlenceli ders ortamında, öğrencinin halinden anlayacak, empati kurabilecek şekilde olmalı.”

V6: “Çocuğun kendini ifade etmesine izin vermeli ve öğrenci kendine güven duyarak öğretmenle iletişime geçmeli.”

V1: “Çocuklar, öğretmenlerini kendilerine benzemelerini isterler. Bu yüzden bir sınıf öğretmeni her kılığa girebilen bir oyuncu gibi olmalıdır. Çocuk öğretmeninde kendini bulduğu an olay bitmiştir...”

V20: “Güven sevgi ve disipline dayalı olmalı. Çocuklar sevilip sevilmediğini hissederler”

Eğitsel iletişim kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=5) öğretmen öğrenci iletişiminin açık ve basit bir şekilde olması gerektiğini, bazı veliler (n=3) öğretmen öğrenci iletişiminin yönlendirici olması gerektiğine, bazı veliler ise (n=3) öğretmen öğrenci iletişiminin etkileşimli bir şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V41: “Öğretmen öğrenci ile etkili iletişim kurarken, eşitlik ve şeffaflık gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu etkileşim ile çocuğun gelişimini, davranışlarını ve becerilerini etkiler ve belirler.”

V46: “Olumlu diyalog kurabilmeli, onları yönlendirmeli.”

V51: “Çocukları motive edici, karşılıklı iletişim kurulmalı.”

V34: “Kesinlikle otoriter, kural sahibi olmalıdır.”

Sosyal iletişim kategorisinde velilerin öğretmen ve öğrenci iletişiminin çoğunlukla pozitif olması gerektiğini görmekteyiz ve bunun sebebi olarak velilerin, öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerini düşündüğünden kaynaklanıyor olabilir. Eğitsel iletişim kategorisinde velilerin çoğunluğunun açık ve basit bir iletişim şekli düşünmesinin sebebi, öğrencilerin gelişim düzeylerinden kaynaklanıyor olabilir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, “Birinci sınıf öğretmenlerinde diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak ne gibi özellikler olmasını istersiniz?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Birinci Sınıf Öğretmenlerinde Diğer Sınıf Düzeyindeki Öğretmenlerden Farklı Olarak Ne Gibi Özellikler Olmasını İstersiniz? Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
1.Sınıf öğretmenlerinin farklılıklarının yansımaları	Mesleki Özellikler	Farklılıklara Duyarlı	9
		Yetkin	8
		İlgili	7
		Yenilikçi	6
	Kişisel Özellikler	Gözlem yapma	1
		Anlayış	13
		Şefkat	10
		Empati	8
		Sabırlı	6
		Enerjik	5

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Birinci sınıf öğretmenlerinde diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak ne gibi özellikler olmasını istersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Mesleki özellikler” ve “Kişisel özellikler” olmak üzere iki kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Birinci sınıf öğretmenlerinin farklılıklarının yansımaları” teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenin özellikleri teması altında bulunan, Mesleki özellikler kategorisi içerisinde “Farklılıklara duyarlı” kodu en fazla görüşü alırken, Kişisel özellikler kategorisi içerisinde “Anlayış” kodu en fazla görüşü almıştır.

Mesleki özellikler kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=9) öğretmenlerin farklılıklara duyarlı olması gerektiğini, bazı veliler (n=8) öğretmenlerin yetkin olması gerektiğini, bazı veliler (n=7) öğretmenlerin ilgili olması gerektiğini, bazı veliler (n=6) yenilikçi olması gerektiğini, bazı veliler ise (n=1) öğretmenlerin gözlem yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V9: “Küçük çocukların düzeyine inebilmesi ve okul ortamına ilk kez gelen miniklerin adaptasyonuna farkındalığının yüksek olması.”

V5: “Entelektüel olarak çok gelişmiş olsun.”

V1: “Adı üzerinde sınıf öğretmeni...Kanatları her yere uzansın.”

V22: Her öğrenciyle iletişim kurabilen ve özellikle sınıfta iyi bir gözlemcilik yapabilen ve hangi tür sorunların tespit edebilecek şekilde bir öğretmen seçerdim.

V47: “Kesinlikle derslerinde teknoloji- materyal kullanılmalı.”

Kişisel özellikler kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=13) öğretmenlerin anlayışlı olması gerektiğini, bazı veliler (n=10) öğretmenlerin şefkatli olması gerektiğini, bazı veliler (n=8) öğretmenlerin empati yapması gerektiğini, bazı veliler (n=6) öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini, bazı veliler ise (n=5) öğretmenlerin enerjik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V2: “Birinci sınıf öğretmenin diğer sınıflara göre daha anlayışlı olması gerekir.”

V34: “Kesinlikle aile şefkati gibi şefkatli yaklaşmalı.”

V41: “Empati yeteneğinin bulunması ve eşit yaklaşabilmeli.”

V29: “Sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha sabırlı, anlayışlı olmalı.”

V32: “Daha enerjik olmalılar.”

Mesleki özellikler kategorisinde birinci sınıf öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak görmesi konusunda velilerin çoğunluğu farklılıklara duyarlı görüşünde birleşmiştir ve bunun sebepleri olarak öğrencilerin bireysel farkları, okula uyum durumları ve öğrenme ihtiyaçları şeklinde düşünülebilir. Kişisel özellikler kategorisinde ise velilerin çoğunluğunun anlayışlı olma özelliği üzerinde durmasının sebebi okulla ilk defa karşılaşan çocukların bu süreci daha kolay atlatacağını düşündüklerinden olabilir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu, “Sizce birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar nelerdir? Açıklayınız.” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

“Sizce Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadığı Zorluklar Nelerdir? Açıklayınız.” Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklar	Öğrenci kaynaklı zorluklar	Öğrenci gelişim düzeyi	10
		Bireysel farklılıklar	9
		Okula uyum sorunu	7
		Becerilerin öğretim zorluğu	4
	Kurumsal ve sistemsel zorluklar	Veli müdahalesi	19
		Kalabalık sınıflar	5
		Ekonomik sebepler	3
		İdare Baskısı	2
		Müfredat	2
		Materyal eksikliği	2

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiği için toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Sizce birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Öğrenci kaynaklı sorunlar” ve “Kurumsal ve Sistemsel sorunlar” olmak üzere iki kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar” teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar altında bulunan, öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisi içerisinde “öğrenci gelişim düzeyi” kodu en fazla görüşü alırken, Kurumsal ve sistemsel zorluklar kategorisi içerisinde “veli müdahalesi” kodu en fazla görüşü almıştır.

Öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yaşadığı zorluklar konusunda veliler (n=10) öğrencilerin gelişim düzeylerinde, bazı veliler (n=9) öğrencilerin bireysel farklılıklarında, bazı veliler (n=7) öğrencilerin okula uyumu konusunda, bazı veliler ise (n=4) öğrencilere becerilerin öğretiminde zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V29: “Çocuklar oyun çağından ayrılıp yeni bir döneme ilk defa adım attıkları için ders konusunda, dikkat konusunda zorluk yaşayabilirler.”

V1: “Çocuklara alfabe ve sayılar gibi zorlu temel şeyleri öğretmek yeterince zordur ve her çocuğun algısının farklı olması da ekstra bir zorluktur.”

V24: “Çocukların ilk defa okul hayatına başladığından okula uyum konusundaki zorluklardır.”

V35: “Çocukların beceri kazanma zorluğu.”

Kurumsal ve sistemselsel zorluklar kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yaşadığı zorluklar konusunda veliler (n=19) velilerin öğretmene müdahale ettiğini, bazı veliler (n=5) kalabalık sınıfların olduğunu, bazı veliler (n=3) ekonomik sebeplerin olduğunu, bazı veliler (n=2) idare baskısı olduğunu, bazı veliler (n=2) müfredatın yoğun olduğunu, bazı veliler ise (n=2) materyal eksikliğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V19: “Velilerin kendi doğrularını dikte etmeleri.”

V15: “Sınıfların kalabalık olması ve bu yüzden öğretmenin çocuklarla yeterince ilgilenememesi.”

V8: “Öğretmenler müfredatı yetiştirmede problem yaşayabilirler.”

V15: “Okullara yeterince maddi destek yapılmaması ve öğretmenlerin veliler aracılığıyla sınıf ihtiyaçlarını çözmeye çalışması.”

V41: “Özellikle idarenin baskısı ve süreçte ortak ve anlayışlı bir yol haritası çizilememesi.”

Öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde velilerin çoğu 1.sınıf öğretmenlerinin yaşadığı zorluklara öğrenciler arasındaki gelişim düzeyinin farklı olması görüşünde birleşmiştir ve buna sebep olarak farklı düzeydeki her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmeyi gerektirdiğini düşündüklerinden olabilir. Kurumsal ve sistemselsel zorluklar kategorisinde velilerin en çok veli müdahalesinde birleşmişlerdir ve bunun sebebi birinci sınıf öğretmenin işini yapmasında engel olabileceklerini düşündüklerinden olabilir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu, “Siz birinci sınıf öğretmeni olsaydınız neler yapardınız?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber veli görüşleri tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

“Siz Birinci Sınıf Öğretmeni Olsaydınız Neler Yapardınız?” Sorusuna Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretmen rolüne bürünen velilerin yansımaları	Öğrenci Merkezli	Bireysel farklara önem verme	14
		Öğrenci tanıma	5
		Empati	5
	Öğretim Merkezli	Özgür ortam sunma	4
		Sabırlı olma	2
		Rol model olma	2
		Oyunla öğretim	9
	Öğretim Merkezli	Teknoloji kullanımı	7
		Bilgi aktarımı	1

Değer Merkezli	Değerlere önem verme	10
	Veli iletişimi	9
	Hayata hazırlama	6
	Disiplin	1

*Bazı kodlara birden fazla veli yanıt verdiğiinden toplam sonuç veli sayısından fazla olabilir.

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin “Siz birinci sınıf öğretmeni olsaydınız neler yapardınız” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelenerek, tema, kategori ve kod şeklinde çözümlenmiştir. Elde edilen kodlardan hareketle “Öğrenci Merkezli”, “Öğretim Merkezli” ve “Değer Merkezli” olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler, “Öğretmen rolüne bürünen velilerin yansımaları” teması altında toplanmıştır. Öğretmen rolüne bürünen velilerin yansımaları teması altında bulunan, Öğrenci Merkezli kategorisi içerisinde “Bireysel farklara önem verme” kodu en fazla görüşü alırken, Öğretim Merkezli kategorisi içerisinde “Oyunla öğretim” kodu, Değer Merkezli kategorisinde ise en fazla görüşü” değerlere önem verme” almıştır.

Öğrenci merkezli kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=14) bireysel farklılıklara önem verdiğini, bazı veliler (n=5) öğrenciyi tanımayı, bazı veliler (n=5) empatiyi, bazı veliler (n=4) özgür ortam sunmayı, bazı veliler (n=2) sabırlı olmayı, bazı veliler ise (n=2) rol model olmayı belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V4: “Çocukları ayırt etmeden kazanmaya çalışırdım.”

V10: “Çocuğu ve aileyi tanımak birinci basamaktır.”

V47: “Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortam sunardım.”

V43: “Onlarda oluşturmak istediğim olumlu davranışları sergileyerek rol model olmaya çalışırdım.”

V3: “Empati kurarak herkesi kazanmaya çalışan bir öğretmen olurdu.”

V32: “Gün boyu sabırlı olmaya özen gösterirdim.”

Öğretim merkezli kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=9) oyunla öğretimi, bazı veliler (n=7) teknoloji kullanımını, bazıları ise (n=1) bilgi aktarımını belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V7: “Etkinlik ve oyunlarla çocukları okula ve eğitim-öğretime devam etmesini sağlardım.”

V38: “Çocukları eğlendirirken öğretecek teknolojik materyaller ayarlardım.”

V53: “Öğrencilere doğru bir şekilde konuları aktarırdım.”

Değer merkezli kategorisinde bulunan veli görüşleri incelendiğinde; veliler (n=10) değerlere önem vermeyi, bazı veliler (n=9) veli iletişimini, bazıları (n=6) hayata hazırlamayı, bazıları ise (n=19) disiplini belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda bazı veli görüşleri aşağıdaki gibidir:

V19: “Ahlak, etik, sevgi, saygı ve vicdan gibi değerler üzerine bir davranış şekli oluşturmak isterdim.”

V46: “Çocuklarla ve ailelerle olumlu diyalog kurardım.”

V27: “Sosyal ilişki ve hayata alıştırmada ilk basamak olduğumun bilincinde olurdu.”

V12: “Sınıf öğretmeni olsaydım öncelikle disipline önem veren bir öğretmen olurdu.”

Öğrenci merkezli kategoride velilerin çoğunluğunun öğretmen kimliğine bürünmeleri halinde en çok bireysel farklara önem verme konusunda toplandığını görmekteyiz ve bu durumun sebebi her

öğrencinin kendine özgü yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olması gerektiğini düşündüklerinden kaynaklı olabilir. Öğretim merkezli kategorisinde velilerin çoğunluğunun oyunla öğretim konusunda birleşmesinin sebebi bu dönemdeki çocukların oyun çağı çocukları olduğunu düşündüklerinden olabilir. Değer merkezli kategoride ise velilerin çoğunluğu değerlere önem verme konusunda birleşmesinin sebepleri, çocukların akademik başarıların ötesine geçerek, sosyal ve duygusal açıdan topluma faydalı bireyler yetişmesini istemesi ve ayrıca bireysel olarak karakter gelişimlerine katkı sağlamayı istemelerinden kaynaklı olabilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşlerinden elde edilen bulguların sonuçlarına daha önceden yapılan çalışmalara tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan velilere araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf Öğretmeni kavramı sizin için neler ifade ediyor?” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda velilerin çoğunluğunun birinci sınıf öğretmenin eğitim temeli olduğunu belirterek, öğrencilerde iyi bir rol model olma hissiyatı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için ebeveyn rolü üstlendiğini belirtmişlerdir. Velilerin sınıf öğretmenleri hakkında bu şekilde düşüncelerinin sebebi; öğrencilerin ilk defa bu sınıf seviyesinde sınıf öğretmenlerinden temel bilgi ve becerileri alıyor olması olabilir. Bununla birlikte veliler birinci sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için rol model olma ve ebeveyn rolü üstlenmesinin nedeni ise öğretmenlerin anne baba şefkati ile öğrencilere yaklaşım onlara her konuda yardımcı olmaya çalışıyor olmasından olabilir. Benzer şekilde Saylık ve Tuuç (2021) araştırmasında, bir sınıf öğretmenin profesyonel özellikleri arasında mesleğine olan sevgisinin en üst sıralarda yer alması, gün boyunca en fazla zamanı geçirdikleri ve 'üçüncü ebeveyn' olarak kabul edilen öğretmenlerin işlerini aşkla yapmalarının, öğrencilerin anne ve babaları tarafından aranan önemli bir özellik olduğu şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında benzer çalışmalar görmek mümkündür (Aydın & Ünsal, 2022; Babayiğit, 2018; Karakelle 2005; Yıldırım & Öner, 2016).

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Birinci sınıf öğretmeni seçme imkânınız olsa hangi özelliklere sahip öğretmeni seçersiniz?” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda velilerin büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinde aradığı özellik olarak öğretmenlerin donanımlı (kendi alanına hâkim) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Mustan (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belirtilenlere göre; günümüz öğretmenlerinden beklentiler ve zorunlu roller, eğitim alanında etkili olan kişiler tarafından sıkça gündeme getirilen ve üzerinde durulan bir konu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sevecen bir yapıda olması gerektiğini belirtmelerinin sebebi; çocuklarının örgün eğitim hayatına ilk defa başlayacağı sınıf olan birinci sınıfta akademik olarak öğrenme kayıplarının en az seviyede olmasını istediklerinden olabilir. Ayrıca sevecen özellikte bir öğretmen istemelerinin sebebi çocukların sevgiyle ve güler yüzlü bir öğretmenle eğitim hayatına rahat ve başarılı bir şekilde devam etmelerini istediklerinden olabilir. Araştırmanın bu sonucunu bazı araştırmaları (Akçadağ 2017; Çalışkan vd., 2013; Doğan & Çoban, 2009; Eraslan & Çakıcı, 2011) destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Birinci sınıf öğretmeni ve velilerin iletişim ve etkileşiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda, veliler öğretmenler ile sürekli iletişim halinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca veliler öğretmenle iletişimde daha resmi bir dil şeklinde ve öğrencilerin yararını gözetecek şekilde iş birliği içinde olmasını istemektedir. Velilerin birinci sınıf öğretmenleriyle iletişim konusunda bu şekilde düşünmesinin sebebi, birinci sınıfa başlayan öğrencilerin uyum sorununun en aza indirilmesini ve öğrencinin eğitim yolculuğunun başarılı ve destekleyici olmasını sağlamada önemli bir rol oynayacağını düşüncelerinden

olabilir. Araştırmamızın bu sonuçları ilgili alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalarla (Babayiğit & Erkuş, 2017; Gündoğmuş, 2018; Sağırlı, 2021) örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Birinci sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin iletişiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklinde olup elde edilen sonuçları doğrultusunda, veliler öğretmen-öğrenci iletişimin pozitif bir dille ve saygı çerçevesinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun sebebi ise velilerin öğretmen öğrenci arasında güçlü bir bağ oluşacağını, öğrencinin özgüvenini arttırarak güvenli bir öğrenme ortamı sunacağını, kendini daha fazla desteklenmiş hisseden çocukların bu durumda öğrenmeye daha fazla istekli hale gelebileceğini düşündüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Alanyazın incelediğinde bazı araştırmalar (Aydın & Ünsal, 2022; Kaya, 2014) bu sonucu doğrular niteliktedir. Benzer bir araştırmada Telli vd. (2010) öğretmenlerin ve öğrencilerin ideal öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını keşfetmeyi amaçladıkları çalışmada, bir ideal öğretmenin öğrencilerine rehberlik yaparak onları motive etmesi, öğrencilere özgüven aşılaması ve öğrencileriyle pozitif ilişkiler kurarak saygı duyulan bireyler olmalarının beklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Birinci sınıf öğretmenlerinde diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak ne gibi özellikler olmasını istersiniz?” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda, velilerin çoğunlukla birinci sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak anlayışlı, şefkatli ve bireysel farklılıklara duyarlı özelliklerde olmasına değinmişlerdir. Velilerin böyle düşünmelerinin sebepleri, eğitim öğretime yeni başlayan çocuğunun karşısında anlayışlı ve şefkatli bir öğretmen görmeleri, evinden ilk defa ayrılan çocuğunun duygusal hassasiyetini karşılama beklentilerinden olabilir. Benzer şekilde Çermik vd. (2010) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarını ele aldıkları çalışmalarında, çocuklara duyulan sevgi ve öğretmeye yönelik ilgi ve tutku gibi nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca veli çocuğunun biricik olduğunu düşünüp bireysel olarak farklılıklarının öğretmen tarafından fark edilmesini istemektedir ve buna göre öğretmenin de çocuğa özgü yeteneklerin, ilgi alanların ve öğrenme tarzlarının göz önünde bulundurmasını bekliyor olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalar (Aydın & Ünsal, 2022; TEDMEM, 2018) bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Sizce birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar nelerdir? Açıklayınız.” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda, soruya velilerin çoğunluğu öğrencilerin gelişim düzeyinden kaynaklanan zorluklar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca velilerin çoğunluğu öğretmenlerin yaşadığı diğer bir zorluk olarak velilerin öğretmene müdahale etmesi şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin gelişim düzeyinden kaynaklı zorlukların sebebi, çocukların bu dönemdeki çocukların dikkat seviyesi ve derse odaklanma süreleri kısa olduğunu düşündüklerinden olabilir. Ayrıca veli müdahaleleri, öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesini azaltıp, sınıf yönetimi konusunda sorunlara yol açarak sınıf dinamiğini olumsuz etkileyeceğini düşündüklerinden olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan bazı çalışmaların (Babayiğit & Erkuş, 2017; Başar, Tanış-Gürbüz, 2020; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Demir & Ersöz, 2016) bu sonuçları doğruladığı görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Siz birinci sınıf öğretmeni olsaydınız neler yapardınız?” şeklinde olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda, velilerin çoğunluğunun bireysel farka önem verme, oyunla öğretim ve değerlere önem verme konularını belirtmektedir. Bektaş (2020) araştırmasında, bu durumu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Bireysel farka önem veren velilerin düşünceleri her çocuğun farklı yapıda olduğu ve öğrenme hızlarının farklı olduğunu düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Benzer şekilde Çetin (2001) araştırmasında, ideal sınıf öğretmeni öğrencilerin doğasını ve ihtiyaçlarını kavrayabilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını analiz edebilme yeteneğine sahip olan ve ders anlatımında çeşitli yöntemler ve teknikler uygulayabilen bir profil ortaya koymuştur. Ayrıca oyunla öğretim konusuna değinen veliler, bu dönemdeki çocukların oyun çağı çocukları olduğunu ve oyunun onlar için zevkli bir öğrenme aracı olduğunu düşündüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte

değerlere önem verme konusuna değinen veliler, hayat boyu taşıyacakları temel davranış kalıplarının küçük yaşta kazanılacağını düşündüklerinden olabilir.

Öneriler

İlkokul birinci sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İlkokul birinci sınıf velilerine yönelik birinci sınıf sürecine dair kapsamlı bilgilendirme, seminer, eğitim vb. gibi faaliyetler yapılabilir.
2. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin veli müdahalesine maruz kalmalarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri araştırılabilir.
3. Eğitim-öğretim ortamlarında oyunla öğretim etkinliklerine daha çok yer verilebilir.
4. Öğretmen veli iletişimin öğrenci üzerindeki etkileri üzere alan yazında derinlemesine araştırmalara yer verilmelidir.
5. Birinci sınıf müfredatı, öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak yeniden düzenlenebilir.
6. Eğitimin temelini oluşturan birinci sınıf sürecinde öğretmenler, değerler konusunu öğrencilerin içselleştireceği şekilde daha fazla ağırlık verebilir.
7. Öğretmenler, çağın gerektirdiği şekilde eğitim ortamında teknolojik araç-gereçleri daha etkin bir şekilde kullanabileceği çalışmalara yer verebilir.

5. Kaynakça

- Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Öğretmen ve veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 183-218.
- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 263-292.
- Aykol, B. G., & Yıldırım, B. (2019). Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 89-118.
- Babayiğit, O. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açısının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 42-58.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Başar, M., Göncü, A., & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.
- Başar, M., & Tanış-Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayraktar, H. V., & Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde Türkçe öğretimi. Kamil A., Kırkıç H., Vatansever B. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim içinde*, (111), Efe Akademi.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. (Tez No. 344470) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 639128) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. basım). Pegem Akademi.
- Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149, 19-21
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Doğan, A., & Paydar, S. (2020). 1.sınıf öğrenci velilerinin yıl içerisinde öğrencinin gelişim üzerine görüşleri. Sönmez, K. (Ed) *Eğitim bilimleri alanında akademik çalışmalar içinde* (ss. 159-181), Ankara: Gece Kitaplığı
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Kandemir, E. M., Sara, P., Akay, Y., & Zemin, S. (2013). 12 yıl zorunlu eğitime ilişkin 1. sınıf öğretmenleri ve velilerinin görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 2(2), 1-17.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kaya, Z. (2014). Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. Z. Kaya (Yay. haz.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 115-148). Pegem Akademi.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). Longman.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- Oktay, A. (2010). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. İçinde Oktay, A. (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Sarıbaşı, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34.

- Saylık, A., & Tuuç, S (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmeninin özellikleri nitel bir çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Sağırlı, M., & Coşkun, L. (2021). Öğrencilerin okul olgunluklarının okuma yazma sürecine etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4072-4103.
- Sezgin, Z. Ç. (2020). İlkokul birinci sınıf çocuklarının velisi olmak: heyecan ve endişeyi dengeleyebilmek. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Senemoğlu, N. (2008). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1).
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev.). Pegem Akademi.
- TEDMEM. (2018). *Okullarda ders dışı etkinliklerin işlevleri*. <https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri>
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Tok, H., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 759-778.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176.



**REHBERLİ-SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEMELLİ ÖĞRENME
ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN KAVRAMSAL ANLAMA, SORGULAYICI ÖĞRENME
BECERİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNE ETKİSİ¹**

Öznur ÇAMBAY* Sefa KAZANÇ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, rehberli-sorgulamaya dayalı öğretim temelli öğrenme ortamının 7.sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stillerine olan etkisini belirlemektir. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Elâzığ ilçe merkezinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 7. Sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci (35 deney ve 35 kontrol) oluşturmaktadır. Araştırma, fen bilimleri dersinin "Işığın Soğrulması ve Aynalar" konuları ile yürütülmüştür. Araştırma, altı hafta uygulama ve iki hafta veri toplama süreci olmak üzere toplam sekiz hafta sürmüştür. Bu süreçte "Işığın Soğrulması ve Aynalar" konuları deney grubunda rehberli-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinlikler ile işlenmiş, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına yönelik etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, Sorgulayıcı Öğrenme Becerisi Ölçeği (SÖBÖ) ve Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kavramsal Anlama Testi (KAT) kullanılmıştır. SPSS paket programında analiz edilen nicel verilerden elde edilen bulgulara göre kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stilleri son test puanlarının da deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stillerinin baskın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri eğitimi, Kavramsal anlama, Öğrenme stilleri, Rehberli-Sorgulamaya dayalı öğretim, Sorgulayıcı öğrenme becerileri.

The Effect of Guided-Inquiry-Teaching Based Learning Environment on Conceptual Understanding, Inquiry Learning Skills, and Learning Styles of Students

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of guided-inquiry-based learning environment on 7th grade students' conceptual understanding, inquiry learning skills and learning styles. In the research, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was used. The study group of the research consists of 70 students (35 experimental and 35 control) enrolled in two different branches at the 7th grade level, studying at a public school in Elâzığ district center. In the research, the study was conducted on the topics of "Absorption of Light and Mirrors" in the science course. The research lasted a total of eight weeks, including six weeks of implementation and two weeks of data collection. In this process, the lessons in the experimental group were taught with activities prepared in accordance with the guided-inquiry-based teaching approach, and the lessons in the control group were taught with activities related to the current curriculum. In the collection of research data, the Inquiry Learning Skills Scale (SBLSS) and Learning Styles Scale (SSS) and the Conceptual Comprehension Test (CAT) developed by the researcher were used. According to the findings obtained from the quantitative data

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği "Rehberli-sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi" adlı doktora tezinden oluşturdukları bir çalışmadır.

* Dr. oznurcambay@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6761-108X>

**Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü s.kazanc@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8896-8571>

analyzed in the SPSS package program, it was observed that there was a significant difference between the conceptual understanding and inquiry learning skills post-test scores of the students in the control and experimental groups in favor of the experimental group. In addition, it was determined that the students' learning styles post-test scores showed a significant difference in favor of the experimental group, and cooperative and competitive learning styles were dominant.

Keywords: Science education, Conceptual understanding, Guided-Inquiry-based teaching, Learning styles, Inquiry learning skills.

1.Giriş

Eğitimde aktif öğrenmenin önde gelen yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen sorgulamaya dayalı öğrenme (SDÖ), öğrencilerin bilgiyi yapılandırma arayışlarında bilim insanı gibi hareket ettikleri ve düşündükleri bir öğrenme yaklaşımıdır (Keselman, 2003). Çünkü sorgulama sürecinde öğrenciler sorular sorar, bilgi toplar, araştırma yapar ve yeni öğrenme keşiflerini ortaya çıkaran kanıtları ortaya çıkararak hipotezleri test eder (Liu vd., 2021; Markant vd., 2016; Pedaste vd., 2015). Dolayısıyla sorgulamaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemek için de önemli (Ebren Ozan, 2018; Kachergis vd., 2017) olduğu söylenebilir.

SDÖ'yu desteklemek için çeşitli nedenler ileri sürülmüştür. Yaygın bir argüman, sorgulamanın hem eleştirel bir zihniyet hem de problem çözme yeteneklerini ortaya çıkararak, bilgiyle desteklenen çalışmalara aktif ve üretken katılım sağlayarak öğrencilerin öğrenmesini desteklediği ve geliştirdiğidir (Damsa & Nerland, 2016). Bu nedenle, SDÖ etkinlikleri, öğrencilere, 'öğrencilerin bilgiyi kullanma biçimlerinin belirli özelliklerini şeffaf hale getirme ve gelecekteki mesleklerine özgü uygulamaları gerçekleştirmeyi öğrenme' potansiyeline olanak tanıyan soruları, sorunları ve bilgileri keşfetme fırsatları sağlar (Damsa & Nerland, 2016).

Fen eğitiminde sorgulama öğrenci merkezli etkileşimler ile öğrenci araştırmaları ve uygulamalı etkinlikler ile bilimdeki yaklaşımlara veya uygulamalara odaklanma olarak görülmüştür (Areepattamannil, 2012; Duban, 2016). Bilimde sorgulamaya dayalı öğretim ve öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve derinlemesine anlayışı destekleyen bir pedagojik yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlar ve onları pasif alıcılar olmalarını engeller (Kolloffel vd., 2011; Minner vd., 2010). Aynı zamanda öğrencilerin bilimin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğini anlamalarına ve bilimsel düşünme becerilerini gerçek dünya problemlerine uygulamalarına yardımcı olarak, bilim öğrenimini daha anlamlı ve etkili hale getirmektedir. Bu nedenle sorgulamaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin bilimsel bilgiyi teorik bir kavramdan daha fazlası olarak görmelerini ve öğrencilerin gerçek dünya sorunlarına nasıl çözüm üretebileceklerine yönelik fırsatlar sunduğu söylenebilir.

SDÖ, bireyin yeni bir öğrenme sürecinden önce ön bilgiye sahip olduğunu varsayar (Retinoate vd., 2018; Zhang vd., 2016). Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerin şemalarına dâhil edilebilecek yollarla yeni bilgileri, öğrencilerin önceki deneyimleriyle ilişkilendirmek için önemli bir bağlantıyı temsil eder. Bu nedenle, ön testler, sorular sorma, gerçek hayattan hikâyeler veya kavram haritalama gibi etkinlikler kullanılarak öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılabilir (Baviskar vd., 2009; Sağlamer Yazgan, 2013; Wua & Hsiehb, 2006). Öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrencinin mevcut ön bilgisi ile sunulan yeni bilgi arasında bir fark olduğunu algıladığı ve sorgulama sürecine dâhil olduğu görülür (Kachergis vd., 2017). Özetle öğrencinin önceki bilgileri yorumlayabileceği ve değiştirebileceği çeşitli bağlamlar sağlamanın, yeni bilgilerin dâhil edilmesi için kritik öneme sahip olduğu (Banchi & Bell, 2008; Baviskar vd., 2009) söylenebilir.

1.1.Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Aşamaları: Tanımlar ve Sorgulama Döngüsü

Sorgulama döngülerinin, öğretim modellerinin tarihsel gelişimini yansıtarak ve bu sayede sağlam bir tarihsel temel üzerine inşa edilmiş çağdaş bir görüşü temsil ettiği söylenebilir. Dewey (1933), SDÖ yaklaşımının, bir problem tanımlama, bir hipotez formüle etme ve testler yapma gibi birkaç önemli yönünü özetlemiş ve sorgulama döngülerinin etkileşimi, sıralanması, terminolojideki değişiklikler ve belirli aşamaların gerekliliği vurgulamıştır (Pedaste vd., 2015). Bybee vd. (2006) ise 5E öğretim model kökenlerini tartışmış ve ilk çerçevelerin temel kavramsal aşamaların bir listesini tanımlamakla başladığını göstermiştir. Ayrıca, önceki öğretim modellerinin daha yeni modeller oluşturmak için temel olarak ele alındığını ve birçok çağdaş araştırma döngüsünün de Groot (1969) ampirik döngüsü gibi daha önceki çerçevelerin yönlerini örtük olarak yansıttığı gözlemlenmiştir.

Pedaste vd. (2015) yaptıkları çalışmada, sistematik bir literatür taraması yoluyla SDÖ yaklaşımının temel özelliklerini belirlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin etkili bir şekilde sorgulama, keşfetme ve öğrenme sürecine katılmalarını sağlayacak sistematikselsel bir yapı olarak SDÖ çerçevelerinin güçlü yönlerini birleştiren sentezlenmiş bir araştırma döngüsü geliştirilmiştir (Pedaste vd., 2015). Araştırmacılar toplam 32 çalışma üzerinde bir doküman analizi gerçekleştirmişlerdir. İncelenen çalışmaların analizi beş farklı genel sorgulama evresinin belirlenmesiyle oluşturulmuştur (Pedaste vd., 2015). Oluşturulan bu sorgulama evreleri oryantasyon, kavramsallaştırma, soruşturma, sonuç ve tartışmadır. Bu evrelerin bazıları alt aşamalara ayrılmıştır. Özellikle kavramsallaştırma evresi, iki (alternatif) alt aşamaya ayrılmıştır; sorgulama ve hipotez üretimi. Araştırma evresi, veri yorumlaması, keşif ve deneyime yol açan üç alt aşamaya ayrılmıştır. Tartışma evresi ise yansıtma ve iletişim olmak üzere iki alt aşamaya ayrılmıştır (Pedaste vd., 2015). Bu çerçevede, sorgulamaya dayalı öğrenmenin oryantasyon ile başladığı, birkaç döngünün mümkün olduğu araştırmadan kavramsallaştırmaya doğru süreç olarak ilerlediği ve genellikle sonuç aşaması ile bittiği söylenebilir. Tartışma evresi (iletişim ve yansımaya içerir), SDÖ sırasında her noktada potansiyel olarak mevcuttur ve diğer tüm aşamalara entegre edilmektedir (Pedaste vd., 2015). Çünkü tartışma eylem sırasında veya SDÖ yaklaşımından sonra herhangi bir zamanda ortaya çıkabilir (Tezel & Bıyık, 2018).

Belirli öğretim yaklaşımlarının uygulanması ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, muhtemelen öğretim etkinliğinin en alakalı göstergesi haline gelmiştir. Örneğin, fen eğitimi toplulukları uzun süredir öğrencilerin öğrenmesini geliştirmede SDÖ yaklaşımının önemini savunmaktadır (Osborne & Dillon, 2008). SDÖ yaklaşımına yönelik öğrenci görüşlerini inceleyen bazı çalışmalarda, bazı çalışmalarda, öğrencilerin fenomenleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu savunulmuştur. Öğrenciler, fenomenleri sadece ezberlemek yerine neden-sonuç ilişkilerini ve bağlantıları anlamaya çalışırlar. Bilgiyi sorgulama, kanıtları değerlendirme ve çeşitli bakış açılarını inceleme yetenekleri kazanabilirler. Bu da öğrencilerin kavramsal anlayışlarını güçlendirerek analitik düşünme yeteneklerini artırabilir (Teig vd., 2018). Her bir öğrencinin SDÖ sürecindeki performansını etkileyen veya yeni bilgileri öğrenmeye yönelik nasıl bir yaklaşım benimsemelerini çeşitli faktör etkileyebilir, bu faktörlerden biri de öğrenme stili olabilir. Bilişsel, duygusal ve fizyolojik özelliklerin etkileşimi genellikle öğrenme stili olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Öğrenme stilleri, öğrencilerin farklı öğrenme yetenekleri ve bireysel tercihleri ile ilgilidir (Hall & Moseley, 2005). Örneğin Grasha-Riechmann modeli, bireysel öğretme ve öğrenme stilini bütünleştirdiği ve aynı zamanda öğretmen ve öğrenci niteliklerinin öğrenme deneyiminin doğasını ve kalitesini nasıl geliştirebileceğini göstermektedir. Aynı zaman da öğrencilerin sınıf içindeki sosyal etkileşimlerine ve öğrenme ortamlarına nasıl tepki verdiklerini tanımlar. Bu model, öğrencilerin sınıf içindeki rol ve katılımlarını beş temel öğrenme stili (Bağımsız, Bağımlı, Çekingen, Paylaşımçı, İşbirlik ve Rekabetçi) üzerinden açıklar.

Ülkemizde fen bilimleri öğretim programında sorgulama yoluyla öğrenme yaklaşımı 2013 yılından itibaren yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ancak, bu yaklaşımın

öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasına rağmen, sınıf içi uygulamalara yeterince yansıtılmadığı ve derslerin öğretim programının anlayışına uygun bir şekilde yeterince işlenmediği belirlenmiştir (Çelik vd., 2021; Kanyılmaz & Özata Yücel, 2020). Konu ile alakalı olarak Balbağ ve Karaer (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler programı uygulama sürecindeki karşılaştıkları sorunlar arasında uygun etkinlik örneklerine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, araştırma çerçevesinde hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde rehberli sorgulamayı kullanabilecekleri örneklerin ortaya konması ve özellikle öğrencide var olan öğrenme stiline uygun model ile nasıl değişiklik göstereceğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilere kıyasla daha ileri bir sorgulama düzeyine sahip olan rehberli sorgulamaya dayalı deneysel etkinliklerin sosyokültürel öğrenme teorisi çerçevesinde, yakınsal gelişim alanı temelinde uygulanabilirliğini hedeflemektedir. Bu etkinliklerin sonuçlarına dayanarak araştırmada, sorgulayıcı öğrenme becerilerinin öğrenme stillerindeki değişiklikleri nasıl etkilediği belirlenecek ve programın hedeflediği becerilerin öğrencilere kazandırılmasında bir yol önerilecektir. Bu çerçevede, ilkökul düzeyindeki araştırmaların, özellikle yakınsal gelişim alanını da dikkate alarak genişletilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamına göre yürütülen Fen Bilimleri dersinin 7. sınıf öğrencilerinin ışığın soğrulması ve aynalar konularına” ilişkin kavramsal anlamaları, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stilleri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şunlardır:

Kavramsal Anlama Testine (KAT) İlişkin Araştırma Soruları

1. Mevcut programın yürütüldüğü Kontrol Grubu (KG) öğrencileri ile Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamı ile yürütülen Deney Grubu (DG) öğrencilerinin KAT son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. DG ve KG öğrencilerinin KAT ön test ve son puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sorgulayıcı Öğrenme Becerisine (SÖB) İlişkin Araştırma Soruları

1. Mevcut programın yürütüldüğü KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının uygulandığı DG öğrencilerinin SÖB ölçeği son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. DG ve KG öğrencilerinin SÖB ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrenme Stillere (ÖS) İlişkin Araştırma Soruları

1. DG ve KG öğrencilerinin ÖS nedir?
2. DG ve KG öğrencilerinin ön test-son test ÖS alt boyutlarına göre dağılımları nedir?
3. Mevcut programının uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının uygulandığı DG öğrencilerinin ÖS alt boyutlarına göre ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Mevcut programının uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının uygulandığı DG öğrencilerinin ÖS alt boyutlarına göre son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. DG ve KG öğrencilerinin ÖS alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni

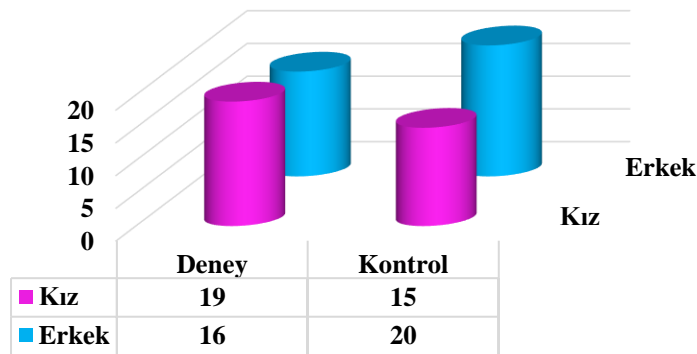
Bu çalışmada, rehberli-sorgulamaya dayalı öğretim temelli öğrenme ortamının 7.sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stillerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, rehberli-sorgulamaya dayalı öğrenme ortamı kullanılarak deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın deseni, "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" olarak belirlenmiştir (Creswell & Clark, 2017; Karasar, 2017). Bu desende, deney grubuna sırasıyla deney öncesi ölçmeler (ön testler), deneysel işlem (bağımsız değişkenler) ve deney sonrası ölçmeler (son testler) uygulanır. Deneysel işlem öncesi ile deneysel işlem sonrası elde edilen ölçme sonucunda ortaya çıkan değişim veya fark yürütülen deneysel uygulamadan (bağımsız değişkenlerden) kaynaklandığı belirtilir. (Creswell & Clark, 2017; Karasar, 2017). Bu çalışmada, yansız atama ile oluşturulmuş bir kontrol ve bir deney grubu yer almaktadır. Deney grubuna uygulama öncesinde gruplara KAT, SÖB ve ÖS ölçekler (ön testler) uygulanmıştır. Işığın soğrulması ve aynalar konuları kapsamında deneysel işlem olan Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamı uygulanmış ve bu süreç sonunda deney sonrası KAT, SÖB ve ÖS ölçekleri (son testler) ile Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stillerine olan etkisi incelenmiştir.

2.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, Elâzığ ilçe merkezinde yer alan bir ortaokulda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 70 (35'i deney ve 35'i kontrol) kişi ile yürütülmüştür. Araştırma, yarı deneysel desende kontrol gruplu ön test-son test tasarımı gerçekleştirildiğinden dolayı tasarıma ve desene uygun olarak çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her iki grubun belirlenmesinde öğrencilerin 6. sınıf fen bilimleri dersi genel ve ikinci yarıyıl not ortalamaları ile çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen ön testlerin analizi sonucu birbirine yakın şubeler ele alınarak araştırmanın yürütülebileceği şube listesi belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Deney ve Kontrol Grubunda Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı



Şekil 1'e göre, deney grubu öğrencilerinin 19'unun kız ve 16'sının erkek olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin 15'inin kız ve 20'sinin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya dâhil olan her iki grupta bulunan öğrencilerin; cinsiyet, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin ortalama geliri, kendine ait odaya sahip olma durumu, evde bilgisayar ve internet olma durumu, fen derslerine yönelik ilgi ve kaygı durumu ve fen konularına çalışırken başkalarından yardım alma gibi demografik özellikleri ele alınmış ve grupların bu değişkenlerde benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kavramsal Anlama Testi (KAT)

7. sınıf “Işığın Soğrulması” ve “Aynalar” konuları kapsamında, uygulama öncesinde ve sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kavram Anlama Testi (KAT) geliştirilmiştir. KAT’ın geliştirilmesinde öncelikle ilgili konulara ilişkin kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli sorulardan soru havuzu hazırlanmıştır. Fen bilimleri dersi kapsamında 7. sınıf “Işığın Madde ile Etkileşimi” ünitesinde yer alan “Işığın soğurulması ve Aynalar” konularına yönelik 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) ünite, konular, kazanımlar, önerilen ders saati sayıları ve programın içerdiği uyarılar belirlenmiştir (MEB, 2018). Söz konusu çoktan seçmeli soruların belirlenmesi için öncelikle çalışma kitapları ve ders kitapları incelenmiş ve çeşitli yayınevlerinin test kitaplarından “Işığın soğurulması ve aynalar” konusu ile ilgili toplam 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuştur. KAT taslak halde yer alan 30 maddenin “ışığın soğurulması ve aynalar” konularına yönelik kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi ve hazırlanan maddelerin davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığı, içeriği temsil edip etmediği, bilimsel olarak doğruluğu, dil ve ifade bakımından anlaşılır olması, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olup olmadığı gözden geçirilmiş ve bu konuda uzman görüşü alınmıştır. KAT, ışığın soğurulması ve aynalar konusu daha önce öğrenmiş olma durumu ölçüt olarak alındığı için geliştirilen test sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından yürütülen pilot uygulamalar 262 öğrenciye uygulanarak dört farklı ortaokulda yürütülmüştür. KAT’ın geliştirme sürecinde pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere göre yapı geçerliğini sağlamak için madde analizi yapılmış ve test 25 soru ile nihai halini almıştır.

2.3.2. Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Ölçeği (SÖBÖ)

Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamı ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin ölçümü için; Balım ve Taşköyan (2007)’nin geliştirdiği sorgulayıcı öğrenme becerileri ölçeği (SÖBÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek üç farklı alt boyut (Olumlu algılar-Olumsuz algılar- Doğruluğunu sorgulama algıları) altında toplanan 5’li Likert türünde 22 maddeden oluşmaktadır. SÖBÖ Cronbach Alpha değeri 0.84 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki SÖBÖ Cronbach alpha güvenilirliği 0.81 bulunmuştur. Yani maddelerin güvenilirliği oldukça yüksektir. Ölçekte elde edilen puanlar en az 22, en fazla 110 puan aralığındadır.

2.3.3. Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ)

Bu çalışmada, Rehberli-SDÖ yaklaşımının öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla Grasha – Reichmann (1994)’nin geliştirdiği ve Zereyak (2005) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖÖSÖ) kullanılmıştır. GRÖÖSÖ bağımlı, bağımsız, çekingen, katılımcı, işbirlikçi ve rekabetçi olmak üzere altı tane öğrenme stili vardır. Her öğrenme stiline yönelik 10 madde olup, toplamda 60 maddeden oluşan GRÖÖSÖ ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek araştırmada sosyal etkileşime dayalı olması sebebiyle SDÖ yaklaşımının desteklemesi ve öğrenme stillerini altı kategoriye ayırarak daha geniş kapsamlı bir anlayış sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Diaz & Cartnal, 1999; Novak vd., 2006).

2.4. Veri Toplama Süreci

Rehberli-SDÖ yaklaşımının, öğrencilerin “ışığın soğurulması ve aynalar” konularına ilişkin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stillerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, sorgulayıcı öğrenme becerileri ve öğrenme stilleri bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise Rehberli-SDÖ yaklaşımıdır. Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için “KAT, SÖBÖ, ÖSÖ” uygulanmıştır.

Deneyel araştırma süreci başlamadan önce uygulamanın yapılacağı okulların belirlenmesi amacıyla saha araştırması yapılmış; uygulayıcının erişebilirliği, öğrencilerin gönüllülük durumu, öğrenci sayısı, okulun fiziki yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi vb. faktörler dikkate alınarak belirlenen okul için gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Deneyel işlemin uygulanacağı sınıf düzeyinin, belirlenmesi için Rehberli-SDÖ'nün uygulanabilirliği ve uzman kişilerin görüşleri de dikkate alınarak 7. sınıf öğrencilerinin bir önceki döneme ait genel not ortalamaları, KAT'a yönelik ön test sonuçları ele alınarak yansızlık kriterlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun KAT ön test puanları ve altıncı sınıf genel ve ikinci dönem ders ortalamalarına yapılan analizler sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ve grupların birbirine benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde de grupların birbirine benzediği görülmüştür. Kontrol ve deney grubundaki uygulayıcılar arasında oluşabilecek farklılıkları ortadan kaldırmak için öğrenme süreci her iki grupta da aynı uygulayıcı tarafından yürütülmüştür.

