

**Yılda dört defa yayımlanır. ULAKBİM/TR-DİZİN bilimsel yayın
indeksinde taranmaktadır.¹**

Ekim, 2024 (72. Sayı)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Hüseyin DALGAR

Eğitim Fakültesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Editör

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Yardımcı Editör

Doç. Dr. Özgür ÖNEN

Dil Editörleri

Doç. Dr. Üyesi Ali KARAKAŞ

Dr. Öğrt. Üyesi Fikriye Eda KARAÇUL

Alan Editörleri (72. Sayı)

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Prof. Dr. Emine ÖNDER

Prof. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER

Prof. Dr. Osman YILMAZ

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ

Doç. Dr. Deniz EROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BIŞKIN

¹ Adlar unvana ve alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR, TED Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem TAGAY, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşe ÖZTÜRK-GÜBEŞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümüt ARSLAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Düzenleme

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ULUTAŞ

İnternet Adresi: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd>

E-posta Adresi: efd@mehmetakif.edu.tr

Yazışma Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 15030, BURDUR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Ekim 2024, Sayı 71

HAKEM LİSTESİ¹

Ali Eryılmaz

Ali Osman Alakuş

Ali Osman Öztürk

Alper Aytaç

Aylin Sop

Birsen Doğan

Bora Coşar

Cahit Erdem

Erkan Yüce

Erkan Tabancalı

Esmehan Özer

Gökhan Güven

Güldem Dönel Akgül

Hafız Bek

Hakan Kör

Hakkı Yazıcı

Hatice Keten

Hilmi Demirkaya

Hüseyin Mertol

İbrahim Bozacı

Kasım Karataş

Mehtap Başar

Mesut Öztürk

Mustafa Özgöl

Mustafa İşliyen

¹ Adlar alfabetik sıraya göre verilmiştir. Dergimize katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz.

NeŒe Öztürk GübeŒ

Nihan Erdemir

Nilüfer Ceren Aydın

Osman Bağdat

Osman Birgin

Özgür Ulubey

Özlem Okatan

Özlem UlaŒ Kılıç

Perihan Ünüvar

Raziye Bilaloğlu

Rezzan Gündoğdu

Sakip Kahraman

Saliha Toscu

Süleyman Gün

Süleyman Eripek

Sıla Doğmaz Tunalı

Œaban Esen

Tansu Mutlu ÇaykuŒ

Yasemin Yavuzer

Yılmaz Koç

Zübeyde YaraŒ

KÄSTNER'İN UÇAN SINIF ESERİNİ LİDERLİK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA OKUMAK¹

READING KÄSTNER'S *FLYING CLASSROOM* IN THE CONTEXT OF LEADERSHIP TRAINING

Mustafa BİLGEN²

Başvuru Tarihi:13.07. 2024

Yayına Kabul Tarihi:11.10. 2024

DOI:10.21764/maeuefd.1497874

(Araştırma Makalesi)

Özet: Okuma yerliliğine sahip okurlar okuma eylemi ile eğitim de almış olurlar. Çalışmada Kästner'in *Uçan Sınıf* adlı eseri liderlik eğitimi bağlamında okunması amaçlanmıştır. Alt problem olarak *Uçan Sınıf* adlı eserde lider karakterlerin Northouse'un liderlik özelliklerinden hangilerine sahip olduklarını tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Northouse'un liderlik özelliklerinden; zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretilik özelliklerinden oluşturulan veri toplama formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analize göre analiz edilmiştir. Bulgularda ana kahraman olan Martin Thaler'in zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretilik özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Rakibi ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland'ın ise sadece cesaret, özgüven ve dürüstlük lider özelliklerine sahip olduğu tesbit edilmiştir. Okul romanı okuma yeterliği çerçevesinde okunduğunda Martin Thaler'in tüm liderlik özelliklerini kişiliğinde bulundurması onun liderliğinin etkili, başarılı ve iyi olmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Egerland'ın ise zeki olmayışı, yeterince cesaret ve kararlı olmayışı onun liderliğinin başarısız olmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak okuma yeterliliğine sahip çocuk, okuma yoluyla bir liderin sahip olması gereken liderlik özelliklerinin neler olduğunu, edebi metin üzerinden sunulan gerçekçi yaşam kesitleri üzerinden öğrenmiş olabilecektir. Erich Kästner'in *Uçan Sınıf* adlı okul romanındaki lider karakterler farklı liderlik özellikleri açısından incelenebilir.

Abstract: Readers with reading competence also receive education through the act of reading. In this study, it is aimed to read Kästner's *The Flying Classroom* in the context of leadership education. As a sub-problem, it is to determine which of Northouse's leadership characteristics the leading characters in the *Flying Classroom* have. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the study were collected with a data collection form created from Northouse's leadership traits; intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage. The collected data were analyzed according to descriptive analysis. In the findings, it was determined that the main protagonist Martin Thaler had the characteristics of intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage. His rival Egerland, the leader of the middle school students, was found to possess only courage, self-confidence and honesty. When the school novel is read within the framework of reading competence, it is understood that Martin Thaler's possession of all leadership characteristics in his personality causes his leadership to be effective, successful and good. On the other hand, Egerland's lack of intelligence, courage and determination caused his leadership to fail. As a result, the child with reading competence will be able to learn what leadership qualities a leader should have through realistic life sections presented through literary texts. The leader characters in Erich Kästner's school novel *The Flying Classroom* can be analyzed in terms of different leadership characteristics.

Keywords: *German language and literature, Das fliegende Klassenzimmer(Flying Classroom), children's literature, leadership training, literary text proficiency*

Anahtar Sözcükler: *Alman dili ve edebiyatı, Das fliegende Klassenzimmer(Uçan Sınıf), çocuk edebiyatı, liderlik eğitimi, edebi metin*

¹ Bu çalışma, 06-08 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenip genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Türkiye, e-posta: bilgen@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0290-6087

Giriş

XXI. Yüzyılın ilk çeyreğine geldiğimiz bu günlerde okulöncesi çocukların bir kısmı, yardımla veya yardımsız okuma ve klavye üzerinden ekrana yazma becerisi kazandıklarını çevremizde gözlemleyebiliyoruz. Bu informal okuma ve klavye üzerinden ekrana yazma (tuşlama) edinimi, amaca yönelik olup oyun açma ve başlatma eylemi olarak tanımlanabilir. Okulöncesi çocukların ailedeki bireyleri taklit ederek okuma ve ekran klavyesindeki tuşlama olgusu, okuma ve yazma becerisinin, çocuklar için temel ve vazgeçilmez yeterliliklerden biri olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma ve yazma becerisinin sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda yaşamda bir şeye ulaşmak, bir şeyleri uygulamak ve gerçekleştirmek için de gerekli olduğunu göstermektedir.

Okuma ve yazma becerilerinden okuma, harfleri deşifre etmekten çok daha fazlasını ifade eder. Bu, ön bilgilerin harekete geçirilmesini, çağrışımların takip edilmesini ve hipotezlerin formüle edilmesini içeren etkileşimli bir süreçtir (Glaap, 2002, 7). Okurun metin ile etkileşime geçebilmesi, metni anlaması için metni çözümlemesi gerekir (Akyol, 2001; Baumert & Köller, 1996; Dilidüzgün & Aydın-Gönül, 2017; Ehlers, 2004; Ehlers, 2007; Genç & Ünal, 2020; Ghafournia & Afghari, 2013; Grabe, 2009; Güneş, 2009; Özbay, 2009). Bir metnin çözümlenmesi ve anlaşılması için belirli bir okuma yeterliliği gerektirir.

Okuma eylemi genelde bir yazılı metin üzerinden gerçekleşir. Metinler de işlevlerine göre farklı adlandırılırlar. Bunlardan bir tanesi de edebi metinlerdir. Gerçek hayattaki insan ilişkilerini örneklendiren, hayatın farklı zaman, yer ve karakterlerinden belirli kesitler sunan edebi metinler, özellikle de çocuklara göre yazılan edebi metinler okuma materyali olarak kullanmak çocukların gelişimine de önemli katkı sağladığı gibi (Aktaş, 2009; Dilidüzgün, 2017; Sever, 1998; Yükçü, Tok & Saniye, 2019) gerek kendi kültürünü gerekse yabancı kültürleri tanımayı ve anlamayı sağlar (Öztürk, 2018). Edebi bir metni okumak ayrıca okuyucuda iki bilişsel etkileştirme meydana getirir. Okuyucu bir taraftan okurken önceki bilgilerini, isteklerini, deneyimlerini ve çağrışımlarını metne aktarırken diğer taraftan da metinde kurulan hayali dünya, okurun zihninde sürekli olarak canlanır, tamamlanır ve hayal edilir (Ulich & Ulich, 1994). Bu okuma süreciyle birlikte çocuklara öyküler aracılığıyla istedik davranışların kazandırılması gerçekleştirilebilmektedir (Yalçın & Aytas, 2016). Okuma yetkinliğine sahip çocukların edebi veya edebi olmayan metinlerden becerilerini etkileyen açık ve örtük bilgiler edinmeleri çok daha yüksek olduğu bilinmektedir (Suna, Tanberkan, & Özer, 2020). Okuma yeterliliği ile kazanılan bilişsel ve duyuşsal edinimler, çocukların dil

yetkinliğini, eylemlerini ve kendi kaderini tayin etmesini etkiler. Bilişsel ve duyuşsal edinimler metinlerdeki karakterler üzerinden, teknik olarak bu karakterlerin çözümlenmesiyle yapılabilmektedir.

Homze (1966), edebi metinlerdeki karakterleri gerçek durumlarda, gerçek insan olarak yansıtan eserlerin içerik analizine özel bir önem verir. Çünkü kitaplar, okura, bu karakterler üzerinden çocuğa tanımlayabileceği yeni fikirler, tutumlar, davranışlar ve öğrenebileceği arka planlar sunar. Sunulan bu arka planların okurun, çocuğun düşünme biçimine, hislerine, duygularına ve sonunda da davranışlarına yansır. Bu yansıma, okumanın amaçlarına bağlı olarak uygun bilgileri elde etmek için bir metni temel bir biçimde okumayı, etkileşimde bulunmayı ve sonunda da ders çıkarma ile neticelenir. Böylelikle çocuk, okuma yoluyla herhangi bir konu hakkında bilgi edinir, üzerinde düşünür, eleştiride bulunur ve başkalarının düşünce süreçlerinin farkında varır gibi daha yüksek bilişsel beceriler geliştirebilir. Bu bağlamda Kimmel (1970), edebi metinlerin çocuk tutumları üzerindeki etkisini gösteren deneysel çalışmalara işaret eder (bkz. Jackson, 1944; Schneyer 1969; Shirley, 1969). Çocukların okuma yoluyla ne denli güçlü beceriler geliştirebileceğini ortaya koyan bu çalışmalardan hareketle 2. Milenyum ile dünyada gittikçe artan ve yayılan bireysel veya ulus çatışmaların sebebi olarak mevcut toplumsal veya ulus liderlerinin sorunların üstesinden gelememelerinden kaynaklanmaktadır.

Liderlik hem eski hem de evrensel bir kavramdır. Liderlik örnekleri, hikâyeleri ve modelleri kutsal kitapların yanı sıra Yunan, Latin ve İzlanda klasiklerinde de yer almaktadır (Bass, 1990). Günümüzün değişen dünyasında liderliği ve liderin rolünü anlamak giderek daha önemli hale gelmektedir (Conger, 1993). Liderlik kavramlarının daha iyi anlaşılmasına yönelik bu ihtiyacı ele alan Bredeson (1987), metaforların liderlik eğitiminde kullanılabileceğini öne sürmüştür ve liderliğin farklı perspektiflerden ve çeşitli mercekler aracılığıyla öğretilabileceğini vurgulamıştır. Tarih boyunca denemeler, benzetmeler ve destanlar gibi yazılı eserler, etkili liderlik ilkelerinin daha iyi anlaşılması için birer araç olarak kullanılmıştır (Ayman, 1993; Gehrs, 1994). Günümüzde de pek çok yazılı, görsel-işitsel ürünler çocuklara sunulmakta ve bu ürünler üzerinden çocuklar etkilenmektedir.

Gardner'ın ortaokul öğrencilerine küresel olarak birbirine bağlı, birbirine bağımlı bir dünyada liderlik sorumluluğunun herkes tarafından ve derhal alınması gerektiğini öğütlemektedir. Bunun

sebebi herkesin davranışı, potansiyel olarak diğer herkesi etkilemesidir. Demokratik bir toplumda, birinci sınıf öğrencilerinin bile, hiç kimsenin bir kenara çekilme hakkı olmadığını ifade etmiştir (akt. Bowman, 2013). O halde önemli olan geleceğin liderleri olabilecek çocuklara doğru karakterler sunmaktır. Çünkü çocuklar çevresinde gördükleri, kitaplarda okudukları veya görsel-ışitsel medyada izledikleri karakterlerden etkilenmekte onları kendilerine rol model alabilmektedirler. Edebi eserlerde sunulan bu karakterler, lider karakterler hangi özelliklere sahip olmaları gerektiği sorusuna cevap aranması gerekir. Bu konuda araştırmacılar çeşitli dönemlerde ve sayıda çalışmalar yapmış ve araştırma sonuçları sunmuşlardır. Bir dizi ampirik çalışmalar (Kirkpatrick & Locke, 1991; Lord, De Vader & Alliger, 1986; Mann, 1959; Stogdill 1948, 1974; Zaccaro, Kemp & Bader, 2004; akt. Northouse, 2016) sonucu liderlikle ilgili özelliklerin geniş yıllara ve durumlara göre değişebilmekte sonucunu ortaya koymuştur. Ancak Northouse'a (2016) göre *zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretilik* başlıca liderlik özelliklerinin olduğuna dair genel bir araştırma yakınsamasında bulunur. Buradan hareketle çalışmada, daha çok çocuk edebiyatı yazarlığıyla öne çıkan Erich Kästner'in 'Das fliegende Klassenzimmer' [*Uçan Sınıf*] okul romanını okuma yoluyla liderlik eğitimi açısından araştırılmaya değer bulunmuştur.

Okuma Yeterliliği

Okuma becerileri, çeşitli araştırma perspektiflerinden çok kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. Her şeyden önce okuma yeterliliği çeşitli karmaşık, bilişsel alt süreçleri içerir. Okuma yeterliliği duygular, bireysel motivasyon veya sosyal etkileşim gibi bir çok kişisel yönü içerir. Okumak sadece harfleri, heceleri ve kelimeleri çözmekten daha fazlasıdır.

Okuma yeterliliği, "kişinin kendi hedeflerine ulaşmak, kendi bilgi ve potansiyelini daha da geliştirmek ve sosyal hayata katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve üzerinde düşünme yeteneği" olarak tanımlanabilir (Deutsches PISA-Konsortium [Alman PISA Konsorsiyumu] 2001, s.80).

Okuma süreci: Okuma farklı düzeylerde gerçekleşir, çünkü okuma sürecini okurun ilgileri, okuma hedefleri, metinden beklentileri ve metne yönelik tutumu tarafından da kontrol edilmektedir. Ehlers'e (1998, s.23) göre okuma süreci; "görsel analiz (harfleri tanıma), fonolojik yeniden kodlama (karakterlerin seslere çevrilmesi), kelime tanıma ve anlama (kelimeleri tanıma ve anlama),

sözdizimsel analiz (cümleleri tanıma ve anlama), anlamsal analiz (bağlantıları ve daha derin anlamları tanımak) ve metin analizinden (metni bir bütün olarak anlamak)” oluşur.

Lider ve liderlik özellikleri

Pedagoji Sözlüğü’ne göre lider, aynı türden bir insanın peşinde koşması ve hareketi için değer belirleyici bir hedefin yolunu göstermeye istekli ve yetenekli insanlardır (Fleißer, 2006, s.8). Janda (1960, s.358) liderliği, “bir grup üyesinin, belirli bir grubun üyesi olarak faaliyetlerine ilişkin, bir grup üyesinin diğer bir grup üyesinin davranış kalıplarını belirleme hakkına sahip olduğu algısı ile karakterize edilen belirli bir güç ilişkisi türü olarak” tanımlar. Bass’ın (1985, s.16) ifadesiyle “Liderlik, bir grubun üyeleri arasındaki bir etkileşimdir. Liderler değişim ajanıdır; eylemleriyle diğer insanları, kendisi dışındakilerden, daha fazla etkileyen kişiler de onları etkilemektedir.” Özden (2008, s.109) ise lider kavramını “büyük değişimlerin yarattığı yeni, fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek grubuna yeni açılımlar sağlayan kişi” olarak tanımlar. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, liderlik tanımlarının çoğu liderliğin bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerinde kasıtlı etki uyguladığı bir süreci içerdiği anlayışını yansıtmaktadır.

Bir liderde bulunması gereken kişisel özellikler üzerine yapılan araştırmalar 20. yüzyılın tamamına yayılmış olsa da, bu yaklaşıma ilişkin bir genel bakış Stogdill (1948, 1974) tarafından tamamlanan iki araştırmada bulunmuştur. Stogdill, ilk araştırmasında 1904 ile 1947 yılları arasında yürütülen 124'ten fazla özellik çalışmasını analiz edip sentezledi ve lider özellikleri olarak *zekâ, uyanık, içgörü, sorumlu, cesaret, ısrarcı, özgüven* ve *sosyallik* ortak özellikler olarak belirlemiştir. İkinci çalışmasında ise 1948 ile 1970 yılları arasında tamamlanan 163 çalışmayı daha analiz etti. Bu incelemede de *ısrarcı, başarı, içgörü, cesaret, özgüven, sorumlu, işbirlikçi, hoşgörü, etkili* ve *sosyallik* ortak liderlik özellikleri olarak belirlemiştir.

Mann (1959), küçük gruplarda kişilik ve liderliğe ilişkin 1.400'den fazla araştırmayı inceleyen benzer bir çalışma yürüttü ancak durumsal faktörlerin liderliği nasıl etkilediğine daha az vurgu yaptı. Araştırma sonuçları, liderlerin şu altı özellik açısından güçlü olduğunu belirledi: *zekâ, erillik, uyum, baskınlık, dışa dönüklük* ve *muhafazakarlık*. Lord ve diğ. (1986), Mann'ın (1959) bulgularını meta-analiz yoluyla yeniden değerlendirdi ve *zekâ, erillik* ve *baskınlık* özelliklerinin, bireylerin liderleri nasıl algıladıklarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu saptamıştır.

Kirkpatrick ve Locke (1991), liderlerin tartışmasız diğer insanlardan ayrıştığını ileri sürmüşlerdir. Yaptıkları araştırmada *harekete geçirici, güdüleyici, güvenilir, bilişsel yeterli ve bilge olma* özellikleri ortak lider özellikleri olarak tespit etmişlerdir. Northouse (2016), yaklaşık yüzyıllık bir süreyi kapsayan çalışmaların merkezinde *zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaret* liderlik özelliklerinin yer aldığını belirlemiştir. Bir liderde bulunması gereken liderlik özelliklerinin yıllara ve araştırmalara göre değiştiği anlaşılmaktadır.

Liderlik Eğitimi

Platon ve Aristoteles den beri liderliğin doğuştan mı geldiğini sonradan mı öğrenildiği üzerine tartışma günümüze kadar süregelmiştir. Liderlik üzerine yapılan çalışmalar daha çok, %70 oranında, liderliğin çeşitli rol modeller alma gibi çevresel etkilerle kazanılabileceğini ortaya koymuştur (Arvey, Zhang, Avolio & Krueger, 2007; Ilies, Gerhardt & Le, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan liderlik eğitimlerinin çoğunun yetişkinlere yönelik olduğu ve bu uygulamaların sonuçlarına bakıldığında da katılımcıların %66 oranında, başarıdan ziyade, bu eğitimlerden etkilendiği saptanmıştır (Avolio, Reichard, Hannahc, Walumbwa & Chan, 2009; akt. Gündüz & Duran, 2016). Van Velsor ve Wright (2012) yaptıkları araştırmalar esnasında görüştükları iş adamlarının ağırlıklı oranda liderlik eğitimine 11-17 yaş aralığında başlatılması gerektiğini ifade etmektedirler. Gündüz ve Duran (2016) yaptıkları araştırmalar sonucu çocukluk döneminde çocuklara liderlik eğitimi çerçevesinde bazı becerilerin kazandırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Hazırladıkları liderlik eğitimi programında temel liderlik kavramları, kendini ve başkalarını tanıma, problem çözüme, grup çalışması ve işbirliği, iletişim bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Söz edilen becerileri örnek olayları içeren *Uçan Sınıf* okul romanı üzerinden çocuk okurlara anlatmaya, hissettirmeye ve davranış değişikliği meydana getirmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Günümüz eğitim sisteminde, okuma becerileri sadece metni anlama düzeyinde değil, aynı zamanda üstbilişsel düşünme becerilerini de içermelidir. PISA sınavları gibi uluslararası değerlendirmelerde, öğrencilerin üst düzey okuma becerilerine sahip olmaları önemli olduğu belirtilmiştir. Küresel olarak birbirine bağlı, ahlaki olarak birbirine bağımlı bir dünyada, liderlik herkesin sorumluluğundadır. Çünkü herkesin davranışı potansiyel olarak herkesi etkiler. İnsanoğlunun

doğasında çevresiyle ilişki içerisinde olmak vardır. Bu ilişkiler ağı insanın hayatını anlamlı kılar ve yaşamını sürdürmesinde de önem arz eder. Günlük uygulamada ilişkiler irdelendiğinde, liderleri ve takipçilerini iş ve eğlencede birbirine bağlayan bağlardır (Seidman, 2007). Jordan Meier'e (2012) göre ilişkiler, ortak bilince bağlı olanın bir temsilcisi olarak hizmet eder: "Liderlik olmadan hayatta kalamayız". Bu sebeptir ki gündelik yaşamdaki ilk, orta ve lise öğrencilerinin okuma becerileri geliştirerek okuma yoluyla üstbilişsel düşünme yetkinliğine ulaşmaları esastır. Ayrıca araştırma, serüven çağı çocuklara lider olmanın veya kendilerine lider seçerken hangi özellikleri göz önünde bulundurması gerektiğini kurmaca bir çocuk romanındaki akran karakterler aracılığıyla bilgi edinmesi ve yaşamındaki ilişkilerde proaktif davranışları kazanması açısından önem arz etmektedir.

Kästner, *Uçan Sınıf* okul romanında çocuklara özdeşleşebilecekleri farklı davranış ve özelliklere sahip bir karakter yelpazesi takdim eder. Ancak romandaki karakterler liderlik özellikleri açısından incelendiğinde eser çocuklara iki lider karakteri sunar. İlki yatılı okulda 'Demir Yumruk' adlı 8. ve 9. Sınıf öğrencilerinden oluşan grubun lideri Martin. İkincisi ise şehirde, yatılı olmayan, ortaokul öğrenci grubunun lideri Egerland'dır. Çalışma, okul romanını liderlik eğitimi açısından incelendiği için romandaki bu iki figürün dışında kalan figürlerin özellik ve davranışları inceleme dışı bırakılmıştır. Bu iki figür de Northouse'un zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretlilik liderlik özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, Kästner'in *Uçan Sınıf* eserini liderlik eğitimi bağlamında okumaktır. Bu ana amaç doğrultusunda *Uçan Sınıf* adlı okul romanında iki alt probleme cevap aranacaktır;

1- *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ana karakteri Martin Thaler zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretlilik liderlik özelliklerinden hangilerini taşımaktadır?

2- *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve cesaretlilik liderlik özelliklerinden hangilerini taşımaktadır?

Yöntem

Kästner'in *Uçan Sınıf* eserini liderlik eğitimi bağlamında okumak adlı çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı kitap ve elektronik

ortamlarda erişilen dosyaların incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009).

Çalışma materyali

Okuma yeterlilikler çerçevesinde lider özellik ve liderlik eğitimi açısından incelenen okul romanı *Das fliegende Klassenzimmer* [*Uçan Sınıf*] Erich Kästner tarafından yazılmış Walter Trier tarafından da resimleri çizilmiştir. Kitabın ilk basımı 1933 yılında *Das Fliegende Klassenzimmer* [*Uçan Sınıf*] orijinal adıyla Almanya'nın Stuttgart şehrinde Perthes yayınevi tarafından basılmıştır. Veri kaynağı olarak kullanılmış olan roman, 1999 yılında Avusturya'da basılmıştır. Roman, yazar Erich Kästner'in önsöz niteliğinde iki çerçeve öyküsüyle başlar. Daha sonra on iki bölümden oluşan roman anlatılır ve sonunda da sonsöz niteliğinde bir çerçeve öykü ile biter. Roman 138 sayfa ve on resimden oluşmaktadır. Kitabın boyutları 15.5 x 2.6 x 19.4 cm'dir.

Verilerin toplanması

Başlangıçta çocuk edebiyatı, PISA okuma yeterlilikleri raporları, okuma yeterliliği, lider, liderlik ve eğitimi özellikleriyle ilgili alan yazın taraması yapıp gerekli notlar alınmıştır. Sonrasında Peter G. Northouse'un bir asra yakın çalışmaları incelemesi sonucu *zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük* ve *cesaretlilik* lider özellikleri kategoriler formu oluşturulmuştur. Daha sonra ise çalışma materyali *Uçan Sınıf* adlı eser düzenleme, detaylandırma ve tekrarlama okuma stratejileri doğrultusunda okumalar yapılmış, oluşturulan form üzerinde sayfa numaraları ile birlikte notlar alınmıştır.

Verilerin analizi

Erich Kästner'in okul romanından elde edilen veriler içerik analizine göre incelenmiştir. Doküman analizi gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (ayrıntılı inceleme) ve yorumlamayı içerir. Bu yinelemeli süreç, içerik analizi öğelerini birleştirir ve tematik analizi gerektirir (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Tematik analiz, verilerdeki bir örüntü tanıma biçimidir ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline gelmektedir. Burada içerik analizinden faydalanılmaktadır (akt. Kıral, 2020).

Bulgular

Uçan Sınıf adlı okul romanında Peter G. Northouse'un 100 yıllık liderlik çalışmalarının incelemesi sonucu ortak liderlik özellikleri olarak *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik*'i belirlenmiştir. Bu özelliklerden hangilerine yatılı okul 8. ve 9. lideri Martin ile ortaokul lideri Egerland'ın sahip olduğu okuma ile belirlenmiştir. Okul romanında, Martin Thaler ana karakteri üzerinden aktarılan liderlik özelliklerinin yer aldığı sayfalar, araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılarak ilgili tablolar altlarında verilmiştir.

1. Alt probleme ilişkin bulgular: *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ana karakteri yatılı okul 8. ve 9. sınıf lideri *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik* liderlik özelliklerinden hangilerini taşımaktadır?

Tablo 1

Uçan Sınıf Adlı Okul Romanının Ana Karakteri Martin Thaler'in Liderlik Özelliklerinin Yer Aldığı Sıklık ve Sayfa Yerleri

Lider özellik kategorileri	Alt kategoriler	f	Kitapta geçtiği sayfalar
<i>zekâ</i>	zeki olmak, akıllıca davranmak	10	17, 18, 31, 32, 35, 36, 41, 51, 77 ve 96-97
<i>özgüven</i>	kişinin kendini değerlendirmesi, kendini bedensel ve psikolojik olarak yeterli, güçlü, önemli, başarılı sağlam bulup bulmamasıyla	4	17, 18, 51 ve 77
<i>kararlılık</i>	ısrar etmek, vaz geçmemek	2	19, 41
<i>dürüstlük</i>	olanı olduğu gibi yansıtma, gerçeği saklamama, bildiğinden, inandığından ve olduğundan başka türlü görünmeye veya göstermeye çalışmama	2	33, 58-61
<i>cesaretlilik</i>	yiğitlik, ataklık ve dayanıklılık özelliklerini de içeren, korku, acı, risk, belirsizlik veya tehdit ile başa çıkabilme	7	17, 18, 19, 35, 41, 58-61, 83-85
Toplam		25	

Tablo 1'de görüldüğü gibi Martin Thaler ana karakteri üzerinden beş liderlik özelliklerinin yirmi altı kez aktarıldığı saptanmıştır. *Uçan Sınıf* adlı okul romanında liderlik özelliklerinden sırasıyla en çok *zekâ* (10), *cesaretlilik* (7) ve *özgüven* aktarılırken en az *kararlılık* (2) ve *dürüstlük* (2) aktarılmıştır. Belirlenen bu liderlik özelliklerinin okul romanında ifade edilişi ve sayfa numaraları aşağıdaki gibidir.

Romanın başında Martin, yazar tarafından betimlenirken *Primus** olarak tanımlanır (Kästner, 1999, s.17). Martin'in çalışkan, akıllı, *zeki* ve *başarılı* bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Martin ve arkadaşları, Johnny Trotz tarafından Noel için yazılan tiyatro oyununun provasını yapmak üzere spor salonunun önünde toplanmaya başlarlar. Ancak spor salonunda önüne geldiklerinde son sınıfların mezuniyet balosu için dans çalışmaları sürdürmekte olduklarını görürler. Oysa yatakhane müdürü Dr. Bökh tarafından tiyatro çalışmaları için kendilerine ayrılan saat dilimi başlamıştı. Sınıf birincisi ve tiyatro oyununun sahne ressamı olan Martin, son sınıf öğrencilerine ayrılan sürenin bitmesine rağmen spor salonunu boşaltmaya yönelik bir durum içerisinde olmadıklarını görünce arkadaşlarıyla birlikte spor salonuna girer (Kästner, 1999, s.17). Burada Martin ve arkadaşları, son sınıf öğrencilerinin kendilerine ayrılmış çalışma sürelerinin dışına çıkarak spor salonunu boşaltmama sorunu ile karşılaşır. Martin'in son sınıfların spor salonunu boşaltmaması sorunu karşısında, kendine güvenerek, son sınıfların spor salonunu boşaltmalarını sağlayabileceğine inanması onun *özgüven* sahibi olduğunu göstermektedir. Martin karakterinin *özgüven* duygusu yanı sıra, spor salonunun boşaltılmaması sorunu karşısında grup içerisinde sadece onun *sorumluluk* olarak *cesaretli* bir kişiliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Devamında Martin ve arkadaşları spor salonuna girdikten sonra Martin arkadaşlarından ayrılarak piyano çalan son sınıf öğrencisi Güzel Theodor'un yanına gider. Ondan son sınıfların salonu boşaltmalarını kibarca rica eder (Kästner, 1999, s.18). Burada Martin'in Northouse'un liderlik özelliklerinden *zekâ*, *özgüven* ve *cesaretlilik* özelliklerinin göstergesidir. Çünkü kendinden büyük ve yatılı okulun en kıdemlilerinden, yürütmekte oldukları önemli bir etkinliği, mezuniyet balosu çalışmasını yarıda kesip spor salonunu boşaltmalarını istemesi *özgüven* ve *cesaret* gerektirir. Ayrıca bu istemi kibarca yapması *akıllıca* ve *zekice* bir davranıştır. Lakin Martin'in bu ricasına karşın Güzel Theodor onu küçümser, ona çalışmalarının sona erene kadar beklemeleri gerektiği ifade eder. Theodor'un tutumu üzere Martin öfkelenir kibarlığı bırakarak yüksek sesle Güzel Theodor'dan piyano çalmayı derhal bırakmasını ister. Bu isteğine dayanak olarak yatakhane müdürü Dr. Bökh'ün kendilerine tiyatro oyunu çalışmaları için her gün öğleden sonra iki ile üç arası izin verdiğini ve bu durumdan kendisinin de, yani Güzel Theodor'un da, haberdar olduğunu ifade eder (Kästner, 1999, s.19). Güzel Theodor, Martin'in bu sıra dışı davranışına karşılık piyano çalmayı bırakır. Aynı anda son sınıf öğrencileri Martin'i yiyeceklermiş gibi etrafını sararlar. Güzel Theodor ise ona büyüğü ile böyle bağırarak konuşamayacağını ifade eder ve onu uyarır. Martin'e

haddini bildirdiğini zannedip oturduğu taburede dönerek Güzel Theodor tekrardan piyanoda Tango çalmaya devam eder. Bunun üzerine Martin, etrafını saran son sınıf öğrencilerini yana iterek piyanoya tam yanaşır ve piyanonun tuş takımı kapağını sertçe kapatır. Son sınıflar neye uğradıklarını şaşırırlar. Ama Martin amacına ulaşmak için Güzel Theodor'a ne istediğini öfkeyle tekrar ısrarla ifade eder (Kästner, 1999, s.19). Güzel Theodor, parmakları üzerine kapatılan piyano tuş kapağının vermiş olduğu acıyla yakışıklı fotoğrafik yüzü öfkeden buruşmuş döner ve tehditkâr bir şekilde Martin'i tehdit eder. Sonra da arkadaşlarıyla birlikte spor salonunu boşaltırlar. Martin'in Güzel Theodor nezdinde üst sınıfların spor salonunu terk etmesini gerçekleştirmesi onun Northouse'un *kararlılık* ve *cesaretilik* liderlik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Martin ve arkadaşları Noel arifesinde sahneleyecekleri *Uçan Sınıf* adlı tiyatro oyununun provasını spor salonunda bitirmek üzereyken yatılı olmayan arkadaşlarından biri olan Fridolin, üstü başı yırtılmış, başı ve eli kaniyor halde spor salonu kapısından içeri girer. Arkadaşlarına, yatılı okuldaki ders çıkışı, kendisi ve Rudi Kreuzkamm'ın kasabadaki evlerine giderken ortaokul öğrencileri tarafından saldırıya uğradıklarını anlatır. Ortaokul öğrencilerinin Rudi'yi ve sınıfın imlâ defterlerini de alıkoyduklarını, kendisini ise dövdükten sonra haber yollamak üzere serbest bıraktıklarını arkadaşlarına iletir. Martin durumu anladıktan sonra arkadaş Johnny'e dönerek yeteri kadar olup olmadıklarını sorar. Johnny başıyla ona onay verince, arkadaşlarına demir çitlerin üzerinden Sıgaraiçmez'in mekânında toplanmak üzere derhal hareket etmelerini için emir verir (Kästner, 1999, s.25). Martin gelişen bu anı olay karşısında hemen harekete geçtiği görülür. Martin burada güvendikleri ve sevdikleri, adilliği ile bilinen ve bu yüzden de ona Justus [Adil insan] olarak lakap taktıkları yatakhane müdürü Dr. Bökh'ün yanına gitme yerine, neredeyse onun kadar sevdikleri ve önemsedikleri Sıgaraiçmez'in yanına akıl danışmaya gitmeye karar verir. Martin'e göre, kasabadaki ortaokul öğrencileriyle yaşanan anlaşmazlık sürecinde haklı olup olmadıklarından emin olamadığı için Dr. Bökh'e gelişen olayları anlatamazlardı (Kästner, 1999, s.29). Çünkü bu olaydan bir ay önce Martin ve arkadaşları bir hafta sonu izinlerinde kasabadaki bir oyun çayırında ortaokul öğrencilerinin kuru kafalı bayrakları almışlar ve onlara geri vermemişlerdi. Ortaokul öğrencileri bayraklarını geri alamayınca durumu telefonla Dr. Bökh'e iletmışler. O da Martin ve arkadaşlarına bayrağı üç gün içerisinde geri vermelerini istemiş vermez iseler kendileriyle iki hafta konuşmayacağını ifade etmişti (Kästner, 1999, s.32). Yani Martin çok sevdikleri öğretmenleri Dr.

Bökh, haklının yanında yer aldığından ona gitmeyerek Northouse'un liderlik özelliklerinden *zekâ* özelliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sıgaraiçmez'in vagonunda olan biteni Fridolin anlatır. Sıgaraiçmez ortaokul öğrencilerinin imla defterlerine el koymalarına anlam veremez. Johnny Sıgaraiçmez'e ortaokul öğrencilerinin bayraklarına bir hafta sonu oyun çayırlarında el koyduklarını ve bu bayrağı yerlerde sürtmekten biraz yıprattıklarını ifade anlatır. Martin burada söze girerek, biraz çok fazla yıprattıklarını söyleyerek Johnny'yi düzeltir (Kästner, 1999, s.33). Burada Martin dürüst davranarak gerçeği söyler, böylece liderlik özelliklerinden *dürüstlük* özelliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Martin'in sınıf arkadaşlarından Sebastian, Fridolin'in şehre geri dönmesini ve Rudi'nin evine gidip Rudi'nin ortaokul öğrencilerinin elinden kurtulup eve gidip gitmediğini, gittiyse de imla defterlerinin yanında olup olmadığını öğrenmesinin en akıllıca iş olacağını ifade eder. Sıgaraiçmez, ayağa kalkan Fridolin'in kendisine olur almak için bakması üzere ona başıyla izin verir ve dolayısıyla da Sebastian'ın önerisine katılmış olur. Sebastian'ın bu önerisine Martin Fridolin'e eğer Rudi eve gitmemişse Profesörün, Rudi'nin babası, durumdan haberdar olmaması için hizmetçi kızın sırdaş olmasını sağlamasını ister (Kästner, 1999, s.31). Yine Northouse'un liderlik özelliklerinden *zekâ* özelliğinin Martin'de görülmektedir.

Fridolin, Martin ve arkadaşlarına durum ile ilgili gelişmeleri aktarmak için ortaokul öğrenci lideri olan Egerland'ın evinin önünde buluşmaya karar verirler. Martin ve arkadaşları şehirde Egerland'ın evinin önünde buluşmak üzere harekete geçerler. Martin ve arkadaşları Egerland'ın evine doğru koşarken, sinema önünde yatılı okuldan alt sınıflardan iki öğrenciyi görür. Martin, arkadaşlarından ayrılır ve sinemanın önünde bekleyen alt sınıflardaki iki çocuğun yanlarına yaklaşarak sinemaya gitmemelerini ister. Onlara Rudi'nin ortaokul öğrencileri tarafından kaçırıldığını söyler. Rudi'yi kurtarmak için onların yardımı gerektiği ve gördükleri yatılı okuldan başka öğrencileri de beraberinde, ortaokul öğrencilerinin dikkati çekmeden on beş dakika sonra söylediği yerin etrafında vaziyet almalarını ister. Alt sınıflardaki iki çocuk bunu hemen kabul eder (Kästner, 1999, s.35). Burada da Northouse'un liderin *cesaretilik* ve *zekâ* özelliği Martin'de görülmektedir.

Martin ve arkadaşları ortaokul öğrencilerinin lideri olan Egerland'ın evinin yakınında, Sıgaraiçmez'in kaldığı vagonunda kararlaştıkları gibi Fridolin'in gelmesini beklemeye başlarlar. Martin ve arkadaşları, çok geçmeden, Fridolin'in gelmesiyle Rudi'nin hala ortaokul öğrencilerinin

elinde olduğu anlaşılır. Bu bilgi üzere iri ve güçlü olan Matthias, Egerland oturduğu yere baskın yapıp onu parçalarına ayırmayı istediği ifade edince Martin'in ona izin vermez. Martin'in Matthias Egerland'ı döverek bir şey elde edilemeyeceğini önceliklerinin Rudi ve beraberinde alı koyulan imla defterlerinin nerede olduğunu öğrenmeleri gerektiğini söyler. Zeki olan Sebastian söze girerek belki de müzakere yoluyla bu işin çözülebileceğini, bu sebeple kendisinin bir elçi olarak Egerland'ın evine gitmeyi önerir. Böylelikle Rudi'nin nerede olduğunu belirlemeye çalışacağını söyler. Martin de bu planı kabul eder (Kästner, 1999, s.36). Martin'in burada da akıllıca, *zekice* davrandığı görülmektedir.

Sebastian, ortaokul öğrenci lideri olan Egerland'ın evine gider. Martin ise bu süre içerisinde Egerland'ın evinin çevresinde keşfe çıkar. Bu keşif sırasında Rudi'nin saklandığı yeri öğrenir. Egerland'ın avluya bakan pencereden bir siyah mendil sallayıp arkadaşlarına seslenmesi üzere ortaokul öğrencilerin etraftan Egerland'ların oturdukları evin avlusunda toplanmaya başladıklarını gözlemler. Bu gözlem sonucu arkadaşlarının bulunduğu yere hızlıca geri döner. Sebastian, Martin'e Egerland ile görüşmesini kısaca anlatır. Martin etrafına bakıp yeterli sayıda olduklarını ifade eder. Devamında arkadaşlarına, ortaokul öğrencilerinin toplanmaya başladığını bu sebeple hemen hareke geçmeleri gerektiğini söyler. Johnny önderliğinde grubun yarısını Rudi ve imla defterlerini kurtarmak için Egerland'ların bodrumuna baskın yapmalarına diğer yarısının ise kendisiyle birlikte birkaç dakika sonra toplanan ortaokul öğrencilerin üzerine kanattan, Egerland'ların avlusunu gören köşeden, hücum etmeleri için emir verir. Martin ve arkadaşları harekete geçecekken arkadan Sığıraçmez onlara beklemelerini söyler. Ardından bu niyetlerin olamayacağını ifade eder. Çünkü kasabada bu kadar büyük bir kavganın meydana gelmesi kasabayı ayağa kaldıracığını, bu durumda da çevik kuvvetin müdahalesini gerektireceğini söyler. Onun yerine karşıda yer alan inşaat alanına ortaokul öğrencileriyle buluşmalarını, taraflardan birer temsilci seçilerek bunların dövüşmesini ve yenen okulun istediğinin olması daha doğru olacağını söyler. Martin istemeyerek de olsa bu öneriyi kabul eder ve Sebastian'ı ortaokulları oraya çağırması için yönlendirir (Kästner, 1999, s.41). Martin'in burda da *cesaretlilik* ve *zekâ* liderlik özellikleri sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yatılı okul adına dövüşen Matthias, ortaokulların adına dövüşen iriyarı Wawerka'yı yener. Ancak Egerland'ın arkadaşları antlaşmaya uymaz, Rudi'yi ve imla defterlerini vermeyi ret ederler. Egerland, arkadaşlarının kendisini dinlemediğini ve bu antlaşmaya uymadıklarından dolayı kendini esir olarak almalarını Martin'e teklif eder. Martin ortaokulluların sözünü tutmamalarına çok kızsza

da, Egerland'ın yaptığı teklifin erdemli bir davranış olduğunu ancak bu esir alma olayının anlamsız olduğunu ifade eden Sıgaraiçmez'in düşüncesini doğru bulur. Sonrasında Egerland'a dönerek, onun iyi bir adam olduğunu, arkadaşlarının yanına dönebileceğini ve iki dakika sonra onlara son kez saldıracaklarını bildirmesini ister. Martin'in *dürüst* bir kişi olduğu bu davranışından anlaşılmaktadır. *Dürüstlük* Northouse'un liderlik özellikleri arasında yer alan diğer bir özelliktir.

Martin, Egerland'ın gitmesinden sonra arkadaşlarını etrafında toplar ve Rudi'yi nasıl kurtaracaklarını onlara anlatır. Matthias, Johnny ve kendisi dışında herkesin ortaokullara karşı yürütecekleri kartopu savaşına katılmasını ister. Sebastian'a da yürütecekleri bu savaşı kendisinin gelene kadar asla kazanmamaları veya kazanmak için çabalamamalarını, ortaokul öğrencilerini oyalayacak şekilde hatta biraz geri çekilerek de onları kendi üzerlerine çekmesini emreder (Kästner, 1999, s.41). Burada yine Martin'in *zekâ*, *cesaretlilik*, arkadaşı Rudi'yi kurtarma kararlılığını göstererek liderlik özelliklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Martin ve iki arkadaşı gizlice Egerland'ların bodrumuna girerler, Rudi'nin başında bulunan ortaokul öğrencilerini etkisiz hale getirerek Rudi'yi kurtarırlar. Ancak imla defterlerini ortaokul öğrencileri, baskın öncesinde yaktıkları için kurtaramazlar ama yine de Martin külleri ve arta kalanları cebinden çıkardığı mendile sarıp cebine atar. Rudi'yi alarak hemen bodrumdan çıkarlar. Martin, Rudi'ye hemen eve gitmesini ve babasının imla defterlerini soracak olursa yatılı okulda olduklarını ve kendisinin, Martin'in, ona imla defterlerini vereceğini söylemesini, bunun dışında başka bir şey söylememesini Rudi'ye tembihte bulunur. Kendilerinin ise inşaat alanına gidip çabucak ortaokul öğrencilerini dövüp Güzel Theodor'un onları kapısında karşılayacağı yatılı okula döneceklerini söyler (Kästner, 1999, s.51). Martin'in yaptığı plan sayesinde arkadaşlarıyla Rudi'yi kurtarmaları, onun *zekâ* ve *özgüven* bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yanan imla defterlerini Almanca öğretmenine yarın kendisinin teslim edeceğini ifade etmesi onun *özgüven* sahibi olduğunu göstermektedir. Yatılı okuldan kendisinin ve arkadaşlarının izinsiz çıktıkları için Güzel Theodor onları kapı nöbetçisi olarak Dr. Bökh'e teslim edeceğini öngörmesi Martin'in *zeki* bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Martin ve arkadaşları yatılı okula dönerler. Martin'in de tahmin ettiği gibi Güzel Theodor onları kapıda karşılar ve hemen yatakhane müdürü Dr. Bökh'e götürür. Dr. Bökh, onlara yatılı okul dışına çıkmak için kimden izin aldıklarını sorar. Martin tüm sorumluluğu üzerine alarak arkadaşlarına

kendini takip etmeleri için kendisinin emrettiğini onların bir suçunun olmadığını ifade eder. Dr. Bökh kendisinden yatılı okuldan çıkış için niçin izin almadıkları sorduğunda Martin, izin alma almama için bir an düşündüğünü, vermemesi durumunda bu yasağa rağmen yine de yatılı okuldan kaçacaklarını bu da daha büyük bir suç olacağından sormamayı tercih ettiğini söyler. Sebastian da diğer türlü izin verilmesi durumunda da birisinin başına bir şey gelmesi durumunda da onu, yani yatakhane müdürünü aileler ve yetkililer sorumlu tutacaklardı. İşte bu sebeplerle Martin izin almadıklarını belirtir (Kästner, 1999, s.58-61). Martin'in burada suçu üstlenmesi liderin, arkadaşlarının ve ya öğretmenlerinin ceza almamalarına yönelik bir eylem olarak değerlendirilebilir. Bu da Northouse'un liderlik özelliklerinden *cesaretlilik ve dürüstlük* özelliğinin Martin'de bulunduğunu gösterir.

Martin Almanca dersi öncesi akşamı, yanan imla defterindeki öğrencileri kaldıkları koşulları dolaşarak son sınav öncesinde imla sınavlarından aldıkları notları bir kâğıda yazar. Almanca dersi öncesinde Almanca öğretmenini koridorda karşılamak üzere sınıftan çıkar. İmla defterleri ile ilgili hadiseden haberdar olmayan Almanca öğretmenine olayla ilgili bilgi verir ve sınıfın imla sınavlarından aldıkları notların yazdığı kâğıdı öğretmene verir (Kästner, 1999, s.77). Stogdill'in liderlik özelliklerinden *özgüven* ve *zekâ* özelliklerinin Martin'de olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır.

Martin ve Johnny, tıpkı diğer arkadaşları gibi, Dr. Bökh ile Sıgaraiçmez'in aslında birbirlerini eskiden tanıdıklarına inanmaktalar. Onlara göre bu iki eski arkadaşın her ne kadar sırt sırta yaşam yerleri bulursa da karşılaşmadıkları için birbirlerinden habersiz bir şekilde yaşamlarını sürdürmekteydiler. Sevdikleri bu iki insanı bir şekilde buluşturmak istiyorlardı. Bu sebeple öğle yemeğinden sonra Martin ve Johnny Dr. Bökh'ü alıp onunla bir şey konuşacaklarını söyleyip yatılı okulun dışından dolaştırarak Sıgaraiçmez ile buluştururlar. Birbirini gören iki eski arkadaşı böylece buluşmuş olurlar (Kästner, 1999, s.83-85). Burada Martin'in *cesaretlilik* özelliği görülmektedir.

Martin herkes gibi Noel'de anne-babasının yanına gidecekti. Ancak Aileden gelen mektup zarfında umduğu gibi on Mark değil de sadece 20 tane 25 Pfennig'lik pul çıkmıştı. Acaba yere mi düşmüştü, bakındı ama bir şey göremedi. Martin bu durumda Noel'de eve gidemeyecekti. Bir ara yaya gitmeyi düşündü. Ancak Noel'in ikinci gününde eve varabilecekti. Üstelik bu karda kışta eve yaya gitmeye kalkışsa bile yolda konaklaması ve yeme içme için bu para anca yeterdi. Peki geri nasıl dönecekti,

ailesinin parasız fakir olduğunu hatırladı ve eve gitme fikrinin iyi bir fikir olmadığı sonucuna vardı (Kästner, 1999, s.96-97). Burada da Martin'in Noel'i evinde anne babasıyla birlikte geçirmesini çok arzulasa bile yaptığı değerlendirmeler sonucu eve gitse bile parasızlıktan dolayı geri dönebilmesi mümkün olmayacağından yatılı okulda kalmayı kabullenir. Burada da liderlik özelliklerinde *zekâ* özelliğinin Martin'de bulunduğunu göstermektedir. *Uçan Sınıf* adlı okul romanının ana figürü olan Martin Thaler, Northouse'e göre bir liderde bulunması gereken özelliklerinin hepsini; *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik* karakterinde bulundurduğu bulgulardan anlaşılmaktadır.

2. *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik* liderlik özelliklerinden hangilerini taşımaktadır?

Tablo 2

Uçan Sınıf Adlı Okul Romanının Karakteri Egerland'ın Liderlik Özelliklerinin Yer Aldığı Sıklık ve Sayfa Yerleri

Lider özellik kategorileri	Alt kategoriler	f	Kitapta geçtiği sayfalar
<i>zekâ</i>	zeki olmak, akıllıca davranmak	0	
<i>özgüven</i>	kişinin kendini değerlendirmesi, kendini bedensel ve psikolojik olarak yeterli, güçlü, önemli, başarılı sağlam bulup bulmamasıyla	1	38
<i>kararlılık</i>	ısrar etmek, vaz geçmemek	0	
<i>dürüstlük</i>	olanı olduğu gibi yansıtmama, gerçeği saklamama, bildiğinden, inandığından ve olduğundan başka türlü görünmeye veya göstermeye çalışmama	1	46
<i>cesaretlilik</i>	yiğitlik, ataklık ve dayanıklılık özelliklerini de içeren, korku, acı, risk, belirsizlik veya tehdit ile başa çıkabilme	1	52
Toplam		3	

Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland karakteri üzerinden beş liderlik özelliklerinin dört kez aktarıldığı saptanmıştır. *Uçan Sınıf* adlı okul romanında liderlik özelliklerinden *zekâ* (1), *özgüven* (1), *dürüstlük* (1) ve *cesaretlilik* (1) aktarılırken kararlılık

aktarılmamıştır. Belirlenen bu liderlik özelliklerinin okul romanında ifade edilişi ve sayfa numaraları aşağıdaki gibidir.

Ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland'ın kendisi ile konuşmaya gelen Sebastian'a arkadaşları Rudi'yi ve imla defterlerini kurtarmaları için ilk önce onların nerede tutulduğunu bilmeleri gerektiğini sonrada onları kurtarmak söyler (Kästner, 1999, s.38). Egerland'ın burada yatılı okul öğrencisi Sebastian'ın tehdidi karşısında kendinden çok emin bir şekilde cevap vermesi onun *özgüven* sahibi olduğunu göstermektedir.

Egerland ile Martin'in yaptıkları anlaşmaya Egerland'ın adamları uymaz. Anlaşmaya göre yenilen taraf karşı tarafın istediğini yerine getirecekti. Egerlandlar yenildikleri için Rudi'yi serbest ve beraberinde imla defterlerini iade edeceklerdi. Ancak Egerland'ın adamları Rudi ve imla defterlerini geri vermeyi ret eder. Liderleri Egerland adamlarına söz geçiremediğinden mahcup olduğunu söyler (Kästner, 1999, s.46). Egerland burada dürüstçe rakipleri olan yatılı okul öğrencilerine arkadaşlarının anlaşmaya uymayı ret ettiklerini ve arkadaşlarının kendisine itaat etmediklerini ifade eder. Northouse'un *dürüstlük* lider özelliğini Egerland karakterinde bulunduğunu söyleyebiliriz.

Egerland ve arkadaşları yatılı okul öğrencilerinin kartopu savaşı teklifini kabul ederler. Ortaokul öğrencileri yatılı okul öğrencileri ile tutuştukları kartopu savaşını da kaybederler. Egerland dışında savaşı kaybettiklerini anlayan ortaokul öğrencileri savaştan birer ikişer kaçarlar. Savaş meydanında adamları tarafından kaçarak yalnız bırakılan ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland, üstü başı kan içinde kalır ve yatılı okul öğrencilerine esir düşer (Kästner, 1999, s.52). Burada Egerland'ın liderlik özelliklerinden *cesaretlilik* özelliğine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Egerland'ın bu *cesaret* ve *dürüstlüğü*nden dolayı yatılı okul öğrencilerinin lideri Martin tarafından serbest bırakılır. *Uçan Sınıf* adlı okul romanının figürleri arasında rakip ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland, Northouse'e göre bir liderde bulunması gereken özelliklerinin üç, *özgüven-dürüstlük-cesaretlilik*, karakterinde bulundurduğu bulgulardan anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada cevap aranan birinci alt problemde *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ana karakterinin *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik* liderlik özelliklerinden hangilerini taşıdığını saptamaktı. Okul romanının ana karakteri olan Martin Thaler'in Northouse'un ortak liderlik özellikleri olarak belirlediği liderlik özelliklerinin tümünü; *zekâ* (10), *özgüven* (4), *kararlılık* (2), *dürüstlük* (2) ve *cesaretlilik* (7) kişiliğinde taşıdığı saptanmıştır. Burada *zekâ* özelliğinin en çok vurgulanan liderlik özelliği olduğu görülmektedir. Araştırmada ayrıca bu özelliğin yanı sıra *cesaret* sonra da *özgüven* liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yazar, metin aracılığıyla bir liderin zeki olması gerektiği böylelikle kendi arkadaşlarını, başkalarını anlama ve onlarla ilişki kurma konusunda iyi olmayı içermektedir. *Zekâ* beraberinde çalışkan olmayı, başarılı olmayı da getirir. *Uçan Sınıf* okul romanındaki yatılı okul 8. ve 9. sınıfların lideri Martin Thaler okulda başarılı olduğunu, öyle ki sınıfında akademik başarıda birinci olduğu ifade edilmiştir. Okul romanında sorunların çözümlenmesinde liderin *zekâsının* yanı sıra *özgüven*, *cesaretlilik* ve *kararlılığın* en az zeki olmak kadar başarılı olmada veya sorunları çözmeye önemli liderlik özellikleri olduğu roman içeriğinden anlaşılmıştır. Lider, *zekâsı* sayesinde çatışmaların üstesinden gelebilmekte, karşılaştığı problemleri çözebilmektedir. Yine *zekâ* sayesinde lider sağlıklı ilişkiler kurar ve sürdürür. Lider kişide bulunması gereken özelliklerin tespiti üzerine yapılan çalışmalarda da (Lord ve diğ., (1986) Mann, 1959; Northouse, 2016; Stogdill, 1948) *zekâ*, *cesaret* ve *özgüven* kişilik özelliklerinin ortak birer özellik olarak çıkması yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yine Zach (2012) tarafından *Gerçekçi Çocuk ve Gençlik Romanlarındaki Lider Figürler* üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında başarılı lider figürlerin özellikleri ile benzerlik göstermektedir. Erich Kästner tarafından *Uçan Sınıf* adlı okul romanında sunulan ana karakter Martin Thaler roman içerisinde başarılı ve iyi bir liderlik yürüttüğü anlaşılıyor. Bu başarılı ve iyi liderliğini olaylar karşısında akıllıca davranması, zeki olması, hedefine ulaşmak için cesaret ve kararlılık göstermesi başarıyı beraberinde getirmektedir. Gelişen olaylar karşısında kurallar dışına çıkması karşılığında suçunu üstlenmesi, dürüst olması, bir hafifletici sebep olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Araştırmada cevap aranan ikinci alt problemde *Uçan Sınıf* adlı okul romanı ortaokul öğrencilerinin lideri Egerland *zekâ*, *özgüven*, *kararlılık*, *dürüstlük* ve *cesaretlilik* liderlik özelliklerinden hangilerini taşıdığını tespit etmekte. İnceleme sonucu ortaokul öğrenci lideri Egerland'ın *cesaret*

(1), *dürüstlük* (1) ve *özgüven* (1) liderlik özelliklerine sahip olduğu saptanmıştır. Ancak bu üç liderlik özellikleri onu yatılı okul öğrencileri lideri Martin Thaler karşısında başarıya taşıyamamış aksine yürütmüş olduğu mücadeleleri kaybettirmiştir. Ortaokul öğrenci lideri Egerland'ın iyi bir lider olmadığı, iyi lider olabilmenin özelliklerinden *zekâ* ve *kararlılık* özelliklerine sahip olmadığı roman aracılığı ile aktarılmıştır.

Öneriler

Erich Kästner'in *Uçan Sınıf* adlı okul romanındaki lider karakterler, farklı liderlik özellikleri açısından incelenebilir. Farklı çocuk edebiyatı eserlerinde sunulan çocuk karakterler, rol model olabilme bağlamında liderlik eğitimi açısından değerlendirilmesi yapılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J., ve Krueger, R. (2007). Understanding the developmental and genetic determinants of leadership among females. *Journal of Applied Psychology*, 92, 693-706. DOI: 10.1037/0021-9010.92.3.693.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. ve Chan, A. (2009). A metaanalytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly* 20, 764-784. DOI:10.1016/j.leaqua.2009.06.006.
- Ayman, R. (1993). Leadership perception: The role of gender and culture. In M. M. Chemers ve R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 137-166). Academic Press. DOI: 10.1037/a0018806.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press. DOI: 10.1002/hrm.3930250310.

- Bass, B. M., ve Stogdill, R. M. (1990). Bass ve Stogdill's handbook of leadership: *Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Baumert, J., ve Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In: *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (pp. 137-154). Beltz. DOI: 10.25656/01:2331.
- Boulais, N. A. (2002). Leadership in children's literature: Qualitative analysis from a study based on the Kouzes and Posner leadership framework. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 54-63. <https://doi.org/10.1177/107179190200800405>.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Bowman, R. F. (2013). Learning leadership skills in middle school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 59-63. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.744291>.
- Bredeson, P. V. (1987). *Languages of Leadership: Metaphor Making in Educational Administration*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294296.pdf>.
- Conger, J. A. (1993). The brave new world of leadership training. *Organizational dynamics*, 21(3), 46-58. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90070-H](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90070-H).
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leverkusen: Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>.
- Dilidüzgün, S., ve Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.) *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (s. 31-53). Ankara: Pegem akademi.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ehlers, S. (2004). Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. *Deutschunterricht*,(4), 410.
- Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 287-291). Tübingen: Narr Franke Verlag.

- Fleißer, M. M. (2006). *Führung und Erziehung: Überlegungen Zu Einem Sozialpädagogischen Grundproblem*. München: GRIN Verlag.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3638519716_lp.pdf.
- Gehrs, L. M. (1994). The relationship between literature and leadership: A humanities-based approach for studying leadership. *Journal of Leadership Studies*, 1(4), 145-158.
- Genç, N. S., ve Ünal, Ç. (2020). Training von Lesestrategien im deutschsprachigen Literaturseminar. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 301-324.
<https://doi.org/10.21497/sefad.756092>.
- Ghafournia, N., ve Afghari, A. (2013). Relationship between Reading Proficiency, Strategic Competence, and Reading Comprehension Test Performance: A Study of Iranian EFL Learners. *International Education Studies*, 6(8), 21-30. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n8p21>.
- Glaap, (2002), „Literarisches und interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht. Zum Forschungsdesign des Herrn B.“ In: Legutke, Michael K.; Richter, Annette; Ulrich, Stefan (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>.
- Gündüz, H. B., ve Duran, A. (2016). Okul Öncesinde Liderlik Eğitimi: Geleceğin Liderleri Eğitim Programının Etkililiği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1).
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Homze, A. (1966). Interpersonal Relations in Children's Literature 1920—1960. *Elementary English*, 43(1), 26-52. <https://www.jstor.org/stable/41385933>.
- Ilies, R., Gerhardt, M. W., ve Le, H. (2004). Individual differences in leadership emergence: Integrating metaanalytic findings and behavioral genetics estimates. *International Journal of Selection and Assessment*, 12, 207 – 219.
- İşnel, N. Ç., & Benzer, A. Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 1337.
- Jackson, E. P. (1944). Effects of reading upon attitudes toward the Negro race. *The Library Quarterly*, 14(1), 47-54. <https://www.jstor.org/stable/4303176>.

- Janda, K. F. (1960, 4). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human relations*, 345-363. <http://janda.org/bio/miscellaneous/Janda%201960.pdf>.
- Jordan-Meier, J. (2012). Appearances do matter: Leadership in a crisis. *Leader to leader*, 2012(66), 16-20.
- Kästner, E. (1999). *Das fliegende Klassenzimmer*. Hamburg: Cecilie Dresler Verlag.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kimmel, E. A. (1970). Can children's books change children's values? *Educational Leadership*, 28(2), 209. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197011_kimmel.pdf.
- Kirkpatrick, S. A., ve Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48–60.
- Lord, R. G., DeVader, C. L., ve Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402–410.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241–270.
- Marti, M., ve Ulmi, M. (2006). Lesend denken–Strategien im Umgang mit Fachtexten. *Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hgg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag, 175-194.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications. 20160324050750leadership_theory_and_practice_7th__peter_g.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, K. (2018). Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns“ in der türkischen Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 92-101.
- Schneyer, J. W. (1969). Effects of reading on childrens attitudes. *Reading Teacher*, 23(1), 49.

- Seidman, D. (2007). *How: Why how we do anything means everything... in business (and in life)*. John Wiley ve Sons.
- Sever, S. (1998). “Demokratik Kültür Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi”, *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 56, s: 4-8. <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/72/69>.
- Shirley, F. L. (1969). The influence of reading on concepts, attitudes, and behavior. *Journal of Reading*, 12(5), 369-413. <https://doi.org/10.1080/19388076809557036>.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., ve Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97. DOI: 10.21031/epod.702191.
- Ulich, M., ve Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 821-834. <https://doi.org/10.25656/01:11111>.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G., 2016, *Çocuk edebiyatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yükçü, Ş. B.; Tok, A. İ., ve Saniye, B. K. (2019). The current situation of children's literature: A developmental overview of the preschool picture e-books / çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139- 164. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931122>.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., ve Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. *The nature of leadership*, 101, 124. <https://doi.org/10.4135/9781506395029>.
- Zach, J. (2012). *Die Anführerfigur im realistischen Kinder- und Jugendroman*. Wien: MLA Diplomarbeit Universität Wien. DOI: 10.25365/thesis.24757.

Extended Abstract

Introduction

The act of reading usually takes place through a written text. One of these is literary texts. Literary texts that exemplify real-life human relations and present certain sections from different times, places and characters of life, especially literary texts written for children, contribute to children's development. The cognitive and affective acquisitions gained through reading proficiency affect children's language competence, actions and self-determination. Cognitive and affective acquisitions can be made through the characters in the texts, technically by analyzing these characters. Because through these characters, books offer the reader new ideas, attitudes, behaviors and backgrounds that the child can identify and learn from. With the 2nd Millennium, the reason for the increasing and widespread individual or national conflicts in the world is the inability of the current social or national leaders to overcome the problems. The important thing then is to present the right characters to children who could be the leaders of the future. Because children are influenced by the characters they see around them, read in books or watch in audiovisual media and can take them as role models. It is necessary to seek an answer to the question of which characteristics these characters, leader characters presented in literary works, should have. Researchers have conducted studies on this subject in various periods and numbers. Northouse makes a general research convergence that intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage are the main leadership traits. Therefore, in this study, the school novel 'Das fliegende Klassenzimmer' [The Flying Classroom] by Erich Kästner, who is more prominent as a writer of children's literature, was deemed worthy of investigation in terms of leadership education through reading.

Purpose

The aim of the research is to read Kästner's 'The Flying Classroom' in the context of leadership education. In line with this main purpose, answers to two sub-problems will be sought in the school novel The Flying Classroom;

1- Which of the leadership qualities of the main character of the school novel The Flying Classroom, Martin Thaler, is characterized by intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage?

2- Which of the leadership traits of intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage does Egerland, the leader of the middle school students in the school novel The Flying Class, possess?

Method

In the study titled "Reading Kästner's 'The Flying Classroom' in the context of leadership education", document analysis method, one of the qualitative research designs, was used. Document analysis is a series of processes that take place in the process of examining and evaluating files accessed in printed books and electronic media (Bowen, 2009).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The first sub-problem sought to be answered in the study was to determine which of the leadership traits of intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage the main character of the school novel The Flying Classroom possesses. It was found that Martin Thaler, the main character of the school novel, carried all of the leadership traits identified by Northouse as common leadership traits; intelligence (10), self-confidence (4), determination (2), honesty (2) and courage (7) in his personality. Here, it is seen that intelligence is the most emphasized leadership trait. In addition to this trait, courage and then self-confidence leadership traits come to the forefront. Through the text, the author suggests that a leader should be intelligent and thus be good at understanding and relating to his/her friends and others. Intelligence also brings with it being hardworking and successful. In the school novel The Flying Class, Martin Thaler, the leader of the 8th and 9th grades of the boarding school, is successful at school, so much so that he ranks first in academic achievement in his class. It is understood from the content of the novel that self-confidence, courage and determination, as well as the intelligence of the leader in solving problems

in the school novel, are important leadership qualities in being successful or solving problems as much as being intelligent. From being able to overcome conflicts thanks to their intelligence to being good at solving the problems they face, having strong interpersonal intelligence brings with it the ability to establish and maintain healthy relationships. The fact that intelligence, courage and self-confidence personality traits are found as common traits in the studies on the determination of the characteristics that should be present in the leader (Lord et al., (1986) Mann, 1959; Northouse, 2016; Stogdill, 1948) is similar to this research. It is also similar to the characteristics of the figures in the master's study conducted by Zach (2012) on Leader Figures in Realistic Children and Youth Novels. Martin Thaler, the main character presented in the school novel *The Flying Classroom* by Erich Kästner, is understood to be a successful and good leader in the novel. This successful and good leadership brings success as he acts wisely in the face of events, is intelligent, and shows courage and determination to achieve his goal. In the face of the developing events, it was seen that the fact that he took the blame in return for breaking the rules, being honest, was evaluated as a mitigating factor.

The second sub-problem sought to be answered in the study was to determine which of the leadership traits of Egerland, the leader of the middle school students in the school novel *Flying Classroom*, was characterized by intelligence, self-confidence, determination, honesty and courage. It was determined that Egerland, the middle school student leader, has courage (1), honesty (1) and self-confidence (1) leadership characteristics. However, these three leadership traits did not lead him to success against Martin Thaler, the leader of the boarding school students, but on the contrary, they made him lose his struggles. It is conveyed through the novel that Egerland, the middle school student leader, is not a good leader and does not have the characteristics of a good leader.

The leader characters in Erich Kästner's school novel *The Flying Classroom* can be analyzed in terms of different leadership characteristics. Different works of children's literature can be used as teaching tools for leadership education.

ETİK BEYAN: " Kästner'in *Uçan Sınıf* Eserini Liderlik Eğitimi Bağlamında Okumak" başlıklı çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını; insan veya hayvanların bilimsel amaçlarla kullanılmasını gerektiren bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onay belgesi alınmasına gerek duyulmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

FEN EĞİTİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMINA İLİŞKİN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ¹

CONTENT ANALYSIS OF STUDIES ON THE USE OF DIGITAL STORIES IN SCIENCE EDUCATION: THE EXAMPLE OF TURKEY

Merve Nur ÇAKI²

Aylin ÇAM³

Başvuru Tarihi: 04.03.2022 Yayına Kabul Tarihi: 25.09.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1083019

(Araştırma Makalesi)

Özet: Teknoloji, her alan gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Çalışmanın amacı, fen eğitiminde dijital hikâye kullanımı gerçekleştirilen çalışmaları doküman incelemesi yöntemiyle incelemektir. Yapılan araştırmada, ülkemizde 2014-2021 yılları arasında fen eğitimi kapsamında dijital hikâyelerin kullanımına ilişkin çalışmalar YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC üzerinden elde edilen tezler ve makaleler doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi doğrultusunda da ilgili kodlar, temalar ve açıklamalar oluşturulmuştur. Çalışmada ayrıca Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" kullanılmış olup elde edilen tezler ve makaleler form aracılığı ile tasnif edilmiştir. Çalışmada incelenen tezlerde ve makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme olarak belirlenmiştir. İncelenen tezlerde örnekleme, ortaokul öğrencileri oluştururken makalelerde öğretmen adayları kullanılmaktadır. İncelenen tezlerde en çok kullanılan araştırma yöntemi karma yöntem, makalelerde ise nitel araştırma yöntemidir. Çalışmanın sonunda fen eğitiminde dijital hikâye kullanımının oldukça az olduğu istatistiksel olarak da gözlenmiştir.

Abstract: Technology, like every other field, also influences education. The purpose of the study is to examine studies involving the use of digital storytelling in science education through document review. In the research, studies related to the use of digital stories in science education in Turkey between 2014-2021 were examined using content analysis method with the theses and articles obtained from YÖK Thesis, Google Scholar, and ERIC. Relevant codes, themes, and explanations were generated based on the document analysis. In addition, the "Article Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu, and Yaşar (2012) was used in the study, and the theses and articles were classified through the form. The most commonly used data collection tool in the examined theses and articles is determined to be interviews. In the examined theses, the sample consists of middle school students, while in the articles, teacher candidates constitute the sample. The most commonly used research method in the examined theses is the mixed method, while in the articles, it is the qualitative research method. At the end of the study, it was statistically observed that the use of digital storytelling in science education is quite low. Keywords: *Digital story, science education, educational technologies, content analysis*

Anahtar Sözcükler: *Dijital hikâye, fen eğitimi, eğitim teknolojileri, içerik analizi*

¹ Bu çalışma 19-21 Mayıs 2021 tarihleri arasında düzenlenen 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (UFBMEK-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, mervenurcaki@posta.mu.edu.tr – ORCID: [0000-0002-4891-0551](https://orcid.org/0000-0002-4891-0551)

³ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, aylincam@mu.edu.tr – ORCID: [0000-0002-2853-8713](https://orcid.org/0000-0002-2853-8713)

Giriş

Geçmişten bugüne insanoğlu, yeni şeyler keşfetmeye ve geliştirmeye daima açık olmuştur. İnsanoğlunun bu gelişimindeki en büyük pay teknolojiye aittir (Noeth & Volkov, 2004). Yirmi birinci yüzyıldaki gelişimler bu durumu örnekler niteliktedir (Baram-Tsabri & Osborne, 2015). Çağımızda artık bilgiyi hazır kullanan toplum anlayışının yerini bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi günlük yaşama entegre edebilen toplum anlayışı hâkim olmaktadır (Drummond & Sweeney, 2017; Kearsley & Lynch, 1992). Bu durum da tüm toplumlarda köklü bir değişim ve gelişimi zorunlu hale getirmektedir. Bu değişimin temelini ise teknoloji oluşturmaktadır. Teknoloji yeni nesilleri çağın gereklerine doğru yönlendirmektedir (Ougusthorpe & Graham, 2003). Bununla birlikte teknoloji; yeni eğitim sistemlerinin, eğitim programlarının ve eğitim anlayışlarının oluşmasında etkin olarak rol almaktadır (Johnson, 1989).

Teknoloji, her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Bu etki eğitim ile teknolojiyi entegre hâle getirmiş ve eğitimde teknoloji kullanımı başlamıştır (Han, Eom & Shin, 2013). Bununla birlikte Endüstri 4,0'ın ve Toplum 5,0'in eğitim alanında bizlere sunduğu, çeşitli teknolojik materyaller bulunmaktadır. Bunlar; 3 boyutlu tasarımlar, nesnelerin interneti, bulut bilişim sistemleri, yapay zekâ ve sanal-artırılmış gerçeklik ile birlikte buna ait bileşenlerdir. Bu bileşenlerden animasyonlar, simülasyonlar, hologramlar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, dijital hikâyeler, dijital değerlendirme araçları gibi çok sayıda dijital ve teknolojik materyaller eğitim ve öğretimde sıklıkla kullanılmaktadır (Akgündüz 2019; Ültay & Comardoğlu, 2021). Buradaki temel amaç zengin bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasını sağlamak ve kullanışlı eğitim ortamları oluşturmaktır. Günümüz eğitim sisteminde dijital materyallerin kullanımı teknolojinin günlük yaşamımızda ne denli önemli olduğunun bir göstergesi ve en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir (Kahraman, Y. Demir & N.Demir, 2015). Eğitim alanındaki tüm branşlarda ve tüm kademelerde dijital materyaller etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Farjon, Smits & Voogt, 2019).

Fen bilimleri bünyesinde konuyu ele alacak olursak fen eğitimi teknolojiye ve yeniliğe her daim uyum sağlayan bir branştır. Yapısı gereği fen bilimleri içeriğinde yer alan soyut kavramlar bakımından oldukça zengindir (Doğan & Uluay, 2020). Öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan bu soyut kavramların somutlaştırılmasında da teknolojiden yararlanılmaktadır (Andersen & Matkins, 2011; Güven & Sülün, 2012). Bu soyut kavramların somutlaştırılmasında animasyon,

simülasyon, artırılmış gerçeklik, sanal laboratuvar, dijital hikâye, çizgi diziler gibi pek çok teknolojik materyal örnek olarak verilebilir.

Bunların yanı sıra dijital materyal kullanımı aktif bir sınıf ortamını, etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi, eğlendirerek öğretmeyi ve sınıf içi işbirlikli çalışmayı da teşvik eder niteliktedir (Yılmaz & Sanalan, 2015; Walan, 2020). Eğitimde kullanılan çeşitli dijital materyallerden biri de dijital hikâyelerdir. Dijital hikâyeler çoğunlukla yabancı dil ve Türkçe eğitiminde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan literatür taramasında fen eğitiminde dijital hikâye ile ilgili yapılan çalışmaların görece az olduğu sonucuna ulaşılmış ve fen eğitimin aktif olarak kullanıma açılmıştır (Pabuçcu, 2019). Dijital hikâyeleri tanımsal olarak ifade etmek gerekirse öğretilecek olan herhangi bir konunun resim, müzik, yazı, fotoğraf gibi öğelerle kısa bir film haline getirilmesidir (Lazar, G. Paninsoara & I. O. Paninsoara, 2020).

Dijital hikâyeler, klasik hikâye anlatımına yeni bir soluk kazandırmanın yanı sıra öğrencinin derse yönelik tutumunun ve akademik başarısının artmasına, motivasyon düzeyinin artmasına, sınıf içi öğrenmenin ve sınıf yönetiminin kolaylaşmasına, öğrenciye eleştirel düşünmeyi ve problemlere çözüm önerisi getirmeyi kazandırmada çok önemli bir yere sahiptir (Ayvaz-Tunç & Karadağ, 2013; McLellan, 2006). Bunun yanında dijital hikâyeler özellikle fen eğitiminde argümantasyon odaklı bir eğitimi de mümkün kılmaktadır (Pabuçcu, 2019). Dijital hikâyeler öğrenilecek olan konunun öğrenci zihninde canlanmasına, soyut olan bir kavramın somutlaştırılmasına ve öğrencilerin sorgulayarak yorumlamasına olanak tanımaktadır (Dewi, Magfiroh, Nurkhalisa & Dwijayanti, 2019).

Dijital hikâyelerde en önemli unsur anlatılacak konuya ait olan senaryodur (Dagenais, Brisson, Andre & Forte, 2020). Senaryo metni ne kadar iyi hazırlanmış olursa o kadar iyi bir dijital hikâye ortaya çıkmış olur. Bu da bize hazırlanacak olan senaryonun çok önemli olduğunu, büyük bir özveri ile hazırlanması gerektiğini ve iyi hazırlanan bir senaryo ile çok etkili sonuçlar alabileceğimizi göstermektedir (Dagenais, Brisson, Andre & Forte, 2020). Bir dijital hikâyenin nasıl oluşturulduğuna bakacak olursak ilk önce anlatılacak olan konuya ilişkin bir senaryo yazılarak hikâye hazırlanmaktadır. Sonra hazırlanan bu hikâye dijital ortama aktarılmaktadır (Pabuçcu, 2019). Dijital ortama aktarılan bu hikâye daha sonra sınıf içinde uygulanarak gerekli gözlemler yapılmaktadır. Son olarak hazırlanan bu dijital hikâye sınıf içi uygulamadan sonra bir değerlendirmeye alınmakta ve detaylı bir gözlem ile çalışma sonlandırılmaktadır (Hung, 2019).

Dijital hikâyelerin hazırlanmasında hikâyelerin sade bir dil ile kaleme alınmasına, öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olmasına ve onlara hitap etmesine, müfredata uygun olmasına ve her öğrenciye hizmet edebilir nitelikte olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Frazel, 2010; Churchill, 2020).

Dijital hikâyeler üzerine yapılan bazı çalışmalardan bahsetmek gerekirse ilk olarak Turgut ve Kışla (2015) tarafından yapılan çalışmada 2007-2014 yılları arasında tüm alanlardaki dijital hikâye çalışmaları ele alınmış ve bunun yanında tüm sınıf düzeyleri, kullanılan teknolojiler ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalara da yer verilmiştir. Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli (2018) tarafından yapılan çalışmada yıl sınırlaması olmaksızın eğitsel bağlamda dijital hikâye ile ilgili Türkiye’de yapılan ve Türkçe olarak yayınlanan tezler ve makalelere yer verilmiştir. Daha sonra Şahin ve Çoban (2020) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine yapılan deneysel çalışmaların sentezlenmesi ile bir meta - analiz çalışması yapılmıştır. Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından yapılan çalışmada 2005-2019 yıllarındaki dijital hikâyenin kullanıldığı tüm eğitim branşlarındaki çalışmalar ele alınmıştır. M.Akgün ve I.H. Akgün (2020) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâyelerin akademik başarıya etkisi üzerine yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Talan (2020) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâyenin kullanıldığı çalışmalar meta-tematik ve meta-analiz olarak incelenmiştir. Çalışmanın meta-analiz kısmı dijital hikâyenin öğrenme başarısı üzerine etkisi, meta-tematik kısmı ise dijital hikâyelerin 21. yy. becerilerinin kazandırılması üzerine etkisini, kolay öğrenme sağladığını, kalıcılık sağladığını ortaya koymaktadır. Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmada 2014-2020 yılları arasında dijital hikâyelerin disiplinler arası öğrenmede kullanıldığı çalışmaları ele almış ve aynı zamanda farklı ülkelerdeki çalışmalara da yer vermiştir. Son olarak Bilici ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada 2008- 2019 yılları arasındaki tüm alanlardaki dijital hikâye çalışmaları ele alınmıştır.

Bahsedilen diğer çalışmalardan farklı olarak, mevcut çalışmada 2014-2021 yılları arasındaki fen eğitiminde dijital hikâye kullanımı içeren örneklemini ortaokul öğrencileri, fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalar incelenip tezlere ve makalelere ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmış ve tablolaştırılmıştır. Böylelikle, bu çalışmayla dijital hikâye kullanımının fen eğitimindeki önemi ve dijital hikâyeler ile fen eğitimi arasında bir köprü kurulabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ülkemizde 2014-2021 yılları arasında örneklemini ortaokul öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ve fen bilgisi öğretmenlerinin oluşturduğu ve fen eğitiminde dijital hikâye kullanımını üzerine yapılan çalışmaların (tez ve makaleler) doküman incelemesi yöntemiyle incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yapılan çalışmada nitel araştırmalardan biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; mevcut halde bulunan ve amaca, araştırmaya uygun yazılı belgelerin incelenmesidir (Çepni, 2018). Bir başka deyişle doküman incelemesi amaca hizmet edecek olan belgelerin analizini yapmak için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020).

Yapılan İşlem

Doküman incelemeye göre ülkemizde fen eğitiminde 2014-2021 yılları arasında, dijital hikâye ile ilgili olan tezlerin ve makalelerin YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC üzerinden “dijital öykü”, “dijital hikâye”, “digital story” ve “digital storytelling” anahtar kelimeleri kullanılarak araması gerçekleştirilmiştir. Tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi, makaleler için Google Scholar ve ERIC üzerinden tarama yapılmıştır. Web of Science’da taranan dergi ve makalelere Google Scholar arama motorundan da ulaşılabilmektedir. Belirtilen YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve ERIC’te “dijital öykü”, “dijital hikâye”, “digital story” ve “digital storytelling” olarak yapılan arama sonucunda 8 tez ve 23 makale bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC veri tabanlarında 2014-2021 yılları arasında fen eğitiminde “dijital hikâye”, “dijital öykü”, “digital story” ve “digital storytelling” olarak tez ve makale araması yapılmıştır. Konu ile alakalı 23 makale ve 8 tez elde edilmiştir. Bulunan tezler ve makaleler Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak tasnif edilmiştir. Makale sınıflama formu 7 bölümden oluşmaktadır. Bunlar: makalenin künyesi, makalenin alanı, makalenin konusu, araştırma yöntemi, veri toplama

araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi şeklindedir. Form fen eğitimi uzmanı olan kişilerden uzman görüşü alınmıştır. Tezler ve makaleler bu sınıflama formuna tabi tutulduktan sonra kodlar, temalar, frekanslar ve yüzdeler halinde tablo haline getirilmiştir. Ayrıca bir tez makale haline getirilmiş ise bu durumda sadece tez ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada makale sınıflama formu aracılığı ile elde edilen veriler Excel programında kayıt altına alınmıştır ve nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belli başlı kurallara dayalı olarak oluşturulan kodlama yoluyla elde edilecek olan araştırma sonuçlarını daha küçük içerikler ile özetlemeye yarayan bir tekniktir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak, 2018). Çalışmada içerik analizine tabi tutulan verilerden elde edilen bulgular kodlar, temalar, frekanslar ve yüzdeler olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler kod, tema, frekans ve yüzde şeklinde betimsel analiz yöntemlerine de uygun olarak tablolaştırılmıştır ve veriler ile ilgili şekillere de yer verilmiştir.

Oluşturulan bu tablolar ve şekiller tek tek incelenerek yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan kodlamalar eş kodlayıcı ile yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ile yapılan analizin güvenilirliği de hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}))$$

Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %81, 25 olarak bulunmuştur. Güvenirlik formülüne göre %70 ve üzeri güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu sonuca göre çalışmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bulgular

Bu kısımda YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC üzerinden fen eğitiminde dijital hikâye/dijital öykü ile alakalı elde edilen makalelerin ve tezlerin makale sınıflama formu kullanılarak oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. Bu tablo ve şekiller yorumlanarak sunulmuştur. İlk olarak tezlere ait bulgulara ardından makalelere ait olan bulgulara yer verilmiştir.

Tezler İle İlgili Bulgular

Tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

YÖK Tez veri tabanında fen bilimleri alanında “dijital hikâye”, “dijital öykü”, “digital story” ve “digital storytelling” anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda 2016 yılına ait 1 tez, 2017 yılına ait 2 tez, 2018 yılına ait 2 tez , 2019 yılına ait 1 tez ve 2021 yılına ait 2 tez bulunmuştur.

Makale sınıflama formuna göre tezler sınıflandırılmıştır Tablo 1. de tezlerin yayın dillerine ait frekanslar ve yüzdeler yer verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Yayın Dillerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Yayın Dili	Türkçe	7	%87
	İngilizce	1	%13

Tablo 1’e göre tezlerin %87’si Türkçe ve %13’ü ise İngilizce olarak yazılmıştır. Türkçe olan 7 tez yüksek lisans tezi, İngilizce olan 1 tez ise doktora tezidir. Tablo 2.de tezlerin konularına ait bulgular sunulmaktadır.

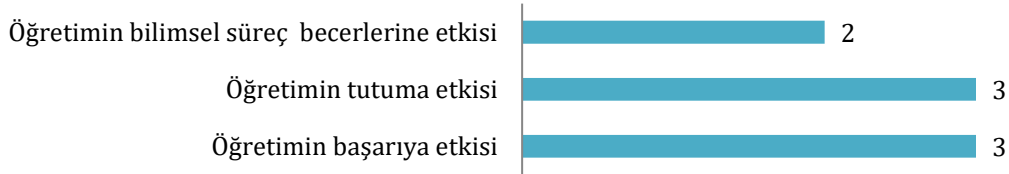
Tablo 2

Tezlerin Konularına Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Tezin Konusu	Öğrenme	5	%18
	Öğretim	8	%29
	Öğretmen Eğitimi	1	%3
	Öğretim Materyali Çalışması	8	%29
	Bilgisayar Destekli Öğretim	1	%3
	Tutum-İlgi Belirleme	5	%18

Tablo 2’ye göre incelenen tezlerde en fazla öğretim materyali çalışması ve öğretim konusu (% 29) yer almaktadır. Daha sonra bunu % 18 ile öğrenme ve tutum-ilgi belirleme konuları izlemektedir.

Daha sonra % 3 ile öğretmen eğitimi ve bilgisayar destekli öğretim konuları yer almaktadır. İncelenen tezlerde, iki konu alanı içeren tezler olduğu için incelenen tez sayısından fazla kod yer almaktadır. Örneğin çalışmanın konusu hem bilgisayar destekli öğretim hem de öğretim olarak karşımıza çıkabilmektedir. Şekil 2’de, tez konusu “öğretim” olan tezleri Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırması yer almaktadır.



Şekil 2. Tez konusu öğretim olan tezlerin sınıflandırılması

Şekil 2’de görüldüğü üzere, tez konusu “öğretim” olan tezlerde en çok öğretimin başarıya etkisi ve öğretimin tutuma etkisi üzerinde durulmaktadır. Bunları takiben öğretimin bilimsel süreç becerilerine etkisi yer almaktadır. Şekil 3’de, tez konusu “öğrenme” olan tezlerin Sözbilir, Kutu ve

Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırması yer almaktadır.



Şekil 3. Tez konusu öğrenme olan tezlerin sınıflandırılması

Şekil 3’de, görüldüğü üzere tez konusu “öğrenme” olan tezlerde en çok öğrenme stilleri ve onu takiben de başarı düzeyi belirleme çalışması yer almaktadır. Şekil 4’de, tez konusu öğretmen eğitimi olan tezlerin Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırılması yer almaktadır.



Şekil 4. Tez konusu öğretmen eğitimi olan tezlerin sınıflandırılması

Şekil 4’de tez konusu “öğretmen eğitimi” olan tezlerde de öğretmen adaylarının eğitimi üzerine çalışma yapılmıştır. Tablo 3’de ise tezlerin araştırma yöntemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Araştırma Yöntemi	Nitel	2	%25
	Karma	6	%75

Tablo 3’de incelenen tezlerin araştırma yöntemi açısından %75’i karma, %25’i ise nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlandığı yer almaktadır. İncelenen tezlerde nicel araştırma yöntemlerine

yer almamaktadır. Şekil 5’de “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak nitel araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların desen türlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 5. Tezlerde kullanılan nitel araştırma yöntemine ait desen türleri

Şekil 5’de, incelenen tezlerde nitel araştırma yöntemini tercih eden çalışmalarda olgu bilim ve örnek olay desenini kullandığı görülmektedir. Şekil 6’da “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak karma araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların desen türlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 6. Tezlerde kullanılan karma araştırma yöntemine ait desenler

Şekil 6’da, incelenen tezlerde karma araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların ikisinin açıklayıcı deseni, ikisinin keşfedici deseni ve diğer ikisinin de çeşitleme desenini kullandıkları görülmektedir. Tablo 4’de tezlerin veri toplama araçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Tema	Kodlar	F	Yüzde
Veri Toplama Araçları	Anket	4	% 14
	Başarı Testi	5	% 18
	Algı- İlgi- Tutum- Yetenek- Kişilik Testi	5	% 18
	Görüşme	7	% 25
	Gözlem	3	% 11
	Diğer	4	% 14

Tablo 4’de tezlerin veri toplama araçlarına ait bulgular incelendiğinde %25 ile en fazla görüşme yer almaktadır. Ardından %18 ile başarı testi ve algı-ilgi-tutum-yetenek-kişilik testi görülmektedir. Bunu %14 olarak anket ve diğer kısmı karşımıza çıkmaktadır. Diğer kısmında da burada verilmiş olanların dışında farklı testler ve ölçekler bulunmaktadır. Ardından %11 olarak gözlem yer almaktadır. Şekil 7’de incelenen tezlerde kullanılan anket türleri yer almaktadır.



Şekil 7. İncelenen tezlerde kullanılan anket türleri

Şekil 7’de incelenen tezlerde kullanılan anket türlerinin açık uçlu, Likert ve bunların dışındaki bir türde olduğu görülmektedir. Şekil 8’de incelenen tezlerde kullanılan başarı testleri türleri yer almaktadır.



Şekil 8. İncelenen tezlerde kullanılan başarı testi türleri

Şekil 8’de, incelenen tezlerde en çok seçmeli testlerin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 9’da incelenen tezlerde kullanılan görüşme türleri yer almaktadır.



Şekil 9. İncelenen tezlerde kullanılan görüşme türleri

Şekil 9’da, incelenen tezlerde en çok yarı yapılandırılmış görüşmenin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 10’da incelenen tezlerde kullanılan gözlem türleri yer almaktadır.



Şekil 10. İncelenen tezlerde kullanılan gözlem türleri

Şekil 10’da, incelenen tezlerde en çok katılımcılı gözlemin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 5’de, tezlerin örneklemlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 5

Tezlerin Örneklemlerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Örneklem	Öğrenci (Ortaokul)	7	%87
	Öğretmen Adayı (Lisans)	1	%13

Tablo 5’de tezlerin örneklemlerine baktığımızda incelenen tezlerin çoğunun örnekleminin ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Tezlerden sadece birinin örneklemini fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmuştur. Tablo 6’da ise tezlerin örneklem büyüklüklerine ait bulgular bulunmaktadır.

Tablo 6

Tezlerin Örneklem Büyüklüklerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Örneklem Büyüklüğü	11-30 arası	3	%37
	31-100 arası	5	%63

Tablo 6’da tezlerin örneklem büyüklüklerine ait bulgulara baktığımızda tezlerin örneklemlerini %63 ile 31-100 arası ve % 37 ile 11-30 arası katılımcının oluşturduğu görülmektedir. Tablo 7’de tezlerin veri analiz yöntemlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 7

*Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Ait Bulgular**

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Yüzde
Veri Analiz Yöntemleri	Nicel	Kestirimsel**	6	%40
		Betimsel***	1	%7
		İçerik Analizi	2	%13
	Nitel	Nitel Betimsel	6	%40
		Analizler		

* Doküman analizi ile taranan çalışmaların belli bir kısmı karma araştırma yöntemini tercih ettiğinden dolayı tablo bu şekilde oluşturulmuştur.

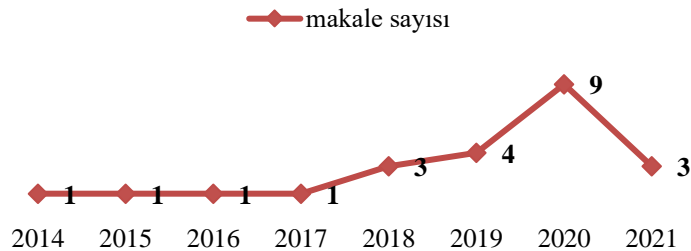
**Tabloda kestirimsel olarak ifade edilen kod t-testi, korelasyon, ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, faktör analizi, regresyon, parametrik olmayan analizleri temsil etmektedir.

***Tabloda betimsel olarak ifade edilen kod frekans ve yüzde tabloları, ortalama, standart sapma ve grafikleri temsil etmektedir.

Tablo 7’de incelenen tezlerde nicel analiz yöntemi kullanılanların %40’ı kestirimsel, %7’si betimseldir. Nitel analiz yöntemi kullanılanların ise %40’ı nitel betimsel, %13’ü içerik analizidir.

Makaleler İle İlgili Bulgular

Makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Google Scholar ve ERIC’te 2014-2021 yılları arasında fen eğitimi alanında ortaokul öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ve fen bilgisi öğretmenleriyle “dijital hikâye”, “dijital öykü”, “digital

story” ve “digital storytelling” anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda 2014 yılına ait 1 makaleye, 2015 yılına ait 2 makaleye, 2016 yılına ait 1 makaleye, 2017 yılına ait 1 makaleye, 2018 yılına ait 3 makaleye, 2019 yılına ait 4 makaleye, 2020 yılına ait 9 makaleye ve 2021 yılına ait 3 makaleye ulaşılmıştır. Şekil 11’e göre 2018 yılından itibaren fen eğitiminde dijital hikâye kullanımının arttığı da görülmektedir.

Makale sınıflama formuna göre tezler gibi makalelerde sınıflandırılmıştır ve Excel programında tablo haline getirilerek yüzdeleri hesaplanmıştır. Tablo 8’de, makalelerin yayınlandığı dergilerin türlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

Makalelerin Yayınlandığı Dergi Türlerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Dergi Türü	Uluslararası	16	%70
	Ulusal	7	%30

Makalelerin yayınlandığı dergilerin türüne ait bulguların sunulduğu Tablo 8’de, makalelerin %70’nin uluslararası dergilerde ve %30’nun ulusal dergilerde yayınlandığı görülmektedir. Tablo 9’da ise makalelerin yayın dillerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Makalelerin Yayın Dillerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Yayın Dili	Türkçe	7	%30
	İngilizce	11	%48
	Karma	5	%22

Tablo 9’da yer alan makalelerin yayın dillerine ait veriler incelendiğinde makalelerin %48’nin İngilizce olarak yazıldığı ve %30’nun ise Türkçe olarak yazıldığı görülmektedir. Makalelerin %22’sinin ise karma olarak yazıldığı tabloda verilmiştir. Tablo 10’da makalelerin yayınlandığı dergilere ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 10

Makalelerin Yayınlandığı Dergilere Ait Veriler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Dergi Adı	Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi	3	%13
	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry	1	%4
	Journal of Instructional Technologies & Teacher Education	1	%4
	Anadolu Journal of Educational Sciences International	1	%4
	Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	1	%4
	IBAD Journal of Social Sciences	2	%9
	International Journal of Humanities and Education	1	%4
	International Electronic Journal of Elementary Education	1	%4
	International Journal of Curriculum and Instruction	1	%4
	Journal of International Social Science Education	1	%4
	Elementary Education Online	1	%4
	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	%4
	Universal Journal of Educational Research	1	%4
	European Journal of Educational Research	1	%4
	Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching	1	%4
	Malaysian Online Journal of Educational Sciences	1	%4
	Journal of Education in Science, Environment and Health	1	%4
	International Journal of Environment & Science Education	1	%4
	Educational Media International	1	%4
	Technology, Knowledge and Learning	1	%4

Tablo 10'a göre makalelerden 3'nün (%13) Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergi'inde yayınlandığı, 2'sinin (%9) ise IBAD Journal of Social Sciences dergisinde yayınlandığı görülmektedir. Diğer dergiler ise tek makale ile %4'lük oranlara sahiptir. Tablo 11'de makalelerin alanlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11

Makalelerin Alanlarına Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Makalenin Alanı	Fen Bilimleri	23	%70
	Diğer (fen bilimleri + diğer)	10	%30

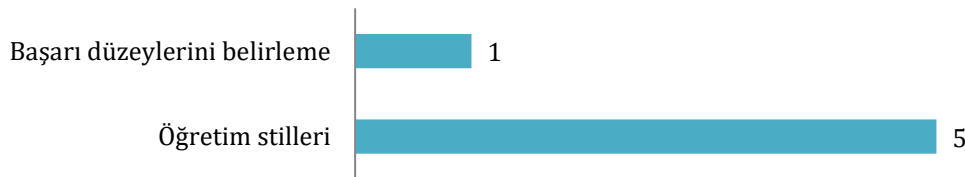
Tablo 11'de makalelerin alanlarına ait bulgular incelendiğinde makalelerin %70'nin fen bilimleri alanına ait olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra %30 olarak gözükken diğer kategorisinde ise fen bilimleri dersi/konuları ile beraber matematik, drama, bilim tarihi, özel öğretim yöntemleri, bilgisayar gibi derslerle makalelerin alanı iç içe olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 12'de incelenen makalelerin konularına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12

Makalelerin Konularına Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Makalenin Konusu	Öğrenme	6	%10
	Öğretim	8	%13
	Öğretmen Eğitimi	13	%21
	Öğretim Materyali Çalışması	9	%14
	Bilgisayar Destekli Öğretim	12	%19
	Eğitim/Öğretim Sorunları	3	%5
	Tutum-İlgi Belirleme	6	%10
	Ölçek-Test Geliştirme-Çeviri	2	%3
	Araştırma Yöntemi Çalışmaları	1	%2
	Bilimin Doğası	2	%3

Tablo 12’de makale konusu olarak en fazla %21 ile öğretmen eğitimi, %19 ile bilgisayar destekli öğretim, ardından %14 ile öğretim materyali çalışması, %13 ile öğretim, %10 ile öğrenme ve tutum-ilgi belirleme yer almaktadır. Ardından %5 ile eğitim-öğretim sorunları, %3 ile ölçek-test geliştirme-çeviri ve bilimin doğası, son olarak ise %2 ile araştırma yöntemi çalışmaları yer almaktadır. Bunun yanı sıra makaleler birden fazla konuyu içeriyorsa bunlar da ayrı olarak Tablo 12’de belirtilmiştir. Şekil 12’de makale konusu öğrenme olan makaleleri Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırması yer almaktadır.