Deneyel işlem sürecinde etkili iletişim de kişilerarası etkileşim ve iş birliğinin yanı sıra kişisel ve sosyal sorumluluğun sürdürülmesine yönelik yeteneklerini, öğrencilerin bilimdeki fikirlerini ve akıl yürütmelerini ortaya çıkaracağı ve sosyal öğrenmeyi de destekleyeceği düşünülen grup etkinlikleri, ders planları ve materyal tasarımları öğretim sürecine entegre edilmiştir. Ayrıca uygun öğretim materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiş, alan uzmanlarının ve uygulayıcının görüşleri doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılmıştır. Uygulama öğretmeni ile gerçekleştirilen ön görüşmede Rehberli-SDÖ yaklaşımı hakkında bilgi verilerek deney grubu öğretim süreci içerisine entegre edeceği doküman ve materyaller paylaşılarak bilgilendirme yapılmıştır. Deneyel işlem süreci “ışığın soğurulması ve aynalar” konusundaki kazanımlar doğrultusunda sınıf ortamında grup etkinlikleri şeklinde yürütülmüş ve hedeflenen kazanımların niteliğine uygun olarak süreçte Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla (TAGA) yöntemi kullanılmış ve sürecin grup içi ve gruplar arası araştırmalar şeklinde yürütülmesine olanak sağlayan uygulamalar tasarlanmıştır. Bu bağlamda sınıf ortamının hazırlanması sürecinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğrenme ortamının oluşturulması temel alınırken öğrencilerin sorgulama sürecinde kendi kendini yönlendirmeyi, risk almayı, yaratıcılığı, akıl yürütmeyi ve karmaşıklığın yönetimini desteklemek (eski-yeni bilgi çatışması) için merakı ve üst düzey bilişsel becerileri de artırılmaya çalışılmıştır. Sınıf içi oturma şekilleri öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin deneyel işlem öncesi sahip oldukları ön bilgileri sorgulama süzgecinden geçirme, denetleme, değerlendirme ve paylaşma, ayrıca öğrenci-öğrenci arasında işbirlikçi etkinliklerle etkileşimi sürdürme ve deneyimlerini yorumlayıp değerlendirme fırsatı bulmaları amaçlanmıştır. Rehberli-SDÖ öğrenme ortamı ile yürütülen etkinlikler problem çözme sürecinden öğrenmeyi vurgular. Öz değerlendirme, derinlemesine düşünme ve kişinin problem çözme stratejilerini geliştirme fırsatları, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için gerekli olan üstbilişsel becerilerin pratiğine yönlendirir. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin çevresel zorlukları planlamak ve bunlara uyum sağlamak için gerekli olan öz düzenleme uygulamalarını geliştirmeleri de amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından deneyel işlem öncesi hazırlanan ve Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamında etkinliklerde kullanılacak olan deney malzemeleri gibi kazanımlara yönelik materyaller, TAGA kâğıtları her ders öncesi uygulayıcıya teslim edilmiştir. Deneyel işlem süreci başlamadan önce ön testler kontrol ve deney gruplarına eş zamanlı bir şekilde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Deneyel işlem öncesi hazırlıkların tamamlanmasının ardından 6 hafta süren deneyel uygulama süreci uygulanmaya başlanmıştır. Aşağıda örnek olması amacıyla “Işığın soğurulması” konusunda ilk haftaya yönelik deneyel işlem süreci basamaklarından bahsedilmiştir.

2.4.1.Deneysel İşlem Basamakları

Merak Aşaması

SDÖ döngüsünün ilk aşaması, öğrencilerin konuya yönelik merak yani çözülmesi gereken problemle tanıştırılmasıdır. Merak uyandırma aşamasının amaçları doğrultusunda “Işığın soğrulması” konusu ile ilgili öğrencilerde var olan ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla beyin fırtınası tekniği kullanılarak problem durumuna yönelik tahmin yürütmeleri sağlanılmıştır. Bu tahmin sürecinin zorluğu ile ilgili olarak oluşturdukları düşünceye yönelik kendilerini hazırlıklı hale getirmeleri ve ön bilgilerini açığa vurmaları için öğrencilere “*Etrafımızdaki cisimleri sarı, mavi, pembe gibi farklı renklerde görmemizin sebebi sizce ne olabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Sorgulama sürecine dâhil olan öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Alternatif kavramların ortaya çıkarılması ve öğrencilerin kendileri ve akranlarında var olan ön bilgilerinin farkına varması için tartışma ortamı yaratılmış ve öğrencilerden yönelen doğru ve yanlış cevaplar tekrar sınıfa yöneltilmiştir. Verilen cevaplardan yola çıkılarak problem durumu belirleme kısmına geçilmiştir.

Problem Durumu

Bu aşamada yapılacak olan etkinliğin amacı öğrencilerin süreç içerisinde düşünme becerilerini, sorgulama becerilerini, fikir geliştirme aşamasının önemi üzerine odaklanmaktadır. Özellikle öğrencilerin verilen bir durumda (eğer bazı şeyler yapılırsa ne olabilir) ne olacağı ile ilgili görüş belirtmesidir (Martin, 2003). Bu basamakta öğretmen “*Eğerolursa ne olur*” şeklindeki sorularla öğrencilerini tahminde bulunmaya yönlendirmiştir. Bilimsel araştırma süreci, ortaya atılan problem durumuna yönelik sürekli olarak tahmin yapmayı gerektirir ve bir tahmini desteklemek ya da çürütmek için veri toplanır. Bunun için de deney ve gözleme başvurulmuştur. Bu aşamada günlük hayattaki bir olaydan yola çıkarak öğrenilen bilgileri ihtiyaç haline getirmekte böylece kavram ve kavramlar arası bağlantıları öğrencilerin kendi oluşturdukları hipotezlerin çözümünde araç olarak kullanmaları hedeflenmektedir.

Hipotezlerin Kurulması ve Değişkenlerin Belirlenmesi

Hipotezler, doğru olduğuna inanılan düşüncelere dayandırılmış doğruluğu denenebilir ifadelerdir (Arthur, 1993). Ostlund’a (1992) göre hipotez kurmak, doğruluğu deney ile test edilebilen bir problem sorusu sormaktır. Bu çalışmada, Sihirli mağaza senaryosunda öğrencilere hipotez kurmaları için “*Sizce bu durumun nedeni nedir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılmıştır. Öğrenciler bu aşamada senaryoya yönelik sorgulama sürecinde kendini simayın yerine koyarak hipotez geliştirme sürecine girmişlerdir. Öğrencilerin Mağazanın spot ışıkları kırmızı renkte olması, mağazanın duvarlarının kırmızı renkte olması, mağaza duvarlarının renginin sarı olması veya ortam ışıklarının sarı olması ve mağazadaki ışık ile güneş ışığı arasındaki renk farklılığı gibi hipotezler kurdukları görülmüştür. Her hipotez için, etkinliğin öngörülen sonuçları veya beklenen bulgular öğrenci tarafından açıkça tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu durum, etkinliğin amacını ve hipotezlerin test edilme yöntemini netleştirmektedir.

Araştırma Aşaması

Araştırma aşaması, deney ve gözlem yapma basamağıdır. Deney yapma, değişkenleri belirleme, değiştirme ve kontrol etme sürecidir (Tan & Temiz, 2003). Bu çalışmada, hipotezlerini oluşturan öğrencilere etkinlik için senaryo ile ilgili araç gereçler dağıtılmış ve daha önceden gruplara bölünmüş öğrencilere kendi etkinliklerini tasarlama fırsatı sunulmuştur. Öğrencilerden, araç-gereçlerle (el feneri, farklı renklerdeki filtreler, perde, kırmızı kutu ve sarı ışık) tasarladıkları etkinlik sonrası elde ettikleri veriler ile oluşturdukları hipotezlerin karşılaştırılmasına yönelik cevaplar alınmıştır. DG öğrencilerinin kendi aralarında tartıştıkları fikirler de takip edilerek becerilerini kullanma durumları değerlendirilmeye

çalışılmıştır. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin materyal seçme, deney tasarlama, hipotez belirleme gibi süreçlerde öğretmen ve araştırmacıdan istedikleri yardımlar da önemli belirleyiciler olmuştur. Öğrencilerin etkinlik sürecinde yapmış oldukları gözlemlerle elde ettikleri verileri analiz ettikleri görülmüştür. Araştırma kapsamında öğrenciler analiz sonucu açıklamalarını soruşturma sürecinden elde edilen bilgiye bağlamak ve her grup kendi sonucunu açıklamak için bir argüman oluşturup sınıfa ve öğretmenlerine sunarak tartışmışlardır.

6 hafta süren deneysel uygulama süreci sonunda DG ve KG öğrencilerine ölçme araçları (KAT, SÖBÖ ve ÖSÖ) son test şeklinde uygulanmıştır. Son testler, öğrencilerin zaman yönünden kısıtlanmaması amacıyla ders işleme süreci dışında farklı bir zaman diliminde, deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

2.1.Araştırma Etiği

Araştırmanın yayın etiğine uygunluğu için Fırat Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan "20.07.2020 tarihinde karar no 6" sayısı ile gerekli izinler alınmıştır.

3.Bulgular

3.1.Rehberli-SDÖ yaklaşımının, öğrencilerin "ışığın soğrulması ve aynalar" konularına ilişkin kavramsal anlamaları üzerine etkisine yönelik bulgular

1. Mevcut programın uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin KAT son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

Mevcut programın uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin KAT son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak normal dağılım varsayımı test edilmiş ve puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normallik varsayımının incelenmesinde çarpıklık, basıklık istatistikleri ve Shapiro Wilks testi kullanılmıştır. Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğinin kabulü olarak alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1'de çok sapma gösterdiği durumlar ise direk normal dağılım varsayımının ihlali olarak kabul edilmiştir. DG öğrencilerinin KAT'tan aldıkları son test puanları normal dağılım sağlamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Tablo 1'de verilerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 1

DG ve KG Öğrencilerinin KAT Son Test Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p	η^2
Deney	35	22,34	23,00	52,11	6,855	0,00*	0,66
Kontrol	35	13,97	14,00	18,89			

*p<0,05

Tablo 1'e göre grupların KAT son test puanlarına, yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi bulguları incelendiğinde iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Her iki gruptaki öğrencilerin KAT puan ortalamaları incelendiğinde; DG öğrencilerinin son test puanının (\bar{X} =22,34), KG öğrencilerinin son test puanından (\bar{X} =13,97) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. DG ve KG öğrencilerinin KAT son test genel puanlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (η^2 =, 66). Dolayısıyla araştırmada DG ve KG öğrencilerinin KAT son test puanlarına ait varyansın %66'ının Rehberli-SDÖ yaklaşımından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Buna göre, kavramsal anlama testinde Rehberli-SDÖ yaklaşımına

uygun olarak yürütülen fen bilimleri dersi etkinlik ve uygulamalarının mevcut programa yönelik yürütülen fen bilimleri dersi etkinlik ve uygulamalarından daha etkili olduğu söylenebilir.

2. KG öğrencilerinin KAT'a ilişkin ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

KG öğrencilerinin KAT'a ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım varsayımı test edilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda KG öğrencilerinin KAT'dan aldıkları ön test ve son test puanları normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup araştırmada parametrik testlerden ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

KG Öğrencilerinin KAT'a İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Ön Test	35	5,71	1,60	34	10,886	0,000*
Son Test	35	13,97	3,85			

*p<0,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi KG öğrencilerinin KAT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(34) = 10,886$; $p < 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde, KG öğrencilerinin kavramsal anlama son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 13,97$) kavramsal anlama ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 5,71$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. DG öğrencilerinin KAT ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

DG öğrencilerinin KAT ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir. DG öğrencilerinin KAT ön test puanları normal dağılım gösterirken; son test puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Tablo 3'te KAT verilerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3

DG Öğrencilerinin KAT Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P	r
Ön Test	35	5,46	6,00	N.S. 0,00	5,174*	0,000	0,87
Son Test	35	22,34	23,00	P.S. 18,00			

*p<0,05

Tablo 3'te, DG öğrencilerinin kavramsal anlama ön test - son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($z = 5,174$, $p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,87$ olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %75'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde, DG öğrencilerinin KAT son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 22,34$) kavramsal anlama ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 5,46$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, uygulanan Rehberli-SDÖ yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

3.2.Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisine ilişkin bulgular

1. DG ve KG öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri ölçeği (SÖBÖ) son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

Mevcut programın uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin SÖBÖ son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testine göre her iki grubun son test puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik yöntemlerden ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te SÖBÖ elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4

DG ve KG Öğrencilerinin SÖBÖ Son Test Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	η^2
Deney	35	88,45	7,60				
Kontrol	35	59,97	17,76	68	8,720*	0,000	,52

*p<0,05

Tablo 4'te, her iki gruptaki öğrencilerin SÖBÖ son test puanlarının aritmetik ortalamaları, buldukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(68)= 8,720$, $p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde, DG'nin SÖB ölçeği son test puan ortalamasının ($\bar{X}=88,66$), KG'nin SÖB ölçeği son test puan ortalamasından ($\bar{X}=59,97$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının KAT son test genel puanlarının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2=,52$). Buna göre, uygulanan Rehberli-SDÖ yaklaşımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

2. KG öğrencilerinin SÖBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

KG öğrencilerinin SÖBÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Shapiro Wilk testine göre KG ön test puanları normal dağılımdan uzaklaştığı ve son test puanlarının ise normal dağılım göstermediği için ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiye Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Tablo 5'te SÖBÖ elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 5

KG Öğrencilerinin SÖBÖ İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P	η^2
Ön Test	35	52,71	51,00	N.S.	13,88		
Son Test	35	59,97	55,00	P.S.	21,47	1,524	0,128

Tablo 5 incelendiğinde, KG öğrencilerinin SÖBÖ ön test- son test puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). KG'de uygulanan mevcut programa yönelik yöntemin SÖBÖ'ye etki etmediği görülmüştür.

3. DG öğrencilerinin SÖBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

DG öğrencilerinin SÖBÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Shapiro

Wilk teste göre DG öğrencilerinin SÖBÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarında normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik yöntemlerden ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

Tablo 6

DG Öğrencilerinin SÖBÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	η^2
Ön Test	35	46,86	14,71	34	15,208*	0,000	,56
Son Test	35	88,45	7,60				

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, DG öğrencilerinin SÖBÖ ön test ve son test puanları incelendiğinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(34)= 15,208$, $p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde, DG öğrencilerinin SÖBÖ son test puan ortalamasının ($\bar{X}=88,45$) SÖB ölçüğü ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=46,86$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün de büyük düzeyde olduğu gözlenmiştir ($\eta^2=, 56$). Buna göre, uygulanan Rehberli-SDÖ yaklaşımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

3.3.Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri (ÖS) üzerine etkisine ilişkin bulgular

DG öğrencilerinin ÖS alt boyutları ön test ve son test verilerine göre puan dağılımı Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

DG Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Düzy	Ön Test		Son Test	
		N	%	N	%
Bağımsız	Düşük	6	17,14	3	8,57
	Orta	14	40,00	25	71,43
	Yüksek	15	42,86	7	20,00
Çekingen	Düşük	3	8,57	7	20,00
	Orta	9	25,71	28	80,00
	Yüksek	23	65,71	0	0,00
İşbirlikli	Düşük	26	74,29	0	0,00
	Orta	8	22,86	4	11,43
	Yüksek	1	2,86	31	88,57
Bağımlı	Düşük	5	14,29	3	8,57
	Orta	27	77,14	28	80,00
	Yüksek	3	8,57	4	11,43
Rekabetçi	Düşük	5	14,29	0	0,00
	Orta	14	40,00	2	5,71
	Yüksek	16	45,71	33	94,29
Paylaşımçı	Düşük	33	94,29	2	5,71
	Orta	2	5,71	32	91,43
	Yüksek	0	0,00	1	2,86

Tablo 7 incelendiğinde, DG öğrencilerin uygulama öncesi bağımsız öğrenme stili açısından öğrencilerin 6'sının düşük, 14'ünün orta ve 15'inin yüksek öğrenme düzeyinde olduğu görülürken, uygulama sonrası öğrencilerin 3'ünün düşük, 25'inin orta ve 7'sinin yüksek öğrenme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çekingen öğrenme stili bakımından incelendiğinde uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin 3'ü düşük, 9'u orta ve 23'ü yüksek iken, uygulama sonrası 7'si düşük, 28'i orta öğrenme düzeyindedir ve yüksek öğrenme düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. İşbirlikli öğrenme stili bakımından incelendiğinde uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin 26'sı düşük, 8'i orta ve 1'i yüksek öğrenme düzeyinde iken, uygulama sonrası düşük öğrenme düzeyine sahip öğrenci bulunmazken, öğrencilerin 4'ü orta ve 31'i yüksek öğrenme düzeyindedir. Rekabetçi öğrenme stili bakımından incelendiğinde uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin 5'i düşük, 14'ü orta ve 16'sı yüksek iken, uygulama sonrası düşük düzeyde rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmazken, 2'si orta ve 33'ü yüksek öğrenme düzeyindedir. Paylaşımçı öğrenme stili bakımından incelendiğinde uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin 33'i düşük, 2'si orta öğrenme düzeyinde ve yüksek öğrenme düzeyinde öğrenci bulunmazken, uygulama sonrası 2'si düşük, 32'si orta ve 1'i yüksek öğrenme düzeyindedir. Buna göre, uygulanan Rehberli-SDÖ yaklaşımı öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stiline kaymasında etkili olduğu söylenebilir. Tablo 8'de KG öğrencileri ön test ve son test verilerine göre öğrenme stillerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8

KG Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Düzyey	Ön Test		Son Test	
		N	%	N	%
Bağımsız	Düşük	15	42,86	7	20,00
	Orta	20	57,14	26	74,29
	Yüksek	0	0,00	2	5,71
Çekingen	Düşük	1	2,86	1	2,86
	Orta	22	62,86	23	65,71
	Yüksek	12	34,29	11	31,43
İşbirlikli	Düşük	24	68,57	10	28,57
	Orta	10	28,57	17	48,57
	Yüksek	1	2,86	8	22,86
Bağımlı	Düşük	19	54,29	7	20,00
	Orta	15	42,86	24	68,57
	Yüksek	1	2,86	4	11,43
Rekabetçi	Düşük	0	0,00	0	0,00
	Orta	17	48,57	7	20,00
	Yüksek	18	51,43	28	80,00
Paylaşımçı	Düşük	22	62,86	9	25,71
	Orta	13	37,14	25	71,43
	Yüksek	0	0,00	1	2,86

Tablo 8 incelendiğinde, KG öğrencilerin ön test puanlarına göre bağımsız öğrenme stili açısından öğrencilerin 15'inin düşük, 20'sinin orta öğrenme düzeyinde olduğu görülürken, son test puanlarına göre öğrencilerin 7'sinin düşük, 26'sının orta ve 2'sinin yüksek öğrenme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çekingen öğrenme stili bakımından incelendiğinde ön test puanlarına göre KG öğrencilerin 1'i düşük, 22'si orta ve 12'si yüksek öğrenme düzeyinde iken, son test puanlarına göre 1'i

düşük, 23'ü orta ve 11'i yüksek öğrenme düzeyindedir. İşbirlikli öğrenme stili bakımından incelendiğinde ön test puanlarına göre KG öğrencilerin 24'ü düşük, 10'u orta ve 1'i yüksek iken, son test puanlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin 10'u düşük, 17'si orta ve 8'i yüksek öğrenme düzeyindedir. Bağımlı öğrenme stili bakımından incelendiğinde ön test puanlarına göre KG öğrencilerin 19'u düşük, 15'i orta ve 1'i yüksek iken, son test puanlarına göre KG öğrencilerin 7'si düşük, 24'ü orta ve 4'ü yüksek öğrenme düzeyindedir. Rekabetçi öğrenme stili bakımından incelendiğinde ön test puanlarına göre KG öğrencilerin 17'si orta ve 18'i yüksek öğrenme düzeyinde iken, son test puanlarına göre KG öğrencilerin 7'si orta ve 28'i yüksek öğrenme düzeyindedir. Paylaşımçı öğrenme stili bakımından incelendiğinde ön test puanlarına göre KG öğrencilerin 22'si düşük, 13'ü orta öğrenme düzeyinde iken, son test puanlarına göre KG öğrencilerin 9'u düşük, 25'i orta ve 1'i yüksek öğrenme düzeyindedir.

2. Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı KG öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) öntest puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı KG öğrencilerinin öğrenme stilleri ölçeği ön test puanları arasındaki farkı incelemek ve uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak normal dağılım varsayımı incelenmiştir.

ÖSÖ alt boyutlarının ön test puanları normal dağılım sağlamadığından dolayı parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Tablo 9'da elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 9

DG ve KG Öğrencilerinin ÖSÖ Ön Test Analiz Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P
Bağımsız	Deney	35	3,44	3,80	45,59	4,156*	0,000
	Kontrol	35	2,89	2,90	25,41		
Çekingen	Deney	35	3,23	3,50	41,57	2,501*	0,012
	Kontrol	35	2,97	3,00	29,43		
İşbirlikçi	Deney	35	2,41	2,40	32,93	1,061	0,289
	Kontrol	35	2,57	2,50	38,07		
Bağımlı	Deney	35	3,41	3,50	45,74	4,221*	0,000
	Kontrol	35	2,86	2,90	25,26		
Rekabetçi	Deney	35	2,65	2,60	32,89	1,077	0,282
	Kontrol	35	2,88	3,00	38,11		
Paylaşımçı	Deney	35	2,56	2,70	26,97	3,519*	0,000
	Kontrol	35	2,92	3,00	44,03		

*p<0,05

Tablo 9'da DG ve KG öğrencileri bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımçı ÖSÖ ön test puanları incelendiğinde anlamlı farklılık görülürken ($p<0,05$), işbirlikçi ve rekabetçi ÖSÖ ön test puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımçı öğrenme stilleri bakımından farklı olduğundan dolayı uygulanan Rehberli-SDÖ yaklaşımı etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla son test puanlarının karşılaştırılması yerine son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılması ile elde edilen erişim puanlarının karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

3. Mevcut programın uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin ÖSÖ erişim puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

Mevcut programın uygulandığı KG öğrencileri ile Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin ÖSÖ erişim puanları (=son test puanları – ön test puanları) arasındaki farkı incelemek için uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikli olarak normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Bağımsız ve paylaşımcı ÖSÖ erişim puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi, diğer öğrenme stilleri puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 10’da elde edilen verilere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 10

DG ve KG Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ölçeği Erişim Puanlarının İncelenmesi

Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P																																																																		
Çekingen	Deney	35	-1,15	0,79	68	7,470*	0,000																																																																		
	Kontrol	35	-0,06	0,37				İşbirlikli	Deney	35	2,08	0,72	68	11,383*	0,000	Kontrol	35	0,45	0,44	Bağımlı	Deney	35	0,21	0,32	68	3,969*	0,000	Kontrol	35	0,49	0,29	Rekabetçi	Deney	35	0,94	0,86	68	3,207*	0,002	Kontrol	35	0,43	0,37	Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P	Bağımsız	Deney	35	-0,07	-0,20	27,64	3,241*	0,001	Kontrol	35	0,36	0,30	43,36	Paylaşımcı	Deney	35	1,03	1,00	48,71	5,457*	0,000	Kontrol
İşbirlikli	Deney	35	2,08	0,72	68	11,383*	0,000																																																																		
	Kontrol	35	0,45	0,44				Bağımlı	Deney	35	0,21	0,32	68	3,969*	0,000	Kontrol	35	0,49	0,29	Rekabetçi	Deney	35	0,94	0,86	68	3,207*	0,002	Kontrol	35	0,43	0,37	Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P	Bağımsız	Deney	35	-0,07	-0,20	27,64	3,241*	0,001	Kontrol	35	0,36	0,30	43,36	Paylaşımcı	Deney	35	1,03	1,00	48,71	5,457*	0,000	Kontrol	35	0,42	0,40	22,29								
Bağımlı	Deney	35	0,21	0,32	68	3,969*	0,000																																																																		
	Kontrol	35	0,49	0,29				Rekabetçi	Deney	35	0,94	0,86	68	3,207*	0,002	Kontrol	35	0,43	0,37	Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P	Bağımsız	Deney	35	-0,07	-0,20	27,64	3,241*	0,001	Kontrol	35	0,36	0,30	43,36	Paylaşımcı	Deney	35	1,03	1,00	48,71	5,457*	0,000	Kontrol	35	0,42	0,40	22,29																				
Rekabetçi	Deney	35	0,94	0,86	68	3,207*	0,002																																																																		
	Kontrol	35	0,43	0,37																																																																					
Öğrenme Stilleri	Grup	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P																																																																		
Bağımsız	Deney	35	-0,07	-0,20	27,64	3,241*	0,001																																																																		
	Kontrol	35	0,36	0,30	43,36			Paylaşımcı	Deney	35	1,03	1,00	48,71	5,457*	0,000	Kontrol	35	0,42	0,40	22,29																																																					
Paylaşımcı	Deney	35	1,03	1,00	48,71	5,457*	0,000																																																																		
	Kontrol	35	0,42	0,40	22,29																																																																				

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, DG ve KG öğrencileri ÖSÖ erişim puanlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir (p<0,05). Her iki grubun ortalamaları incelendiğinde işbirlikçi, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stilleri boyutu için DG öğrencilerinin erişim puanlarının KG öğrencilerinden yüksek olduğu, çekingen, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri için deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarının KG öğrencilerinden düşük olduğu söylenebilir.

4.KG öğrencilerinin ÖSÖ ilişkin ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

KG öğrencilerinin ÖSÖ’ye ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için uygun analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir.

KG öğrencilerinin bağımsız öğrenme ve rekabetçi ÖSÖ puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı ilişkili örneklem t testi; diğer ÖSÖ puanları normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 11 ve 12’de elde edilen verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11*KG Öğrencilerinin ÖSÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları*

Öğrenme Stilleri	Test	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P
Çekingen	Ön Test	35	2,97	3,00	N.S.	17,87	1,058
	Son Test	35	2,91	2,80	P.S.	15,82	
İşbirlikçi	Ön Test	35	2,57	2,50	N.S.	5,63	4,522*
	Son Test	35	3,02	3,10	P.S.	18,05	
Bağımlı	Ön Test	35	2,86	2,90	N.S.	2,00	5,137*
	Son Test	35	3,35	3,50	P.S.	18,47	
Paylaşımçı	Ön Test	35	2,92	3,00	N.S.	5,25	4,579*
	Son Test	35	3,34	3,30	P.S.	16,23	

Tablo 12*KG Öğrencilerinin ÖSÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları*

Öğrenme Stilleri	Test	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
Bağımsız	Ön Test	35	2,89	0,46	34	6,692*	,000
	Son Test	35	3,25	0,52			
Rekabetçi	Ön Test	35	2,88	0,44	34	6,870*	,000
	Son Test	35	3,31	0,66			

*p<0,05

Tablo 11 ve 12 incelendiğinde KG öğrencilerinin, bağımlı, bağımsız, işbirlikçi, rekabetçi ve paylaşımçı ÖSÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenirken ($p<0,05$), çekingen ÖSÖ puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Tespit edilen bu anlamlı farklılık öğrenme stili alt boyut ortalamaları incelendiğinde, KG öğrencilerinin bağımsız, bağımlı, işbirlikçi, paylaşımçı ve rekabetçi öğrenme stilleri son test ölçek puan ortalamasının ön test ölçek puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

5. DG öğrencilerinin ÖSÖ'ye ilişkin öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular

DG öğrencilerinin, ÖSÖ yönelik ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için uygun analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikli olarak verilerin normal dağılım varsayımı incelenmiştir. DG öğrencilerinin çekingen ÖSÖ puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı ilişkili örneklem t testi; diğer ÖSÖ puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Tablo 13'te elde edilen verilere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 13*DG Öğrencilerinin, ÖSÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları*

Öğrenme Stilleri	Test	N	\bar{X}	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	P
Bağımsız	Ön Test	35	3,44	3,80	N.S.	17,34	0,877
	Son Test	35	3,37	3,40	P.S.	16,54	
İşbirlikçi	Ön Test	35	2,41	2,40	N.S.	0,00	5,163*
	Son Test	35	4,49	4,80	P.S.	18,00	
Bağımlı	Ön Test	35	3,41	3,50	N.S.	12,31	3,729*
	Son Test	35	3,62	3,60	P.S.	18,50	
Rekabetçi	Ön Test	35	2,65	2,60	N.S.	6,75	4,532*
	Son Test	35	3,59	3,60	P.S.	18,41	
Paylaşımçı	Ön Test	35	2,56	2,70	N.S.	0,00	5,170*
	Son Test	35	3,59	3,60	P.S.	18,00	
Öğrenme Stilleri	Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Çekingen	Ön Test	35	3,23	0,76	34	8,688*	0,000
	Son Test	35	2,07	0,27			

*p<0,05

Tablo 13'e göre, DG öğrencilerinin çekingen, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımçı ÖSÖ ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenirken (p<0,05), bağımsız ÖSÖ puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Tespit edilen bu anlamlı farklılık öğrenme stili alt boyut ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımçı öğrenme stilleri son test ölçek puan ortalamasının ön test ölçek puan ortalamasından yüksek; çekingen öğrenme stilleri son test ölçek puan ortalamasının ön test ölçek puan ortalamasından düşük olduğu tespit edilmiştir.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada Rehberli-SDÖ yaklaşımı, 7. sınıf "ışığın soğrulması ve aynalar" konularına yönelik öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerilerine ve öğrenme stillerine yönelik etkisi incelenmiştir. Çalışmanın amaçlarından biri Rehberli-SDÖ temelinde tasarlanan öğretim ortamının, öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine olan etkisini belirlemektir. Bu çerçevede tasarlanan öğretimin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi mevcut öğretim programı temelindeki öğretim ile karşılaştırılmıştır.

Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin "ışığın soğrulması ve aynalar" konusuna ilişkin KAT ön test ve son test kıyaslandığında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durum Rehberli-SDÖ ortamlarının ışığın soğrulması ve aynalar konularına ilişkin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmada, mevcut programa göre dersleri yürütülen KG öğrencilerinin de ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine başarılarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu durumun nedenleri, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yürütülen fen öğretiminin öğrenci merkezli olması, fen bilimleri ders kitabında çeşitli etkinliklere yer verilmesi, süreç odaklı olması ve etkin katılıma önem verilmesi olarak gösterilebilir (Bozkurt vd., 2013; Uçar, 2018). KG ve DG öğrencilerin KAT son test puanları incelendiğinde DG lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmasının nedeni olarak DG'deki öğrencilerin başarı puanlarındaki artışa ait etki büyüklüğünün KG'deki artıştan fazla olduğu gösterilebilir. Mevcut fen programına göre yürütülen KG öğrencilerinin de bilgiye daha doğru bir şekilde ulaşmaları beklenirken sonuç DG lehine çıkmıştır. Yani mevcut programa göre yürütülen

öğrenme ortamının KG öğrencilerinin KAT puanlarında herhangi bir etkiye neden olmadığı sonucuna varılmıştır. DG öğrenme ortamında, öğretmen rehberliğinin artırıldığı, öğrenci merkezli etkinlikler ile olduğu, öğrencilerin hipotez kurmaları istenerek bilimsel sorular ortaya koydukları ve kendi araştırmalarını yapmaları için fırsat verilen bir yaklaşım kullanıldığı için öğrenme ortamının öğrenci başarısını artırdığı söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmada öğretmen rehberliği, farklı fikirler üretme konusunda daha aktif olmalarını sağlaması, öğrencilerin problemleri yorumlama fırsatı sunması ve gerçek yaşamla ilgili problemlerin çözümünde farklı fikirler üzerinde tartışma ortamı yaratması nedeniyle öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını arttırdığı görülmüştür. Ancak alanyazında probleme dayalı, proje tabanlı, sorgulamaya dayalı yaklaşımlarda öğretmen rehberliğinin minimum olduğu yöntemler olarak bahsedilmiş ve bu yaklaşımların öğrencide aşırı bilişsel yük oluşturacağı ve bu durumun öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştıracağı belirtilmiştir (Kirschner vd., 2006). Bu fikre karşıt cevap olarak Hmelo vd. (2007), sorgulamaya ve probleme dayalı yöntemlerin minimum rehberli yaklaşımlar olmadığı aksine kapsamlı bir öğretmen rehberliği sağladığını vurgulayarak mevcut programla yürütülen KG'nin, DG'ye göre düşük başarı göstermesi bu karşıt fikirlere bir cevap olarak sunulabilir. SDÖ yaklaşımı ile farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Tezel vd., (2020), 5. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, sorgulama temelli öğretim etkinliklerinin "Işığın Yayılması" konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında, Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamına yönelik oluşturulan etkinliklerinin uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut fen programına göre dersleri yürütülen KG öğrencilerinin SÖBÖ son test puanları karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç Rehberli-SDÖ temelli öğrenme ortamının öğrencilerin SÖB artırmada mevcut programa göre daha etkili olduğunu göstermektedir. DG son test puanlarındaki artışın, Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulanması ile öğrencilerin SÖB algısını geliştirmede etkili olduğu ve bilginin öğrenci tarafından sorgulanarak keşfetmesi için de bir öğrenme ortamı sağladığı söylenebilir. SÖB ile bireyin kendi öğrenmesini yapılandırması arasında önemli bir ilişki vardır. Çünkü bireyin kendi öğrenmesini planlaması, değerlendirmesi, öğrenmede sorumluluk üstlenmesi, neyi bilip neyi bilmediğinin farkında olması üst bilişsel farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Bağçeci vd., 2013).

Bu araştırmanın diğer bir amacı, araştırmaya katılan DG ve KG öğrencilerinin öğrenme stillerine göre nasıl dağılım gösterdiklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda uygulama öncesi toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre; KG öğrencilerinin baskın rekabetçi öğrenme stiline (%51, 43), orta düzey bağımsız (%57, 14) ve orta düzey çekingen (%62,86) öğrenme stillerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrası KG öğrencilerin baskın rekabetçi (%80, 0) öğrenme stilinde artış olduğu, orta düzey bağımsız (%74, 29) ve orta düzey çekingen (%65, 71) öğrenme stilinde olduğu sonucu elde edilmiştir. DG öğrencilerin, ön teste göre en fazla baskın çekingen öğrenme stiline (%65, 71) sahip olduğu, bu stili sırasıyla, rekabetçi (%45,71), bağımsız (%42,86) ve orta düzeyde bağımlı (%77,14) öğrenme stillerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. DG öğrencilerinin en az sahip oldukları öğrenme stili; işbirlikçi (%2,86) olduğu görülürken, paylaşımcı (%0, 0) öğrenme stillerine sahip bir öğrencinin olmadığı da görülmüştür. Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı deneysel süreç sonrasında DG öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri; işbirlikçi (%88,57), rekabetçi (%94,29) ve orta düzeyde paylaşımcı (%91,43) öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, deneysel işlem sürecine katılan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede kullanılan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği; kuramı, kişilik özellikleri ya da bilişsel özelliklerden çok öğrencilerin gerçek sınıf ortamı ve etkinliklerine yönelik tepki ve tutumlarını temel aldığından (Grasha & Riechmann, 1996) elde edilen bulguları sınıf ve öğrenme-öğretme ortamı

bağlamında yorumlamanın, değerlendirmenin ve tartışmanın doğru olacağı düşünülmektedir. Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı DG öğrencileri ile FBDÖP ve ders kitabına yönelik yürütülen öğrenme sürecine dâhil olan KG öğrencilerinin uygulama sonrasında her iki grupta da “rekabetçi” öğrenme stiline baskın olduğu görülmüştür. Yani, uygulanan yöntemlerin öğrencilerde rekabet ortamı yarattığı ve sınıfta diğerlerinden daha iyi olmak için öğrenen, ödüllendirilmek için diğer öğrencilerle yarışması gerektiğine inanan, ilgi odağı olmaktan ve sıftaki başarıları ile tanınmaktan hoşlanan öğrenme stili ortaya çıktığı görülmüştür (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000). Ayrıca, DG öğrencilerinde deneysel işlem sonrası işbirlikçi öğrenme stili de baskın olarak görülmüştür. DG öğrencileri grup içi işbirlikçi öğrenme görülse de gruplar arası rekabetin öğrenmenin olduğu etkinlik ve deney tasarlama sürecine yansıdığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Deneysel uygulama süreci sonrası öğrencilerin “paylaşımçı” öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğrencilerin; sınıfta iyi bir öğrenci olmaya çalışma, derse girmekten ve mümkün olduğunca sınıf etkinliğine katılmaktan keyif alma, dersin gerekli ve opsiyonel gerekliliklerini yerine getirmeye genel olarak istekli oldukları söylenebilir (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000). Ayrıca, uygulanan öğrenme süreci içindeki etkinlikler ve deneyler öğrencilerin öğrenme stillerindeki değişimi de ortaya koymuştur. DG’de çekingen öğrenme stiline sahip olan öğrenenlerin, Rehberli-SDÖ yaklaşımının uygulandığı bir sınıf ikliminde işbirlikçi veya paylaşımçı öğrenme stiline yöneldiği görülmüştür.

Öneriler

Rehberli-SDÖ öğrenme ortamıyla öğrenciler kendi öğrenme sürecinden sorumlu hale getirilmiş ve öğrencilerin öğrenme ortamında aktif rol almaları sağlanmıştır. Bu bağlamda, Rehberli-SDÖ yaklaşımı ile öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük hayata aktarabilir ve günlük hayatta yer alan ihtiyaçlara çözüm üretebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin problem durumlarına daha etkili ve verimli çözüm üretebilmeleri için Rehberli-SDÖ yaklaşımının fen derslerinde daha fazla kullanılması sağlanmalıdır. Öğrencilere, derinlemesine düşünmelerini ve cevaplarını destekleyecek kanıtlar sunmalarını teşvik eden sorular sormaları için fırsatlar verilmelidir. Öğrencilerin öğrenmelerini sürekli olarak değerlendirme ve geri bildirim sağlama süreçlerini entegre ederek, öğrenme süreçlerini yönlendirebiliriz. Formatif değerlendirme teknikleri ve öz değerlendirme araçları kullanarak öğrencilere sürekli gelişim fırsatı sunulabilir.

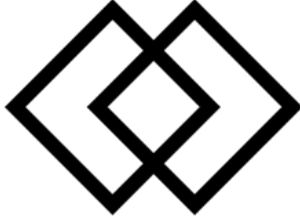
Öğrenme stilleri genellikle karmaşık ve çok yönlüdür; bir kişi birden fazla öğrenme stilini tercih edebilir veya farklı durumlarda farklı öğrenme stilleri gösterebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımaları ve öğrenme süreçlerini destekleyecek stratejiler geliştirmeleri, daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca bu çalışmada, öğrenme stili bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Öğrencide var olan öğrenme stili sabit mi yoksa farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanması ile baskın öğrenme stili değişebilir mi? sorusunun araştırılması literatür açısından faydalı olunacağı düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Areepattamannil, S. (2012). Effects of inquiry-based science instruction on science achievement and interest in science: Evidence from Qatar. *Journal of Educational Research*, 105(2), 134–146.
- Arthur, C. (1993). *Teaching science through discovery*. Macmillan Publishing Company.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2013). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balbağ, M. Z. & Karaer, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46.
- Balım, A. G., & Taşkoyan, S. N. (2007). Fen'e yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 58-63.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.
- Baviskar, S.N., Hartle, R.T., & Whitney, T. (2009) Essential criteria to characterize constructivist teaching: derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education*, 31(5), 541-550. <https://doi.org/10.1080/09500690701731121>
- Bozkurt, O., Ay, Y., & Fansa, M. (2013). Araştırmaya dayalı öğrenmenin fen başarısı ve fene yönelik tutuma etkisi ile öğretim sürecine yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 241-256.
- Bybee R., Taylor J.A., Gardner A., van Scotter P., Carlson J., Westbrook A., et al. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Creswell, J. W. V., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Çelik, H., Köken, O., & Kanat, B. (2021). Fen bilgisi öğretmenlerinin sorgulayıcı yaklaşıma uygun laboratuvar kullanım yeterlikleri ve karşılaşılan sorunlar. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 196-223.
- Damsa, C. I., & Nerland. M. (2016). Student learning through participation in inquiry activities: Two case studies in teacher and computer engineering education. *Vocations and Learning*, 9(3), 275–294. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9152-9>.
- de Groot A. (1969). *Methodology: Foundations of inference and research in the behavioral sciences*. Mouton & Co.
- Diaz, D.P., & Carnal, R.B. (1999). Students' learning styles in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching*, 47(4), 130–135.
- Duban, N. (2016). *Sorgulanmaya dayalı öğrenme yaklaşımı*. Ş. S. Anagün & N. Duban (Ed). *Fen bilimleri öğretimi* içinde (ss. 221-240). Anı.
- Ebren Ozan., C. (2018). *Fen eğitiminde rehberli sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkisi*. (Tez No. 504471) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Alliance.

- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Hall, E., & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalised education and training? *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 99–107.
- Kachergis, G., Rhodes, M., & Gureckis, T. (2017). Desirable difficulties during the development of active inquiry skills. *Cognition*, 166, 407-417.
- Kanyılmaz, M. B., & Yücel Özata, E. (2020). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde ilkökul öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 23-39. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8876>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Kolloffel, B., Eysink, T. H. S., & De Jong, T. (2011). İşbirlikçi ve bireysel sorgulamalı öğrenmede temsili araçların etkilerinin karşılaştırılması. *Bilgisayar Destekli Öğrenme*, 6, 223–251. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9110-3>
- Liu, C., Bano, M., Zowghi, D., & Kearney, M. (2021). Analysing user reviews of inquiry-based learning apps in science education. *Computers & Education*, 164, 104-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104119>
- Markant, D. B., Ruggeri, A., Gureckis, T. M., & Xu, F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 142–152. <https://doi.org/10.1111/mbe.12117>
- Martin, L. (2003). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018a). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496.
- Novak, S., Shah, S., Wilson, J. P., Lawson, K. A., & Salzman, R. D. (2006). Pharmacy students' learning styles before and after a problem-based learning experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(4), 1-8.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in europe: critical reflections* (Vol. 13). The Nuffield Foundation.

- Ostlund, K. (1992). *Science process skills assessing hands-on student performance*. Addison-Wesley.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Retinoate, E., Ayres, P., & Seller, J. (2018). Collaborative Learning Effects When Students Have Complete or Incomplete Knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 32(4), 681–692. <https://doi.org/10.1002/acp.3444>.
- Tan, M., & Temiz, A. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (13), 89-101.
- Teig, N., Scherer, R., & Nilsen, T. (2018). More isn't always better: the curvilinear relationship between inquiry-based teaching and student achievement in science. *Learning and Instruction*, 56, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.006>.
- Tezel Ö., & Bıyık, A. (2018). Sorgulamaya dayalı fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, & U. Sarı (Eds.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi* (ss. 74-98). Pegem Akademi.
- Tezel, Ö., Semiz, N., & Uçar, S. (2020). Sorgulama temelli öğretim etkinliğinin 5. sınıf öğrencilerinin ışığın yayılması konusunu öğrenme başarılarına etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 210-232. <https://doi.org/10.7822/omuefd.718243>.
- Uçar, C. (2018). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları, girişimcilikleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Tez No. 530611) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wua, H. K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1289-1313.
- Yazgan Sağlamer, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226. <https://doi.org/10.26466/opus.603506>.
- Zereyak, E. (2005). Grasha-Riechmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(8), 117-138.
- Zhang, L., Kaliyuga, S., Lee, C., & Lei, C. (2016). Effectiveness of collaborative learning of computer programming under different learning group formations according to students' prior knowledge: A cognitive load perspective. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(2), 171–192.



HADİSLERDE BİR EĞİTİM YÖNTEMİ OLARAK SEÇENEK SUNMA

Recep ERTUĞAY*

Öz

Bu çalışmada Hz. Peygamber'in eğitim yöntemlerinden biri olarak değerlendirdiğimiz ve 'seçenek sunma' olarak adlandırdığımız yaklaşım, ele alınıp günümüze taşınması amaçlamıştır. Çalışmanın girişinde 'seçenek sunma' ifadesi pedagojik ve psikolojik yönleri ile tarif edilip konunun Kur'anî temelleri örneklendirilmiş, akabinde ayrıntılar hadislerle işlenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Yararlanılan kaynaklar doküman analizi yöntemleriyle sistemli olarak taranmış ve ulaşılan veriler, hadis ilimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Kur'an-ı Kerim'de Hz. Peygamber'in (s.a.v.) "kitabı tebliğ etme", "kitabı öğretme", "hikmeti öğretme", "bilinmeyenleri öğretme" ve "âyetleri açıklama" gibi öğretmenlik olarak ifade edilebilecek vasıflarına/görevlerine dikkat çekilmiştir. Hz. Peygamber de (s.a.v.) "Ben ancak muallim olarak gönderildim." sözüyle kendisini muallim/öğretmen olarak tarif etmiş ve vazifesinin de "güzel ahlâkı tamamlamak" olduğunu belirtmiştir. Hz. Peygamber, Kur'an'ın "Rabbinin yoluna hikmetle, mevza-i hasene ile çağır." emirlerine uyarak güzel ahlâkı benimsetme görevini en güzel şekilde ikmâl eylemiştir. Yine Kur'an-ı Kerim; "Rabbinden bir rahmetle onlara yumuşak davrandın." beyanı ile Hz. Peygamber'in (s.a.v.) risâletteki üslûbunu ve tutumunu, eğitim öğretim ilke ve yöntemlerini tasvip etmiş ve övmüştür. Ferdî, ailevî ve içtimâî münasebetlerimizde örgün ve yaygın eğitimde "Allah Rasûlü'nde (s.a.v.) üsve-i hasene/güzel örnekler bulunmaktadır. Bu kapsamda Hz. Peygamber'in (s.a.v.) muhataplarına "seçenek sunma" olarak tanımladığımız yönetime başvurduğu görülmüştür. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) ashâbını seçenekler geliştirmeye teşvik ettiği, muhataplarına kolaylaştırıcı seçenekler, çoklu seçenekler, sınırlandırıcı seçenekler ve özendirici seçenekler sunduğu tespit edilmiş, bu kapsamda farklı disiplinlerde çalışmaların yapılmasında da fayda görülmüştür. Elde edilen bulgular ve öneriler sonuç başlığında detaylandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hadis, Eğitim, İlke, Yöntem, Seçenek sunma.

Offering Options in Hadith as an Education Method

Abstract

In this study, Hz. It is aimed to address the approach that we consider as one of the educational principles of the Prophet and which we call 'offering options'. In the introduction of the study, the expression 'offering options' is described with its pedagogical and psychological aspects, the Qur'anic foundations of the subject are examined and then the details are covered with hadiths. The study was conducted with the qualitative research method, the sources used were systematically scanned on the basis of document analysis, and the data obtained was evaluated within the framework of hadith sciences. In the Holy Quran, Hz. Attention was drawn to the Prophet's qualities that can be described as teaching, such as "teaching the book", "teaching wisdom", "teaching the unknown" and "explaining the verses". Hz. The Prophet said, "I was sent only as a teacher." He described himself as a teacher and stated that his duty was "to complete the moral message." Hz. The Prophet said in the Qur'an: "Call to the way of your Lord with wisdom and good manners." By complying with his orders, he completed his duty of inculcating good morals with great perfection. The Holy Quran says, "You dealt gently with them by the mercy of your Lord." With his statement, Hz. He praised the Prophet's teaching style and his teaching methods. There are good examples of "Uswa al-Hasana in the Messenger of Allah" in education. Hz. It has been observed that the Prophet used approaches that we define as "offering options" to his interlocutors. Hz. It was determined that the Prophet encouraged his companions to develop options and offered facilitating options, multiple options and limiting options to his interlocutors, and the findings were detailed in the end.

Keywords: Hadith, Education, Principle, Method, Offering options.

* Doktor Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Temel İslami Bilimler Bölümü, Hadis Ana Bilim Dalı, recep.ertugay@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7289-0338>

1. Giriş

Eğitim, insanın varlık alanına gelmesi ile birlikte başlamıştır. İlk insan, aynı zamanda ilk peygamberdir. Hz. Âdem (a.s.)'ın yaratılışı üzerine melekler “... *orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın...*” değerlendirmesinde bulunmuşlardı. Allah, “... *Ben bilirim siz bilmezsiniz.*” dedi. “*Sonra Hz. Âdem'e isimleri öğretti ve melekler isimleri bilemeyince Allah'ın emri ile Âdem isimleri meleklere bildirdi*” (2/el-Bakara /30). İlk insanın yaratılış sürecine vurgu yapan âyetlerde, ‘öğrenme’, ‘bilme’, ‘bilmeme’, ‘bilmeyene bildirme’, ‘isimleri/kavramları öğretme’ gibi eğitim öğretim istilahlarının yoğun olarak yer aldığını, bir öğretmenlik uygulamasının gerçekleştiği anlamaktayız. Bu âyetlerde ilk insan ile birlikte öğrenmenin, öğretmenin başladığını ve bu durumun insanın varedilişinin de sebebi olarak ileri sürüldüğünü görmekteyiz.