*Şekil 12. Makale konusu öğrenme olan makalelerin sınıflandırılması*

Şekil 12’de makale konusu “öğrenme” olan makalelerde en çok öğrenme stilleri, ardından başarı düzeylerini belirleme çalışmaları yer almaktadır. Şekil 13’de makale konusu öğretim olan makaleleri Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırması yer almaktadır.



Şekil 13. Makale konusu öğretim olan makalelerin sınıflandırılması

Şekil 13’de, makale konusu öğretim olan makalelerde en çok öğretimin başarıya etkisi üzerinde durulmuştur. Bunu takiben öğretimin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretimin tutuma etkisi yer almaktadır. Şekil 14’de makale konusu öğretmen eğitimi olan makaleleri Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından hazırlanmış olan “Makale Sınıflama Formu”na göre sınıflandırması yer almaktadır.



Şekil 14. Makale konusu öğretmen eğitimi olan makalelerin sınıflandırılması

Şekil 14’de, makale konusu öğretmen eğitimi olan çalışmalarda en çok öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Tablo 13’de makalelerin araştırma yöntemlerine ait bulgular yer almaktadır.

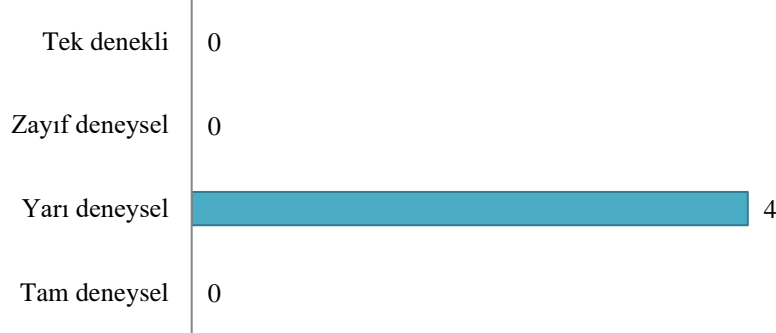
Tablo 13

Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Araştırma Yöntemi	Nicel	4	%17
	Nitel	11	%48
	Karma	8	%35

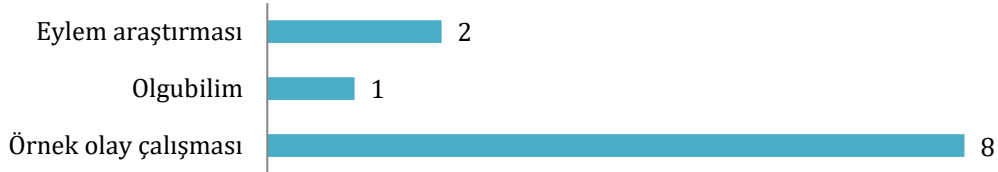
Tablo 13’de incelenen makalelerin araştırma yöntemleri açısından %48’i nitel araştırma yöntemleri, %35’i karma araştırma yöntemleri ve %17’si nicel araştırma yöntemleri olduğu yer

almaktadır. Şekil 15’te “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak nicel araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların desen türlerine ilişkin bulguya yer verilmiştir.



Şekil 15. Makalelerde kullanılan nicel araştırma yöntemi desenleri

Şekil 15’de incelenen makalelerde nicel araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların çoğunlukla yarı deneysel deseni kullandığı görülmektedir. Şekil 16’da “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak nitel araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların desen türlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 16. Makalelerde kullanılan nitel araştırma yöntemi desenleri

Şekil 16’da incelenen makalelerde nitel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmalarda en çok örnek olay, ardından sırasıyla eylem araştırması ve olgubilim desenleri kullanılmıştır. Şekil 17’de “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak karma araştırma yöntemini tercih eden çalışmaların desen türlerine ilişkin bilgiye yer verilmiştir.



Şekil 17. Makalelerde kullanılan karma araştırma yöntemi desenleri

Şekil 17’de ise karma araştırma yönteminin tercih edildiği makalelerde en çok açıklayıcı ve keşfedici desenin kullanıldığı, ardından çeşitleme desenin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 14’de makalelerin veri toplama araçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Veri Toplama Araçları	Anket	9	%20
	Başarı Testi	5	%11
	Algı- İlgı- Tutum-Yetenek- Kişilik Testi	2	%5
	Görüşme	14	%32
	Gözlem	5	%11
	Alternatif Değerlendirme Araçları	2	%5
	Diğer	7	%16

Tablo 14’de incelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçları %32 ile görüşme, ardından sırasıyla %20 ile anket, %16 ile diğer yer almaktadır. Diğer kısmında bu tabloda verilen veri toplama araçlarında farkı testler veya ölçekler içermektedir. Bunları sırasıyla %11 ile başarı testi ve gözlem ve son olarak %5 ile algı-ilgi-tutum-yetenek-kişilik testi ve alternatif değerlendirme araçları takip etmektedir. Şekil 18’de incelenen makalelerde kullanılan anket türleri yer almaktadır.



Şekil 18. İncelenen makalelerde kullanılan anket türleri

Şekil 18’de incelenen makalelerde veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerin, açık uçlu ve Likert türlerinin ikisinin de kullanıldığı görülmektedir. Şekil 19’da incelenen makalelerde kullanılan başarı testleri türleri yer almaktadır.



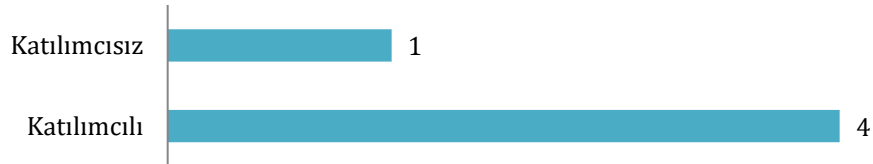
Şekil 19. İncelenen makalelerde kullanılan başarı testi türleri

Şekil 19’da incelenen makalelerde en çok seçmeli testlerin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 20’de incelenen makalelerde kullanılan görüşme türleri yer almaktadır.



Şekil 20. İncelenen makalelerde kullanılan görüşme türleri

Şekil 20’de incelenen makalelerde görüşme türü olarak en çok yarı yapılandırılmış, ardından sırasıyla yapılandırılmamış ve yapılandırılmış görüşmelerin tercih edildiği görülmektedir. Şekil 21’de incelenen makalelerde kullanılan gözlem türleri yer almaktadır.



Şekil 21. İncelenen makalelerde kullanılan gözlem türleri

Şekil 21’de incelenen makalelerde en çok katılımcılı gözlemin kullanıldığı, ardından ise katılımcısız gözlemin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 15’de makalelerin örneklemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15

Makalelerin Örneklemlerine Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Örneklem	Öğrenci (Ortaokul)	8	%35
	Öğretmen Adayı (Lisans)	11	%48
	Öğretmen	3	%13
	Veli-Öğrenci	1	%4

Tablo 15’de makalelerin örneklemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaların çoğunluğu %48 ile öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bunu %35 ile ortaokul öğrenciler ile yapılan çalışmalar izlemektedir. Ardından sırasıyla %13 ile öğretmenler ve % 4 ile veli-öğrenci ile yapılan çalışmalar yer almaktadır. Tablo 16’da makalelerin örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 16

Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Örneklem Büyüklüğü	1-10 arası	1	%4
	11-30 arası	10	%44
	31-100 arası	11	%48
	101-300 arası	1	%4

Tablo 16’da makalelerin örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular incelendiğinde makalelerin örneklemlerini en çok %48 ile 31-100 arası ve bunu takiben %44 ile 11-30 arası ve %4 ile 1-10 arası ve 101-300 arası katılımcının oluşturduğu görülmektedir. Tablo 17’de makalelerin veri analiz yöntemlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 17

*Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Ait Bulgular**

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Yüzde
Veri Analiz Yöntemleri	Nicel	Kestirimsel**	9	% 29
		Betimsel***	3	% 10
	Nitel	İçerik Analizi	9	% 29
		Nitel Betimsel Analizler	10	% 32

* Doküman analizi ile taranan çalışmaların belli bir kısmı karma araştırma yöntemini tercih ettiğinden dolayı tablo bu şekilde oluşturulmuştur.

**Tabloda kestirimsel olarak ifade edilen kod t-testi, korelasyon, ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, factor analizi, regresyon, non-parametrik analizleri temsil etmektedir.

***Tabloda betimsel olarak ifade edilen kod frekans ve yüzde tabloları, ortalama, standart sapma, ve grafikleri temsil etmektedir.

Tablo 17’de incelenen makalelerde nicel veri analiz yöntemi kullanılanların % 29’u kestirimsel ve % 10’u betimseldir. Nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı makalelerin ise % 29’u içerik analizi ve % 32’si nitel betimsel analizdir.

Tartışma

Yapılan çalışmada YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC üzerinden 2014-2021 yılları arasında, fen eğitimi alanında örneklemini ortaokul öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ve fen bilgisi öğretmenlerinin oluşturduğu çalışmalar dikkate alınarak “dijital hikâye”, “dijital öykü”, “digital story” ve “digital storytelling” kelimeleri ile arama yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan, 8 tez ve 23 makaleden elde edilen bulgular doğrultusunda incelenen tezlerin, büyük çoğunluğunun dili Türkçe olarak yazılmıştır.

Makalelerin ise büyük çoğunluğu İngilizce olarak yazılmıştır. Makalelerin büyük çoğunluğu uluslararası dergilerde yayımlanmıştır. Tezlerin konularında büyük çoğunlukta öğretim ve öğretim materyali çalışması yer alırken, makalelerin konularında ise büyük çoğunlukla öğretmen eğitimi

görülmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021) tarafından incelenen araştırmalarda en fazla teknoloji konu alanı tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebebi dijital hikâyelerin eğitimin her alanında kullanılması ve birden çok disiplini içeriğinde barındırdığı için disiplinlerarası çalışmaya imkân tanınması olabilir.

İncelenen tez çalışmalarında konusu “öğretim” olanlar tutuma ve başarıya etki üzerine iken; makale çalışmalarında konusu öğretim olan çalışmalar başarıya etki üzerinedir. Tez ve makale konusu “öğrenme” olan çalışmalarda genellikle öğrenme stili, tez ve makale konusu “öğretmen eğitimi” olan çalışmalarda ise öğretmen aday eğitimi üzerinedir. Yapılan çalışmaya benzer olarak Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli (2018) tarafından incelenen araştırmalarda tutuma, başarıya ve motivasyona etki üzerine iken yapılan çalışmadan farklı olarak yazma becerisine etkiden de söz edilmiştir. Bunun yanında Bilici ve Yılmaz (2021) tarafından incelenen çalışmalarda yapılan çalışmaya benzer olarak akademik başarı üzerine iken yapılan çalışmadan farklı olarak öğrenme düzeyi ve öğrenme çıktıları üzerinde de durulmuştur. Yapılan çalışmadan farklı olarak Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021) tarafından incelenen araştırmalarda ise en çok dijital okuryazarlığı geliştirme üzerinde durulmuştur.

Yapılan çalışmada tezlerin büyük bir çoğunluğunda karma araştırma yöntemi tercih edilirken, makalelerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tezlerde karma araştırma yönteminin tercih edilmesinin sebebi çeşitli veri toplama araçları ile çalışmayı farklı açılardan derinlemesine incelemek olabilir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak, 2018). Yapılan çalışmada makalelerde nitel araştırma yönteminin tercih edilmesiyle benzer olarak Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021), Bilici ve Yılmaz (2021) ve Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda da en çok tercih edilen araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Bunun sebebi ise nitel araştırma yöntemlerinin görüşme, gözlem gibi çeşitli veri toplama araçları ile ayrıntılı inceleme imkânı tanınması ve nitel araştırmaların küçük örneklemlerde de uygun olması olabilir (Baltacı, 2019).

Karma araştırma yönteminin tercih edildiği tezlerde açıklayıcı, keşfedici ve çeşitleme desenlerinin tümüne rastlanırken, makalelerde ise genellikle açıklayıcı ve keşfedici desenler tercih edildiği görülmektedir. Yapılan çalışma ile tezlerle benzer olarak Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda, en çok karma araştırma yönteminin çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu

çeşitliliğin sebebi karma araştırma yöntemi çalışmalarında hazırlanan araştırma sorularında önceliğin nitel ya da nicel olmasından kaynaklı olabilir (Alkan, Şimşek & Erbil, 2019).

Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği makalelerde ise en çok yarı deneysel desenin tercih edildiği söylenebilir. Bunun sebebi, okullarda sınıfların önceden belirlenmiş olması ve araştırmacının şubeleri rastgele oluşturumaması olabilir. Yapılan çalışmaya benzer olarak Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda da en çok nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenleri kullanılmıştır. Tezlerde ve makalelerde veri toplama aracı olarak en çok görüşme karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmaya benzer olarak Bilici ve Yılmaz (2021) tarafından incelenen araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme olarak belirlenmiştir. Tezlerde ve makalelerde görüşme türlerinden en çok yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edildiği karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmaya benzer olarak Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda görüşme türlerinden en çok yarı yapılandırılmış görüşme yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin tercih edilmesindeki sebep görüşme sorularının önceden hazır olmasına rağmen sürece uygun olarak yan sorular ile çalışmanın güçlendirilmesine imkân sağlaması olabilir (Türnüklü, 2000). Yapılan çalışmadan farklı olarak Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak öğrenci ve araştırmacı günlükleri yer alırken Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli (2018) tarafından incelenen araştırmalarda ise en çok ölçekler yer almaktadır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı anket olan tezlerde en çok açık uçlu anketler, makalelerde ise hem açık uçlu hem de Likert tipi anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Başarı testi kullanılan tezlerde ve makalelerde ise büyük çoğunlukla seçmeli test kullanılmıştır. Gözlemin kullanıldığı çalışmalarda en çok katılımcılı gözlemin, görüşmenin kullanıldığı çalışmalarda ise en çok yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerin örneklemlerini büyük çoğunluk ile ortaokul öğrencileri oluştururken, makalelerin örneklemlerini ise büyük çoğunlukta öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaya tezlerin örneklemleri açısından benzer olarak, M. Akgün ve I. H. Akgün (2020), Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021), Talan (2020) ve Şahin ve Çoban (2020) tarafından incelenen çalışmalarda, örneklemlerin büyük çoğunluğunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Yine yapılan çalışmaya makalelerin örneklemleri açısından benzer olarak Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli (2018) tarafından incelenen araştırmalarda ise örneklemlerin büyük çoğunluğunu öğretmen adayları

oluşturmaktadır. Makalelerde, örneklem olarak öğretmen adaylarının seçilmesinin sebebi ulaşılabilir örneklem olması olabilir.

Yapılan çalışmada tezlerin ve makalelerin örneklem büyüklükleri çoğunlukla 31-100 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmadan farklı olarak Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021) tarafından incelenen araştırmaların örneklem büyüklüğü 0-50 arası, Bilici ve Yılmaz (2021) tarafından incelenen araştırmaların örneklem büyüklüğü 1-25 arası, Talan (2020) tarafından incelenen araştırmaların örneklem büyüklükleri ise 50'den küçük ve 51-100 arası ve Şahin ve Çoban (2020) tarafından incelenen araştırmalarda ise örneklem büyüklükleri 1-10 arası olarak belirlenmiştir. Tezlerde en çok tercih edilen veri analiz yöntemleri kestirimsel ve nitel betimsel analiz olarak karşımıza çıkarken makalelerde ise en çok nitel betimsel analizin tercih edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmadan farklı olarak Bilici ve Yılmaz (2021) ve Demirbaş ve Şahin (2020) tarafından incelenen araştırmalarda en çok tercih edilen veri analiz yöntemi içerik analizi olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmada fen eğitiminde dijital hikâye üzerine olan tezler 2017 ve sonrası, makaleler ise 2018 ve sonrası artış göstermiştir. Bu çalışmaya benzer olarak dijital hikâye kullanımı Talan (2020) ve Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmalarda 2018 ve sonrasında, Bilici ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada 2017 ve sonrasında büyük bir artış göstermiştir. Dijital hikâyelerin son yıllarda bu denli artış göstermesinin sebebi öğretim ortamlarında teknoloji kullanımının 21.yy becerilerini geliştirmeye imkân tanınması ve sorgulama ile öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin aktif bir şekilde derse dâhil olmaları olabilir (Javaid & Ahmed, 2012; Miller, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2015; Robin ve McNeil, 2019).

Yapılan çalışma, fen bilimlerinde dijital hikâye kullanımına yönelik çok az tez ve makale olduğunu göstermektedir. Yıllar bazında ise 2018 yılından sonra fen eğitiminde dijital hikâye kullanımında görece büyük bir artışın olduğunu da söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında YÖK Tez, Google Scholar ve ERIC'te yer alan 2014-2021 yılları arasında fen eğitiminde dijital hikâye ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi sonucunda ülkemizde fen eğitiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin çalışmaların diğer alanlara kıyasla daha az olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucu elde edilen 8 tez ve 23 makale ile de bu durum açıklanmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde ve makalelerde nicel araştırma yönteminin çok az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında tezlerde veri toplama aracı olarak en az gözlem, makalelerde ise en az algı-yetenek-ilgi- tutum testlerinin kullanıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalarda öğretmenler ile ilgili dijital hikâye çalışmalarının çok az olduğunu da söylemek mümkündür. Çalışmada incelenen tezlerden ve makalelerden elde edilen sonuçlardan biri de 100 ve üzeri örneklem büyüklüğüne rastlanmamasıdır.

Bunun yanında çalışma sonucunda dijital hikâyelerin bir öğretim materyali olarak kullanıldığını ve 2018 sonrası fen eğitiminde dijital hikâye kullanımının arttığı sonucuna da ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalardan dijital hikâyeler ile ilgili genellikle bilimsel süreç becerileri, 21. yüzyıl becerileri, akademik başarıya etki, tutuma etki çalışmalarının olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin fazla tercih edilmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenleri ile dijital hikâye konusunda fazla çalışmanın bulunmadığı, genellikle ortaokul öğrencileri ve fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışmaların bulunduğunu da söylemek mümkündür.

Yapılan çalışma kapsamında fen eğitiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Fen eğitiminde ortaokul seviyesinde dijital hikâye kullanımını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Fen eğitiminde dijital hikaye kullanımının farklı sınıf seviyelerde kullanımı incelenebilir.
- Fen eğitimi kapsamında öğrencilere veya öğretmen adaylarına dijital hikâyelerin hazırlatıldığı çalışmalara daha çok ağırlık verilebilir.
- Fen bilimleri öğretmenleri ile ilgili dijital hikaye hazırlama çalışmaları yapılabilir.
- Dijital hikayeler ile ilgili nicel araştırma yöntemlerinin kullanımını artırılabilir.

Kaynakça

- Akgün, M., & Akgün, I. H. (2020). The effect of digital stories on academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 71-83.
- Akgündüz, D. (2019). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Mixed methods design: a narrative literature review. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2).
- Andersen, L., & Jo Matkins, J. (2011). Web 2.0 tools and the reflections of preservice secondary science teachers. *Journal of Digital Learning In Teacher Education*, 28(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784677>
- Ayvaz Tunç, Ö., & Karadağ, E. (2013). Postmodern oluşturmacıliğa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Bahadır, H., Tüfekci, A., & Çakır, H. (2021). Dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanım durumları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 635-654.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baram-Tsabari, A., & Osborne, J. (2015). Bridging science education and science communication research. *Journal of Research In Science Teaching*, 52(2), 135-144. <https://doi.org/10.1002/tea.21202>
- Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2021). Research trends in educational digital story studies: 2008-2019. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 614-648.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi, 259-268.
- Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International*, 57(3), 271-284. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım, 118-119.
- Dagenais, D., Brisson, G., André, G., & Forte, M. (2020). Multiple becomings in digital story creation. *Language and Intercultural Communication*, 20(5), 419-432. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>
- Demirbas, I., & Sahin, A. (2020). A systemic analysis of research on digital storytelling in turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45-65.

- Dewi, N. R., Magfiroh, L., Nurkhalisa, S., & Dwijayanti, I. (2019). The development of contextual-based science digital storytelling teaching materials to improve students' critical thinking on classification theme. *Journal of Turkish Science Education*, 16(3), 364-378.
- Doğan, A., & Uluay, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 3d teknolojilerini öğrenme ve uygulama deneyimleri: tinkercad örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 980-994. <https://doi.org/10.24315/tred.674462>
- Drummond, A., & Sweeney, T. (2017). Can an objective measure of technological pedagogical content knowledge (tpack) supplement existing tpack measures?. *British Journal Of Educational Technology*, 48(4), 928-939. <https://doi.org/10.1111/bjet.12473>
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide For Educators*. Washington, Dc: International Society for Technology in Education.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 68-79.
- Han, I., Eom, M., & Shin, W. S. (2013). Multimedia case-based learning to enhance pre-service teachers' knowledge integration for teaching with technologies. *Teaching and Teacher Education*, 34, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.006>
- Hung, S. T. A. (2019). Creating digital stories. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 26-37.
- Javaid, S., & Ahmed, S. A. (2012). Digital story telling framework for inquiry based learning activities. *Mobile and Ubiquitous Technology in Education*.
- Johnson, Jr (1989). *Teknoloji: Proje 2061 Aşama I Teknoloji Paneli Raporu* . Aaas Books, Dept. 2061, Po Box 753, Waldorf, Md 20604.
- Kahraman, S., Demir, Y., & Demir, N. (2015). Fen eğitiminde dijital teknoloji ürünü dinamik görsel kullanımı–fen bilgisi öğretmen adaylarının algıları. *İlköğretim Online*, 14(1). <https://doi.org/10.17051/io.2015.54967>
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: the new skills. *Journal of Research On Computing In Education*, 25(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/08886504.1992.10782032>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Lazar, I., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2020). Adoption of digital storytelling tool in natural sciences and technology education by pre-service teachers using the technology acceptance model. *Journal of Baltic Science Education*, 19(3), 429-453. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.429>
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling: bridging old and new. *Educational Technology*, 46(5), 26-31.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miller, C.H. (2014). Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425923>
- Noeth, R. J., & Volkov, B. B. (2004). Evaluating the effectiveness of technology in our schools. (Act Policy Report). Retrieved From <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed483855.Pdf>.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Pabuçcu, A. (2019). Fen eğitiminde dijital hikâyeler. D. Akgündüz (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar içinde* (s. 230 - 244). Anı Yayıncılık.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8.
- Sahin, N., & Coban, İ. (2020). The effect of digital story applications on students' academic achievement: a meta-analysis study. *African Educational Research Journal*, 8, 62-75.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *Science Education: Handbook of Research in Europe: Retrospective and Prospective* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., & Tekeli, P. (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Talan, T. (2020). Meta-analytic and meta-thematic analysis of digital storytelling method. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2021(1), 18-38.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (2), 97-121.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ültay, E., & Comardoğlu, Ç. (2021). Fen bilimleri dersi kapsamında teknoloji uygulamaları ve tasarımına yönelik yapılan çalışmaların betimsel içerik analizi. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Walan, S. (2020). Embracing digital technology in science classrooms—secondary school teachers' enacted teaching and reflections on practice. *Journal of Science Education And Technology*, 29(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09828-6>
- Yılmaz, Ö., & Sanalan, V. (2015). Fen öğretiminde katılımlı ve motive edici sınıf ortamı: mobil teknoloji kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 37-50. <https://doi.org/10.7822/omuefd.34.2.3>

Extended Abstract

Introduction

Technology has impacted the field of education, much like it has influenced various other domains. With the integration of technology into education, digital materials have become prevalent. Among these, digital stories have gained prominence not only in foreign language and Turkish education but also in science education. Digital stories transform the subject matter into a short film incorporating elements such as art, music, writing, and photography.

The utilization of digital stories in education contributes to enhanced student attitudes towards the course and improved academic success. Moreover, it elevates the overall motivation within the classroom, facilitating better classroom management and learning. Digital stories provide students with opportunities for problem-solving, critical thinking, questioning, and concretization.

This study uniquely focuses on the exclusive use of digital stories in science education, unlike other literature that may cover broader aspects. The research examines studies with samples consisting of secondary school students, pre-service science teachers, and science teachers. Theses and articles utilizing digital stories from the years 2014 to 2021 were analyzed in the study, and the findings were presented and interpreted in tabular form. The dissemination of these study findings aims to unveil the significance of digital stories in science education and elucidate the relationship between digital stories and the field of science education.

Purpose of the Study

The purpose of the study is to examine the studies on the use of digital stories in science education in our country through the document review method.

Method

In the research, literature review was conducted with document analysis. The data obtained as a result of the literature review was analyzed with content analysis. In the course of the research, a search for theses and articles was conducted on YÖK Thesis, Google Scholar, and ERIC using the keywords "digital story" and "digital storytelling." A total of 23 articles and 8 theses relevant to the subject were identified. The theses and articles underwent systematic categorization using the "Article Classification Form." The data obtained from this form were recorded in an Excel program, and subsequent content analysis was carried out. The data were tabulated to showcase codes, themes, frequencies, and percentages. These tables, along with associated graphs, were then meticulously examined and interpreted individually.

Findings

As a result of the search with the words "digital story" and "digital storytelling" on YÖK Thesis, Google Scholar, and ERIC, 8 theses and 23 articles were found. The theses were mostly in Turkish. All theses belong to the field of science, with teaching material studies being a common theme. The mixed research method was mostly preferred in theses, and it was concluded that interviews were the most frequently used data collection tool. When the samples were examined, the studies were mostly conducted with secondary school students. Sample sizes mostly ranged between 31-100. Data analysis methods include both quantitative and inferential, as well as qualitative and qualitative descriptive analyses.

Looking at the articles, most of them have been published in international journals, and the language of publication is mostly English. Studies are generally in the field of science, with teacher education being a prominent subject. The most preferred research method is qualitative, and interviews are commonly used as data collection tools. In the analyzed articles, the sample mostly consists of pre-service teachers, with sample sizes mostly ranging between 31-100. Finally, data

analysis methods include both quantitative and inferential, as well as qualitative and qualitative descriptive analyses.

Discussion

In the thesis studies examined, the topics related to "teaching" generally focused on their impact on attitude and success. On the other hand, in the article studies, the studies on teaching primarily concentrated on their impact on success. In studies with the theme of "learning," the focus was typically on learning styles, while in thesis and article studies with the theme of "teacher education," the emphasis was generally on the education of teacher candidates.

While a mixed research method was preferred in the majority of the thesis studies examined, qualitative research methods were generally favored in the articles. Case study design was mostly used in studies where qualitative research methods were preferred, both in theses and articles. Among the theses that opted for a mixed research method, all explanatory, exploratory, and variation patterns were found, whereas in articles, explanatory and exploratory designs were generally preferred. It can be said that quasi-experimental design is mostly favored in articles where the quantitative research method is preferred.

In the study, it was observed that open-ended questionnaires were predominantly used in theses where the data collection tool was questionnaires, while both open-ended and Likert-type questionnaires were used in articles. Theses and articles that utilized achievement tests generally preferred multiple-choice tests. In studies where observation was employed, the most common methods were participant observation and interviews. Semi-structured interviews were generally the preferred method in the studies. Looking at the years, it can be concluded that there has been a significant increase in the use of digital stories in science education after 2018.

Conclusion and Recommendations

According to the results of the study, it can be stated that there are not many studies on science education with digital stories. Additionally, it has been concluded that digital stories are used as teaching material, and their usage has increased after 2018. Based on the data obtained from the examined studies, results have been reached regarding scientific process skills, 21st-century skills, the impact on academic success, and the impact on attitudes toward digital stories. Moreover, it

has been observed that quantitative research methods were generally not preferred in the studies under examination. In this study, it can be said that there are not many studies on digital stories with science teachers; however, there are generally studies involving secondary school students and science teacher candidates. Several suggestions have been presented within the scope of the study. These suggestions can be studies conducted to increase the use of digital stories at the secondary school level in science education. The use of digital stories in science education can be examined at different grade levels.

ETİK BEYAN: "Fen Eğitiminde Dijital Hikâye Kullanımına İlişkin Çalışmaların İçerik Analizi: Türkiye Örneği" başlıklı çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını; insan veya hayvanların bilimsel amaçlarla kullanılmasını gerektiren bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onay belgesi alınmasına gerek duyulmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

TÜRKİYE’DE MATEMATİK EĞİTİMİNDE GÖMÜLÜ TEORİ YÖNTEMİNİN KULLANILDIĞI ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ¹

CONTENT ANALYSIS OF THE STUDIES USING THE GROUNDED THEORY METHOD IN MATHEMATICS EDUCATION IN TURKIYE

Buse Gizem YİTMEZ²

Duygu ALYEŞİL KABAKÇI³

Semiha KULA ÜNVER⁴

Başvuru Tarihi: 19.09.2023

Yayına Kabul Tarihi:03.10.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1362678

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teorisinin kullanıldığı çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim, ERIC ve Google Akademik veri tabanları, “gömülü teori”, “kuram oluşturma”, “temellendirilmiş teori”, “alt teori”, “matematik” ve “geometri” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Literatür taraması sonucunda 21 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar yıllara, yayın diline, araştırma alanına, çalışma grubuna, çalışma gruplarının büyüklüğüne, örnekleme yöntemine, veri toplama araçlarına, geçerlik güvenilirlik süreçlerine, veri analiz yöntemlerine ve kodlama yöntemlerine göre incelenmiştir. Analizler sonucunda Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teori yönteminin kullanıldığı ilk çalışmanın 2008, son çalışmanın ise 2021 yılında yapıldığı belirlenmiş fakat 2022 yılında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Toplamda 14 doktora, 6 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin olduğu tespit edilmiştir. Büyük oranda çalışmanın yayın dilinin Türkçe olduğu, araştırma alanlarının öğretmen yeterliliği ile ilgili olduğu ve çalışma gruplarını lisans öğrencilerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaların büyük çoğunluğunda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı, geçerlik güvenilirlik sürecine değinildiği ve kodlama türü kullanıldığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Gömülü teori, matematik eğitimi, betimsel içerik analizi*

Abstract: In this research, it is aimed to determine the trends of the studies in which the grounded theory is used in the mathematics education in Türkiye. For this purpose, CoHE National Thesis Center, Ulakbim, ERIC and Google Scholar databases were searched using the keywords "grounded theory", "mathematics" and "geometry". As a result of the literature review, 21 studies were reached. These studies were examined according to years, publication language, research field, study group, size of study groups, sampling method, data collection tools, validity and reliability processes, data analysis methods and coding methods. As a result of the analyzes, it was determined that the first study in which the grounded theory method was used in mathematics education in Türkiye was done in 2008 and the last study was done in 2021, but no study was found in 2022. A total of 14 doctoral dissertations, 6 master's theses and 1 article were reached. It was specified that the publication language of the study was mostly Turkish, the research areas were related to teacher competence and the study groups consisted of undergraduate students. In addition, it was determined that more than one data collection tool was used in many of the studies, the validity and reliability process was mentioned, and the coding type was used.

Keywords: *Grounded theory, mathematics education, descriptive content analysis*

¹ Bu çalışma 23-25 Eylül 2022 tarihinde Buca Eğitim Fakültesi ev sahipliğinde İzmir’de düzenlenen II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu’nda sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Uzm. Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye gizem.yitmez@gmail.com, 0000-0002-4163-489X.

³ Uzm. Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye matemaduygu@gmail.com, 0000-0002-7400-6363.

⁴ Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye semiha.kula@deu.edu.tr, 0000-0003-0365-1936.

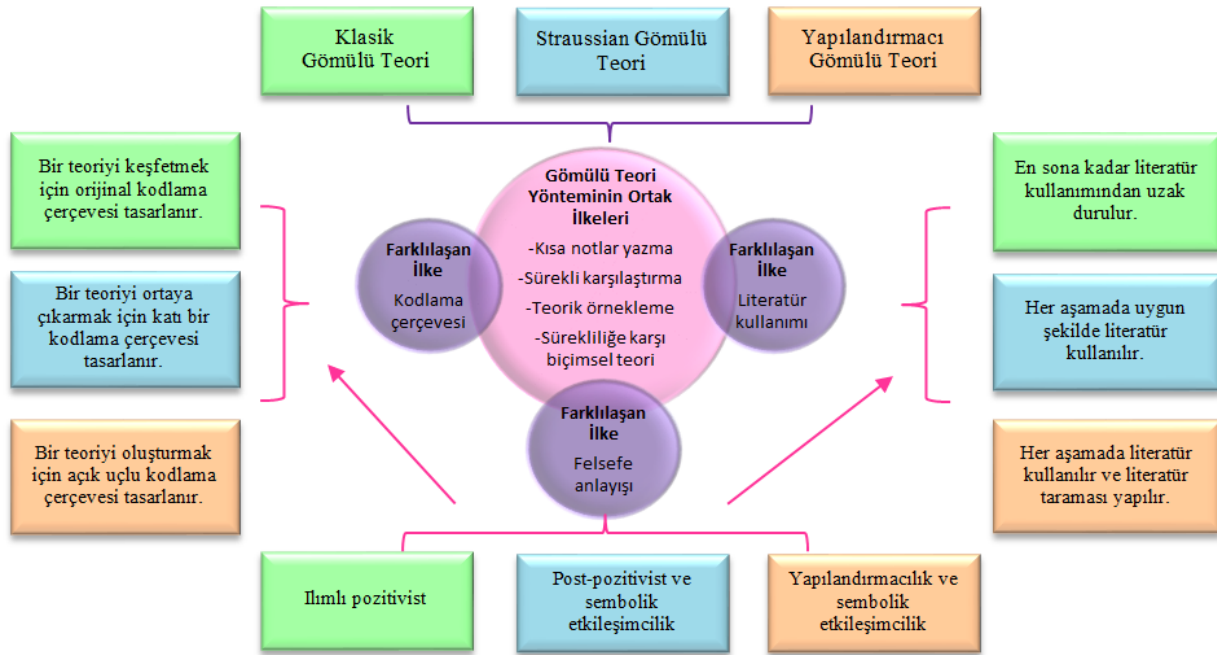
Giriş

Teori, olayları veya durumları açıklama ve tahmin etme amacıyla değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olaylara veya durumlara ilişkin sistematik bir görüş sunan birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar ve önermeler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Glanz & Rimer, 1995'den akt. Trifiletti vd., 2005). Teori oluşturmak alan gelişimini kolaylaştırmak, analiz için bir çerçeve sağlamak ve alanın gerçek dünya problemlerine uygulanabilirliğini arttırmak için oldukça önemlidir (Wacker, 1998). Bu anlamda gömülü teori araştırmacının bir süreç, eylem ya da etkileşime ilişkin çok sayıda katılımcının görüşleri çerçevesinde genel bir teori ortaya koyduğu nitel bir araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2013). Literatürde kuram oluşturma (Creswell, 2013), örtük teori (Merriam, 2018), alt teori ve temellendirilmiş teori (Kaya, 2019) gibi farklı isimlendirmeleri de bulunan gömülü teori, verilerden hareketle yeni bir teori ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma stratejisi olarak ifade edilmektedir (Punch, 2013). Bu araştırma türünde araştırmacı veri toplama ve analizi aşamasında tümevarım anlayışını benimser ve veriden anlam çıkararak, çalışma sonucunda "gömülü" olan teoriyi ortaya çıkarmaya çalışır (Merriam, 2018). Basitçe ifade edilirse, gömülü teori yöntemleri, verilerin kendilerine 'gömülü' teorileri oluşturmak için araştırma sürecinde sistematik ve esnek olarak toplanmış ve analiz edilmiş nitel verilere dayanmaktadır (Charmaz, 2006).

Gömülü teori, 1967 yılında, özellikle sosyoloji araştırmalarında kullanılan kuramların genellikle uygun olmadığını ve katılımcılarla uyuşmadığını düşünen Barney G. Glaser ve Anselm L. Strauss tarafından geliştirilmiştir (Creswell, 2013). Bu araştırmacılar başlangıçta aynı fikirde olmalarına karşın gömülü teorinin anlamı ve işleyişi açısından fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Gömülü teorinin epistemolojik varsayımları, sistematik yaklaşımı ve mantığı Glaser'den gelirken; Strauss ise teorinin pragmatik sosyoloji gelenekleriyle iç içe olduğunu belirtmektedir. Bu görüş ayrılığından sonra Strauss ve Corbin 1987 yılında yayınladıkları kitap ile teoriyi daha anlaşılır kılmışlar ve 1990 yılında yayınlanan kitapları ile teoriyi uygulanması daha kolay hale getirmişlerdir (Kaya, 2019). Ayrıca Glaser ve Strauss'un klasik gömülü teorisi pozitivist nicel araştırmaya karşı olarak öne çıkmışken, Strauss ve Corbin'in gömülü teorisi post-pozitivist yaklaşıma yakındır (İnce-Muslu, 2021). Son zamanlarda gömülü teori ile ilgili diğer bir bakış açısı ise 2006 yılında Charmaz tarafından bahsedilen tartışmalara farklı bir bakış açısı getirerek Yapılandırmacı Gömülü Teoriyi desteklemiştir. Yapılandırmacı gömülü teori Glaser ve Strauss'un (1967) tümevarımsal,

karşılaştırmacı, gelişen ve açık uçlu yaklaşımlarını benimsemekle birlikte, Strauss'un ilk zamanlardaki öğrettiği yineleme mantığını, eyleme ve anlama olan pragmatist geleneğini de benimsemektedir (İnce-Muslu, 2021).

Gömülü teori, “Klasik Gömülü Teori”, “Strauss ve Corbin’e Dayalı (Straussian) Gömülü Teori” ve “Yapılandırmacı Gömülü Teori” olarak üçe ayrılmaktadır (Kenny & Fourie, 2015). Bu türlerin üçünde de kısa notlar yazılmakta, veriler sürekli karşılaştırmalı olarak analiz edilmekte ve teorik örnekleme yapılması hedeflenmektedir. Fakat literatür kullanımı, felsefi bakış açısı ve kodlama yöntemi yönleriyle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Kenny ve Fourie (2015) tarafından geliştirilen gömülü teori türlerinin benzerlik ve farklılıklarını içeren şema Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1 için açıklama

- Pembe daire, gömülü teorinin üç türünün benimsediği ortak ilkeleri kapsamaktadır.
- Mor daireler, gömülü teorinin üç türünün uyuşmadığı farklı ilkeleri göstermektedir.
- Yeşil kutular, Klasik Gömülü Teorinin ilkelerini belirtmektedir.
- Mavi kutular, Straussian Gömülü Teorinin ilkelerini belirtmektedir.
- Turuncu kutular Yapılandırmacı Gömülü Teorinin ilkelerini belirtmektedir.
- Pembe oklar, üzerinde tartışılan kuralın diğeri üzerindeki etkisini göstermektedir.

Şekil 1. Gömülü teori türlerinin benzerlik ve farklılıkları (Kenny & Fourie, 2015)

Bir araştırmanın içerisine dahil edilebilecek gömülü teorinin birçok karakteristik özelliği bulunmaktadır. Bunlar;

- araştırmacının eylem veya sürece odaklanması,
- araştırmacının son aşamada bu eylem veya sürece ilişkin teori geliştirmesi,
- en temel veri toplama aracının mülakatlar olması ve bu mülakatlarda araştırmacının katılımcılardan elde ettiği verileri sürekli karşılaştırması,
- veri analizinde açık kategorilerin geliştirilmesi, kuramın merkezinde olan bir kategorinin seçilmesi ve teorinin oluşturulması için ilave kategorilerin detaylandırılması şeklinde sıralanabilir (Creswell, 2013).

Gömülü teoride kodlama biriminden bağımsız bir şekilde analiz yönteminde sürekli karşılaştırmalı analiz metodu (constant comparative methods) kullanılmaktadır (Glaser & Strauss, 1967). Bu metod, verileri verilerle, verileri kategoriyle, kategoriye kategoriyle ve kategoriye kavramla karşılaştırmanın tümevarımsal süreçleri aracılığıyla art arda daha soyut kavramlar ve teoriler üreten bir analiz yöntemidir (Charmaz, 2006). Gömülü teorinin analiz sürecinde (Teppo, 2015); ilk olarak veriler sürekli karşılaştırmalı analiz ile kavramsal bir şekilde kodlanır, bu kodlar arasındaki benzerlikleri belirtmek için kategoriler oluşturulur ve kodların ve kategorilerin sürekli karşılaştırılmasıyla teorik örneklem ortaya çıkar ve yönlendirilir. Süreç boyunca araştırmacılar sürekli notlar alır ve bu süreç artık benzer veriler elde edilinceye kadar devam eder. Gömülü teorinin analiz sürecine Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Gömülü teori yönteminin analiz süreci

Sürekli karşılaştırmalı analizin temeli kodlamalardır (Charmaz, 2015). Kodlama verinin ne hakkında olduğunu tanımlama sürecidir (Kaya, 2019). Kodlama süreci farklı araştırmacılar

tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin Glaser ve Strauss (1967) sabit, kuramsal ve merkezi kodlama; Strauss ve Corbin (1998) açık, aksel ve seçici kodlama olarak sınıflandırmıştır (Aksoy, 2020). Bununla birlikte gömülü teori kodlamalarının, açık, aksel, seçici, odak, süreç ve in-vivo kodlama olarak 6 başlıkta toplandığı da görülmektedir (İnce-Muslu, 2021). Bunlara ek olarak Charmaz (2015) kelime kelime, satır satır ve olay olay kodlama olmak üzere başlangıç kodlaması uygulamalarını tanımlamıştır.

Strauss ve Corbin'in (1998) üç aşamalı kodlama sürecinin ilk adımı olan açık kodlamada araştırmacılar satır satır analiz yaparak, verileri mümkün olduğu kadar çok şekilde kodlar ve analiz sırasında ortaya çıkan kavramsal ve teorik fikirler hakkında kısa notlar alırlar (Walker & Myrick, 2006). Veriler parçalarına ayrıştırılarak kategorileştirilmekte, ardından kavramsallaştırılmakta ve kategorilere yönelik kelimeler seçilmektedir (Baş & Akturan, 2013; Mc Can & Clark, 2003). İkinci adım olan aksel kodlamada bir kategori ve onun alt kategorisi arasında bağlantılar kurarak parçalanmış verileri yeni yollarla yeniden bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır (Walker & Myrick, 2006). Aksel kodlamada belirlenen kategoriler arasındaki bağlantılar verilere dayandırılarak test edilirken, bir yandan da daha ileri seviyede yeni kategoriler geliştirilmektedir (Corbin & Strauss, 1990). Elde edilen veriler sonucunda hipotezler sürekli olarak karşılaştırılarak düzenlenmektedir. Son adım olan seçici kodlamada ise araştırmacı bir teori oluşturmak için verileri merkezi bir tema, hipotez veya hikaye etrafında bütünleştirmeye çalışmakta olup en genel anlamda bu kodlama türü teoriyi bütünleştirme ve iyileştirme süreci olarak ele alınmaktadır (Walker & Myrick, 2006). Corbin ve Strauss (1990) seçici kodlamanın tüm kategorilerin "çekirdek" bir kategori etrafında birleştirilmesi olduğunu ve çekirdek kategori için daha önceden tanımlanmış kategoriler arasından veya temel olgunun açıklanması için daha soyut bir terim olarak belirlenebileceği belirtilmiştir. Odak kodlama, en sık karşılaşılan ilk kodları gözden geçirerek elde edilen veriyi analiz etmek anlamına gelmekte ve başlangıç kodlarının devamı olarak düşünülmektedir (Charmaz, 2015). Charmaz (2002), süreç kodlamanın, verilerdeki eylemleri açıklamak için yalnızca bağ-fiil eki alan sözcüklerin kullanılması anlamına geldiğini ifade etmektedir (İnce-Muslu, 2021). In vivo kodlamanın ise katılımcıların kendileri tarafından kullanılan terimlerin kodlanmasıdır. Araştırmanın başlangıcından itibaren verilerin dikkatli bir şekilde kelime kelime, satır satır ve olay olay kodlama ile gömülü teoriyi tamamlamak için gerekli olan uygunluk ve geçerlilik kriterlerinin gerçekleştirilmesini sağlamakta olup bu kodlama türleri şu şekildedir (Charmaz, 2015); kelime kelime kodlama toplanan veriye yeni bir bakış açısı ile bakılmasını sağlar ve fenomenolojiye ilgi

duyanlar bu kodlama türünü tamamlayıcı bir kodlama türü olarak görebilirler, satır satır kodlama kodlamadaki ilk adımdır ve yazılı olan verideki her satırı isimlendirmek anlamına gelmektedir, olay olay kodlama ise satır satır ve kelime kelime kodlama yapmaktan daha uygun olabilmektedir. Çünkü insanın ilgisiz hareketlerinin izole edilmiş somut, davranışçıl tasvirleri olay olay kodlamada daha verimli olabilmektedir.

Her araştırma türünde olduğu gibi gömülü teori yönteminde de birtakım avantajlar ve dezavantajlar vardır. Güçlü yanlarından bazıları; sistematik, eş güdümlü, bütüncül ve esnek bir araştırma yöntemi olması, verilerin çözümlenmesi için örgütlenmiş ve disiplinli bir yaklaşım sunması (Gürbüz & Şahin, 2017), araştırılmakta olan alana dair yeni bilgiler sağlayarak teori gelişimine katkıda bulunması ve veri toplama araçlarında esneklik sunması (Kaya, 2019) olarak sıralanabilir. Bu güçlü yanlarının yanı sıra araştırmacının yoğun veri içinde kaybolma ihtimali, literatür taramasının son aşamada yapılması, aynı alanda bir kuram varken yenisinin yapılmasına dolayısıyla vakit kaybına sebep olması (Gürbüz & Şahin, 2017) ve kuramsal örneklemin kullanıldığı için örneklem sınırları belirleme konusunda birtakım sorunların var olması (Kaya, 2019) yöntemin dezavantajları arasında yer almaktadır.

Bir alanın gelişimi ve güçlü bir disiplin haline gelmesi alandaki teori ve teorik çerçevelerin sayısı ve niteliği ile yakından ilişkili olup matematik eğitiminde ortaya çıkan teoriler alanın kendi terminolojisini oluşturmak, matematik öğretimi ve öğrenimindeki olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak, akademik çalışmaların niteliğini arttırmak ve araştırma yöntemlerinin gelişimine katkı sağlamak için son derece işlevseldir (Bingölbali vd., 2016). Bu teorilerin ortaya çıkarılmasında, tümevarım yoluyla teori oluşumu destekleyen nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori kullanılmaktadır. Gömülü teori her ne kadar teori inşa edilmesine yönelik bir nitel araştırma yöntemi olsa da teori inşasından ziyade veri toplama ve analiz stratejisi olarak kullanılmaktadır (Stough & Sungyoon, 2021). Bu anlamda gömülü teori karmaşık bir kavramdır (Bakker, 2019). Dolayısıyla gömülü teorinin bir yöntem olarak matematik eğitimi araştırmalarında ayrıntılı olarak nasıl ele alındığını incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde sağlık alanında gömülü teori çalışmalarının metodolojik kalitesinin değerlendirildiği sistematik analiz çalışmaları yer almaktadır (Ali vd., 2019; Hutchison vd., 2011). Ancak matematik eğitiminde yer alan sistematik analiz çalışmalarında, gömülü teori yönteminin kullanıldığı araştırma sayısını belirtmekten öteye gidilmediği görülmektedir (Atasever, 2019;

Sevencan, 2019). Atasever (2019) çalışmasında Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında hazırlanmış 619 lisansüstü tez incelenmiş ve bu tezlerden yalnızca üç tanesinde gömülü teori yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir. Sevencan (2019) ise 2000-2016 yılları arasında matematik eğitiminde yapılmış 1276 lisansüstü tezdten 15 tanesinde gömülü teori yönteminin benimsendiği çalışmaya ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra literatürde kavramsal ve epistemolojik karmaşıklığından dolayı gömülü teoriyi tanımlayıcı çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Arık & Arık, 2016; Bakker, 2019; Christiansen, 2011; Dunne, 2011; Prigo & Behrens, 2019; Stough & Lee, 2021). Buradan hareketle literatürde gömülü teori yönteminin matematik eğitiminde kullanıldığı çalışmaların ayrıntılı incelenerek değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma ile Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teori yönteminin kullanıldığı lisansüstü tezlerinin ve makalelerin eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sistematik analiz araştırmasının, matematik eğitiminde gömülü teori yönteminin nasıl kullanıldığının anlaşılması, değerlendirilmesi ve gelecekte bu yöntem ile yapılacak çalışmalara rehberlik edecek bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Matematik eğitiminde gömülü teori yönteminin kullanıldığı lisansüstü tez ve makale çalışmalarının;

- a. araştırma türüne, yayın yılına, yayın diline göre dağılımı nasıldır?
- b. amaçlarına, araştırma alanı ve alt alanına göre dağılımı nasıldır?
- c. çalışma grubu, öğrenim düzeyi ve çalışma gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
- d. örnekleme yöntemine, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenirlik süreçlerine göre dağılımı nasıldır?
- e. veri analiz yöntemine, veri kodlama türü ve elde edilen sonuçlara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada Türkiye’deki gömülü teori ile ilgili tez ve makalelerin belirlenen değişkenlere göre derinlemesine incelenmesi, sınıflandırması ve verilerin değerlendirilerek çözümlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman

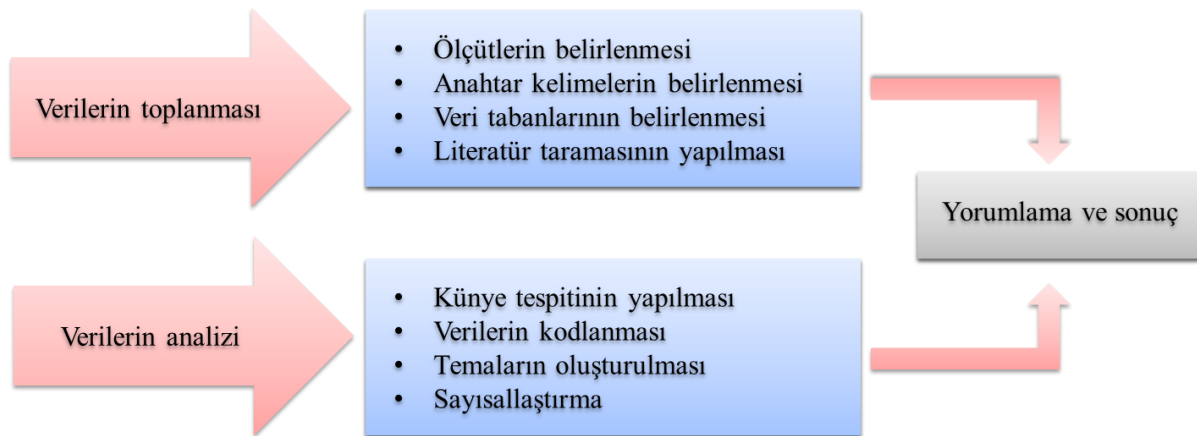
incelemesi araştırmanın amacına uygun olarak ilgili belgelerin literatür taraması yapılarak taranması, konuyla ilgili künye tespitinin yapılması, kategorilerine ayrılarak kodlanması ve sayısallaştırılarak incelemesi sürecidir (Muşmal & Gürbüz, 2018).

Veri Toplama Araçları

Literatürde yer alan içerik analizi çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının incelenmesiyle, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Araştırma Sınıflandırma Formu” (bkz. Ek 2) kullanılmıştır. Araştırma Sınıflandırma Formu’nun çalışmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma Sınıflandırma Formu; araştırmanın türü, yayın yılı, yayın dili, amacı, araştırma alanı ve alt araştırma alanı, çalışma grubu, öğrenim düzeyi, çalışma grubunun büyüklüğü, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik süreçleri, veri analiz yöntemleri, kodlama türleri ve sonuçlarını içeren on üç bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, gömülü teori yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin, araştırmanın türü, yayın yılı, yayın dili, amacı, araştırma alanı ve alt araştırma alanı, çalışma grubu, öğrenim düzeyi, çalışma grubunun büyüklüğü, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik süreçleri, veri analiz yöntemleri, kodlama türü ve sonuç değişkenleri açısından incelenerek yorumlanması için doküman incelemesi yapılmıştır. İncelemede izlenen basamaklara Şekil 3’te yer verilmiştir.



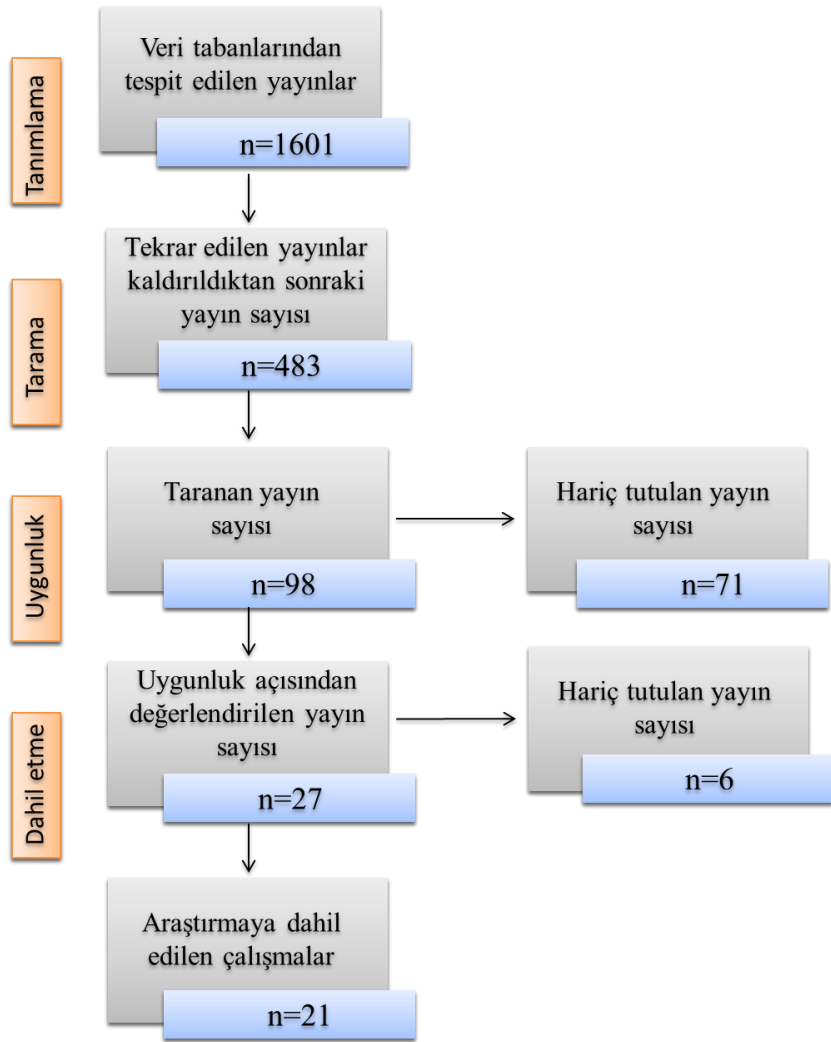
Şekil 3. Araştırmanın akış şeması

Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmaların belirlenmesinde, durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen niteliklere göre örneklemin seçilmesidir. Seçilen örneklem grubu belirli ölçütlere sahip kişiler veya durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu kapsamda araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki dahil etme ölçütleri belirlenmiştir.

- Yönteminin gömülü teori olması,
- Tez ya da makale olması,
- Türkiye örnekleme kapsamında gerçekleştirilmesi,
- Takip edilen süreçlerin açıkça belirtilmiş olması.

Ardından belirlenen veri tabanı sistemlerinde anahtar kelimelere göre literatür taraması yapılmıştır. Veri tabanlarının belirlenmesinde eğitim alanında yaygın olarak kullanıyor ve yayınlanan çalışmaların tamamının elektronik ortamda paylaşılmış olması göz önünde bulundurularak, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, ERIC (Education Resources Information Center) ve ULAKBİM veri tabanları taranmıştır. Gömülü teorinin literatürde kuram oluşturma, temellendirilmiş teori, alt teori gibi farklı isimleri de bulunmaktadır (Kaya, 2019). Dolayısıyla araştırmada söz konusu veri tabanlarında, “gömülü teori”, “kuram oluşturma”, “temellendirilmiş teori”, “alt teori”, “matematik”, “geometri”, “grounded theory”, “mathematics” ve “geometry” kelimeleri kullanılarak, özet alanında arama yapılmıştır. Bu anahtar kelimeler kullanılarak Araştırmada yapılan literatür taraması tüm araştırmacılar tarafından ayrı ayrı olarak, anahtar kelimelerin belirlendiği süre olan Nisan 2022’den Şubat 2023’e kadar devam etmiştir.

Araştırmada ele alınan çalışmalar, Moher ve arkadaşları (2009) tarafından sistematik analiz çalışmalarında kullanılması önerilen Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri [Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses-PRISMA] akış şemasına göre sistematik olarak öncelikle tanımlanmış, ardından taranmış, uygunluğu kontrol edilmiş ve araştırmaya dahil edilecek çalışmalar belirlenmiştir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Sistematik inceleme ve tarama sürecinin PRISMA akış şeması (Moher vd., 2009)

Tarama sonucunda belirlenen anahtar kelimelerin özet içerisinde kullanıldığı 1601 çalışmaya ulaşılmıştır. Tekrar edilen çalışmalar kaldırıldıktan sonra 483 çalışma ve bu çalışmaların özetleri tarama için hazır hale gelmiştir. Belirlenen dahil etme ölçütleri doğrultusunda 483 çalışmadan 385 tanesi, Türkiye örneklemeine sahip olmaması, araştırma yönteminin gömülü teori olmaması veya tez ya da makale olmaması sebebiyle hariç tutulmuştur. Geriye kalan 98 çalışmanın ise tam metinleri incelenmiştir. Tam incelemenin ardından dahil etme ölçütlerini karşılayamayan 71 çalışma hariç tutulmuştur. Geriye kalan 27 çalışmanın incelemesi sonucunda ise 3 çalışmanın tezden üretilme makale olması ve tezlerin makalelere göre daha kapsamlı olması sebebiyle araştırmaya tez çalışmaları dahil edilerek, bu çalışmalar hariç tutulmuştur. Bunun yanı sıra 3 çalışmanın yöntemin net olarak belirtilmemiş olması sebebiyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

Buradan hareketle araştırma kapsamında 21 çalışma analize tabi tutulmuştur (bkz. Ek 1). Söz konusu çalışmalar, yıllara göre numaralandırılmış ve her bir çalışmanın türü indis kullanılarak belirtilmiştir. Örneğin 2 numaralı çalışma bir doktora tezi olması nedeniyle 2_D olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tez ve makalelerden elde veriler betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Böylelikle betimsel içerik analizi matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen gömülü teori üzerine birbirinden bağımsız olarak yapılan bütün çalışmalar incelenip düzenlenerek söz konusu alanda genel eğilimin nasıl olduğunu ortaya koymaya yardımcı olmuştur (Ültay vd., 2021). Araştırmada ilk olarak verilerin toplanması aşamasında araştırmaya dahil edilecek tez ve makaleler belirlenmiş ve sonrasında elde edilen verilerin analiz aşamasına geçilmiştir. İlk olarak incelenecek tez ve makalelerin her birinin künye tespiti yapılmak üzere, çalışmalar “Araştırma Sınıflandırma Formu” aracılığıyla kodlanmıştır. Bu aşamada önce lisansüstü tezler sonra makaleler olmak üzere dokümanlar yıllara göre sıralanarak numaralandırılmıştır. Sonrasında her bir numaranın başına eğer incelenen araştırma doktora tezi ise D, yüksek lisans tezi ise Y, makale ise M olarak kodlanmıştır. Bu sayede her bir araştırmanın kodu belirlenmiş ve araştırmanın türü, yayın yılı, yayın dili, amacı, araştırma alanı ve alt araştırma alanı, çalışma grubu gibi künye bilgileri transkript edilmiştir. Veri analizindeki ikinci kısım ise verilerin birbirleriyle ilgilerine göre gruplar halinde bir araya getirilmesi (Muşmal & Gürbüz, 2018) amaçlanan verilerin kodlanması aşamasıdır. Yapılan kodlamada önemli kısımların gözden kaçırılmasını ya da önemsiz kodların oluşumunu önlemek adına dokümanların içeriğinin iyi irdelenmesi gerekmektedir (Muşmal & Gürbüz, 2018). Bu nedenle araştırmada verilerin kodlanması araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Analizi yapan farklı araştırmacılar tarafından anlamsal birliğin sağlanması için, yapılan kodlamaların tanımlamaları açık ve işlevsel bir biçimde yapılmıştır. Ardından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen standartlara göre uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada görüş ayrılıkları yaşanan kodlamalarda, koda ait tanım genişletilerek ya da değiştirilerek, fikir birliğinin sağlanmıştır. Veri analizi aşamasında temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında veriler

kelime, cümle, paragraf veya içeriğin anlamlarına bakılarak belli bir sistem içerisinde incelenmiş ve bir yargıya ulaşılarak gerçekleştirilmiştir (Muşmal & Gürbüz, 2018). Böylece içerik analizine tabi tutulan araştırmaların özelliklerinin sınıflandırılması ile birtakım sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır. Son aşamada ise elde edilen bulguların sunumunun kolaylaştırılması ve karşılaştırılması için veriler sayısallaştırılmış ve tablolarda sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teori yönteminin kullanıldığı çalışmaların içerik analizine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmektedir. İlk araştırma problemi doğrultusunda çalışmalar türüne, yayın yılına ve yayın diline göre (bkz. Tablo 1, 2, 3) ele alınmıştır. Bu bağlamda Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların doktora, yüksek lisans ve makale türlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Araştırmaların Türü Bağlamında Dağılımı

Türü	Araştırmalar	f	%
Doktora tezi	2 _D -3 _D -4 _D -5 _D -6 _D -8 _D -10 _D -11 _D -12 _D -13 _D -16 _D -17 _D -19 _D -20 _D	14	66,6
Yüksek lisans tezi	1 _Y -7 _Y -9 _Y -14 _Y -15 _Y -18 _Y	6	28,6
Makale	21 _M	1	4,8

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de matematik eğitimi alanında gömülü teori yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğunun doktora tez çalışması (%66,6) olduğu, bunu yüksek lisans tezlerinin (%28,9) takip ettiği ve sadece 1 tane (%4,8) makale çalışmasının olduğu görülmüştür. Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların yılları bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaların Yayın Yılları Bağlamında Dağılımı

Yayın yılı	Araştırmalar	f	%
2022	-	0	0
2021	1 _Y -2 _D	2	9,5
2020	3 _D	1	4,8
2019	4 _D -5 _D -6 _D	3	14,3
2018	-	0	0
2017	7 _Y	1	4,8
2016	8 _D -9 _Y	2	9,5

2015	10 _D -11 _D	2	9,5
2014	12 _D -13 _D	2	9,5
2013	14 _Y -21 _M	2	9,5
2012	15 _Y	1	4,8
2011	16 _D -17 _D	2	9,5
2010	19 _D -18 _Y	2	9,5
2009	-	0	0
2008	20 _D	1	4,8

Tablo 2 incelendiğinde en çok çalışmanın (%14,3) 2019 yılında yapıldığı, 2009, 2018, 2022 yıllarında ise bu yöntemin tercih edildiği bir çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır. Bu yıllar hariç her yıl en az bir çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Gömülü teori yöntemi ile yapılan çalışmaların sayısının herhangi bir yılda baskın olarak öne çıkmadığı, çalışmaların yıllara göre dağılımlarının hemen hemen eşit seviyede olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teori yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların yayın dili bağlamında dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Araştırmaların Yayın Dili Bağlamında Dağılımı

Yayın dili	Araştırmalar	f	%
Türkçe	1 _Y -2 _D -3 _D -4 _D -5 _D -6 _D -9 _Y -10 _D -11 _D -12 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -19 _D -20 _D - 21 _M	19	90,5
İngilizce	7 _Y -8 _D	2	9,5

Araştırmaların 19 tanesinin (%90,4) Türkçe ve sadece 2 tanesinin (%9,5) İngilizce olarak yayımlandığı belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalar ikinci araştırma problemi doğrultusunda amaçları, araştırma alanı ve alt araştırma alanı (bkz. Tablo 4, 5) bağlamında da incelenmiştir. Araştırma problemi ve amacı birbiri ile paralel bir şekilde ele alındığı için bulgular sunulurken ilgili çalışmaların amacına odaklanılmıştır. Söz konusu çalışmaların amaçlarına göre dağılımları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırmaların Amaçları Bağlamında Dağılımı

Amacı	Araştırmalar	f	%
Öğretmen yetkinliğinin ortaya konması	1 _Y -3 _D -7 _Y -8 _D -10 _D -12 _D -14 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y - 21 _M	11	52,4
Bilişsel yapıların ortaya konması	5 _D -9 _Y -11 _D -15 _Y -19 _D -20 _D	6	28,6
Öğretim modeli oluşturulması	2 _D -13 _D	2	9,5

Sosyomatematiksel normların incelenmesi	6 _D	1	4,8
Matematiksel söylemlerin incelenmesi	4 _D	1	4,8

Araştırmaların öğretmen yetkinliğinin ortaya konması (%52,4), bilişsel yapıların ortaya konması (%28,6), öğretim modeli oluşturulması (%9,5), sosyomatematiksel normların incelenmesi (%4,8) ve matematiksel söylemlerin incelenmesi (%4,8) amaçları bağlamında yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda çalışmaların neredeyse yarısında öğretmen yetkinliğinin ortaya koyulması amacıyla yapılması dikkat çekmektedir. Türkiye’de matematik eğitiminde gömülü teori yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların araştırma alanı ve alt alanı bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaların Araştırma Alanı ve Alt Alanı Bağlamında Dağılımı

Alanı ve alt araştırma alanı	Araştırmalar	f	%
Öğretmen Yeterliği		13	61,9
Pedagojik alan bilgisi	3 _D -8 _D -12 _D -13 _D -16 _D -17 _D		
Matematiksel ispat	3 _D		
Problem çözme	8 _D -13 _D		
Beklenmeyen olaylar bilgisi	12 _D		
Ders içeriği hazırlama	17 _D		
Materyal geliştirme	16 _D		
Pedagojik bilgi	1 _Y -7 _Y -21 _M		
Ölçme değerlendirme	1 _Y		
Özel eğitim	7 _Y		
Bilişsel yapılar	21 _M		
Alan Bilgisi	14 _Y -18 _Y		
Hazırbulunmuşluk	14 _Y		
Matematiksel ispat	18 _Y		
Teknolojik alan bilgisi	15 _Y		
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	2 _D		
Öğretim Süreci		7	33,3
Matematiksel söylem	4 _D		
Problem çözme	5 _D		
Sosyo matematiksel normlar	6 _D		
Öğrenci hataları	9 _Y		
Ölçme değerlendirme	10 _D		
Bilişsel ve üst bilişsel yapılar	11 _D		
Bağlamsal öğrenme yaklaşımı	19 _D		
Öğrenci Yeterliği		1	4,8
Bilişsel yapılar	20 _D		

Çalışmalar, araştırma alanlarına göre öğretmen yeterliği, öğretim süreci ve öğrenci yeterliği temaları altında sınıflandırılmıştır. Araştırmalardan 13’ünün (%61,9) öğretmen yeterliği, 7’sinin

(%33,3) öğretim süreci, 1'inin (%4,8) ise öğrenci yeterliği alanında olduğu tespit edilmiştir. Koehler ve Mishra (2005) öğretmen yeterliliğini, Shulman'ın açıkladığı pedagojik alan bilgisinin yanına teknoloji bilgisini de ekleyerek, alan bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknoloji bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere 7 kategori altında incelenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalardan ise en çok araştırma alt alanın 6 çalışma ile pedagojik alan bilgisi olduğu, bunu takiben pedagojik bilgi alanında 3, alan bilgisi ve teknolojik alan bilgisi ile ilgili 2 araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırma alanlarının yer aldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmalar üçüncü alt problem doğrultusunda çalışma grubu, çalışma grubunun öğrenim düzeyi ve büyüklüğü (bkz. Tablo 6, 7) bağlamında ele alınmıştır. Çalışma grubunun kimler olduğu ve katılımcıların öğrenim düzeyleri bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Araştırmaların Çalışma Grubu ve Öğrenim Düzeyleri Bağlamında Dağılımı

Çalışma grubu ve öğrenim düzeyleri	Araştırmalar	f	%
Öğrenci		14	66,7
Ortaokul			
7. Sınıf	6 _D		
6 ve 7. Sınıf	9 _Y		
Öğretmen adayı			
İlköğretim matematik öğretmenliği			
3.sınıf	21 _M		
Belirtilmemiş	19 _D		
Ortaöğretim matematik öğretmenliği			
1.sınıf	11 _D -14 _Y		
4. Sınıf	12 _D -13 _D -15 _Y		
1., 2. ve 3. Sınıf	18 _Y		
Belirtilmemiş	8 _D -16 _D -17 _D		
İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği			
4. ve 5. Sınıf	10 _D		
Öğretmen			
Matematik öğretmeni	1 _Y -7 _Y	2	9,5
Akademisyen	3 _D	1	4,8
Diğer*	2 _D -4 _D -5 _D -20 _D	4	19

*Birden fazla çalışma grubunun yer aldığı araştırmalar bu kategoride incelenmiştir.

Araştırmaların çalışma grupları öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen ve diğer kategorinde incelenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde 14 araştırmanın (%66,7) öğrencilerle, 2'sinin (%9,5) öğretmenlerle, 1'inin akademisyenlerle (%4,8) ve 4 araştırmanın (%19) birden fazla çalışma grubuyla yapıldığı görülmüştür. Diğer kategorisinde yer alan 2_D kodlu çalışmada çalışma grubu olarak lise öğrencileri, matematik öğretmenleri, müdürler; 4_D'te ortaokul matematik öğretmenleri ve öğrencileri; 5_D'te lise matematik öğretmenleri ve öğrencileri; 20_D'de ise ilköğretim ve lisansüstü öğrencileri yer almaktadır. Bu verilere göre en çok araştırmanın öğrenciler ile gerçekleştirildiği, öğrenim kademesi olarak en fazla araştırmanın lisans düzeyinde (9) yapıldığı okul öncesi ve lise düzeyinde ise herhangi bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca lisans düzeyinde yapılan çalışmalarından 2'sinin ilköğretim matematik, 9'unun ortaöğretim matematik ve 1'inin hem ilköğretim hem ortaöğretim öğretmen adaylarıyla yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların sınıflara göre dağılımları incelendiğinde ortaokulda 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışılırken 8. sınıf öğrencileriyle çalışma yapılmadığı, lisans düzeyinde her sınıf düzeyinde araştırma yapıldığı, bunların 3'ünde çalışma grubunun ve kademesinin belirtildiği fakat sınıf seviyesinin belirtilmediği saptanmıştır. Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların örnekleme yöntemine göre araştırmaların çalışma gruplarının büyüklüğü bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırmaların Çalışma Gruplarının Büyüklüğü Bağlamında Dağılımı

Katılımcı sayısı	Araştırmalar	f	%
1-10 kişi	3 _D -7 _Y -12 _D -14 _Y -18 _Y -20 _D	6	28,6
11-20 kişi	2 _D -9 _Y -13 _D -15 _Y	5	23,8
21-30 kişi	1 _Y -6 _D -11 _D	3	14,3
31-40 kişi	8 _D -16 _Y -21 _M	3	14,3
41-50 kişi	17 _D	1	4,8
51+ kişi	10 _D -19 _D	2	9,5
Belirtilmemiş	4 _D	1	4,8

İncelenen araştırmaların nitel araştırma olması gereğince ve çalışma gruplarının büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda, 50 kişiye kadar veri aralığı 10'arlık olacak şekilde gruplandırılmıştır. Katılımcı sayısı 51 ve üstü olan araştırmalar için ise ayrı bir kategori açılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde en çok araştırmanın 1-10 kişi (%28,6) ve 11-20 kişi (%23,8) aralığında, en az ise 41-50 kişi (%4,8) aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcı sayısının 51 ve üstünde olan yalnızca 2 (%9,5) araştırma olduğu ve 1 (%4,8) çalışmada ise belirtilmediği tespit edilmiştir. Bununla

birlikte 4_D kodlu araştırmada çalışma grubu olarak öğretmen ve öğrencilerle çalışılmış olup, öğretmen sayısının 6 olduğu belirtilmesine karşın öğrenci sayısı hakkında herhangi bir bilgi verilmediği saptanmıştır.

Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmalar dördüncü alt problem doğrultusunda örnekleme yöntemine, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenilirlik süreçlerine (bkz. Tablo 8, 9, 10) göre incelenmiştir. Çalışmaların örnekleme yöntemi bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmaların Örnekleme Yöntemi Bağlamında Dağılımı

Örnekleme yöntemi	Araştırmalar	f	%
Amaçlı örnekleme		11	52,4
Ölçüt örnekleme	1 _Y -2 _D -3 _D -5 _D -11 _D -15 _Y		
Teorik örnekleme	8 _D -12 _D -19 _D		
Belirtilmemiş	6 _D -7 _Y		
Uygun örnekleme	3 _D -5 _D -10 _D	3	14,3
Belirtilmemiş	4 _D -9 _Y -13 _D -14 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -20 _D -21 _M	9	42,9

Tablo 8’de görüldüğü gibi örnekleme yönteminin belirtildiği araştırmaların tamamında olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı ve uygun örneklemenin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların en fazla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmalardan 6’sında ölçüt örnekleme, 3’ünde teorik örnekleme tercih edilmesinin belirtilmesine rağmen 2’sinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden hangisinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde teorik örneklemenin tercih edildiği araştırmaların yalnızca doktora tezleri olması dikkat çekmektedir. Ayrıca 3 çalışmada uygun örnekleme, 2 çalışmada hem ölçüt hem de uygun örnekleme kullanılırken ve büyük çoğunluğunda (%42,9) örnekleme yönteminin belirtilmediği görülmüştür. Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitiminde yapılmış çalışmaların veri toplama araçları bağlamında dağılımına ilişkin bulgular Tablo 9’da bulunmaktadır.

Tablo 9

Araştırmaların Veri Toplama Araçları Bağlamında Dağılımı

Veri toplama araçları	Araştırmalar	f	%
-----------------------	--------------	---	---

Görüşme	1 _Y -2 _D -3 _D -4 _D -5 _D -6 _D -7 _Y -10 _D -11 _D -12 _D -13 _D -14 _Y -16 _D -17 _Y -18 _D -19 _D -20 _D -21 _Y	18	85,7
Gözlem	2 _D -3 _D -4 _D -6 _D -8 _D -7 _Y -10 _D -11 _D -12 _D -13 _D -15 _Y -16 _D -17 _Y -18 _D -19 _D -20 _D	16	76,2
Dokümanlar			
Video kayıtları	4 _D -5 _D -6 _D -7 _Y -12 _D -13 _D -15 _Y -21 _M	8	38,1
Katılımcı yanıtları	5 _D -11 _D -13 _D -15 _Y	4	19,0
Katılımcı ders planları	2 _D -8 _D -12 _D	3	14,3
Çalışma kağıtları	14 _Y -18 _D -19 _D	3	14,3
Bireysel değerlendirme raporları	6 _D -8 _D -21 _M	3	14,3
Açık uçlu sorular	16 _D -17 _Y	2	9,5
Katılımcı görüş raporları	8 _D -13 _D	2	9,5
Problemler	11 _D -15 _Y	2	9,5
Araştırmacı günlükleri	7 _Y -13 _D	2	9,5
Katılımcı günlükleri	19 _D -21 _M	2	9,5
Diğer	10 _D -14 _Y -20 _D	3	14,3

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının görüşme, gözlem ve doküman kategorilerinde toplandığı (bkz. Tablo 9) belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda kullanılan yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış, yapılandırılmamış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri “Görüşme” kategorisinde incelenmiştir. Gözlem yapılan bazı araştırmalarda veri toplama aracı olarak gözlem notu, alan notu veya saha notu şeklinde kullanımlar ile karşılaşılmıştır. Bütünlük olması açısından bu kullanımlar “Gözlem” kategorisi altında toplanmıştır. Kullanılan diğer araçlar ise “Dokümanlar” kategorisine yerleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaların çoğunda veriler birden fazla veri toplama aracı ile toplanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde gömülü teori çalışmalarının büyük çoğunluğunda görüşme (%85,7) ve gözlem (%76,2) yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaların %38,1’inde video kayıtları, %19’unda katılımcı yanıtları, %14,3’ünde katılımcı ders planları, çalışma kağıtları ve bireysel değerlendirme raporları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bireysel çalışma raporlarının kullanıldığı 6_D’da öğrenciler kendi değerlendirmesini, 21_M’de araştırmacı öğrencilerin değerlendirmesini yaparken 8_D’de hem araştırmacı katılımcıları hem de katılımcılar kendilerinin değerlendirmesini yapmış ve bu değerlendirmeler araç olarak kullanılmıştır. Araştırmaların %9,5’inde ise açık uçlu sorular, problemler katılımcı görüş raporları, araştırmacı günlükleri ve katılımcı günlükleri kullanılmıştır. Ayrıca yalnızca birer araştırmada tespit edilen araçlar diğer kategorisinde incelenmiştir. Bu kategoride kısa film ve soruları (20_D), sınav dosyaları (10_D), ders notları ve kaynak tarama (14_Y), çoktan seçmeli test (20_D) ve repertuar çizelgeleri (20_D) yer almaktadır. 1_Y ve 9_Y dışındaki tüm araştırmalarda ise birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Türkiye’de gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında

yapılmış çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik süreçleri bağlamında dağılımına yönelik bulgular Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10

Araştırmaların Geçerlik ve Güvenirlik Süreçleri Bağlamında Dağılımı

Geçerlik-güvenirlik süreçleri	Araştırmalar	f	%
Ayrıntılı açıklamalar	1 _Y -3 _D -4 _D -5 _D -7 _Y -9 _Y -11 _D -12 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -19 _D	15	71,4
Pilot çalışma	1 _Y -2 _D -3 _D -4 _D -5 _D -9 _Y -11 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -17 _D -18 _Y -19 _D -20 _D -21 _M	15	71,4
Veri çeşitlemesi	2 _D -3 _D -4 _D -6 _D -7 _Y -8 _D -11 _D -12 _D -13 _D -15 _Y -18 _Y -19 _D -20 _D -21 _M	14	66,6
Uzman/meslektaş görüşü	1 _Y -3 _D -7 _Y -8 _D -11 _D -12 _D -13 _D -14 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -20 _D	12	57,1
Doğrudan alıntılar	1 _Y -3 _D -5 _D -6 _D -11 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -19 _D	11	52,4
Kodlamalar arası tutarlılık	1 _Y -3 _D -4 _D -6 _D -11 _D -13 _D -15 _Y -19 _D	8	38,1
Nesnellğin sağlanması	6 _D -7 _Y -11 _D -12 _D -14 _Y -17 _D -18 _Y -19 _D	8	38,1
Teorik doyum	2 _D -3 _D -7 _Y -11 _D -12 _D -16 _D -19 _D	7	33,3
Uzun süreli etkileşim	1 _Y -2 _D -4 _D -6 _D -7 _Y -19 _D	6	28,6
Araştırmacının rolü	2 _D -3 _D -8 _D -11 _D -12 _D -19 _D	6	28,6
Katılımcı doğrulaması	1 _Y -2 _D -3 _D -5 _D -12 _D -19 _D	6	28,6
Örnekleme seçimi	2 _D -3 _D -7 _Y -8 _D -19 _D	5	23,0
Veri-sonuç tutarlılığı	6 _D -11 _D -12 _D -19 _D	4	19,0
Sürekli karşılaştırma	2 _D -8 _D -19 _D	3	14,3
Ölçme aracının uygunluğu	1 _Y	1	4,8
Literatür taraması	1 _Y	1	4,8
Belirtilmemiş	10 _D	1	4,8

Araştırmaların geçerlik-güvenirlik süreçlerine göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde araştırmalarda sırasıyla en fazla pilot çalışma (%71,4), ayrıntılı açıklamalar (%71,4), veri çeşitlemesi (%66,6), uzman/meslektaş görüşü (%57,1) ve doğrudan alıntılar (%52,4), kodlamalar arası tutarlılık ve nesnellğin sağlanması (%38,1) süreçlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu süreçlere ek olarak geçerlik-güvenirliğin sağlanması için çeşitli süreçlere değinilmiş olmasına karşın sürekli karşılaştırma (%14,3), araştırmacının rolü (%28,6) ve veri-sonuç tutarlılığı (%19,0) süreçlerine yalnızca doktora tezlerinde değinilmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca herhangi bir geçerlik-güvenirlik sürecine değinilmeyen 1’i dışında, tüm araştırmalarda birden fazla süreçten bahsedildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmalarda birden fazla geçerlik ve güvenilirlik süreci kodlaması yapılmıştır. Ülkemizde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmalar son alt problem doğrultusunda veri analiz yöntemine, veri kodlama türü ve elde edilen sonuçlara (bkz. Tablo 11, 12, 13) göre incelenmiştir. Çalışmaların veri analiz yöntemi bağlamında dağılımına yönelik bulgular Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemi Bağlamında Dağılımı

Veri analiz yöntemleri	Araştırmalar	f	%
Sürekli karşılaştırmalı veri analizi	2 _D -3 _D -4 _D -6 _D -7 _Y -8 _D -11 _D -12 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -19 _D -20 _D -21 _M	14	66,6
Gömülü teori analiz yöntemleri	5 _D -13 _D -17 _D -18 _Y	4	19,0
İçerik analizi	1 _Y -3 _D -9 _Y -10 _D -17 _D	5	23,8
Betimsel analiz	6 _D -9 _Y -18 _Y	3	14,3

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmalarda en çok (%66,6) sürekli karşılaştırmalı veri analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemi gömülü teori analiz yöntemleri (%19,0) takip etmektedir. Ayrıca 5 çalışmada içerik analizi (%23,8) ve 3 çalışmada betimsel analiz (%14,3) olmak üzere 8 araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda (Örn: 3_D, 6_D, 16_D, 17_D, 9_Y, 18_Y) birden fazla analiz yönteminin kullanılması dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda birden fazla kodlama yapılmıştır. Ulusal literatürde gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların veri kodlama türü bağlamında dağılımına ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Araştırmaların Veri Kodlama Türü Bağlamında Dağılımı

Veri kodlama türü	Araştırmalar	f	%
Açık kodlama	3 _D -4 _D -6 _D -11 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -17 _D -18 _Y -19 _D -20 _D	12	57,1
Eksenel kodlama	3 _D -4 _D -5 _D -11 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -18 _Y -19 _D -20 _D	11	52,4
Seçici kodlama	3 _D -4 _D -11 _D -13 _D -14 _Y -15 _Y -16 _D -17 _D -19 _D -20 _D	8	38,1
Kelime kelime kodlama	2 _D	1	4,8
Satır satır kodlama	2 _D -7 _Y	2	9,5
Olay olay kodlama	2 _D	1	4,8
In vivo kodlama	2 _D -19 _D	2	9,5
Odak kodlama	2 _D -8 _D -12 _D	3	14,3
İlk kodlama	8 _D -12 _D	2	9,5
Teorik kodlama	8 _D -12 _D	2	9,5
Belirtilmemiş	1 _Y -9 _Y -10 _D -21 _M	4	19

Araştırmalarda tercih edilen veri kodlama türlerinin dağılımının yer aldığı Tablo 12 incelendiğinde sırasıyla en çok açık kodlama (%57,1), eksenel kodlama (%52,4) ve seçici kodlama (%38,1) türünün tercih edildiği görülmektedir. Olay olay kodlama, in vivo kodlama, odak kodlama, ilk kodlama, teorik kodlama şeklinde farklı kodlama türlerinin tercih edildiği araştırmaların ise doktora tezi olması dikkat çekmektedir. Dört çalışmada kodlama türünün belirtilmediği tespit

edilmiştir. Ayrıca 5_D, 6_D ve 7_Y araştırmaları dışında tüm araştırmalarda birden fazla kodlama türünün kullanıldığı saptanmıştır. Türkiye’de gömülü teori yöntemiyle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçların dağılımına ait bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Araştırmaların Elde Edilen Sonuçlara Göre Dağılımı

Sonuçları	Araştırmalar	f	%
Teori ya da model oluşturulması		9	42,8
Mesleki yetkinliklerinin ortaya konulması	2 _D -3 _D -7 _Y -8 _D -13 _D -16 _D -17 _D 18 _Y		
Matematiksel söylemlerin incelenmesi	4 _D		
Var olan teori ya da modelin genişletilmesi		4	19,1
Bilişsel yapıların konulması	11 _D -15 _Y -19 _D		
Mesleki yetkinliklerinin ortaya konması	12 _D		
Kavramsal açıklamaların yapılması		8	38,1
Bilişsel yapıların konulması	5 _D -9 _Y -20 _D		
Mesleki yetkinliklerinin ortaya konması	1 _Y -10 _D -14 _Y -21 _M		
Sosyomatematiksel normların incelenmesi	6 _D		

Araştırmalarda elde edilen sonuçların dağılımının yer aldığı Tablo 13 incelendiğinde araştırma yöntemi ile uygun olarak birçoğunda teori ya da model oluşturulduğu (%42,8) ve var olan teori ya da modellerin geliştirildiği (%19,1) görülmektedir. Bunun yanı sıra gölü teori yönteminin asıl amacının teori üretme olmasına karşın birçok çalışmada (%38,1) teori üretmekten ziyade kavramsal açıklamaların yapıldığını belirtmiştir. Bu kategoride yer alan çalışmalardan bazılarında araştırılan durum ortaya konulurken, bazılarında ise söz konusu durumlara ilişkin kategoriler ortaya konulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’deki matematik eğitimi alanında gömülü teori yönteminin kullanıldığı lisansüstü tez ve makalelerin eğilimlerinin betimsel içerik analizi ile incelendiği bu çalışmada yirmi lisansüstü tez ve bir makale doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında matematik eğitimi alanında gömülü teori yönteminin kullanıldığı araştırmaların 2008-2022 yıllarında yapıldığı ancak oldukça az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Stough ve Sungyoon (2021) eğitim araştırmalarının çoğunda gömülü teori bir yöntem olmaktan ziyade veri analizi tekniği olarak kullanıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Arık ve Arık (2016) birçok çalışmanın, gömülü teorinin doğasında var olan kuram oluşturma çabası içerisinde olmadığını genellikle verilerin toplanması ve analiz edilmesi amacıyla ele alındığını belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen

sonuçlar literatürü destekler nitelikte olup, tekrar edilen yayınlar kaldırıldıktan sonraki tarama sonucunda incelenen birçok çalışmada gömülü teori yöntem olarak değil, veri analizi tekniği olarak ele alındığı görülmüştür. Prigol Behrens (2019) eğitim çalışmalarında gömülü teorinin çok az kullanıldığını belirtmiş ve bilginin yapısı gereği sürekli yeniden inşa süreci içerisinde olduğu, bu sebeple gömülü teori yönteminin eğitim araştırmalarında kullanımının önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla gömülü teori araştırmalarında belirlenen bir konuya ilişkin yeni bir teori üretme, davranışların nedenini açıklayan teori veya teoriler geliştirme, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle gömülü olguyu, kavramları keşfetme esas alındığından (Christiansen, 2011) matematik eğitimi alanında bu yöntem ile yapılacak çalışmaların artırılmasının alana katkı sunulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Dunne (2011) gömülü teori araştırmalarında konu ile ilgili devam eden tartışmalar veya uzlaşmazlıklar var ise bunlarla ilgili fikirler sunulmasının konunun niteliği açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda matematik eğitiminde var olan teorilerin, kavramların gelişimine olanak sağlamak için aynı ya da benzer konularda yapılacak çalışmaların ilgili konu içindeki ilişkilerin tartışılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, günümüz eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrencileri geleceğe hazırlayabilme konusunda yeterli olmaları oldukça önemlidir (Şandır, 2010). Nitekim gömülü teori yöntemiyle yapılan araştırmaların amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma problemlerinin dağılım sonuçları, en çok öğretmen yetkinliğinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretim modeli oluşturmaya yönelik çok az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Öğretim modeli oluşturmaya yönelik gömülü teori araştırmalarının sayısının artırılması, öğretime yönelik yeni modeller oluşmasını sağlayacağı ve bu durumun öğretimin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen çalışmaların yayın dilinin çoğunlukla Türkçe olduğu görülmüş ve bu durumun matematik eğitimi alanında yapılan diğer içerik analizi çalışmaları (Atasever, 2019; Sevensan, 2019) ile benzer sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan İngilizce yayınların yabancı dil eğitim veren fakültelerin tezleri olduğu görülmüştür. Yabancı dilde yazılmış çalışmaların uluslararası alana katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda yayın dili İngilizce olan çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Çalışmaların araştırma alanı ve alt alanına göre dağılımları incelendiğinde en çok öğretmen yeterliliği alanından pedagojik alan bilgisi alt araştırma alanının ele alındığı belirlenmiştir. Matematik eğitiminde kavram öğretiminde yaşanan zorluklar düşünüldüğünde bu kavramların öğretiminde kullanılan yöntemlerin, pedagojik alan yeterliliklerinin ve bu alandaki olguların keşfettirilmesine yönelik araştırmaların daha çok tercih edilmesi beklenen bir durum olarak karşılanmaktadır. Öğrenci yeterliliği alanında ise çok az sayıda çalışma olduğu saptanmıştır. Nitelikli bir öğretim sürecinde öğrenene kendi kararlarını alma bilgileri düzenleme, zihinsel becerilerini kullanmaya gibi sorumluluklar verilerek, öğrencinin aktif rol aldığı (Ün-Açıkgöz, 2002) ve öğretimin tek taraflı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda öğrenci yeterlikleri ile ilgili çalışmaların sayısının artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmalarda teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarına yönelik bir çalışmaya yer verilmediği görülmüştür. Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı, öğrenme ve öğretmeyi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olup bunların yanı sıra öğrenci başarısı ve öz yeterliliği üzerinde de pozitif etkisi bulunmaktadır (Cullen vd., 2018). Dolayısıyla birçok araştırmacı matematik eğitiminde teknoloji kullanımını vurgulamakta olup teknoloji öğretme-öğrenme etkinlikleri, ders içerikleri ve ölçme değerlendirme gibi yöntemleri de şekillendirmektedir (Drijvers, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi uygun şekilde kullanmaları ve teknolojinin faydalarının farkına varmaları gerekmektedir (Cullen vd., 2018). Buradan hareketle teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi konularında gömülü teori yönteminin kullanıldığı çalışmalara yer verilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmaların çalışma grubu ve öğrenim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışılan grubun lisans öğrencileri ve bunu takiben ortaokul öğrencileri olduğu, öğretmenlerle ve akademisyenlerle yapılan çalışmaların ise daha az olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde matematik eğitimi alanında yapılan diğer içerik analizi çalışmaları incelendiğinde çalışma grubu olarak çoğunlukla öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Sağlam, 2021; Sevcen, 2019). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda okul öncesi ve ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Gömülü teori araştırmalarında olguların keşfedilmesinde her seviyedeki öğrencilerle çalışılmasının alana zenginlik ve veri katacağı, farklı çıkarımlarda bulunulacağı düşünüldüğünde ilkökul ve okul öncesi öğrencilerle de gömülü teori yöntemiyle çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Matematik

alanının sistematik ve hiyerarşik yapısı dikkate alındığında her seviyedeki öğrenci grubuyla çalışılmasının yaş grupları arasındaki farklılıkların da görülmesi açısından yararlı olacaktır.

Araştırmaların çalışma gruplarının büyüklüğüne göre en çok araştırmanın 1-10 ve 11-20 aralığında olduğu görülmektedir. Gömülü teori çalışmasının nitel yöntem olmasından dolayı ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edilmesi açısından örneklem büyüklüklerinin çok fazla büyük tutulmaması olağan bir durumdur. Nitel araştırmalarda zengin ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için çoğunlukla olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemleri tercih edilmektedir (Canbazoglu-Bilici, 2019). Bu durumu destekler nitelikte bu araştırmada elde edilen sonuçlar, örnekleme yöntemin belirtildiği bütün çalışmalarda olasılığa dayalı olmayan örneklemin kullanıldığını göstermektedir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden ise amaçlı ve uygun örneklemin tercih edildiği belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda araştırılan konu ile ilgili zengin bilgi içeren durumların incelenmesine olanak sağladığı göz önünde bulundurulduğunda (Canbazoglu-Bilici, 2019), en çok amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni belli katılımcı gruplarında gömülü teori yönteminin incelenmesinin istenmesi neden olarak gösterilebilir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ve bir kuram oluşturmak için veri toplama süreci olarak tanımlanan teorik örneklemin (Merriam, 2018) ise yalnızca doktora tezlerinde kullanılması dikkat çekmektedir. Bu durumun teorik örnekleme yönteminde veri toplama sürecinin uzun süreli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaların neredeyse yarısında (%42,9) ise örnekleme yönteminin belirtilmediği belirlenmiştir. Atasever'in (2019) 2014-2018'de matematik eğitiminde yapılan tezleri incelendiği araştırmasında da benzer durum gözlemlenmiş çalışmaların büyük bir kısmında örnekleme yönteminin belirtilmediği, belirtilen çalışmaların çoğunluğunda ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesini sağlamak ve güvenilirliğin bir ölçütünün tespit edilebilmesi adına araştırmalarda örnekleme yönteminin belirtilmesi oldukça önemlidir. Bu konuda özellikle bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri gibi lisansüstü derslerde örnekleme yöntemi ile ilgili eğitimlere yer verilerek, tez ve dergi yazım kurallarında özellikle bu ölçütlere yer verilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Merriam (2018) nitel araştırmalar için veri toplama araçlarını gözlem, görüşme ve dokümanlar olarak sınıflandırmıştır. Bu araştırmada da veriler bu şekilde sınıflandırılmış olup, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmeleri “Görüşme” ve gözlem notu, alan

notu veya saha notu “Gözlem” kategorisi altında incelenmiştir. Dokümanlar ise yazılı, görsel ve fiziksel materyallerden oluşmaktadır. Dolayısıyla çalışmalarda kullanılan diğer araçlar “Dokümanlar” kategorisine yerleştirilmiştir. Creswell’e (2021) göre gömülü teoride en temel veri toplama şekli görüşmelerdir. Araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunda (%85,7) veri toplama aracı olarak görüşme tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca Merriam’e (2018) göre gömülü teorideki veriler görüşme, gözlem ve geniş çeşitlilikteki doküman materyallerinden toplanabilmektedir. Bu durumu destekler nitelikte iki araştırma dışındaki diğer tüm çalışmalarda veriler birden araç kullanılarak toplanmıştır. Çeşitli veri toplama araçlarının kullanımı veri toplama aşamasındaki boşlukları doldurarak, gelişmekte olan kuramın detaylarını ortaya çıkarmakla birlikte araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmada da katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda farklı veri kaynakları aracılığı ile bir kodun ya da temanın sağlanmasını yapmak için üçgenleme yaparak bulguların geçerliliği artırılmak istenmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen iki araştırmada ise tek bir veri toplama aracı kullanımının yüksek lisans tezi olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasında kullanılacak çeşitli stratejiler vardır. Araştırmalar incelendiğinde ise geçerlik-güvenirlik süreçlerine göre dağılımları analiz edildiğinde en fazla pilot çalışma ve ayrıntılı açıklamalara (%71,4), veri çeşitlemesine (%66,6), uzman/meslektaş görüşüne (%57,1) ve doğrudan alıntılara (%52,4), kodlamalar arası tutarlılık ve nesnelliğin sağlanması (%38,1) yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıntılı açıklamalar, araştırmacının bir durumu tanımlarken detayları vermesi anlamına gelmekte olup bu durum okuyucuların aktarılabilişliğine ilişkin karar vermelerine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2013). Veri çeşitlemesi diğer bir deyişle üçgenlemede ise araştırmacılar, farklı ve çoklu kaynakları, yöntemleri teorileri ve araştırmacıları destekleyici kanıtlar oluşturmak için kullanılmaktadır. Bu sayede araştırmacılar kanıt sundukları bilgiyi üçgenlemede ve bulgularına geçerlilik sağlamaktadırlar (Creswell, 2013). Daha çok nicel araştırmalardaki puanlayıcılar arası güvenilirliğe benzeyen uzman/meslektaş görüşü, araştırma sürecinin dışarıdan kontrol edilmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmalarda sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmesi de bireylerin fikirlerini açık bir şekilde yansıtabilmek adına oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik genellikle çoklu kodlayıcıların bulunmasına dayanan, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık anlamına gelmektedir. Ayrıca nesnelliğin sağlanması adına araştırmacının önyargılarını açıklaması okuyucunun, araştırmayı etkileyen unsurları ve araştırmacının pozisyonunu anlamlandırabilmesi açısından gereklidir (Merriam, 2018).