Hz. Âdem'den (a.s.) Hz. Muhammed'e (s.a.v.) kadar Allah, (c.c.), insanlığa Cebrâil/vahiy ile besleyip terbiye ettiği peygamberler/öğretmenler görevlendirmiştir. Son Peygamber olarak da Hz. Muhammed (s.a.v.) görevlendirilmiştir. 23 yıl sürecek olan bu görev, “*Oku!*” emri ile başlamıştır (94/el-Alak/1-5). Okumanın nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak da “*Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle davet et; onlarla en güzel yöntemle tartış...*” buyurulmuştur (16/en-Nahl/125). Hz. Peygamber bu ve benzeri âyet-i kerîmeler doğrultusunda risâletini bir yönüyle de muallimlik olan görevini sürdürmüştür. Bu kapsamda, “*Sen onlara surf Allah'ın lütfettiği merhamet sayesinde yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı kalpli olsaydın, hiç şüphesiz etrafından dağılır giderlerdi...*” buyruğuyla da Hz. Peygamber'in eğitim sürecinde sergilediği tutumların ilâhî destekli olduğu vurgulanmış, başarıya ulaştığı belirtilmiş, övülmüş ve bizim için de örnek olarak sunulmuştur (3/Âli İmran /159).

Görevini güzel ahlâkı tamamlamak üzere gönderilmiş bir öğretmen olarak tanımlayan Hz. Peygamber'de (s.a.v.) her alanda olduğu gibi eğitim öğretim ilke ve yöntemleri alanında da alacağımız güzel örnekler bulunmaktadır (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 14/513; İbni Mâce t.y., “Sünen”, 1). Bu makalede hem bir ilke hem de bir yöntem olmak tarafı bulunan farklı seçenekler sunma içeriklerini/uygulamalarını hâvî hadisler çalışılacaktır. Sünnette yer alan mevcut malzemeyi tespit edip öne çıkarmayı, eğitimcilerin ve ilgililerin dikkatine sunmayı hadis alanının bir vazifesi olarak değerlendirmekteyiz. Ayrıca bu konuyu hadis metinlerinin anlaşılmasına yönelik ilim dallarından birisi olan “Fıkhu'l-Hadis” ve “Şerhü'l-Hadis” kapsamında bir çalışma olarak görmekteyiz.

Bu konuyu farklı açılardan ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Vural tarafından “İslam hukukunda ruhsat sebepleri ve bazı ruhsat örnekleri”, Sancaklı tarafından “Hz. Peygamber'in İbadetlerde Öngördüğü İtidal Ve Kolaylık Anlayışı”, Atay tarafından “Din Kolaylıktır”, Çolak ve Çınar tarafından “İslâm Hukukunda Kolaylaştırma İlkesinin Haccın Rükünlerinde Günümüz Uygulaması” başlıklı makaleler kaleme alınmıştır (Atay 1986; Çınar & Çolak 2018; Gündüz 2017; Sancaklı 2000; Vural 2018). Vural, çalışmasında ibadetlerde tanınan kolaylıkların sebeplerini irdelemiştir. Sancaklı, ibadetlerde orta yolu takip etmenin, sınırları zorlamamanın gereğini vurgulamış ve tanınan kolaylıklara işaret etmiştir. Atay, dinin kolaylık ilkesi üzerine değerlendirmelerde bulunmuştur. Çınar ve Çolak (2018), Hac ibâdeti eksenli olarak tanınan ruhsatları inceleyip günümüze taşımayı amaçlamıştır. Çalışmaların genelinde meseleler, fıkıh ilmi kapsamlı olarak; abdest, namaz, oruç ve hac ibadetlerinde çeşitli mazeretlere binaen ruhsatlar yönüyle değerlendirilmiş, ibadetlerde tanınan kolaylıkların tespiti ve illeti üzerine yoğunlaşmıştır. Söz konusu çalışmalardan daha kapsamlısı “Hz. Peygamber'in Sünnetinde Alternatif Çözüm Yolları” adıyla Evgin tarafından kaleme alınmıştır. Evgin'in çalışmasında konular, daha geniş tutulmuş, ibadetlerde azimet-ruhsat kapsamının ötesinde değerlendirmelere yer verilmiştir. ‘Muamelât’, ‘Hukuk’, ‘Ahlak’, ‘Toplum’, ‘Yeme İçme’ ve ‘Günlük Hayat’ ana başlıkları altında ilgili alt başlıklarla konular âyetler ve hadislerden örneklerle detaylandırılmıştır (Evgin 2022). Çalışmamız, başta Evgin'in çalışması olmak üzere diğer çalışmalarla kesişen noktaları barındırmakla birlikte isimlendirmesi, konunun sistematığı, metinlere bakış açısı, odaklanılan tarafları ve sonuçları

itibariyle farklılık arz etmektedir. Bizim çalışmamız, eğitim-öğretimde ve insanlar arası ilişkilerde tatbik edilecek bir yöntem olabilirliği açısından yürütülmüş, hadis ağırlıklı olarak değerlendirilmiş ve mevcut çalışmaları tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir.

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama deseni ile yürütülmüştür (Baltacı 2019). Literatür, sistematik bir şekilde taranmış doküman analizi metoduyla veriler tasnif edilmiştir. Kaynak olarak Kur'ân-ı Kerîm ve Hadislere müracaat edilmiştir. Konunun eğitim-öğretim boyutu olması sebebiyle bu kapsamda yayınlanan makale, tebliğ, tez, ansiklopedi maddesi ve kitaplar taranmıştır. Çalışmanın adımları; âyet ve hadislerde öğretmenliğin önemine vurgu, Hz. Peygamber'in öğretmenlikteki ilke ve yöntemlerinin başarısına dikkat çekme ve "seçenek sunma" olarak adlandırdığımız yöntemi detaylandırma sıralaması ile sürdürülmüştür. Bu kapsamda mevcut yayınlar objektif olarak incelenmiş, hadis kaynaklarından Hz. Peygamberin pratikleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ilgili hadislerin değerlendirmeleri ile bütünleştirilmiş, üretilen bilgiler uygun başlıklar altında tasnif edilip yorumlanmıştır (Sak vd., 2021). Böylece ilgili hadis metinleri, çalışmanın temel konusu olarak seçenek sunma tarafıyla dikkatlere sunulmuştur.

2.1. Araştırma Etiği

Araştırma etik kurallara ve akademik prensiplere bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Doğrudan ya da dolaylı bütün alıntılara atıf yapılmıştır.

3. Bulgular

Âyet ve hadislerde farklı formlarda seçenekler sunulduğu ve davranış değişikliği sağlamada etkili olduğu saptanmıştır. Hz. Peygamber, kolaylaştırıcı seçenekler geliştirerek muhataplarına çeşitli çözüm yolları göstermiştir. Problemlerin çözümünde farklı yaklaşımlar sergileyen ashâb-ı kirâmın Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından taltif edildiği müşahade edilmiştir. Farklı disiplinler tarafından konunun çalışılmasında fayda mülâhaza edilmiştir.

3.1. Seçenek Kavramının Tanımı ve Önemi

Seçenek, birkaç şeyden biri, bir düşüncenin yerini tutabilecek başka bir düşünce veya harekât tarzı anlamına gelmektedir. Seçenek göstermek, seçilebilecek yeni bir yol ve farklı bir çıkış kapısı göstermektir (Nevin Kardeş vd., 1995, 1/110, 4/2472).

Farklı seçenekler sunma uygulamaları, bireylerin tercihleri doğrultusunda seçimler yapmalarını ve kendi kararlarını vermelerini sağlayan bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Bu imkân sayesinde birey, iki ya da daha çok seçenek arasından kendine uygun gördüğünü tercih eder. Seçim, bir anlamda bireyin kendi yaşamı üzerinde karar verici olmasıdır (Ülke Kürkçüoğlu 2007, 67). Bir eylemi yapmaya zorlamak, karşı tarafın tercihini yeterince dikkate almama durumu taşıdığından kabullenilmesi kolay olmayacaktır. Seçenekler sunulması durumunda birey kendine uygun olanı tercih ederek karar sürecine katıldığı için istenileni yapmaya daha ilgili olacaktır. Bireylerin hoşlandıkları/istedikleri nesnelere ve etkinliklere ulaşmaları çoğu zaman, doğal pekiştirme işlevi görmektedir. Seçim yapma uygulamalarının; performansı, hoşnutluğu, katılımı ve motivasyonu arttırdığı ve davranış sorunlarını azalttığı belirtilmektedir (Ülke Kürkçüoğlu 2007, 69, 73,74). Seçenek sunma stratejileri, alıcıların daha fazla özerklik kazanmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, muhatapların katılımını artırmanın yanı sıra, daha büyük bir sorumluluk duygusu geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Bireylere daha fazla seçenek sunma stratejileri, katılımı artırmak ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için tercih edilmektedir (Çelik vd., 2023, 3804).

Eğitimin amaçları; kişileri olumsuz bir eylemden uzaklaştırma, davranış değişikliği sağlama, daha faydalı olana yönlendirme, yeni beceriler kazandırma süreçleri olarak sıralanmaktadır. Eğitimde

belirtilen hedeflere ulaşmak için başvurulan yöntemlerden birisi olarak “seçenek sunma” uygulamasının etkili ve sonuç alıcı olduğu ileri sürülmüştür. Hz. Peygamber’in (s.a.v.) ashâbını yönlendirmelerinde, öğüt ve nasihatlerinde, kendine yöneltilen suallere verdiği cevaplarda seçenekler geliştirdiği görülmektedir.

3.2. Kur’ân-ı Kerîm’de Seçenekler Sunma

Kur’ân-ı Kerîm’de “...Allah size kolaylık diler, zorluk dilemez...” buyurulmuş ve çeşitli zorluklara binaen farklı kolaylıklar sunulmuştur (2/el-Bakara/185). Mümin kişi kolay olanı tercih etme durumunda kaldıysa bunu gönül rahatlığı ile yerine getirmelidir. Zira Hz. Âişe (r. anha), Hz. Peygamber’in, iki seçenektan birini yapmak durumunda kaldığında daha kolay olanı tercih ettiğini bildirmiştir (Buhârî 1419, “Hudûd”, 10). Kolaylık sağlayan seçeneklerden uzak durmak uygun görülmemiş, “Allah, yasaklarının işlenmesinden nasıl hoşlanmazsa, (tanıdığı) ruhsatların/kolaylıkların uygulanmasından da o kadar hoşnut olur.” buyurulmuştur (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 10/107). Zaruret hallerinde ve zaruret miktarınca haram olanların dahi müracaat edilebilecek mubah seçenekler olduğu belirtilmiştir (2/el-Bakara/173).

Seçenek sunmak İslâm’ın kolaylaştırıcılık özelliğinin bir sonucudur. İbâdet, muamelât, nikâh, yeme-içme, giyim-kuşam vb. hayatın bütün yönlerinde mazeretlere binâen yeni kapılar açılmış, farklı imkânlar sunulmuş ve bazı ruhsatlar tanınmıştır. Kur’ân’ı Kerîm’e bakıldığında, hataları telâfi etmek için diyet, kefâret ve tevbe imkânları başvurulacak çözüm kapıları olarak öne çıkmaktadır.

Diyet, “İslâm hukukunda bir şahsın haksız olarak öldürülmesi, sakat bırakılması veya yaralanması halinde ceza ve kan bedeli olarak yapılan ödeme” olarak açıklanmıştır (Bardakoğlu, 1994, 9/473). İşlenen bir suçta denk bir fiilin uygulanması olarak kısas/aynısıyla mukabele farz kılınmış “Ancak kim (din) kardeşi tarafından affedilirse o zaman marûfa uymak, güzel ve tam olarak ödeme yapmak gerekir. Bu rabbinizin bir hafifletmesi ve rahmetidir” buyurulmuştur (2/el-Bakara/178; 4/en-Nisâ 92). Diyet miktarları ile ilgili ayrıntılar, hadislerde yer almaktadır (İbn. Mâce t.y., “Kasâme”, 46-47; Nesâî 1986, “Kasâme”, 46-47).

Tevbe, geri dönmek, pişman olmak bir daha yapmayacağına söz vermektir. Hz. Peygamber, (s.a.v.) insanların çokça hata eden bir varlık olduğunu belirtmiş, en hayırlıların da hatalarından dönenler olduğunu vurgulamıştır (Dârimî 2000, “Zühd”, 30; İbni Mâce t.y., “Zühd”, 30). Tevbe Allah’ın, hataya düşmüş, kullarına sunduğu bir dönüş, yeniden başlama kapısıdır/seçeneğidir ve bu seçenek Kur’ân-ı Kerîm’de seksen sekiz ayrı yerde vurgulanmıştır (Abdülbâkî, 1990).

Kefâret, sözlükte örtmek, gizlemek, anlamında bir kelime olup, günah ve hataları örtücü, telâfi edici; köle azat etme, kurban, sadaka, fakiri doyurma, giydirme ve oruç tutma gibi malî veya bedenî nitelikli ibadetlerin genel adıdır (Katar 2002, 25/179). Kefâret, yapılan bir hatayı telafi etmek, Allah’tan bağışlanma dileğinde bulunmak amacıyla yerine getirilen bir ibadet ve bir onarma eylemini ifade eder (Karaman 2007, 2/332-333; Serinsu 2009, 199). Kefâret, hataları telafi etmek/onarmak için sunulmuş bir seçenektir. Kur’ân-ı Kerîm’de farklı kefâret seçenekleri yer almaktadır (58/Mücâdele 58/1-4; 4/en-Nisâ/92; 2/el-Bakara/196). Bu kefâretlerden birisi de yemin kefâretidir.

“Yemin, Allah’ın adını anarak sözü, kuvvetlendirme olarak tarif edilmiş, bilerek yapılan yeminin bozulması durumunda takip edilebilecek yollar âyetle belirtilmiştir (Şentürk & Yazıcı 2017, 372-76). Allah (c.c.) şöyle buyurtmaktadır:

لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا عَقَّدْتُمُ الْأَيْمَانَ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسْكِينٍ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعَمُونَ
أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ذَلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ وَاحْفَظُوا أَيْمَانَكُمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ
لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

“Allah sizi kasıtsız olarak yaptığınız yeminlerden ötürü sorumlu tutmaz, fakat bilerek ettiğiniz yeminlerden dolayı sizi sorumlu tutar. Bunun da kefâreti, ailenize yedirdiğinizin ortalama seviyesinden on fakire yedirmek yahut onları giydirmek ya da bir köle âzat etmektir. Buna imkânı olmayan ise üç gün oruç tutmalıdır. Yeminlerinizin kefâreti işte budur. Yeminlerinize bağlı kalın. Allah âyetlerini sizin için bu şekilde açıklıyor ki şükredesiniz.” (5/el-Mâide/89).

Âyet-i kerîmede yemin kefâreti ile ilgili seçenekler sunulmaktadır. Yeminini bozan kimse; ‘on fakiri yedirmek’, ‘on fakiri giydirmek’, ‘bir köle azat etmek’ önerilerinden birini tercih edip yapmalıdır. Bu üç uygulamadan birini yapamıyorsa üç gün oruç tutmalıdır. Görüldüğü üzere bu âyette üç ayrı telafi seçeneği sunulmuştur. Bu seçeneklerden birisini yapmaya güç yetiremeyenler için de yeni bir seçenek önerilmiştir. Hz. Peygamber, yeminin aksi olan durumun daha faydalı olduğunun belirginleşmesi halinde yeminlerin bozulup kefâret seçeneğinin tercih edilmesini istemektedir. “Her kim bir şeye yemin eder de başkasını ondan daha hayırlı görürse, hemen o hayırlı işi yapsın, yeminini bozduğu için de kefâret versin.” buyurulmuştur (Müslim t.y., “Eymân”, 3).

Kur’ân-ı Kerîm’de yer alan, ibadetlerde kolaylık, kefâret, diyet ve tevbe ile ilgili âyetler farklı yönlerden çok kere ele alınmış incelenmiştir. Bu âyetlere Allah’ın kullarına eksiklerini, yanlışlarını, yanlışlıklarını telafî etmeleri için sunduğu seçenekler olarak da bakmalı ve bu seçeneklere başvurmanın yanında görev icra edilen alanlarda başta öğretmenlik olmak üzere iletişimde ve etkileşimde bulunan insanlar seçeneksiz bırakılmamalı yeni çözümler sunma gayretinde olunmalıdır.

3.3. Hadislerde Seçenek Sunma

Hz. Peygamber, (s.a.v.) ashâbını ve ashâbının şahsında kıyamete kadar bütün ümmetini farklı seçenekler düşünmeye ve üretmeye teşvik edip cesaretlendirmiştir. Hz. Peygamber’in (s.a.v.) yeni/farklı seçenekler sunma noktasındaki örnekliği, “Seçenekler Üretmeye Teşvik Etme” “Daha Kolay Seçenekler Sunma”, “Yasaklamak Yerine Yapılacak Seçeneğe Yönlendirme” “Birkaç Seçeneği Birlikte Sunma”, “Rağbet Ettirici Seçenekler Sunma”, “Sınırlandırılmış Seçenekler Sunma” başlıkları altında toplanabilir.

3.3.1. Hz. Peygamber’in (s.a.v.) Ashâbını Seçenekler Üretmeye Teşvik Etmesi

Hz. Peygamber (s.a.v.) ashâbını karar verme, düşünme, yöneltme ve yeni seçenekler üretme noktasında teşvik etmiştir. Bu kapsamda şu hadisler örnek olarak verilebilir.

1-...عَنْ مُعَاذٍ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعَثَ مُعَاذًا إِلَى الْيَمَنِ فَقَالَ كَيْفَ تَقْضِي؟ فَقَالَ أَقْضِي بِمَا فِي كِتَابِ اللَّهِ. قَالَ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي كِتَابِ اللَّهِ؟ قَالَ فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. قَالَ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؟ قَالَ أَجْتَهُدُ رَأْيِي. قَالَ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ

...Muâz (r.a.)’dan rivâyet edilmiştir: “Rasûlullah (s.a.v.), Muâz’ı, Yemen’e kadı olarak gönderdiğinde “Ona nasıl hüküm vereceksin?” diye sordu. Muâz: Allah’ın kitabındaki göre hüküm veririm. Rasûlullah (s.a.v.): “Allah’ın kitabında bulamaz isen?”; Muâz, Rasûlullah (s.a.v.)’in sünnetine göre... dedi. Rasûlullah (s.a.v.): “Eğer Allah Rasûlü’nün sünnetinde de yoksa?” Muâz: “Kendi görüşümle ictihad ederim.” dedi. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.v.): “Allah’ın Elçisinin elçisini muvaffak kılan Allah’a hamdolsun.” buyurdu (Ebû Dâvûd 2009, “Akdiye”, 11; Tirmizî 1975, “Ahkâm”, 3).

Bu hadiste Muâz b. Cebel, kararlarında ilk seçeneğinin Kur’ân olduğunu, sonuç alamazsa ikinci seçeneğinin Sünnet olduğunu orada da sonuç alamazsa son seçenek olarak re’yi ile hareket edeceğini belirtmiş ve kendine müracaat edip, müşkilinin hallolmasını isteyenleri de çözümsüz bırakmayacağını bildirmiştir. Hz. Peygamber, Muâz’ın bu tutumunu kendi anlayışına uygun olarak değerlendirip taltif ve teşvik etmiştir. Bu hadiste hüküm vermede bakılacak kaynaklarda öncelik ve takip edilecek hiyerarşi

sıralaması yapılmaktadır. Bununla beraber bu rivâyete, muhataplara bir kapı aralama, bir imkân bulma, bir çare arama, bir çözüm yolu sunma ve bir seçenek belirleme çabası olarak bakmak da mümkündür.

2-...عَنْ عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ إِذَا حَكَمَ الْحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرَانِ، وَإِذَا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ"

...Amr İbnü'l-Âs'dan (r.a.) Rasûlullah'ın (s.a.v.) şöyle buyurduğunu işittiği rivâyet edilmiştir. "Bir hâkim hükmedeceği zaman ictihâd eder, sonra bu hükümde isabet ederse, ona iki ecir vardır. Eğer hâkim hükmedeceği zaman hakkı ictihâd edip arar, fakat hatâ ederse, ona da bir ecir vardır." buyurmuştur (Buhârî 1419, "İtisâm", 22).

Bu hadiste Hz. Peygamber ashâbını haliyle ümmetini; yorum yapmaya, fikir geliştirme, ortaya bir tercih koymaya ve bir seçenek sunmaya teşvik etmiş, hata edilse dahi bu davranışın mükâfatsız kalmayacağını belirtmiştir. Bu hadis, seçenekler geliştirmenin teşvik edildiğini göstermektedir. Hata ederim korkusuyla çekingen davranıp kalakalmak yerine ashâb-ı kirâm bir çıkış yolu bulmaya cesaretlendirilmiştir.

3-...عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ خَرَجَ رَجُلَانِ فِي سَفَرٍ فَحَضَرَتِ الصَّلَاةَ وَلَيْسَ مَعَهُمَا مَاءٌ فَتَيَمَّمَا صَعِيدًا طَيِّبًا فَصَلَّيَا ثُمَّ وَجَدَا الْمَاءَ فِي الْوَقْتِ فَأَعَادَ أَحَدُهُمَا الصَّلَاةَ وَالْوُضُوءَ وَلَمْ يُعِدِ الْآخَرُ ثُمَّ أَتَى رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَذَكَرَا ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ لِلَّذِي لَمْ يُعِدْ أَصَبْتَ السُّنَّةَ وَأَجْرَاتُكَ صَلَاتُكَ وَقَالَ لِلَّذِي تَوَضَّأَ وَأَعَادَ لَكَ الْأَجْرَ مَرَّتَيْنِ"

...Ebû Saîd el-Hudrî 'den (r.a.) şöyle dediği rivayet edilmiştir: "İki kişi bir yolculuğa çıktılar. Namaz vakti geldi ama yanlarında su yoktu. Temiz toprakla teyemmüm edip namazlarını kıldılar. Sonra vakit çıkmadan suyu buldular. Birisi abdestini ve namazını iade etti, öbürü ise iade etmedi. Sonra Rasûlullah'a (s.a.v.) gelip durumu anlattılar, Rasûlullah (s.a.v.) iade etmeyene: "Sünnete uydu, namazın sahihtir."; abdest alıp namazını iade edene de "Senin de ecrin iki kattır." buyurdu (Ebû Dâvûd 2009, "Tahâret", 126; Nesâî 1986, "Tahâret", 126; Dârimî 2000, "Vüdû", 65).

Hadisten elbette farklı fikhî sonuçlar çıkarılacaktır. Konumuzla ilgili kısımdan baktığımızda iki farklı uygulamanın Hz. Peygamber'e aktarıldığı anlaşılmaktadır. Teyemmümün kendisi de bir seçenek olmakla birlikte teyemmümden sonrasında abdest imkânına kavuşulduğu ardından da bir sahâbînin namazı iade ettiği diğerinin iadeye gerek duymadığı görülmektedir. Durum Hz. Peygamber'e (s.a.v.) haber verilmiş ve ikisinden birinin doğru diğerinin hatalı olduğu cevabı beklenirken Hz. Peygamber (s.a.v.) her iki tercihi de doğru bulmuş birisini sevabı daha fazla olarak değerlendirmiştir. Bu durum, Hz. Peygamber'in (s.a.v.) ashâbını onların şahsında da ümmetini, yeni seçenekler ortaya koyma yönüyle cesaretlendirdiğini ve çok yönlü düşünmenin teşvik edildiğini göstermektedir. Benzer bir örnek Hendek savaşı sonrasında yaşanmıştır. Savaş sonrası Hz. Nebî, (s.a.v.) Hendek harbinden dönüştü, "Hiç kimse Kurayza oğulları yurdundan başka bir yerde ikinci namazı kılmasın" buyurmuştu. Yolda iken ikinci olmuş, sahâbenin bir kısmı, ikinci namazını kılmış bir kısmı da kılmamıştı. Bu durum daha sonra Hz. Peygamber'e bildirilince sükût etmiş kimseyi kınamamıştı (Buhârî 1419, "Havf", 5; Müslim t.y., "Megâzî", 30). Burada birbirine zıt iki ayrı tercihin/ictihadın olduğu gözlenmektedir. Hz. Peygamber'in sükût ederek her iki tercihi de onayladığı anlaşılmaktadır.

Bu çerçevede aydınlatıcı bir örnek de Habbâb b. Münzir (r.a.) örneğidir. Bedir savaşı öncesi Hz. Peygamber'in (s.a.v.) orduyu yerleştirdiği alanı uygun görmeyen Habbâb, Hz. Rasûl'e "Bu tercih size mi ait yoksa Allah'ın emri mi?" diye sordu. Hz. Peygamber kendi tercihi olduğunu belirtince Habbâb burasının uygun olmadığını Bedir eteklerinde ve Bedir kuyularını da kontrol altına alan mekânın daha stratejik olduğunu belirtti. Hz. Peygamber Habbâb'ın gösterdiği yeri doğru buldu ve orduyu onun dediği mevkiye yerleştirdi (İbn Hişâm t.y., 2/191).

Verilen örneklerde Hz. Peygamber'in, (s.a.v.) ashâbını olayları farklı yönleriyle düşünmeye teşvik ettiği ve seçenekler ortaya kaymalarından memnuniyet duyduğu görülmektedir. Aksi olsaydı düşünmeye, üretmeye ve karar verip eyleme geçmeye cesaret edilemezdi. Bu durumda işler zorlaşır, problemler artar ve hayat tikanırdı. Farklı seçenekler üretme ve yeni fikirler geliştirme sayesinde eğitimden üretime hayatın akışı ve dinamizmi korunmuştur. Bu durum, İslam düşüncesinin gelişmesine ivme kazandırmıştır. Aksi durumda düşünme, üretme ve gelişme dinamik olamaz statik kalırdı. Farklı seçeneklerin olması işlerin ritminde yürümesini sağlamış, insanların daha enerjik, daha motive, daha istekli ve daha huzurlu olmasına katkı vermiştir. Aksi durumda; pasif kalıp âtil duruma düşme, eylemsizlik haline bürünme, tembelleşme ve gerileme kaçınılmaz olurdu.

3.3.2. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Ashâbına Daha Kolay Seçenekler Sunması

Hız. Peygamber, (s.a.v.) ashâbına bazı önerilerde/öğütlerde/emirlerde bulunduğunda Ashâb-ı Kirâmın "bunu yapamayız, bunu yapamazsak ne yapalım" gibi talepleri olunca yeni ve daha kolay öneriler ileri sürdüğünü görüyoruz. Bu konuda şu hadisleri örnek verebiliriz.

1-...عَنْ أَبِي مُوسَى الْأَشْعَرِيِّ قَالَ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ " عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ صَدَقَةٌ . قَالُوا فَإِنْ لَمْ يَجِدْ قَالَ " فَيَعْمَلُ بِيَدَيْهِ فَيَنْفَعُ نَفْسَهُ وَيَتَصَدَّقُ " . قَالُوا فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ أَوْ لَمْ يَفْعَلْ قَالَ " فَيُعِينُ ذَا الْحَاجَةِ الْمَلْهُوفَ " . قَالُوا فَإِنْ لَمْ يَفْعَلْ قَالَ " فَيَأْمُرُ بِالْخَيْرِ " . أَوْ قَالَ " بِالْمَعْرُوفِ " . قَالَ فَإِنْ لَمْ يَفْعَلْ قَالَ " فَيُمْسِكُ عَنِ الشَّرِّ ، فَإِنَّهُ لَهُ صَدَقَةٌ "

... Ebû Mûsâ el-Eşârî'den (r.a.) rivâyet edildiğine göre Hz. Peygamber, (s.a.v.) "*Her Müslüman üzerine sadaka vermek vaciptir*" buyurdu. Sahâbîler, Sadaka verecek bir şey bulamazsa (ne yapar)? dediler. Hz. Peygamber: "*Elleriyle çalışır, elinin emeğiyle kazandığını hem kendisine harcar hem de sadaka verir.*" buyurdu. Sahâbîler: "*Çalışmaya gücü yetmez yahut yapmazsa?*" dediler. "*İhtiyâç sahibi olan bunalmışa (mazluma) yardım ve himaye eder*" buyurdu. "Böyle bir yardımı da yapamazsa?" dediler. Hz. Peygamber: "*Hayır ile yahut marûf ile emreder*" buyurdu. Bunu da yapamazsa? deyince: "*Kendini şerden tutar. Şüphesiz ki bu da onun için bir sadakadır.*" buyurdu (Buhârî 1419, "Edeb", 33).

Bu hadiste Hz. Peygamber, (s.a.v.) sadaka vermenin gereğini ashâbına bildirmektedir. Ashâb-ı kirâm "yapılmazsa/güç yetmezse" dedikçe o sabırla yeni bir öneri ve daha kolay bir uygulama geliştirmektedir. Dört defa "*Onu da yapamazsa?*" denmekte ve Hz. Peygamber "*Bir hal çaresi bulun, başka yolu yok*" demek yerine daha kolay, daha yapılabilir ve daha yeni bir seçenek ileri sürmektedir. Bu hadis, bize olaylara pozitif yönden bakmayı, muhatapların durumlarına taleplerine/sorularına sabır gösterip güçlerinin yetebileceği yollara yönlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Genel kurallar içerisinde özel alanlar oluşturmanın "Senin için faklı bir şey yapamam", "Başka yolu yok!" demek yerine kişilere, ihtiyaçlara ve özel sebeplere göre yeni seçenekler geliştirmenin bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

2-...عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : إِيَّاكُمْ وَالْجُلُوسَ بِالطَّرْفَاتِ قَالُوا : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، مَا لَنَا بَدُّ مِنْ مَجَالِسِنَا نَتَحَدَّثُ فِيهَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : إِذَا أَبَيْتُمْ إِلَّا الْمَجْلِسَ ، فَأَعْطُوا الطَّرِيقَ حَقَّهُ قَالُوا : وَمَا حَقُّهُ ؟ قَالَ : غَضُّ النَّبْصِ ، وَكَفُّ الْأَدَى ، وَرَدُّ السَّلَامِ ، وَالْأَمْرُ بِالْمَعْرُوفِ ، وَالنَّهْيُ عَنِ الْمُنْكَرِ "

...Ebû Saîd el-Hudrî (r.a.)'dan şöyle dediği rivayet edilmiştir: Hz. Peygamber'in (s.a.v.) şöyle buyurdu: "*Yollarda oturmaktan sakının!*" Ashâb: "Ey Allah'ın Elçisi! Oturmaktan başka çaremiz yoktur. Biz oralarda fikir alışverişinde bulunuyoruz", dediler. Rasûlullah (s.a.v.), "*Oturmaktan başka bir şey yapamayacaksınız, yolun hakkını verin!*" buyurdu. Ashâb: "Onun hakkı nedir?" diye sordular: Bu defa: "*Gözü yummak, ezayı def etmek, selâmı almak, iyiliği emir ve kötülüğü yasak etmektir.*" buyurdu (Müslim t.y., "Selâm", 33).

Bu hadiste yolların mesken edilmemesini isteyen Hz. Peygamber'e "Başka seçeneğimiz yok buralarda bir araya gelip konuşup görüşüyoruz." diye karşılık verildiği görülmektedir. Bu durum, Hz. Peygamber'in, (s.a.v.) ashâbına görüşlerini rahatlıkla söyleyebilmelerine imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Bu da Hz. Peygamber'in görüşlere değer verdiğini ve ashâbının düşüncelerini dile getirmelerinden memnuniyet duyduğunu göstermektedir. Ashâb-ı kirâmın "başka seçeneğimiz yok" argümanlarının ardından "Ben söyledim bitti, yolları terk etmek durumundasınız.", "Size ne oluyor bir de bana karşı konuşuyorsunuz?" demek yerine onlara yapabilecekleri yeni seçenekler sunmaktadır. Bu hadisten insanları -eşlerimiz, çocuklarımız, hastalarımız, öğrencilerimiz, işçilerimiz, memurlarımız vb.- dinlemek düşüncelerine itirazlarına değer vermek, taleplerini dikkate almak, "olmaz", "mümkün değil" diyerek kesip atmak yerine meşru sınırlar içerisinde yapabilirliklerine göre yeni fırsatlar sunmak gerektiğini düşündürmektedir.

3-"...عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ . رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . قَالَ بَيْنَمَا نَحْنُ جُلُوسٌ عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذْ جَاءَهُ رَجُلٌ، فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ هَلَكْتُ . قَالَ مَا لَكَ قَالَ وَقَعْتُ عَلَى امْرَأَتِي وَأَنَا صَائِمٌ . فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هَلْ تَجِدُ رَقَبَةً تُعْتِقُهَا قَالَ لَا . قَالَ فَهَلْ تَسْتَطِيعُ أَنْ تَصُومَ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ قَالَ لَا . فَقَالَ فَهَلْ تَجِدُ إِطْعَامَ سِتِّينَ مِسْكِينًا قَالَ لَا . قَالَ فَمَكَتَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَبَيْنَمَا نَحْنُ عَلَى ذَلِكَ أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِعَرَقٍ فِيهَا تَمْرٌ . وَالْعَرَقُ الْمِكْتَلُ . قَالَ أَيْنَ السَّائِلُ فَقَالَ أَنَا . قَالَ خُذْهَا فَتَصَدَّقْ بِهِ فَقَالَ الرَّجُلُ أَعْلَى أَفْقَرِ مِنِّي يَا رَسُولَ اللَّهِ فَوَاللَّهِ مَا بَيْنَ لَابَتَيْهَا . يُرِيدُ الْحَرَّتَيْنِ . أَهْلُ بَيْتِ أَفْقَرُ مِنْ أَهْلِ بَيْتِي، فَضَحِكَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى بَدَتْ أَنْيَابُهُ ثُمَّ قَالَ أَطْعِمَهُ أَهْلَكَ"

...Ebû Hüreyre'nin (r.a.) şöyle dediği rivayet edilmiştir: "Bizler Peygamber'in yanında oturmuş iken O'na bir kimse geldi de: "Ey Allâh'ın Elçisi! helak oldum!" dedi. Rasûlullah ona: "Sana ne oldu ki?" diye sordu. O kimse: "Oruçlu olduğum hâlde eşimle beraber oldum." dedi. Rasûlullah (s.a.v.): "Hürriyete kavuşturacağın bir köle bulabilir misin?" buyurdu. O kişi: "Hayır." dedi. Rasûlullah: "Öyle ise iki ay peş peşe oruç tutmaya gücün yeter mi?" diye sordu. O zât: "Hayır." buna güç yetiremem, dedi. Rasûlullah: "Altmış yoksulu doyurabilir misin?" buyurdu. O adam: "Hayır." dedi. Ebû Hüreyre dedi ki: "Peygamber bir süre bekledi. Bizler de bu bekleyiş durumunda iken Hz. Peygamber'e bir sepet hurma getirildi." Hz. Peygamber: "O, mes'ele soran kimse nerededir?" buyurdu. O şahıs: "Benim, buradayım." dedi. Hz. Peygamber: "Bu hurmayı al da yoksullara sadaka et." buyurdu. O adam: "Ey Allah'ın Elçisi! Benden daha fakir olana mı vereceğim? Allah'a yemîn ederim ki, Medine'nin iki kara taşılığı arasında benim ev halkımdan daha fakir bir ev halkı yoktur." dedi. Bu sözü üzerine Hz. Peygamber, azı dişleri meydana çıkıncaya kadar güldü. Sonra da o zâta: "Haydi bu hurmayı (al da) ailene yedir!" buyurdu (Buhârî 1419, "Savm", 32).

Bu hadiste Hz. Peygamber'in (s.a.v.), hatasının farkına varmış ve çözüm arayışı ile kendisine gelmiş sahâbisi ile özel bir diyaloga girdiği görülmektedir. Sahâbî "Yapamam." dedikçe Hz. Peygamber yeni bir seçeneği dile getirmektedir. Muhatabın lehine olanı isteyerek ve iştiyakla yapması beklenen bir durumda dahi daha kolay seçenekler sunulmaktadır. Bu hadis, bize kuralları esnetmemizi gerektirecek, özel durumların, özel kişilerin, farklı mazeretlerin olabileceğini, katı ve kuralcı davranmanın her zaman doğru olmadığını, istisnai hallerin olabileceğini ve ona göre seçenekler geliştirmenin gereğini düşündürmektedir.

4-"...عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «إِذَا أَتَى أَحَدَكُمْ خَادِمُهُ بِطَعَامِهِ، فَإِنْ لَمْ يُجْلِسْهُ مَعَهُ، فَلْيُنَاوِلْهُ لُقْمَةً أَوْ لُقْمَتَيْنِ أَوْ أَكْلَةً أَوْ أَكْلَتَيْنِ، فَإِنَّهُ وَلِيَّ حَرَّةٍ وَدُخَانَةٍ»

... Ebu Hüreyre'den rivâyet edildiğine göre Hz. Peygamber (s.a.v.), "*Birinize hizmetçisi bir yemek getirdiğinde onu yanına (yemeğe) oturtsun yahut ona bir iki lokma veya bir iki çiğnem versin. Çünkü (yemeğin) sıcaklığını ve dumanını o çekmiştir!*" buyurmuştur (Dârimî 2000, "Etime", 33).

Mekke toplumu hürler ve kölelerden meydana gelmekteydi. Kölelere ikinci sınıf insanlar olarak muamele edilir, hürlerle aynı sofraya oturmaya layık görülmezdi. Hz. Peygamber hizmette bulunan kişinin sofraya davet edilmesini ola ki çekinmek, utanmak gibi bir sebeple bu daveti kabul etmezse zorlanmamasını, günümüz tabiri ile ekmek arası ya da bir dürüm yaparak ikramda bulunma seçeneğine göre hareket edilmesini istemiştir. Sofraya oturmak hizmetçi için olumlu ve onurlandırıcı bir durumdur. Hizmetçinin lehinedir. Bu hadis, bize muhataplarımızın faydasına olan işlerde dahi zorlamanın, ısrarı sürdürmenin her zaman isabetli bir tutum olmadığını göstermektedir. Bu örnek, "Niye yapmıyorsun?", "Neden gelmiyorsun?", "Aklın mı yok?", "Bu senin için önemli bir fırsat, mutlaka yapmalısın." türü zorlamaları gözden geçirmenin karşı tarafın duygularını hesaba katan yollar ortaya koymanın önemini hatırlatmaktadır.

Örnekleri daha da çoğaltmak mümkündür. Sahabe-i kirâmdan, İmrân b. Husayn rahatsızlığı sebebi ile namazın rükûnlarını yerine getiremediğini belirtmiş, Hz. Peygamber de (s.a.v.) ona: "*Namazı ayakta kıl, buna gücün yetmezse oturarak kıl, buna da gücün yetmezse yan üstü yatarak kıl.*" buyurmuştur (Buhârî 1419, "Taksîru's-salât", 19 ; Müslim t.y., "Müsafirîn", 2). Bir yolculuk esnasında namaz vakti içerisinde yoğun bir yağmur nedeni ile Hz. Peygamber, (s.a.v.) namazların binekler üzerinde kılınması yoluna gitmiştir (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 29/112). Aşırı yağmur ve soğuk gibi nedenlerle cemaate gelmek yerine namazları evde kılmanın tercih edilebileceğini belirtmiştir (Buhârî 1419, "Ezân", 18). Yine aşırı soğuk nedeniyle abdestte su yerine sarık ve mestler üzerine mest edebilmeyi bir seçenek olarak göstermiştir (Buhârî 1419, "Mevâkitü's-salât", 10; Müslim t.y., "Mesâcid", 184; Ebû Dâvûd 2009, "Tahâret", 57). Sıcak sebebi ile de öğle namazını daha serin bir vakte erteleme imkânından faydalanmaya fırsat tanımıştır (Buhârî 1419, "Mevâkitü'ssalât", 10). Babasının hac yapmaya güç yetiremeyeceğini belirten bir hanım sahâbîye babasının yerine vekaleten hac yapabileceğini bildirmiştir (Buhârî 1419, "Hac", 1). Bu kapsamda Hz. Peygamber, hanımlarından Hz. Âişe'ye tanıdığı seçeneği de burada zikredebiliriz. Hz. Âişe hac yolculuğu esnasında adet görmüş ve hac yapamam düşüncesi ile üzümlü ağlamaya başlamıştı. Hz. Peygamber onu teselli etmiş ve tavaf dışında diğer uygulamaları yaparak hac ibadetini tamamlayabileceğini belirtmiştir (Buhârî 1419, "Hayz", 1, 7, "Hac", 119). Ümmü Seleme annemiz de rahatsızlığından Hz. Peygamber'i haberdar etmiş; o da "*Hayvanına binerek halkın arkasından tavaf et!*" buyurmuştur. (Müslim t.y., "Hac", 258). Hamile ve bebeğine süt emziren anneler için daha sonraki bir zamanda kaza etmek üzere oruçlarını erteleyebilme seçeneği sunulmuştur. Mestler üzerine meshetme, sargı üzerine meshetme, yara üzerine meshetme kolaylığı sağlanmıştır (Ebû Dâvûd 2009, Tahâret", 125). İpek ve altın erkeklerle yasak ettiği halde cilt rahatsızlıkları nedeni ile Zübeyr b. Avvâm ve Abdurrahman b. Avf'a ipek giyinme ruhsatı vermiştir (Buhârî 1419, "Libâs", 29, "Cihâd", 91; Müslim t.y., "Libâs", 24-25; Ebû Dâvûd 2009, "Libâs", 9; Nesâî 1986, "Zînet", 92). Arfece b. Esad'a da gümüşün koku yapması sebebi ile altından protez burun edinmesine izin verilmiştir (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 31/ 344).

Namaz, oruç, hac ve abdest gibi İslam'ın temel ibadetlerinde insanların mazeretlerine binaen tanınan kolaylıklar, sunulan imkânlar bizlere seçenekler üreterek yeni çözümler geliştirme yöntemini ihmal etmemeyi hatta bu durumu ilke haline getirmenin önemini göstermektedir. Hz. Peygamber'in ashâbına/öğrencilerine yapma imkânları olmadığı durumlarda yeni seçenekler sunmayı ilke edindiğini söyleyebiliriz. Öyleki çok zor zamanlarda dahi bu tavrın örneklerin görmekteyiz. Örneğin Tebük seferi gibi zor zamanda güçlü bir orduya karşı düzenlenen gazveye mazereti olmadığı halde katılmayan Kâb b. Mâlik, Mürâre b. Rebî ve Hilâl b. Ümeyye'ye; "*Allah'ın sizin hakkınızdaki kararını bekleyin*" denerek tevbe seçeneği sunulmuştu. Tevbe sürecinde bu kişilerin önce toplumla, ardından da hanımları

ile iletişim kurmaları yasaklanmıştı. Hilâl b. Ümeyye'nin hanımı Hz. Peygamber'e giderek kocasının çok yaşlı olduğunu, kendisine bakacak hizmetçisinin de olmadığını ileri sürmüş ve kocasına hizmet için izin istemişti. Hz. Peygamber burada da "Onların suçu ağır, hataları büyük, istenen yapılacak başka yolu yok, bu kararı esnetemem" dememiş, hanım sahâbîye kocasına hizmet etme imkânı tanımıştı. (Müslim t.y., "Müsâfirîn", 74; Ebû Dâvûd 2009, "Cihad", 166).

Görüldüğü üzere verilen örneklerde başta eğitim öğretim alanında olmak üzere muhataplarımızla ilişkilerimizde başvuracağımız önemli içerikler ve değerli hatırlatmalar yer almaktadır.

3.3.3. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Yasaklamak Yerine Yapılacak Seçeneğe Yönlendirmesi

Hz. Peygamber'in kendisine ulaşan ve şahit olduğu olumsuz davranışlar hakkında bazı durumlarda "Yapmayın!" demek yerine yapılması gereken doğru eyleme yönlendirdiğini görmekteyiz. Bu kapsamda Râfi b. Amr el-Ğifârî ve Ömer b. Seleme'ye sunduğu seçenekler örnek verilebilir.

1-"...عَنْ رَافِعِ بْنِ عَمْرٍو الْغِفَارِيِّ قَالَ كُنْتُ وَأَنَا غُلَامًا، أُرْمِي نَخْلَنَا - أَوْ قَالَ نَخْلَ الْأَنْصَارِ - فَأَتَيْتُ بِي النَّبِيَّ . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ . فَقَالَ (يَا غُلَامُ- وَقَالَ ابْنُ كَاسِبٍ فَقَالَ يَا بُنَى- لِمَ تَرْمِي النَّخْلَ). قَالَ قُلْتُ أَكُلُّ. قَالَ (فَلَا تَرْمِي النَّخْلَ وَكُلْ مِمَّا يَسْقُطُ فِي أَصْفَائِهَا قَالَ ثُمَّ مَسَحَ رَأْسِي وَقَالَ اللَّهُمَّ أَشْبِعْ بَطْنَهُ"

"... Râfi' bin Amr el-Ğifârî'den (r.a.); şöyle dediği rivayet edilmiştir: Ben erginlik çağına yakın yaşlarda iken Ensâr'ın hurma ağaçlarına taş atardım. Sonra Hz. Nebî'ye (s.a.v.) getirildim. Rasûlullah (s.a.v.) de bana: "E Çocuk! Niçin hurma ağaçlarına taş atıyorsun?" buyurdu. "Yiyorum." dedim. Resûlullâh: "Bundan sonra hurma ağaçlarına taş atma da yere düşmüş olan hurmaları ye." buyurdu. Râfi' demiş ki sonra Rasûlullah (s.a.v.) eliyle başıma okşadı ve: "Allahım bunun karnını doyur." buyurdu (İbn. Mâce t.y., "Ticâret", 67).

Davranış değiştirmede başvurulması gereken yöntemlerden birisi olarak bazı zamanlarda ve bazı kişilerde "yapma, etme" demekle yetinmek yerine dikkati faydalı olana yönlendirmek daha etkili olmaktadır. "Yapma, etme" direktiflerine, karşı refleks geliştirilmesi ihtimali yüksektir. Daha uygun, daha cazip bir seçeneği dikkate sunmak bireyi çaresiz bırakmayacak, kendine müdahale olarak algılamamanın önüne geçecek ve sunulan seçeneği tercih edenin kendisi olması sebebiyle de yapmaya istekli olabilecektir. Örneğin; masaya çıkmaya çalışan bir çocuğu kanepeye yönlendirmek, kesici bir aletle oynayan bir çocuğa tahta bir kaşık sunmak vb. seçenekler ortaya koymak zararlı olanın daha kolay terk edilmesini sağlayabilecektir.

2-"...عَنْ عَمَرَ بْنِ أَبِي سَلَمَةَ، يَقُولُ كُنْتُ غُلَامًا فِي حَجْرِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَكَانَتْ يَدِي تَطْبِشُ فِي الصَّخْفَةِ فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَا غُلَامُ سَمِّ اللَّهَ، وَكُلْ بِيَمِينِكَ وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ فَمَا زَالَتْ تِلْكَ طِعْمَتِي بَعْدُ"

Ömer b. Ebî Seleme'den (r.a.) şöyle dediği rivayet edilmiştir "Küçük bir çocuktum, Rasûlullâh'ın evinde kalıyordum. Yemek esnasında elim tabağın her tarafında dolaşıyordu. Allah Rasûlu bana: "Ey oğul! Yemeğe başlarken 'Allah'ın adını an, sağ elinle ye, sana yakın olan taraftan ye!" buyurdu. Ömer b. Ebî Seleme dedi ki: "bundan sonra benim yemek yeme şeklim hep böyle oldu (Buhârî 1419, "Etime", 3).

Ömer b. Ebî Seleme Hz. Peygamber'in üvey oğludur. Ümmü Seleme (r. anha) annemiz ile evliliği sebebi ile Ömer b. Ebî Seleme'nin Hz. Peygamber'in evinde kaldığı ve küçük bir çocuk olarak yemek adabına aykırı hareket ettiği anlaşılmaktadır. Yemek vakti, önemli bir etkileşim zamanıdır. Başta yemek kurallarını benimsetmek üzere değerler eğitimi açısından kıymetli bir vakittir. Hz. Peygamber, Ömer b. Ebî Seleme'nin yemek adabına aykırı davrandığını gözlemlemiş ve doğru davranışı

kazandırmak için hatırlatmada bulunmuştur. Hatırlatmada bulunurken, “Neden besmele çekmedin?”, “Sol elinle yeme.”, “Başkasının önünden yeme.”, vb. hatayı hatırlatıcı ve kınayıcı olumsuz ifadeler kullanılmamış, yapılmaması gerekeni yasaklama ile işe başlanmamış, doğrudan yapılması gereken seçenek gündeme alınmıştır. Yapma, etme yerine “*Besmele ile başla, sağ elinle ye, kendine yakın olan taraftan ye.*” diyerek olması gerekene yönelik istemiştir.