Nicel bir çalışma bütün prosedürlerin olduğu gibi yerine getirildiği konusunda okuyucuyu ikna etmek zorundayken; nitel araştırmalarda elde edilen sonucun mantıklı ve makul olduğu konusunda okuyucuyu ikna edebilmesi gerekmektedir (Merriam, 2018). Bu nedenle bir çalışma dışındaki tüm araştırmalarda birden fazla geçerlik-güvenirlilik sürecine değinildiği düşünülmektedir.

Gömülü teoride analiz yöntemi olarak sürekli karşılaştırmalı analiz metodu kullanılması önerilmekle birlikte araştırmalarda farklı analiz metotları da kullanılabilir. Bu metot kategorilerin, bu kategoriler arası özelliklerin ve ilişkilerin tanımlanmasına yardımcı olan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2019). Bu analiz metoduna göre veri toplama işlemi teorik doyuma ulaşıncaya kadar devam eder. İncelenen araştırmalarda da en çok (%66,6) bu yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların %19'unda ise analiz yöntemi gömülü teori analiz yöntemleri şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca 8 araştırmada içerik (%23,8) ve betimsel analiz (%14,3) türleri tercih edilmiştir. Bu araştırmalardan üç tanesinde yalnızca betimsel ya da içerik analizi yapılması dikkat çekmektedir.

Gömülü teoride sürekli karşılaştırmalı analizin temeli kodlamalardır (Charmaz, 2015). Kodlama verinin ne hakkında olduğunu tanımlama sürecidir (Kaya, 2019). Gömülü teori araştırmalarında kodlama türleri bilim insanlarının anlayışlarına göre çeşitli sınıflandırılmaktadır (Walker & Myrick, 2006; Chametzky, 2016). Literatür incelendiğinde gömülü teori kodlamalarının, açık, eksnel, seçici, odak, süreç ve in vivo kodlama olarak 6 ana türden oluştuğu görülmektedir (İnce-Muslu, 2021). Bunlara ek olarak Charmaz (2015) kelime kelime, satır satır ve olay olay kodlama uygulamalarını tanımlamıştır. İncelenen araştırmalarda birden fazla kodlama yapıldığı tespit edilerek kodlama türleri bu kategoriler göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Bunun yanında birçok araştırmada açık (%57,1), eksnel (%52,4) ve seçici (%38,1) kodlama türünün tercih edildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmalarda bu kodlama türlerinin seçilmesinin nedeninin gömülü teori yaklaşımının Strauss ve Corbin'e (1998) dayanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gömülü teori yöntemi, kategoriler arasındaki ilişkiyi göstermek ve bu ilişkilerin hangi teorik ilişkilere bağlı olarak oluştuğunu, değiştiğini ve sürdürüldüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Charmaz, 2006). Bu amaca yönelik olarak gömülü teori araştırmalarında ilgili alanda yeni bir teori oluşturulması ya da var olan teorinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Buna bağlı olarak incelenen çalışmaların çoğunun gömülü teori yönteminin amacına uygun olarak gerçekleştirildiği

görülmektedir. Diğer yandan incelenen birçok çalışmanın teori veya model oluşturmak yerine kavram, kategori gibi olgular arasındaki kavramsal açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Glaser ve Strauss (1967) metodolojik değişiklikler sebebiyle zaman geçtikçe gömülü teori çalışmalarında teori üretme konusunda ısrarcı olmadığını, daha çok kavramsal açıklamalar yapıldığını belirtmiştir. Bu anlamda gömülü teori, direkt olarak veriden teori oluşturulmasına imkan veren bir yöntem olduğu gibi kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir metot olarak tanımlanmaktadır (Ilgar & Ilgar, 2013).

Sonuç olarak bu çalışmada gömülü teori yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sayısının az olduğu bu nedenle yapılacak çalışmaların sayısının artırılmasının matematik eğitimindeki teorilerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni çalışmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilerek öğretim süreci ve öğrenci yeterliliği alanında yapılması alana katkı sağlayacaktır. Son olarak bu araştırma Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesiyle sınırlı olup uluslararası literatürde yapılan gömülü teori çalışmalarının incelenmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın gömülü teori yöntemini tercih edecek araştırmacılar için bir kılavuz niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, E. (2020). *Öğretim elemanlarının matematik derslerinde ispat anlatım yapılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ali, N., May, S., & Grafton, K. (2018). A systematic review of grounded theory studies in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 35(12), 1139–1169. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1474403>
- Arık, F., & Arık, I. (2016). Grounded teori metodolojisi ve Türkiye’de grounded teori çalışmaları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 285-309.
- Atasever, D. (2019). *Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bakker, J. I. (2019). Grounded theory methodology and grounded theory method: Introduction to the special issue. *Sociological Focus*, 52(2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/00380237.2019.1550592>
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli (3.Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

- Bingölbalı, E., Arslan, S., & Zemat, İ. Ö. (2016). Matematik eğitiminde teori, teorik çerçeve ve kavramsal çerçeve. E. Bingölbalı, S. Arslan, & İ. Ö. Zemat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (ss. 56-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chametzky, B. (2016). Coding in classic grounded theory: I've done an interview; now what?. *Sociology Mind*, 6(04), 163-172. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2016.64014>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü (grounded) teori: nitel analiz uygulama rehberi* (2. Baskı). R. Hoş (Ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-20.
- Creswell, J. W. (2013). Beş nitel araştırma yaklaşımı (çev. M. Aydın). M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni içinde* (ss. 69-110). Siyasal Kitabevi
- Christiansen, Ó. (2011). The literature review in classic grounded theory studies: A methodological note. *The Grounded Theory Review*, 10(3), 21-25.
- Cullen, C. J., Hertel, J. T., & Nickels, M. (2020, April). The roles of technology in mathematics education. In *The Educational Forum* (Vol. 84, No. 2, pp. 166-178). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1698683>
- Drijvers, P. (2015). Digital Technology in Mathematics Education: Why It Works (Or Doesn't). In Cho, S. (Eds.) *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_8
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/13645579.2010.494930>
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hutchison, A. J., Johnston, L., & Breckon, J. (2011). Grounded theory-based research within exercise psychology: A critical review. *Qualitative Research in Psychology*, 8(3), 247-272. <https://doi.org/10.1080/14780880903304527>
- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 197-247.
- İnce-Muslu, B. (2021). *Matematik öğretmenlerinin öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etme durumlarına yönelik bir model geliştirme çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaya, Ö. (2019). Temellendirilmiş (gömülü) teori. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 367-386). Pegem Akademi.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting classic, Straussian, and constructivist grounded theory: Methodological and philosophical conflicts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2251>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>
- Mc Can, T., & Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 1-methodology. *Nurse Research*, 11(2), 7-18. <https://doi.org/10.7748/nr2004.01.11.2.7.c5918>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Muşmal H., & Gürbüz İ. (2018). Doküman incelemesi. Ş. Aslan (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi Yayınları.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2019). Grounded Theory: methodology applied in education research. *Educação & Realidade*, 44.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (Edt. 3). Sage Publications.

- Sağlam, B. (2021). *Matematik eğitimi alanında yayınlanan makalelerin farklı değişkenler açısından analizi (2010-2019) yılları arasında* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sevencan, A. (2019). *Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Stough, L. M., & Lee, S. (2021). Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Şandır, H. (2010). *Matematik öğretmen ve öğretmen adaylarının tasarladıkları ve uyguladıkları modellemelere ait süreçlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Teppo, A. R. (2015). Grounded theory methods. A. Bikner-Ahsbabs, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.) *Approaches to qualitative research in mathematics education*. içinde (pp. 3-22). Springer.
- Trifiletti, L. B., Gielen, A. C., Sleet, D. A., & Hopkins, K., (2005). Behavioral and social sciences theories and models: are they used in unintentional injury prevention research?, *Health Education Research*, 20(3), 298–307. <https://doi.org/10.1093/her/cyg126>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ün-Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme (3. baskı)*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of Operations Management*, 16(4), 361-385, [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(98\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00019-9)
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559. <https://doi.org/10.1177/10497323052859>

Extended Summary

Introduction

Grounded theory is a qualitative research design in which the researcher puts forward a general theory within the framework of the views of many participants about a process, action or interaction (Creswell, 2013). In this type of research, the researcher adopts the understanding of induction in the data collection and analysis phase and tries to reveal the "grounded" theory as a result of the study by making sense of the data (Merriam, 2018). Grounded theory is consisting of three prevailing traditions as "Classic", "Straussian" and "Constructivist" (Kenny & Fourie, 2015). In all three of these types of memo writing, constant comparison and theoretical sampling is aimed. However, they differ from each other in terms of the use of literature, underlying philosophy, and coding framework.

In grounded theory research, theory formation is provided by induction, and this method is used in various research in the mathematics education literature. In this context, this study aims to examine the tendencies of postgraduate theses and articles using the grounded theory method in mathematics education in Türkiye in a holistic and systematic way with descriptive content analysis. It is thought that the research will be a source of reference for researchers as well as pioneering new research that will use grounded theory.

Method

In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was carried out since it was aimed to examine the theses and articles related to grounded theory in Türkiye in depth according to the determined variables, to classify them and to analyze the data by evaluating.

The criterion sampling method was used in the determination of the studies to be included in the research. In this context, the following criteria were considered in determining the studies included in the study.

- The method of the research is grounded theory,
- Having a thesis or an article,
- The research has a sample of Türkiye,
- The processes followed in the research are clearly stated.

A total of 21 studies, including 20 dissertations and 1 article, were reached because of the screening carried out by taking into account the specified criteria (see Appendix 1). These studies are numbered according to the years and the type of each study is indicated using an index. For example, study number 2 was coded as 2_D because it was a Ph.D dissertation.

In order to collect the studies to be analyzed in the research, ERIC (Education Resources Information Center), CoHE National Thesis Center, Google Scholar and Ulakbim database, where the thesis and articles are archived, were scanned using the keywords “gömülü teori”, “kuram oluşturma”, “temellendirilmiş teori”, “alt teori”, “matematik”, “geometri” in Turkish and “grounded theory”, “mathematics” and “geometry” in English. The scanning process was carried out separately by the researchers from 18.04.2022 to 15.02.2023. As a result of the scanning, it was determined that the first study in the national literature was done in 2008 and the last study was done in 2021, but no study in which the grounded theory method was used in mathematics education was found in 2022. A document analysis was made in terms of the type of the research, publication year, publication language, research field and sub-field, study group, education level, size of the study group, sampling method, data collection tools, validity-reliability processes, data analysis methods and coding type of the thesis and article reached.

Discussion and Results

As a result of the analysis, it was seen that 14 of the researches were doctoral dissertation, 6 of them master's thesis and 1 of them was an article. It has been observed that there is no significant accumulation in any year range in the distribution of the studies by years, there was no study in this field in 2009, 2018 and 2022, and more studies were carried out in 2019 compared to other years. When the distribution of the studies according to the research field and sub-field is examined, it has been determined that the teacher competence fields are preferred the most and the student competence fields are the least preferred. In addition, when the distribution according to the study group was examined, it was determined that the most studied group was undergraduate students and secondary school students. When the size of the study groups was analyzed, it was determined that it was generally carried out in the range of 1-10 and 11-20 people. In addition, it was determined that more than one data collection tool was used and more than one validity and reliability process was mentioned in the majority of the studies. Finally, due to the nature of grounded theory, constant comparative analysis has been carried out in many studies.

Stough and Sungyoon (2021) state that in most educational research, grounded theory is used as a data analysis technique rather than a method. Similarly, Arık and Arık (2016) stated that many studies do not attempt to create theory inherent in grounded theory but are generally handled for the purpose of collecting and analyzing data. The results obtained in this research support the literature, and as a result of the screening after the duplicate publications were removed, it was seen that in many studies examined, grounded theory was used as a data analysis technique, not as a method. Prigol Behrens (2019) stated that grounded theory is rarely used in educational studies and emphasized that knowledge is in a constant process of reconstruction due to its nature, therefore the importance of using the grounded theory method in educational research.

As a result, it has been determined that the number of studies using the grounded theory method in this research is low. The structuring of the unique terminology of the field of revealing new theories is very important for a better understanding and development of the phenomena in mathematics education. Therefore, it is thought that it would be beneficial to increase the number of studies using this method in mathematics education. In addition, new studies carried out at primary and secondary education levels in the field of teaching process and student competence will contribute to the field. Finally, this research is limited to examining the studies conducted in Türkiye, and it is recommended to examine the grounded theory studies in the international literature. It is thought that this research will be a guide for researchers who will prefer the grounded theory method.

Etik Beyan: “Türkiye’de Matematik Eğitiminde Gömülü Teori Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların İçerik Analizi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar veri tabanlarında herkesin erişimine açık olduğundan ve klinik bir araştırma yapılmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Ek 1. Türkiye’de Gömülü Teori Yöntemiyle Matematik Eğitimi Alanında Yapılmış Araştırmalar

<u>Araştırma Kodu</u>	<u>İncelenen Araştırmalar</u>
-----------------------	-------------------------------

- 1_Y Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- 2_D İnce-Muslu, B. (2021). *Matematik öğretmenlerinin öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etme durumlarına yönelik bir model geliştirme çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 3_D Aksoy, E. (2020). *Öğretim elemanlarının matematik derslerinde ispat anlatım yapılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 4_D Çelik, S. (2019). *Ortaokul matematik sınıflarındaki matematiksel söylemlerin oluşumunun incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- 5_D Bakır, N. Ş. (2019). *Matematik öğretmenlerinin ve lise öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde anahtar nokta belirleme durumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 6_D Gülburnu, M. (2019). *Problem çözümlerinin tartışıldığı öğrenme ortamında sosyomatematiksel normların ve öğrenme fırsatlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- 7_Y Baykaldı, G. (2017). *Exploring challenges of mathematics teachers who teach high school mathematics for visually impaired students in Türkiye* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- 8_D Sevis, S. (2016). *Unpacking teacher knowledge for bridging in-and out-of-school mathematics using mathematically -rich and contextually- realistic problems* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Indiana.
- 9_Y Kurdal, C. (2016). *Dinamik ve etkileşimli matematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin kesirler ve oran orantı konusunda yaptığı hatalar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- 10_D Kepçeoğlu, İ. (2015). *Bilgisayar ortamlarında gerçekleştirilen matematik derslerinin ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- 11_D Hıdıroğlu, Ç. N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 12_D Kula, S. (2014). *Matematik öğretmeni adaylarının öğretimlerinde karşılaştıkları beklenmeyen olaylara yönelik yaklaşımlarının dörtlü bilgi modeli çerçevesinde kavramsallaştırılması.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 13_D Aydın, H. (2014). *Matematik öğretmen adaylarının Gerçek Hayat Durumlarından Matematiksel Problem Yazma ve Çözme Becerilerinin İncelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 14_Y Özdem, Ş. (2013). *Matematik Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Ön Bilgilerin Fonksiyon Kavramını Öğrenmeleri Sürecindeki Etkisinin İncelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 15_Y Hıdıroğlu, Ç. N. (2012). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analiz edilmesi: yaklaşım ve düşünme süreçleri üzerine bir açıklama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 16_D Kuruş, G. (2011). *Matematik Öğretmen Adaylarının Hareketli Materyal Geliştirme Sürecinin İncelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- 17_D Kavdır, K. (2011). *Matematik Öğretmen Adaylarının Gerçek Hayat Etkinliği Hazırlama Süreçlerinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 18_Y Karaoğlu, Ö. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının anahtar nokta ve fikirlerle desteklenmiş ispatları yapabilme performansları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 19_D Çatlıoğlu, H. (2010). *Matematik öğretmeni adaylarıyla bağlamsal öğrenme ve öğretme deneyiminin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- 20_D Aztekin, S. (2008). *Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde yapılanmış sonsuzluk kavramlarının araştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 21_M Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Education and Science*, 38(169), 80-94

Ek 2. Araştırma Sınıflandırma Formu

Araştırmanın künyesi:	
Araştırmanın kodu:	
1. Araştırmanın türü	
2. Araştırmanın yayın yılı	
3. Araştırmanın yayın dili	
4. Araştırmanın amacı	
5. Araştırmanın alanı ve alt araştırma alanı	
6. Araştırmanın çalışma grubu ve öğrenim düzeyleri	
7. Araştırmaların çalışma grubu katılımcı sayısı	
8. Araştırmanın örnekleme yöntemi	
9. Araştırmanın veri toplama araçları	
10. Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışması	
11. Araştırmanın veri analiz yöntemi	
12. Araştırmanın veri kodlama türü	
13. Araştırmanın sonuçları	

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ERKEN OKURYAZARLIK ÜZERİNE YAPILAN KÜRESEL ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ¹

THE GLOBAL RESEARCH TRENDS ON THE EARLY LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Meryem ÇELİK²

Nur Banu YİĞİT³

Başvuru Tarihi: 21.09.2023 Yayına Kabul Tarihi:20.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1364331

(Araştırma Makalesi)

Abstract: This study examines global trends in early literacy articles published in the Web of Science (WoS) database. Using a descriptive survey model and bibliometric analysis, 2879 articles from 1985 to 2023 were analyzed. According to the results, the number of articles and citations has increased significantly since 2005. The Journal of Early Childhood Literacy is the most prolific journal in this field. Most studies originate from developed countries, notably the USA, Canada, and Australia, with English being the predominant language. Key contributing institutions include the State University System of Florida and Florida State University. The author Justice, L.M., is a leading contributor with 42 articles. The most cited article, by Sénéchal & LeFevre, at 2002 has 1044 citations. The 'Education & Educational Research' category leads with 1751 articles, covering topics like education, psychology, and language and linguistics. Literacy, emergent literacy, phonological awareness, reading are the prominent keywords and recent trends include topics such as literacy environments and dual language learners. Researchers from the USA, Canada, and Australia are prominent in collaborative efforts. This study analyzes global trends and key contributors in early literacy research, providing valuable insights for researchers and decision-makers about future directions and research gaps in the field.

Keywords: *Literacy, early literacy, bibliometric analysis*

Özet: Bu çalışma, Web of Science (WoS) veritabanında erken okuryazarlık üzerine yayınlanan makalelerin küresel eğilimlerini incelemektedir. Betimsel tarama modeli ve bibliyometrik analiz kullanılarak, 1985-2023 yılları arasında yayımlanan 2879 makale analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, 2005'ten bu yana makale ve atıf sayısında önemli bir artış gözlemlenmiştir. The Journal of Early Childhood Literacy bu alanda en üretken dergidir. Çalışmaların çoğunluğu, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerden gelmekte olup, İngilizce en yaygın dil olarak öne çıkmaktadır. Önemli katkı sağlayan kurumlar arasında Florida Eyalet Üniversitesi Sistemi ve Florida Eyalet Üniversitesi bulunmaktadır. Justice, L.M. adlı yazar, 42 makale ile önde gelen katkı sağlayıcıdır. En çok atıf alan makale, Sénéchal ve LeFevre 2002 yılında yazılmış olup, 1044 atıf almıştır. 'Eğitim ve Eğitim Araştırmaları' kategorisi, eğitim, psikoloji ve dilbilim gibi konuları kapsayan 1751 makale ile öne çıkmaktadır. Öne çıkan anahtar kelimeler arasında okuryazarlık, erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık ve okuma yer almakta olup, son eğilimler arasında okuryazarlık ortamları ve çift dil öğrenenler gibi konular bulunmaktadır. ABD, Kanada ve Avustralya'dan araştırmacılar işbirliği çabalarında öne çıkmaktadır. Bu çalışma, erken okuryazarlık araştırmalarının

¹ Bu çalışma 28-30 Mart 2023 tarihinde düzenlenen 7th International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research etkinliğinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, Türkiye mtancelik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5724-8109.

³ Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, Türkiye nurbanubasihos@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2078-0185.

küresel eğilimlerini ve önemli katkı sağlayıcılarını analiz ederek, alandaki araştırmacılar ve karar vericiler için alanın gelecekteki yönelimleri ve araştırma boşlukları hakkında değerli içgörüler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okuryazarlık, erken okuryazarlık, bibliyometrik analiz*

Introduction

Defining literacy, a skill long regarded as crucial for gathering and spreading knowledge from ancient times to the modern era, appears to be a complex task that cannot be encapsulated in a mere single sentence. In the most general and traditional expression, literacy is defined as reading and writing written texts through the alphabet (Longman, 2003). On the other side, emergent literacy, or early literacy as it has been used frequently in recent years is the collective term for the foundational competencies, knowledge, and dispositions towards literacy that preschool-aged children are typically expected to acquire (Lamas, 2015; Sulzby & Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998).

A key advancement in 21st-century educational practices is the emphasis on supporting literacy skills from the pre-school years, and recently, there has been a growing interest and exploration in the field of Early Childhood Education (ECE) literature regarding literacy. A primary factor driving the recent surge in emphasis on early literacy development during the preschool years is the observation that one in every three children entering first grade starts school with a lack of motivation and basic skills necessary for school success (Lamas, 2015). These children pose a risk for various early academic difficulties, and expectations for future success are highly affected by these difficulties. Investigations in this area reveal a robust link between a child's ability to enter school and his later academic performance (Dickinson & Tabors, 2001; Whitehurst & Lonigan, 2001). In these studies, it was stated that the basic literacy skills that children learn in primary school shape their academic, professional, and social skills. These studies also emphasize that children who start school without the necessary skills can face significant difficulties in acquiring basic literacy skills.

Receptive and expressive language skills, vocabulary, phonological awareness, writing awareness, and letter knowledge are defined as sub-skills that make up early literacy (Casey & Howe, 2002; Elliott & Olliff, 2008). These sub-skills play crucial roles in children's literacy development, as

they form the foundation upon which further reading and writing abilities are built (Gray & McCutchen, 2006). It is stated that language skills often form the basis of reading. Receptive and expressive language skills, for example, are essential for understanding spoken language and effectively communicating ideas, which are foundational for reading comprehension (Dickinson & Tabors, 2001) and written expression (Storch & Whitehurst, 2002). Vocabulary development that children have significantly influences their ability to learn to read (Hirsch, 2003) is another critical component, as a rich vocabulary enhances a child's ability to decode text and grasp meanings, directly impacting reading comprehension (Greene & Lynch-Brown, 2002). For effective reading comprehension, which is the primary objective of reading, a child must not only read the words accurately but also understand their correct meanings. Phonological awareness, which involves recognizing and manipulating sounds in language (Wright & Jacobs, 2003), is a strong predictor of future reading success, as it helps children understand the relationship between sounds and letters (Gray & McCutchen, 2006). Writing awareness includes understanding that writing represents spoken language and recognizing the conventions of written text, which aids in the transition to more advanced writing skills in school settings (Pullen & Justice, 2003). Finally, letter knowledge, which encompasses recognizing letters and knowing their corresponding sounds, is closely linked to reading and comprehension skills, providing a fundamental basis for learning to read (Denton & West, 2002). These early literacy skills not only contribute to immediate academic success but also lay the groundwork for long-term educational and social outcomes.

Prior research has indicated that engaging young children in literacy-related activities enhances their language skills, including vocabulary acquisition and comprehension (National Institute for Literacy, 2008). These early literacy experiences are directly linked to future reading proficiency, a key determinant of overall academic achievement (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). Additionally, early literacy fosters cognitive development, enhancing critical thinking and problem-solving skills (Whitehurst & Lonigan, 1998). Several scholars, including Neuman and Dickinson (2001) and Whitehurst and Lonigan (1998), have conducted comprehensive reviews of early literacy in ECE. Their work has provided valuable insights into specific aspects of early literacy, such as developmental milestones and pedagogical strategies, and highlighted the importance of early interventions in literacy for long-term academic success. However, these reviews have not extensively analyzed the broader academic landscape, such as citation patterns, influential institutions, and international collaborations.

Building on these foundational studies, our research aims to fill this gap by conducting a comprehensive bibliometric analysis of early literacy research within ECE. By examining data from the WoS database, known for its rigorous review protocol and a reliable bibliographic resource (Pranckutė, 2021), we explored the most influential publication institutions, countries, and sources, the distribution of articles by year and language of publication, and co-authorship networks. Additionally, our study analyzed the most frequently cited works and keywords, identifying emergent and promising research trajectories. This approach is not only enhance the understanding of the current landscape of early literacy publications but also provide a clearer picture of how this body of research has evolved over time and its implications for future studies. By doing so, we aim to contribute a more nuanced understanding of the field's development and highlight areas for further exploration. This study, therefore, positions itself as a significant contribution to the existing body of knowledge on early literacy, offering new perspectives and comprehensive analysis that previous reviews may have overlooked.

Research Aims and Questions

Given the absence of extensive research examining comprehensive analysis in early literacy, this study aims to investigate articles on this topic within ECE published between 1985 and 2023, specifically focusing on those indexed in the WoS database. In pursuit of this aim, the study has formulated nine research questions to direct its inquiry:

- What is the annual publication trends in early literacy research in ECE by years?
- What are the most productive publication sources, countries/regions, institutions, most used language, most relevant authors, and most cited articles?
- What are the categories/classification and research areas of the early literacy research in ECE?
- What are the most frequently used keywords in academic publications in early literacy research in ECE?
- What are the trend topics of the early literacy research in ECE?

- How are the thematic map of the early literacy research in ECE?
- How is the structures of knowledge in early literacy research within ECE, focusing on collaboration and co-occurrence networks?
- How is the thematic evolution of early literacy research within ECE?

Method

Research Model

This research employed a descriptive method, specifically the survey model. As Karasar (2005) explains, survey models aim to depict the current or historical state of affairs in its natural context, without intervention or manipulation. The focus of this study is to evaluate the bibliometric indicators of publications on early literacy and assess their current status. For this purpose, the bibliometric analysis technique was applied to quantitatively evaluate the bibliographic characteristics of the literature (Hawkins, 2001).

Bibliometric analysis, which is well-established in library and information sciences (Pritchard, 1969), is particularly adept at quantitatively assessing the scope of research related to a specific subject over a certain period. Key bibliometric indicators include the number of publications, citations, language of publication, influential institutions, countries, and sources (Su & Yang, 2023). This method provides valuable insights into evolving trends in scholarly publications, helping to identify prominent journals and institutions, emerging research themes, and potential future developments (Mazloumian, 2012; Song, Chen, Hao, Liu & Lan, 2019). Furthermore, bibliometric analysis assists researchers in pinpointing potential research themes and collaborators, which is crucial for advancing the field (Martínez, Cobo, Herrera & Herrera-Viedma, 2015; Song et al., 2019).

In the educational sector, bibliometric analyses have been widely conducted across various domains, including higher education (Budd, 1988), technology-enhanced learning (Shen & Ho, 2020), and mathematics education (Özkaya, 2019). Notably, Xiao, Amzah, Khalid and Rong (2023) conducted a bibliometric study on early literacy using the Scopus database, which

highlighted a consistent upward trend in early literacy research and the expansion of topics to include emerging literacy skills and parent-centered literacy approaches.

The validity and reliability of this study are established through rigorous methodological steps in the literature review and analysis processes. The literature review was conducted using a comprehensive database, ensuring thorough coverage of the subject matter. Keywords were carefully selected to accurately delineate the study's scope. Contemporary and validated methodologies were utilized in conducting the bibliometric analyses. Throughout the study, findings were interpreted and presented in relation to the existing literature in the field. At every phase, the principles of transparency and openness were strictly adhered to, ensuring a robust and reliable research process.

Data Collection Tools

As part of the research's framework, the WoS database was employed as the primary tool for data collection. It originated as a product of the Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI) during the early 1960s, with its primary aim being the facilitation of citation monitoring and evaluation (Boyle & Sherman, 2006; Falagas, Pitsouni, Malietzis, & Georgios-Pappas, 2008). Notably, it stands as one of the oldest-established citation databases, boasting robust coverage of both citation and bibliographic data (Adriaanse & Rensleigh, 2011; Boyle & Sherman, 2006). This extensive database encompasses a staggering collection of more than 171 million records. Given these attributes, it stands as a paramount resource, offering comprehensive opportunities for in-depth examination, research, and classification of scientific research

Data Collection Procedures

This research approach follows the five-step methodology (Setyaningsih, Indarti & Jie, 2018; Tranfield, Denyer & Smart, 2003) as depicted in Figure 1.

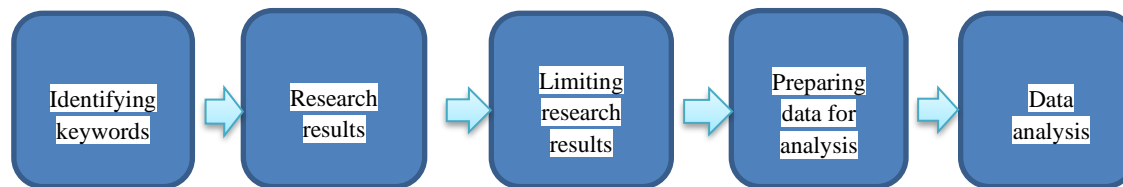


Figure 1. The five step method in bibliometric analysis

In the research, “preschool literacy”, “early childhood literacy”, “early literacy” and “kindergarten literacy” were initially determined as keywords. As a result of the first search, 3373 scientific studies were found. In line with the purpose of the research, "article" was preferred as the publication type and "all time interval" was chosen in order to reach all articles that meet the criteria determined in the database. In the conclusion of the study, the number of articles was found to be 2879. In order to make the data ready for analysis, it was recorded, and bibliometric data was obtained.

The study was conducted between June 2022 and August 2023. It did not require approval from a research ethics committee; therefore, the researchers did not obtain it prior to the data collection process.

Data Analysis

A total of 2879 articles pertaining to early literacy, spanning from 1985 to 2023, were provided for analysis through the utilization of bibliometric analysis techniques. The data were organized in accordance with the research inquiries of the study, accompanied by the generation of visual representations and the computation of percentage and frequency values. The mapping of the countries and the word cloud were made using the R-Studio program. These package programs used in the R program are very useful for bibliometric analyzes in quantitative research (Aria & Cuccurullo, 2017). The VOSviewer program (Version 1.6.16) was used for visualizing social network analysis.

Results

Annual Publication Trends

The dispersion of articles published in WoS by year is represented in the Figure 2. Based on the data, it can be observed that the years 2020, 2019, and 2021 recorded the highest number of articles published on the subject of early literacy. Over half of the scholarly papers focusing on early literacy in ECE were released in the period from 2005 to 2022. This statistic underscores a growing interest and emphasis on early literacy research within the ECE field in recent times. The reason

for the low number of articles in 2023 is related to the timing of the research, which was conducted in January 2023.

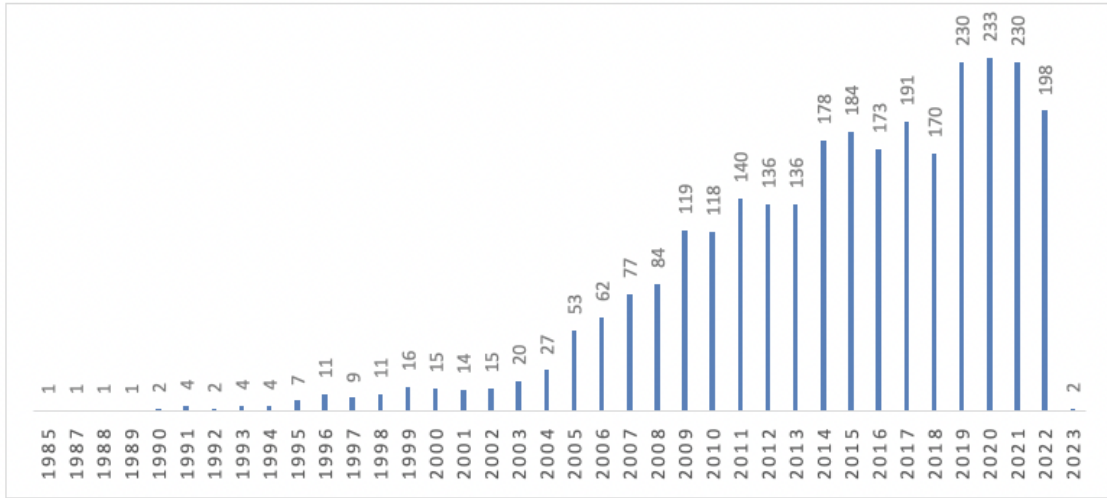


Figure 2. The yearly pattern of publications on early literacy in ECE from 1985 to 2023

It is seen that while there was no registered citation information for the articles published on early literacy until 1986, the citations remained at a low rate between 1986 and 1997, and there has been a significant surge in the number of citations every year after 1998. This rise can be associated with the growing acknowledgment of the significance of early literacy, along with a concurrent rise in the volume of articles addressing early literacy. In 2021, the research papers on early literacy in ECE reached their peak in terms of citations, accumulating a total of 6659 citations. This number marginally surpassed the citation count recorded in the previous year, 2020. (Figure 3).

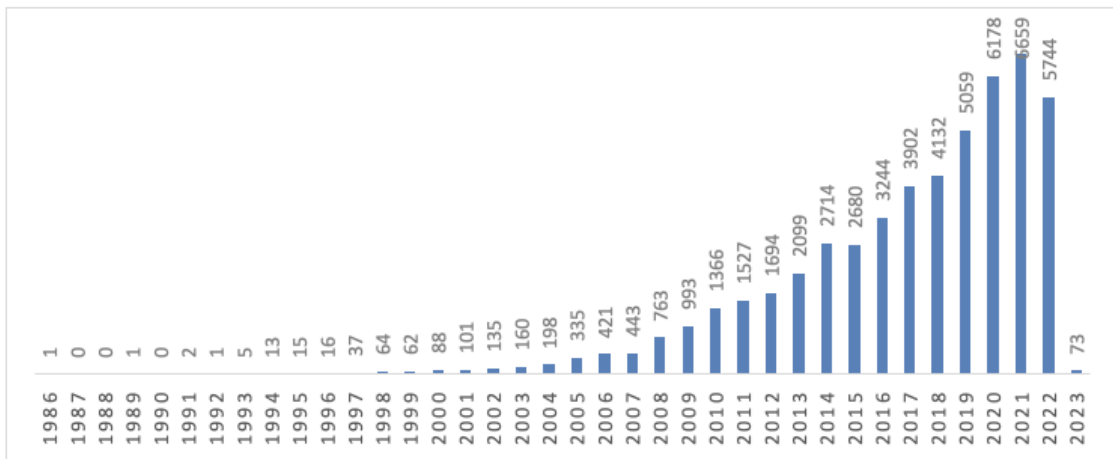


Figure 3. The yearly pattern of citations on early literacy in ECE from 1985 to 2023

The Most Productive Publication Sources, Countries/Regions, Institutions, Most Used Language, Most Relevant and Productive Authors and Most Cited Articles

Figure 4 reveals that the leading international journals publishing the most papers on early literacy in ECE from 1985 to 2023. These are the Journal of Early Childhood Literacy, Early Childhood Quarterly, Early Childhood Education Journal, and Reading and Writing. Among these, the Journal of Early Childhood Literacy stands out as the most prolific, with a total of 379 publications, thereby positioning it at the forefront of publishing literature in the realm of early literacy within ECE.

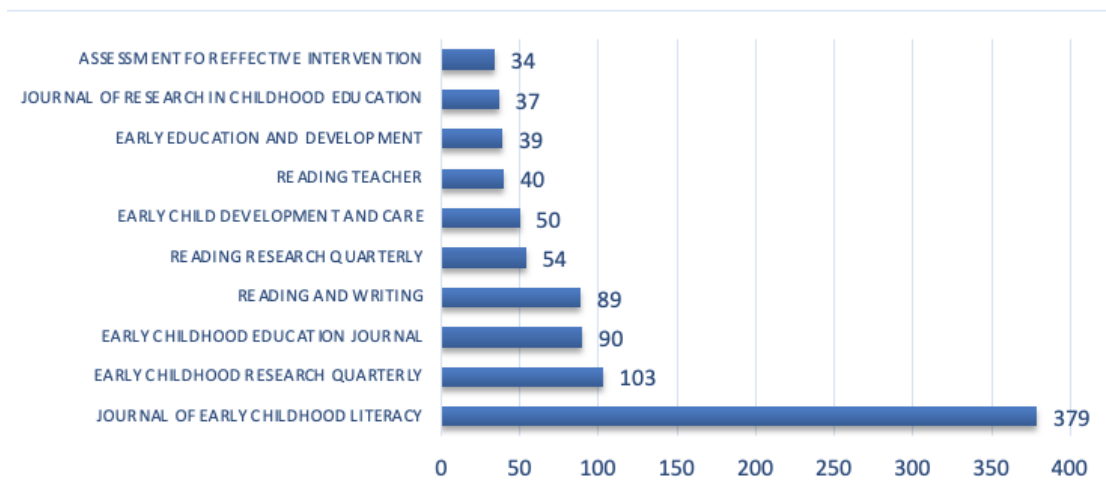


Figure 4. The most publication sources

Regarding the geographical origin of the research, the majority of studies on early literacy in ECE originated from developed countries, notably the USA, Canada, and Australia. The USA, in particular, has established a significant lead in this area, contributing 1596 articles, which is notably higher than the output from any other country (Table 1).

Table 1

The Countries/regions Where Early Literacy in ECE Research were Published

Countries	Article
Usa	1596
Canada	180
Australia	172

The countries where the articles on early literacy are published are shown on the map in Figure 5. Colors on the map represent the number of articles by researchers in countries. It is decreasing as color goes from dark blue to light blue. In the countries with gray color, there are no articles scanned in the WoS database. The map shows that most of the African continent and the interior of Asia are gray areas. It can be interpreted that the articles published on early literacy research in these areas are limited in number or they are scanned in a different database.

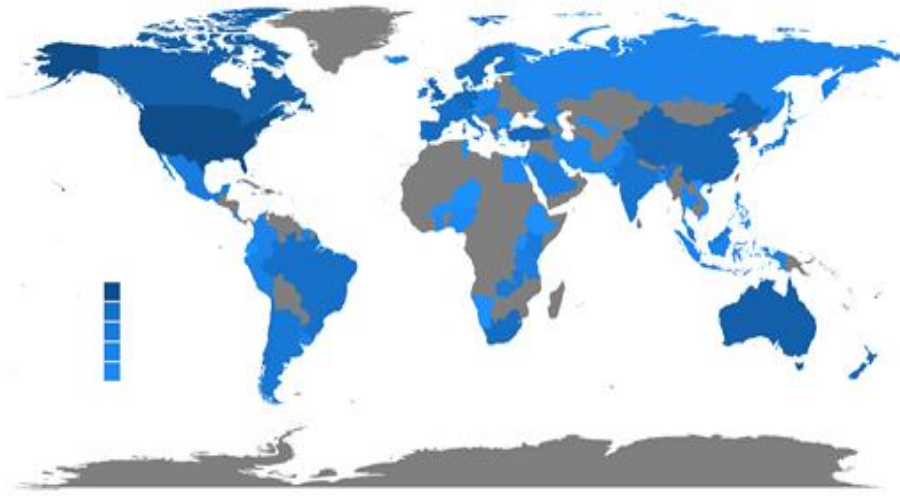


Figure 5. The countries/regions where early literacy in ECE research were published

In our investigation of the institutions that have published the largest number of articles on early literacy in ECE from 1985 to 2023, we found that the State University System of Florida, the University System of Ohio, and Florida State University were at the forefront. They emerged as leaders in this research area and were grouped among the most prolific contributors to the field during this period (Figure 6).

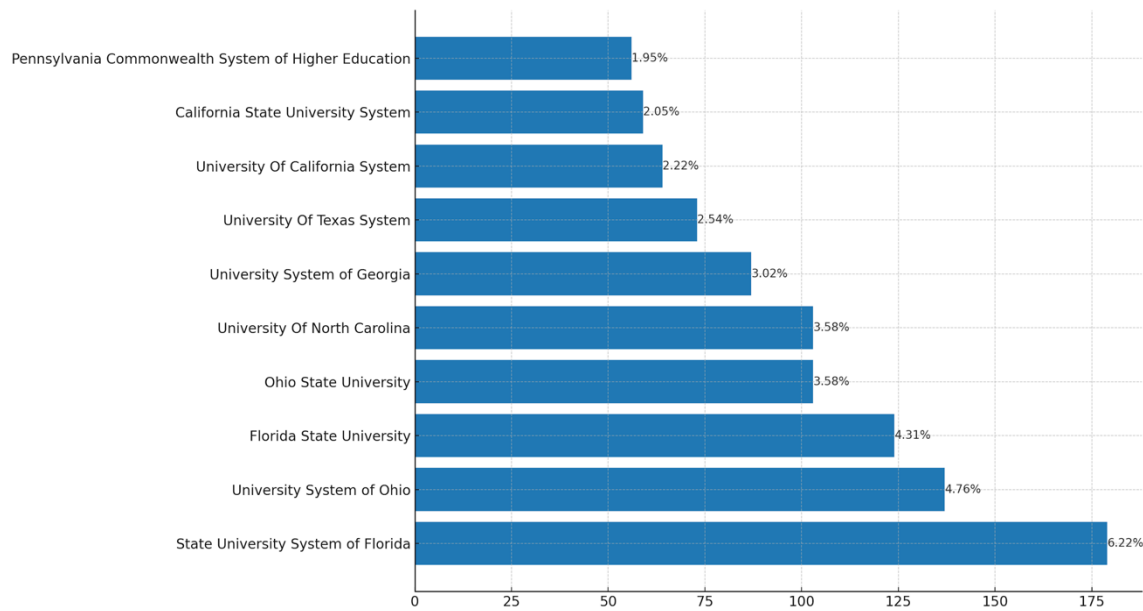


Figure 6. The leading institutions which produced research related to early literacy in ECE

Upon reviewing the data presented in Table 2, it is clear that the primary language used for publishing articles on early literacy in ECE is English. The relatively high number of articles in English compared to other languages may be due to the language preferences for articles in journals included in WoS databases.

Table 2

Distribution of Articles on Early Literacy by Language of Publication

Language	f	%
English	2,771	96.25
Spanish	39	1.36
German	18	0.63
Portuguese	15	0.52
French	10	0.35
Korean	10	0.35
Turkish	5	0.17

Figure 7 displays the most relevant authors, plotting the number of articles they have contributed to. The vertical axis lists the authors by name, and the horizontal axis indicates the number of

articles. Each author is symbolized by a blue circle, with the the circle's size correlating to the number of articles they have authored or contributed to. The numbers inside the circles provide exact counts. For instance, the author at the top, Justice, L.M., has contributed to 42 articles which is the highest in this dataset, followed by Longian, C.J. with 39 articles and Aram D. with 34 articles. The distribution of contributions across authors appears to be quite varied, with some authors contributing to a significantly higher number of articles than others.

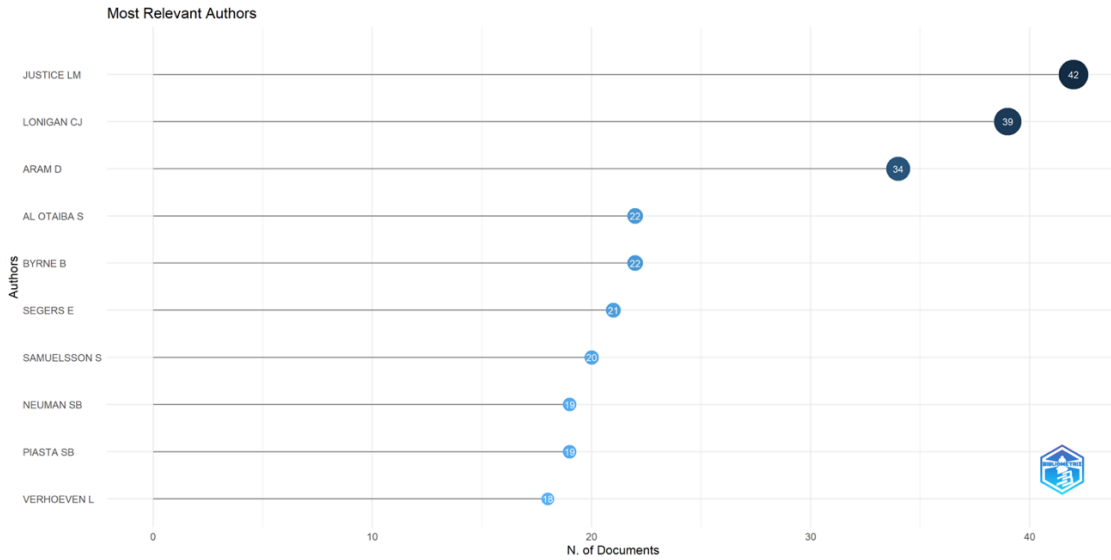


Figure 7. Top 10 most relevant authors

Figure 8 illustrates the publication output of authors over time. They are listed on the vertical axis, with years spread out along the horizontal axis. Each author has blue dots corresponding to the years in which they published articles. The dot's size reflects the quantity of articles published in that year, with larger dots indicating more publications. Additionally, the opacity of the dots' color reflects the total number of citations per year (TC per year); darker colors mean more citations. For example, the top author (Justice L.M.) has the largest dots in 2005 and 2006, indicating a high number of publications and also citations in those years. This graph serves as a visual representation of the authors' academic influence by showcasing both their publication volume and their citations.

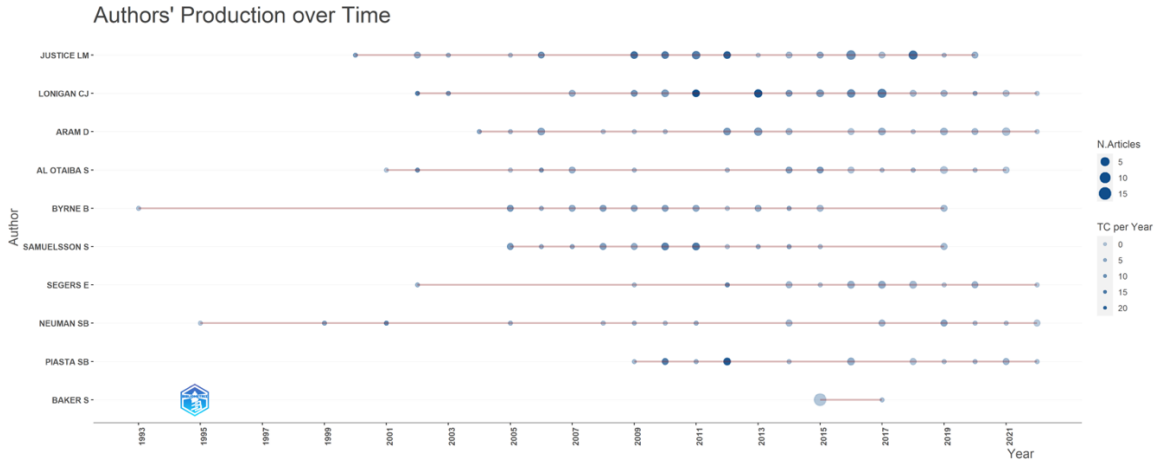


Figure 8. Authors' production over time

Figure 9 titled most global cited documents presents a list of documents on the vertical axis, each associated with a specific author and publication year, alongside the journal or source they were published in. On the horizontal axis, the chart quantifies the total number of global citations received by each document. Each document is reflected by a blue circle and their size corresponds to its citation count. This visualization allows one to easily compare the relative impact of each document within the global academic community. For example, the document by Sénéchal and LeFevre (2002) published in Child Development, has received the highest number of citations, reaching 1044. Other documents, such as those by Graziano, Reavis, Keane and Calkins (2007), and Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Early, Clifford and Barbarin (2008) also show a significant number of citations, suggesting that these works have had a substantial influence in their respective fields.