Olumsuz olanı dillendirmek, bazı durumlarda zaman kaybı, olumsuzluğu belirginleştirme, deşifre etme, reklam etme ve davranış sahibini incitmeye sebep olma gibi hususları içermektedir. Olumsuz davranışın sahibi çocuk yaşta birisi ise kendini engellenmiş olarak düşünüp karşı koyuş geliştirebilecektir. Uyarılan kişinin yaşı büyük olduğunda alınganlık gösterip gücenebilecektir. Bu hadisten her zaman olmasa da bazı durumlarda yanlış olanı tenkit etmek yerine doğru olanı teklif etmenin, iyiye teşvik etmenin daha faydalı olduğunu, muhatap açısından da daha yapılabilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.4. Hz. Peygamber’in Birkaç Seçeneği Birlikte Sunması

Hz. Peygamber (s.a.v.)’in birkaç seçeneği birlikte sunduğu örnekler de bulunmaktadır. Bu konuda şu hadisler örnek verilebilir:

1-“...عَنْ أَبِي شُرَيْحِ الْخُرَاعِيِّ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ « مَنْ أَصِيبَ بِقَتْلِ أَوْ خَبَلٍ فَإِنَّهُ يَخْتَارُ إِحْدَى ثَلَاثٍ إِمَّا أَنْ يَقْتَصَّ وَإِمَّا أَنْ يَغْفُوَ وَإِمَّا أَنْ يَأْخُذَ الدِّيَةَ فَإِنْ أَرَادَ الرَّابِعَةَ فَخُذُوا عَلَيَّ يَدِيهِ وَمَنْ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ ”

... Ebû Şüreyh el-Huzâi (r.a.)’den; Rasûlullah’ın şöyle buyurduğu rivayet edilmiştir: “*Bir kimse öldürülme veya yaralanmaya maruz kalırsa o (ölenin varisi) şu üç şeyden birisini seçer: Ya kısas yapar ya affeder ya da diyet alır. Eğer dördüncü bir şey isterse onu engelleyin. Kim de bundan sonra haddi aşarsa onun için acı verici bir azâp vardır.*” buyurmuştur (İbn Mâce t.y., “Diyât”, 1).

Bu hadiste Hz. Peygamber’in mağdur olana üç ayrı seçenek sunduğunu görmekteyiz. Hz. Peygamber’in öldürme seçeneğine yakın durmadığını, affetmekten olmadıysa diyet seçeneğinin tercih edilmesinden taraf olduğunu da müşâhede etmekteyiz (Buhârî 1419, "Tefsîr ", 23; Nesâî 1986, “Kasâme”, 28-29). Kur’ân’da da bu konuda sınırı aşmamak, affetmek, kefâret ve diyet seçenekleri gündeme getirilmiş, misliyle cezalandırmanın hak olduğu fakat sabırlı davranmanın yani kısas yerine diğer seçenekleri tercih etmenin daha faziletli olduğu vurgulanmıştır (17/el-İsrâ/33; 2/el-Bakara/278; 4/en-Nisâ/92; 16/en-Nahl/126).

Konumuz açısından bakıldığında tatbik edilecek eylemin mağdur tarafından seçilmesine imkân verilmesinin ve farklı seçenekler sunulmasının sükûnete kavuşturucu ve teselli edici bir tarafı barındırdığını söylemek mümkündür. Kişinin yapılacak olana kendisinin karar vermesine fırsat tanınmanın, sınırları belli bir çerçeve dahilinde seçenekler sunmanın isabetli olduğu anlaşılmaktadır.

2-“...عَنْ أَبِي ذَرٍّ، أَنَّ نَاسًا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالُوا لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ بِالْأَجُورِ، يُصَلُّونَ كَمَا نُصَلِّي، وَيَصُومُونَ كَمَا نَصُومُ، وَيَتَصَدَّقُونَ بِفُضُولِ أَمْوَالِهِمْ، قَالَ: " أَوْلَيْسَ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ مَا تَصَدَّقُونَ؟ إِنَّ بِكُلِّ تَسْبِيحَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلِّ تَكْبِيرَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلِّ تَحْمِيدَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلِّ تَهْلِيلَةٍ صَدَقَةٌ، وَأَمْرٌ بِالْمَعْرُوفِ صَدَقَةٌ، وَنَهْيٌ عَنِ الْمُنْكَرِ صَدَقَةٌ، وَفِي بُضْعِ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَيَّتِي أَحَدُنَا شَهَوْتُهُ وَيَكُونُ لَهُ فِيهَا أَجْرٌ؟ قَالَ: «أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وَزْرٌ؟ فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلَالِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ ”

... Ebû Zer (r.a.)’den rivâyet edildiğine göre Rasûlullah’ın ashâbından bazı insanlar: “Ey Allah’ın Rasûlü! Zenginler bütün sevapları alıp götürüyorlar. Zira bizler gibi namaz kılıyor, bizler gibi oruç tutuyor ve ayrıca mallarının fazlasından da sadaka veriyorlar,” dediler. Bunun üzerine Hz.

Peygamber; (s.a.v.) “Allah size sadaka verme imkânı bahşetmedi mi (sanıyorsunuz)? Her tesbîh/Sübhanallah demek bir sadakadır. her tekbîr/Allahu Ekber demek bir sadakadır, her tahmîd/Elamdülillâh demek bir sadakadır, her tehlîl/Lâ İlâhe İllallâh demek bir sadakadır.” buyurdu (Müslim t.y., “Zekât”, 53, “Mesâcid”, 142).

Bu hadisten her insanın gücü oranında yapabilecekleri olduğunu ve yapabildikleri ile arzu ettikleri derecelere ulaşabilecekleri anlaşılmaktadır. Varlıklı insanların sadakaları ile öne geçtiklerini kendilerinin ise maddi imkânlarının kısıtlı olması sebebi ile geride kaldıklarını düşünen bunun için de bir yol arayışı içinde olan ashâbına Hz. Peygamber’in (s.a.v.) ‘Sübhanallah’, ‘Elhamdülillah’, ‘Allâhu Ekber’ zikirleri ile aradaki açığı kapatabileceklerini bildirmiş ve güç yetiremedikleri sadakaya güç yetirebildikleri uygulamaları bir seçenek olarak sunmuştur.

3-... عن أبي هريرة ، رضي الله عنه ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : من أنظر مُعْسِراً أو وَضَعَ لَهُ ، أَظْلَهُ اللهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ تَحْتَ عَرْشِهِ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ

... Ebû Hüreyre (r.a.)’den şöyle dediği rivayet edilmiştir: Rasûlullah s.a.v.), “Bir kimse darda bulunan borçluya mühlet verir veya borcunun bir kısmını ya da tamamını bağışlarsa, Allah onu arşının gölgesinden başka gölge bulunmayan kıyamet gününde arşının altında gölgelendirir.” buyurdu (Müslim t.y., “Zühd” 74; Tirmizî 1975, “Büyü” 67).

Borç Hz. Peygamber’in kendisinden Allah’a sığındığı durumlardan birisidir (Nesâî 1986, “İstiâze”, 9). Borcun zamanında ödenmemesini zulüm olarak değerlendirmiş, borçlu kimselerin cenaze namazını da borç ödeninceye kadar kıldırılmamıştır (Buhârî 1419, “İstikrâz”, 12; Havâlât, 3; Müslim t.y., “Müsâkât”, 33; “Ferâiz”, 14). Borçta ciddiyeti ve alacaklıyı korumayı bu şekilde sağlamanın yanında borçlu için de “alacaklıdan hiç olmazsa birini yerine getirsin” dercesine “mühlet verme”, “kısmen bağışlama”, “tamamen bağışlama” seçenekleri sunulmuş ve sonucunun ise arşın gölgesinden gölgelenenlerden olmak şeklinde açıklanmıştır.

Bu kısımda verilen hadislerle ilgili olarak Hz. Peygamber’in çoklu seçenekler sunmasını muhatabın kendi kararıyla eyleme yönelmesini sağlamak amaçlı olduğunu söyleyebiliriz. Tek seçenekli emirde bulunmakta dikte etmek varken çoklu seçenekler sunarak yapılmasına imkân verme, kararı bir ölçüde karşı tarafa bırakma durumu vardır. Karar verme, farklı seçenekler arasından tercih yapma, seçim yapma, bir seçeneği benimseme ile yakından ilişkilidir. Buradan anlaşılacağı gibi karar verme durumundan söz edebilmek için en az iki seçeneğin bulunması gerekir. İzlenebilecek tek bir hareket biçimi olduğunda karar verme ihtiyacı da olmayacaktır (Lezki vd., 2019, 12). Seçenekler arttıkça muhatap kişinin karar verici olma özelliği de artmaktadır. Seçeneklerin çokluğu kolaylaştırıcılığı yanında kabullendirici olmayı da sağlamaktadır. Seçeneklerden birini kabullenen yani kararı veren kişi, kendi isteği ile sorumluluğu da yüklenmiş bulunmaktadır. Bu durum, kişinin motivasyonunu arttırmakta ve eylemi isteyerek yapmasını sağlamaktadır. Eylemin istekli yapılması verimliliği, başarıyı ve arkasından memnuniyeti getirmektedir. Bu sebeple seçenekler geliştirmenin ve birçok seçeneği birlikte sunmanın eğitim ve öğretim açısından olumlu tarafları bulunmaktadır.

3.3.5. Hz. Peygamber’in (s.a.v.) Rağbet Ettirici Seçenekler Sunması

Rağbet ettirici seçenekler olarak başlıklandığımız bu uygulamaya ümitlendirici, ödüllendirici, teşvik edici seçenekler demek de mümkündür. Bu durum, “Kim şunu/şunları yaparsa... şunu kazanır.”, “Kim şunu/şunları terk ederse... şunu kazanır.” şeklinde bir seçenek sunma yöntemi olarak formüle edilebilir. Hz. Peygamber’in “Kim şunu/şunları yaparsa... ben de şunun garantisini veririm.” “Kim şunu/şunları terk ederse... cennete girer.” kalıbında vaadlerine şahit olmaktadır. Bu konuda şu hadisleri örnek verebiliriz.

1-... عَنْ عُثْمَانَ بْنِ عَفَّانَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) يَقُولُ: “مَنْ بَنَى مَسْجِدًا لِلَّهِ بَنَى اللَّهُ لَهُ فِي الْجَنَّةِ مِثْلَهُ.”

... Osman b. Affân (r.a.)’dan şöyle dediği rivâyet edilmiştir. Rasûlullah’ın (s.a.v.)’ ın şöyle buyurduğunu işittim; “*Kim Allah rızası için bir mescit yaparsa/yaptırırsa Allah da onun için cennette benzeri bir (ev) yapar.*” (Müslim t.y., Zühd, 44.)

2-... عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ الْيَوْمَ صَائِمًا قَالَ أَبُو بَكْرٍ أَنَا قَالَ فَمَنْ تَبِعَ مِنْكُمْ الْيَوْمَ جَنَازَةً قَالَ أَبُو بَكْرٍ أَنَا قَالَ فَمَنْ أَطْعَمَ مِنْكُمْ الْيَوْمَ مِسْكِينًا قَالَ أَبُو بَكْرٍ أَنَا قَالَ فَمَنْ عَادَ مِنْكُمْ الْيَوْمَ مَرِيضًا قَالَ أَبُو بَكْرٍ أَنَا فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَا اجْتَمَعْنَ فِي امْرِئٍ إِلَّا دَخَلَ الْجَنَّةَ

Rasûlullah (s.a.v.) bir gün ashâbına dönerek, “*Bugün içinizden kim oruçlu olarak sabahladı?*” diye sordu. Hz. Ebû Bekir (r.a.), “Ben!” cevabını verdi. Hz. Peygamber (s.a.v.), “*Bugün içinizden kim bir cenazenin arkasından gitti?*” diye sordu. Yine Ebû Bekir (r.a.), “Ben!” cevabını verdi. Hz. Peygamber (s.a.v.), “*Bugün içinizden kim bir fakiri doyurdu?*” diye sordu. Hz. Ebû Bekir (r.a.), “Ben!” cevabını verdi. Hz. Peygamber (s.a.v.), “*Peki, bugün içinizden hanginiz bir hastayı ziyaret etti?*” diye sordu, Yine Ebû Bekir, “Ben!” cevabını verdi. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.v.), “*Bu hasletler kimde bulunursa o, mutlaka cennete girer.*” buyurdu (İbn Hanbel, V, 323).

3-... عَنْ عَبْدِ بَنِي الصَّامِتِ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: اضْمَنُوا لِي سِتًّا مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَضْمَنْ لَكُمْ الْجَنَّةَ اصْدُقُوا إِذَا حَدَّثْتُمْ وَأَوْفُوا إِذَا وَعَدْتُمْ وَأَدُّوا إِذَا أُؤْتِمِنْتُمْ وَاحْفَظُوا فُرُوجَكُمْ وَعَضُّوا أَبْصَارَكُمْ وَكَفُّوا أَيْدِيَكُمْ

Ubâde b. es-Sâmit (r.a.)’dan rivâyet olunduğuna göre Rasûlullah (s.a.v.) şöyle buyurdu: “*Bana kendi adınıza altı şeyin güvencesini verin, ben de size cennetin güvencesini vereyim: Konuştuğunuzda doğru söyleyin, söz verdiğinizde sözünüzü tutun, size (bir şey) emanet edildiğinde ona riâyet edin, iffetinizi koruyun, gözlerinizi (bakılması yasak olandan) sakının ve ellerinizi (haramdan) çekin.*” (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 5/323).

Verilen örneklerden ilk ikisinde olumlu, faydalı bir iş yapma seçenekleri sunulmuş, karşılığında cennete vasıl olma sonucuna ulaşma bahtiyarlığına işaret edilmiş, son hadiste üçü olumlu eylemleri gerçekleştirmek diğer üçü de olumsuz eylemden kaçmak olmak üzere altı tutumun garanti edilmesi istenmiş, bunun sonucunda cennet nimeti ile buluşma mükâfatına vurgu yapılmıştır. Örnekler çoğaltılabilir. Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: “*Kim dilini ve belini/iffetini korumayı garanti ederse, ben de onun için cenneti garanti ederim.*” (Buhârî 1419, “Rikâk”, 23) “*Kim başkalarından bir şey dilenmeyeceğini garanti ederse ben de ona cenneti garanti ederim.*” (Ebû Dâvûd 2009, “Zekât”, 27) “*Kitap ehli olan iki topluluktan kim Müslüman olursa, onun için iki kat mükâfat vardır.*” (Ahmed b. Hanbel 1405/1985, 36/570) “*Her kim benim sözlerimi işitip, koruyup anlayıp başkasına tebliğ ederse Allah onun yüzünü ağartsın...*” (Tirmizî 1975, “İlim”, 7) Buradan hareketle günlük hayatta, aile içerisinde, eğitim-öğretim ortamlarında muhataplara hadislerde yer alan kalıplarla ödüllendirici seçenekler oluşturulabilir. Bu uygulama özendirici ve ödüllendirici olması sebebi ile muhatapların dikkatini çekebilir ve isteklilik oluşturabilir.

3.3.6. Hz. Peygamber’in (s.a.v.) Sınırlandırılmış Seçenekler Sunması

Hz. Peygamber’in (s.a.v.) hadislerinde seçenekler sunma uygulamasının farklı bir boyutu olarak “sınırlandırılmış seçenekler” ile ashâbını olumsuz işlerden uzaklaştırıp olumlu işlere yönlendirdiğini görmekteyiz. “Ya şunu yaparsınız ya da şu olumsuzluk ile karşı kaşıya kalırsınız” şeklinde özetleyeceğimiz, “Ya... ya da...” şeklinde formüle edebileceğimiz bir seçenek sunma yöntemi

görülmektedir. Bu uygulamaya sakıncı seçenek sunma da denebilir. Bu konuda şu hadisler örnek verilebilir.

1- "... عَنْ نُعْمَانَ بْنِ بَشِيرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ لَنْتَسُوْنَ صُفُوْفَكُمْ أَوْ يُخَالِفَنَّ اللَّهُ بَيْنَ وَجُوْهِكُمْ"

... Nu'mân b. Beşîr (r.a.)'dan rivâyet edildiğine göre Rasûlullah (s.a.v.), "Ya saflarınızı düzeltirsiniz ya da Allah, sizin aranızda düşmanlık, buğz, ihtilâf koyar da birbirinizden yüz çevirirsiniz." buyurdu (Buhârî 1419, "Ezân", 71 ; Müslim t.y., "Salât", 127).

2- "... عَنْ حَذِيْفَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَتَأْمُرَنَّ بِالْمَعْرُوفِ ، وَلَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ ، أَوْ لَيُوشِكَنَّ اللَّهُ أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عِقَابًا مِنْهُ ، ثُمَّ تَدْعُوْنَهُ فَلَا يُسْتَجَابُ لَكُمْ"

Huzeyfe (r.a.)'den rivâyet edildiğine göre, Nebî (s.a.v.), "Canımı gücü ve kudretiyle elinde tutan Allah'a yemin ederim ki, ya iyilikleri emreder ve kötülüklerden nehyedersiniz, ya da Allah kendi katından yakın zamanda üzerinize bir azâb gönderir. Sonra Allah'a yalvarıp dua edersiniz ama, duanız kabul edilmez." buyurdu (Tirmizî 1975, "Fiten", 9).

3- "... عَنْ أَبِي أُمَامَةَ ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: مَنْ لَمْ يَغْزُ ، أَوْ يُجَهَّزْ غَازِيًا ، أَوْ يَخْلُفْ غَازِيًا فِي أَهْلِهِ بِخَيْرٍ أَصَابَهُ اللَّهُ بِقَارِعَةٍ قَبْلَ يَوْمِ الْقِيَامَةِ"

Ebû Ümâme'den (r.a.) rivâyet edildiğine göre, Nebî (s.a.v.), "Kim gazâyâ çıkmaz veya gazâyâ çıkan bir mücâhidi teçhiz etmez ya da cihada çıkan gazinin aile fertlerine hayırla muamele etmezse, Allah o kimseyi kıyamet gününden önce büyük bir belâyâ uğratar." buyurdu (Ebû Dâvûd 2009, "Cihâd", 17).

Birinci hadiste beklenen olumlu davranış, safların sık tutulması; olumsuz sonuç ise düşmanlığın doğmasıdır. Saflar sık tutulmazsa düşmanlık tehlikesi ortaya çıkacaktır. İkinci hadiste iyilikleri emretme ve kötülükleri yasaklama istenen eylemdir. Yapılmadığı takdirde azap verici sonuçlar meydana gelecektir. Üçüncü hadiste gazâyâ çıkmak, gazâyâ çıkanı donatmak ya da gazâyâ çıkanın ailesine yardımcı olmak seçeneklerinden birisinin yapılması beklenmektedir. Aksi durumda büyük bir belaya uğramak kaçınılmaz olacaktır. Hz. Peygamber, (s.a.v.) örneklerini verdiğimiz hadislerde yanlış tutumları önlemenin ve doğru davranışa yönlendirmenin yollarından birisi olarak sınırlı seçenekler sunmakta, aksi takdirde maruz kalınabilecek zararlı akıbetten haberdar etmektir. "Ya... ya da..." şeklinde formüle ettiğimiz ve sınırlı seçenek sunma olarak isimlendirdiğimiz bu uygulamaya örgün ya da yaygın eğitim süreçlerinde bir eğitim modeli olarak başvurulabilir.

Bu yöntemin nasıl uygulanacağına dair farklı örnekler geliştirilebilir. Örneğin; "Ya zamanında okuluna gider, dikkatle derslerini dinler, ödevlerini gününde yaparsın ya da başarısız bir öğrenci olarak istenmez biri olursun.", "Ya sabah akşam dişlerini fırçalamaya dikkat edersin ya da erken yaşta dişlerini kaybedersin.", "Ya sana verilen harçlığı sağlıklı kullanırsın ya da harçlık alamaz duruma düşersin.", "Ya oyuncaklarını toplarsın ya da oyuncaklarıyla bir hafta oynayamazsın.", "Ya telefonunu yerinde ve ölçülü kullanırsın ya da bir hafta telefonundan mahrum kalırsın."

Seçenekler sunma, her ne kadar muhataba özgürlük ve kolaylık tanıma, karar vermesine, kendine uygun olanı tercih etmesine imkân tanıma olsa da kontrolü ve yetkiyi elinde tutmayı sağlamaktadır. Bir öğretmen öğrencilerine çeşitli kolaylıklar ve farklı seçenekler sunduğunda öğrencilere "Karar sizin!" demiş olmakla birlikte sunduğu seçenek kadar alan tanımış olup kontrolü ve yetkiyi elinde tutmaktadır. Sınırlı seçenekler kısıtlayıcı olmakta, bireyin keyfi davranamayacağını aksi

takdirde zarar edeceğini anlamasını ve kontrolün kimde olduğunu fark etmesini sağlamaktadır. Sınırlı seçenek arka planda istenilenden uzak kalma ve bir türlü yola gelmeme durumunun sürmesine binaen bir son verme tekniği olarak son aşamada başvurulacak bir uygulama olabilir. Katlanılacak sonucun belirtilmesi, “Hangisini seçiyorsun?”, “Kararını ver.” anlamına gelmektedir. Sınırlı seçenekler sunma yöntemi sürekli sınırları zorlayanlar üzerinde etkili olacaktır. Böylece kişi, söz dinlememeyi seçtiğinde nelerle karşılaşacağını bilecektir (Mackenzie t.y., 133, 169). Kişinin yetkinin kendinde olmadığını anlaması, aleyhine bir sonuçla karşılaşacağını bilmesi, sorumlu davranmasını olumlu yönden etkileyecek ve doğrudan yana karar vermeye yönelebilecektir. Ödüllendirici seçenekler sunma bireyi cezbeden taraflar barındırmaktadır. Olumlu bir eylemi yapmanın ya da olumsuz bir davranışı terketmenin anlamlı bir karşılıkla sonuçlanması çekici olması itibari ile etkili olabilecektir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Makalede yer verilen hadis metinleri ve âyetler akademik çalışmalarda daha çok dinde kolaylık, ibadetlerde kolaylık, alternatif çözümler, ruhsat ve azimet, kapsamında ele alınmıştır. (Atay 1986; Gündüz 2017; Çolak & Çınar 2018; Sancaklı 2000; Evgin 2022; Vural 2018) Bu çalışmada; ilgili metinlere seçenek sunma perspektifiyle bakılarak konu farklı bir zeminde tartışılmıştır. Ele alınan hadis metinlerinin, ibadetlerde kolaylık ile sınırlı olmayıp hayatın her alanını kapsayan ailevî, ictimâî ilişkilerde ve çeşitli eğitim ortamlarında bir prensip ortaya koyduğu tespit edilmiş ve bu kapsamda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Kur’ân-ı Kerîm’de Allah (c.c) af ve mağfiret kapısını hep açık tutmuş, hataların telâfisi için tevbe, kefâret ve diyet ödeme gibi çeşitli seçenekler sunarak insanları çaresiz bırakmamıştır. Allah, sorumlu bir varlık olarak yarattığı insanı vazifelendirerek onurlandırmış, mazeretleri olanlara ise bu vazifeleri hafifleterek daha kolayını ihsan ve ikram etmiş, ihmallerin olması halinde de telafi imkânları tanımıştır.

Allah (c.c.), Kur’ân-ı Kerîm’i talim etmekle görevlendirdiği Hz. Muhammed (s.a.v.)’in bu görevini başarı ile yaptığını belirtmiş ve onu en güzel örnek olarak göstermiştir. Hz. Peygamber (s.a.v.) öğretmenliği ile de en güzel örnektir. Onun hadisleri eğitim-öğretim ilke ve yöntemleri alanında zengin içerikler barındırmaktadır. Hz. Peygamber’in ashâbına ihtiyaçlara binaen farklı seçenekler sunma uygulamaları dikkat çekici olmuştur. Bu çalışmada da ilgili hadislere farklı bir yönden bakılmış ve ilgililerin dikkatine sunulmuştur.

Hız. Peygamber, ashâbının olayları farklı yönleri ile değerlendirmelerinden memnun olmuş ve bunu teşvik etmiştir. O, ashâbına yaşadıkları sorunlara yeni çözümler geliştirmelerinin ve karşılaştıkları soruları cevapsız bırakmamalarının önemini benimsetmiştir. Hız. Rasûl, ashâbına/öğrencilerine çoklu seçenekler sunmuştur. Ashâbının itirazlarına ve “güç yetiremeyiz” şeklindeki değerlendirmelerine sabırla karşılık vermiş ve onlara tercih edebilecekleri kolaylıklar geliştirmiştir. Şahit olduğu hatalı davranışlarda bazen hatayı dillendirmek yerine doğru seçeneğe yönlendirmede bulunmuştur. Bazı durumlarda “bu söyleneni yapmalısınız aksi takdirde pişman olacağınız ve zarar göreceğiniz akıbet kaçınılmaz olur”, diyerek sınırlandırma yolu ile bazen de elde edilecek ödüllere işaret ederek faydalı seçeneği benimsetmek istemiştir. Sınırlandırıcı seçenekler, seçenek sunmanın sınırsız olmadığını, yetki sâhibinin Şâri’nin çizdiği sınırlar içerisinde kalınması gerektiğini, aksi durumda cezaya/azaba muhatap olunacağını ifade etmektedir.

İnsanlar için (öğrenci, çocuk, işçi, memur, asker, sivil vb.) seçenekler üretmek teşvik edilmelidir. Bu, düşüncenin dinamik olmasının, insanın kendisini iyi hissetmesinin, üretimin, gelişmenin ve ilerlemenin önünü açabilecektir.

İnsanlara çoklu seçenekler sunulmalıdır. Bu uygulama muhataba karar verme imkânı sağlayacaktır. Karar verme sürecinde yer almak eylemin istekle, özveri ile ve güzelce yapılmasına zemin oluşturacaktır.

Mazerete/ihtiyaca/yapabilirliğe göre kolay bir seçeneğe yönlendirmek muhatabı çözümsüz bırakmayacak aynı zamanda işe yaramaz hissinden uzaklaştıracaktır. Engeller yaşayan kişi, kendisini iş yapabilir olarak ve yaptığına ihtiyaç olunan biri olarak düşünecek ve değerli hissedecektir. Bu da ilgili ortamın daha huzurlu ve daha üretken olmasına zemin hazırlayacaktır.

Olumsuz dillendirmek yerine olumluyu bir seçenek olarak sunmak pozitif bir yaklaşımdır. Kendine sunulan yeni imkânı gören ve ona yönelmeyi arzu eden kişi (çocuk, öğrenci, memur, asker, işçi) içinde bulunduğu hatayı/zararlıyı daha kolay terk edecektir, aksi takdirde direnç gösterebilecektir. Yapılabilecek uygun eylemi göstermek, hatadan alıkoymada ve zararlıdan uzaklaştırmada daha çok ve daha etkili sonuç aldırıcı bir durumdur. Olumsuzluklar nahoş eylemlerdir, nahoş eylemleri dillendirmek ortama hoşnutsuzluk katabilecektir.

Sınırlandırıcı seçenekler, kişiyi tembellikten, düzensizlikten ve umursamazlıktan uzaklaştıracaktır. Geleceği adına kendini olumsuz akıbetten koruyup olumlu olana kavuşmanın başka yolu olmadığı anlayışına ulaşılmasını haliyle doğru çizgiye gelinmesini sağlayacaktır. İnsanların fitratları da farklılık arz etmektedir. Bazı kimseler bazı zamanlarda ödüllendirici seçeneklerden etkilenebilmektedir. Bazı kimseler bazı zamanlarda sınırlandırıcı seçenekleri dikkate almaktadır. Duruma göre bazen akıbeti ödül olan, bazen de akıbeti ceza olan seçenekler ileri sürmek faydalı olabilmektedir. Kişilere ve durumlara göre seçenek sunma formlarından bir ya da birkaçı devreye alınmalıdır.

Olumluyu dillendirmeyi önceleyen seçenekler, çoklu seçenekler, kolaylaştırıcı seçenekler, sınırlandırıcı seçenekler, rağbet ettirici seçenekler sunmak, kontrolü ve yetkiyi elinde tutmayı sağlayacaktır. Tercih eden ve karar veren her ne kadar muhatap olsa da kontrol ve yetki, seçenekleri belirleyen merkezde olacaktır. Bir başka deyişle merkez/eksen seçenek sunanın kendisi olacaktır bu da kontrolsüzlüğü ve başıboşluğu en aza indirebilecektir.

Eşitlikten yana olmak önemlidir. Hz. Peygamber'in kişilere ve problemlere göre, herkes için genel olan hükümden, kuraldan daha farklı belki daha kolay seçenekler suması, kişilere ve gelişmelere göre kurallarda bazı esnekliklerin, ihtiyaca göre kişiye özel ve ihtiyaç kadar müsamaha gösterme seçeneklerinin devreye alınmasının gereğini göstermektedir. Herkese aynı seçeneği sunarak eşit davranmanın her zaman adalet olmadığını, adaletin bazen müsamahalı olmayı, içinde bulunulan duruma göre özel, kanun koyucunun çizdiği sınırlar dahilinde bazı seçenekleri gündeme almayı gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Yeni seçenekler geliştirme kapsamında “Kur’ân’da Seçenek Sunma”, “Eğitim ve Öğretimde Seçenek Sunma”, “Psikolojik Açıdan Seçenek Sunma”, “Sosyolojik Açıdan Seçenek Sunma” başlıklarında yeni çalışmalar yapılmasında fayda görülmüştür.

5. Kaynakça

Abdülbâkî, M.F. (1990). *Mucemü'l-müfehres li-elfâzi'l-Kurân-ı Kerîm*. Çağrı.

Ahmed b. H. E. A. A. b. M. eş-Şeybânî. (1405/1985). *El-Müsned* (Şuayb el-Arnaûd, Ed.). Müessetü'r-Risâle.

Arı, M. S. (2012). Üsâme b. Zeyd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 42, ss. 361-363). Türkiye Diyanet Vakfı.

Atay, H. (1986). Din kolaylıktır. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(3), 13-40.

- Ayten, A. (2016). *Erdeme dönüş*. İz.
- Bardakoğlu, A. (1994). Diyet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 9: SS. 473-79). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-88.
- Beyhakî, E. A. b. H. (1988). *Delâilü'n-Nübüvve* (Ebû Abdillâh Abdüsselâm, Ed.). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. (1981). *El-Câmiu'l-Müsnedü's-Sahîhu'l-Buhârî*. Çağrı.
- Çelik, Y., Akçelik, M., Akçelik, İ., Yıldız, A. (2023). Öğrenci Katılımı: Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etme stratejileri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3798-3806.
- Çolak, M., & Murat Ç. (2018). İslâm hukukunda kolaylaştırma ilkesinin haccın rükünlerinde günümüz uygulaması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 49-67.
- Dârimî, E. M. A. b. A. b. F. (2000). *Sünen-i Dârimî* (Hüseyin Esed Ed-Dârânî, Ed.). Dâru'l-Muğnî.
- Ebû Dâvûd, S. b. E. b. İ. E. es-Sicistânî. (2009). *Sünen-i Ebû Dâvûd* (Şuayb el-Arnaûd, Ed.). Dâru'r-Risâleti'l-Arabiyye.
- el-İsfahânî, R. (2012). *Müfredât* (Abdülbaki Güneş, Mehmet Yolcu, Çev.). Çıra.
- el-İsfahânî, E. N. A. b. A. b. İ. (1405). *Hilyetu'l-evliyâ ve tabakâtu'l-asfiyâ*. Dâru'l-Kütübi'l-Arabî.
- Erul, B. (2013). Zeyd b. Hârîse. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 44, ss. 319-320). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Evgin, A. (2022). *Hz. Peygamber'in sünnetinde alternatif çözüm yolları*. Ensar.
- Fayda, M. (1994). Ebû Bekir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 10, ss. 101-108). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Fersahoğlu, Y. (1998). Kur'an' da zihin eğitimi. Marifet.
- Gündüz, A. (2017). İbadetlerde kolaylık anlayışı ve Kur'an'ın ibadetleri yapılabilir kılması. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research*, 9(2), 725-46.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Hamidullah, M. (t.y.). *İslâm Peygamberi* (Salih Tuğ, Çev.). İrfan.
- İbn Hişâm, E. M. C. A. A. (t.y.). *Es-Siretü'n-nebeviyye*. y.y.
- İbn Sad, E. A. M. (t.y.). *Et-Tabakâtü'l-kübrâ*. Dâru Sâdır.
- İbni Mâce, E. A. M. b. Y. el-Kazvîni. (t.y.). *Sünenü İbn Mâce* (Muhammed Fuad Abdülbâkî, Ed.). Dâru İhyâi Kütübi'l-İlmiyye.
- Karaman, H., Mustafa, Ç., İbrahim Kâfi, D., Sadrettin G. (2007). *Kur'an yolu: Türkçe meâl ve tefsir*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Katar, M. (2002). Kefâret. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 25: ss. 177-79). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kızılgöçer, M. (2017). *Din psikolojisinin 200'ü*. Otto.

- Lezki, Ş., Sönmez, H., Şıklar, E., Özdemir, A., Alptekin, N. (2019). *İşletmede karar verme teknikleri* (Hasan Durucasu. Ed.). Anadolu Üniversitesi.
- Mackenzie, R. J. (t.y.). *Çocuğunuza sınır koyma*. Hekimler Yayın Birliği.
- Macit, Y. (2012). Beden dili: Hz. Peygamber örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 29-44.
- Müslim, E. H. el-Kuşeyri en-Nisâbüri. (t.y.). *El-Câmi 'u's-şâhih* (Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Ed.). Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Nesâî, E. A. b. Ş. en-, (1986). *Sünen-i Nesâî* (Abdülfettah Ebû Gudde Ed.). Mektebetü'l-Matbâati'l-İslamiyye.
- Nevin K. (1995). *Örnekleriyle Türkçe sözlük*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sancaklı, S. (2000). Hz. Peygamber'in ibadetlerde öngördüğü itidal ve kolaylık anlayışı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 284-294.
- Sak, R. (2021)., Şahin İ. Ş., Sak, Ç., Şendil, Ö., & Nas, E. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1),227-56.
- Serinsu, A. N. (2009). *Dini terimler sözlüğü*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tirmizî, E. İ. M. b. İsa b. S. es-Sülemî. (1975). *Sünen-i Tirmizî* (Ahmed Muhammed Şakir, Muhammed Fuad Abdülbaki, Ed.). Şirketü Matbatî'l-Mustafa.
- Sarıcı, M. (1994). Ebû Mahzûre. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 10, ss. 179-180). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Şentürk, L. ve Seyfettin Y. (2017). İslam ilmihali. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Topaloğlu, B. (2012). Tevbe. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 41, ss. 279-83). TDV.
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 67-83.
- Vakidî, E. A. M. b. Ö. (t.y.). *El-Meğâzî* (Marsden Jones, Ed.). Âlemü'l-Kütüb.
- Vural, M. 2018. "İslam hukukunda ruhsat sebepleri ve bazı ruhsat Örnekleri-I". *Bursa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6(12), 323-59.
- Yaman, A. (2013). Zihâr. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 44, ss. 387-90). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yaran, R. (2002). Kefâret. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 25, ss.179-82). Türkiye Diyanet Vakfı.



MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MUHAKEME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ ÖZ-YETERLİKLERİ

Rümeysa BEYAZHANÇER* Barış DEMİR**

Öz

Bu çalışmanın amacı, mantıksal akıl yürütme dersini alan matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimi öz-yeterlik algı düzeylerindeki değişmeyi incelemektir. Çalışma 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 123 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından yarı deneysel tek gruplu öntest-sontest modeline göre yürütülmüştür. Muhakeme becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algularının belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak, Kocagül Sağlam (2019) tarafından geliştirilen “Akıl Yürütme Becerileri Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği (AYBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .947, mevcut çalışmamızda ise ön test için 0.888, son test için ise 0.954 olarak bulunmuştur. Matematik öğretmeni adaylarına dönem başında ve sonunda uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 27 programı ile betimsel analiz, eşleştirilmiş örnekler t-testi, bağımsız t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Ayrıca etki değeri büyüklüğü(eta-kare) hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik bilgi ve yeterlikleri bağlamında, yüksek öz yeterlik algularına sahip oldukları ve verilen eğitimin öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz-yeterlik algularında anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri öğretimi öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni için anlamlı bir farklılık göstermediği, akademik başarı durumu açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Muhakeme, Öz yeterlik, Matematik öğretmen adayı.

Self-Efficacy of Mathematics Teacher Candidates in Teaching Reasoning Skills

Abstract

The purpose of this study is to examine the changes in the self-efficacy perception levels of pre-service mathematics teachers who take the logical reasoning course. The study was conducted with 123 students studying in the department of mathematics teaching in the fall semester of the 2023-2024 academic year. This study was conducted according to the quasi-experimental one-group pretest-posttest model from quantitative research approaches. In order to determine the self-efficacy perceptions regarding the teaching of reasoning skills, the "Self-efficacy Perception Scale for Teaching Reasoning Skills" developed by Kocagül Sağlam (2019) was used as a data collection tool. The scale consists of five sub-dimensions and a total of 20 items. The Cronbach alpha reliability coefficient of the original scale was found to be .947, while in our current study it was found to be 0.888 for the pretest and 0.954 for the posttest. The data obtained from the scale applied to the prospective mathematics teachers at the beginning and end of the semester were analyzed by descriptive analysis, paired samples t-test, independent t-test and ANOVA with SPSS 27 program. In addition, effect size (eta-square) was calculated. As a result of the study, it was determined that pre-service mathematics teachers had high self-efficacy perceptions in terms of their knowledge and competencies for teaching reasoning skills and that the training provided caused a significant difference in pre-service mathematics teachers' self-efficacy perceptions for teaching reasoning skills. On the other hand, it was seen that the self-efficacy perception levels of pre-service mathematics teachers for teaching reasoning skills did not show a significant difference for the gender variable, while there was a significant difference in terms of academic achievement status.

Keywords: Reasoning, Self-efficacy, Prospective mathematics teacher.

*Dr., Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, rumeysahan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5061-8835>

** Dr. Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, baris.demir@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6997-6413>

1. Giriş

Yeni müfredatta yer verilen 5 matematik alan becerisinden olan muhakeme; bireylerin bilgi ve deneyimlerini kullanarak mantıklı sonuçlar çıkarma yeteneğidir. Bu süreç, bilgilerin analiz edilmesini, hipotezlerin test edilmesini ve problemlerin çözülmesini içerir. Muhakeme süreci, gözlem, hafıza, bilgi ve mantıksal düşünce gibi zihinsel işlevleri kapsar. Eğitim ve bilimsel araştırmada özellikle önemlidir. Çünkü yeni bilgilerin öğrenilmesi ve mevcut bilgilerin uygulanması için kritik bir beceridir (Sternberg, 2012). Muhakeme, soyut düşünmeyi, stratejik düşünmeyi ve yaratıcı problem çözme gerektiren durumlarla başa çıkmak için esastır. Muhakeme becerileri, öğrencilerin bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini, problem çözme süreçlerinde mantıklı kararlar almalarını ve bilimsel süreçlere katılmalarını sağlayan temel becerilerdir. Bu beceriler, 21. yüzyılın gerektirdiği kritik düşünme, problem çözme ve karar verme yeteneklerinin temelini oluşturur. Eğitimciler ve araştırmacılar, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarının en etkili yolunun, öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini nasıl yetkin hissettikleri ve öğretim metodolojilerini ne derece etkili kullandıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Darling-Hammond, 2010; Hattie, 2009).

Eğitim sistemleri içerisinde öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının muhakeme becerilerini nasıl kazandıkları ve öğrettikleri konusunda kritik bir role sahiptir. Bu programlar, adayların bu becerileri nasıl öğreteceklerine dair teorik bilgiler ve pratik uygulamalar sunarak, öğretmen adaylarını sınıf içi uygulamalara hazırlar. Özellikle matematik ve fen bilimleri öğretimi dersleri, muhakeme becerilerinin öğretilmesiyle öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar (National Council of Teachers of Mathematics, 2000; National Research Council, 2012). Öğretmenlerin muhakeme becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini beslemek için zorunludur. Bu beceriler, öğrencilerin bilgiyi işlemelerini, analiz etmelerini ve yenilikçi çözümler üretmelerini sağlar. Öğretmen eğitimi programları, bu kapsamdaki becerilerin öğretilmesine öncelik verilmesi önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin yeterlikleri doğrudan öğrenci başarısını etkileyebilir.

Öğretmenlerin muhakeme becerilerini öğretme konusunda yeterli öz-yeterlik algısına sahip olmalarının, öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulamalarına olanak sağladığını göstermektedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin kendi muhakeme becerileri üzerine sahip oldukları öz-yeterlik algısı, bu becerileri öğrencilere aktarabilmelerinin temelini oluşturur. Öz-yeterlik, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma kapasitelerini ve yeni stratejiler deneme istekliliklerini artırarak, öğretim süreçlerinin kalitesini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin muhakeme becerileri üzerine yapılan eğitimlerin ve profesyonel gelişim programlarının, bu algıları güçlendirmeye yönelik tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, özellikle bilimsel ve matematiksel düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği konusu da önemlidir.

Eğitim alanındaki literatür, öğretmenlerin muhakeme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ve bu becerileri nasıl daha etkin kullanabilecekleri üzerine geniş bir araştırma yelpazesi sunmaktadır. Geist (2004) ve Osborne vd. (2004) çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf içi pratiğe geçişte karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların akıl yürütme becerileri öğretimine etkisini incelemiş, yapısal engellerin ve kaynak kısıtlılıklarının, öğretmenlerin bu becerileri etkili bir şekilde öğretme kapasitesini nasıl sınırlayabileceğine dair önemli bulgular sunmuştur. Kang vd. (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin sınıf içinde sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerini nasıl uyguladıklarını ve bu süreçlerin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara odaklanan Hilfert vd. (2013) çalışması, öğretmen eğitim programlarında eksik kalan yönleri ve bu programların nasıl iyileştirilebileceğini göstermekte ve adayların bilimsel deneyler planlama ve hipotez test etme gibi konularda yetersiz kaldıklarını ortaya

koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının daha etkili hale getirilmesi için önemli düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu tür becerileri erken dönemde kazanmaları, onların öğretmenlik mesleklerine daha donanımlı başlamalarını sağlayarak ve öğretim süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları konusunda yapılan çalışmalar, bu becerilerin öğrenci başarısına doğrudan etkisini göstermektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Hogan vd. (1999) çalışmalarında, öğretmen rehberliğinin öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini nasıl iyileştirdiğini ve bu süreçlerin öğrenim kalitesini nasıl artırdığını belgelemiştir.

Kingston ve Lyddy (2013), Lawson vd. (2007) ve Kocagül Sağlam ve Ünal Çoban (2020) çalışmalarında öz-yeterlik inançlarıyla muhakeme becerisi arasında bir ilişki bulunduğunu, öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissetmemeleri nedeniyle muhakeme becerileri öğretiminde sorun yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Ayrıca Kocagül Sağlam ve Ünal Çoban (2020) araştırmasında, muhakeme becerilerin öğretimi konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin bilgilerini arttırabilmeleri için eğitime gereksinim duyduklarını ifade edilmiştir.

Öğretim süreçlerinde öğretmenlerde bulunan bilgi ve yeterlik düzeylerinin önemini ortaya koyan araştırmalar değerlendirildiğinde öncelikle yapılması gereken mevcut durum tespiti edilmesidir. Daha sonra öğrencilerin muhakeme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öz yeterliklerinin desteklenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, üniversite okurken sunulan akıl yürütme dersleri, öğretmen adaylarının kapsamlı ve etkili eğitimciler olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu dersler, adayların öğretim becerilerini geliştirmelerini, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini arttırmalarını ve öğrencilerine bilgiyi aktarırken daha yaratıcı ve etkili yöntemler kullanmalarını sağlar. Dolayısıyla, bu derslerin kalitesi ve kapsamı, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için hayati önem taşımaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Abate vd., 2020; Bostancı vd., 2020; Kocagül Sağlam & Ünal Çoban, 2020; Kocagül & Ünal Çoban, 2022; Kocaman, 2017; Krell vd., 2018; Öz, 2020; Zulkipli vd., 2020).

Alan yazınında matematiksel muhakeme becerilerinin konu eden farklı seviyeler ve farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır (Birkeland, 2015; Demirtaş, 2022; İlhan & Arslaner, 2018; Fasching & LaSere Erickson, 1985; Friedler vd., 1989; Gerber vd., 2001; Jeong vd., 2014; Karatoprak, 2014; Keselman, 2001; McGalliard & Wilson, 2017; Mercer vd., 2004; Öz & Işık, 2018; Rowland vd., 2018; She & Liao, 2010; She & Lee, 2008; Varma, 2014; Windschitl vd., 2008; Zimmerman vd., 2003). Literatür incelendiğinde matematik eğitimi alanında öğretmen adaylarının akıl yürütme öz yeterlik inançları üzerine yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Arslan & Özyayın, 2023; Mukuka vd., 2021; Mumcu, 2019). Matematiksel akıl yürütme yeteneği, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Mukuka ve arkadaşlarının yaptığı çalışma, öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde öz yeterlik inançlarının aracı rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, etkili öğretim metotları ve öz yeterlik inançlarının bu becerilerin gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Mukuka vd., 2021). Matematik öğretmen ve adaylarının akıl yürütme becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak 21.yüzyılın en önemli becerilerinden olan muhakeme becerisinin öğretime yönelik öğretmen ve adaylarının öz yeterlik inançlarını konu edinen bir değerlendirmenin yapılması önemli görülmektedir. Bu araştırma, matematik öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde muhakeme becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarının nasıl evrildiğini ve bu algıların öğretim pratiğine nasıl yansıdığını detaylı bir şekilde analiz etmekte ve eğitim programlarının bu alanda nasıl iyileştirilebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının

muhakeme becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik belirlenen problemler aşağıda verilmiştir:

- Matematik öğretmeni adaylarının muhakeme becerileri öğretimine ilişkin mevcut öz yeterlik algı seviyeleri nedir ve bu seviyeler aldıkları eğitim sonrasında farklılaşmakta mıdır?
- Matematik öğretmeni adaylarının muhakeme becerileri öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet ve akademik başarı durumuna göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Bu çalışma, matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik bilgi ve yeterlik algılarındaki gelişimini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, özyeterlik ölçeğinin ön-test ve son-test olarak uygulanmasıyla başlayıp sona eren 14 haftalık bir dersin etkisini değerlendiren nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgilenen ve ilişkileri inceleyebilme gibi avantajları barındıran bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2010; Saunders vd., 2016).

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kapsamında; $W1 \rightarrow E \rightarrow W2$ tek grup ön-test ve son-test deneysel tasarım yaklaşımı kullanılmıştır. Gruba ilk olarak ön test, ardından deneysel işlem ve sürecin sonunda son test uygulanır (Creswell, 2013). Yukarıda belirtilen (W1) matematik öğretmeni adaylarının muhakeme becerileri öğretimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri uygulamalar öncesi ön test ile belirlenmiştir. (E) mantıksal akıl yürütme dersi ve muhakeme eğitim süreci ile 14 hafta devam eden deneysel işlemi, eğitimlerin ardından öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerine etkisini inceleyecek son testi (W2) göstermektedir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya gönül olarak katılan 98'i kız 25'i erkek olmak üzere 123 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olmasının hedeflendiği, araştırmanın amacına uygun olarak konu ile ilgili zengin durumların seçilmesini ve derinlemesine bilgi toplanabilmesini sağlayan rastgele bir örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2012).