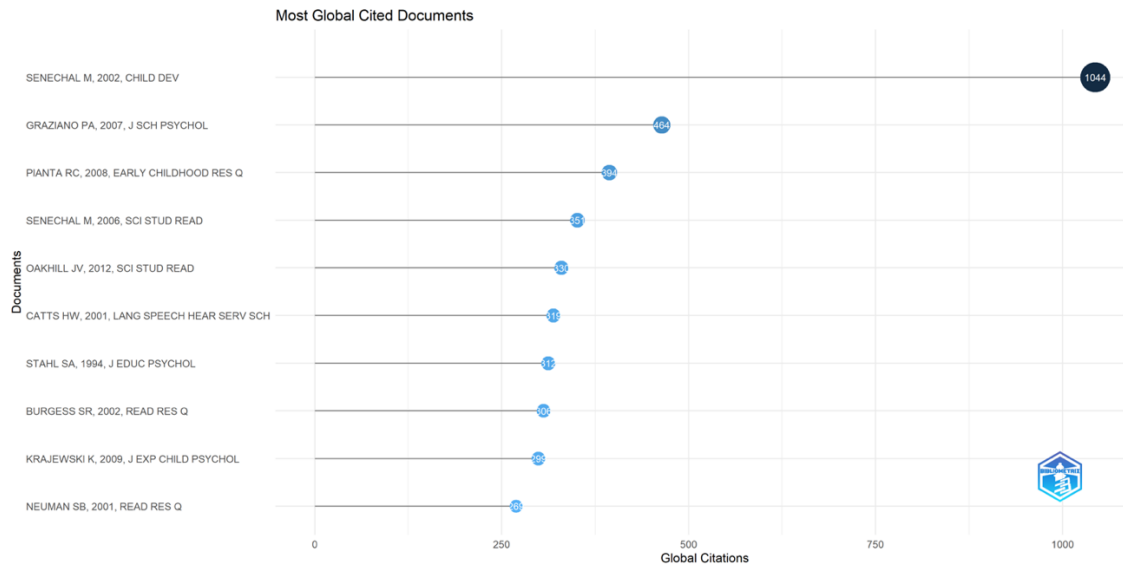


Figure 9. Most global cited documents

Categories/Classification and Research Areas

Figure 10 presents a summary of the leading 10 categories/classifications, and Figure 11 outlines the top 5 research areas in the field of early literacy within ECE. The category ‘Education & Educational Research’ leads with 1751 articles from 1985 to 2023, followed by ‘Psychology Educational’ with 550 articles. The WoS database comprehensively catalogues details about each publication in the early literacy domain, offering valuable insights into the various facets of this research field.

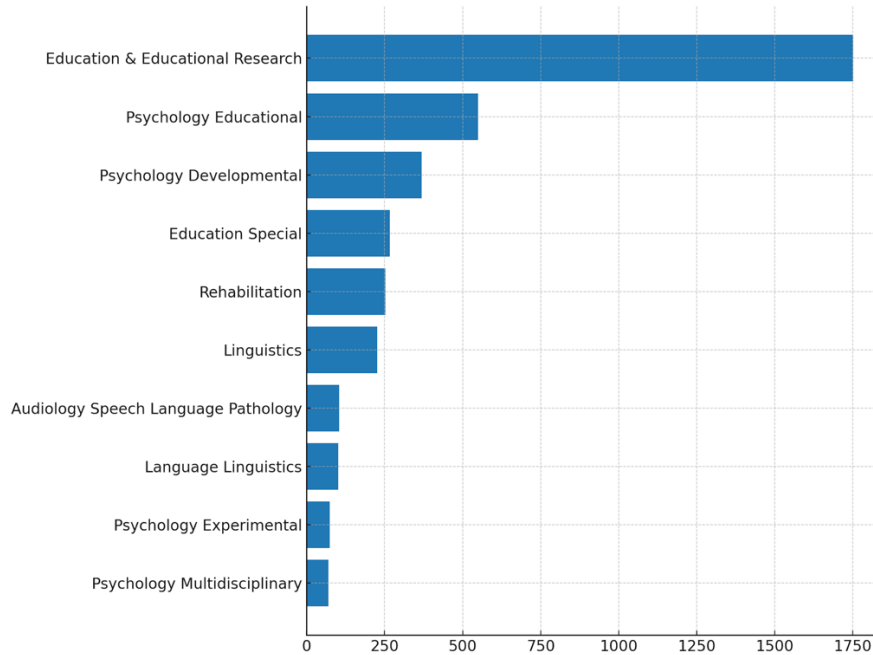


Figure 10. Top 10 categories/classification of early literacy research in ECE

Figure 11 indicate that the topic of early literacy has found application across various fields, including education, psychology, and language and linguistics, among others. Within these, the Education & Educational Research field leads with 2003 articles, with Psychology following with 973 articles in the realm of early literacy. This clearly demonstrates the significant impact and scope of early literacy within ECE research.

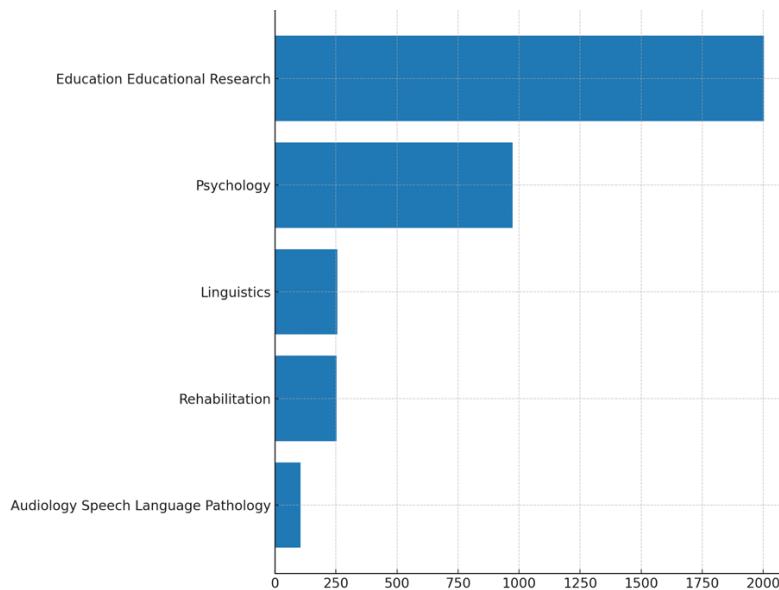


Figure 11. Top 5 research areas of early literacy research in ECE

Keywords

Keyword analysis stands as a paramount bibliometric indicator. It involves the inclusion of keywords furnished by publication authors, which have been recurrently found within the WoS database. Figure 12 draws its inspiration from the key terms emphasized by the authors, where they singled out the 50 most frequently employed words and phrases in their text retrieval. Noteworthy among these are the prominent word clusters such as "literacy," "emergent literacy," "phonological awareness," "reading," "early childhood," "preschool," and "early childhood education." This alignment with the study's overarching theme becomes apparent when constructing the subsequent keyword network.



Figure 12. Word cloud of the authors' keywords

Trend Topics and Thematic Map

Figure 13 display trend topics associated with early literacy in ECE over time. Blue dots' size on each line correlates with the term frequency for a given year—the larger the dot, the greater the frequency with which the term was mentioned or relevant in that year. The scale on the right indicates that term frequencies range from 100 to 500 mentions.

From the graph, we can observe that certain topics have become more prevalent in recent years. For instance, terms like "literacy environment," "dual language learners," and "phonological awareness" have larger dots in the later years, a growth in their frequency as time progresses. This implies that these areas have gained more attention or have become more relevant in research,

policy discussions, or educational practices. Other topics, like "home literacy environment" and "language disorders," appear consistently throughout the years, which could imply ongoing or sustained interest in these areas.

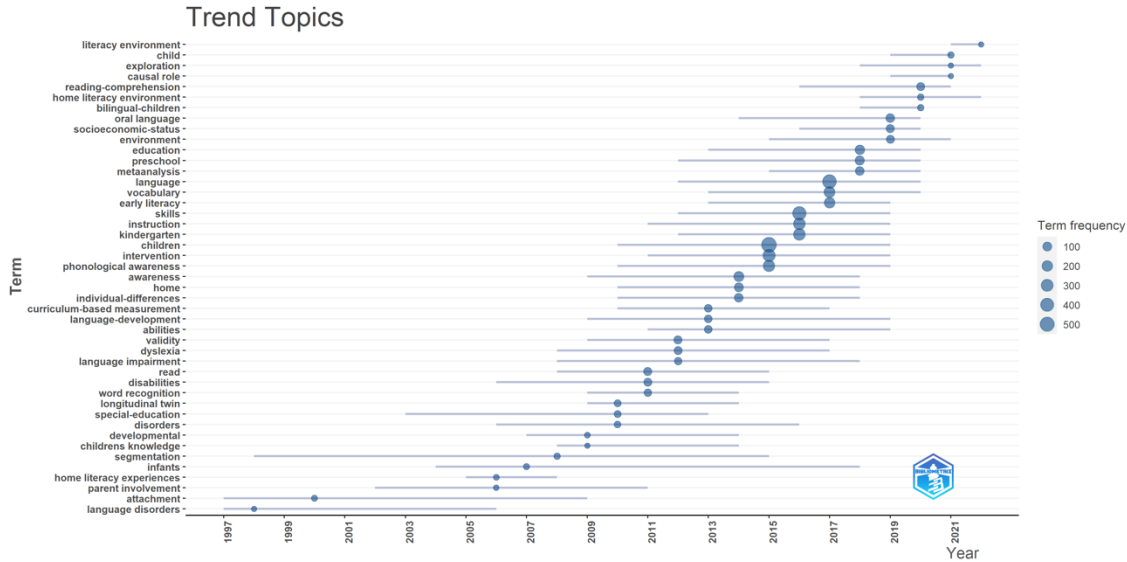


Figure 13. Trend topics in early literacy in ECE

Understanding trend topics helps researchers identify what is currently popular or underserved in their field. This can guide them in choosing research topics that are timely and relevant, or in finding niche areas that require further exploration. It often aligns with areas where funding is being directed. Knowing the trends can help researchers and institutions align their grant applications with topics that are more likely to receive funding. Also, identifying trends can facilitate collaboration with other researchers or institutions that share an interest in these topics, leading to more robust studies and multidisciplinary approaches.

Figure 14 appears to be a thematic map categorizing research topics based on their developmental degree and relevance degree. It classifies research themes within a field into four quadrants. Motor Themes are thoroughly developed and serve as central topics that are likely steering research in the research area. They are established topics with a dense amount of research and are central to the field's discourse. Examples from the map include "children," "skills," and "phonological awareness." Niche Themes are developed but not as central to the field. They may represent specialized areas within the field that have a body of research but are not as influential on the broader discourse. "Early literacy development," "environmental influences," and "longitudinal

twin" studies are placed in this category. Basic Themes are central but less developed topics that are emerging as foundational to the field. They may become motor themes as they develop. "Language," "intervention," and "instruction" are considered basic themes. Emerging or Declining Themes are neither well-developed nor central. They could be either new areas that are just beginning to be explored or older areas that are losing relevance. "Early literacy skills," "validity," and "fluency" are located here.

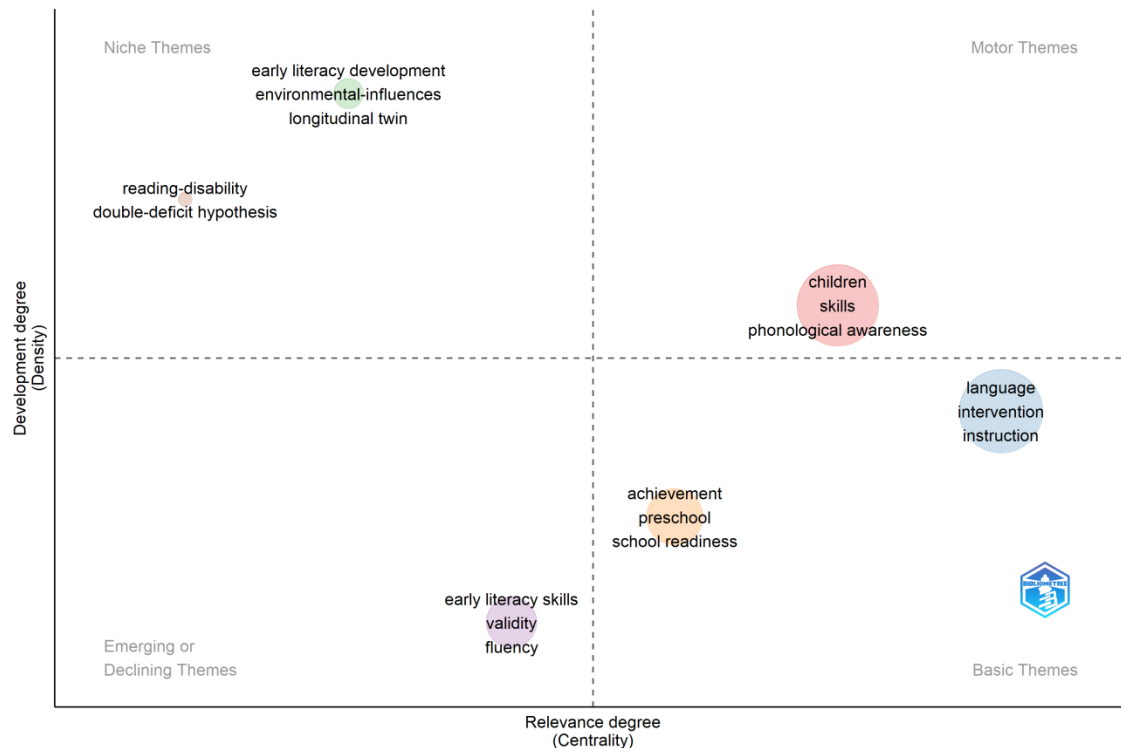


Figure 14. Thematic map of studies of early literacy in ECE

Understanding the placement of themes on such a map can inform researchers about the maturity and centrality of topics, guiding them towards areas ripe for investigation or indicating which topics may need more foundational research to become central to the discourse.

Collaboration and Network Analysis

The initial sections provided an overview of bibliometric data related to early literacy in ECE, highlighting the key areas of productivity. To delve deeper into this field, it's essential to collaborative analysis the existing literature on early literacy in ECE. This approach is increasingly relevant due to the growing diversity and interplay among various disciplines, enabling a more

comprehensive understanding of specific topics and their collective contribution to the existing knowledge base (González-Teruel, Abad-García & Alcaraz-Iborra, 2015). Recognizing that co-authorship, a critical aspect of research collaboration, encompasses more than just resource sharing is important. Its most significant elements are often informal and relational (Ponomariov & Boardman, 2016). Co-authorship symbolizes the collaboration in research, acting as a bridge connecting scholars from different backgrounds to produce significant research findings. This mechanism also aids in deciphering the network of co-authorship, identifying unexplored areas, and thereby enhancing and diversifying the contributions to the field. (Kumar, 2015). Visual analysis, specifically through maps illustrating author-based and country-based co-authorship networks, was employed in this bibliometric study focusing on early literacy in ECE.

Co-authorship by authors. When two or more authors collaborate to write and publish a scholarly article, they establish a co-authorship network, creating a network of partnerships. Such a network is depicted in a collaborative map, which is a valuable tool for researchers seeking to explore possible collaborative ventures (Beaver & Rosen, 1978) Publishers can also utilize this network map to strengthen their editorial teams (Xu & Chang, 2018).

Illustrated in Figure 15 is a co-authorship network map centered around authors in the field of early literacy. This diagram uses circles to represent individual authors, with the circles' diameters proportional to each author's publication count in the referenced list. The lines interlinking the circles denote joint authorship among papers, where the line thickness symbolizes the depth of the bond. Essentially, the interconnections between the circles illustrate the shared authorship of scholarly works.

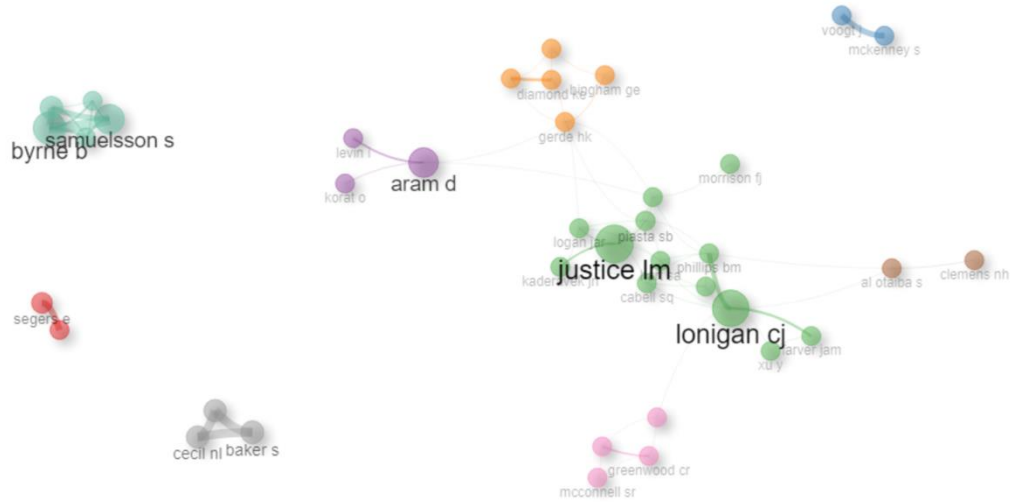


Figure 15. Map visualization of co-authorship networks by authors

Co-authorship by countries. Figure 16 offers detailed analysis of major collaborations in early literacy field across different countries. Countries and institutions are depicted as nodes, with the nodes' size representing the quantity of published articles, and the distance and thickness of the connecting lines symbolizing the extent of cooperation. The visualization clearly indicates that scholars from the United States are leading these collaborative efforts, with significant contributions also coming from Canada and Australia. This overlay in the visual representation makes it straightforward to discern the leading roles these countries play in advancing research and knowledge in early literacy. When we establish a minimum of 3.58 cited articles from countries as the criterion, 87 countries satisfy this threshold. There are 11 clusters formed by these countries, and there exists a network of 192 connecting lines interlinking them.

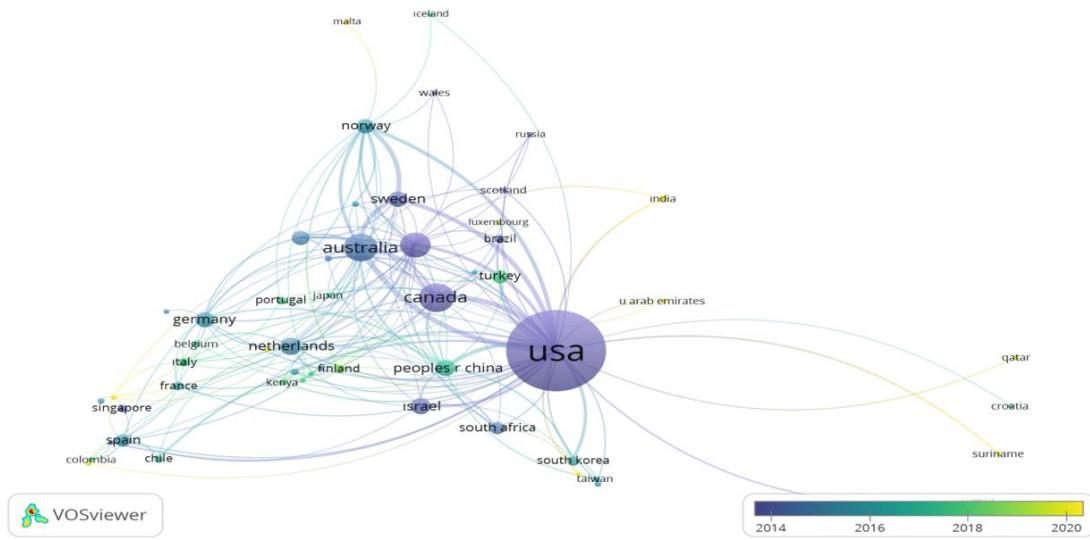


Figure 16. Map visualization of co-authorship by countries

Indeed, when it comes to ECE, countries in the West renowned for their profound research expertise and considerable scholarly achievements. These elements have been crucial in laying down the essential framework of knowledge in this domain. As international exchanges continue to grow, there's a notable emergence of influential contributors from Asian countries, especially between 2016 and 2018. Countries like China, Indonesia, Malaysia, and South Korea have made notable strides in this field (Xiao et al., 2023). Particularly, China and South Korea stand out as the primary Asian partners actively engaged in collaboration with the United States in early literacy research, highlighting a dynamic and evolving landscape of global academic collaboration.

Co-occurrence network of early literacy. The visualization in Figure 17 offers an intriguing network created using author keywords, effectively mapping the recent advancements in early literacy research. In this visualization, the color assigned to each bubble correlates with the average year in which articles related to a specific keyword were published. Cool colors, like purple, signify research themes with older average publication years, whereas warm colors indicate keywords linked to newer research. This color-coded approach allows for an intuitive understanding of the temporal evolution of research topics. The figure's lower right corner shows a color shift from purple to blue, then to green, and finally yellow, illustrating the temporal progression of co-occurring keywords in the research. The density and presence of connecting lines between the bubbles reveal the robustness of the relationships among different keywords, while

the lack of lines implies a non-existent or unestablished connection between them. Additionally, the proximity of the bubbles to each other in the network indicates the similarity in keyword usage by authors. Closer bubbles imply a stronger relationship between the research themes they represent. Furthermore, each bubble's size in the visualization acts as a measure of how frequently each keyword is cited, thereby signifying the importance or commonness of each term within the realm of early literacy research. This multifaceted approach to data visualization provides a comprehensive and dynamic view of the evolving trends and connections in early literacy studies.

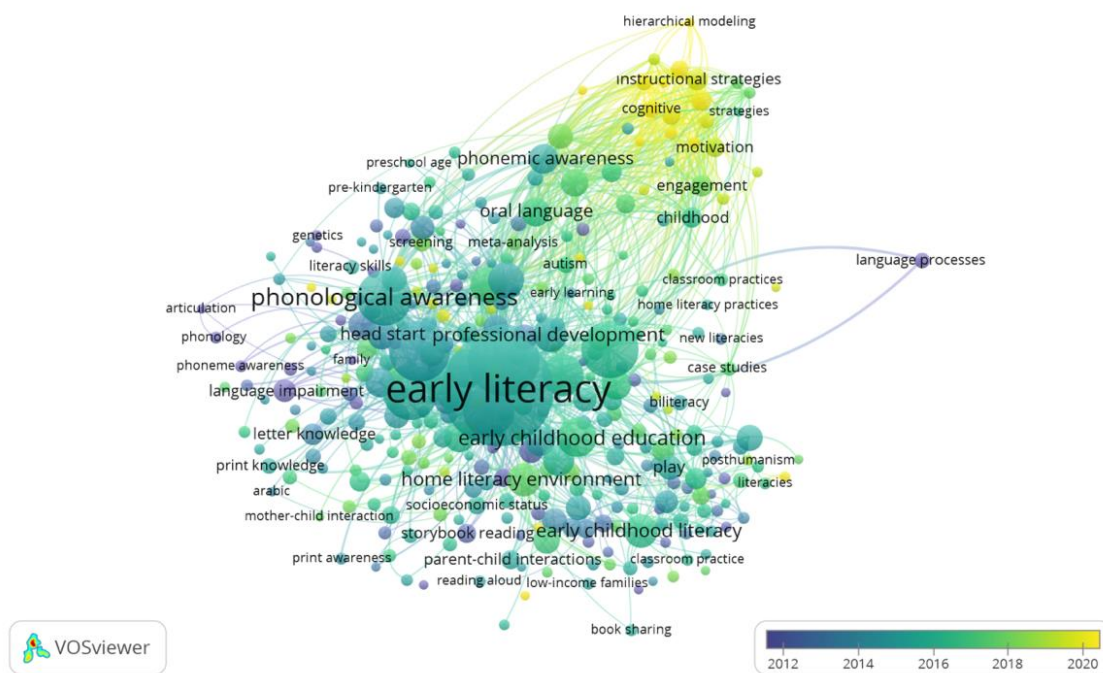


Figure 17. Overlay visualization of all authors' keywords

The keyword network graph's cluster analysis categorizes academic publications pertaining to early literacy into 10 distinct clusters, grouping them based on their thematic connections. The keywords that are most commonly employed within these clusters and those that exhibit the strongest connections are early literacy ($f=597$, $cs=1349$), literacy ($f=243$, $cs=580$), reading ($f=175$, $cs=450$), early childhood ($f=156$, $cs=469$), phonological awareness ($f=146$, $cs=506$), preschool ($f=143$, $cs=362$).

Thematic Evolution of Early Literacy

It plays a vital role in influencing the efficacy and results of research inquiries. Figure 18 demonstrates the trajectory of subject matter transformation through the lens of author-chosen keywords in early literacy in ECE. Thematic evolution offers a distinct and sequential perspective on the progression of specific terms or expressions, enhancing comprehension of the derived findings. From the illustration, one can discern the progression of topics associated with the initial stages of early literacy from the early era (1985–2006), through an intermediary phase (2007–2017), to a more recent phase (2017–2023). Across a span of thirty-eight years, the original sixteen themes from the initial phase coalesced into five key themes during the intermediary stage, which subsequently refined down to two primary themes.

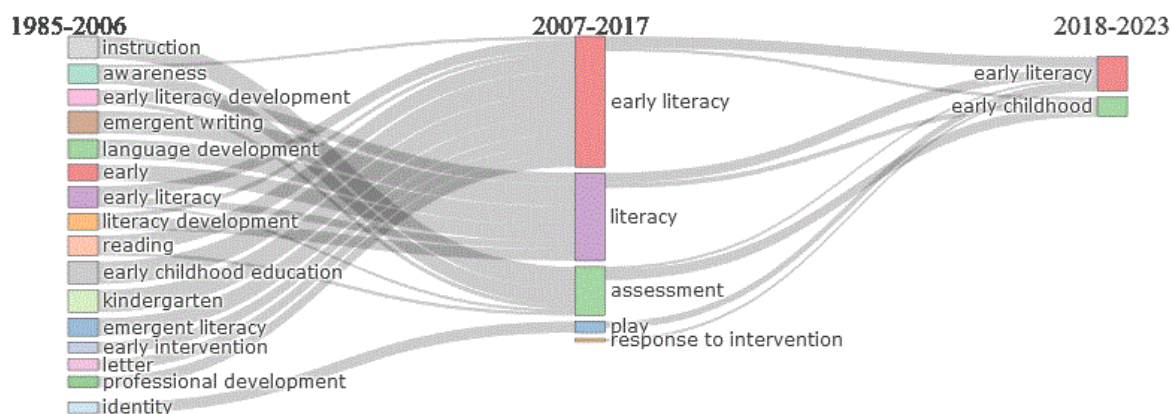


Figure 18. The thematic evolution (based on Authors' Keywords) from 1985-2006 to 2007-2017 to 2018-2023

Discussion

This study represents the first comprehensive bibliometric examination of early literacy within ECE, merging and extending inquiries into literacy and preschool education. The primary goal was to analyze relevant data, identify central terms, and explore themes and future research prospects in early literacy, thereby guiding researchers toward fruitful avenues. While the analysis acknowledges the study's limitations, it aims to offer insights to readers and professionals in early literacy, highlighting areas that need further exploration to enrich the existing body of knowledge.

Since the early 2020s, there has been a noticeable uptick in scholarly works, a trend likely linked to the heightened focus on 21st-century competencies in preschool education. These skills have been increasingly spotlighted in recent discussions. Examining annual publication patterns and the languages used can offer valuable insights and directions for upcoming research endeavors. The data analysis underscores the growing attention early literacy is garnering in the research community, marking its rising prominence. Moreover, there's been a notable surge in studies exploring literacy facets such as technological, physical, and financial literacy, in the latter years (Lugossy, Froehlich-Chow & Humbert, 2022; Wang & Si, 2023). While the WoS database is a rich resource of academic information, covering aspects like authorship, citations, and journal impact, it does not encapsulate the entirety of scholarly literature. It may overlook certain areas, regions, or specific literature types. Therefore, upcoming scholars should consider reviewing various literary databases to to achieve an in-depth grasp of the field.

The dominance of the USA in early literacy research, as revealed by the study, underscores the significant influence of Western educational paradigms on global research trends. This influence is evident in both the quantity and quality of publications originating from this region, notably contributing to early literacy's development. The prominent role of journals such as the *Journal of Early Childhood Literacy* and others highlights the concentrated efforts in these regions to push forward the boundaries of knowledge in early literacy. However, the rising contributions from Asian countries like Hong Kong, China, and Indonesia indicate a growing global interest and diversification in the field. This trend suggests an increasing recognition of the cultural and contextual factors influencing early literacy, which can enrich the field with diverse perspectives and methodologies.

Journal and article analyses reveal that early literacy, crucial for pre-elementary children, extends its scope beyond individual developmental factors for them. There is a growing focus on comprehensive studies transcending the limitations of focusing on just one facet, like literacy assessment. These enduring, proactive, and evolving research themes advocate for a holistic approach that considers multiple elements and domains (Koller, Hojnoski & Van Norman, 2022). This holistic view, which includes factors such as pre-service teacher training, the home environment, social status, and technological tools, is critical for understanding the complex nature of literacy development in young children (Metsala & Kalindi, 2022; Peterson & Friedrich, 2022).

The integration of these diverse factors highlights the need for research that does not isolate literacy from the broader socio-cultural and technological contexts in which children live. For instance, the role of the home environment, including parental involvement and the availability of literacy resources, is crucial for reinforcing the literacy skills children acquire in educational settings.

The study also emphasizes the need for stronger international collaboration. The analysis of co-authorship and co-occurrence networks reveals that current international cooperation is not as robust as it could be, potentially limiting the cross-fertilization of ideas and methodologies. Strengthening international partnerships can lead to more comprehensive and culturally inclusive research, enhancing the field's overall depth and applicability.

Key terms identified in the study, such as reading, phonological awareness, home literacy environment, and family literacy, are fundamental components of early literacy. The emphasis on these elements aligns with the understanding that early literacy is foundational for later academic success. For example, research by Kulju and Mäkinen (2021) and Napoli, Korucu, Lin, Schmitt, & Purpura (2021) underscores the importance of diverse phonological strategies and the home literacy environment in developing children's literacy skills. These findings highlight the need for educational policies and practices that support the development of these fundamental skills from an early age.

Moreover, evolving research methods and strategies in early literacy, including new and emerging approaches, offer valuable insights into the field's progression. The use of methodologies such as teacher interviews, questionnaires, and action research provides a direct window into the experiences and perspectives of educators, who are on the front lines of implementing literacy programs (AlShamsi, AlShamsi & AlKetbi, 2022; Christiani, Retnowati, Wening, Hasan & Ratnawati 2022). Understanding these perspectives is crucial for developing effective literacy interventions that are responsive to the real-world challenges faced by educators.

Preschool education encompasses various facets, particularly concerning literacy. Key questions include how literacy is perceived and comprehended by young learners and the techniques employed for mastering its content. Additionally, it's crucial to explore ways to enhance preschoolers' absorption of this knowledge. Insights from bibliometric analysis, particularly through a network of co-occurrence relationships, offer guidance in this area. Acknowledging the

significant contributions of early childhood educators and parents is essential. These stakeholders are instrumental in creating environments that support children's literacy development. Educators, in particular, play a crucial role in implementing curricula that are responsive to children's needs and promoting a love for reading and learning. The support from parents and the broader community also plays a vital role in reinforcing the literacy skills taught in schools, making the transition from preschool to elementary school smoother and more successful (Cronin, Kervin & Mantei, 2022).

Conclusion and Implications for Future Directions Concerning Early Literacy

Consequently, this study has established a comprehensive framework encompassing various elements such as publications, authors, journals, countries, citations, collaborations, resource types, ongoing research areas and emerging future trends, all contributing significantly to the advancement of the early literacy field.

As we conducted our literature review in the early literacy research field, several important implications emerged. Primarily, our findings revealed that early literacy research is predominantly focused in developed countries. We advocate for an urgent necessity to enhance geographical diversity in the sources of early literacy research. Addressing this issue is crucial for creating a truly global knowledge base in this discipline. While American and European societies dominate early literacy research, there has been a noticeable increase in contributions from other regions over time. However, only a limited number of societies and universities have a significant impact, as shown by citation analyses indicating limited influence beyond these regions.

To broaden the scope and impact of early literacy research, we recommend that editors and editorial boards actively seek and include studies from a wider range of geographical contexts. This approach will help diversify the perspectives and experiences represented in the literature, ultimately enriching the field. Furthermore, to foster a more inclusive and comprehensive body of knowledge, it is advisable to strengthen collaborations between international researchers and promote more cooperative research projects among institutions across different regions. Such collaborations can facilitate the exchange of diverse ideas and methodologies, enhancing the depth and breadth of early literacy research.

Additionally, as researchers experienced in conducting reviews through traditional methods like research synthesis and meta-analysis, we want to emphasize the added value that bibliometric approaches bring to the table. While quantitative methods ensure accuracy, bibliometric approaches also encourage researchers to utilize their tacit knowledge in synthesizing and interpreting data, based on the relationships observed within the literature. This holistic approach not only provides a more nuanced understanding of the field but also helps identify emerging trends and gaps in research that may not be immediately apparent through traditional review methods alone.

Limitations

This study's limitations are associated with the type of publication, databases used, and language restrictions. We have only examined articles as a type of publication. Future studies could expand the scope to include other publication types. Additionally, only the WoS database was used to search for articles, which means journal articles not indexed in the WoS database were excluded from this study. Researchers are encouraged to review studies in their country's national databases or other academic databases, such as Scopus and EBSCO, for future research. Moreover, this study only included articles published in English, which may have led to the exclusion of relevant studies published in other languages. This language restriction could limit the generalizability of the findings, as it might not fully capture the global perspective on early literacy research. The inclusion of non-English language studies in future research could provide a more comprehensive understanding of the field and contribute to a more diverse and inclusive body of knowledge.

References

- Adriaanse, L. S., & Rensleigh, C. (2011). Comparing Web of Science, Scopus and Google Scholar from an environmental sciences perspective. *The South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178.
- AlShamsi, A. S., AlShamsi, A. K., & AlKetbi, A. N. (2022). Training teachers using action research for innovation in early childhood education literacy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 54-72.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Beaver, D., & Rosen, R. (1978). Studies in scientific collaboration: Part I—Professional origins of scientific co-authorship. *Scientometrics*, 1(1), 65-84. <https://doi.org/10.1007/BF02016840>
- Boyle, F., & Sherman, D. (2006). Scopus: The product and its development. *The Serials Librarian*, 49(3), 147-153.
- Budd, J. M. (1988). A bibliometric analysis of higher education literature. *Research in Higher Education*, 28(2), 180–190.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Christianti, M., Retnowati, T. H., Wening, S., Hasan, A., & Ratnawati, H. (2022). Early literacy assessment among kindergarten teachers in Indonesia: A phenomenological study. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2401–2411.
- Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: Children’s perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 103–121.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children’s reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade* (NCES 2002-125). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: Strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342.

- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325–333. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040601>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- González-Teruel, A., Abad-García, M. F., & Alcaraz-Iborra, M. (2015). Mapping recent information behavior research: An analysis of co-authorship and co-citation networks. *Scientometrics*, 103(2), 687-705. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1548-z>
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Hawkins, D. T. (2001). Bibliometrics of electronic journals in information science. *Information Research*, 7(1), <http://informationr.net/ir/7-1/paper120.html>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-29.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs: Erratum. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 429–430. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.001>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık.
- Koller, K. A., Hojniski, R. L., & Van Norman, E. R. (2022). Classification accuracy of early literacy assessments: Linking preschool and kindergarten performance. *Assessment for Effective Intervention*, 48(1), 13–22.
- Kulju, P., & Mäkinen, M. (2021). Phonological strategies and peer scaffolding in digital literacy game-playing sessions in a Finnish pre-primary class. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 338–360.
- Kumar, S. (2015). Co-authorship networks: A review of the literature. *Aslib Journal of Information Management*, 67(1), 55–73.
- Lamas, H. (2015). School performance. *Propósitos y Re-presentaciones*, 3(1), 313-386.
- Longman. (2003). *Longman dictionary of contemporary English* (4th ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.

- Lugossy, A. M., Froehlich-Chow, A. & Humbert, M.L. (2022). Learn to do by doing and observing: exploring early childhood educators' personal behaviours as a mechanism for developing physical literacy among preschool aged children. *Early Childhood Education Journal*, 50, 411–424.
- Martínez, M. A., Cobo, M. J., Herrera, M., & Herrera-Viedma, E. (2015). Analyzing the scientific evolution of social work using science mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257–277.
- Mazlounian, A. (2012). Predicting scholars' scientific impact. *PLoS One*, 7(11), 149–246.
- Metsala, J. L., & Kalindi, S. C. (2022). The effects of a computer-based early reading program on the literacy skills of kindergarten students. *Computers in the Schools*, 39(4), 373–393.
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2021). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. *Frontiers in Education*, 6, 535832.
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup, MD: National Center for Family Literacy.
- Neuman, S. B., & Dickinson D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press.
- Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 590-628.
- Peterson, S.S. & Friedrich, N. (2022). *The role of place and play in young children's language and literacy*. University of Toronto Press.
- Ponomariov, B. & Boardman, C. (2016). What is co-authorship? *Scientometrics*, 109, 1939–1963.
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Setyaningsih, I., Indarti, N., & Jie, F. (2018). Bibliometric analysis of the term “green manufacturing”. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 11(3), 315–339. <https://doi.org/10.1504/ijmcp.2018.093500>

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shen, C. W. & J. T. Ho. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: a bibliometric analysis with latent semantic approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 106177.
- Song, Y., Chen, X., Hao, T., Liu, Z., & Lan, Z. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education*, 137, 12–31.
- Su, J., & Yang, W. (2023). STEM in early childhood education: A bibliometric analysis. *Research in Science & Technological Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2201673>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37–48.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Uzuner, Y. (1997). Filizlenen okur-yazarlık. In *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri*. Ankara, Turkey.
- Wang, C. & Si, L. (2023). A bibliometric analysis of digital literacy research from 1990 to 2022 and research on emerging themes during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 15, 5769.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17–45.

Xiao, M., Amzah, F., Khalid, N. A. M., & Rong, W. (2023). Global trends in preschool literacy (PL) based on bibliometric analysis: Progress and prospects. *Sustainability*, 15(11), 8936.

Xu, Q., & Chang, V. (2020). Co-authorship network and the correlation with academic performance. *Internet of Things*, 11, 100307.

Türkçe Uzun Özet

Giriş

Okuma-yazma, genellikle alfabeyi kullanarak yazılı metinleri okuma ve yazma olarak tanımlanır (Longman, 2003). Okul öncesi çocuklarda beklenen bilgi, beceri ve tutumlar "erken okuryazarlık" olarak adlandırılır (Sulzby & Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998). Araştırmalar, birinci sınıfa başlayan her üç çocuktan birinin temel becerilerde eksikliklerle başladığını ve bu durumun ileride akademik zorluklara yol açabileceğini göstermektedir (Lamas, 2015). Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların okuma öğrenme ve anlama başarısında önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Dickinson & Tabors, 2001; Storch & Whitehurst, 2002; Hirsch, 2003). Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan araştırmaların akademik trendlerini analiz etmek önem kazanmaktadır.

Bibliyometrik analizler yayın sayısı, alıntı sayısı, bilimsel haritalama, yayın dili, etkili yayın kurumları, ülkeler ve kaynaklar gibi öğeleri içerir (Su & Yang, 2023). Bibliyometrik analiz, ayrıca, araştırma fonları ve akademik iş birlikleri için kritik referans noktaları sağlar ve yayın yapan dergi ve kurumları, yeni araştırma temalarını ve gelecekteki bilimsel başarıları belirlemede yardımcı olur (Mazlounian, 2012; Song ve diğ., 2019).

Araştırma Amacı ve Soruları

Bu çalışma, Erken Çocukluk Eğitimi içindeki erken okuryazarlık üzerine yayınlanmış makaleleri incelemeyi amaçlamaktadır. 1985 ile 2023 yılları arasında WoS veritabanında indekslenen makalelere odaklanarak, bu alandaki eksiklikleri doldurmayı ve erken okuryazarlıkta ortaya çıkan trendleri analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu araştırma, erken okuryazarlıkla ilgili önemli bilgileri

ortaya çıkararak, gelecekteki araştırma yolları için değerli bir rehber sunmayı amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- 1) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarında yıllara göre yıllık yayın trendi nedir?
- 2) En verimli yayın kaynakları, ülkeler/bölgeler, kurumlar, en çok kullanılan dil, en öne çıkan yazarlar ve en çok alıntı yapılan makaleler nelerdir?
- 3) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarının kategorileri/sınıflandırmaları ve araştırma alanları nelerdir?
- 4) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarında en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
- 5) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarının trend konuları nelerdir?
- 6) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarının tematik haritası nasıldır?
- 7) Erken Çocukluk Eğitimi içindeki erken okuryazarlık araştırmalarında işbirliği ve birlikte oluşum ağlarına odaklanan bilgi yapıları nasıldır?
- 8) Erken Çocukluk Eğitimi'nde erken okuryazarlık araştırmalarının tematik evrimi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimleyici bir tarama modeli kullanmıştır. Karasar (2005) tarafından tanımlandığı gibi, bu model, bir konuyu doğal bağlamında, herhangi bir müdahale olmaksızın incelemeyi amaçlar. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği, kapsamlı literatür taraması ve çağdaş metodolojilerle yapılan bibliyometrik analizlerle sağlanmıştır. Bulgular, alandaki mevcut literatürle karşılaştırılmış ve araştırmanın tüm aşamalarında şeffaflık ve açıklık ilkelerine uyulmuştur, bu yaklaşım çalışmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak WoS veritabanı kullanılmıştır. Veri toplama süreci beş aşamalı bir metodolojiyi takip etmektedir: anahtar kelimelerin belirlenmesi, araştırma sonuçlarının elde edilmesi, araştırma sonuçlarının sınırlandırılması, verilerin analize hazırlanması ve veri analizi (Setyaningsih ve diğ., 2018; Tranfield ve diğ., 2003). 2023 Ocak ayında yapılan yayın taraması,

ilgili anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ilk aramada 3.373 bilimsel çalışma bulunmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak, yayın türü olarak "makale" seçilmiş ve veritabanında belirlenen kriterlere uyan tüm makalelere ulaşmak için "tüm zaman aralığı" tercih edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, makale sayısının 2.879 olduğu belirlenmiştir. Verilerin analize hazır hale getirilmesi için kaydedilmiş ve bibliyometrik veriler elde edilmiştir. Bu araştırma için araştırma etik kurulu onayı gerekmediğinden, araştırmacılar veri toplama sürecinden önce bu onayı almamışlardır.

Veri Analizi

Bu çalışmada, 2879 makale, bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak analize sunulmuştur. Ülkelerin haritalanması ve kelime bulutu oluşturulması için R-Studio programı kullanılmıştır. Sosyal ağ analizinin görselleştirilmesi için VOSviewer programı (Sürüm 1.6.16) kullanılmıştır.

Bulgular

1985 ile 2023 yılları arasında yayınlanan 2879 makale analiz edilmiştir. 2005 yılından sonra makale ve alıntı sayılarının arttığı sonuçlarına göre, Erken Çocukluk Eğitiminde erken okuryazarlık konusunda en çok makale yayınlayan uluslararası dergi Journal of Early Childhood Literacy'dir. Çalışmaların çoğu gelişmiş ülkelerden gelmekte olup, özellikle ABD, Kanada ve Avustralya öne çıkmaktadır. En çok makale yayınlanan dil İngilizce'dir. En çok makale yayınlayan kurumlar Florida Eyalet Üniversitesi Sistemi, Ohio Üniversitesi Sistemi ve Florida Eyalet Üniversitesi'dir. Yazar -Justice, L.M.- Erken Çocukluk Dönemi çalışmalarında erken okuryazarlığa yönelik 42 makaleye katkıda bulunmuş, onu 39 makale ile Longian, C.J. ve Aram D. 34 makale ile takip etmiştir. Sénéchal ve LeFevre (2002) Child Development dergisinde yayınlanan makalesi 1044'e ulaşarak en fazla alıntı alan makale olmuştur. 'Eğitim & Eğitim Araştırmaları' kategorisi 1985'ten 2023'e kadar 1751 makale ile lider konumdadır. Erken okuryazarlık konusu, eğitim, psikoloji ve dilbilim gibi çeşitli alanlarda uygulama bulmuştur. Okuryazarlık, erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık ve okuma, yayın yazarları tarafından sunulan öne çıkan anahtar kelimelerdir. Ülkelerarası işbirlikçi çabaların ön saflarında Amerika Birleşik Devletleri'nden gelen araştırmacılar bulunmakta olup, Kanada ve Avustralya'dan da önemli katkılar gelmektedir. Anahtar kelime ağ grafiğindeki küme analizine göre, erken okuryazarlıkla ilgili akademik yayınların 10 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, Erken Çocukluk Eğitiminde erken okuryazarlık üzerine yapılan ilk kapsamlı bibliyometrik incelemeyi temsil eder. Özellikle 2020'lerin başından itibaren, okul öncesi eğitimde 21. yüzyıl yetkinliklerine odaklanmanın artmasıyla birlikte, bu alanda artan bir akademik ilgi gözlenmiştir (Lugossy vd., 2022; Wang & Si, 2023).

Çalışma, ABD'nin erken okuryazarlık araştırmalarında lider bir rol oynadığını ve bu alanda yüksek kaliteli makalelerle önemli katkılarda bulunan diğer bölgelerin Kuzey Amerika, Okyanusya ve Avrupa olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, Almanya, Hollanda ve Norveç gibi ülkelerin yanı sıra, Asya bölgeleri ve Hong Kong, Çin ve Endonezya gibi ülkelerin de erken okuryazarlık araştırmalarında ilerleme kaydettiği vurgulanmaktadır.

Erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmalar, bireysel gelişim faktörlerinin ötesine geçerek, çeşitli etmenleri dikkate alan bütüncül yaklaşımları vurgulamaktadır. Örnek çalışmalar, öğretmen eğitimi, ev ortamı, sosyal statü ve teknolojik araçların kullanımı gibi çeşitli faktörleri kapsayan araştırmaların önemini ortaya koymaktadır.

Çalışma, uluslararası işbirliğinin mevcut düzeyinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini vurgularken, özellikle okuryazarlık gelişiminde okuma, fonolojik farkındalık, ev okuryazarlık ortamı ve aile okuryazarlığı gibi anahtar terimlere odaklanmaktadır (Kulju & Mäkinen, 2021; Napoli ve diğ., 2021). Ayrıca, erken okuryazarlıkta kullanılan araştırma yöntemleri ve stratejilerinin evrimi üzerine de değerli içgörüler sunmaktadır, örneğin öğretmen görüşmeleri ve anketler gibi yöntemler bu alanda önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, erken okuryazarlık alanında önemli gelişmeleri ve gelecekteki araştırma yönlerini belirlemekte ve bu alandaki mevcut bilgi birikimini zenginleştirme potansiyelini vurgulamaktadır.