2.3. Araştırma süreci

Araştırma sürecinde kullanılan uygulamalar ve ölçme araçları ile verilerin toplanması Ekim 2023-Aralık 2023 tarihleri arasında 14 hafta boyunca öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Matematik öğretmen adaylarıyla 14 hafta süren mantıksal akıl yürütme dersi yapılmıştır. Ders içeriği; akıl yürütmeye yönelik kavramsal çerçeveler, akıl yürütme ve genelleme yapma, zihinden hesap, tahmin arasındaki ilişki, problem çözme, kurma ve modelleme sürecinde akıl yürütme, orantısal ve niceliksel akıl yürütme konularından oluşmaktadır. Lisans dersinin uygulanmasına özyeterlik ölçeğinin ön test olarak uygulanmasıyla başlanmıştır. On dört hafta süren eğitimin ilk 6 haftasında mantıksal akıl yürütmenin türleri olan yapısal ve süreç boyutunun teorik anlatımı, matematik eğitimindeki önemini içeren eğitim yapılmıştır. Öğrencilere literatürde yer alan mantıksal akıl yürütme gerektiren 22 adet problem uygulanmış, daha sonra verdikleri cevaplar ve çözümleri sınıf ortamında tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerinin muhakeme becerilerini geliştirmek için yapabilecekleri uygulamalarla ilgili ders planı hazırlama, materyal geliştirme konularında ödevlendirmeler yapıp geri dönütlerde bulunulmuştur. Verilen lisans dersinin sonunda ölçek uygulanarak son test verileri toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla Kocagül Sağlam (2019) tarafından geliştirilen Akıl Yürütme Becerileri Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği (AYBÖ) kullanılmıştır. AYBÖ'nin, "öğrenme ortamı tasarlama", "akademik yeterlik", "sınıf içi kullanımı", "değerlendirme" ve "öğretim yolları" olarak beş faktör altında toplam 20 maddeden oluştuğu ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısının .947 olduğu rapor edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler "1= Hiç yeterli değilim " ve "10= Kesinlikle çok yeterliyim " şeklinde kullanılan 10'lu Likert tipi bir ölçektir. Mevcut çalışmada matematik eğitimi iki uzmanın görüşleri doğrultusunda 19 madde ve 5'li likert tipli olarak kullanılmış, puan sınıflandırılması bu şekilde yenilenmiştir (Tablo 1). Bu sınıflandırma yapılırken Kocagül Sağlam (2019) tarafından oluşturulan sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ön test için .888, son test için ise .954 olarak bulunmuştur.

Tablo 1

AYBÖ Puan Sınıflandırması

	Madde sayısı	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
Öğrenme ort. tasarlama	5	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25
Akademik yeterlik	4	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Sınıf içi kullanımı	3	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15
Değerlendirme	4	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Öğretim yolları	3	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15
Genel	19	1-19	20-38	39-57	58-76	77-95

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik olarak ortalama, standart sapma gibi istatistikler hesaplanırken normallik analizleri için çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasında tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin analizinde ortalama, standart sapma, eşleştirilmiş örnekler t-testi, ANOVA ve bağımsız örnekler t testi kullanılmış, etki büyüklüğü (η^2) için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm analizler SPSS 27 istatistik yazılım programı kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 2

AYBÖ Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyutlar		N	\bar{X}	Ss	Skewness		Kurtosis	
					Value	Std.	Value	Std.
Öğrenme ort. tasarlama	Ön-test	123	19,50	,547	-1,338	,218	1,763	,433
	Son-test	123	21,95	,426	-,381	,218	-,944	,433
Akademik yeterlik	Ön-test	123	12,48	,550	-,190	,218	-,465	,433
	Son-test	123	16,72	,434	,320	,218	-,789	,433
Sınıf içi kullanımı	Ön-test	123	11,73	,723	-1,560	,218	1,670	,433
	Son-test	123	13,17	,468	-,417	,218	,007	,433
Değerlendirme	Ön-test	123	15,20	,579	-1,489	,218	1,348	,433
	Son-test	123	17,44	,429	-,300	,218	-,397	,433
Öğretim yolları	Ön-test	123	10,98	,714	-,513	,218	,140	,433
	Son-test	123	12,69	,544	-,300	,218	-,705	,433
Genel	Ön-test	123	69.92	0.481	-1,928	,218	1,253	,433
	Son-test	123	82.16	0.353	-,286	,218	-,794	,433

Tablo 2 incelendiğinde değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma sahip olması için gereken değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu (George & Mallery, 2010) ve normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 25.04.2024 tarih, 2024-10-6 Sayılı başvuru ve 15 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Matematik öğretmeni adaylarının (MÖA) muhakeme becerileri öğretimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi

“MÖA'nın muhakeme becerileri öğretimine ilişkin mevcut ve eğitim sonrası öz yeterlik algı düzeyleri nedir?” alt problemini yanıtlamak üzere Tablo 1'de ki AYBÖ puan sınıflandırması kullanılmıştır.

Tablo 3

MÖA'nın Muhakeme Becerileri Öğretimine Yönelik Mevcut ve Eğitim Sonrası Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Boyutlar		\bar{X}	S	Düzye
Öğrenme ortamı tasarlama	Ön test	19,50	,547	Yüksek
	Son test	21,95	,426	Çok yüksek
Akademik yeterlik	Ön test	12,48	,550	Orta
	Son test	16,72	,434	Çok yüksek
Sınıf içi kullanımı	Ön test	11,73	,723	Yüksek
	Son test	13,17	,468	Çok yüksek
Değerlendirme	Ön test	15,20	,579	Yüksek
	Son test	17,44	,429	Çok yüksek
Öğretim yolları	Ön test	10,98	,714	Yüksek
	Son test	12,69	,544	Çok yüksek
Genel	Ön test	69,92	0,481	Yüksek
	Son test	82,16	0,353	Çok yüksek

Tablo 3 incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik eğitimlerden önceki mevcut öz yeterlik algılarının, akademik yeterlik boyutu (orta düzey) hariç tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamında yüksek kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının eğitim sonrası puan ortalamaları incelendiğinde tüm boyutlarda ve genel toplamda çok yüksek kategorisinde olduğu tespit edilmiştir.

“MÖA'nın mantıksal akıl yürütme dersi öncesinde ve sonrasında muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla gerçekleştirilen eşleştirilmiş-örnekler t-testi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Akıl Yürütme Becerileri Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşleştirilmiş-Örnekler T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	123	69.92	.481			
Sontest	123	82.16	.353	122	-14.412	.000*

Tablo 4 incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının mantıksal akıl yürütme dersi sonrası akıl yürütme becerileri öğretimi özyeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının (\bar{x} =82.16), ders öncesi puan ortalamalarına (\bar{x} =69.92) göre arttığı görülmüştür. Bu artış incelendiğinde (t =-14.412; p =.000) bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar mantıksal akıl yürütme dersinin öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“MÖA'nın mantıksal akıl yürütme dersi öncesinde ve sonrasında akıl yürütme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algısı ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıtlamak üzere gerçekleştirilen eşleştirilmiş-örnekler t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Akıl Yürütme Becerileri Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşleştirilmiş-Örnekler T-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Akıl yürütme becerilerine yönelik öğrenme ortamı tasarlama	Öntest	123	19,50	,547			
	Sontest	123	21,95	,426	122	-9.452	.000*
Akıl yürütme becerilerine yönelik akademik yeterlik	Öntest	123	12,48	,550	122	-18.959	.000*
	Sontest	123	16,72	,434			
Sınıf ortamında akıl yürütme becerileri kullanımı	Öntest	123	11,73	,723	122	-7.826	.000*
	Sontest	123	13,17	,468			
Akıl yürütme becerilerini değerlendirme	Öntest	123	15,20	,579	122	-9.360	.000*
	Sontest	123	17,44	,429			
Akıl yürütme becerileri öğretim yolları	Öntest	123	10,98	,714	122	-9.621	.000*
	Sontest	123	12,69	,544			

Tablo 5 incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının mantıksal akıl yürütme dersi sonrasında akıl yürütme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algısı ölçeği tüm alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları, ders öncesindeki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar detaylı incelendiğinde eğitim sonrasında en fazla artışın akademik yeterlik boyutunda, en az puan artışın ise sınıf ortamında akıl yürütme becerileri kullanımı boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklar incelendiğinde tüm alt boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p =.000) olduğu tespit edilmiştir.

3.2. MÖA'nın muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarı durumuna göre incelenmesi

“Matematik öğretmeni adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet ve akademik başarı durumuna göre değişmekte midir?” araştırma sorusuna yanıtlamak üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi ile varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet ve Başarı Değişkenlerine Göre Eğitim Öncesi ve Sonrası Muhakeme Becerileri Öğretimi Özyeterliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi ile Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim öncesi		\bar{X}	ss	t	p		
Cinsiyet	Kadın	72,97	,382	1,333	,190		
	Erkek	67,99	,883				
		\bar{X}	ss	F	p	η^2	
Başarı durumu	1.00-1.99	67,68	,507	1,856	*0,045	0,039	
	2.00-2.99	69,57	,279				
	3.00 ve üstü	72,62	,506				
Eğitim sonrası		\bar{X}	ss	t	p		
Cinsiyet	Kadın	82,94	,324	0,51	,609		
	Erkek	81,19	,664				
		\bar{X}	Ss	F	p	η^2	
Başarı durumu	1.00-1.99	75,99	,651	3,798	*0,013	0,084	
	2.00-2.99	82,71	,283				
	3.00 ve üstü	87,67	,615				

*p<0.05

Tablo 6’daki bulgular öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerinin cinsiyet [$t= 1.333, p=.190$ ve $t= .515, p=.609$] değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği ortaya koymuştur. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerinin; başarı durumu değişkenine [$F=1,856, p=0.045$ ve $F=3,798, p=0.013$] göre farklılaştığı belirlenmiştir. Tukey testi sonucunda başarı notu 1.00-1.99 arası-3.00 ve üstü grupları arasında başarı notu 3.00 ve üstü olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde başarı düzeyi arttıkça muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerinin de arttığı görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunan başarı durumu değişkenine bağlı olarak eğitim öncesi muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerine ilişkin etki büyüklük değerinin, ($\eta^2 = 0,039$), eğitim sonrası, ($\eta^2 = 0,084$), olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük) olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Burada eğitim öncesi elde edilen etki büyüklüğü, sonuçların başarı

değişkeni için etkinin küçük kaldığını göstermektedir. Bu etkinin eğitim sonrası artarak orta düzeye çıktığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının mantıksal akıl yürütme derslerine katılımının, muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik eğitimlerden önceki mevcut öz yeterlik algılarının, akademik yeterlik boyutu (orta düzey) hariç tüm boyutlarda ve toplamında yüksek kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Kocagül Sağlam (2019) çalışmasında elde edilen bulgular, öğretmenlerin muhakeme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğuna işaret etse de detaylı analizlerde bazı problemliler durumların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Eğitim sonrası puan ortalamaları incelendiğinde ise matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının tüm boyutlarda ve genel toplamda çok yüksek kategorisine çıktığı tespit edilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrasında öz yeterlik algıları üzerine yapılan analizler, eğitim programının tüm boyutlarda önemli ölçüde iyileşme sağladığını göstermektedir. Öğrenme ortamı tasarlamadan öğretim yollarına kadar her kategoride, ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir artış saptanmıştır. Özellikle akademik yeterlikteki artış dikkat çekicidir; ön testte ortalama 12,48 iken, son testte bu değer 16,72'ye yükselmiştir, bu da adayların öğretim metotlarını uygulama konusunda kendilerini çok daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının eğitimle önemli ölçüde arttığını göstermekte, bu da eğitim programlarının ve öğretim metodolojilerinin bu becerilerin öğretiminde ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Tuğrul ve Denat (2019), Arıkan (2020), Bilici ve Baran (2015) yaptıkları araştırmalarda öz-yeterlik algılarının eğitimle önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları, mantıksal akıl yürütme dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Kocagül Sağlam (2019) çalışmasında, fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarının eğitim sonrası puan ortalamalarının eğitim öncesi puanlarına göre anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bu sonuç çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında akıl yürütme derslerinin önemi, bu derslerin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir.

Matematik öğretmen adaylarının muhakeme becerileri öğretimine yönelik öz yeterlik algıları oluşturan öğrenme ortamı tasarlama, akademik yeterlik, sınıf ortamında akıl yürütme becerileri kullanımı, değerlendirme ve öğretim yolları alt boyutlarına ilişkin eğitim sonrası puanlarının eğitim öncesi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Detaylı analiz yapıldığında öğretmen adaylarının, özellikle muhakeme becerilerini sınıf içi kullanımı ve bu becerileri değerlendirme konusunda önemli ölçüde kendilerine güven kazandıklarını göstermiştir. Eğitim sonrası yapılan öz-yeterlik değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının, muhakeme becerilerini öğretme, öğrenci sorularını yönlendirme ve sınıf içi etkileşimleri daha etkin yönetme konusunda daha yetkin hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarına muhakeme becerileri konusunda verilen eğitimin, öğretmenlerin muhakeme becerilerini geliştirmede ve muhakeme becerilerine yönelik öğrenme ortamı oluşturma yeteneklerinde iyileşmelere sebep olduğunu belirten çalışmalar araştırmamızın sonuçları ile uyumludur (Chen & She, 2015; Koenigvd., 2012; Stammen vd., 2018). Smit ve arkadaşları (2018) çalışmalarında bulgularımızın aksine öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrası muhakeme becerileri konusunda beklenen gelişmeyi gösteremediklerini rapor etmişlerdir.

Eğitim programının, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını geliştirmedeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, programın içeriğinin ve uygulama yöntemlerinin bu algılar üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Ayrıca, son test sonuçlarının genel olarak 'Çok yüksek' düzeye ulaşması, programın etkili bir şekilde tasarlandığını ve uygulandığını işaret eder. Akademik yeterlik ve sınıf içi kullanımdaki artışlar, öğretmen adaylarının teorik bilgileri pratikte uygulama kapasitesinin arttığını göstermektedir. Bu durum, adayların sınıf yönetimi ve ders işleme konularında kendilerine olan güvenlerinin arttığını da göstermektedir.

Araştırma bulguları, mantıksal akıl yürütme dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve eğitim sonrası sağlanan artışın cinsiyet faktöründen bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Muhakeme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını rapor eden ve çalışmamızın bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Acar vd., 2015; Kocagül Sağlam, 2019; Piraksa vd., 2014). Demirtaş (2011) araştırmasında öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini rapor etmiştir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu olarak, akademik başarı durumu muhakeme becerisi öğretimi öz-yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüş ve akademik başarı düzeyi arttıkça muhakeme becerilerinin öğretime yönelik özyeterliklerinin de arttığı tespit edilmiştir. Lawson ve arkadaşları (2007), biyoloji dersi başarısıyla özyeterlik ve muhakeme becerisinin ilişkisini araştırdığı çalışmada akıl yürütme becerilerinin özyeterlik ve başarıyı etkileyen birincil faktör olduğunu rapor etmiştir. Demirtaş (2011) araştırmasında öğrencilerin bilimsel düşünme yetenekleri ile ders başarıları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Programlar, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, bu tür programların, adayların öz yeterlik algılarını artırmada ve öğretmenlik pratiğini zenginleştirmede kritik rol oynadığı unutulmamalıdır. Bu çalışma, ilerideki araştırmalara ve uygulamalara yön verecek değerli veriler sunmaktadır.

Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının hem teorik bilgileri hem de pratik uygulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak, onların eğitim alanındaki genel başarılarının artırılabilmesi için derslerin içeriğinin sürekli olarak güncellenerek öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına uygun hale getirilebilir.

Öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarının mantıksal muhakeme becerilerini geliştirmek için çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri, etkileşimli teknoloji kullanımı ve problem tabanlı öğrenme modülleri sunması önerilir. İşbirlikçi öğrenme ortamları kurularak adayların eleştirel düşünme ve karar verme yetenekleri pekiştirilmeli, sürekli mesleki gelişim fırsatları ile güncel öğretim stratejileri ve teknolojiler hakkında bilgi sağlanmalıdır. Ayrıca, yansıtıcı pratikler ve özelleştirilmiş değerlendirme yöntemleri aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini sürekli olarak değerlendirmeleri ve geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Bu öneriler, öğretmen adaylarının eğitim deneyimlerini zenginleştirerek onların profesyonel becerilerini etkin bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarının nasıl optimize edilebileceği ve öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin öğretime yönelik özyeterliklerinin nasıl artırabileceği konusunda önemli dönütler sağlamaktadır. Gelecek araştırmalar, bu bulguları farklı kültürel ve eğitim bağlamlarında test ederek, öğretmen eğitimi programlarının hem ulusal hem de uluslararası düzeyde nasıl geliştirilebileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Farklı öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının mantıksal muhakeme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak için çalışmalar yapılabilir. Çeşitli kültürel ve coğrafi bağlamlarda

öğretmen eğitimi programlarının mantıksal akıl yürütme becerileri üzerindeki etkilerini incelenebilir. Mantıksal muhakeme becerilerini geliştirmek için matematik öğretimi ile bilgisayar bilimi veya mühendislik disiplinlerinin entegrasyonu araştırılabilir. Bu çalışma sadece nicel bir yaklaşımla yapılmış olduğundan, nitel verilerle desteklenerek karma bir çalışma planlanabilir.

5. Kaynakça

- Arıkan, N. (2020). Sosyal-duygusal öğrenme modeli uyarlanmış spor eğitimi modelinin öz yeterlik ve beden eğitimi dersine yönelik tutuma etkisi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(22), 59-69.
- Abate, T., Michael, K., & Angell, C. (2020). Assessment of scientific reasoning: Development and validation of scientific reasoning assessment tool. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology education*, 16(12), 1-15.
- Acar, Ö., Büber, A., & Tola, Z. (2015). The effect of gender and socio-economic status of students on their physics conceptual knowledge, scientific reasoning and nature of science understanding. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015), 2753-2756.
- Arslan, Ç., & Özaydın, Z. (2023). Matematik öğretmen adaylarının muhakeme etme öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 1014-1026.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Birkeland, A. (2015). Pre-service teachers' mathematical reasoning. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education; ERME, Feb 2015, Prague, Czech Republic. pp.977-982. fhal-01287296f*
- Bostancı, Ü. Y., Kuzu, O., & Sıvacı, S. Y. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik algıları ve geometrik akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 282-310.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S., & Baran, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 285-306
- Chen, C. T., & She, H. C. (2015). The effectiveness of scientific inquiry with/without integration of scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 1–20.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the american future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Demirtaş, Z. (2011). Lise öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin cinsiyet ve başarıları ile ilişkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1461-1468.
- Fasching, J. L., & LaSere Erickson, B. (1985). Techniques for teaching scientific reasoning and problem solving. *To Improve the Academy*, Paper 78.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Friedler, Y., Nachmias, R., & Butler Songer, N. (1989). Teaching scientific reasoning skills: A case study of a microcomputer-based curriculum. *School Science and Mathematics*, 89 (1), 58-67
- Geist, M. J. (2004). *Orchestrating classroom change to engage children in the process of scientific reasoning: Challenges for teachers and strategies for success*. PhD dissertation, Peabody College of Vanderbilt University.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L., & Marek, A. E. (2001). Relationship among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hilfert-Rüppell, D., Loob, M., Klingenberg, K., Eghtessad, A., Höner, K., Müller, R., Strahl, A., & Pietzner, V. (2013). Scientific reasoning of prospective science teachers in designing a biological experiment. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), 135-154
- Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (1999). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17(4), 379-432.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının geometrik şekiller üzerine akıl yürütme becerilerinin üniversite ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 82-97.
- Jeong, J., Kim, H., Chae, D. C., & Kim, E. (2014). The effect of a case-based reasoning instructional model on Korean high school students' awareness in climate change unit. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10 (5), 427-435.
- Kang, N.-H., Orgill, M., & Crippen, K. J. (2008). Understanding teachers' conceptions of classroom inquiry with a teaching scenario survey instrument. *Journal of Science Teacher Education*, 19(4), 337-354.
- Karatoprak, R. (2014). *Assessing preservice mathematics teachers' statistical reasoning*. (Tez No 371783) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keselman, A. (2001). *Enhancing scientific reasoning by refining students' models of multivariable causality* [Doctoral dissertation, Columbia University].
- Kingston, J. A., & Lyddy, F. (2013). Self-efficacy and short-term memory capacity as predictors of proportional reasoning. *Learning and Individual Differences*, 26, 185-190.
- Kocagül Sağlam, M., & Ünal Çoban, G. (2020). Öğrencilerde bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirme konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 399-425.

- Kocagül Sağlam, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinde akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf ortamına etkileri*. (Tez No.565338) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocagül Sağlam, M., & Ünal Çoban, G. (2018). Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik akıl yürütme becerileri testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1496-1510.
- Kocagül, M., & Ünal Çoban, G. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin akıl yürütme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 361-373.
- Kocaman, M. (2017). *Lise 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 456169) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koenig, K., Schen, M., & Bao, L. (2012). Explicitly targeting pre-service teacher scientific reasoning abilities and understanding of nature of science through an introductory science course. *Science Educator*, 21 (2), 1-9
- Krell, M., Redman, C., Mathesius, S., Krüger, D., & van Driel, J. (2018). Assessing pre-service science teachers' scientific reasoning competencies. *Research in Science Education*, 50(1), 2302-2329.
- Lawson, A. E., Banks, D. L., & Logvin, M. (2007). Self-efficacy, reasoning ability and achievement in college biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 706-724.
- McGalliard, W. A. & Wilson, P. H. (2017). Examining aspects of elementary grades pre-service teachers' mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 9(4), 187-201.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-378.
- Mukuka, A., Mutarutinya, V., & Balimuttajjo, S. (2021). Mediating effect of self-efficacy on the relationship between instruction and students' mathematical reasoning. *Journal on Mathematics Education*, 12(1), 73-92.
- Mumcu, H. Y. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1239-1280.
- National Research Council (NRC) (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Piraksa, C., Srisawasdi, N., & Koul, R. (2014). Effect of gender on students' scientific reasoning ability: A case study in Thailand. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 486-491
- Osborne, J. F., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 994-1020
- Öz, E. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 675403) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, T., & Işık, A. (2018). Matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematiksel muhakeme beceri düzeylerinin araştırılması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(3), 109-122.

- Rowland, T., Ineson, E. G., Alderton, J., Donaldson, G., Voutsina, C. & Wilson, K. (2018). *Primary pre-service teachers: Reasoning and generalisation*.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. Pearson.
- She, H. C., & Liao, Y. W. (2010). Bridging scientific reasoning and conceptual change through adaptive web-based learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 91-119.
- She, H. C., & Lee, C. Q. (2008). SCCR digital learning system for scientific conceptual change and scientific reasoning. *Computers & Education*, 51, 724-742.
- Smit, J., Gijssels, M., Hotze, A., & Bakker, A. (2018). Scaffolding primary teachers in designing and enacting language-oriented science lessons: Is handing over to independence a fata morgana? *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 72-85.
- Stammen, A. N., Malone, K. L., & Irving, K. E. (2018). Effects of modeling instruction Professional development on biology teachers' scientific reasoning skills. *Education Sciences*, 8 (119), 1-19.
- Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. *WIREs: Cognitive Science*, 3(5), 501-511.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğrul, E., & Denat, Y. (2019). Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öz Etkililik-Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 11(3), 273-280.
- Varma, K. (2014). Supporting scientific experimentation and reasoning in young elementary school students. *Journal of Science Education and Technology*, 23 (3), 381-397.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education*, 92, 941-967.
- Zimmerman, C., Raghavan, K. & Sartoris, M. (2003). The impact of the MARS curriculum on students' ability to coordinate theory and evidence. *International Journal of Science Education*, 25 (10), 1247-1271.
- Zulkipli, Z. A., Yusof, M. M. M., Ibrahim, N., & Dalim, S. F. (2020). Identifying scientific reasoning skills of science education students. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 275- 280.



MATEMATİK DERSLERİNDE SINIF İÇİ MATEMATİKSEL MODELLEME YÖNTEMİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Soner KARABACAK*-Elif Ertem AKBAŞ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf içi matematiksel modelleme yöntemini kullanımının öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde bulunan bir devlet okulunda 8. sınıf matematik dersi alan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve veri toplama aracı olarak araştırma ekibi tarafından oluşturulan matematiksel modelleme etkinlikleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma ile sınıf içi matematiksel modelleme yöntemi kullanımının öğrencilerin farklı çözüm yollarına yönlendirdiği görülmüştür. Bununla birlikte, modelleme etkinlikleri ile öğrencilerin çözüm sürecinde aktif oldukları ve araştırmacının bu süreçte öğrencilere rehber olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca matematik derslerinde matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanılmasının sosyalleşme, kalıcı öğrenme, yaratıcı ve üst düzey düşünme gibi birçok olumlu etkisinin öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Modelleme, Matematiksel modelleme, Modelleme etkinlikleri, Grup çalışması.

Evaluation of the Use of in-Class Mathematical Modeling Method in Mathematics Lessons in Context of Student Opinions

Abstract

The aim of this research is to evaluate the use of the mathematical modeling method in the classroom in the context of student views. The study group of the research consists of twelve students who take 8th grade mathematics lessons in a public school in the Van province. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was used and mathematical modeling activities and semi-structured interview form were used as data collection tools. With the research, it was seen that the use of the in-class mathematical modeling method was stated that the students were directed to different solutions. Moreover, they were active in the solution process with this method and that the researcher was a guide to the students in this process. In addition, it was seen by the students that the use of mathematical modeling activities in mathematics lessons would have many positive effects such as socialization, permanent learning, creative and high-level thinking.

Keywords: Modeling, Mathematical Modeling, Modeling Activities, Group Work.

1. Giriş

Günümüzde dünyada olduğu gibi bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmeler Türkiye’de de yaşanmaktadır (Tutak & Güder, 2014). Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi ancak yaratıcı düşünceler üretmeleri ve bu düşünceleri harekete geçirmeleri ile mümkün olabilmektedir. Matematik de bir bilim dalı olarak bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren yürürlüğe konulan ilköğretim programında, öğretmenin ve öğrencilerin değişen rolleri,

* MEB, karabacak_soner@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-5766-5572>

** Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi, eertema@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4004-1697>

matematiksel öğrenme yaklaşımlarının farklılaşması gibi etkenler göz önüne alınarak eğitim-öğretim programında değişiklikler yapılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Matematik eğitiminin amaçları arasında, bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere etkili çözümler üretebilmeye becerisini geliştirmek, günlük yaşamlarında öğrendikleri matematiği kullanabilme yetisi kazanmalarını sağlamak, matematik ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini sağlamak ve matematiğe olumlu bir tutum sergileyen bireylerin yetişmesini desteklemek yer almaktadır (Doruk, 2010). Bu hedeflere ulaşmanın yollarından biri ise öğrencilerin günlük hayatta sıkça kullandıkları matematiğin önemini kavrayabildikleri ve gerçek matematiksel problemleri çözebildikleri örneklerin kullanılmasıdır (Huang, 2012; Kaiser & Schwarz, 2006).

Son dönemlerde yapılan araştırmalar (Blum, 2011; Bonotto, 2007; Bracke & Geiger, 2011) modelleme ve matematiksel modelleme kavramlarının matematik eğitimi açısından büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bir matematik eğitimi programında modelleme ve matematiksel modelleme kavramlarının detaylı bir şekilde ele alınması önemli bir adımdır.

Matematiksel modelleme, gerçek hayattaki bir problemin veya durumun matematiksel sembollerle ifade edilme sürecidir (Kertil, 2008). Ayrıca, günlük yaşam problemlerinin matematiksel hale getirilmesi, çözülmesi, soyutlaştırılması ve değerlendirilmesi olarak da tanımlanabilir (Haines & Crouch, 2007). Matematiksel modellemeye olan ilgi artmasına rağmen, matematik günlük öğretimde sınırlı bir şekilde kullanılmaktadır (Blum, 2015).

Matematiksel modelleme aynı zamanda problem çözme sürecinde de büyük bir rol oynar. Bir sorunu matematiksel bir model olarak formüle etmek, sorunu daha yönetilebilir hale getirir ve çözüm sürecini sistematikleştirir. Matematiksel modeller, analiz yapmayı, sonuçları tahmin etmeyi ve çözüm seçeneklerini değerlendirmeyi kolaylaştırır (Urhan, 2016).

Matematiksel modelleme verilerin analiz edilmesi ve anlamlandırılması için önemli bir araçtır. Modeller, büyük miktardaki verileri işlemek, trendleri ve ilişkileri ortaya çıkarmak için istatistiksel yöntemlerle birleştirilebilir. Bu, bilimsel araştırmalar, işletme analizleri ve ekonomik değerlendirmeler gibi birçok alanda kullanışlıdır (Aztekin & Şener, 2015).

Matematiksel modelleme, matematiği günlük yaşama aktarmanın en etkili yollarından biridir ve gerçek hayat problemleri ile matematik arasındaki ilişkinin kurulmasında büyük bir rol oynar. Matematiksel modelleme süreci, gerçek bir hayat problemiyle başlar ve problem basitleştirilerek gerçek model elde edilir (Kaiser & Schwarz, 2006). Ardından, matematiksel model oluşturularak matematikle ifade edilir. Bu süreçte matematiksel düşünceler, gerçek yaşam durumlarının matematiksel sonuçlarla yeniden yorumlanmasına yol açar. Elde edilen sonuçlar doğruluk kontrolünden geçirilir ve problem çözme süreci yetersiz kalıyorsa, süreç tekrarlanabilir (Kaiser & Schwarz, 2006).

Modelleme aşamasında ele alınan durumlar günlük yaşam durumlarıyla başladığından öğrenciler ele alınan durumla ilgili problemleri formüleştirerek kendi matematiksel becerilerinin kullanılabilirliği hakkında düşünürler. Bu aşama matematiksel kavrayışın gelişimini desteklemektedir (Swan, vd., 2007). Yapılan araştırmalar öğretimde matematiksel modellemenin kullanılmasının öğrencilerin gerçek dünyayı keşfetmelerine ve en iyi şekilde anlamalarına fırsat tanıdığını göstermektedir. Matematiksel fikirlerin uygulanabilirliğini göstermenin önemli yollarından biri matematiksel modelleme olduğundan, öğrencilerin günlük yaşam ile matematik arasında ilişki kurmalarına fırsat sunmaktadır (Zbiek & Conner, 2006). Örneğin; Blum ve Ferri (2009) tarafından yürütülen bir çalışma, matematiksel modellemenin öğrencilere gerçek dünya problemleriyle karşılaştıklarında matematiksel kavramları uygulama ve çözme becerisi kazandırdığını göstermiştir. Bu

şekilde, öğrenciler gerçek hayattaki durumları matematiksel bir bakış açısıyla analiz edebilme ve çözüm üretebilme becerisi geliştirmişlerdir. Verschaffel vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma ise, matematiksel modellemenin öğrencilere matematiksel kavramları gerçek hayattaki durumlarla ilişkilendirme ve anlama fırsatı sağladığını göstermiştir. Öğrenciler, modelleme süreci içinde gerçek dünyadaki verileri matematiksel sembollerle ifade ederek problem çözme becerilerini geliştirmişlerdir.

Derslerin matematiksel modelleme etkinlikleri ile işlenmesi sürecinde öğrencilerin matematiksel dilleri, fikirleri ve şemaları kullanma becerilerinin geliştiği (English, 2006) ve bu sayede öğrencilerin gerçek dünya ile soyut yapıda olan matematik arasındaki ilişkiyi kavrayabildikleri söylenebilir (Henn, 2007). Matematiksel modelleme öğrencilerin; kapsamlı ve kalıcı öğrenme, kavramsal öğrenme, matematiksel yeteneklerin gelişimine imkân tanıma, soyut yapıdaki matematiği somutlaştırma gibi yönlerini güçlendirmektedir (Biembengut, 2007; Blum & Ferri, 2009).

Matematiksel modelleme etkinliklerinin, paylaşılabilir ve tekrar kullanılabilir olması, aynı zamanda sosyal etkileşime uygun grup çalışmalarına olanak sağlaması gerekmektedir (Doruk, 2010). Araştırmalar, matematiksel modelleme kullanımının öğrencilere gerçek dünyayı keşfetme ve anlama fırsatı sunduğunu desteklemektedir (Blum & Ferri, 2009). Öğrencilerin küçük gruplarla çalışması, matematiksel modelleme etkinliklerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için önemli bir faktördür (Eric, 2010; Fox, 2006). Grup çalışmaları, öğrencilerin planlama, gözlemeleme, problem kullanma ve problem yapılandırma gibi becerilerini geliştirme açısından katkı sağlamaktadır (English, 2006).

Ülkemizde lise matematik öğretim programında öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerini kazanmaları hedeflenip öğrencilerin matematiksel kavram ve sistemleri anlamaları, bunları günlük yaşamlarında ve diğer alanlarda kullanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2011). Öğretmenlerin matematiksel modelleme becerilerini kazandırmadaki önemi göz önüne alındığında, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında matematiksel modelleme yönteminin kavratılması ve anlamlandırılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin modelleme sürecindeki aşamaları belirleme konusunda yaşanabilecek zorlukları teşhis etme yetkinliğine sahip olacaklardır (Boz & Yaman, 2022).

Matematiksel modelleme yöntemi genellikle ülkemizde ortaöğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Ancak, matematiksel modelleme yönteminin ilkokuldan itibaren matematik öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, ortaokul düzeyinde öğrenci görüşlerinin alanyazına katkı sunabileceği, matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel model ve modelleme çalışmalarının artan ilgi gördüğü (Blum & Ferri, 2009) ve ülkemizde bu kavramlar üzerine sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu (Albayrak ve Çilitaş, 2017; Keskin, 2008) gözlemlenmektedir. Ortaokul öğrencilerine ve özellikle 8. Sınıf öğrencilerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından çalışmamız 8. Sınıf öğrencilerine matematiksel modellemeyi detaylı inceleme ve görüşlerini alma noktasında diğer çalışmalardan ayırmakta ve önemini burada ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, matematik derslerinde sınıf içi yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu incelemeyi yaparken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak matematiksel modelleme yöntemin etkisini ve öğrenci algısını değerlendirmek hedeflenmektedir. Matematiksel modelleme yönteminin ortaokul öğrencileri açısından eksik ve işleyen yönleri de bu şekilde ortaya çıkarılabilecektir.

Uluslararası alan yazında, matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalar matematiksel modellemenin öğrenci başarısı, motivasyon, derin anlama ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Ferri, 2017; Gastón & Lawrence, 2015; Riyanto & Putri, 2019;

Verschaffel, 1994). Bununla birlikte, matematiksel modelleme yönteminin öğrencilerin matematik kavramlarını anlama ve uygulama becerilerini geliştirmek için nasıl kullanılabileceği konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal alanyazında ise, matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar matematiksel modellemenin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve matematik kavramlarını gerçek hayatta kullanma yeteneğini artırdığını vurgulamaktadır (Akgün vd., 2013; Albayrak & Çiltaş, 2015; Doruk & Umay, 2011; Korkmaz, 2010). Ancak, öğrenci görüşlerinin bu yönetime ilişkin değerlendirilmesi ve öğrencilerin matematiksel modelleme yöntemine yönelik tutumlarının incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, ulusal ve uluslararası alan yazını sentezleyerek, matematik derslerinde sınıf içi matematiksel modelleme yönteminin öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin matematiksel modelleme yöntemine ilişkin tutumlarını, algılarını ve deneyimlerini anlamak için anketler, mülakatlar veya gözlem gibi veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu çalışma, matematik eğitimi alanında öğretmenlere, öğrencilerin matematiksel modelleme yöntemine yönelik düşüncelerini ve geri bildirimlerini dikkate alarak daha etkili bir eğitim stratejisi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Matematik dersinde matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin matematik kavramlarını somut örneklerle ilişkilendirmelerine ve anlamalarına yardımcı olabileceği ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirme, problem çözme yeteneklerini artırma fırsatı sunabileceği düşünülmektedir. Zbiek ve Conner (2006) eğitim süreci boyunca sınıflarında yaptıkları modelleme uygulamalarında öğrencilerinin, hiç beklemedikleri şekilde, olumlu tepki gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle matematiksel modellemenin sunduğu çeşitlilik öğrencilerin matematiğe karşı motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilmekte ve araştırmamız için çeşitlilik sunmaktadır. Modelleme uygulamalarında öğrencilerin istekli ve gayretli olduğunu, modelleme sorularıyla uğraşmanın öğrencileri motive ettiğini ve onlara keyif verdiğini söylemişler, modelleme sorularının öğrencileri biraz zorlamasına rağmen meraklarını uyandırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, matematiksel modelleme etkinlikleri üzerine yapılan çalışmalar, öğrenci görüşlerini anlamak ve matematik eğitimine yeni bir perspektif getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, matematik öğretmenlerine, öğrencilerin matematiksel modelleme sürecine nasıl baktığını anlama ve matematik eğitimine daha etkili yaklaşımlar geliştirme konusunda yol gösterecektir. Bu gerekçeler doğrultusunda, ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi matematiksel modelleme yöntemi kullanımının öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Çalışmanın amacına uygun aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin matematiksel modellemeye yönelik motivasyon ve ilgi düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin matematiksel modellemeye yönelik problem çözme beceri durumları nedir?
3. Öğrenciler, matematiksel modelleme yönteminin öğrencilerin matematik kavramlarının anlamalarını nasıl etkilemektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada matematik derslerinde sınıf içi matematiksel modelleme yöntemini kullanımının öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup görüşme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışmaları

insanların, programların veya problemlerin yakından ele alındığı (Hays, 2004) ve durum üzerinde araştırma yapan bireyin kontrolünün yok denecek düzeyde az olduğu durumlarda ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularına yanıt arandığı bir yöntemdir (Yin, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, matematik dersi kapsamında Van ilinde bulunan bir devlet okulunda yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okul, araştırmacının çalıştığı okul olarak seçilmiş olup örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Elverişli veya kolay ulaşılabilir örneklem; tamamen hazır bulunan, ulaşması kolay ve hızlı olan öğelere dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmanın örnekleminde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli bir ilgi alanı veya kavram ile ilgili o konuda bilgi ve deneyimi olan durum ve kişileri belirlemek için kullanılan yöntemdir (Palinkas ark., 2013). Araştırma 8. sınıfta öğrenim gören dördü kız sekizi erkek toplam 12 öğrenci ile yürütülmüş olup çalışmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışmaya 8. Sınıfların seçilmesinin sebebi ise araştırmacının bu sınıflardaki öğrencilere daha rahat ulaşabiliyor olabilmesi ve diğer sınıflardaki öğrencilerden yeteri sayıda gönüllünün olmamasıdır. Araştırmaya katılan öğrenciler üçerli gruplar olacak şekilde dört gruba ayrılmıştır. Katılımcılar araştırmacı tarafından heterojen bir şekilde yapılmıştır ve eşitlik olması adına her grup bir kız üç erkek öğrenciden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğrenciler kendilerini ifade edebilen öğrenciler olup öğrencilerin grup adları ve öğrenim gördükleri sınıflar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örneklemelerin Dağılımı

Takımlar	Kod	Sınıf
Alimler grubu	(Ö1, Ö2, Ö3)	8. Sınıf
Parlayanlar grubu	(Ö4, Ö5, Ö6)	8. Sınıf
Hiper grubu	(Ö7, Ö8, Ö9)	8. Sınıf
Ders Pirileri grubu	(Ö10, Ö11, Ö12)	8. Sınıf

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar üçerli dört gruba ayrılmıştır. Gruplara; Alimler Grubu, Parlayanlar Grubu, Hiper Grubu ve Ders Pirileri Grubu isimleri verilmiştir. Gruplara dahil olan öğrenciler rastgele değil de katılım sırasına göre sırayla gruplara yerleştirilmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Tablo 2

Etkinlik Uygulama Aşamaları ve Süreleri Dağılımı

Oturum	Süre (dk)q	Uygulama
1	50	Isındırma soruları
2	50	Grup Sunumları
3	50	1.Etkinlik sorusu-sunum
4	50	2.Etkinlik sorusu-sunum

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere uygulama toplam dört oturum olacak şekilde 5 ders saatinde yapılmıştır. Birinci oturumda, üç tane ısındırma sorusu uygulanmıştır. İkinci oturumda ilk oturumda uygulanan ısındırma sorularının çözümlerine yönelik öğrencilerin sunum yapmaları sağlanmıştır. Üç ve dördüncü oturumlarının her birinde matematiksel modelleme kullanımının öngörüldüğü birer etkinlik

katılımcılara uygulanmıştır. Etkinlik 12 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerden üçerli dört grup oluşturmaları ve grup oluşturmada gönüllülük esasının dikkate alınması istenmiştir. Grupların heterojen olmasına özen gösterilmiştir. Her bir oturumun yapılması için 50 dakikalık süre belirlenmiştir. Öğrenciler, etkinliklere başlamadan önce 10 dakika süreyle etkinliğin çözümüne dair grup üyeleri ile tartışarak fikirlerini belirtmişlerdir. Bu esnada araştırmacı varsayımlardan oluşan ipuçlarını tahtaya yazmış. Son 10 dakika ise çözümlerine yönelik sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlar.

Öğrencilerin uygulanan matematiksel modelleme etkinliklerine yönelik yanıtları bulgular kısmında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde materyal (metre, cetvel ve hesap makinesi vb.) kullanmalarına izin verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Öğrencileri modelleme problemine hazırlama adına ısındırma problemleri uygulanmıştır. Modelleme etkinliğine başlamadan önce modelleme konusuna göre ön çalışmaların yapılması ve problemlerin çözülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Lesh & Doerr 2003). Bu bağlamda güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmış üç ısındırma sorusu uygulandıktan sonra iki tane matematiksel modelleme problemi uygulanmış olup toplam beş tane etkinlik uygulanmıştır. Matematiksel modelleme etkinlikleri uygulanmadan önce öğrencilerin modelleme konusuna yönelik farkındalık kazanmaları amacıyla ısındırma soruları uygulanmıştır. Bu araştırmadaki ısındırma soruları Pala'nın (2015) çalışmasında kullanılan güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Lesh & Doerr (2003)'in araştırmalarından yola çıkarak Doruk (2010) tarafından hazırlanıp geçerlik, güvenilirliği test edilmiş ve sağlanmış iki matematiksel modelleme sorusu, ısındırma soruları uygulamalarından sonra uygulanmıştır. Aşağıda bir tane ısındırma sorusu verilmiş olup diğer ısındırma sorusu ve iki matematiksel modelleme sorusu ek-1'de sunulmuştur.

Tablo 3

Isındırma Sorularına Katılan Öğrencilerin Evlerinin Durumu

Isındırma Soruları. Semt adı	Ev tipleri	Evin yaşı (yıllık)	Merkezi yerlere yakınlık	Okula yakınlık	Site içinde alışveriş merkezi	Sitede sağlık ocağı	Sitede kreş, oyun parkı vs.	Sitede havuz	Toplu taşıma sıklığı	Evin değeri
Yaşam Kent	4+1 (130 m ²)	1	22 km	2 km	5 km	Var	Var	Var	30 dk. da bir	300 bin TL
Batı Kent	3+1 (110 m ²)	8	12 km	500 m	2 km	Yok	Var	Yok	10 dk. da bir	160 bin TL
Bahçelievler	3+1 (130 m ²)	15	3 km	200 m	Yok	Yok	Var	Yok	5 dk. da bir	250 bin TL
Mamak	4+1 (120 m ²)	10	10 km	1 km	Yok	Yok	Var	Yok	20 dk. da bir	130 bin TL

Ali bey, eşi ve iki çocuğu (5 ve 10 yaşlarında) ile beraber dört kişilik bir ailedir. Ev almak için bir emlakçıya gider. Emlakçı yukarıdaki tabloda görülen seçenekleri sunar. Aşağıda ısındırma sorusu tablosunun soru açıklaması sunulmuştur.

Soru 1: “Ali Bey ulaşım olanaklarını dikkate alırsa hangi evi seçmeli, neden?”

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma formunda altı adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında alanyazın incelenmiş olup ilgili araştırmalar bağlamında görüşme formu sorularının hazırlanmasında Deniz & Akgün (2014), Doruk (2010), Aydın (2008), Özer Keskin (2008)'in yaptıkları çalışmalar göz önüne alınıp bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Görüşme formları hazırlanmasında, formların amaca uygunluğunun sağlanması amacıyla bir öğretim üyesi tarafından görüşme formu kontrol edilip uygun görülen kısımlarda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme aşamasına geçilmeden önce görüşmeye gönüllülük esasına uyarak katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayda alınmıştır. 10-15 dakika devam eden görüşmeler tüm görüşmelerin bitiminde analiz edilmiştir.

Araştırmacı okul idaresinden etkinliklerin uygulanması için gerekli izinleri alarak uygulama süreci içerisinde matematiksel modelleme yönteminden oluşan etkinlikler hazırlayıp hazırladığı bu etkinlikleri araştırmaya katılan öğrencilere uygulamıştır. Matematiksel modelleme etkinlikleri matematiksel modelleme adımları dikkate alınarak takip edilmiştir. Çalışma dört aşamada ve beş ders saatinde gerçekleşmiştir. Yaklaşık bir ay süren çalışma sonunda:

- Öğrencilerin matematik dersinde öğretilen konular ile matematiksel modelleme arasında ilişki kurabilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır
- Ortaokulda okudukları süreç içerisinde matematiksel bilgilerini kullanmalarını sağlayacak matematiksel modelleme problemleri ile karşılaşma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.
- Matematik öğretmenlerinin uygulama sürecinde sunduğu matematiksel modelleme problemleri ile uygulama süreci öncesinde sundukları problemlerin benzerlik ve farklılıklarını da göz önüne alarak bu iki süreci karşılaştırmaları istenmiştir.
- Grup çalışmasının yapılmasının bu süreçte onları nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmış.
- Matematiksel modelleme etkinlikleri problemlerinin günlük hayatta matematiğin kullanılmasına yönelik düşüncelerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.
- Matematik derslerinde matematiksel modelleme etkinliklerine yer verilmesiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçlara uygun veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ek-2 de sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan matematiksel modelleme etkinliklerine ait raporlar ve uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarından elde edilen verileri incelemek amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucu ortaya konan bulgular önceden belirlenen başlıklar bazında toplanır yorumlanır ve özetlenir, kısacası betimlenir. Araştırmacı söz konusu analiz türünde gözlemediği veya görüşme yaptığı katılımcıları yansıtabilmek için doğrudan alıntılar kullanabilmektedir. Kullanılan analiz türünün asıl amacı toplanan verilerin okuyucuya özet halinde ve yorumlanmış olarak sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analizin, art arda takip eden dört evreden oluştuğu dikkate alınarak araştırmacı:

- Birinci evrede, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, gözlem ve görüşmelerde yer alan araştırma sorularından hareketle veri analizi amacıyla bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu sayede araştırmacı bulguların hangi temalar altında toplanacağını ve sunulacağını belirlemiştir.
- İkinci evrede, birinci evrede elde edilen çerçeveye göre ortaya çıkan bulgular araştırmacı tarafından okunup düzenlenmiştir.
- Üçüncü evrede, ikinci evrede düzenlenen verileri tanımlayıp, önemli olduğu düşünülen kısımlarda doğrudan alıntılarla desteklemiştir.
- Dördüncü evrede ise; üçüncü evrede tanımlanan veriler açıklanarak ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Araştırmacı bu evredeki yorumlarını etkili kılmak için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini ifade edip gerekli görülmesi durumunda farklı bulgular arasında kıyaslama yapmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu sebeple çalışma sonucu toplanan veriler önceden belirlenmiş başlıklar altında toplandıktan sonra düzenleme yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar farklı iki araştırmacının kontrolü ile tutarlılığı büyük ölçüde sağlanmış ve Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %89.9 olarak tespit edilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışma, etik kurallara uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcıların gizlilik ve mahremiyet haklarına saygı gösterilmiş, onların rızası alınmış ve bilgilendirilmiş onam süreci uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin gizliliği korunmuş ve sadece analiz amaçları için kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarının objektif bir şekilde sunulması ve yorumlanması sağlanmış, herhangi bir yanlı veya haksızlık yapılmamıştır. Bu nedenle, çalışma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı'ndan alınan 23.02.2023 tarihli ve 2023/04/26 karar sayılı etik kurul izni alınmış ve araştırma etik kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda toplanan verilerin betimsel analizi sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1. Isındırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliklerine ön hazırlık olması amacıyla başlangıçta öğrencilere bu etkinliklere aynı doğrultuda hazırlanmış olan ısındırma soruları uygulanmıştır. Isındırma sorularının uygulanmasındaki temel hedef öğrencilerde matematiksel modellemeye yönelik bir önsezi oluşturmaktır. Ayrıca ısındırma soruları ile modelleme hakkında bir fikir uyandırma amacı da güdülmüştür. Bu ısındırma sorusunun senaryosunda modelleme becerileri işe koşmayı gerektirecek nitelikte olmadığı ifade edilebilir.