ETİK BEYAN: “The Global Research Trends on the Early Literacy in Early Childhood Education” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri’nin 8. maddesine göre “etik kurul onayı” gerektirmeyen bir çalışma olduğu için Etik Kurul Onayı alınmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİYLE ÖRGÜN EĞİTİM VE UZAKTAN EĞİTİM KARŞILAŞTIRMALARI

COMPARISONS ON FORMAL EDUCATION AND DISTANCE EDUCATION WITH THE OPINIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Fatih KANCINAR¹

Tarkan MUĞLU²

Başvuru Tarihi: 18.09.2023 Yayına Kabul Tarihi: 14.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1362463

(Araştırma Makalesi)

Özet: Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada insanların, bilişsel, toplumsal yaşam gelişimlerini büyük oranda etkileyen eğitim ve öğretim sistemlerinin değişip gelişmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Bu değişim ve gelişimlerden yükseköğretimde kullanılan eğitim uygulamaları da etkilenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacını; örgün eğitim ile uzaktan eğitim uygulamalarını yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırma oluşturmaktadır. Çalışmada tarama modellerinden nitel araştırma (durum çalışması) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem güncel ve sınırlı olan bir durum hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi toplama imkânı tanması sebebiyle kullanılmıştır. Çalışma grubunu uzaktan eğitim ve örgün eğitim uygulamalarının bir arada uygulandığı Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda örgün eğitimin etkileşim içermesi yönüyle uzaktan eğitimden daha kullanılabilir görüldüğü, daha verimli bir eğitim olduğu, uygulamalı derslerin işlenebilir olması sebebiyle mesleğe yönelik hazırlama noktasında daha iyi imkanlar sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öneriler başlığı altında gün geçtikte gelişen uzaktan eğitimin diğer paydaşlarıyla (öğretmen, eğitim merkezleri, eğitim yöneticileri, sistem yapımcılar) da yapılan çalışmaların güncellenmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin gelişimini destekleyecek paydaş görüşlerine yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Uzaktan eğitim, örgün eğitim, öğrenci*

Abstract: In a world that is constantly changing and evolving, it is inevitable that the education and teaching systems, which significantly influence individuals' cognitive and social development, also undergo changes and developments. These changes and developments also affect the educational practices used in higher education. Within this context, the aim of the study is to create a comparison between the opinions of students enrolled in higher education institutions regarding traditional education and distance education practices. In this study, a qualitative research method (case study) was employed, which is one of the survey models. The study sample consisted of 40 students who are enrolled in Atatürk University, where both distance education and traditional education practices are implemented simultaneously. As a result of the study, it was found that traditional education is perceived as more usable due to its interactive nature compared to distance education. Traditional education was seen as providing more efficient education and better opportunities for preparing students for their professions, especially because it allows for the delivery of practical courses. Under the heading of "Suggestions", suggestions have been made regarding the updating of the studies carried out with other stakeholders of distance education (teachers, education centres, education managers, system builders), which is developing day by day. In addition, it is recommended to conduct studies on stakeholder opinions that will support the development of distance education. Keywords: *Distance education, formal education, student*

¹ Atatürk Üniversitesi, Hınıs Meslek Yüksekokulu, Türkiye fatihkancinar@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9329-3281

² Atatürk Üniversitesi, Hınıs Meslek Yüksekokulu, Türkiye tarkan.muglu@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9290-5506

Giriş

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada insanların, zihinsel ve sosyal yaşam gelişimlerini büyük oranda etkileyen eğitim ve öğretim sistemlerinin değişip gelişmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında; toplumların hedeflerine ulaşabilmeleri için kullanabilecekleri en etkili araç olduğu (Apple,1987), temelinde insana ve topluma iyi bir yaşam kazandırmayı amaç edinmiş bir yatırım aracı olduğu (Psacharopoulos ve Woodhall, 1993) tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir.

Eğitimi uygulaması yönüyle yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve her iki eğitim uygulamasının bir arada kullanıldığı karma (hibrit) eğitim uygulamaları olarak 3'e ayırmak mümkündür. Yüz yüze eğitim; belli bir plan ve düzenleme dahilinde öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda bulunduğu eğitim uygulamaları olarak değerlendirilebilmektedir. Uzaktan eğitim ise farklı ortamlardaki öğrenen, öğretmenin ve eğitim materyali arasında etkileşim kuran ve çağın teknolojisinden yararlanmayı sağlayan bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017). Örgün eğitimde teknoloji bir araç olarak kullanılırken (projeksiyon, etkileşimli tahta, akıllı tahta vs.), uzaktan eğitim teknoloji temelli bir eğitimi esas almaktadır. Her iki uygulama yönteminde de hedef kitleler bakımından farklılık bulunmamakta, öğrenme topluluğunu çocuklar, gençler ve yetişkinler oluşturmaktadır (Apple ve Weis, 1983; Ball, 1990, Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1992; Willis, 1977).

Eğitim uygulamalarının tek yönlü olması, farklı seçenekler üzerinde seçim hakkı sunmaması, demokratik eğitim anlayışına uygun bir yaklaşım değildir (Gutmann ve Ben Porath, 2015). Çağımızda eğitimini çalışma hayatıyla birlikte devam ettirmek isteyen, aynı anda iki üniversite okumak isteyen bireylerin varlığı diğer yandan ekonomik durum, sağlık durumları gibi sebeplerle eğitim ortamında bulunamayacak bireylerin olması, eğitim haklarını kullanmalarının önünü açan uzaktan eğitim uygulamalarının zaruriyetini ortaya çıkarmış ve zamanla kullanım alanını genişletmiştir. Uzaktan eğitim; Capo & Orellana'ya (2011) göre öğrenci ve öğretmenin ayrı ortamlarda olabildiği, birbirleriyle ve kaynaklarla iletişim teknolojileri yoluyla bağlantı kurdukları, yapılandırılmış resmi eğitim olarak tanımlanmıştır. Moore & Kearsley' in (1996) ise; uzaktan eğitimi öğrenen ve öğretmenin mekândan ve zamandan bağımsız öğrenme ortamı olarak tanımladıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim; öğretmen ya da öğrencilerin fiziksel anlamda farklı mekânlarda, yüz yüze etkileşim yerine çoğunlukla teknolojiden yararlandıkları bir eğitim modelidir

(Johnson, 2003). Rogers' a (2002) göre geleneksele özgü yenilik ile teknolojik dünyaya özgü yenilik arasında, ortaya çıkma, nitelik ve yaygınlaşma yönleriyle farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle teknolojik yeniliklerin yayılması diğer geleneksel ölçekli yeniliklere göre oldukça hızlıdır (Rogers, 2002). Keegan tarafından 1980 yılında yapılan çalışmada dünya ülkelerinin, 100.000 veya üzerinde öğrenciyi veya çok büyük toplulukları etkili bir şekilde ele alabilecek onlara ulaşabilecek eğitim sistemlerine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Teknoloji temelli öğretim, internet yolu ile öğrenme, hibrit öğrenme, ağ bağlantılı öğrenme gibi kavramlar önceden kullanılan uzaktan eğitim modellerinin kullanıldığı alanları genişletmiş ve doğasını farklılaştırmıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2013). Bu açıklama uzaktan eğitim sürecinin ihtiyaç ve beklentiler dahilinde ortaya çıktığını göstermektedir.

Toplumların başarılı olmalarıyla toplumu oluşturan bireylerin eğitim seviyelerinin önemli bir ilişkisi olduğu (Al ve Madran, 2004) gerçeği göz önüne alındığında, toplumların eğitimi önündeki kısıtlamaların ve engellerin, kaldırılmasının ne kadar değerli olduğu anlaşılabilir. Eğitim uygulamalarının çeşitlilik göstermesi, seçim yapma durumunu var ederek her bireyin kendi şartlarına uygun eğitim uygulamasını seçmesinin önünü açabilir. Her iki eğitim uygulamasının da birbirine göre avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır (Özok & Kancınar, 2022). Uzaktan eğitimin daha esnek öğrenme hızına sahip olması ve erişiminin kolay olması (Gök, 2015), uygulama maliyetinin düşük olması (Bakioğlu & Can, 2014), akademik başarıyı yükseltmesi (Olson & Wisher, 2002) avantajlı olduğu yönlerdir. Uzaktan eğitimin başarıyla yürütülmesinde öğrenci memnuniyeti, öğretici, teknolojik donanım, etkileşim ve kurumsal desteğin sağlanması önemlidir (Bolliger & Wasilik, 2009). Diğer yandan uzaktan eğitimdeki sosyal etkileşim eksikliği, bireysel etkileşim eksikliği, öğreticiye erişememe (Tryon & Bishop, 2009), internet erişim problemlerinin yaşanabilmesi (İşman, 2011), öğrencilerin geçmişte bilgisayarla ilgili deneyimlerinin başarıya etkisi (Osborn, 2001; Yan, 2006) gibi durumlar yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimi dezavantajlı kılabilir.

Uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının bir arada kullanıldığı karma model uygulamaları yükseköğretim kurumlarında uygulanmaktadır. Bu modelin uygulandığı yükseköğretim kurumlarında, modelin sınırlılık ve avantajlarına ilişkin ön çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir. Alan yazında yükseköğretim kurumlarında uygulanan karma (hibrit) eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar sınırlı sayıda olup, yükseköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı

karşılaştırma çalışmasına rastlanmamıştır. Bu süreci yaşayan kitlenin sunacağı görüş, öneri ve yapacakları karşılaştırmaların modelin uygulanışı ve etkililiği üzerine yapılacak yeniliklerin yolunu aydınlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönüyle literatüre değerli katkılar sunması beklenmektedir. Çalışmanın amacını; örgün eğitim ile uzaktan eğitimin bir arada uygulandığı yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin görüşlerine dayalı bu eğitim uygulamalarına yönelik karşılaştırmanın yapılması oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada tarama modellerinden nitel araştırma (durum çalışması) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel ve sınırlı olan bir durum hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı yaklaşımdır (Creswell, 2013). Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Klenke, 2016). Bir problemin çözümüne yönelik gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, önceden bilinen veya daha fark edilmemiş sorunların ortaya çıkmasına, sorunun gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Yapılan çalışmanın öğrenci görüşlerine dayalı durum değerlendirmesi olması bu yöntemi kullanma hususunu gerekli kıldığı söylenebilir.

Çalışma Grubu

Çalışmaya 2021-2022 akademik yılında uzaktan eğitim ve örgün eğitim uygulamalarının bir arada uygulandığı Türkiye' nin doğusunda bulunan bir üniversitede öğrenim gören 40 öğrenci katılmıştır. Hedeflenen çalışma grubundaki öğrenci sayısı 100 olsa da 30 görüşmeden sonra cevapların tekrar ettiği görüldüğünden 40 öğrenci ile görüşüldükten sonra görüşmeler tamamlanmıştır ve karşılaştırmalar elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme koşullu örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Örneklem için konulan ölçütler ise; örneklemin yükseköğretimde en az 1 yıl eğitim görmesi ve toplam ders sayısının en az %20' sini uzaktan eğitim ile aldığı derslerin oluşturması olarak belirlenmiştir. Örneklemi, 2. sınıfta öğrenim gören 22' si kız 18' i erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığının 19-24 olduğu görülmüştür. Öğrenciler, çocuk gelişimi, tıbbi laboratuvar teknikleri, laborant veteriner sağlık, optisyenlik ve

eczane hizmetleri programlarında öğrenim görmektedir. Her programdan 8 öğrenci olacak şekilde örneklem oluşturulmuştur. Öğrencilerin sadece dördünün bilgisayarı bulunmaktadır. Öğrencilerin dörtte üçü uzaktan eğitim derslerine telefondan, dörtte biri de bilgisayarından ya da okullarındaki bilgisayar laboratuvarında takip etmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Başta nitel veriler için sorular hazırlanıp, uzman ve katılımcılardan anlaşılabilirlik onayı alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Nitel araştırmaların planlanması ve uygulanması sürecinde araştırmacılar, esnek ve dinamik bir çalışma alanına sahip olurlar (Baltacı, 2019). Çalışmanın her aşamasında araştırmacıların yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirebilmesi ve araştırmanın etkisini arttıracak yeni düzenlemeler yapabilmesi olarak anlamlandırılan esneklik, nitel araştırmanın araştırmacıya sunduğu temel özelliklerindedir (Merriam, 1998; Patton, 1990). Esneklik, yeni bilgilere ulaşmaya imkân tanıyan, keşfedici bir özelliğe de sahiptir. Keşfedici yaklaşım, araştırma verilerinin yeni verilerle zenginleştirilmesini sağlayan özelliğinin yanı sıra veri toplamada güçlük çekilen veya az çalışılmış konuların incelenmesinde kullanışlı ve nitel araştırma içinde sıklıkla başvurulan bir yaklaşımdır (Bengtsson, 2016; Coffey ve Atkinson, 1996).

Verilerin Toplanması

Çalışma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu toplanmıştır. Veriler, 40 katılımcıdan 01/10/2022 ile 31/12/2022 tarihleri aralığında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimleyici analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılarının sıklıkla kullanıldığı ve sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Betimsel analiz tekniği, üç adım (veri indirgeme, veri sunumu, çıkarım ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunumunda atıf seçiminde çarpıcı (farklı

görüş), açıklayıcı (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler kriterleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

İçerik analizi; doğrulanabilir, ölçülebilir, nesnel, bilgilere ulaşmak amacıyla metin, evrak ve doküman gibi farklı materyalleri belli kurallara göre (kodlama, örnekleme, gruplama vs.) analizlemeyi hedefleyen nitel araştırma yöntemlerine bağlı bir tekniktir. Bu çalışmada da kuramsal çerçeveye göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde formlardan elde edilen veriler önce Office programına aktarılmış, ilk araştırmacı tarafından okunmuş ve bunun için kodlama oluşturulmuştur. Sonra ikinci araştırmacı tarafından okunmuş ve bunun içinde kodlama oluşturulmuştur. Ardından kodlar arasındaki uyuma Cohen's Kappa testi ile bakılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arası uyumun 0.91 olduğu görülmüştür. Bu değer kodlamaların yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Çalışma kapsamında öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplarla veriler elde edilmiştir. Verilere bağlı olarak bulgular dört başlık altında toplanmış ve dört ana tema şeklinde gruplandırılmıştır.

Örgün Eğitimin Uzaktan Eğitime Göre Avantajlı Yönlerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere “Örgün eğitimi (ÖE) uzaktan eğitime (UE) göre avantajlı gördüğünüz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplarla oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örgün Eğitimin (ÖE) Uzaktan Eğitime (UE) Göre Avantajlı Yönleri, Avantajların Nedenlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	f
ÖE nin UE ye Göre Avantajları	Teorik Dersler	38	95	Bireylerarası etkileşimin olması	28
	Üzerindeki			Verimliliğinin daha fazla olması	22
	Avantajları			Ders süresi esnekliği	8

			Dış etkenlere bağımlı olmaması (elkt.vs.)	5
			Öğrencilik hissini daha iyi vermesi	4
			Uygulamalı derslerin işlenebilmesi	12
Uygulamalı Dersler Üzerindeki Avantajları	16	40	Öğrencinin derslerde daha aktif rol alabilmesi	6

Tablo 1 incelendiğinde örgün eğitimin uzaktan eğitime göre avantajlarına ilişkin, öğrenci yanıtları doğrultusunda; teorik dersler üzerindeki avantajlar ve uygulamalı dersler üzerindeki avantajlar olmak üzere 2 alt tema ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %95 i örgün eğitimin uzaktan eğitime göre teorik dersler üzerinde daha avantajlı olduğunu bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin öne çıkan öğrenci görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

Bireylerarası etkileşimin olması

“Örgün eğitimde hem arkadaşlarımızla hem de hocalarımızla sürekli etkileşim içerisindeyiz, istediğimiz soruyu sorup cevap alabiliyoruz. Arkadaşlarımızla tanışıp kaynaşabiliyoruz. Ders hakkında sohbetler edip ders notlarını paylaşabiliyoruz...”(K7)

“Bir sınıf ortamında hep beraber bulunup bir konu hakkında tartışabiliyoruz, birbirimizi anlayana kadar iletişim içerisinde olabiliyoruz, derse ilgisi dağılan birini hoca hemen fark edip ilgisini tekrar toplamaya çalışabiliyor. Sınıf arkadaşlarımızla bir arada olmak ve zaman geçirmek için imkân sağlayabiliyor örgün eğitim.”(K26)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde, örgün eğitim ortamının öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı arasında bir etkileşim oluşturması yönüyle avantaj sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca örgün eğitimle yapılan derslerin uzaktan eğitime göre verimliliğinin daha fazla olduğunu belirten katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

Verimliliğinin daha fazla olması

“Örgün eğitimle yüz yüze yapılan eğitim, işlenen dersteki konuların detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlıyor. Anlamadığımız yerleri tekrar sorarak, cevabını alıp anlayabiliyorum. Ders ile her an iç içeyim sınıf ortamında olduğum için. Odağımın dağıldığı zaman arkadaşlarım ya da hocam tarafından göze batıp tekrar döndürülüyorum derse.”(K33)

‘‘Hem görerek hem duyarak hocayı dinlediğimde dersi daha iyi anlayabiliyorum, bana göre ders daha verimli geçiyor örgün eğitimde.’’ (K2)

Yukarıda bulunan katılımcı görüşleri; örgün eğitimle yapılan derslerin, uzaktan eğitimle yapılan derslerden genel olarak daha verimli geçtiğini belirtmektedirler. Öğrenciler, sınıf ortamında arkadaşlarıyla birlikte aldıkları dersin verimliliğini daha yüksek gördüklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca örgün eğitimdeki ders süresinin esnekliği avantajına yönelik katılımcılar görüşlerinden öne çıkan görüş şu şekildedir.

Ders süresi esnekliği

‘‘Konunun tamamlanmadığı ya da soruların ders içerisinde fazla sorulduğu durumlarda ders süresi esnetilerek uzatılabiliyor mesela örgün eğitimde, uzaktan eğitimde bu durum böyle olmuyor, ders süresi tamamlanınca nerede kalınmışsa oradan bir sonraki ders devam ediliyor, bir eksiklik varsa bu tamamlanamayabiliyor.’’(K24)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde uzaktan eğitimde, keskin hatlarla belirtilen ders sürelerinin örgün eğitimde esnek olabilmesinin avantaj olarak bildirildiği görülmektedir. Ayrıca örgün eğitimin dışarıdan herhangi bir materyale, cihaza ya da enerjiye bağlı olmaması bu alt temaya ilişkin neden olarak bildirilmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

Dış etkenlere bağımlı olmaması

‘‘Örgün eğitimin internete, elektriğe, şarja, telefon, tablet ya da bilgisayara bağlı çalışmaması çok iyi bir avantaj. İnternetim bitince ya da şarjım olmayınca da yüz yüze derse girip dersimi alabiliyorum.’’(K15)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde; örgün eğitimin yüz yüze olması sebebiyle elektrik, internet gibi teknolojik kaynakların kullanılamaması durumunun örgün eğitimin faaliyetlerini aksatmadığını ve bu yönüyle bahsedilen kaynaklara bağımlılığının olmadığı vurgulanmıştır. Katılımcılar ayrıca örgün eğitimin öğrencilik hissini daha iyi vermesini avantaj olarak belirtmektedirler. Öne çıkan katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

Öğrencilik hissini daha iyi vermesi

“Örgün eğitim ve uzaktan eğitim alan birisi olarak kendimi örgün eğitimde öğrenci olarak görüyorum. Uzaktan eğitime katıldığında evdeysem evin kızı gibi, dışarda derse katıldıysam öğrenciden farklı bir şey gibi hissediyorum. Okula girmeyince öğrenci gibi hissedemiyorum.”(K9)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde, okul ortamında yüz yüze alınan dersin öğrencilik hissini vermesi avantaj olarak vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra örgün eğitimin uzaktan eğitime göre avantajlarına, uygulamalı dersler üzerindeki avantajların da etkili olduğu katılımcıların %40’ı tarafından vurgulanmıştır. Uygulamalı derslerin yüz yüze eğitimde olmasının ve derslerin aktif şekilde işlenmesini örgün eğitimin avantajı olarak değerlendiren 12 katılımcı ve öğrencinin derslerde daha aktif rol almasını örgün eğitimin avantajı olarak değerlendiren 6 katılımcı bulunmaktadır. Bunlara ilişkin öne çıkan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Uygulamalı derslerin işlenebilmesi

“İleri zamanda okuduğumuz bölüm üzerinden atanacağız nasip olursa, atandığımız zaman bize en lazım olacak şey, uygulamalı derslerden neleri öğrenebildiğimiz. Çünkü kimse bize gelip bildiklerimizi sormayacak, herkes bizden uygulama bekleyecek, bu açıdan örgün eğitimdeki uygulamalı derslerle biz sanki işe girdiğimizde yapacaklarımızın provasındayız gibi...”(K11)

“Uygulama eğitimlerine baktığımızda bunların örgün eğitimden başka bir eğitimle yapılma şansının olmaması büyük bir avantaj bence örgün eğitim açısından.”(K39)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde uygulamalı derslerin yüz yüze olması gerekliliğini, okudukları bölümler bakımından alternatifinin olmamasını örgün eğitimin uzaktan eğitime göre avantajı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar, örgün eğitimde öğrencinin daha aktif olarak eğitim sürecinde rol alabilmesini avantaj olarak vurgulamışlardır. Öne çıkan katılımcı görüşü aşağıdadır.

Öğrencinin derslerde daha aktif rol alabilmesi

“Örgün eğitimde hoca, öğrenciden daha haberdar, derse katabiliyor, ya da derse katılmak isteyen hemen katılabiliyor, herkes derste olduğunun farkında ve daha aktif. Uzaktan eğitimde herkes

başka alemde olabiliyor, hoca bazen soru sorduğunda çoğu kimsenin derste aktif olarak bulunmadığını fark edebiliyor...”(K26)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde derslerde öğrencinin daha aktif olarak varlığını hissettiği örgün eğitimin bu yönüyle avantaj sağladığı vurgulanmaktadır.

Örgün Eğitimin Uzaktan Eğitime Göre Dezavantajlı Yönlerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere; “Örgün eğitimi uzaktan eğitime göre dezavantajlı gördüğünüz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?” soruları yöneltmiştir. Katılımcı yanıtlarına göre oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örgün Eğitimin Uzaktan Eğitime Göre Dezavantajlı Yönleri, Dezavantajların Nedenlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin kodlar</i>	<i>f</i>
ÖE nin UE ye Göre Dezavantajları	Öğretim Mekânına Bağlı Dezavantaj	3	7.5	Aileden uzakta olma	2
				Eğitimin mekâna bağlı olması	2

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; örgün eğitimin uzaktan eğitime göre dezavantajlı yönlerine ilişkin görüş bildiren 3 katılımcının olduğu görülmektedir. Öğretim mekanına bağlı olarak ortaya çıkan dezavantaj alt temasına 2 katılımcının aileden uzak olmayı ve 2 katılımcının da eğitimin mekâna bağlı olmasını sebep olarak gösterdikleri görülmektedir. Bunlara ilişkin öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda bulunmaktadır.

Aileden uzakta olma

“Öğrenim gördüğümüz okulun ailemizden uzak olması onları özlememize yol açabiliyor ve bazen çok üzücü olabiliyor benim için bu durum, o sebeple ben bu durumu dezavantajlı yönü olarak görüyorum.”(K40)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde, öğrencinin okuduğu okulun bulunduğu yerleşim birimi ile ailesinin bulunduğu yerleşim birimi arasındaki mesafenin fazla olması öğretim mekanına bağlı

dezavantaj alt temasına neden olarak gösterilmiştir. Diğer nedene ilişkin öne çıkan katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

Eğitimin mekâna bağlı olması

“Teknolojik imkanların bu kadar iyi olduğu günümüzde eğitimin bir mekânda olması sınırlılığı, örgün eğitimin dezavantajıdır. Girmediğin bir dersin telafisini yapman mümkün olmuyor mesela, bu öğrenci için dezavantajlı bir durum.”(K23)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde örgün eğitimin sınıf ortamında, aynı anda tüm sınıf üyelerini hedef alması özelliğinin dezavantaj olarak nitelendirildiği görülmektedir. Öğrencinin derse katılamaması durumunda, aynı dersin telafisini yapmanın neredeyse imkânsız olduğu gerçeği yine örgün eğitim için dezavantajlı bir durumu ortaya çıkardığı ifade edilmektedir.

Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Avantajlı Yönlerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerde katılımcılara; “Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre avantajlı gördüğünüz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların oluşturdukları cevaplara göre ortaya çıkan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Avantajlı Yönleri, Avantajların Nedenlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	f
UE nin ÖE ye Göre Avantajları	Esnekliğe İlişkin Avantajlar	10	25	Mekân ve zamandan bağımsız olması	10
				Senkron ve asenkron ders yapma imkânı sunması	4
	Teknoloji Kullanımının Avantajları	2	5	Teknoloji ile iç içe olunması sebebiyle teknolojik materyallerin kullanımını geliştirmesi	2

Yukarıdaki tablo incelendiğinde uzaktan eğitimin örgün eğitime göre avantajlı yönlerine ilişkin katılımcıların yaklaşık üçte biri (%30) görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha esnek bir yapısının olduğunu avantaj olarak nitelendiren 10 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcı görüşlerinden öne çıkanlar aşağıda bulunmaktadır.

Mekân ve zamandan bağımsız olması

‘‘Uzaktan eğitimle nerede olursan ol eğitim alma şansın var, illaki okula gitmek zorunda değilsin, insana farklı bir özgürlük ve rahatlık sağlıyor...’’(K31)

‘‘Derse zamanında girememiş olduğunda bile aynı dersi kayıttan izleyebiliyorsun, telafi şansın var, dersin yapıldığı saatte dersin yapıldığı yerde olma zorunluluğun yok. Okulda olamayacak insana çok büyük bir avantaj sağlıyor...’’(K23)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde uzaktan eğitimin, mekâna ve zamana bağımlı olmaması yönüyle örgün eğitimden daha avantajlı olduğu vurgulanmaktadır. Bire bir telafi fırsatı tanınması da ayrı bir avantajlı yönü olarak belirtilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan ders imkanları sunması avantajlı olduğu yönleri olarak katılımcılar tarafından bildirilmektedir. Buna yönelik öne çıkan katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

Senkron ve asenkron ders yapma imkânı sunması

‘‘Bazı derslerin örgün eğitime benzer, aynı sanal sınıf ortamında olması bazı derslerinde video kayıtları üzerinden yapılması avantajlı. Çünkü bu durum bir esneklik oluşturuyor. Her ders için zamanın net şekilde belirtilmemesi, bizim istediğimiz zaman o derse zaman ayırmamızı sağlıyor. Seçimi biz yapabiliyoruz.’’(K8)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan derslerin uzaktan eğitimin doğasında bulunmasının, seçenekler sunmasının avantaj sağladığı ifade edilmektedir. Öğrenci açısından derse ayırmak istediği zamanı seçme fırsatı tanınması yönüyle fark oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra katılımcıların %5’ i teknolojik aletlerin kullanımının sağladığı durumları avantaj olarak bildirmektedirler. Buna yönelik bildirilen görüşlerden öne çıkan görüşe aşağıda yer verilmiştir.

Teknoloji ile iç içe olunması sebebiyle teknolojik materyallerin kullanımını geliştirmesi

‘Her ne kadar herkesin elinde akıllı telefonu olsa da herkes bunu iyi şekilde kullanıyor denilemez bence. Uzaktan eğitim derslerine girdiğimizde derse bağlanma, ödev yükleme, araştırma ödevi yapma derken çok farklı şeyler öğreniyoruz ve telefonda, bilgisayarda daha önce hiç kullanmadığım programları kullanmayı öğrendim. Bana çok fayda sağladı.’(K17)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde teknoloji ile yakın ilişki içinde olan uzaktan eğitim uygulamalarının bu yönüyle öğrenciye teknolojik materyallerin kullanımına ilişkin yararlar sağladığı avantaj olarak vurgulanmaktadır.

Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Dezavantajlı Yönlerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde katılımcılara ‘‘Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajlı gördüğünüz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?’’ soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Dezavantajlı Yönleri, Dezavantajların Nedenlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin kodlar</i>	<i>f</i>
UE nin ÖE ye Göre Dezavantajları	Teorik Dersler Üzerindeki Dezavantajları	22	55	İnternet, elektrik, cihaz gibi teknolojik aletlere bağımlı olması	16
				Verimliliğinin düşük olması	6
				Bireylerarası etkileşiminin sınırlılığı	5
				Teknolojiye yüksek maruziyetin sağlık sorunlarına yol açabilmesi	2
	Uygulamalı Dersler Üzerindeki Dezavantajları	5	12.5	Uygulamalı derslerin yapılamaması	5

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajlarına ilişkin, katılımcı görüşleri doğrultusunda; teorik dersler üzerindeki dezavantajlar ve uygulamalı dersler üzerindeki dezavantajlar olmak üzere 2 alt tema ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %55 i uzaktan eğitimin örgün eğitime göre teorik dersler üzerinde dezavantajlı olduğunu bildirmektedirler. Bu alt temaya ilişkin öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

İnternet, elektrik, cihaz gibi teknolojik varlıklara bağımlı olması

“Öncelikle eğitimin herhangi bir dış değişkene bağlı olması başlı başına bir dezavantaj. Elektriğin olmadığı bir durumda ders yapamıyorsun, internetin yoksa ders yapamıyorsun, şarjın yoksa yine öyle...” (K19)

“Bu durumun dezavantajını bizzat yaşadığım şöyle bir anım oldu. Sunum yapacağım derste internetim bitti ve sunumum yarıda kaldı, hem aldığım notu etkiledi hemde o kadar çalışmam ziyan oldu diye çok üzülmüştüm, ağlamıştım bile.” (K37)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde uzaktan eğitimin yapılabilmesi için bir ağ, enerji ve en az bir teknolojik materyaline ihtiyaç duymasını, yani uzaktan eğitimin dışa bağımlı olması durumunun dezavantajlı yönü olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar, uzaktan eğitimin verimliliğinin düşük olmasını, uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajlı yönü olarak vurgulamaktadırlar. Öne çıkan katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

Verimliliğinin düşük olması

“Uzaktan eğitimle aldığımız derslerden çok fazla bir şey anlamıyorum, birçok arkadaşımın da bu konuda aynı fikirde olduğunu biliyorum. Çok kez aynı kaydı izlediğimi ve anlamak için kendimi zorladığımı biliyorum. İnsan bir türlü dersin başından sonuna kadar kendini derste tutamıyor” (K5)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde örgün eğitime oranla uzaktan eğitim derslerinin daha az verimli olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar uzaktan eğitimdeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yetersiz oluşunu uzaktan eğitimin dezavantajlı yönü olarak bildirmektedir. Buna yönelik öne çıkan katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Bireylerarası etkileşiminin sınırlılığı

‘‘Çevrende hiç kimsenin olmadığı bir derse giriyorsun, yani sınıf arkadaşlarının varlığından haberdar değilsin, hoca dersi anlatıyor, soru sorduğunda koca sınıftan bir ya da iki kişi sadece cevap veriyor gerisi dersten kopmuş oluyor genelde. Kimse bir diğerinin davranışından etkilenmiyor. Çünkü kimse kimseyi görmüyor.’’(K36)

Yukarıda bulunan katılımcı görüşünde öğrencinin sınıf ortamında hissedebilmesi için aradığı arkadaş ilişkisini ve sınıf psikolojisini etkileşim azlığından ötürü yakalayamadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik cihazların, sağlığa verdiği zararı uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüş olarak bildirmişlerdir.

Teknolojiye yüksek maruziyetin sağlık sorunlarına yol açabilmesi

‘‘Ekran karşısında fazla kalmak, gözlerime zarar verdi ve yoğun baş ağrısı yaptı bir süre. Şu an gözlük kullanmaktayım bu sebeple. Yani belki tamamen uzaktan derslerden dolayı olduğunu söyleyemem ama onunda etkisi olmuştur. Çünkü zaten telefonla, bilgisayarla, televizyonla sürekli bağlı haldeyiz, derste uzaktan olunca ekstra zaman geçirmiş oluyorum.’’(K14)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde uzaktan eğitimde ekrana yönelik yoğun maruziyetin göz sağlığına verdiği zararı uzaktan eğitimin dezavantajı olarak vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajları temasının altındaki uygulamalı dersler üzerindeki dezavantajlar alt temasına da 5 katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşlerinden öne çıkan görüş aşağıda bulunmaktadır.

Uygulamalı derslerin yapılamaması

‘‘Uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle yapılamaması ya da yapılmaya çalışılsa bile dersin teorik dersten farkının kalmaması uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajı...’’(K22)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde sahada yapılması gereken uygulamaları içeren derslerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla yapılamamasının uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajlı yönü olarak belirtildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci görüşleriyle örgün eğitim ve uzaktan eğitimin karşılaştırılmasını içeren çalışma da öğrenci görüşleri 4 ana tema ve 7 alt tema ile önceki bölümde açıklanmaya çalışıldı. Bu bölümde “örgün eğitimin uzaktan eğitime göre avantajları”, “örgün eğitimin uzaktan eğitime göre dezavantajları”, “uzaktan eğitimin örgün eğitime göre avantajları” ve “uzaktan eğitimin örgün eğitime göre dezavantajları” başlıkları altında elde edilen bulgular, alan yazında yapılan çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Her temaya ilişkin tartışma ve sonuç ayrı olarak ele alınmış, sonuçların daha net olması amaçlanmıştır. Her konuya ilişkin tartışma ve sonuç şu şekildedir.

Örgün Eğitimin Uzaktan Eğitime Göre Avantajlarına ve Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Dezavantajlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin teorik ve uygulamalı dersler üzerinde örgün eğitimin avantajlar sağladığı, uzaktan eğitiminde örgün eğitime göre bazı dezavantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgün derslerin, öğrenci ve öğreticiyle yapılabilmesi herhangi bir dış etkene bağımlılık taşımaması, yüz yüze yapılan derslerin uzaktan eğitimde yapılan derslere oranla daha yüksek verimliliğe sahip olması, örgün eğitimde uygulamalı derslerin yapılabilmesi, uzaktan eğitimle yapılamaması gibi nedenlerinde sonucu destekler kodlar olduğu görülmektedir. Koppelman ve Vranken (2008) tarafından yapılan çalışmada canlı ders uygulamalarında yaşanan görüntü donması- kaybolması, ses kesilmeleri vb. teknik aksaklıkların öğrencilerin algı ve görüşleri üzerinde olumsuz etkide bulunduğu sonucunu bildirmişlerdir. Yang ve Cornelius (2004), öğrenci ve öğretmenlerin yeteri düzeyde teknik bilgiye sahip olmamasının ve öğretim yöntem tekniklerini değiştirmeden kullanan öğretmenlerin uzaktan eğitim alan öğrenciler için dezavantaj oluşturduğunu bildirmektedir. Lim vd. (2003) e göre entegrasyon sürecinin başarılı olmasıyla öğretmenlerin teknolojiyi biliyor ve kullanabiliyor olması yakından ilintilidir. Yapılan başka bir çalışmada örgün eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olduğu görülmüştür (Kör, 2013). Bu durum uygulamalı dersler için örgün eğitimin daha elverişli olduğunu destekler niteliktedir. Vail (2001) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi sınıfları kullanmanın, sosyalleşme ve kişisel etkileşim fırsatlarını ortadan kaldıracığından endişe eden katılımcıların olduğu bildirilmiştir. Başka bir çalışmada uzaktan eğitimin dezavantajları arasında başarı oranı

düşüklüğü, dikkatin kolay bir şekilde dağılması ve sınıf etkileşiminin olmaması bildirilmiştir. (Hiranrithikorn, 2019). Bilgiç ve Tüzün (2015) e göre uzaktan eğitim uygulamalarında yüz yüze etkileşim eksikliğinin olması, aktif katılım eksikliği, motivasyon eksikliğinin olması sebebiyle kendini sistem dışında hissedenden öğrencilerin olması sonucuna ulaşıldığı bildirilmiştir. Alan yazının yapılan çalışmada elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir.

Örgün Eğitimin Uzaktan Eğitime Göre Dezavantajlarına ve Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitime Göre Avantajlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada örgün eğitimin uzaktan eğitime göre dezavantajlı, uzaktan eğitiminde örgün eğitime göre avantajlı olduğu; örgün eğitimin mekân ve zamana bağımlı olması, uzaktan eğitimin mekândan ve zamandan bağımsızlığı, uzaktan eğitimin teknolojik materyallerin kullanımına yönelik yeni öğrenmeler sağlaması sonuçlarına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde bilgisayar destekli materyallerin kullanılmasının eğitimin verimliliğini arttırdığını belirten araştırma (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013) ve uzaktan eğitim uygulamalarına dahil olan öğrenci ve öğretmenlerin çevrimiçi ortam eğitimi almaları gerektiğine ilişkin bildirimde bulunan çalışma bulunmaktadır (Mupinga, 2005). Bu durum dijital programların kullanımına yönelik yetkinliği artırabilir.

Ayrıca teknolojinin küreselleşen dünya üzerindeki yoğun etkisi ve artan nüfusun eğitilebilmesi adına uzaktan eğitimin birçok eğitim kademesinde yerini aldığı görülmektedir. Ekonomi ve mesafeler eğitim derslerinin verilmesini etkilediğinden, uzaktan eğitim özelinde çevrimiçi eğitim, eğitimde bir norm haline gelmektedir (Trivette ve Kinsey 2002). Ders sürelerinin kısıtlı olması ve öğretmen ders yükünün fazla olması nedeniyle, eğitim yöneticileri genellikle her öğretmenin ulaştığı öğrenci sayısını artırarak eğitim maliyetlerini uzaktan eğitimle düşürmeye çalışmaktadırlar (Tinker, 2001).

Çalışmada sonuç olarak ortaya çıkmamış ancak alan yazında uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik ortaya konulan avantajlar da bulunmaktadır. Çevrimiçi sertifika programlarında eğitim alanların, yüz yüze eğitimle yapılan sertifika programlarında eğitim alan öğrencilere göre final sınavlarında daha yüksek performans göstermeleri açısından bir avantaja sahip olduğu belirtilmektedir (Carnevale, 2002).

Çalışmanın alan yazında bulunan çalışmalarla tartışılmasında çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmaların bulunduğu gibi, desteklenmeyen sonuçların olduğu da görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın daha çok mesleki eğitim alan öğrencilerle yapılmış olması sınırlılığı, sonuçların örgün eğitimi bu denli avantajlı olarak ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öneriler

Gün geçtikte gelişen ve etki alanı büyüyen uzaktan eğitimin ve geçmişten süre gelen örgün eğitim uygulamaları üzerine diğer paydaşlarla da çalışmaların yapılmasına yönelik öneriler sunulabilir. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmalar, değişen öğrenci profili ve eğitimden beklentiler sebebiyle güncellenebilir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin geliştirilebilmesine katkı sağlayacak ve örgün eğitime teknolojinin katkılarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. DOI:10.15612/BD.2004.491.
- Apple, M. W. (1987). Teaching and technology the hidden effects of computers on teachers and students. *Educational Policy*, 1(1), 135-157. <https://doi.org/10.1177/0895904887001001012>.
- Apple, M.W., & Weis, L. (Eds.). (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Pre. ISBN-10: 0877222959.
- Bakioğlu, A. & Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık. ISBN: 9786054551880.
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The elementary school journal*, 90(4), 449-466. <http://dx.doi.org/10.1086/461626>.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open*, 2, 8-14. DOI:10.1016/j.npls.2016.01.001.

- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bolliger, D. U. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. doi:10.1080/01587910902845949.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books. <https://doi.org/10.2307/3090251>.
- Capo, B. H., & Orellana, A. (2011). Web 2.0 technologies for classroom instruction: High school teachers' perceptions and adoption factors. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(4), 235. ISSN 1528-3518.
- Carnevale, D. 2002. Kentucky adds online tools for high-school students preparing for college. *Chronicle of Higher Education*. January 11, 2002, A44.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: *Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc ISBN-10: 9780803970533.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Bütün, M., & Demir S. B. Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım. ISBN: 9786054627455.
- Giroux, H. 1992. *Border crossings*, New York: Routledge. ISBN-10: 0415951488.
- Gök, T. (2015). The evaluations of the college students' perceptions on distance education from the point of the technical and educational factors. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 84-93. doi:10.17718/tojde.19025.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. *In Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge.
- Guttmann, A. & Ben-Porath, S. (2015). Democratic education. M.T. Gibbons (Ed) *The encyclopedia of political thought*. John Wiley & Sons.
- Hiranrithikorn, P. (2019, October). Advantages and Disadvantages of Online Learning. *In International Academic Multidisciplinary research conference in Berlin 2019* (pp. 14-17). Corpus ID: 219833528.
- Johnson, J. L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery, and improvement*. Teachers College Press. ISBN-10: 0807743739.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36. ERIC Number: EJ276719.

- Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78560-651-920152007>.
- Koppelman, H. & Vranken, H. (2008). Experiences with a synchronous virtual classroom in distance education. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(3), 194-198. DOI:10.1145/1597849.1384324.
- Kör, H. (2013). *Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü-çapraz karşılaştırılması: Kırıkkale Üniversitesi ve Hitit Üniversitesi örneği* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>) 2013 12(2) Technology Special Issue:267-279. ISSN: 1303-0094.
- Lim, C. P., Teo, Y. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C. S., & Divaharan, S. (2003). Creating A Conducive Learning Environment For The Effective İntegration Of ICT: Classroom Management İssues. *Journal of Interactive Learning Research*. 14 -4, 405-423. <https://www.researchgate.net/publication/49279390>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. ISBN-10: 0787910090.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. *The clearing house: a journal of educational strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109. DOI:10.3200/TCHS.78.3.105-109.
- Olson, T. & Wisner, R. A. (2002). The effectiveness of web-based instruction: an initial inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 1-17. DOI:10.19173/irrodl.v3i2.103.
- Osborn, V. (2001). Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 41-54. doi:10.1080/08923640109527073.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 294-304. DOI: 10.5961/jhes.2017.208.
- Özok, H., & Kancınar, F. (2022). Akademik Personelin Pandemi Sürecinde Acil Uzaktan Eğitime Geçiş İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 32(1). DOI:<https://doi.org/10.14689/enad.32.1703>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc. ISBN 0-7619-1971-6.

- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1993). *Education for development*. Oxford: oxford university press. ISBN 0-19-520478-6.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press, Inc. ISBN-0-910707-46-4 .
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Tinker, R. 2001. E-learning quality: The Concord model for learning from a distance. *NASSP Bulletin* 85, no. 628 (November): 36–47 DOI: 10.1177/019263650108562804.
- Trivette, N. J., & S. Kinsey. 2002. Emerging trends: Distance learning. *Agricultural Education Magazine* 75, no. 3 (November/ December): 16–18.
- Tryon, P. J. & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315. doi:10.1080/01587910903236312.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilere Göre Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programının Etkililiği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Vail, K. 2001. Online learning grows up. *American School Board Journal* 188, no. 9 (September): 12. ISSN-0003-0953.
- Willis, C. D. (1977). *Factors Influencing Female Adult Students to Continue Their Education*. Iowa State University.
- Yan, Z. (2006). Different experiences, different effects: a longitudinal study of learning a computer program in a network environment. *Computers in Human Behavior*, 22(3), 364-380. doi: 10.1016/j.chb.2004.09.005.
- Yang, Y. & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Yıldırım. A. & Şimşek H., (2000), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Expanded Abstract

Introduction

In terms of implementation, education can be divided into face-to-face education, distance education, and hybrid education applications, which combine both approaches. Face-to-face education is considered as educational practices where learners and instructors are present in the

same physical environment within a specified plan and arrangement. Distance education, on the other hand, allows students to receive education through information technologies without the obligation to be in the same physical environment.

In our era, the increasing number of individuals who seek to continue their education alongside their professional lives, those who want to pursue two university programs simultaneously, and individuals who, due to reasons such as economic or health conditions, cannot be present in an educational environment have highlighted the necessity of distance education applications that facilitate the exercise of educational rights and have gradually expanded their usage. Considering the significant relationship between the education levels of individuals constituting a society and the success of societies, the importance of removing restrictions and barriers to education becomes evident. The diversity of educational practices can pave the way for each individual to choose an education method that suits their own conditions.

Hybrid models that incorporate both distance and face-to-face education applications are widely implemented in higher education institutions. It is assumed that preliminary studies on the limitations and advantages of this model have been conducted in institutions where this model is applied.

The aim of this study is to compare educational practices based on the opinions of students attending higher education institutions where formal and distance education are implemented simultaneously.

Method

In this study, the qualitative research (case study) method was employed among the scanning models. This method was chosen because it allows for detailed and in-depth information gathering about a current and limited situation. The study group consists of 40 students studying at Ataturk University, where both distance education and formal education applications are implemented. The sample was created using the conditional sampling method, with the criteria for the sample being that the participants have at least one year of higher education and that at least 20% of their total course load consists of distance education courses. Data was collected using a semi-structured interview form through face-to-face interviews. Descriptive analysis and content analysis techniques were used in the analysis of research data.

Findings

The data were obtained through the responses of students to interview questions within the scope of the study. Based on the data, the findings were categorized under four main headings and grouped into four main themes.

Regarding the advantages of formal education over distance education, according to student responses, two sub-themes emerge: advantages in theoretical courses and advantages in practical courses. 95% of the students report that formal education is more advantageous than distance education in theoretical courses.

Concerning the disadvantages of formal education compared to distance education, it is observed that three participants express their views. Within the sub-theme of disadvantages arising from the instructional environment, two participants mention being away from family, and two participants cite the dependency of education on location as reasons.

As for the advantages of distance education over formal education, approximately one-third of the participants (30%) express their views. There are 10 participants who describe the more flexible structure of distance education compared to formal education as an advantage.

Regarding the disadvantages of distance education compared to formal education, participant views indicate two sub-themes: disadvantages in theoretical courses and disadvantages in practical courses. 55% of the students state that distance education is disadvantaged in theoretical courses compared to formal education.

Discussion and Conclusion

As a result of the interviews conducted, it was concluded that formal education has advantages in both theoretical and practical courses, while distance education also has certain advantages. Factors such as the ability of face-to-face courses to be conducted without dependence on any external factors, face-to-face lessons being more efficient than distance education lessons, the feasibility of practical lessons in formal education but not in distance education, support these advantages. Vail (2001) reported concerns among participants that using online classes would eliminate opportunities for socialization and personal interaction. In another study, disadvantages of distance education were reported to include low success rates, easy distraction of attention, and lack of classroom interaction (Hiranrithikorn, 2019). According to Bilgic and Tuzun (2015), the lack of

face-to-face interaction, lack of active participation, and lack of motivation in distance education applications result in students feeling excluded from the system. It can be said that the results obtained in the current study are supported by existing literature.

In the discussion of the study's results with existing studies in the literature, it is observed that there are studies supporting the results of the study, as well as those that do not support them. The limitation of the study in being conducted more with students in vocational education, the fact that the results reveal formal education as significantly advantageous, can be stated as reasons for unsupported results.

ETİK BEYAN: " Yükseköğretim öğrencilerinin görüşleriyle örgün eğitim ve uzaktan eğitim karşılaştırmaları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 23/12/2022 tarih ve 14 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

ANAOKULLARINDA ÖĞRETMEN-İŞ UYUMUNA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

SCHOOL ADMINISTRATORS' OPINIONS ON TEACHER-JOB FIT IN KINDERGARTENS

Canan ALBEZ¹

Zeynep DAĞ²

Başvuru Tarihi: 20.10.2023

Yayına Kabul Tarihi: 07.08.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1379065

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırma, anaokulu yöneticilerinin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Temel nitel araştırma desenine sahip bu araştırmanın verileri, 2022 yılında Erzurum'da görev yapan 19 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlarda üç tema ve 14 kategori ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, anaokullarında öğretmen-iş uyumu için mesleki eğitim ve deneyim önemlidir. Katılımcıların ifadelerinden çalışan öğretmenler arasında öğretmen-iş uyumu yüksek ve düşük öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada mevcut öğretmen seçme yönteminin ve hizmet içinde uygulanan aday öğretmen eğitim programının öğretmen-iş uyumunu artırmada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmen-iş uyumunun kurumsal işleyiş, okul yönetimi, öğrenci gelişimi ve okul atmosferi açısından önemli faydaları olduğu belirlenmiştir. Araştırmada anaokullarına yönelik öğretmen-iş uyum kriterleri arasında iletişim ve işbirliği, eğitim durumu, kişisel ve mesleki gelişim, mesleki bilgi-beceri, mesleki değerler, öğrenciye yaklaşım, kişisel özellikler öne çıkmıştır. Araştırmada öğretmen-iş uyumunu artırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Okul yöneticisi, anaokulu öğretmeni, kişi-iş uyumu, öğretmen-iş uyumu, nitel araştırma*

Abstract: This research reflects school administrators' views on teacher-job fit. Data for this research, with a basic qualitative research design, were obtained from 19 school administrators working in Erzurum in 2022. The responses to the semi-structured interview form used as a data collection instrument yielded three themes and 14 categories. According to the research findings, vocational education and experience are important for teacher-job fit. It was understood from the participants' responses that among working teachers, there were teachers with high and low teacher-job harmony. The study found that the candidate teacher training programme conducted in-service and the present teacher selection process were insufficient to improve teacher-job harmony. Teacher-job fit harmony has significant benefits in terms of institutional functioning, school management, student development, and school atmosphere. Among the teacher-job fit criteria for kindergartens, attitudes towards students, personal characteristics, professional abilities and knowledge, educational status, communication, personal and professional development, and professional values came to the fore. The study includes recommendations for improving teacher-job fit.