Birinci soru: “Ali Bey ulaşım olanaklarını dikkate alırsa hangi evi seçmelidir, neden?” sorusudur. İlgili sorunun çözümü yapılırken sadece ulaşım ile ilgili sütunların dikkate alınıp yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda ulaşım ile ilgili sütunlar incelendiğinde “Bahçelievler” cevabının verilmesi gerekiyordu. İlgili soruya ilişkin grup cevapları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4*Katılımcıların Isındırma Sorusu-1 İçin Verdikleri Cevapları ve Sebepleri*

Grup Adı	Seçtikleri Semt	Seçme Sebepleri
Alimler grubu	Bahçelievler	Merkezi Konum
Ders Pirileri	Bahçelievler	Ulaşım Kolaylığı
Hiper grubu	Bahçelievler	Ulaşım Kolaylığı ve Merkezi Konum
Grup Parlayanlar	Bahçelievler	Aile İçin Daha Uygun ve Geniş Ev

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar ele alındığında bütün grupların doğru cevap verdikleri (Başarı oranı %100) görülmektedir. Ayrıca öğrenciler verdikleri cevaplara yönelik nedenleri açıkladığında yakınlık dışında ulaşım gerektiren sütunları da dikkate aldıkları görülmektedir.

İkinci soru: “Ali Bey çocuklarının ayrı odalarda kalmasını istiyorsa hangi evi seçmelidir, neden?” sorusudur. Sorunun çözümünde oda sayısının yanı sıra evin genişliği hakkında bilgi içeren sütunlar ele alınıp cevap verilmelidir. Bu nedenle doğru seçenek ‘Yaşam Kent’ olmalıdır. Grupların İkinci soru için verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 5*Katılımcıların Isındırma Sorusu-2 İçin Verdikleri Cevapları ve Sebepleri*

Grup Adı	Seçtikleri Semt	Seçme Sebepleri
Alimler grubu	Yaşam Kent	Oda Sayısı ve Metrekare Uygunluğu
Ders Pirileri	Yaşam Kent	Oda Sayısı Fazlalığı
Hiper grubu	Yaşam Kent	Oda Sayısı Fazlalığı
Grup Parlayanlar	Yaşam Kent	Oda Sayısı Fazlalığı ve Genişlik

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere ikinci soru için grupların cevapları incelendiğinde dört grubun da soruyu doğru (başarı yüzdesi %100) anlayıp sadece ev tipleri sütununu göz önüne alarak doğru cevabı buldukları görülmektedir.

Üçüncü soru: “Ali Bey çocuklarının okula giderken servis kullanmalarının tehlikeli olacağını düşünmektedir. Bu yüzden hangi evi seçmelidir?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken evin okula yakınlığı ile birlikte toplu taşıma sıklığı ile ilgili sütunlar değerlendirilip doğru cevabın ‘Bahçelievler’ olacağı belirtilmelidir. Grupların üçüncü soru için vermiş oldukları cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 6*Katılımcıların Isındırma Sorusu-3 İçin Verdikleri Cevapları ve Sebepleri*

Grup Adı	Seçtikleri Semt	Seçme Sebepleri
Alimler grubu	Bahçelievler	Uzaklık
Ders Pirileri	Bahçelievler	Uzaklık

Hiper grubu	Bahçelievler	Uzaklık
Grup Parlayanlar	Bahçelievler	Uzaklık

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere üçüncü soruya ilişkin grupların verdikleri cevaplar incelendiğinde dört grubun da soruyu doğru anladıkları ayrıca ilgili sütunları değerlendirerek doğru cevabı verdiği görülmektedir (başarı yüzdesi %100). Süreç içerisinde kullanılan ısındırma sorularının öğrencileri matematiksel modelleme etkinliklerine hazırlama görevi görmüştür. Isındırma sorularının bitiminde matematiksel modelleme sorularına geçilmiştir.

2.7. Matematiksel Modelleme Sorularına İlişkin Bulgular

Öğrencilere birinci modelleme sorusu olarak ayak izi problemi dağıtılmıştır. Her Öğrenciden etkinliğin çözümüne başlamadan önce problemi anlayarak okumaları istenmiştir. Ayrıca soru için nasıl bir çözüm yolu uygulayacakları noktasında düşünceleri istenmiştir. Her grup kendi içinde fikir alışverişinde bulunurken öğretmen de yönlendirici sorularla ve varsayımlarla öğrencilerin zihninde problemi nasıl çözeceklerine yönelik bir fikir oluşmasını sağlamaya çalışmıştır. Daha sonra öğrencilere sorunun çözümünde kullanmaları için metre, cetvel verilerek modelleme sorusunun çözümüne başlamaları istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin çözümleri ve çözümlerine yönelik sunumlarına yer verilmiştir.

Soru: Ayak İzi Problemi

Şekil 1

Parlayanlar Grubu Çözümü

Polis Bey,

Biz "Parlayanlar" grubu olarak ayak numarası ile ayak genişliğinin birbiri ile çarpılıp ikiye bölünür önce boy uzunluğunu verdiği sonucuna ulaştık.

Kişiler	Gerçek boy	Ayak genişliği	Ayak numarası	Tahmini Sonuç
Elif	1.53	8	38	1.52
Beray	1.60	9	38	1.71
Esmâ	1.51	8	38	1.52

Buna göre kulübeyi bırakan kişinin:

Ayak genişliği	Ayak numarası	Tahmini sonuç
12	38	2.28

Grup Sunumu:

Başlangıçta grup olarak soruyu anlamaya çalıştık. Soruyu anladıktan sonra ayak boyu ve ayak genişliği notunu göz önüne alarak problemi grup üyelerinin boy, ayak genişliği ve ayak boyunu ölçerek arasında bir ilişki bulmaya çalıştık. Aradaki ilişkiyi nasıl bulacağımızı düşünürken bu üçü arasında bir bağlantı olabileceğini düşündük eğer gruptaki kişilerin ayak boyu ve genişliği ile boyu arasında ilişki varsa sorudaki kişinin de böyle bir orana sahip olabileceğini düşündük. Daha sonra ayak boyu ve genişliği çarpımının ikiye bölümünde boylarımızın yaklaşık değerini verdiğini gördük. Aynı durumu yardımsever adam için düşünerek boyunu hesapladık.

Memur Beyi:
Biz "Alimler" grubu olarak ilk önce soruyu nasıl çözebileceğimizi, daha sonra kendi ayak numaralarımız ve ayak genişliğimizle boyumuz arasındaki ilişkiyi bulmaya çalıştık. Çalışmalarımız sonucu ayak numarası ile ayak genişliğinin çarpılıp ikiye bölünmesi ile gerçek veya gerçeğe yakın boy uzunluğuna ulaştık.

Kişiler:	GERÇEK BOY	AYAK GENİŞLİĞİ	AYAK NUMARASI	TAHMİNİ SONUÇ
Süyanur:	164 cm	8 cm	39 numara	156 cm
Zanayır:	157 cm	8 cm	40 numara	164 cm
Y. Yahya:	162 cm	9 cm	39 numara	175 cm

→ Bundan yola çıkarak kulübeyi bırakan kişinin boyunu:
 $\frac{38 \cdot 12}{2} = 228 \text{ cm}$ olduğunu düşünüyoruz.

Alimler

Şekil 2

Alimler Grubu Çözümü

Grup Sunumu:

Hepimiz önce soruyu anlamaya çalıştık önce ne yapacağımıza karar veremedik ve daha sonra sorunun sonunda verilen bilgileri düşünerek bunların kendi boylarımızla olan ilişkisini ortaya koymaya çalıştık. Gruptaki üyelerin boy uzunluğu ayak genişliği ve ayak boyu arasındaki ilişkiyi araştırırken ayak genişliği ve boyunun çarpımının yarısının boylarımızı eşit veya yakın değerler olduğunu keşfettik bu şekilde adamın boyunu $38 \times 12 / 2 = 228 \text{ cm}$ veya buna yakın değerler olduğuna karar verdik.

Şekil 3

Hiper Grubu Çözümü

Sayın Polis Beyi:
Biz "Hiper" grubu olarak kişilerin ayak tabanlarından boylarını nasıl bulabileceğimizi düşünüp çalıştık. Henüz bir sonuç veremeyince kendi boylarımızla ayak tabanlarımız arasındaki ilişkiyi bulmaya çalıştık. Ayak genişliğimiz ile ayak boyumuzun çarpımının yarıya bölünmesiyle boyumuzun eşit ya da yakın olduğunu keşfettik.

Kişiler	Gerçek Boy	Ayak Genişliği	Ayak Numarası	Tahmini Sonuç
Eyyan	160 cm	8 cm	38 cm	152 cm
Elif Eslen	158 cm	8 cm	38 cm	152 cm
Burak	166 cm	8 cm	41 cm	164 cm

Buna göre ayak taban bulanan kişilerin:

Ayak Genişliği	Ayak Numarası	Tahmini Sonuç
12 cm	38 cm	2.28 cm

Grup Sunumu:

Soruyu ilk okuduğumuzda ne yapacağımızı anlayamadık daha sonra sorunun altında verilen bilgilerin ipucu olduğunu düşünüp bu bilgilerin kendi boyumuzla bir ilgisini olup olmadığını çözmeye başladık. Sonunda ayak boyu ile ayak çapının yarısının boylarımıza neredeyse eşit sonuçlar verdiğini gördük. Bu yüzden polislere bu kişinin boyunun $12.38/2 = 228$ cm olduğunu bildirmeye karar verdik.

Şekil 4

Ders Pirileri Grubu Çözümü

Memur Bey:

Biz grup olarak klubeyi yapan kişiye ulaştık. Kendi ayak numaralarını ve genişliklerini kullanarak bir tablo oluşturduk Buna bakarak bir formül oluşturduk

Formül: $\frac{\text{ayak numarası} \times \text{genişlik}}{2}$

Kişiler	GEÇERLİ BOY	AYAK GENİŞLİĞİ	AYAK NUMARASI	FORMÜLE GÖRE ÇIKAN SONUÇ	FORMÜL İLE BOY ARASI FARK
BERAY	153	8	37	148	5
ENES	173	8	43	172	1
NURETTİN	164	7,5	43	161	3

	Ayak Genişliği	Ayak Numarası	Formüle Göre Çıkan Sonuç
YARDIMSEVER ABALI	12	38	228

Grup Sunumu:

“Arkadaşlar biz ilk önce okuldaki arkadaşlara boyları ile ayakkabı numaralarını sorduk bunları not ettik. Daha sonra boyları ile ayak numaraları ve ayak genişlikleri arasında bir ilişki kurmaya çalıştık. Daha sonra aynı durumu gruptaki üyelerin boyları ayak genişliği ve ayak boyları ile yaptık. İşin sonunda ayak boyu ve genişliği çarpımının yarısının boylarımıza yakın değerlere denk geldiğini keşfettik. Bu yüzden sorudaki kişinin boyunun $12.38/2 = 228$ cm olduğunu düşünüyoruz”.

Soru 5: Maksimum Seyirci Problemi

Okulumuzun bahçesinde bahar şenlikleri için bir konser düzenlenecek. Okulumuzdaki öğrencilerin tamamını ve komşu okullardan da gelmek isteyen öğrencilerin konsere gelmesini bekliyoruz. Konseri organize eden müzik kulübü öğrencileri bahçe için olası maksimum seyirci sayısını belirlemek istiyor. Sizin göreviniz ise bahçenin alabileceği maksimum öğrenci sayısını hesaplamak ve nasıl hesapladığınızı müzik kulübü öğrencilerine açıklayan bir rapor hazırlamak (Doruk, 2010).

Gruplar kendi aralarında çözüm öncesi nasıl bir strateji kullanacaklarına dair görüş alışverişinde bulundular. Hemen sonrasında okulun alanını ölçmeleri gerektiğine karar vererek okul bahçesine çıktılar. Bahçenin alanının dikdörtgen olduğunu ve alan hesabı için en ve boy uzunluğuna ihtiyaçlarının olduğunu belirttiler. Ayrıca gruplar hesaplamalar için adım, metre gibi ölçümleri kullanabileceklerini belirttiler. Bu durumlardan sonra çözüm süreci bütün gruplar için başlamış oldu. Aşağıda öğrencilerin çözümleri ve çözümlerine yönelik sunumlarına yer verilmiştir.

Şekil 5

Parlayanlar Grubu Çözümü

„Sevgili Müzik Kulübü Öğrencileri ;

Biz "Parlayanlar" grubu olarak okul bahçesinin ön yüzünün alanını hesapladıktan sonra bir kişinin omuz genişliğine bölüp ortalama kaç kişinin gelebileceğini bulduk.

Bahçenin uzunluğu	Bahçenin genişliği	Bir kişinin omuz genişliği
59,4 m	13,5 m	0,396 m

Olduğuna göre

Bahçenin Alanı	Omuz genişliği	
801,9	0,396	= 2025

Yani konser için okulumuza 2025 öğrenci alabiliriz

Grup Sunumu:

Daha önceki problemlerde olduğu gibi problemin çözümü için gruptaki arkadaşlarımızla değerlendirdik. Değerlendirme sonucunda okulumuzun bahçesine çıkıp alanını bulmamız gerektiğine karar verdik ve sonra bahçeye çıktık. Sonra metre ile bahçenin enini ve boyunu hesaplayıp çarparak bahçenin alanını bulduk ($59,4 \times 13,5 = 801,9$). Daha sonra bahçenin alanını bir arkadaşımızın omuz genişliğine ($0,396$ m) bölüp ortalama kaç kişinin gelebileceğini bulduk ($801,9 \div 0,396 = 2025$ kişi).

Şekil 6

Alimler Grubu Çözümü

Biz alimler grubu olarak okulun alınabilecek maksimum öğrenci sayısını okulun ön bahçesinin alanını bulup bir kişinin kapladığı alana bölmekle bulunabileceğini düşünüyoruz.

Okulun ön bahçesi 35m

81m

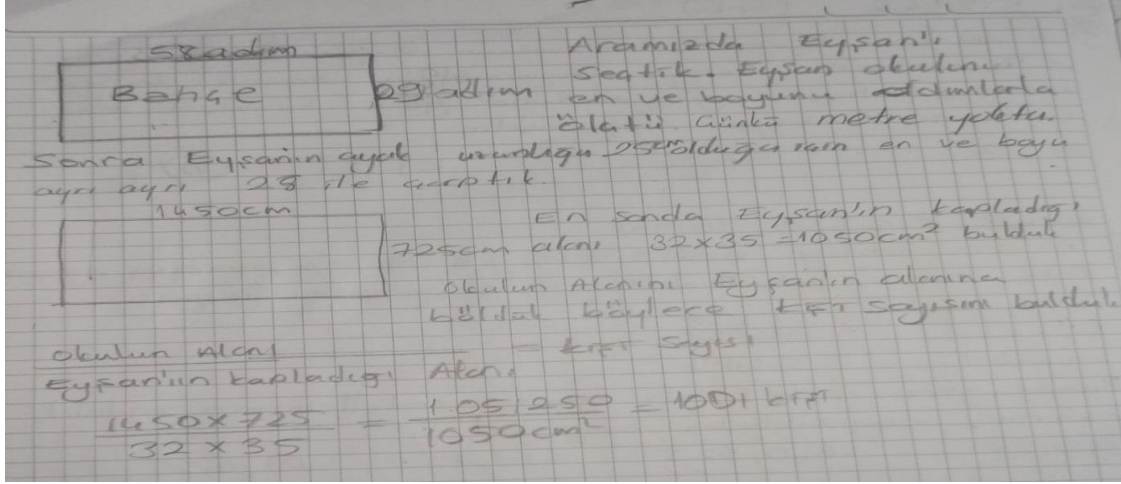
$$\frac{81 \times 35 \text{ m}^2}{1 \text{ m}^2} = \frac{2835 \text{ m}^2}{1 \text{ m}^2} = 2835$$

Grup Sunumu:

Grup üyeleri olarak önce soruyu kendi aramızda okuyarak anlamaya çalıştık. Sonrasında problemin çözümü için hangi yolu kullanacağımıza karar vererek bahçeye çıktık. Okulun enini ve boyunu metre ile ölçerek dikdörtgen şeklindeki bahçenin alanını bulduk ($81 \cdot 35 = 2835$ metrekare). Daha sonra grup üyeleri olarak bir kişinin ortalama 1 metrekarelik alana rahat sığabileceğini düşündük. Böylece okulun alanını bir kişinin kaplayacağı alana bölerek kişi sayısını bulduk ($2835 \div 1 = 2835$).

Şekil 7

Hiper Grubu Çözümü

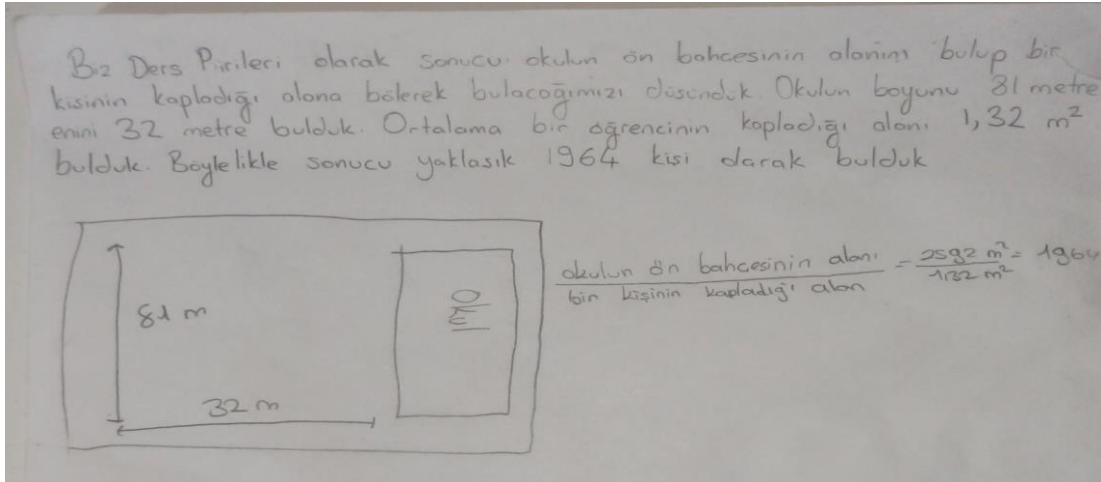


Grup Sunumu:

Başlangıçta sorunun çözümü için metre ile çözüm yapmaya karar verdik fakat elimizde metre o esnada olmadığı için biz de Grup üyelerinden Eyşan arkadaşımızı seçerek bahçenin boy ve enini onun adımlarına göre hesapladık (58 adım-29 adım). Sonra Eyşan arkadaşımızı bir adım uzunluğunu (25cm) bulup bahçenin en ve boyunun adım olan ölçüsünü santimetreye çevirdik. (58.25=1450cm,29.25=725cm). Böylece bahçenin alanını 1450x725=1051250 santimetrekare bulduk. Eyşan arkadaşımızın kapladığı alanı da 32.35=1050 santimetrekare olarak bulduk. Son işlem olarak okulun alanını arkadaşımızın alanına bölerek 1051250÷1050 =1001 kişilik bir alan olduğunu bulduk.

Şekil 8

Ders Pirileri Grubu Çözümü



Grup Sunumu:

Grupça sorunun çözümü için okulun bahçesinin alanını hesaplamamız gerektiğine karar verip bahçeye çıktık. Sonrasında bahçenin enini 32 metre, boyunu 81 metre bulduk. İkisini çarparak bahçenin alanını (81x32=2592 metrekare) bulmuş olduk. Daha sonra bir arkadaşımızın kapladığı alanı

hesaplayarak yaklaşık olarak 1,32 metrekare bulduk. Sonrasında bahçenin alanını bir kişinin kapladığı alana bölerek ($2592 \div 1,32$) kaç kişinin (1964 kişi) bahçeye sığabileceğini bulduk.

2.8. Görüşme Formu Kaydının Analizinde Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 12 öğrencinin matematiksel modellemeye yönelik bulgulara ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma toplam 12 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik cevaplar kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmenin hemen sonrasında kayıtlar defalarca kez dinlenip derinlemesine incelenmiştir. Katılımcıların soru 1'e verdikleri cevaplar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Soru 1 İçin Verdikleri Cevapların Analiz Bulguları

Kategoriler	İlgili Çalışmalar
Yaparak yaşayarak öğrenme	11
Farklı çözüm yolları	8
Günlük yaşam odaklı	10
Geçmişteki sorulardan farklı	6

Tablo-7 incelendiğinde katılımcıların soru-1'e ilişkin verdiği cevaplar; yaparak yaşayarak öğrenme, farklı çözüm yolları, günlük yaşam odaklı, geçmişteki sorulardan farklı ve mantık ve muhakeme olmak üzere beş başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-1'e ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Hocamızın verdiği sorulardan önce ilişki kuramıyordum ama bu süreç sonunda ilişki kurabildim. Hayatta hep denk geleceğimiz sorulardı. Sebep-sonuç ilişkisini açıkladığımız için ilişki kurmak daha da kolaylaştı.” (Ö2).

“Bu sorularda her grup sunumundan sonra farklı çözümlerin olduğunu fark ettim. Yani dersteki sorulardan farklıydı. Dört şıktan doğru olanı bulma gibi bir şey yoktu. Daha gerçekçiydi bu yüzden ilişki kurabilmeye başladığımı söyleyebilirim.” (Ö5)

“Önceden olmasa da şimdi ilişki kurabiliyorum. Diğer bazı matematik dersindeki sorular gibi mantık yürütmek gerekiyor formül tek yetmiyor. Günlük hayatta karşılaştığımız veya karşılaşacağımız problemlerden oluşuyor.” (Ö6)

“Mantık yürütmek gereken sorulardı ve geçmişte çözdüğümüz sorulardan farklı sorular. Birçok farklı çözümleri vardı. Çözümleri sebepleriyle söyleyince ilişki kurmaya başladığımı fark ettim.” (Ö9)

Öğrencilerin soru 1'e yönelik cevapları göz önüne alındığında etkinliklerden önce matematik dersinde öğretilen konular ile matematiksel modelleme arasında ilişki kuramadıkları ama etkinlik sonrasında ilişki kurabildikleri açıklanabilir. Katılımcıların soru 1'e verdikleri cevaplar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8*Katılımcıların soru 2 için verdikleri cevapların analiz sonuçları*

Kategoriler	Frekans
Seçmeli Matematik Dersi	4
Diğer Dersler	3
Karşılaşmama	5
Günlük Yaşam	8

Tablo-8 incelendiğinde katılımcıların soru-2' ye ilişkin verdiği cevaplar; seçmeli matematik dersi, diğer dersler, karşılaşmama, hatırlayamama ve günlük yaşam olmak üzere dört başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-2'ye ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Hocamızın uygulamalarından önce karşılaştım. Mesela tatile gidecektik arabamız küçük olunca babam araba kiralamaya karar verdi. İkimiz arabanın km başına yakıt miktarını, konforunu falan incelemiştik. Yani günlük hayatta karşılaştım.” (Ö1)

“Seçmeli Matematik ders kitabında bu soruların benzerine rastlamıştım. Örnek olarak ‘Yoksul Çiftçi’ diye bir problem vardı padişah ile çiftçi arasında olan ve satranç tahtasıyla ilgili olan problem vardı.” (Ö3)

“Sadece matematik dersinde değil bazen diğer derslerde de denk geldim ama örneği şimdi aklıma gelmedi.” (Ö7)

“Ben karşılaştım mı? (Biraz düşündükten sonra). Karşılaşmadım ama belki yanlış hatırlıyor olabilirim.” (Ö10).

Öğrencilerin soru 2'e yönelik cevapları incelendiğinde bazı öğrencilerin etkinlerden önce matematiksel bilgilerini kullanmasını sağlayacak matematiksel modelleme problemleri ile karşılaştığı bazılarının ise sadece matematik dersinde değil diğer derslerde (3) de karşılaştığını ifade etmiştir. Buna karşın beş öğrenci ise karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Tablo 9*Katılımcıların Soru 3 İçin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları*

Kategoriler	Frekans
Birlikte çalışma	10
Aktiflik	7
Günlük Hayat	8
Mantık ve Yorum	6
Farklı Çözüm	9
Varsayımlar	6

Tablo-9 incelendiğinde katılımcıların soru-3'e ilişkin verdiği cevaplar; birlikte çalışma, aktiflik, günlük hayat, farklı çözüm, varsayımlar, mantık ve yorum olmak üzere altı başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-3'e ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Daha önce hep sınav odaklı çalıştığımız için bir soruyu bir öğrenci çözmeye çalışırken burada birlikte çözmeye çalışmamız dikkatimi çeken bir farklılık olduğunu söylesem doğru olur bir de burada herkes aktif bir şekilde çalışıyor, yorum yapıyor.” (Ö5)

“Buradaki sorular hazır kurallardansa kendin bir kural buluyorsun, formül buluyorsun. Yani sen hem mantık kullanıyorsun hem yorumluyorsun ama normal derste genellikle kural ve formül önceden hazırdır. Hatta yeni nesil sorularda formül bile veriliyor.” (Ö8)

“Hocamızın soruları ile dersteki sorular biraz benziyor ama hocamızın etkinliklerde soru ile ilgili varsayımları söylemesi ve etkinlik yaparken aktif olmamız farklıydı.” (Ö7)

Öğrencilerin soru 3’e yönelik cevapları incelendiğinde varsayımların araştırmacı tarafından ifade edilmesi, öğrencilerin birlikte çalışması, soruların günlük hayatla ilişkili olması ve birçok farklı çözümün olması farklılık olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların Soru 4 İçin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Kategoriler	Frekans
İş Birliği	9
Aktiflik	8
Çözüme erken ulaşma	5
Farklı Fikirler	5
Grupta çatışma	3

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların soru-4’e ilişkin verdiği cevaplardan iş birliği, aktiflik, farklı fikirler olumlu etkilenmeler olarak dört başlık; grupta çatışma olumsuz etkilenme olarak bir başlık altında toplanmış olup toplam beş başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-4’e ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Grupla çalışmada; birlikte çalışarak soruyu kısa sürede çözmeye imkânı elde ettik. Grupta herkes çalışmak zorunda kalıyor o yüzden herkes aktif oluyor.” (Ö2)

“Bazen aklıma gelmeyen şeyi gruptaki arkadaşlarım söylüyor böyle olunca ben de bir sürü farklı fikir elde ediyorum” (Ö12)

“Sessiz bir öğrenciyim hocam biliyorsunuz (tebessümle). Ama grupta öyle değildim sürekli aktif çalışmak zorundaydım bazı arkadaşlar fikrini illaki doğru bulunca arada fikirlerimiz uyuşmadı çatışma yaşadık ama yine de farklı fikirler görmek güzeldi.” (Ö8)

“Tek başıma bu soruları kısa sürede çözemeydim bence ama grupla olunca hemen cevap verebildik. Grup aktif olunca iş birliği ile kısa sürede soruyu çözebildik.” (Ö11)

Öğrencilerin soru 4’e yönelik cevapları incelendiğinde grup çalışmasının çözüme erken ulaşmayı, farklı fikirler edinmeyi, ayrıca derste aktif olmayı sağladığı söylenebilir. Buna karşın grup çalışmasının bazı fikir çatışmalarına sebep olduğu açıklanabilir.

Tablo 11*Katılımcıların Soru 5 İçin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları*

Kategoriler	Frekans
Yaratıcı düşünme	6
Matematik korkusunu yenme	8
Günlük hayat-matematik ilişkisi	8

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların soru-5' e ilişkin verdiği cevaplar; yaratıcı düşünme, matematik korkusunu yenme ve günlük hayat-matematik ilişkisi olmak üzere üç başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-5'e ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Etkinliklerden sonra matematikten korkmamaya başladım ve matematik dersini daha çok sevmeye başladım. Bundan sonra karşıma günlük hayatta çıkan bir matematik sorusunu çözmek için daha yaratıcı düşünebileceğime inanıyorum” (Ö6)

“Eskiden hocamız matematik hayatta çok işinize yarayacak dediğinde çoğumuz içimizden ne işe yaracak diyorduk ama etkinliklerden sonra matematiğin hayatımızın her yerinde olduğunu gördüm.” (Ö9)

“Ben hocamızla bu çalışmayı yaptıktan sonra günlük hayatımızda matematiğin önemini daha iyi anladım. Korkmak yerine farklı düşünmenin daha iyi bir fikir olacağına inanmaya başladım.” (Ö3).

Öğrencilerin soru 5'e yönelik cevapları incelendiğinde matematiksel modelleme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin matematik korkularının azaldığı, günlük yaşamla ilişkilendirebilmeyi ve günlük yaşamda daha yaratıcı düşünmeyi kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12*Katılımcıların Soru 6 İçin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları*

Kategoriler	Frekans
Severek öğrenme	10
Kalıcı öğrenme	9
Yaratıcı çözümler	8
Fikir alışverişi	9
Etkili düşünme ve yorumlama	5

Tablo-12 incelendiğinde katılımcıların soru-6' ya ilişkin verdiği cevaplar; severek öğrenme, kalıcı öğrenme, yaratıcı çözümler, fikir alışverişi ve etkili düşünme ve yorumlama olmak üzere beş başlık altında toplandığı ve cevaplara ilişkin frekansların tabloda verildiği görülmektedir. Soru-6'ya ilişkin bazı katılımcıların vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Bence matematiksel modelleme matematik derslerinde sık sık kullanılmalı. Derste aktif olmamızı sağlıyor, farklı fikirler öğreniyoruz arkadaşlarla çalışmayı öğreniyoruz başka ne faydası olabilir diye düşünürsek ha birde kendimiz yapınca öğrendiğimizi bir daha kolay unutmuyoruz.” (Ö9)

“Bence matematiksel modelleme dersimizde olmalıdır. Çünkü yaratıcı ve farklı fikirler görüyoruz bu da çözüm için daha etkili düşünmemizi ve yorum yapmamızı olumlu etkiliyor. Onun dışında aktif olduğumuz için severek derse katılıyoruz.” (Ö7)

“Zaman olsa da bence arada olmalı ama kesin olmalı. Çünkü dersle alakası olmayanlar bile hevesle derse katılıyor yorum yapıyor. Gruptaki arkadaşlarla daha samimi olmaya başlıyoruz ve öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyor.” (Ö4)

“Matematik dersinde matematiksel modelleme olmasını isterim çünkü hem sosyalleşmemizi sağlıyor ayrıca severek derse katılmamızı sağlıyor.” (Ö10)

“İlk başta istemezdim ama etkinlik yaptıkça olmasını istemeye başladım. Çünkü bu etkinlikler sonucunda eğlendiğimi ve öğrendiklerimi unutmadığımı fark ettim. Bunun dışında herkes aktif çalışınca matematiğin korkulu bir ders olmadığını anladım.” (Ö2)

Öğrencilerin soru 6'ya yönelik cevapları incelendiğinde öğrencilerin matematik derslerinde matematiksel modelleme etkinliklerinin yapılmasını olumlu bulduğu ve bununla birlikte matematiksel modellemenin matematik dersinin sevilmesine ve kalıcı öğrenmenin oluşmasını sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca fikir alışverişini sağlamasından dolayı yaratıcı çözümler ve sonraki süreçte etkili düşünmeye katkı sunduğu da belirtilebilir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi matematiksel modelleme yöntemini kullanımının öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışma sonucunda elde edilen bulgular açıklanmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre matematiksel modelleme etkinlikleri sonrasında öğrencilerin matematik ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilişki kurma düzeylerinin arttığı da görülmektedir. Ayrıca modelleme etkinlikleri sonrasında grup sunumları sayesinde farklı çözümler öğrendikleri ve hazır formül yerine çözüm için varsayımlar yoluyla yeni formüller ürettikleri görülmüştür. Bu bağlamda etkinliklerin modelleme ile günlük hayat arasında ilişki kurmayı sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar Lesh ve Doerr'in (2003) matematiksel modelleme etkinliklerinin, öğrencilerin günlük hayat problemlerini anlama, tanımlama, açıklama, yorumlama, hipotezler ışığında farklı çözüm yolları üretebilme veya ürün tasarlama, ürünü formülle ifade etme yeteneklerini kazandırdığına ve geliştirdiğine yönelik görüşleri ile örtüşmektedir.

Matematiksel modelleme yöntemi, öğrencilerin matematik derslerine olan tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenciler, bu yöntemin derse ilgi duymalarını artırdığını ve matematikle daha olumlu bir ilişki kurmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle gerçek hayat bağlamlarında matematiksel problemler çözümlenerek matematiği daha anlamlı hale getirme imkânı, öğrencilerin derse olan katılımlarını artırmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin modelleme etkinliklerinden memnun olduğu söylenebilir. Kaiser ve Schwarz (2006) yaptıkları çalışmalarında çalışmamız ile benzer sonuçlara ulaşarak öğrencilerin çoğunun modelleme etkinliklerinden memnun oldukları sonucuna varmışlardır.

Matematiksel modelleme yöntemi, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgi düzeyini yükseltmektedir. Öğrenciler, bu yöntemle gerçek dünya problemleriyle karşılaşarak matematiksel düşünce becerilerini geliştirdiklerini ve matematikle ilgili kavramları somut uygulamalarla ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin matematik derslerine olan motivasyonlarını artırırken, matematiksel becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sonuçlar da birçok araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Blum, 2011; Bonotto, 2007).

Matematiksel modelleme yöntemi, öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirmektedir. Öğrenciler, modelleme süreci içinde problemleri analiz etme, verileri toplama ve analiz etme, stratejiler geliştirme ve sonuçları yorumlama gibi önemli problem çözme adımlarını deneyimlemişlerdir. Bu sayede, öğrencilerin analitik düşünme becerileri ve problem çözme stratejileri gelişmiştir.

Matematiksel modelleme yöntemi, öğrencilerin matematik kavramlarını daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, gerçek hayat bağlamlarında matematiksel modeller oluşturarak matematik kavramlarını somut bir şekilde deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Bu durum, öğrencilerin matematiksel kavramları soyut düzeyden somut düzeye taşıyabilmelerine ve bu kavramları gerçek hayatta uygulayabilmelerine olanak sağlamıştır. Bu sonuçlar Eric (2010) ve Maaß (2011)'de yaptığı çalışmalarla örtüşmektedir. Öte yandan Canbazoglu ve Tarım (2023) çalışmalarında öğrencilerin modelleme ile tam ilgili ve bilgili olmadığına ise modelleme yönteminin pek bir faydası olmadığını tespit etmiştir ve çalışmamızda ulaştığımız sonuçların aksine bir sonuca varmışlardır.

Öğrencilerin soruları günlük hayatta karşılaştıkları sorularla özdeşleştirdiği ve çözümlerinin sunumların sebep sonuç ilişkisi içerisinde yapılması sonucu, ilişki kurmalarının daha rahat olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumda probleme yönelik çözümlerin sebep sonuç ilişkisi içerisinde yapılmasının modelleme ile günlük hayatı ilişkilendirmede önemli bir kolaylaştırıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Maaß (2011)'de yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Matematik dersinde gördükleri sorular ile matematiksel modelleme etkinliklerinin arasında araştırmacının matematiksel modelleme sorularında varsayımları söylemesi, öğrencilerin hep aktif olması, soruların farklı çözüm yollarının olması, grupla çalışma gibi farklı yönlerinin olması, buna karşın bazı öğrencilerin ise matematik dersindeki sorular ile etkinlik sorularının benzer olduğunu ifade ettiği bu bağlamda dersteki sorular ile modelle sorularının farklılıklarının olmasının yanında benzerliklerinin de olduğu söylenebilir.

Matematiksel modelleme sürecinde öğrenciler, hazır formüller yerine varsayımları kullanarak yeni formüller oluşturmayı, yaratıcı düşünmeyi, yaparak yaşayarak aktif olmayı ve soruları anlayarak yorumlamayı öğrendikleri görülmektedir. Bunun sonucunda öğrenilen bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda modelleme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki ettiği söylenebilir. Kaiser ve Schwarz (2006) çalışmasında da öğrencilerin çoğunun modelleme etkinliklerinden memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Matematiksel modelleme etkinliklerinin grup çalışması şeklinde yapılmasının öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmayı öğrenmelerini, süreçte aktif olmalarını, farklı fikirleri benimsemeyi öğrettiği ve çözüme erken ulaşma fırsatı sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığı, fikir alışverişine imkân tanıdığı, derse ilgisi olmayan öğrencilerin de derse katılımını sağladığı görülmekte olup modelleme etkinliklerinin grup çalışmaları şeklinde yapılmasının öğrencilere olumlu etki ettiği söylenebilir (Doruk & Umay, 2011).

Matematiksel modelleme etkinliklerinin matematik dersinde kullanılmasının öğrencilerin günlük hayatta matematiği korkmadan kullanabileceği ve günlük hayatta bir problemle karşılaştığında daha yaratıcı olmayı ayrıca günlük hayat ile matematiği ilişkilendirmeyi sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamındaki görüşlerine etki ettiği söylenebilir. Bu sonuçlar da birçok araştırmacının yaptığı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (English & Watters, 2004; Maab, 2006).

Öğrencilerin matematik derslerinin matematiksel modelleme etkinlikleriyle yapılması ve faydaları hakkındaki düşünceleri incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin sık sık kullanılması gerektiğini, etkinlikler sayesinde derste daha aktif olduklarını ayrıca farklı ve yaratıcı fikir edindiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca etkinlikleri yaparak yaşayarak yapmalarından dolayı öğrendiği bilgilerin kalıcı olmayı sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca matematiksel modelleme zaman alıcı olsa da derste olmasının sosyalleşmeyi ve severek öğrenmeyi sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Matematiksel modelleme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin günlük yaşamdaki bir durumun matematiksel formül veya ifadelerle nasıl gösterilebildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerinde modelleme etkinliklerine yer vermelerinin faydalı olacağı söylenebilir. Bu sonuçlar da birçok araştırmacının yaptığı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Eric, 2010; Maaß 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Çalışmada, matematiksel modelleme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri dikkate alınarak matematik derslerinde modelleme etkinliklerinin farklı cebirsel kullanımları önerilmektedir.
- Matematiksel modelleme yönteminin öğrenci tutumları ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla daha büyük örneklem ile ve ülke çapında nicel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Matematiksel modelleme etkinliklerinin farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak için farklı yaş gruplarından öğrencilerle çalışmalar (Örneğin, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapılması) yapılması önerilmektedir.
- Matematiksel modelleme yönteminin diğer disiplinler ile ilişkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Matematik öğretimindeki stres, korku ve başarı ile matematiksel modelleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.

4. Kaynakça

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A., (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-34. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.410>
- Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 258-283.
- Aydın, H. (2008). *İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel modelleme kullanımına yönelik fenomenografik bir çalışma* (Tez No. 211669) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aztekin, S., & Şener, Z. T. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 135-165. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4125>
- Biembengut, M. S. (2007). Modelling and applications in primary education. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 451-456). Springer.

- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 15-30). Springer.
- Blum, W., & Galbraith, P. L. & Henn, H. W., & Niss, M. (Eds.). (2007). *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study*. Springer.
- Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? In *The proceedings of the 12th international congress on mathematical education: intellectual and attitudinal challenges* (pp. 73-96). Springer International.
- Bracke, M., & Geiger, A. (2011). Real-world modelling in regular lessons: A long-term experiment. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 529-549). Springer.
- Bonotto, C. (2007). How to replace word problems with activities of realistic mathematical modelling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 185-192). Springer.
- Boz-Yaman, B. (2022). Preservice mathematics teachers' achievement and evaluation of mathematical modelling. *Acta Didactica Napocensia*, 15(2), 164-184.
- Canbazoğlu, H. B., & Tarım, K. (2023). İlkokul dönemi öğrencilerinin bilişsel matematiksel modelleme yeterlikleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.33710/sdujes.1191490>
- Deniz, D., & Akgün, L. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yönteminin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 103-116.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi* (Tez No. 265182) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doruk, K. B., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- English, L. D., & Watters, J. (2004). Mathematical modelling with young children. 28th. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 335-342.
- English, L. D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: Children's construction of a consumer guide, *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 303-323.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10 (1), 365-377
- Eric, C. C. M. (2010). Tracing primary 6 students' model development with in the mathematical modelling process. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(3), 40-57.
- Ferri, R. B. (2017). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer.

- Ferri, R. B., & Blum, W. (2010). Mathematical modelling in teacher education—experiences from a modelling seminar. In *Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2046-2055).
- Fox, J. (2006). A justification for mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. In G Peter, Z. Robynand C. Mohan (Eds), *29th Annual Conference of Mathematics Education Group of Australasia*, (pp. 221-228). Canberra.
- Gastón, J. L., & Lawrence, B. A. (2015). Supporting teachers' learning about mathematical modeling. *Journal of Mathematics Research*, 7(4), 1-11.
- Haines, C., & Crouch, R. (2007). Mathematical modelling and applications: ability and competenceframe works In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn& M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 417-424). Springer.
- Hays P. A. (2004). Case study research. In K. De Marrais & S. D. Lapan (Eds.) *Foundations for research: Methods Of Inquiry In Education And The Social Sciences* (pp. 218- 234). LEA.
- Huang, C. H. (2012). Promoting Engineering Students Mathematical Modeling Competency. *Sefi 40th Annual Conference*, 23-26 September 2012, Aristotle University.
- Kaiser, G., & Schwarz, B., (2006). Mathematical modelling as bridge between school and university. *Zentral blatt für Didaktik der Mathematics*, 38 (2), 196 – 208.
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. (Tez No. 221516) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri*. (Tez No. 275237) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lesh R., & Doerr H. M. (2003). Foundations of a Models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. Lesh R., Doerr H. M., (Eds.). *Beyond constructivism: A Models & modeling perspective on mathematics problem solving, learning & teaching*, 3-33.
- Maab, K. (2006). What are modelling competencies? *Zentral blatt für Didaktik der Mathematics*, 38 (2),113- 142
- Maaß, K. (2011). Identifying drivers for mathematical modelling—a commentary. *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling: ICTMA14*, 367-373.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2011). *Ortaöğretim Matematik 9-12. Sınıflar* <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1vekn=86> Erişim: 14.11. 2022 .
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Ortaöğretim 9-12. Sınıflar matematik dersi öğretim programı*. Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özer Keskin, Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Tez No. 214541) [Doktora tezi Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Pala, G. (2015). *8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma*. (Tez No. 423426) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2013). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42.
- Riyanto, B., & Putri, R. I. I. (2019). Senior High School Mathematics Learning through Mathematics Modeling Approach. *Journal on Mathematics Education*, 10(3), 425-444.
- Swan, M., & Turner, R. & Yoon, C., & Muller, E. (2007). The roles of modelling in learning mathematics. *In Modelling and applications in mathematics education* (pp. 275-284). Springer.
- Tutak T., & Güder Y (2014), Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1) 173-190.
- Urhan, S., & Şenol, D. O. S. T. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1279-1295.
- Verschaffel, L., De Corte, E., & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and instruction*, 4(4), 273-294.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Zbiek, R. M., & Conner, A. (2006). Beyond motivation: Exploring mathematical modelling as a context for deepening students' understanding of curricular mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 5(63), 89-112.

Ek-1. Isındırma Soruları

ISINDIRMA SORULARI

Isındırma Soruları. Semt adı	Ev tipleri	Evin yaşı (yıllık)	Merkezi yerlere yakınlık	Okula yakınlık	Site içinde alışveriş merkez i	Sited e sağlık ocağı	Sited e kreş, oyun parkı vs.	Sitede havuz	Toplu taşıma sıklığı	Evin değer i
Yaşam Kent	4+1 (130 m ²)	1	22 km	2 km	5 km	Var	Var	Var	30 dk. da bir	300 bin TL
Batı Kent	3+1 (110 m ²)	8	12 km	500 m	2 km	Yok	Var	Yok	10 dk. da bir	160 bin TL
Bahçelievler	3+1 (130 m ²)	15	3 km	200 m	Yok	Yok	Var	Yok	5 dk. da bir	250 bin TL
Mamak	4+1 (120 m ²)	10	10 km	1 km	Yok	Yok	Var	Yok	20 dk. da bir	130 bin TL

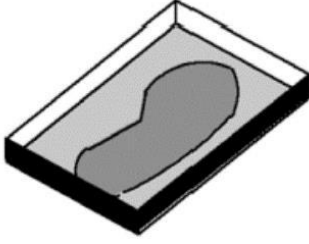
Ali bey, eşi ve iki çocuğu (5 ve 10 yaşlarında) dört kişilik bir ailedir. Ev almak için bir emlakçıya gider. Emlakçı yukarıdaki tabloda görülen seçenekleri sunar.

Soru-2. Ali Bey çocuklarının ayrı odalarda kalmasını istiyorsa hangi evi seçmesi uygundur, neden?

Soru-3. Ali Bey çocuklarının okula giderken servis kullanmasının tehlikeli olacağını düşünmektedir. Buna göre sizce hangi evi seçmeli?

MATEMATİKSEL MODELLEME SORULARI

Soru-4.



Polis, bu sabah erken saatlerde, dün gece bazı insanların okulumuzun bahçesine sokak hayvanları için büyük bir kulübe bırakıldığını belirledi. Okulumuz öğrencileri ve idaresi bunu yapan insanlara teşekkür etmek istediler. Fakat hiç kimse bunu kimin yaptığını görmemişti. Olay yerinde onlardan geriye sadece ayak izlerinin kaldığını polisler fark etti. Birinin ayak izi sizlere dağıtılan kâğıt üzerinde görülüyor. Bu ayak izini yapan kişi iri ve çok uzun gibi görünüyor. Bu kişiyi ve arkadaşlarını bulmak için bu ayak izinin sahibinin boyunu belirlememiz yararlı olabilir. Şimdi sizin göreviniz polise, ayak izi bulunan kişinin boyunun uzunluğunu belirlemede kullanılacak aracı geliştirmek ve bir mektupla bu aracın nasıl geliştirildiğini, kullanıldığını polise anlatmak. Geliştirdiğiniz araç bu tür olayların hepsinde işe yaramalı (Doruk, 2010). (Not: Ayak boyu 38cm, genişliği 12 cm olarak verilmiştir).

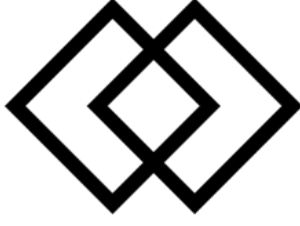
Soru-5.

Okulumuzun bahçesinde bahar şenlikleri için bir konser düzenlenecek. Okulumuzdaki öğrencilerin tamamını ve komşu okullarda da gelmek isteyen öğrencilerin konsere gelmesini bekliyoruz. Konseri organize eden müzik kulübü öğrencileri bahçe için olası maksimum seyirci sayısını belirlemek istiyor. Sizin göreviniz ise bahçenin alabileceği maksimum öğrenci sayısını hesaplamak ve nasıl hesapladığınızı müzik kulübü öğrencilerine açıklayan bir rapor hazırlamak (Doruk, 2010).

Ek-2. Görüşme Soruları

GÖRÜŞME FORMU

1. Matematik dersinde öğretilen konular ile matematiksel modelleme arasında ilişki kurabiliyor musunuz? Açıklayınız
2. Ortaokulda okuduğunuz süreç içerisinde matematiksel bilginizi kullanmanızı sağlayacak matematiksel modelleme problemleri ile karşılaştınız mı? Bir örnek verir misiniz?
3. Matematik öğretmeninizin uygulama sürecinde size sunduğu matematiksel modelleme problemleri ile uygulama süreci öncesinde size sunulan problemleri benzerlik ve farklılıklarını da göz önüne alarak karşılaştıracak olursanız neler söyleyebilirsiniz?
4. Uygulama sürecinde grup halinde çalışmaların yapılmasının sizi nasıl etkilediğini nedenleri ile açıklar mısınız?
 - Olumlu
 - Olumsuz
5. Matematik öğretmeninizin uygulama sürecinde kullandığı matematiksel modelleme etkinlikleri günlük hayatta matematiği nasıl kullanabileceğinize yönelik görüşlerinize nasıl etki ettiğini açıklar mısınız?
6. Matematik dersinizin bu tür etkinliklerle yapılması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Bu tür etkinliklerin hangi faydalarının olduğunu düşünüyorsunuz?



INVESTIGATION OF THE VARIETY OF METHODS USED IN VIOLIN TEACHING AND REASONS FOR THEIR USE¹

Tuna TAŞDEMİR*-Hasan ARAPGİRLİOĞLU**

Abstract

In this study, in line with the opinions of the instructors conducting violin lessons in conservatories in Turkey, it was aimed to examine the diversity of methods, etudes and caprices used in violin teaching, the ways and reasons for their application in the lesson. In this descriptive study, survey model and qualitative research methods were utilized. The study group of the research consists of 29 instructors who teach violin lessons in conservatories of 12 universities. Data were collected by using the interview technique with the instructors participating in the study and a structured interview form was used in these interviews. The data obtained were analyzed and interpreted using percentage frequency and content analysis methods. The participant opinions related to the themes and sub-themes determined in the research were interpreted by grouping them into codes that meet the appropriate concepts, and the participant opinions corresponding to the codes were presented in the form in which they were obtained. In the study, it was concluded that the methods most frequently used by the instructors in violin lessons were those of Rode, Dont and Kreutzer, Ömer Can Violin Education methods were frequently used among the methods written by Turkish composers and violinists, and the instructors selected certain etudes from the methods for technical acquisition and student needs.

Keywords: Violin teaching, Violin methods, Violin etudes, Violin caprices, Using of violin methods.

Keman Öğretiminde Kullanılan Metotların Çeşitliliği ve Kullanım Nedenlerinin İncelenmesi

Öz

Bu araştırmada, Türkiye'deki konservatuarlarda çalgı eğitimi keman derslerini yürüten öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda, keman öğretiminde kullanılan metot, etüt ve kapris türündeki eserlerin çeşitliliği, ders içi uygulanma biçimleri ve nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel türdeki bu çalışmada, tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 12 üniversitenin konservatuvarlarında keman derslerine giren 29 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmış ve bu görüşmelerde yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde frekans olarak ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada belirlenen temalar ve alt temalarla ilgili katılımcı görüşleri, uygun kavramları karşılayan kodlar halinde gruplandırılarak yorumlanmış ve kodlara karşılık gelen katılımcı görüşleri elde edildiği biçimi ile sunulmuştur. Araştırmada öğretim elemanları tarafından keman derslerinde en fazla kullanılan metotların Rode, Dont ve Kreutzer'e ait metotlar olduğu, Türk besteci-kemancılar tarafından yazılmış metotlar arasında Ömer Can Keman Eğitimi metotlarının sıklıkla kullanıldığı, öğretim elemanlarının teknik kazanıma ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik metotların içerisinde belli etütler seçerek çalışmalar yaptıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Keman öğretimi, Keman metotları, Keman etütleri, Keman kaprisleri, Keman metotlarının kullanımı.

¹ This study was produced based on the data in the doctoral dissertation titled "An Examination On The Historical Development Of Violin Teaching, Applied Teaching Processes, Schools and The Current Situation" completed by Tuna Taşdemir in 2020.

* Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, tunatasdemir41@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3495-3593>

** Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Kompozisyon ve Orkestra Şefliği A.S.D., hasanjazz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3945-7716>

1. Introduction

In violin education, methods, caprices and etudes are used to improve students' technical skills, increase their musical expression and reinforce their command of the instrument. The reasons for writing them include the development of finger positions, bowing techniques and rhythmic sensitivity. In addition, works written in the etude genre encourage a better understanding of musical expression and dynamics. The importance of these works in violin education stems from the fact that they play a major role in the process of increasing students' technical proficiency and bringing them to performance level. Works in the genres of etudes, methods and caprices provide students with a systematic progression by giving them the habit of disciplined study and are therefore indispensable tools for both technical and musical development.

The emergence of methods, etudes and caprices used in teaching violin playing techniques dates back to the 17th century. Stating that until the mid-17th century, violin education was given using a limited number of short works, Pulver (1923) mentioned that madrigals, dance music and hymns written in accordance with the playing level of the students (p. 695). In the following period, music books similar to the fourth chapter of Marin Mersenne's *Harmonie Universelle* were also published with chapters for violin studies. As the interest in the violin and violin music increased from the Baroque period onwards, methods for the violin began to be produced. *The Art of Playing on the Violin*, Op. 9, one of the first examples of these methods, was published by Francesco Geminiani in 1751. This method has an important place as it is shown as the first method based on a systematic violin pedagogy and as an example for other violin education resources written until today (Boyden, 1959).

Composers and violinists, who developed the knowledge they gained from their teachers and the methods produced before them and put them into written form, produced their own violin methods to be used in violin lessons over time. Some sources indicate that Leopold Mozart was influenced by Giuseppe Tartini and Pietro Locatelli's pedagogical approaches to violin education in his 12-part violin method *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Kolesnyk, 2014; Masin, 2012; Steinhardt, 1937). Another example from a different period is that Kreutzer, Rode and Baillot based their method for the Paris Conservatory on the teachings of their violin teacher Viotti (Zorlu, 2015). In addition, Pierre Rode was inspired by Gaviniès' 24 *Matinées for Violin* while producing his violin method (Hart, 1881).

Each method includes studies produced for learning violin playing techniques that reflect the music of the period in which it was written. Therefore, it would be more accurate to evaluate the violin methods whose contents are examined today according to the characteristics of the music of the period in which they were written. For example, since the characteristics of 20th century music require different playing techniques from the music of the previous period, there was a need to produce methods that include the violin playing techniques used in 20th century music (Farrell, 2004; Gorgojo, 2013; Walters, 1958). Throughout the history of music, methods continue to evolve due to the changing musical period characteristics and the violin playing techniques needed in violin music.

Some methods are produced with pedagogical approaches starting from the beginner level and reaching a certain level of mastery, including information about posture, quality sound production and application of violin playing techniques (Auer, 1921; Galamian, 1962; White, 1883). The aim of methods, etudes and caprices is to ensure that violin playing techniques are learned correctly by practicing in different tones, strings, speeds or difficulty levels. Therefore, studies have been conducted to determine the violin playing techniques and targeted behavioral gains in methods (Aydın, 2019; Dorfer, 2006; Dubach, 1997; Görsev, 2015; Kapçak & Çilden, 2012; Öztürk & Özay, 2008; Shock, 2014; Ünal, 2019; Yang, 2006). According to Stolba (1967), these types of works may be melodic or non-melodic, and may be constructed in a way to enable the study of one or more techniques.

The purpose, form and reasons for the use of the methods used for technical studies in violin lessons vary according to the in-class practices of the teachers. While some of the teachers teach violin playing techniques to their students in a certain order as in the method, some of them determine the method, etude and study program according to the techniques in the piece being studied. In the studies conducted, it is seen that the methods used in violin teaching are used in different ways and for different reasons according to the preferences of teachers (Alan & Tanınmış, 2014; Kararoğlu, 2009; Özdemir, 2015; Öztürk & Özkan, 2016).

As can be understood from the researches, the reasons for violin methods to be preferred in teaching vary due to factors such as school, teacher and student level as well as their content. In this study, it was aimed to examine the variety of violin methods, their in-class application forms and reasons for their use in line with the opinions of the instructors who give violin lessons in conservatories in Turkey and answers to the following questions were sought.

1. Which methods written by foreign composers and violinists are used by violin educators in conservatories?
2. Do violin educators working in conservatories use violin methods written by Turkish composers and violinists in violin teaching?
3. Which methods written by Turkish composers and violinists are used by violin teachers in conservatories?
4. What are the reasons for violin educators working in conservatories to use/not to use the methods written by Turkish composers and violinists?
5. What are the purposes and reasons of violin educators working in conservatories for using violin methods?

2. Method

2.1. Research Design

In the violin education process, works such as methods, etudes and caprices are used to improve students' technical skills in playing the instrument. In this descriptive study, which aims to examine the diversity of the use of these works by instructors in the violin teaching process, their in-class applications and their reasons, the survey model and qualitative research methods were used. *“In survey models, it is aimed to describe an event, individual, object or situation existing in the past or present within its own conditions and as it exists”* (Köse, 2010, p. 109).

A structured interview form was used to obtain the opinions of the lecturers participating in the study on the research topic and the interviews with the lecturers were recorded. Structured interviews aim to collect data by asking questions prepared in advance by the researcher to the participants in a predetermined way (Karasar, 2008).

2.2. Working Group

In this study, 29 instructors who give violin lessons in conservatories in Turkey were interviewed in order to determine the variety of methods, etudes and caprices used in violin teaching in conservatories in Turkey, the ways and reasons for their application in the lessons. Accordingly, the population of the research is all conservatories in Turkey where violin teaching based on classical western music methods and methods is carried out, and the sample is Istanbul University State Conservatory, Mimar Sinan Fine Arts University Istanbul State Conservatory, Hacettepe University Ankara State Conservatory, Akdeniz University Antalya State Conservatory, Bilkent University Faculty of Music and Performing Arts, Kocaeli University State Conservatory, Anadolu University State Conservatory, Dokuz Eylül University State Conservatory, Mersin University State Conservatory,

Çukurova University State Conservatory, Zonguldak Bülent Ecevit University State Conservatory and Afyon Kocatepe University State Conservatory. The study group consists of the instructors who give violin lessons in the schools selected as the sample and who voluntarily accepted to participate in the study.

Demographic information about the participants' gender, age, title, length of service in the institution, length of time they have been teaching violin, academic level, and number of students they have taught in a semester are presented in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Participants

Gender	f	%	Titles of Participants	f	%
Woman	19	65,5	Lecturer	13	44,8
Male	10	34,5	Assistant Professor	6	20,7
Total	29	100	Artist Lecturer	4	13,8
Age Range	f	%	Professor	3	10,3
"20-30"	3	10,3	Associate Professor	1	3,4
"31-40"	9	31,0	Research Assistant	2	6,9
"41-50"	10	34,5	Total	29	100
"51-60"	3	10,3	In-house Service Periods	f	%
"61-70"	3	10,3	1-5 Years	1	3,4
"71-80"	1	3,4	6-10 Years	4	13,8
Total	29	100	11-15 Years	5	17,2
Number of Students Tutored	f	%	15-20 Years	5	17,2
"1-5"	8	27,6	More than 21 Years	14	48,3
"6-10"	13	44,8	Total	29	100
"11-15"	6	20,7	Duration of Violin Lesson	f	%
"15-20"	2	6,9	1-5 Years	1	3,4
Total	29	100	6-10 Years	4	13,8
Academic Level Taught	f	%	11-15 Years	7	24,1
Pre-Undergraduate	6	20,7	15-20 Years	4	13,8
Undergraduate and Pre-Undergraduate	11	37,9	More than 21 Years	13	44,8
Undergraduate	3	10,3	Total	29	100
Undergraduate and Postgraduate	2	6,9			
All of them	7	24,1			
Total	29	100			

According to Table 1, the majority of the study group is female, the average age is in the range of "41-50" and "31-40" and the majority of the participants have the title of lecturer. It is seen that most of the participants have been working in their current institution for 21 years or more and the majority of them have been giving violin lessons for more than 21 years. It was concluded that the majority of the participants gave violin lessons to an average of "6-10" students in a semester and mostly gave lessons to undergraduate and pre-degree students.

Table 2*Distribution of Participants according to the Institutions they work in*

Institutions where the Participants Work	f	%
Istanbul University	5	17,2
Mersin University	5	17,2
Hacettepe University	4	13,8
Zonguldak Bülent Ecevit University	3	10,3
Afyon Kocatepe University	2	6,9
Bilkent University	2	6,9
Kocaeli University	2	6,9
Mimar Sinan Fine Arts University	2	6,9
Akdeniz University	1	3,4
Anadolu University	1	3,4
Cukurova University	1	3,4
Dokuz Eylul University	1	3,4
Total	29	100

According to Table 2, Istanbul University and Mersin University constitute the majority in the distribution of participants according to the institution where they work.

2.3. Collection of Data

In this study, a structured interview form was used to collect data. The first part of the structured interview form used in the research consisted of questions about the demographic characteristics of the participants, and the other part consisted of questions about the methods used by the instructors in the violin education process, how and why they use these methods. In one of the questions, a list of works in the genres of method, etude and caprice was presented and the instructors were asked to indicate which of these works they used in violin lessons. The works in the method genre that were not included in the list presented in the interview form but which the participants stated that they used were added to the list. The frequency and reasons for the use of methods written by Turkish composers and violinists were also asked and the reasons were investigated. Questions were included in the interview form in order to determine the way the instructors utilize violin methods in their in-class practices and how many etudes and caprices they teach to their students in a semester. All the information obtained from the participants through the interview was included in the study as answered by the instructors without any changes.

The data obtained from the lecturers in the study group with the structured interview form used in the research were analyzed as percentages and frequencies for closed-ended questions, and the opinions obtained with open-ended questions were interpreted by using the content analysis method. "Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized into smaller content categories by coding based on certain rules" (Büyüköztürk et al., p. 240).

The questions and items in the structured interview form used in the study were formed by taking expert opinions to form the themes and sub-themes of the study in data analysis. The opinions obtained from the participants in the study group regarding the predetermined themes and sub-themes formed codes that meet the same concepts. Examples of the participant opinions forming the codes were interpreted through tables and graphs, and the opinions transformed into text were included in the study

as they were. After the sub-themes and codes in the study were created, they were re-examined and edited by two experts for validity and reliability.

2.4. Data Analysis

The data obtained from the lecturers in the study group with the structured interview form used in the research were analyzed as percentages and frequencies for closed-ended questions, and the opinions obtained with open-ended questions were interpreted by using the content analysis method. "Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized into smaller content categories by coding based on certain rules" (Büyüköztürk et al., 2014, p. 240).

The questions and items in the structured interview form used in the study were formed by taking expert opinions to form the themes and sub-themes of the study in data analysis. The opinions obtained from the participants in the study group regarding the predetermined themes and sub-themes formed codes that meet the same concepts. Examples of the participant opinions forming the codes were interpreted through tables and graphs, and the opinions transformed into text were included in the study as they were. After the sub-themes and codes in the study were created, they were re-examined and edited by two experts for validity and reliability.

2.5. Research Ethics

Ethical rules were followed in all stages of the study, from data collection to data analysis, from writing to citing sources. Ethics committee permissions for the research, Malatya Turgut Özal University Social and Human Sciences Research Ethics Committee decision dated 31.10.2023 and numbered E-35841939-050-183501 taken with.

3. Findings

3.1. Findings Related to the 1st Sub-Problem

Table 3

Methods Used by the Participants in Violin Teaching

Author	Method Name	Participants	%	f
Rode	24 Caprices for Solo Violin Op.22.	P(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)	100	29
Dont	24 Etudes or Caprices, Op.35	P(1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,27,28,29)	97	28
Kreutzer	42 Etudes or Caprices.	P(1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29)	97	28
Flesch	Die Kunst des Violin Spiels.	P(1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,28,29)	86	25
Schradieck	School of violin technics.	P(1,2,3,4,5,7,8,10,11,12,13,15,16,17,18,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29)	86	25
Paganini	24 Caprices.	P(1,2,3,4,5,6,7,8,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,24,25,28)	79	23
Kayser	36 Studies for Violin, op. 20.	P(1,2,3,4,5,7,8,11,12,14,15,17,19,20,21,22,23,24,25,26,28,29)	76	22
Galamian	Principles of Violin Playing and Teaching	P(1,2,3,4,5,8,9,11,13,14,15,16,17,18,19,21,23,24,27,28,29)	72	21
Mazas	75 Etudes melodiques et progressives pour violon Op.36.	P(2,3,4,5,7,9,10,11,12,14,15,18,19,20,21,23,24,25,26,28,29)	72	21

Wieniawski	Etudes and Caprices Op. 18.	P(1,2,3,4,5,6,7,8,11,12,13,14,15,18,19,20,21,23,24,26,27)	72	21
Fiorillo	36 Caprices for Violin Op.3.	P(2,5,7,8,9,10,11,14,15,17,18,20,21,22,23,24,26,27,28,29)	69	20
Sevcik	School of Violin Technique, op.1.	P(1,3,4,7,9,10,11,12,13,15,19,20,21,23,24,27,28,29)	62	18
Dancla	Méthode élémentaire et progressif.	P(1,3,7,8,12,13,15,16,17,18,19,21,22,23,24,27,28)	59	17
Sitt	100 Violin Etudes, Op.32.	P(1,3,4,7,8,10,11,12,13,17,19,20,21,23,24,28,29)	59	17
Wieniawski	L'Ecole Moderne Op.10.	P(1,3,4,5,7,11,12,13,15,16,17,19,20,21,24,25,26)	59	17
Gavinies	Les Vingt Quatre Matinees.	P(1,2,3,4,7,8,11,12,16,17,18,19,21,23,24,25)	55	16
Sevcik	School of Bowing Technique, Op.2.	P(1,3,4,7,9,10,11,12,13,19,20,21,23,24,28,29)	55	16
Sitt	Technische Studien für Violine, Op.92	P(1,4,7,8,10,11,12,13,19,20,21,23,24,26,28)	52	15

Table 3 shows the methods used by at least half of the participants in violin teaching. According to Table 3, It is seen that all of the violin educators use Pierre Rode's 24 Caprices for Solo Violin Op.22 method in violin teaching, while the vast majority use Dont's 24 Etudes or Caprices Op.35 and Kreutzer's 42 Etudes or Caprices methods. It can be said that the least preferred method at the conservatory level is H. Sitt's Technische Studien für Violine Op.92.

3.2. Findings Related to the 2nd Sub-Problem

Table 4

Instructors' Use of Violin Methods Written by Turkish Composers and Violinists

Question	Article	Participants	%	f
Do you use violin methods written by Turkish composer-educators in violin teaching?	Yes	P(1,3,4,6,8,9,10,11,14,16,17,18,19,24,25,26,28,29)	62,1	18
	No	P(2,5,7,12,13,15,20,21,22,23,27)	37,9	11
Total			100	29

According to Table 4, it was concluded that the number of participants who used books written by Turkish composer-educators (f=18) was 11 (f=11) more than the number of participants who did not.

3.3. Findings Related to the 3rd Sub-Problem

Table 5

Participants Using Methods Written by Turkish Composer-Educators

Author of the Method	Method Name	Participants	%	f
Ömer Can	Violin Education	P(3,4,6,8,9,10,14,16,17,18,19,24,25,26)	48,2	14
Oktay Dalaysel	Scale Studies and Bow Types for Violin	P(1,9,11)	10,3	3
Ali Uçan-Edip Günay	Violin Education from the Periphery to the Universe	P(28,29)	6,9	2
Ali Uçan	Violin Education Series for Fine Arts High Schools	P(28)	3,4	1
Hazar Alapınar	Technical Exercises for Violin	P(1)	3,4	1

According to Table 5, the majority of the participants stated that they use Ömer Can's Violin Education method.

3.4. Findings Related to the 4th Sub-Problem

Based on the opinions of the participants, two sub-themes were formed as "Instructors who use methods written by Turkish composer-educators" and "Instructors who do not use methods written by Turkish composer-educators".

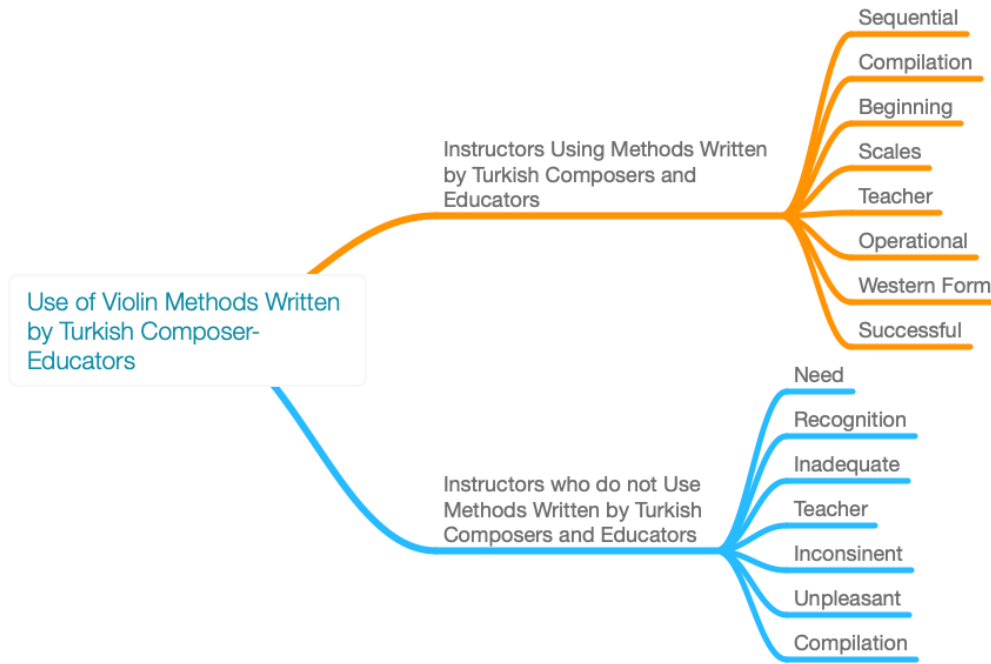
Table 6

Use of Methods Written by Turkish Composer-Educators

Theme	Sub Theme	Code	Participant	%	f
Use of Violin Methods Written by Turkish Composer-Educators	Instructors Using Methods Written by Turkish Composers and Educators	Sequential	P(3,6,8,25,26)	17,2	5
		Compilation	P(3,6,26)	10,3	3
		Beginning	P(8,19)	6,9	2
		Successful	P(6,19)	6,9	2
		Western Form	P(1)	3,4	1
		Scales	P(11)	3,4	1
		Operational	P(26)	3,4	1
	Teacher	P(29)	3,4	1	
	Instructors who do not Use Methods Written by Turkish Composers and Educators	Need	P(2,13,15,20)	13,8	4
		Recognition	P(13,27)	6,9	2
		Inadequate	P(5,7)	6,9	2
		Teacher	P(13)	3,4	1
		Compilation	P(22)	3,4	1
		Unpleasant	P(5)	3,4	1
Inconsistent		P(7)	3,4	1	

Figure 1

Use of Methods Written by Turkish Composer-Educators



According to Table 6 and Figure 1, it is seen that the lecturers who use violin methods written by Turkish composer-educators mostly expressed their opinions on the code sequential (f=5). Examples of the opinions of the instructors who use the methods written by Turkish composer-educators in individual instrument lessons are presented below.

P1: *“I use Hazar Alapınar Technical Studies for Violin and Oktay Dalaysel Scale Studies and Bow Types for Violin. Dalaysel's book is very similar to E. Gilels, a western scale book.”*

P3: *“I use Ömer Can's Violin Education books. I use them because they progress in order of difficulty, I think they are good compilation books.”*

P6: *“I like Ömer Can violin method books very much. I especially like books 2 and 3. The reason for this is that the exercises are ordered according to the difficulty level and I think that the exercises Ömer Can wrote himself are successful in upper position exercises. Other than that, it is a nice compilation book”*

P8: *“Ömer Can. It is used with beginner students, the sequential nature of the studies makes it easier for the teacher.”*

P19: *“I use Ömer Can's Violin Education book. It can be used for students who are new to violin, it is a successful book.”*

P25: *“I use Ömer Can Violin Education books. Since the exercises in the books progress from easy to difficult, it provides convenience for the teacher, and the student progresses by knowing what the next exercise is.”*

P26: *“I use Ömer Can Violin Education books. It is a compilation book, well ordered, good in terms of functionality. I don't really know the methods of other authors.”*

Instructors who did not use violin methods written by Turkish composer-educators (f=11) were evaluated under the code of "Need" the most (f=4) based on their opinions on the reasons for not using

the methods. The opinions of the participants who stated that they do not use the methods created by Turkish composers and violinists are presented below.

P2: *“Since I use Western methods, I do not need Turkish methods.”*

P5: *“I find Turkish methods musically inadequate and unpleasant.”*

P7: *“I do not see Turkish methods as an alternative to western methods. Western books are quite sufficient. Teaching should be maintained at a certain standard, the use of Turkish methods may create inconsistency.”*

P13: *“I use the works of Turkish composers as concert pieces, but I don't use Turkish methods much. I may not use them because of my teacher, because he didn't use them much either. To be honest, I don't know much about Turkish methods, I don't need them because of the western methods.”*

P15: *“I can find what I need in the books I use.”*

P20: *“I do not feel it as a need.”*

P22: *“I do not use books written by Turkish violin educators in the method genre because they are not original and are in the form of compilations.”*

P27: *“Because I don't know them.”*

3.5. Findings Related to the 5th Sub-Problem

By analyzing the opinions of the participants, the sub-themes of "Instructors who primarily use violin methods for technical acquisition" and "Instructors who use violin methods for the piece being studied" were formed.

Table 7

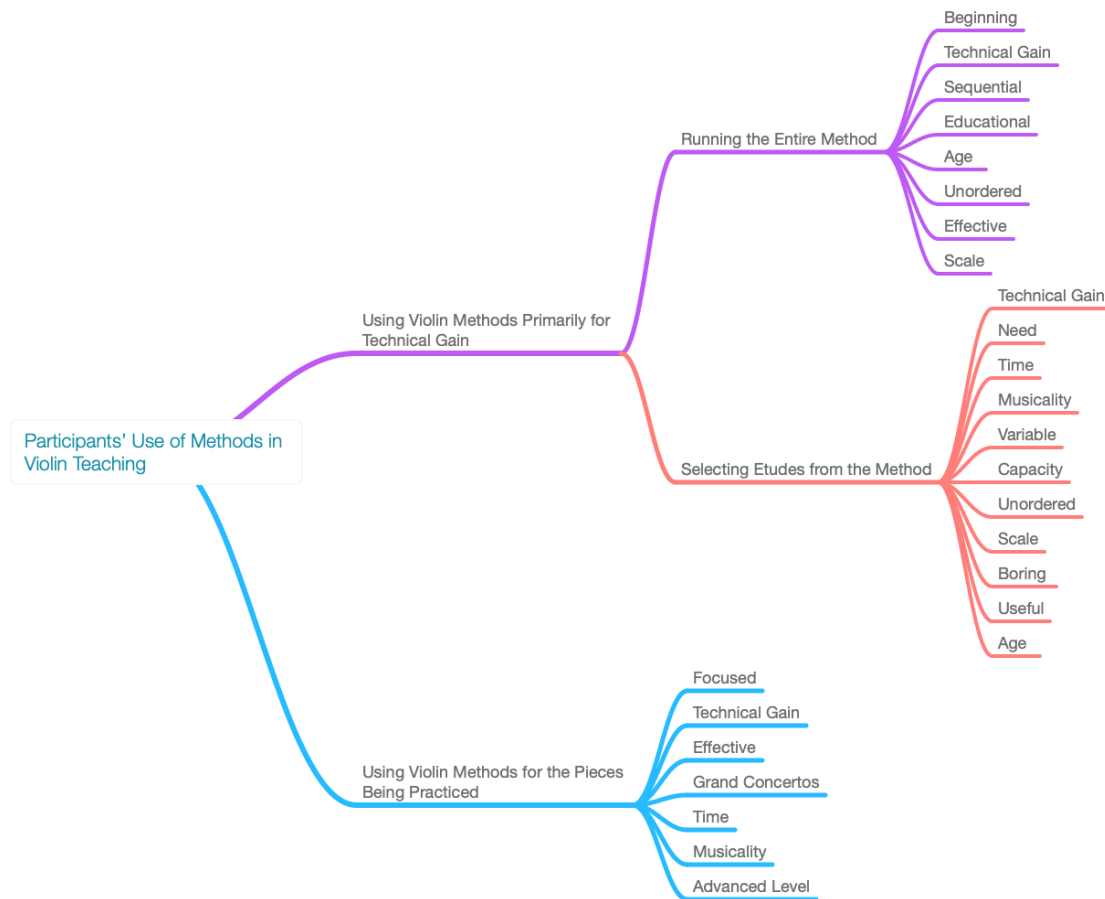
Instructors' Use of Methods in Violin Teaching

Theme	Sub Theme	Sub Theme	Code	Participant	%	f
Participants' Use of Methods in Violin Teaching	Using Violin Methods Primarily for Technical Gain		Beginning	P(7,22,25)	10,3	3
			Technical Gain	P(1,20,22)	10,3	3
			Sequential	P(22,25,26)	10,3	3
		Running the Entire Method	Educational	P(7,25,29)	10,3	3
			Age	P(1,7)	6,9	2
			Unordered	P(12)	3,4	1
			Effective	P(20)	3,4	1
		Scale	P(1)	3,4	1	
			Technical Gain	P(1,2,3,4,5,6,8,10,15,18,20,27,28,29)	48,3	14
			Need	P(1,2,4,10,13, 17,18,24)	27,6	8
		Selecting Etudes from the Method	Time	P(15,17,19,28, 29)	17,2	5
			Musicality	P(5,10,18,24)	13,8	4
			Variable	P(1,18,24,27)	13,8	4
			Capacity	P(2,4,17)	10,3	3
			Unordered	P(2,6,18)	10,3	3

	Scale	P(1,3,6)	10,3	3
	Boring	P(13)	3,4	1
	Useful	P(14)	3,4	1
	Age	P(1)	3,4	1
Using Violin Methods for the Piece Being Practiced	Focused	P(7,8,15,21,28)	17,2	5
	Technical Gain	P(15,18,21,28)	13,8	4
	Effective	P(11,28)	6,9	2
	Grand Concertos	P(6)	3,4	1
	Time	P(11)	3,4	1
	Musicality	P(18)	3,4	1
	Advanced Level	P(7)	3,4	1

Figure 2

Instructors' Use of Methods in Violin Teaching



According to Table 7 and Figure 2, the majority of the instructors who participated in the study stated that they used violin methods primarily for technical acquisition (f=64). The opinions of the participants regarding the use of educational materials in the form of methods were analyzed under two sub-themes: practicing the entire method (f=17) and selecting etudes from the method (f=47). Examples of participant opinions that primarily use violin methods for technical acquisition are presented below.

P1: *“In some methods I make the student finish all of them, in others I only practice the works that the student needs, this varies according to the age and needs of the student. First of all, I focus on the technical development of the student by utilizing scales, etudes and exercises, and I determine the piece according to the technical knowledge of the student.”*

P2: *“I mix the methods according to the student's capacity and level on the instrument, I do not teach them in the order of etudes. I determine the methods according to the technical studies for the student's needs, I aim to reach a technical level in the student first. I do not give the piece before the student is ready for the techniques in the piece.”*

P3: *“I teach the student technique through scales. I also give etudes for technique, but if there is a technique that the student cannot acquire in the scale, I use etudes. In order to bring the student to a certain level, I determine the etudes independently of the pieces they have played. In my opinion, a methodical book for violin teaching has not yet been published, printed books are not completely sufficient.”*

P4: *“It depends on me. The way I teach the lesson according to the child's learning capacity or technical problems determines which method I will use. First of all, I work towards technical achievement.”*

P6: *“I first teach the student scales and etudes, and bring them to a certain technical level. I choose the techniques I want them to learn from books, and then I practice pieces according to the techniques they have learned. I created the pieces I use in a certain order from each composer.”*

P7: *“I think this method is more pedagogical (educational) for younger students and beginners.”*

P8: *“I choose etudes from the methods and teach the techniques first, then I give pieces based on the techniques learned.”*

P10: *“I choose etudes according to the level and technical needs of the student. I make the students practice both technical and musical etudes at the same time.”*

P12: *“I practice all of the method books, but I change the order according to the student. In principle, starting from a certain level, I practice Kreutzer Etudes, Rode Etudes, Dont Etudes, Gaviniés Etudes and Paganini Etudes respectively.”*

P13: *“There may be etudes that go on for four pages, sometimes I don't even practice all of them so that the students don't get bored. For example, I do not make the students practice all of Kreutzer's etudes. I practice methods according to my students' performance in the exam.”*

P14: *“I think this is more useful.”*

P15: *“I both prevent wasting time and prioritize the techniques I want to improve.”*

P17: *“I try to choose studies for my students according to their needs, because they all have different problems and they progress more quickly this way.”*

P18: *“Different numbers of different methods vary for the technical and musical achievement that each student needs.”*

P19: *“There is not enough time to finish the book, but I still suggest that they play the etudes that are in the book and that we cannot work together during the holidays.”*

P20: *“I think technical achievement should be prioritized, I think this system is more effective for the technical development of the student.”*

P22: *“First of all, it is necessary to complete the technical infrastructure of the student. I start with Bloch and teach all the position, rhythm, tone and basic techniques in Phase 1 and then move on to Kayser and the small Dont method. Then Kruetzer creates the entire technical infrastructure. Then, depending on the level of the student, technical training is completed with Gavinius and Paganini. I determine the pieces according to the technical background of the student.”*

P24: *“The technical and musical deficiencies that all students need are different.”*

P25: *“Every method written especially for beginners is based on a certain educational method. I don't want to disrupt the order of the book by choosing etudes from it. This situation doesn't change in the upper grades either, when the student reaches a certain level, they play them in order. It seems more correct to have the student practice the methods and finish them.”*

P27: *“I choose the exercises or etudes according to the level of the children and the techniques they are currently learning.”*

P28: *“I don't want to waste time playing etudes that are similar to each other. The richness of the method positively affects the technical development of the student.”*

P29: *“Problems are solved quickly and results are reached quickly. More things can be taught.”*

Some of the participants in Table 7 and Figure 2 (f=15) stated that they chose from the works in violin methods to practice the violin playing techniques in the piece studied by the student. The opinions regarding the participants' use of the methods are presented below as examples.

P6: *“Actually, I also determine etudes according to the piece, but these are big concertos. I make etude reinforcement in big concertos.”*

P7: *“Individual deficiencies are more evident in my advanced students, and I do focused technical work on these deficiencies.”*

P8: *“In some cases, I also practice etudes for technique in order to reinforce the techniques in the piece.”*

P11: *“I think that practicing in this way gives more effective results in a shorter period of time. Most of the time, I prefer to have the student practice the etudes and exercises containing the techniques in the piece before I give the piece to them.”*

P15: *“Students should complete the techniques in the piece they play.”*

P18: *“Different numbers of different methods vary for the technical and musical achievement that each student needs.”*

P21: *“I determine the pieces that the student needs and follow a program for the student's development. In addition to the student's progress depending on a certain system, it may be necessary to determine etudes for the techniques encountered in the piece.”*

P28: *“Can perform the piece more easily by practicing the passages with technical difficulties on etudes.”*

4. Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study, information was obtained about the books used in violin teaching by the lecturers working in conservatories in Turkey and the reasons for their use. Accordingly, it was determined that all of the participants used Pierre Rode's 24 Caprices for Solo Violin Op.22 method in violin teaching, while the other methods used almost frequently were 24 Etudes or Caprices, Op.35 by Jakob Dont and 42 Etudes or Caprices by Rodolphe Kreutzer. It was concluded that the other methods mostly used were Die Kunst des Violinspiels by Carl Flesch and School of Violin Technics by Henry Schradieck. According to these results, it can be said that the instructors mainly use certain methods in violin teaching, and in addition to these methods, they also benefit from a considerable variety of different methods. In relation to this result, Tarkum (2006) also suggested selecting etudes from different methods for the violin playing technique and utilizing various studies as much as possible. Since the methods contain the teaching style of their authors based on a general understanding, they contain violin studies with different levels and varieties. Peinan and Pattananon (2022) examined the violin teaching principles of the five most well-known methods and pointed out that each method was developed based on a different understanding. The information and opinions obtained in the study about the instructors' utilization of various methods and violin teaching resources coincide with previous studies on the use of methods by different authors.

In the study, it was concluded that the majority of the participants utilized method-type educational resources written by Turkish composers and violinists in violin teaching, the author diversity of these methods was low in comparison, and teaching based on more diversity was done in resources by foreign authors. Regarding this diversity, in the study of Parasız and Albuz (2018), it was stated that contemporary Turkish music works are not used sufficiently in violin education, and that methods and etudes written for existing works should be increased. Kurtaslan (2009), who expressed a similar opinion, stated that methods and works for educational purposes should be increased and violin educators should be encouraged to use these resources. In Turkey, systematic violin methods were produced during and before the republican period, but the information that these methods are not utilized today was obtained in the research. In the research of Nünükoğlu and Nayır (2022), the strengths and weaknesses of these methods written by Aydın Özden, Mustafa Sunar and Abdülkadir Töre were examined and it was stated that these methods were insufficient in Turkish music violin teaching and that they were not easy to use today because they were written in Ottoman Turkish. Although new methods continue to be produced in the field of violin teaching in Turkey, it was determined that only some of these methods are utilized according to the opinions of the participants. The participants stated that Ömer Can's methods are preferred more, and the reason for this is that it is a successful compilation book organized in order of difficulty and that the exercises written by the author are successful. When the opinions of the participants regarding the reasons for not using the methods of Turkish composers and violinists are analyzed, it is seen that the instructors stated that they do not need Turkish methods because they benefit from foreign sources, that the methods are inadequate and unpleasant to study.

The majority of the participants in the study reported that they primarily focused on the acquisition of violin playing techniques by the students, had technical exercises through methods, and identified works for violin playing techniques that the students could learn and apply on the instrument. Similarly, in Umuzdaş's (2012) study, students stated that they would like to study etudes and pieces that are related to each other in their instrument education process. It is thought that associating the technical studies in the methods with different works and etudes can increase students' motivation in violin learning processes and can be effective in making sense of these studies.

According to the data obtained, it was concluded that the number of participants who had their students practice violin playing techniques by selecting certain etudes in the methods instead of

practicing all of the methods was in the majority. It is seen that the instructors prefer teaching for the techniques that the students need to work on and that it is more efficient in terms of the time used to practice the determined etudes. Related to these results, Dubach (1997) categorized the violin playing techniques and difficulty levels contained in the methods used in violin teaching in order to facilitate teachers to determine etudes for their students. It is thought that categorizing the technical studies used can minimize the loss of time in terms of determining the techniques that need to be practiced.

In this study, only the violin methods used in violin teaching by violin educators working in conservatories in Turkey were analyzed. The types of sonata, chamber music or concerto works that violin educators use in violin teaching and the reasons for using these works in education can also be examined. A similar study can be conducted in other educational institutions where violin teaching is carried out to determine the violin methods and other educational materials used. In line with all the data obtained, it can be suggested to produce Turkish violin methods with the characteristics of the most frequently used methods of foreign composers and violinists. Thus, it is thought that national resources can also be placed in the violin literature.

5. References

- Alan, F. M., & Tanınmış, G. E. (2014). Keman eğitiminde konum geçişlerine yönelik Otakar Sevcik Op. 8 alıştırmalarına ilişkin uzman görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 109-127.
- Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. Frederick A. Stokes Company.
- Aydın, N. (2019). *Keman eğitiminde çift ses çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve kullanılan metotların analizi* (Tez No. 600083) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyden, D. D. (1959). Geminiani and the first violin tutor. *Acta Musicologica*, 31(3), 161–170. <https://doi.org/10.2307/931391>
- Dorfer, R. D. (2006). *A pedagogical analysis of Pierre Baillot's "Twenty-Four Études" and a comparison to the "Études" of Rudolphe Kreutzer and Pierre Rode* (Order No. 3224209) [Doctoral dissertation, University of Washington]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Dubach, J. K. (1997). *An encyclopedic index of commonly used violin etudes catalogued and organized pedagogically by technical difficulty* (Order No. 9728724) [Doctoral dissertation, Ball State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Farrell, A. M. (2004). *A practical guide to twentieth-century violin etudes with performance and theoretical analysis* (Order No. 1263) [Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College]. LSU Doctoral Dissertations.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin: Playing & teaching*. Prentice-Hall.
- Gorgojo, J. (2013). *A pedagogical and practical approach to the works of Manuel Quiroga and Jesús de Monasterio and its application to the modern college violin curriculum* [Doctoral dissertation, Indiana University]. IUScholarWorks.
- Görsev, G. (2015). Henryk Wieniawski'nin keman için yazılmış L'ecole Moderne Etüt-Kaprisleri Op.10'un teknik ve biçimsel yönden incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 109-142.
- Hart, G. (1881). *The violin and its music*. Dulau and Co.

- Kapçak, Ş., & Çilden, Ş. (2012). Keman eğitiminde kullanılan “Fiorillo 36 Etüden” metodunun sağ el, sol el teknikleri ve müzikal dinamikler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 267-280.
- Kararoğlu, C. F. (2009). *Profesyonel keman eğitiminde başlangıç seviyesindeki metotlar ile yöntem ve tekniklerin incelenmesi* (Tez No. 231819) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler* (18. baskı). Nobel.
- Kolesnyk, K. (2014). *Leopold Mozart as the father of violin pedagogy and his violinshule or a treatise on the fundamental principles of violin playing* (Order No. 3224209) [Master's dissertation, California State University]. The California State University ScholarWorks.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 97- 119). Nobel.
- Kurtaslan, Z. (2009). Türk keman okulunun oluşum süreci ve temsilcileri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 409-429.
- Masin, G. (2012). *Violin teaching in the new millennium in search of the lost instructions of great masters — an examination of similarities and differences between schools of playing and how these have evolved or remembering the future of violin performance* [Doctoral dissertation, Trinity College Dublin]. Trinity's Access to Research Archive.
- Nünükoğlu, A., & Nayir, A. E. (2022). Türk Musikisi keman eğitimi üzerine yazılmış üç keman metodu incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 770-785. <https://doi.org/10.15869/itobiad.874728>
- Özdemir, S. (2015). *Amatör keman eğitiminde amaç ve hedeflere göre keman öğretim metotlarının ve tekniklerinin incelenmesi* (Tez No. 421450) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, F. G., & Özay, S. (2008). Keman ve viyola eğitiminde kullanılan Mazas Special Etudes Op.36 metodunun sağ ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 57-74.
- Öztürk, F. G., & Özkan, P. (2016). 4-7 yaş başlangıç keman eğitiminde kullanılan metotlara yönelik keman eğitimcilerinin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 323-332.
- Parasız, G., & Albuz, A. (2018). Keman eğitiminde çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesinde hazırlayıcı alıştırma'nın etkililik yönünden incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 40, 71-88.
- Peinan, Z., & Pattananon, N. (2022). The comparison of violin teaching method. *ASEAN Journal of Religious and Cultural Research*, 5(1), 27-32.
- Pulver, J. (1923). Violin-Tutors of the 17th Century. *The Musical Times*, 64(968), 695-697.
- Shock, S. A. (2014). *Violin pedagogy through time: The treatises of Leopold Mozart, Carl Flesch, and Ivan Galamian* [Doctoral dissertation, James Madison University]. James Madison University Library.
- Steinhardt, M. (1937). *Leopold Mozart's violin method* [Master's dissertation, University of Rochester]. UR Research.

- Stolba, K. M. (1967). Teaching the violin etude music literature... not exercises. *American Music Teacher*, 17(2), 31, 38-39.
- Tarkum, E. (2006). Keman öğretiminde kullanılacak alıştıırma ve etütlerin seçimi ve uygulanması. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 175-182.
- Umuzdaş, S. (2012). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin algı ve beklentileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-8.
- Ünal, N. C. (2019). *Keman eğitiminde kullanılan "Jacob Dont 24 Etudes and Caprices Op.37" metodunun sağ el ve sol el teknikleri açısından incelenmesi* (Tez No. 595235) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Walters, W. G. (1958). *Technical problems in modern violin music as found in selected concertos, with related original exercises and etudes* (Order No. 5801630) [Doctoral dissertation, State University of Iowa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- White, J. (1883). *The violin. How to master it by a professional player*. Jean White.
- Yang, S. (2006). *Violin etudes: A pedagogical guide*. (Order No. 3231099) [Doctoral dissertation, University of Cincinnati]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Zorlu, B. (2015). *Fransız-Belçika keman ekolü ve bu ekolün 3 büyük temsilcisi Beriot, Vieuxtemps ve Ysaye üzerine bir inceleme* (Tez No. 393355) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



**GENÇLİK VE SPOR HİZMETLERİ DAİRESİ ÇALIŞANLARININ ETİK LİDERLİK
ALGISI, ÖRGÜTSEL SİNİZM, ETİK İKLİM ALGISI VE İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ, SAKARYA BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ
ÖRNEĞİ**

*Yakup YİĞİT *- Murat KUL ***

Öz

Bu araştırma gençlik ve spor hizmetleri dairesi çalışanlarının etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu Sakarya Büyükşehir Belediyesinin Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi Başkanlığı bünyesinde çalışan personelden oluşturmaktadır. Çalışanların verilerini belirlemede Tuna ve arkadaşlarının (2012) Türkçe'ye geçerlemesini yaptığı tek boyuttan ve 10 maddeden oluşan Etik Liderlik Ölçeği, Çalışkan'ın (2022) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı iki boyuttan ve 9 maddeden oluşan Örgütsel Etik İklimi Ölçeği, Kalağan'ın (2009) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı üç boyuttan ve 14 maddeden oluşan Örgütsel Sinizm Ölçeği, Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan tek boyuttan ve 5 maddeden oluşan İş tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0" programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına demografik değişkenler açısından bakıldığında cinsiyet ile örgütsel sinizm, etik liderlik ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan mesleki kıdem ve örgütsel sinizmin duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Etik liderlik ile örgütsel etik iklim ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişki, örgütsel sinizm arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar yerel yönetimlerde etik liderliğin önemini vurgulamakta ve çalışanlar üzerinde hizmet odaklı yaklaşım uygulanmasının faydasını göstermektedir. Daha fazla kontrast örneklem ve farklı endüstrilerle nitel araştırma yapılması ileriki çalışmalarda önerilmektedir. Gelecek araştırmalar için, daha geniş örneklerle ve farklı sektörlerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, ayrıca gençlik ve spor daire başkanları arasında etik liderlik eğitimi verilmesinin fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Etik liderlik, İş tatmini, Örgütsel etik iklim, Örgütsel sinizm.

Examination Of Relationships Between Ethical Leadership Perception, Organizational Cynicism, Ethical Climate Perception and Job Satisfaction Levels of Employees of The Department of Youth and Sports Services: Sakarya Metropolitan Municipality Example

Abstract

This research was conducted to examine the relationship between the ethical leadership perception, organizational cynicism, ethical climate perception, and job satisfaction levels of youth and sports services department employees. In the research where the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used, the study group consists of the personnel working in the Youth and Sports Services Department of Sakarya Metropolitan Municipality. In determining the data of the employees, the Ethical Leadership Scale consisting of a single dimension and 10 items validated into Turkish by Tuna et al. (2012), the Organizational Ethical Climate Scale consisting of two dimensions and 9 items adapted to Turkish by Çalışkan (2022), the Organizational Cynicism Scale consisting of three dimensions and 14 items adapted to Turkish by Kalağan (2009), and the Job Satisfaction Scale consisting of a single dimension and 5 items adapted to Turkish by Başol and Çömlekçi (2020) were used. The data analysis was carried out in the "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0" program. When the research results were examined in terms of demographic variables, it was determined that there was no significant relationship between gender and organizational cynicism, ethical leadership and job satisfaction. On the other hand, a significant relationship was determined between professional

* Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, yakupyigit@sakarya.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9177-9894>

** Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimler Fakültesi, muratkul@bayburt.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6391-8079>

seniority and the affective and behavioral sub-dimensions of organizational cynicism. A positive relationship was found between ethical leadership and organizational ethical climate and job satisfaction, while a negative relationship was found between organizational cynicism. These results emphasize the importance of ethical leadership in local governments and show the benefits of implementing a service-oriented approach on employees. It is recommended that qualitative research be conducted with more contrast samples and different industries in future studies. For future studies, it is anticipated that comparative studies with larger samples and different sectors, and also that ethical leadership training be provided among youth and sports department heads will be beneficial.

Keywords: *Ethical leadership, Job gratification, Organizational ethical climate, Organizational cynicism.*

1. Giriş

Nüfusun artmasıyla birlikte hızı bir şekilde gelişen dünyada, insanlar bir yandan yoğun bir tempo ile çalışmaktayken bir yandan da stresle mücadele içerisinde. Bireylerin yaşamları boyunca sağlıklı ve nitelikli bir yaşam sürme arzuları arttığından, spor yapma ihtiyaçları da bu artan talebe paralel olarak yükselmektedir. Bu sebeple insan faktörünü göz ardı etmeden belediyeler yatırımlarını yaparken insanların rahat ve kolay ulaşım faydalanabilmesi için spor tesisi imkanlarını arttırması önem teşkil etmektedir (Ceyhun, 2008). Belediyelerin spor faaliyetleri hizmet sektörü içerisinde hayati anlam ifade etmektedir. Gelişimine 20. yüzyılın başlarında başlayan ve gün geçtikçe de çeşitlenen modern spor, günümüzde hâlihazırda toplumlar tarafından en çok ilgi gösterdiği uğraşlardan biri olup kitleleri arkasından sürüklemektedir. Artan bu ilgi sporu bir sektör haline getirmiştir (Yıldız, 2009). Belediyelerin sunmuş olduğu spor hizmetlerini sıralarsak; amatör spor kulüplerini desteklemek, spor okulları ya da yazın spor okulları açmak, spor tesisleri açmak ya da açtırmak ve özel turnuvalar organize etmektir. Ülkemizde belediyeler sundukları spor hizmetlerini kalıplaşmış bir şekilde bu çerçeveye dışına çıkmadan sürdürmektedir. Yurt dışında da benzer bir durum gözlemlenmektedir. Halkın spor yapma konusundaki ihtiyaçlarına belediyeler etkin bir şekilde yanıt vermemekte; bu görevi genellikle "yaşam boyu spor federasyonları" veya "herkes için spor" gibi kuruluşlar üstlenmektedir (Canbolat, 2002).

Bir kurumun yapısal, fiziki ve ekonomik imkânları ne kadar olgunlaşmış olursa olsun, çalışanların işlerine ve kuruma karşı tutumları ve davranışları, başarının sağlanmasında etik liderlikle yakından ilişkilidir (Yüksel, 2005). Etik liderlik, uzun bir süredir akademik çevrelerin ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu alandaki özenli ve teorik temellere dayalı sosyal ve bilimsel çalışmalar hala yeni ve keşfedilmemiş birçok özellik barındırmaktadır (Brown & Trevino, 2006). Etik liderlik, liderlerin etik ilkeleri benimseyip uygulayarak örgütlerini yönetmeleri ve çalışanlar arasında güven, dürüstlük ve adalet kültürünü teşvik etmeleri olarak tanımlanır (Brown & Trevino, 2006). Bu liderlik yaklaşımı, liderlerin sadece hedeflere ulaşmakla kalmayıp, aynı zamanda doğru ve etik bir şekilde davranmalarının gerekliliğine inanır. Etik liderler, karar alma süreçlerinde şeffaf olurlar, çalışanların haklarına saygı gösterirler ve işlerini dürüstlük ve adalet prensiplerine dayandırır. Bu şekilde, etik liderlik sadece iş başarısını teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda örgüt içindeki morale, motivasyona ve iş birliğine de olumlu katkıda bulunur (Yüksel, 2005). Bir lider, çevresindeki bireyleri, grupları ve örgütleri hedeflere doğru yönlendirirken kişisel, olaysal ve olgusal durumları ahlaki bir bakış açısıyla yönetme sorumluluğundadır. Etik değerler ve standartlar belirlemek, liderlik anlayışına yeni boyutlar ekleyerek örgüt içinde etik bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlar. Ayrıca, gün geçtikçe artan etik dışı davranışlar ve skandallarla karşı karşıya kalındığı bir dönemde, yöneticiler çalışanların etik ilkeleri uygun bir şekilde uygulamalarını sağlayarak, etik liderlik rollerini yerine getirmek için örgüt içinde etik bir iklim oluşturmalıdır (Turhan, 2007).

Etik davranışa teşvik eden önemli bir iç normatif sistem olan etik iklim, önemli örgütsel sonuçlar doğurması sebebiyle kullanılan bir araç olarak kabul edilmiştir. Bart Victor ve John Cullen tarafından 1988'de geliştirilen Etik İklim Kuramı, Kohlberg'in bireysel ahlaki gelişim modelinin örgütsel bağlama uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır. Etik iklim, örgüt içindeki yaşamın doğru/yanlış (deontolojik) ve iyi/kötü (faydacı) bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlar (Victor & Cullen, 1998). Bu önemli

normatif sistem, etik dışı davranışların bireysel ve örgütsel sonuçlarının yanı sıra küresel sonuçlarına da dikkat çeker. Örneğin, küresel bir şirket olan Enron'un skandalı sonucunda ABD'de 4,500, dünya çapında ise 85,000 kişi işini kaybetmiş ve ABD ekonomisine yaklaşık 64 milyar dolarlık zarar verilmiştir (Sağlar & Kandemir, 2007). Ayrıca, kayıtlardaki usulsüzlükler sermaye piyasaları, üst düzey yönetimler, finansal raporlar, bağımsız denetim sistemleri ve denetçilere olan güveni sarsmıştır (Dinç & Cengiz, 2014). Wimbush ve Shepard (1994)'e göre, ABD iş dünyasındaki şiddet içermeyen etik dışı davranışların yıllık kaybı 40 milyar dolardır. Ulrich ve çalışma arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, 1,215 hemşire ve sosyal hizmet çalışanının %32,5'inin iş yerindeki etik sorunlar nedeniyle kendilerini güçsüz hissettikleri, %34,7'sinin bitkin hissettikleri ve %52,8'inin etik problemlerin çözülmediğinde hayal kırıklığına uğradıkları, %40'ının ise yorgun hissettikleri belirlenmiştir. Etik ihlallerin önlenmesi için, öncelikle örgütlerde denetim standartlarının belirlenmesi ve örgütlerin şeffaflığının ve güvenilirliğinin artırılmasını hedefleyen yasal düzenlemeler uygulanmıştır. Bu düzenlemeler arasında sarbanes-oxley yasası, zorunlu etik prensipler ve eğitim programları gibi önemli adımlar bulunmaktadır. Ancak, örgütlerdeki içsel normların eksikliği, dışarıdan dayatılan düzenlemelerin kamuoyu güvenini artırmasına rağmen, etik olmayan davranışları engellemede yeterli olmadığı ve özellikle yöneticilerin düşünce tarzlarıyla davranışlarının tutarsız olduğu durumlar örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında önemli etken olduğu kanısını güçlendirmiştir (Schminke vd., 2007).

Sinizm, çalışanların örgütlerine karşı duydukları kızgınlık, güvensizlik, hayal kırıklığı ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguları ifade eder (Tayfun & Çatır, 2014). Davis ve Gardner'in (2004) belirttiğine göre, örgütsel sinizm, bir çalışanın kendi örgütü hakkında taşıdığı bir tutumdur. Bu tutum, bireyin örgüte karşı inançları, etkileri ve davranış eğilimlerini kapsar (Ajzen, 1994; Breckler, 1984). "Örgütsel sinizm inancı, bireyde mevcut olduğu örgütün dürüstlük, samimiyet ve adaletten yönünden yoksun olduğuna inanmasıdır". Bu inançlar genellikle öfke ve küçümseme gibi olumsuz duygularla ilişkilendirilir. Örgütsel sinizmin diğer örgütsel değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar, Reichers, Wanous ve Austin'e (1997) göre örgütsel sinizmin iş tatmini ile negatif bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Abraham (2000), örgütsel sinizmin iş tatminsizliği ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmalarda ise örgütsel sinizm ile iş tatmini arasında genellikle negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Akt: Chiaburu vd., 2013, Eaton, 2000; Wanous vd., 1994). Etik liderlik ve etik iklim algısının zayıf olması nedeniyle ortaya çıkan örgütsel sinizm, iş tatmininin güçlü bir belirleyicisi olabilir (Akt: Chiaburu vd., 2013; Colquitt vd., 2001; Riggle vd., 2009).

İş tatmini, işe veya belirli bir iş boyutuna yönelik genel tutumu kavramsallaştıran bir terim olarak değerlendirilir (Oshagbemi, 1999). Knoop'un (1995) ifadesiyle, "iş tatmini bir çalışanın iş durumuna ilişkin genel duygusal değerlendirmesini yansıtır". Bu değerlendirme olumluysa, memnuniyet verici duygusal bir durum ortaya çıkar ve iş tatmini olarak adlandırılırken, olumsuz sonuçlarırsa iş tatminsizliği olarak nitelendirilir (Locke, 1969). Kısacası, iş tatmini, işin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen olumlu duyguları ifade eder. Ayrıca, çalışanın işe atfettiği önem veya değer olarak da tanımlanabilir (Ko, 2012). "Çalışanın işle ilgili duygularını, duygusal durumunu ve iş veya çalışma durumunu değerlendirmesi nedeniyle, iş tatmini işyeri mutluluğunun önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilir" (Zhang vd., 2014). "İş tatmininin gerçekleşmesi için, çalışanların işle ilgili beklentilerinin karşılanması gerekir" (Yang, 2010). Dolayısıyla, işin nitelikleri ile çalışanların beklentileri arasında uyum olduğunda iş tatmini gerçekleşmiş olur (Akgündüz, 2013).

Son yıllarda etik liderlik, örgütsel etik iklim, örgütsel sinizm ve iş tatmini üzerine yapılan araştırmalarda artış yaşanmasına rağmen, bu çalışmaların istenilen nicelik ve nitelikte olmadığı belirlenmiştir. (Arslantaş & Dursun, 2008; Özer & Urtekin, 2007). Bu çalışma ile Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarının etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırarak, merkezi spor yönetiminin ve yerleşmenin artmasıyla spor yönetimindeki etkinliğin artmasının beklentisiyle önemli bir boşluğu

doldurmayı amaçlanmaktadır. Yerel yönetimlerin spor faaliyetlerini düzenleyen kurumlarının, etik liderlik, örgütsel sinizm, etik iklim ve iş tatmini gibi faktörler arasındaki ilişkileri anlamalarına ve yönetim stratejilerini buna göre şekillendirmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın ayrıca, benzer alanlarda yapılacak olan diğer araştırmalara da rehberlik ederek, spor yönetimi ve yerel yönetimler arasındaki ilişkiler konusunda daha fazla bilgi sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Gençlik ve spor hizmetleri dairesi çalışanlarının etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlam çerçevesinde aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

1. Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışan personellerin sosyo demografik özelliklerine göre etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini ölçek puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2. Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışan personellerin etik liderlik algısı ile iş tatmini arasında ilişki var mıdır?

3. Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışan personellerin etik liderlik algısı ile etik iklim algısı arasında ilişki var mıdır?

4. Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışan personellerin etik liderlik algısı ile örgütsel sinizm arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın metodolojisiyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın evreni, araştırma deseni ve örnekleme, araştırma süreci, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırma etiği gibi alt başlıklar incelenmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Pozitif bilimin bir yansıması olarak nicel araştırma, gerçekliği nesnel bir olgu olarak kabul eder ve gerçekliğin bireyin dışında ve bireyden bağımsız olduğunu kabul eder. Araştırmacı olaylara ve olgulara dışarıdan bakar ve nesnel bir tutum sergiler. Nicel araştırmalarda, araştırmacı değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini kesin hatlarıyla belirlemek ve bu etkilerin derecesini ölçmek zorundadır. Aksi takdirde, araştırmanın önceden belirlediği hipotezleri test etmek mümkün olmayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tasarımda bir çalışmadır. Bu çalışmada, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarının etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesininin 59 çalışanın tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı baz alınarak araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir (Sekaran, 1992). Bu bağlamda 54 kişiden anket toplanmış ve 51 çalışanın anketleri değerlendirilmiştir.

2.3. Araştırma Süreci

Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi personeline yönelik bu araştırma, 2023 yılı Ekim ve Kasım aylarını içeren dönemde gerçekleştirilmiştir. Personellere ölçeklerin uygulanması için Sakarya Büyükşehir Belediyesi yönetiminden izin alınarak ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler yüz yüze uygulanmıştır. Personellere ölçekler hakkında genel bir bilgilendirme yapılarak

çalışmanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra ölçekler doldurtulmuştur. Ölçek içeriğinde katılımcıların kişisel bilgilerine dair herhangi bir içerik bulunmamaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada gönüllülük esasına riayet edilerek online ve yüz yüze anket yöntemi kullanılmış olup demografik özellikleri yansıtan sorularla etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini olmak üzere çalışma beş bölüm olarak gerçekleştirilmiştir. İlk kısımda demografik özellikleri tespit etmek için on soru sorulmuştur. İkinci bölüm de ise Brown ve arkadaşlarının (2005) tarafından geliştirilen 48 maddelik Etik Liderlik Ölçeği'nin Türkçe'ye geçerlemesi Tuna ve arkadaşlarının (2012) tarafından yapılmıştır. Türkçe versiyonu hali olan 10 maddelik hali ile kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Ne Katılıyorum ne katılmıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) şeklinde beşli likert formatında derecelendirilmiştir. Üçüncü bölümde örgütsel etik iklimi uygulamalarını belirleyebilmek tüm sektörlerde faaliyet gösteren işletme ya da kurumlarda, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı ile bilimsel yöntemlere dayanarak ölçmek için Çalışkan'ın (2022) literatür doğrultusunda 9 madde olarak geliştirdiği ölçek değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi değerlendirme yapılmıştır (1: "Kesinlikle Katılmam"- 5: "Kesinlikle Katılıyorum"). Ölçme aracı Davranışlara Yönelik Etik İklimi ve Kurallara Yönelik Etik İklimi olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dördüncü bölümde ise Brandes ve arkadaşlarının (1999) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm Ölçeği" 13 maddelik ölçeğin Brandes' deki (1997) örgütsel sinizm ölçeğinin Kalağan tarafından gözden geçirilmiş 14 maddelik formunun Türkçe versiyonu kullanılacaktır (Kalağan, 2009). Örgütsel sinizm ölçeği, davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beş maddeyle bilişsel boyutu, dört maddeyle duygusal boyutu ve dört maddeyle de davranışsal boyutu kapsamaktadır. Kalağan (2009) çalışmasında, bilişsel boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin 0.76 ile 0.82 arasında; duygusal boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin 0.74 ile 0.89 arasında ve davranışsal boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin 0.69 ile 0.90 arasında değişkenlik gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları sırasıyla 0.91, 0.95 ve 0.87 olarak bulunmuştur (Kalağan, 2009). Ölçek "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2), "Hiç Katılmıyorum" (1) biçiminde sıralanan 5'li Likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Beşinci bölümde çalışanların işlerinden duydukları tatmin derecesini belirleyebilmek amacıyla 18 madde olarak Brayfield ve Rothe'nin (1951) aracılığıyla geliştirilen, 5 maddelik kısa forma Judge ve arkadaşlarının (1998) tarafından çevrilen ve Başol ve Çömlekçi (2020) – tarafından Türkçeye uyarlanan iş tatmini ölçeği kullanılacaktır. Ölçme aracı tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi için 5'li likert değerlendirme modeli kullanılmıştır (1: kesinlikle katılmıyorum-5: kesinlikle katılıyorum).

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel hesaplanma evresinde kullanılan program "Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows 22.0" dir. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerinin incelenmesinde sayı, frekans, standart sapma, ortalama ve yüzde dağılımı gibi ölçütler kullanılmıştır. Uygun istatistik analiz yönteminin belirlenmesi için verilerin dağılımının normal dağılıma uygun olup olmadıkları araştırılmasında "Kolmogorov Smirnov Z" ve Skewnes-Kurtosis testleri yapılarak verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ikili grup karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" testi ve ikiden fazla grup karşılaştırılmaları için ise "Kruskal Wallis H" testleri kullanılmış, İstatistiksel açıdan anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ varsayılmıştır. Bu çalışmada kullandığımız ölçeklerden elde edilen veriler arasındaki ilişkinin araştırılmasında Spearman Korelasyon testi kullanıldı. İstatistiksel açıdan anlamlılık düzeyi ise $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmada personele ölçekler uygulanmadan önce Bayburt Üniversitesi Etik Kurulunun 06.10.2023 tarihinde gerçekleştirilen 16 numaralı toplantısında alınan 306 sayılı kararıyla araştırmanın etik yönden yapılmasında herhangi bir olumsuzluk olmadığı ve etik açıdan uygun olduğuna dair etik kurul onay izni alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Kesitsel özellikteki araştırmaya toplam 51 kişi katılmıştır, katılımcıların %7,8'i kadın, %92,2'si erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 39.01 ± 8.46 (Ort \pm SS)'dir. Katılımcılardan %74,5'i evli, %25,5'i bekaardır. Katılımcıların eğitim düzeyi dağılımı; %3,9'u ilkokul, %27,5'i lise, %49'u lisans ve %19,6'ı lisansüstü eğitimidir. Katılımcıların %7,8'i müdür, %5,9'u şef, %19,6'sı memur, %33,3'i antrenör ve %33,3'i Sasay A.Ş. unvanına sahiptir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde ise %43,1'inin (n=23) 11 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olduğu, meslekteki hizmet sürelerinin ortama 12.00 ± 8.66 (Ort \pm SS) olduğu görülmüştür. Katılımcıların şu an çalıştıkları kurumdaki mesleki kıdemleri incelendiğinde ise; %52,9'unun (n=27) 1-5 yıl arasında kıdem yılına sahip olduğu belirlenmiş, kurumdaki hizmet süreleri ortalama 7.39 ± 6.84 (Ort \pm SS)'dür. Katılımcıların aylık ortalama gelir düzeyleri bildirimini ortalama 22215.68 ± 814.70 (Ort \pm SS) iken aylık ortalama aile gelir düzeyleri (kişisel gelirleri dahil halde) ortalama 28205.88 ± 13475.59 (Ort \pm SS) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara aktif bir şekilde spor yapma durumları incelendiğinde %41,2'sin düzenli ve aktif spor yaptığı, %56,9'nun ise düzenli ve aktif spor yapmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılara ait tanımlayıcı veriler ayrıntılı olarak Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri*

Tanımlayıcı Değişkenler		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	4	7.8
	Erkek	47	92.2
Yaş	20-30 arası	11	21.6
	31-40 arası	17	33.3
	41 ve yukarı	23	45
Medeni durum	Evli	38	74.5
	Bekar	13	24.5
Eğitim durumu	İlkokul	2	3.92
	Lise	14	27.45
	Lisans	25	49.01
	Lisansüstü	10	19.60
Unvan	Memur	4	7.8
	Şef	3	5.9
	Memur	10	19.6
	Antrenör	17	33.3
	Sasay AŞ	17	33.3
Mesleki kıdem yılı	1-5 yıl arası	15	29.4
	6-10 yıl arası	13	27.5
	11 yıl ve üzeri	23	43.1
Kurum hizmet süresi	1-5 yıl arası	27	52.9
	6-10 yıl arası	12	23.5
	11 yıl ve üzeri	12	23.5
Aylık kişisel gelir (TL)	12-19 bin arası	27	52.9
	20-27 bin arası	12	23.5
	28 bin ve üzeri	12	23.5
Aylık aile gelir (TL)	12-30 bin arası	35	66.7
	31-45 bin arası	12	25.5
	45 bin ve üzeri	4	7.8
Aktif spor yapma durumu	Evet	21	41.2
	Hayır	30	56.9

Bu çalışmada gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışanların ÖEİ Kurallara Yönelik puan ortalaması 20.54 ± 3.39 , ÖEİ Davranışlara Yönelik puan ortalaması 16.60 ± 3.02 , ÖEİ Toplam puan ortalaması 37.15 ± 6.02 iken, ÖS Bilişsel puan ortalaması 11.07 ± 4.32 , ÖS Duyuşsal puan ortalaması 6.49 ± 2.77 , ÖS Davranışsal puan ortalaması 7.33 ± 2.79 , Toplam puan ortalaması 24.90 ± 8.03

bulunmuştur. Ayrıca gençlik ve spor hizmetleri dairesi çalışanlarının etik liderlik, iş tatmini puan ortalamaları sırasıyla; 41.29±6.14, 21.90±3.10 olarak bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2

Katılımcıların Örgütsel Etik İklim (ÖEİ) ve Alt Boyutları, Örgütsel Sinizm (ÖS) ve Alt Boyutları İle Etik Liderlik (EL) ve İş Tatmini Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı

Ölçekler	Madde Sayıları	X ± SS	Min. Puan	Max. Puan	Medyan
ÖEİ Kurallara yönelik	5	20.54±3.39	9	25	20
ÖEİ Davranışlara yönelik	4	16.60±3.02	5	20	17
ÖEİ Toplam	9	37.15±6.02	17	45	37
ÖS Bilişsel	5	11.07±4.32	5	23	10
ÖS Duyuşsal	4	6.49±2.77	4	15	5
ÖS Davranışsal	4	7.33±2.79	4	16	7
ÖS Toplam	13	24.90±8.03	13	48	25
Etik Liderlik	10	41.29±6.14	24	50	41
İş Tatmini	5	21.90±3.10	13	25	23

X ± SS: Ortalama±Standart Sapma.

Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre ÖEİ ve alt boyutları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında “cinsiyet, yaş, medeni hal, aktif spor yapma, eğitim durumu, unvan, mesleki kıdem, kurum hizmet süresi, aylık kişisel gelir ve aylık ortalama aile gelir durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$) (Tablo 3).

Tablo 3

Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine Göre Örgütsel Etik İklim (ÖEİ) ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		ÖEİ Kurallara Yönelik İklim Ort±SS	ÖEİ Davranışlara Yönelik İklim Ort±SS	ÖEİ Toplam Ort±SS
Cinsiyet	Kadın	21.00±2.16	17.25±1.89	38.25±4.03
	Erkek	20.51±3.49	16.55±3.11	37.06±6.19
*	p	0.859	0.736	0.833
Yaş	20-30 yaş	21.27±3.55	15.81±4.55	37.09±8.04
	31-40 yaş	19.41±4.01	16.41±3.04	35.82±6.63
	41 yaş ve üzeri	21.04±2.68	17.13±2.00	38.17±4.32
**	p	0.213	0.683	0.443
Medeni hal	Evli	20.71±3.09	16.86±2.89	37.57±5.50
	Bekar	20.07±4.27	15.84±3.38	35.92±7.46
*	p	0.948	0.319	0.494
Aktif spor yapma durumu	Evet	20.14±3.94	16.23±2.80	36.38±6.43
	Hayır	20.83±2.99	16.86±3.19	37.70±5.77
*	p	0.706	0.268	0.401
Eğitim durumu	İlkokul	20.00±0.00	14.50±2.12	34.50±2.12
	Lise	21.71±2.61	17.71±1.85	39.42±4.21
	Lisans	20.56±3.68	16.44±2.95	37.00±6.35
	Lisansüstü	19.00±3.62	15.90±4.30	34.90±7.24
**	p	0.294	0.263	0.282
Ünvan	Müdür	18.75±1.89	16.75±2.21	35.50±3.31
	Şef	22.00±2.64	18.33±1.52	40.33±4.04
	Memur	19.70±5.12	15.20±5.28	34.90±10.03
	Antrenör	20.35±2.91	16.70±1.72	37.05±4.29
	Sasay	21.41±2.95	17.00±2.59	38.41±5.18
**	p	0.503	0.768	0.663
Mesleki kıdem yılı	1-5 yıl	21.73±3.03	17.40±2.29	39.13±4.96
	6-10 yıl	19.92±4.06	16.35±3.29	36.28±7.12
	11 yıl ve üzeri	20.13±3.10	16.22±3.30	36.36±5.88
**	p	0.253	0.513	0.396
Kurum hizmet süresi	1-5 yıl	21.55±3.08	17.14±3.18	38.70±5.85
	6-10 yıl	19.41±2.57	16.16±2.28	35.58±4.44
	11 yıl ve üzeri	19.41±4.25	15.83±3.29	35.25±7.20
**	p	0.057	0.145	0.073
Aylık kişisel gelir	12-19 bin TL	20.55±3.28	16.59±3.27	37.14±6.12
	20-27 bin TL	20.50±4.46	16.50±3.31	37.00±7.75
	28 bin TL ve üzeri	20.58±2.64	16.75±2.30	37.33±4.03
**	p	0.921	0.999	0.944
Aylık aile geliri	12-30 bin TL	20.55±3.48	16.88±2.69	37.44±5.86
	31-44 bin TL	20.92±3.35	15.69±3.92	36.61±7.05
	45 bin TL ve üzeri	19.25±3.30	17.25±2.50	36.50±5.06
**	p	0.622	0.594	0.978

* Mann Whitney U, ** Kruskal Wallis H, $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre ÖS ve alt boyutları karşılaştırıldığında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, unvan, aylık kişisel gelir ve aylık ortalama aile gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışan bireylerden evli olanların bekarlara göre ÖS bilişsel ve davranışsal puan ortalaması, aktif spor yapanlar ise yapmayanlara göre ÖS duyuşsal puan ortalaması ve kurum

hizmet süresi on bir yıl ve üzeri olanların 1-5 yıl ve 6-10 yıl olanlara nazaran ÖS duyuşsal ve davranışsal puan ortalaması daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Katılımcılardan mesleki kıdem süresi 1-5 yıl arası olan gençlik ve spor hizmetleri dairesi çalışanları, ÖS duyuşsal ve davranışsal alt boyutları mesleki kıdem süresi 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olanlara göre puan ortalaması daha düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 4).

Tablo 4

Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine Göre Örgütsel Sinizm (ÖS) ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		ÖS Bilişsel Ort±SS	ÖS Duyuşsal Ort±SS	ÖS Davranışsal Ort±SS	ÖS Toplam Ort±SS
Cinsiyet	Kadın	10.00±1.41	6.25±2.06	6.75±2.06	23.00±4.76
	Erkek	11.17±4.48	6.51±2.84	7.38±2.85	25.06±8.26
*	p	0.832	0.913	0.901	0.765
Yaş	20-30 yaş	11.63±6.42	5.27±2.00	6.36±2.15	23.27±8.10
	31-40 yaş	11.52±4.07	6.70±3.53	8.23±3.03	26.47±9.50
	41 yaş ve üzeri	10.47±3.31	6.91±2.37	7.13±2.78	24.52±6.90
**	p	0.845	0.166	0.265	0.727
Medeni hal	Evli	11.52±4.22	6.52±2.66	7.63±2.62	25.68±7.57
	Bekar	9.76±4.53	6.38±3.17	6.46±3.17	22.61±9.17
*	p	0.050	0.743	0.045	0.079
Aktif spor yapma durumu	Evet	11.19±3.91	7.52±3.12	7.66±3.03	26.38±8.85
	Hayır	11.00±4.65	5.76±2.28	7.10±2.63	23.86±7.38
*	p	0.619	0.022	0.584	0.325
Eğitim Durumu	İlkokul	9.50±0.70	8.50±0.70	7.50±0.70	25.50±0.70
	Lise	11.07±4.02	6.42±2.59	7.64±3.27	25.14±7.92
	Lisans	10.88±4.50	6.72±3.12	7.32±2.70	24.92±8.85
	Lisansüstü	11.90±4.99	5.60±2.22	6.90±2.80	24.40±7.63
**	p	0.732	0.415	0.919	0.983
Ünvan	Müdür	9.00±2.70	7.00±2.00	7.50±2.51	23.50±7.14
	Şef	10.33±0.57	4.66±0.57	5.66±2.08	20.66±2.08
	Memur	11.70±4.85	7.10±3.10	8.40±3.27	27.20±9.40
	Antrenör	11.11±3.91	6.58±2.59	7.52±2.67	25.23±7.35
	Sasay	11.29±5.19	6.23±3.17	6.76±2.79	24.29±8.94
**	p	0.931	0.662	0.486	0.771
Mesleki kıdem yılı	1-5 yıl	11.06±4.84	5.00±1.73	5.66±1.58	21.73±5.61
	6-10 yıl	11.14±4.24	6.92±3.29	8.57±3.71	26.64±10.08
	11 yıl ve üzeri	11.04±4.21	7.22±2.70	7.68±2.27	25.95±7.70
**	p	0.987	0.012	0.011	0.253
Kurum hizmet süresi	1-5 yıl	11.40±5.28	5.66±2.78	6.37±2.46	23.44±8.76
	6-10 yıl	11.16±3.18	6.50±2.19	8.33±2.38	26.00±5.70
	11 yıl ve üzeri	10.25±2.80	8.33±2.53	8.50±3.23	27.08±8.20
**	p	0.822	0.004	0.016	0.158
Aylık kişisel gelir	12-19 bin TL	11.81±4.17	6.07±2.16	7.00±2.33	24.88±5.57
	20-27 bin TL	9.91±4.81	6.41±3.44	7.50±3.80	23.83±11.32
	28 bin TL ve üzeri	10.58±4.18	7.50±3.23	7.91±2.71	26.00±9.43
**	p	0.342	0.368	0.565	0.441
Aylık aile geliri	12-30 bin TL	10.50±3.95	6.20±2.67	7.02±2.92	23.73±7.71
	31-44 bin TL	13.07±5.13	7.15±3.13	8.15±2.15	28.38±8.25
	45 bin TL ve üzeri	9.50±3.10	6.75±2.75	7.25±3.59	23.50±8.81
**	p	0.167	0.586	0.155	0.135

* Mann Whitney U, ** Kruskal Wallis H, $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Katılımcıların tanıtıcı özelliklerinden cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, ünvan, mesleki kıdem, kurum hizmet süresi, aylık kişisel gelir, aylık ortalama aile gelir durumu değişkenlerine göre iş tatmini ve etik liderlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışanlar arasında aktif spor yapmayanların aktif spor yapanlara göre etik liderlik ve iş tatmini puan ortalamaları daha yüksek ve istatistiki açıdan daha anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 5).

Tablo 5

Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine Göre Etik Liderlik ve İş Tatmini Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

		Etik Liderlik Ort±SS	İş Tatmini Ort±SS
Cinsiyet	Kadın	43.25±4.78	24.00±0.81
	Erkek	41.12±6.26	21.72±3.16
	p	0.515	0.253
Yaş	20-30 yaş	41.90±8.21	21.63±3.90
	31-40 yaş	40.05±6.05	21.76±3.07
	41 yaş ve üzeri	41.91±5.17	22.13±2.83
	p	0.469	0.935
Medeni hal	Evli	41.36±6.19	22.05±2.73
	Bekar	41.07±6.26	21.46±4.11
	p	0.939	0.912
Aktif spor yapma durumu	Evet	39.42±5.25	21.14±2.76
	Hayır	42.60±6.46	22.43±3.26
	p	0.028	0.031
Eğitim durumu	İlkokul	43.00±7.07	22.00±4.24
	Lise	42.35±5.86	22.71±2.99
	Lisans	41.96±5.86	21.56±3.20
	Lisansüstü	38.00±6.92	21.60±3.13
	p	0.325	0.677
Ünvan	Müdür	41.75±5.67	20.75±2.36
	Şef	46.00±4.00	22.66±4.04
	Memur	39.60±8.28	21.50±3.17
	Antrenör	39.58±4.63	21.52±2.76
	Sasay	43.05±6.12	22.64±3.53
	p	0.236	0.317
Mesleki kıdem yılı	1-5 yıl	42.93±5.87	22.53±3.33
	6-10 yıl	40.57±6.59	21.92±3.51
	11 yıl ve üzeri	40.63±6.11	21.45±2.72
	p	0.593	0.366
Kurum hizmet süresi	1-5 yıl	42.59±7.09	22.29±3.24
	6-10 yıl	39.83±4.58	22.16±2.75
	11 yıl ve üzeri	39.83±4.78	20.75±3.07
	p	0.213	0.334
Aylık kişisel gelir	12-19 bin TL	41.29±6.13	22.03±3.06
	20-27 bin TL	41.41±7.27	21.66±3.72
	28 bin TL ve üzeri	41.16±5.45	21.83±2.75
	p	0.986	0.913
Aylık aile geliri	12-30 bin TL	41.85±5.80	22.05±3.37
	31-44 bin TL	39.38±7.03	21.53±2.14
	45 bin TL ve üzeri	42.75±6.29	21.75±4.03
	p	0.450	0.500

* Mann Whitney U, ** Kruskal Wallis H, $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Katılımcıların etik liderlik ve örgütsel etik iklim puan toplamları arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu görülmüştür. Etik liderlik ve iş tatmini ölçek puanları arasında da pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Etik liderlik ile örgütsel sinizm arasında ise “r: - 0,649” değerine göre negatif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6

Katılımcıların Etik Liderlik (EL), Örgütsel Etik İklim (ÖEI), Örgütsel Sinizm (ÖS) ve İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Korelasyonları

		Örgütsel Etik İklim	Örgütsel Sinizm	İş Tatmini Ölçeği
Etik liderlik	r_s	0.744*	- 0.649*	0.617*
	p	0.000	0.000	0.000

Spearman Korelasyon test, $p < 0.01$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma gençlik ve spor hizmetleri dairesi çalışanlarının etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve çalışanların etik liderlik algısı, örgütsel sinizm, etik iklim algısı ve iş tatmini düzeylerinin çeşitli değişkenler aracılığıyla incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaca istinaden Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarından veri toplanmış olup gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Sonuçta, araştırmaya katılan çalışanların örgütsel etik iklim algısı toplam puan ortalaması 37.15 ± 6.02 olarak yüksek düzeyde çıkmıştır. Literatürde Bahçecik ve Öztürk (2003), Türe Yılmaz ve Yıldırım (2019) ve Karagözoğlu ve arkadaşlarının (2014) gibi araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar yapılan bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Örgütsel sinizm de ise toplam puan ortalaması 24.90 ± 8.03 yüksek düzeyde çıkmıştır. Doğan ve Uğurlu (2015), Yetim ve Ceylan'ın (2011) yapmış olduğu çalışmalar bu araştırma sonuçlarını kısmen desteklemektedir. Bu çalışmada etik liderlik puan ortalaması 41.29 ± 6.14 olarak yüksek düzeyde çıkmıştır. İlgili literatür tarandığında Yıldırım ve Baştuğ'un (2010) ve Doğan ve Uğurlu'nun (2015) araştırmalarında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmada iş tatmini puan ortalamasının 21.90 ± 3.10 düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Meydan (2011), Edis ve Ketten (2022) ve Özışli (2023) yapmış olduğu çalışmalar ise bu çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Çalışmada, katılımcıların demografik özelliklerine göre örgütsel sinizm ve alt boyutları karşılaştırıldığında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel sinizm algılarının cinsiyete göre değişmediği bulgusu, Tokgöz ve Yılmaz (2008), Kalağan (2009), Helvacı ve Çetin (2012), Şirin (2011), Yetim ve Ceylan'ın (2011) araştırmalarıyla uyumludur. Katılımcıların mesleki kıdem süresi 1-5 yıl olan gençlik ve spor hizmetleri dairesinde çalışanları, mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ve on bir yıl ve üzeri olanlara göre örgütsel sinizm duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının daha düşük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Kalağan'ın (2009) ve Doğan ve Uğurlu'nun (2015) çalışmalarıyla kısmen örtüşmektedir. Ancak, Kalağan ve Güzeller'in (2010), Yetim ve Ceylan'ın (2011), Şirin'in (2011), Helvacı ve Çetin'in (2012) çalışmaları bu bulgularla örtüşmemektedir.

Cinsiyet faktörüne göre etik liderliğin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Brown ve arkadaşlarının (2005), Tuna ve Yeşiltaş'ın (2013) yapmış olduğu çalışmalar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları arasında iş tatmini algısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Literatüre bakıldığında bu çalışma Suki ve Suki (2011), Aksu (2012) ve Azım ve arkadaşlarının (2013) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre iş tatmini puan ortalamaları arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Allahyari ve Eftekhari (2013) çalışmaları bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak çalışma süresi arttıkça iş tatmininin arttığı araştırmalara da literatürde rastlanmıştır (Bakan, 2009; Çalışkan & Ünüsan, 2011; Günlü vd., 2009, İşcan & İmuroğlu, 2007; Kaya, 2010; Yazıcıoğlu, 2009).

Katılımcıların etik liderlik ve örgütsel etik iklim puan toplamları arasında pozitif eğilimli bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki Schminke ve arkadaşlarının (2005), Engelbrecht ve arkadaşlarının (2005), Mayer ve arkadaşlarının (2010), Demirdağ ve Ekmekçioğlu'nun (2015) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Etik liderlik ve iş tatmini ölçek puanları arasında da pozitif eğilimli bir ilişki olduğunu görülmüştür. Bu sonuç Sökmen (2019), Aktaş ve Aydın (2020) ve Hızarcıoğlu'nun (2022) çalışmaları ile örtüşmektedir. Etik liderlik ile örgütsel sinizm arasında ise negatif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüş olup, araştırmadan elde edilen bu sonuç Morris ve Sherlock (1971), Turner ve Valentine (2001), Evans ve arkadaşlarının (2011), Doğan ve Uğurlu'nun (2015) çalışmalarıyla benzerlik taşımaktadır. Sonuçların bu şekilde çıkmasının temel nedeni, yerel yönetimlerin hizmet odaklı bir anlayış benimsemesidir. Bu durum, çalışanlar için olduğu kadar işletme verimliliği açısından da etik liderliğin önemli olduğu yorumuna olanak tanımaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın, spor yönetim politikalarını belirlemede ve spor hizmetleri çalışanlarını istihdam eden kurumların hedeflerine hangi düzeyde ulaştığının değerlendirilmesi yönünden alana önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Literatür taraması sonuçlarına göre, etik liderlik algısı, etik iklim algısı, örgütsel sinizm ve iş tatmini konularında yapılan çalışmalar genellikle sağlık kuruluşları, eğitim kurumları, emniyet teşkilatı, turizm sektörü gibi farklı örgütler üzerine odaklanmıştır. Ancak, yerel yönetimler alanında yeterli düzeyde araştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda, mevcut literatürde yerel yönetimlerin etik liderlik, etik iklim, örgütsel sinizm ve iş tatmini açısından ele alınmadığına dair bir boşluk olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın kısıtlılıkları da bulunmaktadır. Gençlik ve spor hizmetleri dairesi başkanlığının tüm personel sayısı yani araştırmanın tüm evren sayısı 59 kişi olması araştırmanın kısıtlılığını oluşturmaktadır. Fakat çalışmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış olup örneklem grubuna gerek kalmadan 54 kişiye ulaşılmıştır. Bu çalışmanın özellikle Gençlik ve spor hizmetleri dairesi başkanlığı bünyesinde çalışan personelin özellikle yönetim ve çalışma ilişkileri konularına bakış açılarını anlamak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sadece bir yerde yürütülmüş olması, araştırmaya katılan çalışanların çoğunun erkek olması ve araştırmaya katılanların büyük bir kısmı evli olması sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Gelecekte yapılacak yeni çalışmalarda, araştırma değişkenleri farklı sektörlerde incelenebilir. Ayrıca, sektörler arası karşılaştırmalar yaparak, örneğin sağlık, eğitim, emniyet gibi sektörlerin etik liderlik algısı, etik iklim algısı, örgütsel sinizm ve iş tatminini ne şekilde etkilediğini anlamak mümkün olabilir.

Daha büyük ölçekte örneklem gruplarında Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarının etik liderlik, örgütsel sinizm, örgütsel etik iklim ve iş tatmini algılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir. Çalıştığı birim, yaşadığı yer gibi değişken farklılıkları göz önünde bulundurularak Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarının etik liderlik, örgütsel sinizm, örgütsel etik iklim ve iş tatmini algıları incelenebilir. Sakarya Büyükşehir Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi çalışanlarının etik liderlik, örgütsel etik iklim, örgütsel sinizm ve iş tatmini algıları ile örgütsel adalet algıları, iş doyumu, örgütsel özdeşleşme ve iş performansları karşılaştırılabilir. Etik liderlik davranışlarının örgütsel etik iklim, örgütsel sinizm ve iş tatmini algısını etkilediği düşünüldüğünde, gençlik ve spor dairesi yöneticilerine etik liderlik becerilerini geliştirmeleri için eğitimler verilmesi yararlı olabilir.

5. Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, And General Psychology Monographs*, 126(3), 269.
- Ajzen, I. (1994). Attitudes. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., pp. 114–116). Wiley.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(01), 180-204.
- Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış*. Nobel.
- Aksu, N. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59–79.
- Aktaş, M., & Aydın, A. Ö. (2020). Çalışanların etik liderlik algısı ve iş tatmini: Mersin ili örneği. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(4), 310-330.
- Allahyari, M. S., & Eftekhari, H. (2013). Relationship between job satisfaction and organizational commitment of agricultural extension experts of guilan province. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(1), 65–72. <https://doi/full/10.5555/20133416902>
- Arslantaş, C. C., & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Azım, M.T., Haque, M.M., & Chowdhury, R. A. (2013). Gender, marital status and job satisfaction an empirical study. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 488-498.
- Bahçecik, N., & Öztürk, H. (2003). The hospital ethical climate survey in Turkey. *JONA'S Healthcare Law, Ethics and Regulation*, 5(4), 94-99. <https://doi.org/10.1097/00128488-200312000-00008>
- Bakan, İ. (2009). Çalışanların yöneticilerden tatmin ve genel tatmin düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler: bir alan çalışması. *Öneri Dergisi*, 8(31), 53-67. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.677313>
- Başol, O., & Çömlekçi, M. F. (2020). İş tatmini ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17-31.
- Bettencourt, L. A., & Brown, S. W. (1997) Contact employees: Relationships among workplace fairness, job satisfaction and prosocial service behaviors. *Journal of Retailing*, 73(1), 39-61.
- Brandes, P.M. (1997). Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences (*Dissertation of Doctor of Philosophy*). The University of Cincinnati, Cincinnati.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 2(1), 150-153.
- Brayfield, A., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Brown, M.E., Trevino, L.K., & Harrison, D.A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, (97), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>

- Brown, M.E., & Trevino, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Canbolat, C. (2002). *Hizmet sektöründe kalite ve hizmet kalitesine yönelik bir uygulama* (Tez No. 120688) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ceyhun, S. (2008). Spor Tesislerinin Rekreatif Açıdan Kullanımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 325-332
- Çalışkan, O., & Ünüsan, Ç. (2011). “Otel çalışanlarının kurumsal sosyal sorumluluk algısının iş tatmini ve işte kalma niyetine etkisi”, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 154-166.
- Çalışkan, A. (2022). Örgütsel etik iklimi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 34-54. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1118411>
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C., & Ng, K. Y. (2001). Justice in the millennium: A metaanalytic review of 25 years of organizational cynicism, reactions, and commitment to subordinates. *Personnel Psychology*, 86(3), 424-424.
- Davis, W. D., & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader-member exchange perspective. *The Leadership Quarterly*, 15(4), 439-465.
- Demirdağ, G. E., & Ekmekçioğlu, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 197-216.
- Dinç, Y., & Cengiz S. (2014). Muhasebe denetiminde hata ve hilenin denetçi etiği açısından incelenmesi: enron skandalı örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 221-236.
- Doğan, S., & Uğurlu, C. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516. <https://doi.org/10.17152/gefad.00239>
- Eaton, J. A. (2000). *A Social motivation approach to organizational cynicism* [Unpublished Master's Thesis]. York University.
- Edis, E. K., & Keten, M. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, iş tatmini ve yaşam doyumu. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(2), 331-342. <https://doi.org/10.24938/kutfd.1082327>
- Engelbrecht, A.S., Van Aswegen A.S., & Theron C.C. (2005). The effect of ethical values on transformational leadership and ethical climate in organizations. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 19-26.
- Evans, W. R., Goodman, J. M., & Davis, W. D. (2011). The impact of perceived corporate citizenship on organizational cynicism and employee deviance. *Human Performance*, 24(1), 79-97. <https://doi.org/10.1080/08959285.2010.530632>
- Günlü, E., Aksaraylı, M., & Perçin, N. Ş. (2010). Job Satisfaction and organizational commitment of hotel managers in Turkey. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(5), 693- 717. <https://doi.org/10.1108/09596111011053819>

- Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1475-1497.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3454>
- Hızarcıoğlu, G. (2022). Etik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1465-1477. <https://doi.org/10.17755/esosder.1075957>
- İşcan, Ö. F., & Timuroğlu, M. K. (2007). “Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Dergisi*, 21(1), 119–135.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Tez No.250571) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalağan G., & Güzeller C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97
- Karagözoğlu, Ş., Özden, D., & Yıldırım, G. (2014). Yoğun bakım hemşirelerinin hastane etik iklim algısı. *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 16(1), 34-45.
- Kaya, İ. (2010). Otel işletmelerinde iş görenlerin iş tatminini etkileyen işi bırakma eğilimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 219–236.
- Knoop, R. (1995). Relationships among job involvement, job satisfaction and organizational commitment for nurses. *Journal of Psychology*, 129(6), 643-649.
- Ko, W. H. (2012). The relationships among professional competence, job satisfaction and career development confidence for chefs in Taiwan. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 1004-1011.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior And Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Mayer, D.M., Kuenzi, M., & Greenbaum, R.L. (2010). Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: The mediating role of ethical climate. *Journal of Business Ethics*, (95), 7–16. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0794-0>
- Meydan, C. H. (2011). İş tatmini ve öz yeterliliğin örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 25-40.
- Morris, R., & Sherlock, B. J. (1971). Decline of ethics and the rise of cynicism in dental school. *Journal of Health And Social Behavior*, (12), 290-300. <https://doi.org/10.2307/2137072>
- Özer, Süral, P., & Urtekin, Eker, G., (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *EÜ İİBF Dergisi*, (28), 107- 125.
- Özişli, Ö. (2023). Hizmetkar liderlik ve örgütsel özdeşleşmenin iş tatminine etkisi: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(52), 787-799. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3335>
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.

- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-455. <http://Dx.Doi.Org/10.1037//0021-9010.86.3.425>
- Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple- item measures? *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 388-403.
- Sağlar, J., & Kandemir C. (2007). Enron olayı: Muhasebe hilesi mi, sistem hatası mı? *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 20-39.
- Schminke, M., Ambrose, M., & Neubaum, D. (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 135–151. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.006>
- Schminke, M., Arnaud A., & Kuenzi M. (2007). The power of ethical work climates. *Organizational Dynamics*, 36(2), 171-186.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: A skill-building approach*. John Wiley.
- Sökmen, A. (2019). Etik liderlik, örgütsel güven, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir hastane işletmesinde araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 917-934. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1123>
- Suki, N. M., & Suki, N. M. (2011). “Job satisfaction and organizational commitment: The effect of gender”, *International Journal of Psychology Research*, 6(5), 1-15.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Tez No. 288146) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tayfun, A., & Çatır, O. (2014). Hemşirelerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 347-365.
- Tokgöz N., & Yılmaz H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya’daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283–305.
- Tuna M., Bircan H., & Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeği’ nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-155.
- Tuna M., & Yeşiltaş M. (2013). Liderliğin etik boyutu: Etik liderliğin otel işletmelerindeki iş görenler tarafından algılanması. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 5(3), 184-209
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Tez No. 204758) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turner, J. H., & Valentine, S. R. (2001). Cynicism as a fundamental dimension of moral decision-making: a scale development. *Journal of Business Ethics*, (34), 123–136. <https://doi.org/10.1023/A:1012268705059>
- Türe Yılmaz, A., & Yıldırım, A. (2019). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin etik iklim algısı. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 18(69), 162-176. <https://doi.org/10.17755/esosder.418182>

- Ulrich, C., O'Donnell P., Taylor C., Farrar A., Danis M., & Grady C. (2007). Ethical Climate, Ethics Stress, and The Job Satisfaction Of Nurses and Social Workers in The United States. *Social Science and Medicine*, 65(8), 1708-1719.
- Victor, B., & Cullen J. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33 (1), 101-125.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (1994). Organizational Cynicism: An Initial Study. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 269–273.
- Wimbush, J.C. & Shepard J.M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: It's relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business Ethics*, 13(8), 637-647.
- Yang, J. T. (2010). Antecedents and consequences of job satisfaction in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 609-619.
- Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde iş görenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.
- Yetim, S. A., & Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Yıldırım, A., & Baştuğ, İ. (2010). Teachers' views about ethical leadership behaviors of primary school directors. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, (2), 4109-4114.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.648>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, S.M. (2009). Service quality models in participant sports services. *Ege Academic Review*, 9(4), 1213-1224.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.
- Zhang, J., Wu, Q., Miao, D., Yan, X., & Peng, J. (2014). The impact of core self-evaluations on job satisfaction: The mediator role of career commitment. *Social Indicators Research*, 116(3), 809–822.