Keywords: *School administrator, kindergarten teacher, person-job fit, teacher-job fit, qualitative research*

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, Orcid Id:0000-0001-5676-1827, cananalbez@atauni.edu.tr

² Okul Müdür Yard., MEB Yahya Kemal Anaokulu, Erzurum, Türkiye, Orcid Id:0000-0001-6173-1307, zynpdg@gmail.com

Giriş

Çocuğun erken yaşlardan itibaren okulda gelişimini teşvik etme fikri, günümüz eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olmaya devam etmektedir. Çeşitli sosyolojik, pedagojik ve ekonomik faktörler, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitimin küresel çapta yayılmasını hızlandırmıştır. Sanayi toplumunun gelişimi, çalışan annelerin varlığı, eğitime sınırlı erişimi olan yoksul veya dezavantajlı çocukların durumu, eğitimde eşitliğin sağlanmasına yönelik çabalar, okul öncesi dönemin çocukların dengeli ve sağlıklı yetişmesine katkısı, bir sektör olarak eğitimin büyümesi ve genişlemesi, kaliteli eğitim için bireysel talepler ve beşeri sermayenin artan değeri buna örnek olarak gösterilebilir (Burlacu, 2013; New & Cochran, 2007; OECD, 2017).

Okul öncesi eğitimin hızla yaygınlaştığı ülkelerden biri de 1960'lı yıllardan sonra okul öncesi eğitim düzeyinin gelişmeye başladığı Türkiye'dir (Oktay, 1983). 1980'li yıllardan bu yana okul öncesi öğretmenlerinin ve derslik sayılarında hızlı bir artış olmasına rağmen günümüzde 3-5 yaş arası çocukların okul öncesi okullaşma oranları OECD ortalamasının altındadır (OECD, 2021). Bu durumun Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) okul öncesi eğitim sürecine yönelik stratejik hedeflerinin belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Örneğin MEB, 3-5 yaş grubundaki okullaşma oranını 2022 yılı sonuna kadar %45'ten %76'ya çıkarmayı umduğunu, okul ve derslik sayısını artırmak için çalıştığını belirtmektedir (MEB, 2022). Bu açıklamalar, işe alınacak okul öncesi öğretmen sayısının artacağı sinyalinin veriyor. Okul öncesi eğitim yatırımları dikkate alındığında işe daha uygun öğretmenlerin istihdam edilmesinin bu yatırımların katma değerini artıracığı söylenebilir.

2001 yılından bu yana Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile öğretmen ataması yapan MEB, mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri ölçen soru setinden en yüksek puana sahip olanları, iş için uygun oldukları varsayımıyla seçerek işe almaktadır. Sınav sonuçlarına göre kadroya uygun olduğu değerlendirilen öğretmen adayları için 2016 yılından itibaren sözlü sınav süreci uygulanmaktadır. Atanan adayların sözlü sınav ile KPSS taban puanları arasındaki benzerlikler ve branşlara ait atama puanlarının 60-95 aralığında olması (MEB, 2021) düşündürücüdür. Ayrıca yeni atanan öğretmenlerin meslek hayatına geçişlerini kolaylaştırmak ve memur unvanını kazanmak amacıyla aldıkları bir yıllık adaylık eğitiminin kalitesi konusunda olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır (Kılıç, Babayiğit & Erkuş, 2016; Ulubey, 2018). Öğretmen seçme ve atama süreçlerinde görülen

bu farklılaşmanın yansımalarını anlamak için kişi-iş uyumunun araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak MEB sistemi tarafından atanan öğretmenler bu pozisyon için nitelikli kabul edilmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin demografik özellikleri ve nitelikleri (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım, & Kiraz, 2010) ve mesleği seçme nedenleri (Canbulat & Kutluca-Canbulat, 2015; ERG, 2015; Orhan & Ok, 2014) incelendiğinde adayların giriş özelliklerinin, mesleğe ilgi ve yönelimlerinin, kültürel sermayelerinin düşük olduğu söylenebilir. Öte yandan Kuyumcu ve Kaya (2020) tarafından yapılan araştırmada MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler arasında mesleğini tekrar tercih edeceğini söyleyenlerin olmasına rağmen bunun tersini söyleyenlerin de olması düşündürücüdür. Ayrıca yükseköğretimde öğretmen eğitiminin kalitesine yönelik eleştiri ve öneriler ışığında (Adıgüzel, 2008; Aksoy & Gözütek, 2017; Azar, 2011) mesleğine uygun olmayan bazı öğretmenlere diploma verildiği söylenebilir.

MEB'in mesleki eğitim sonrası prosedürüne göre atanan öğretmenlerin kişi-iş uyumunun okul yaşamına nasıl yansıdığı sorusu bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerini yakından izleme şansına sahip olan okul yöneticilerinin, öğretmen-iş uyumu konusundaki görüşleri, okul öncesi öğretmen yetiştirme, seçme, atama ve mesleki gelişim süreçlerine ışık tutacaktır. Öte yandan literatür, öğretmenlerin işe uygunluğunu ulusal ve uluslararası ölçekte değerlendirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Gerreval, 2014; Shaked, 2019). Sonuç olarak bu çalışma literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına yardımcı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri mesleğe uygunluğuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anaokulu yöneticilerinin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerine göre anaokullarında öğretmen-iş uyumunun sonuçları nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre anaokullarında öğretmen-iş uyumu kriterleri nelerdir?

Kişi-İş Uyumu ve Sonuçları

Kişi-iş uyumu, bireyin yetenekleri, özellikleri, ihtiyaçları ile işin özellikleri ve talepleri arasındaki uyumdur (Edwards, 1991; Kristof, 1996; Lauver & Kristof-Brown, 2001). Uygun öğretmenlerin

işe alınması ve öğretmenlerin işe uygunluğunun artırılması, okul yaşamında uyumun sağlanması ve okulun hedeflerine ulaşması için etkili bir stratejidir (Alhadar & Hidayanti, 2021; Demirer, 2019; Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005).

Literatüre göre, öğretmenin mesleğe uygunluğu ile ilgili üç tür uyum vardır. Bunlar, kişinin mesleki ve kişisel niteliklerinin işe uyumu, kişinin örgüte uyumu ve kişinin gruba uyumudur (Borman, Hedge, Ferstl, Kaufman, Farmer, & Bearden, 2003; Harris, Rutledge, Ingle, & Thompson, 2010; Ingle, Rutledge & Bishop, 2011; Klassen, Rushby, Durksen, & Bardach, 2021; Kristof-Brown ve diğ., 2005; Sekiguchi, 2004; Shaked, 2019). Schneider (1987), kişi-örgüt uyumu temelinde (çekim-seçim-yıpratma-ASA döngüsü) bireyin tercihi ve organizasyonun arayışı arasındaki uyum ile zamanla ortama uyum sağlamayanların ayrılma olasılıklarını vurgular. Chatman (1989) bireysel değer ile kurumsal değer profilleri arasındaki uyuma dikkat çeker. Kristof (1996) ise bireyin karakteri ile örgütün karakteri arasındaki tamamlayıcı uyuma odaklanarak, kaynak ve fırsatlar açısından bireyin ve örgütün amaç ve beklentilerinde tamamlayıcı uyumun önemini vurgulamaktadır. Özetle kişi-iş uyumu, işin gerektirdiği nitelikler ve yetenekler ile çalışanın beceri ve yetenekleri arasındaki uyumun sağlanması (personel seçimi), çalışan memnuniyetinin ve verimliliğinin sağlanması (yerleştirme, yönlendirme, eğitim) faaliyetlerini içermektedir (Eren, 2017). Bu anlamda, mümkün olan en iyi öğretmenleri işe almak için çaba sarf etmek, sonuçta insan kaynaklarının maliyetini düşürürken verimliliği artıracak bir strateji olarak görülebilir.

Kişi-iş uyumu, çalışan ve organizasyon açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. İş tatmini (Ellis, Skidmore, & Combs, 2017; Kristof-Brown ve diğ., 2005, Nguyen & Borteyrou, 2016), üretkenlik (Anderson, 1998; Moreland, 2013), öğrencinin akademik performansı (Westfall, 2012), işten ayrılma niyetinde azalma (Chhabra, 2015; Edwards, 1991; Lauver & Kristof-Brown, 2001), işe bağlılık (Bui, Zeng, & Higgs, 2017), insan kaynakları yönetimi uygulamaları (Boon, Den Hartog, Boselie, & Paauwe, 2011) kişi-iş uyumundan olumlu yönde etkilenmektedir. Ayrıca düşük iş stresi, motivasyon, performans ve örgütsel katılım yüksek kişi-iş uyumunun sonuçları arasındadır (Edwards, 1991; Sekiguchi, 2004).

Bu nedenle kişi-iş uyumu, iş başvurularında dikkate alınan geleneksel bir seçim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda kişilerin tutum ve katılımlarının, kişisel özelliklerinin, becerilerinin ve deneyimlerinin değerlendirilmesinde görüşmeler, özgeçmiş kontrolleri, özel yetenek testleri, 360 derecelik

anketler, profil çıkarma teknikleri vb. kullanılmaktadır (Anderson, 1998; Moreland, 2013; Sekiguchi, 2004).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada anaokulu yöneticilerinin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni (basic qualitative research design) kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, öğretmen-iş uyumunu doğrudan tecrübe etmiş anaokulu yöneticilerinin deneyimlerindeki öğretmen-iş uyumunun anlamını ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır. Temel nitel araştırmanın amacı, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır (Marriam, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu ölçüte dayalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bunun nedeni, araştırmanın odağına uygun olarak bir dizi ölçütü karşılayan bir örneklem elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma grubu için kullanılan ölçütler, anaokulu yöneticisi olmak, gönüllü olmak, ulaşılabilir olmak, yüz yüze görüşmeyi kabul etmek ve ses kaydı vermektir. Ölçüt temelli belirlenen araştırma grubunu MEB'e bağlı anaokullarında çalışan 19 anaokulu yöneticisi oluşturmaktadır. Analiz öncesinde katılımcılara A₁, A₂ isimleri verilmiş ve katılımcıların anonimliği korunmuştur. Çalışma grubundaki katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Görev Türü	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Durumu
A1	Erkek	Okul müdürü	13 yıl	6 yıl	Lisans
A2	Kadın	Müdür yard.	8 yıl	4 yıl	Lisans
A3	Kadın	Müdür yard.	22 yıl	1 yıldan az	Lisans
A4	Kadın	Okul müdürü	18 yıl	18 yıl	Lisans
A5	Kadın	Okul müdürü	7 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans
A6	Kadın	Okul müdürü	7 yıl	3 yıl	Lisans
A7	Kadın	Müdür yard.	14 yıl	1 yıldan az	Lisans
A8	Erkek	Okul müdürü	13 yıl	5 yıl	Lisans

A9	Kadın	Okul müdürü	20 yıl	4 yıl	Lisans
A10	Erkek	Müdür yard.	6 yıl	2 yıl	Lisans
A11	Erkek	Müdür yard.	19 yıl	1 yıldan az	Lisans
A12	Kadın	Okul müdürü	15 yıl	8 yıl	Lisans
A13	Kadın	Müdür yard.	6 yıl	1 yıldan az	Lisans
A14	Erkek	Okul müdürü	12 yıl	10 yıl	Lisans
A15	Erkek	Okul müdürü	8 yıl	4 yıl	Lisans
A16	Kadın	Müdür yard.	10 yıl	9 yıl	Lisans
A17	Kadın	Müdür yard.	6 yıl	3 yıl	Lisans
A18	Kadın	Okul müdürü	30 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
A19	Kadın	Okul müdürü	18 yıl	8 yıl	Yüksek Lisans

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken araştırmanın nitel problemlerine ışık tutacak aday sorular hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra okul öncesi ve eğitim yönetimi alanında uzman iki kişiden geri bildirim alınmıştır. Geri bildirimler dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu, okul yöneticilerinin şimdiye kadar birlikte çalıştıkları öğretmenlerle yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşlerini ortaya koyacak 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için etik onay Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulundan, 20 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır (Onay No. 06-05). Daha sonra yüz yüze görüşme için yöneticilerle iletişime geçilerek randevu alınmıştır. Görüşmeler, okul yöneticisi odasında yapılmıştır. Bilgilendirilmiş onam sözlü olarak alınmış ve katılımdan önce kaydedilmiştir. Veriler bir aylık süre zarfında toplanmıştır.

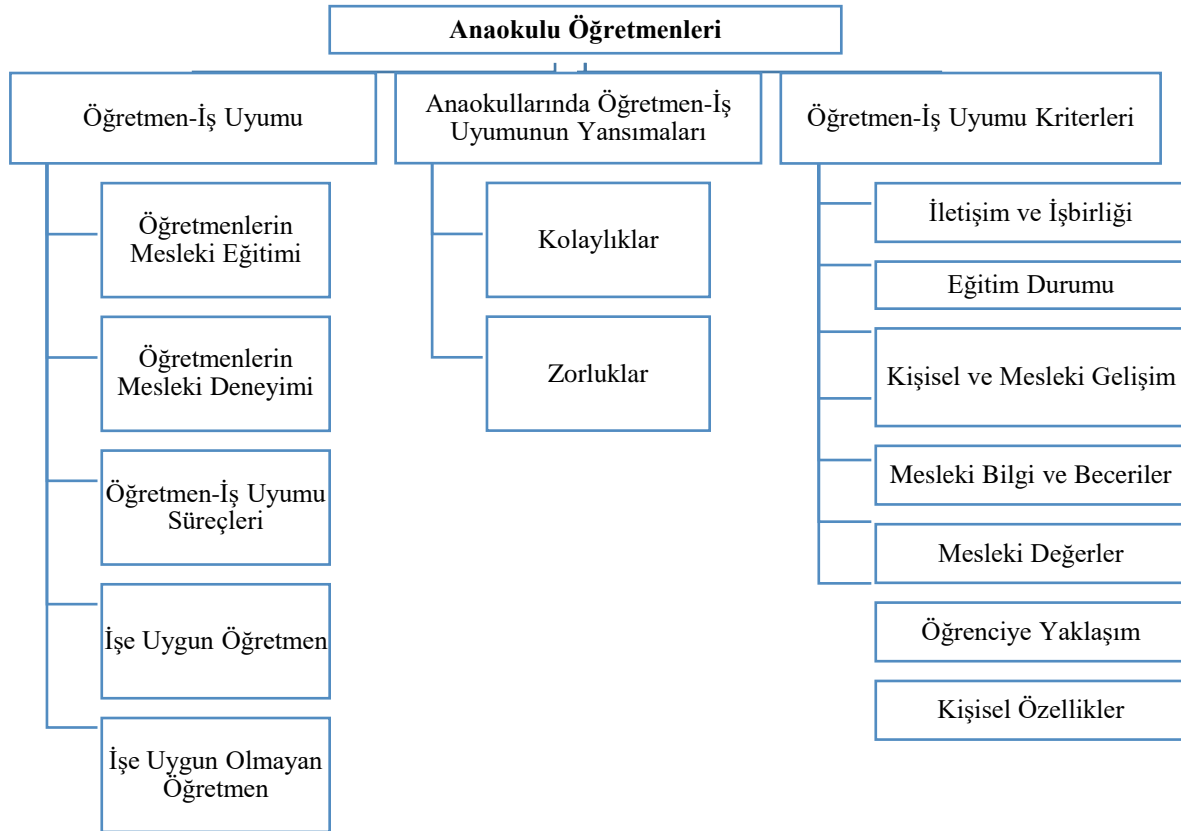
Veri Analizi

Temel nitel araştırma deseninde veri analizi, verileri karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri tanımlamayı içerir. Tümevarımsal analiz ile bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanır; tematik ve kategorik bir şekilde sunulur (Marriam, 2015). Araştırmanın odağına uygun olarak okul yöneticilerinin öğretmen-iş uyumu konusundaki deneyimlerinin ifade ettiği anlamı ortaya çıkarmak için nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle toplanan ses

kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Yazılı veriler üzerinde derin okumalar yapılırken katılımcıların görüşleri sıralanmıştır. Benzer olduğu belirlenen görüşler ortak kodlar olarak tanımlanmıştır. Belirlenen kodlar anlam ve kapsamalarına göre kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Ardından temalar, kategoriler ve kodlar tablolar halinde yorumlanmıştır.

Toplanan verilerin tutarlılığını artırmak için yüz yüze görüşmeler yapılmış, katılımcı onayı alınmış ve ses kayıtlarının transkriptleri diğer araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. Çalışmada kodlayıcı güvenilirliği de hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uyumlu kod sayısının uyumlu ve tutarsız kod sayısına $(180/[180+16] \times 100)$ bölümü kodlayıcı güvenilirliğini %92 olarak ortaya koymuştur. Görüş ayrılığı olan kodlar için görüşme dökümleri tekrar doğrulanmış ve homojen kodların tek bir kodla ifade edilmesi konusunda fikir birliğine varılarak analiz tamamlanmıştır. Tutarlılığı artırmak için analiz tablolarında kodun kaynakları belirtilmiş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonuçları literatürle desteklenmiştir. Verilerden ortaya çıkan temalar ve kategoriler aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1. Toplanan verilerden ortaya çıkan temalar ve alt kategoriler



Sınırlılıklar

Yöneticilerin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşleri, farklı okul düzeylerine ve branşlara göre farklılık gösterebilir. Bu çalışma, anaokulu yöneticilerinin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

Bulgular

Anaokulu Yöneticilerinin Anaokullarındaki Öğretmen-İş Uyumuna İlişkin Görüşleri

Yöneticilere yeni atanan ve kıdemli öğretmenlerin öğretmen-iş uyumu, atama kriterleri ve işe uygun öğretmenin özellikleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Yöneticilerin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki eğitimi ve mesleki deneyimleri, öğretmen-iş uyumu süreçleri, işe uygun ve uygun olmayan öğretmenler şeklinde gruplandırılmıştır.

Yöneticiler, mesleki eğitimin ve mesleki deneyimin öğretmen-iş uyumunu etkilediği görüşündedir. Yöneticiler, mesleki eğitim ve tecrübelerine bağlı olarak öğretmen-iş uyumu güçlü ya da zayıf olan öğretmenlerle çalıştıklarını belirtmektedirler. Yöneticiler, güçlü mesleki eğitimin öğretmen-iş uyumunu olumlu yönde etkilediğini belirtirken, mesleki eğitimi zayıf olan öğretmenlerin yetersizliklerinin fark edildiğini belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar, deneyim arttıkça öğretmenlerin kişi-iş uyumunun arttığını belirtmişlerdir. Ancak bazı kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ön planda tutmadıkları, yenilikleri takip etme konusunda yetersiz kaldıkları ve performanslarının monotonlaştığı yönünde olumsuz görüşler dile getirilmiştir. Yönetici görüşlerinden yeni atanan bazı öğretmenlerin deneyimsiz olmalarına rağmen motivasyonlarının yüksek olduğu ve mesleki eğitimlerine bağlı olarak gelişime açık oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 2). Konuyla ilgili olarak katılımcılar şunları söylemektedir:

"Yeni atanan öğretmenler veli ve öğrencilerle iletişim konusunda tecrübesiz."(A₁₂)

"Deneyimli öğretmenlerimizin sınıf yönetimi daha iyi, sınıfa hâkimler, kıdemsiz öğretmenlere göre daha iyiler."(A₁₄)

"Geleneksel şeyler vardır, kıdemli öğretmenler hep onu yapar. Ama yeni başlayan öğretmenler daha günceller. Daha motiveler."(A₂)

“Bir taraftan kıdemli öğretmenler aslında kendilerine söyleneni çok iyi yapıyorlar, ...Ancak kıdemli öğretmenlerde bir yorgunluk var.”(A₆)

“Yeni atananlar kuramsal olarak işi biliyorlar ama teoriyi uygulamayabiliyorlar.” (A₁₉)

Tablo 2

Yöneticilerin Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Kodun Kaynağı	
Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumunu	Öğretmenlerin Mesleki Eğitimi	Zayıf Mesleki Eğitim	Okul öncesi programının tanınmaması	A _{1,3,14,17}
			Heyecansız	A _{1,3}
			Teoriyi pratiğe uygulayamama	A _{1,3,5,6,7,8,10,11,12,14,15,17,18,19}
			Çocukların bireysel farklılıklarını anlayamama	A _{6,11,19}
			Sorunları teşhis etme ve çözme zorluğu	A _{11,13,19}
			Çevreye ve mesleğe uyum sorunları	A _{7,8,13,15,16}
			İletişim sorunları yaşama	A _{1,12,15,16,17}
		Güçlü Mesleki Eğitim	Teorik bilgiye sahip olmak	A _{3,5,7,10,11,12,17,18,19}
			Yüksek iş motivasyonu	A _{2,4,9,10,12,13}
			İyi yetiştirilmiş, yetenekli olmak	A _{2,3,4,5,7,9,10,18}
			Gelişime ve öğrenmeye açık	A ₄
			İletişimde daha dikkatli	A ₅
			Konuyu çocuğun seviyesine kolayca indirebilme	A _{9,12}
			Öğretmenlerin Mesleki Deneyimi	Olumsuz	Yıllarca aynı okulda çalışmanın performansı düşürmesi	A_{1,9}
	Monotonluk	A _{1,2,9}		
	Mesleki tükenme ve isteksizlik	A _{1,6,9,18}		
	Katı mesleki prensipler edinme	A _{1,9}		
	Çocukla özdeşleşme	A ₁		
	Anne rolünü fazla üstlenmek	A ₁		
	Performanslarını paydaşlara farklı yansıtmak	A ₁		
	Açıklarını tecrübeleriyle kapatma	A _{1,8}		
	Mesleki gelişimi göz ardı etme	A _{2,3,5}		
	Yenilikleri ve değişen ihtiyaçları takip etmeme	A _{4,5,9,13,14,15,18}		
	Teknolojik araçları kullanamama	A _{4,9}		
	Farklı düzeyde el becerisine sahip öğretmenler	A _{6,9,10}		
	Otoriteyi göz ardı edip çıkarlarını ön planda tutmak	A ₉		
	Konuyu çocuğun seviyesine indirememek	A _{10,12,18}		
	Projelere katılma konusunda isteksizlik	A ₁₃		
	Olumlu	Velilerle sorun yaşanmaması		A _{1,17}
		Öğrenci farklılıklarını dikkate almak	A _{11,16,19}	
Ebeveynlere uygun davranış sergilemek		A ₁₉		
Öğrenci sorunlarını erken tespit etmek		A ₁₉		
Mesleki yeterliğin güç kazanması		A _{4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,17,18,19}		
Deneyimle işe uygun hale gelme		A _{2,4,6,7,8,12,13,15,16,18}		
Geliştirdikleri sisteme göre hareket etme	A _{2,3,5,8,9,12,16,18}			
Sınıftaki problemi kolayca çözebilmek	A ₁₃			
Paydaşlarla iyi iletişim kurmak	A _{5,16,17}			

Anaokulu yöneticilerine göre, öğretmen-iş uyumunun desteklenmesinde mevcut prosedürlerin önemi bulunmaktadır. Yöneticiler, mevcut sistemin işe uygunluğu değerlendirmek için yetersiz olduğunu; hizmet başında uygulanan aday öğretmenlik programı ile hizmet öncesinde verilen mesleki eğitimin ise işe uygunluğu artırmada yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, KPSS'nin çok sayıda başvuruyu değerlendirmede yararlı ve objektif olduğu konusunda hemfikir olsalar da, işe uygunluğun belirlenmesinde yeterli bir gösterge olmadığı konusunda da hemfikirdirler. Ayrıca katılımcılar sözlü sınavların subjektif ve etkisiz olduğu konusunda hemfikirdir (Tablo 3). A₁₁, A₁₈, A₈, A₆ sırasıyla konuyla ilgili şunları aktarmıştır:

"KPSS ve mülakat, öğretmenlik işi için uygunluk kriterlerini karşılamıyor."

"...Bu mesleği sevmiyorsa, isteyerek gelmediyse KPSS'den 100 puan almanın bir anlamı yok."

"Yeni atanan öğretmenler için yılsonunda yapılan adaylık sınavının da etkisiz olduğunu düşünüyorum."

"Sonrasında da adaylık sınavları yapılıyor. Eee o zamana kadar öğretmen o kadar KPSS'yi geçmiş, mülakatı geçmiş zaten elenmez ki."

Tablo 3

Öğretmen-İş Uyumu Süreçleri Konusunda Görüşler

Tema	Kategori	Kod	Kodun Kaynağı
Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumu	Öğretmen-İş Uyumu Süreçleri	Mesleki eğitimde uygulama eksikliği	A _{1,5,6,8,9,10,14,17}
		İşe uygunlukta yüksek diploma notu efsanesi	A ₁
		KPSS'yi daha işlevsel hale getirmek	A _{2,5,8,9,11}
		Öz değerlendirme ve denetimden yoksunluk	A ₃
		Nitelikli adayların mesleğe yönlendirilememesi	A _{3,6,19}
		Yetersiz KPSS göstergesi	A _{1,2,3,4,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,18,19}
		KPSS'nin sıralama ve seçme için kullanışlı olması	A _{1,5,7,8,10,11,15,19}
		Etkin olmayan sözlü sınav	A _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19}
		Mevcut sistemde işe uygun olmayan bir öğretmenin işe alınma ihtimali	A _{4,10,14,16,18}
		Hizmet öncesi ve sırasında işe uygunluğun yeterince gözlemlenmemesi	A _{4,5,6,8,9,13,16,17}
		İşe uygunluk değerlendirme süreci iyileştirilmeli	A _{4,8,9}
İşin öğretmene uygunluğu değerlendirilmeli	A ₈		

Tablo 3'de yer alan bulgular, hizmet öncesi ve hizmet sırasında öğretmen-iş uyumunun yeterince gözlenmediğini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcılar, mevcut sistemde işe uygun olmayan bir öğretmenin atanmasının mümkün olduğunu, bu nedenle işe uygunluğun değerlendirilmesine ilişkin usulün iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, anaokullarında öğretmen-iş uyumu açısından işe uygun ve uygun olmayan öğretmenleri tanımlayan baskın özellikler bulunmaktadır. Katılımcılar genel olarak uygun kişilik özelliklerine sahip, çocuk seven, çocuklarla, ebeveynlerle, yönetimle ve meslektaşlarıyla iletişimi iyi olan, kendini geliştiren, sınıfta farklı yaklaşımlar uygulayan anaokulu öğretmenlerinin bu pozisyona daha uygun olduğunu belirtmişlerdir (Tablo, 4). A₂, A₅, A₁₈ katılımcıları konuyla ilgili olarak sırasıyla şunları ifade etmiştir:

" Bir kere güler yüzlüler. Bir şey yapmaya hevesliler. Çok enerji dolular. En çok talep gören öğretmenlerimiz bunlar ve sürekli aktifler."

"Çocukların dilini iyi anlıyorlar; faaliyetlerde daha başarılıdırlar. Yenilikçiler."

"Sosyal becerileri güçlü olan, öğretmen öğrenciyle de güzel iletişim kuruyor veliyle de."

Tablo 4

Anaokulu Öğretmenleri İçin Öğretmen-İş Uyumuyla İlgili Özellikler

Tema	Kategori	Kod	Kodun Kaynağı
Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumu	İşe Uygun Öğretmen	Mesleğe uygun kişilik özelliklerine sahip	A _{1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,14,15,18}
		Alanı, işleyişi ve prosedürleri bilen	A _{1,3,9,10,16}
		İşi seven	A _{1,6,8,11,15}
		Kendini geliştiren, teknolojik gelişmeleri takip eden	A _{1,2,4,5,6,7,9,12,13,16,18}
		Enerjik ve dinamik	A ₉
		Çocukları sever	A _{1,2,3,7,8,9,10,11,12,14,17}
		Sorun çözüme sürecinde aktif rol alan	A _{1,11,13,16}
		Okul yönetimine güvenmek ve değer veren	A _{1,8,10}
		Okulu, sınıfı, çocukları sahiplenme	A _{1,4,8,9,15}
		Proje yapma ve fikir üretme konusunda istekli	A _{1,5,9,16,18}
		Gerektiğinde yönetimi eleştirebilme	A _{1,11}
		Ebeveynlerle iyi iletişim kuran	A _{1,2,3,6,7,9,10,11,16,17,18,19}
		Çocukla iyi iletişim kuran	A _{1,2,3,5,6,7,11,12,16,17,18,19}
		Sorumlu	A _{3,9}
		Çocuğu, aileyi ve çevreyi iyi tanıyan	A ₃
		Meslektaşlarıyla iyi iletişim kuran	A _{3,7,18,19}
		İşbirliği, takım çalışmasına yatkın	A _{9,13,19}
		Sorunlu öğrencileri erken tespit edip yönlendiren	A ₁₉
		Drama, oyun gibi yöntemleri uygulayan	A _{3,5,9,10,11,19}
		Olumlu bir benlik duygusuna sahip	A _{4,7,8,18}
Yönetimle iyi iletişim kuran	A _{6,7,12,18}		
Çocuk için konuyu somutlaştırıp, basitleştiren	A _{7,9,10,12}		
Sınıfı başarıyla yöneten	A _{11,16,17}		
Tecrübeli	A ₁₅		
İşe Uygun Olmayan Öğretmen	Mesleğini sevmeyen, istemeyerek seçen	A _{1,3,4,7,8,9,10,11,17,18}	
	Mizacı bu mesleğe uygun olmayan	A _{1,7,14,16}	
	Çocukları sevmeyen, çocuğa yanlış tavır sergileyen	A _{1,3,6,9,10,11,12,14,15,17,18}	
	Katı ve kuralcı olmak	A _{1,6,9}	

Yönetim ile çatışmak	A _{1,6,9,10}
Sürekli şikâyet etmek, itiraz etmek, karamsar olmak	A _{2,6,9,10,12,16}
Paydaşlarla iletişim sorunları yaşayan	A _{1,6,7,9,10,11,12,16,17,18,19}
Sürekli yönetimden sorunları çözmesini beklemek	A _{1,2,6,10,11,12,13,16}
Kişisel olumsuz durumları sınıfa yansıtmak	A _{3,18}
Üretken işyerine uyum sağlamak yerine tayin istemek	A _{4,6}
Sınıfı hareketsiz aktivitelerle oturarak yöneten	A _{5,9,10,11}
Sınıfta vakit öldüren	A _{5,6,7,15,16}
Pedagojik formasyonu yetersiz	A _{9,11,15,18}
Olumsuz benlik duygusuna sahip olan	A _{8,18}
Yaşlanmış ve uzun süre aynı okulda çalışmak	A ₉
İşinde yeniliğe, eleştiriye kapalı ve monoton olmak	A _{6,9,18}
Görevlerini başkasına yükleme, aksatma, bahane üretme	A _{2,6,7,9,11,16,18}
İşin, mevzuatın ve kurumsal işleyişin bilinmemesi	A _{9,10,14,18}
Sorunlu öğrenciyle çalışmaktan kaçınan	A ₉
Egoist	A _{10,12}
Mesai dışında işine zaman ayırmayan	A _{10,15}
Yetersiz sınıf yönetimi ve öğrenilmiş çaresizlik	A _{11,16,17}
Mesleki bağlılığı zayıf, mutsuz	A _{7,12,15,18}
İşbirliğinden kaçınmak	A ₁₃

Okul yöneticilerine göre, mesleğini sevmeyen, çocukları sevmeyen, paydaşlarıyla iletişim sorunu yaşayan, pedagojik açıdan yetersiz olanlar anaokulu öğretmenliğine uygun değildir. Ayrıca yöneticiler, idarenin öğrenci-veli sorunlarını çözmesini bekleyen, sorumluluklarını başkalarına yükleyen, her şeyden şikâyet eden, kurumsal işleyişi bilmeyen anaokulu öğretmenlerinin bu pozisyona uygun olmadığını düşünmektedir (Tablo 4). Bu konuya ilişkin katılımcılar şunları söylemiştir:

“Onlar bir anne, bir eş. Ama okuldaki çalışmaları ek iş.”(A₁)

“Hep şikâyet ediyorlar, hep şikâyet ediyorlar. Bir de hep bahaneleri var, yapacaktım ama şöyle oldu...”(A₂).

Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumunun Sonuçları

Yöneticilere, öğretmen-iş uyumunun yüksek veya düşük olduğunu düşündükleri öğretmenlerle ilgili ne tür kolaylıklar ve zorluklar yaşadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin anaokullarındaki öğretmen-iş uyumu durumunun yansımalarına ilişkin bakış açıları iki gruba ayrılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5*Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumunun Sonuçları*

Tema	Kategori	Kod	Kodun Kaynağı	
Öğretmen İş Uyumunun Okul Yaşamına Yansımaları	Kolaylıklar	Öz yönetim	A1,8,11,12	
		İşi planlamak, sorumluluk sahibi olmak	A1,2,5,8,9,11,12,13,15,16	
		Diğer öğretmenlere liderlik etmek	A1	
		Yönetimin güvenini kazanmak	A2,15	
		Bilinçli iş uygulamaları	A2,3,5,8,11,12	
		Ebeveynleri çocuklarına katkıda bulunmaya motive etmek	A2,7,11,14	
		Paydaşlarla verimli ilişkiler oluşturmak	A3,5,7,8,11,14,15,16,17,18	
		Sorunsuz iş ilerlemesi	A2,3,5,7,8,9,12,17,18,19	
		Çalışma ortamını olumlu ve işbirlikçi hale getirmek	A4,6,7,12,13,18,19	
		Farklı etkinlik, proje üretebilme becerisi	A4,5,6,7,12,13,18,19	
		Yönetimin iş yükünün hafifletilmesi	A1,2,4,5,8,10,11,12,15,16,17,18,19	
		Kolayca harekete geçmek	A4,8,13,18	
		Çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak	A5	
		Artan iş tatmini	A6	
		Yöneticileri dâhil etmeden sınıf sorunlarını çözme	A10,11,12,14,15,16,17	
		Zorluklar	Pedagojik sorunlara neden olmak	A1,7,11
			Sınıfta öğretmenlik ve annelik arasındaki karışıklık	A1
	Öğrencilerle veya velilerle tutarsız olmak		A1,6,9,13	
	Sorunlu çocukları sınıfa kabul etmemek		A2,13	
	Basit bürokratik işlemlerde zorlanma		A8,11,14,16,19	
	Sınıf sorunlarına zamanında müdahale etmeme		A3	
	Öğrenci-veli sorunlarının bir parçası olmak		A4,6,10	
	Yönetimin endişelenmesine neden olmak		A4,9,16	
	Yönetimin iş yükünü arttırmak		A7,8,10,13,15,16,17,19	
	Paydaşlarla iletişim sorunları yaşamak		A3,4,5,7,10,11,13,15,16,17,19	
	Sorun çözme sürecini engellemek		A2,3,8,10,11,13,19	
	Okul ikliminin olumsuz etkilenmesi	A6,18		
	İşbirliğinden ve çalışmaktan kaçınmak	A7,15		
Okulun işleyişini aksatmak	A10,15			
Öğrenci gelişimini olumsuz etkileme olasılığı	A4			

Tablo 5'ten hareketle, yöneticilere göre, göreve uygun öğretmenler okul yaşamına önemli katkı sağlamakta ve yönetimin işini kolaylaştırmaktadır. Örneğin A7 şunları ifade etmiştir: “İşe uygun öğretmenlerin çalışma ortamı ve iş birliği çok iyi. İşbirliği içinde çok iyi çalışıyorsunuz.”

Yöneticiler işe uygun olmayan öğretmenlerin birçok soruna yol açtığını, okuldaki iş yükünü artırdığını ve endişeye yol açtığını belirtmişlerdir. Örneğin A11 şunları ifade etmiştir: “Sınıfta disiplin yok. Sınıftaki ses seviyesi çok yüksek. Çocukların yaralanması, birbirine zarar vermesi nedeniyle çok zorlanıyoruz...”

Anaokullarında Öğretmen-İş Uyum Kriterleri

Yöneticilere öğretmen-iş uyumu kriterlerine ilişkin yetkileri olsa işten çıkarma ve işe alma kriterlerinin ne olacağı sorulmuştur. Okul yöneticilerinin ifade ettiği okul öncesi eğitimde işe uygunluk kriterleri 7 kategori etrafında toplanmıştır (Tablo 6).

Table 6

Katılımcıların Öğretmen-İş Uyum Kriterlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Kodun Kaynağı
Öğretmen-İş Uyum Kriterleri	İletişim ve İşbirliği	Çocukla etkili iletişim becerileri	A _{2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16,17,18,19}
		Başkalarıyla işbirliği yapabilme yeteneği	A _{6,19}
		Ebeveynleri anlama ve empati kurma becerisi	A _{2,4,7,8,13,15}
		Yetişkinlerle güçlü iletişim becerileri	A _{4,5,7,10,12,13,15,16,18}
	Eğitim durumu	İletişimde yapıcı olmak	A _{6,13,16}
		Alınan eğitimler, belgeler	A _{3,8,11,14,19}
		Mesleki ve alan yeterliliği	A _{3,8,9,11,12,19}
		Yeterli teknoloji kullanımı	A ₉
		Staj performansı	A _{1,7,8,9,10,14}
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Sözlü sınav performansı	A _{10,15}
		İlgi alanlarının olması	A _{19,14}
		Akıllı, yetenekli, becerikli olmak	A _{3,10}
		Mesleki gelişime önem vermek	A _{3,4,6,11,12,16,17,18}
		Olumlu benlik algısı, yüksek öz farkındalık	A _{3,5,6,7,8,13,18}
		Bir çocuğun dünyasını anlamak	A _{4,6,9,10}
		Kendine zaman ayıran	A ₁₈
		Profesyonel vizyona sahip	A ₇
	Mesleki Bilgi-Beceri	Okuma kültürüne sahip olmak	A _{10,11,18}
		Tecrübeli olmak	A _{11,12,13}
		Mesleki zorluklarla yüzleşmek	A _{2,4,12,13,16}
		Problem çözme becerisine sahip olmak	A _{3,5,8,10,11,13}
Sınıfta aktif ve enerjik olmak		A _{5,9}	
Üretken olmak		A _{5,6,10,15}	
Yüksek performansa ve motivasyona sahip olmak		A _{7,11,18}	
Öğrenci üzerinde olumlu bir fark yaratmak		A ₁₅	
Profesyonel Değerler	Mesleki rolü diğer rollerle dengeleme becerisi	A _{1,3}	
	Görev, hak ve sorumluluklarının bilincinde	A _{1,6}	
	Mevzuat bilgisine sahip olmak	A ₁₀	
	İşinde tutkuyla çalışmak	A _{1,2,3,7,8,9,15,18}	
	Eleştiriye açık	A ₂	
Öğrenciye Yaklaşım	Mesleğin itibarının korunması	A ₁₃	
	Okulun itibarını korumak	A ₁₃	
	İnsani değerlere önem vermek	A _{4,6}	
	İş aidiyeti duygusuna sahip olmak	A ₁₅	
	Çocuklarla ilgilenmek	A _{1,3,4,7,9,10,12,13,15,17}	
	Sabırlı, şefkatli olmak	A _{2,4,9,13,14,15,17}	
	Öğrencilerle gurur duymak	A ₄	
Yaklaşım	Çocuğun bakımı	A _{5,9,12}	
	Çocuğun dünyasını renklendirmek	A ₁₆	
	Çocuğun sevgisini kazanmak	A _{9,12,19}	
	Çocuklara uygun düzeyde öğretim	A _{5,8,9,10,12,19}	

	Çocuğun çok yönlü tanınması ve izlenmesi	A ₁₁
Kişisel Özellikler	Mesleki yatkınlık	A _{7,15}
	Psikolojik ve sosyal test puanları	A ₁₈
	Genç ve sağlıklı olmak	A _{5,9}
	Çocuk seslerine karşı toleranslı	A ₉
	Güzel ses tonu, nazik konuşma	A _{11,18}
	Olumlu beden dili	A _{10,11}
	Psikolojik olarak güçlü	A ₁₈
	Gülümseyen, sempatik	A _{8,12,16}
	Mutlu ve yüksek enerji	A _{2,3,7,9,18}

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenlerinin işe uygunluğunun çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlayacak kriterleri dile getirmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve işbirliği, eğitim durumu, kişisel ve mesleki gelişim, mesleki bilgi ve beceri, mesleki değerler, öğrencilere yaklaşım ve kişisel özellikler kriterlerine göre değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin anaokullarında öğretmen-iş uyumu konusunda görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, üç tema ortaya çıkmıştır (Bkz. Şekil 1). Okul yöneticilerinin öğretmen-iş uyumuna ilişkin görüşlerine göre, mesleki eğitim ve deneyim öğretmen-iş uyumunu desteklemektedir. Yöneticiler kişi-iş uyumunun öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimin niteliğine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yöneticilere göre, öğretmenler deneyim kazandıkça mesleki yeterlilikleri de gelişmektedir. Onlara göre bu, kişi-iş uyumunu desteklemektedir. Yöneticiler, özellikle kıdemli öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yeni atanan öğretmenlere göre daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan yöneticiler, bazı öğretmenlerin tecrübe kazandıkça durağanlaştığını da belirtmektedir. Ancak yöneticilere göre, anaokulları statik kurumlar değildir. Yöneticilerin ifadelerinden anasınıflarında görev yapan farklı kıdeme sahip öğretmenler arasında kişi-iş uyumu güçlü veya zayıf olan öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla MEB’in istihdam ettiği öğretmenler arasında işe uygun olmayan öğretmenlerin de bulunduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bir eğitim sisteminin ancak öğretmenleri kadar iyi olduğu düşüncesi (UNESCO, 2015) kabul edildiğinde tüm gözler öğretmen yetiştiren kurumlara çevrilmektedir. İşin bir uzmana devredilmesi fikri, öğretmen yetiştirme sürecine indirildiğinde, öğretmenlik meslek bilgisine ve eğitim bilimi değerlerine uygun kişilerin yetiştirilip yetiştirilmediği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu soru akıllara

"öğretmek" ile "öğretmen olmak" arasındaki ayrımı getiriyor. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının %36'sını öğretmenlik mesleğine katılma nedenlerinin açıkladığı (Nalçacı ve Sökmen, 2016) dikkate alındığında, işe uygun öğretmenlerin eğitim sistemine kazandırılması öğretmen-iş uyumu için kritik önem taşımaktadır. Sonuç olarak, mesleğe ilgi duyan, gerekli kişilik özelliklerine ve yeteneklere sahip, güçlü bir kültürel altyapıya sahip adaylara mesleki yeterliliklerin kazandırılması, öğretmen yetiştirme sürecinin katma değerini artıracacağı söylenebilir.

MEB her yıl düzenli olarak yeni mezun öğretmen ataması yapmaktadır. Personel harcamaları, MEB bütçesinin yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır (MEB, 2021). Dolayısıyla kişi-iş uyumu düşük olan öğretmenlere ücret ödenmesi durumunda bu yüksek harcama oranının etkisiz olduğu düşünülebilir. Chandel ve Shahi (2017), bireyin işe uygunluğu ile üretkenliği arasındaki bağlantıyı analiz eden araştırmalarında kişiliğin bireyin iş performansını etkilediği ve uyumun iş verimliliği ile anlamlı bir korelasyona sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu anlamda doğru öğretmenlerin işe alınması verimlilik açısından ekonomik bir strateji olarak düşünülebilir.

Bu çalışmanın sonuçları, okul yöneticilerinin kişi-iş uyumunu belirlemede kullanılan öğretmen atama ölçütlerini anaokulları için yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu sonuç, MEB'in işe alım stratejisini eleştiriye açmaktadır. Yöneticiler sınırlı sayıda öğretmen alımında KPSS ve alan bilgisi testlerinin önemli araçlar olduğunu düşünmelerine rağmen, bu araştırmanın sonuçları mevcut sistemde işe uygun olmayan öğretmenlerin işe alınmasının mümkün olduğuna işaret etmektedir. Literatüre göre KPSS atama puanı, üniversite sınav puanı ve mezuniyet başarı puanı arasındaki ilişki karışık olduğu gibi (Bilir, Uslu, Öztürk & Çağatay, 2018; Bahar, 2011; Baştürk, 2008) bu tür ölçümlerle öğretmen etkinliği arasındaki ilişki de karışıktır (Aloe & Becker, 2009; Bardach & D'Agostino & Powers, 2009; Haberman, 2012; Klassen, 2020; Wronowsky, 2018). Sonuç olarak, işe alım uygulamaları, kültürel farkındalığa ve kabul etme becerilerine, tanımlanmış bir dizi kişilik özelliğine ve öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurma kapasitesine sahip insanları bulmaya yönelik olmalıdır (Wronowsky, 2018).

Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise okul yöneticilerinin KPSS sınavına ek olarak yapılan sözlü sınavı işe uygunluğu belirlemede etkisiz görmeleridir. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Tonbul & Ağaçdiken, 2018). Finlandiya, Güney Kore, İngiltere ve Avusturya gibi ülkelerde sözlü sınav uygulamaları öğretmen yetiştirme programlarında veya işe alımlarında yer almaktadır (Canbulat & Kutluca-Canbulat, 2015; Yılmaz, Erden, Sarıca, Yılmaz,

Berat & Akın, 2019). Bu ülkelerde iyi yapılandırılmış, güvenilir sözlü sınavlar, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini, problem çözme becerilerini, kişilik özelliklerini ve iletişim becerilerini değerlendirmek için diğer ölçme araçlarının tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, hizmet öncesinde ve hizmet süresince öğretmen-iş uyumunu geliştirmek için kullanılan süreçlerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yöneticiler genellikle öğretmenin işe uygunluğunun sınıf ve okul ortamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgularken, mesleki eğitim kapsamında yapılan stajların öğretmenlere yeterli deneyim kazandırmadığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca yöneticilerin MEB'in yeni atanan öğretmenlere yönelik uyguladığı eğitim programını bir prosedür olarak algılaması, öğretmen-iş uyumunu artırmaya yönelik girişimlerin kalitesini düşürebilir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Kozikoğlu & Soyalp, 2018; Ulubey, 2018). Öte yandan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Adımları Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2022) göre, yeni atanan öğretmenlerin aday öğretmen eğitimini tamamlamaları ve işe uygunluklarının uzman bir öğretmen ve okul yöneticisi tarafından değerlendirilip onaylanması gerekmektedir. Bu uygulama, öğretmen-iş uyumunu geliştirmek için önemlidir. Araştırma sonuçları, sürecin iyi yürütülmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Garavell (2014), göreve başlama programı sırasında öğretmen uygunluğunu değerlendirmenin zor ve maliyetli olduğunu, bunun yerine mali kaynakların öğretmen eğitimi değerlendirme uygulamalarını güçlendirmek için kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları, mesleğe uygun kişilik özelliklerine sahip, çocukları seven ve onlarla iyi iletişim kuran, sınıf yönetiminde başarılı ve kendini geliştiren öğretmenlerin işe daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bir okul öncesi öğretmenin çocukları sevme düzeyi ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişki (Kapucu, 2019) ve kişi-iş uyumunun iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi (Chhabra, 2015; Peng & Mao, 2015) göz önüne alındığında, öğretmen-iş yüksek uyum düzeyi kaliteli okul yaşamını teşvik edebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, mesleğe uygun olmayan öğretmenler mesleği ve çocukları sevmemekte, okul yönetimi ile anlaşamamakta ve paydaşlarıyla iletişim sorunu yaşamaktadır. Yöneticilerin sınıf yönetiminde yetersizlik, öğrenilmiş çaresizlik, işbirliğinden kaçınma, sınıfta vakit öldürme, idareden çözüm bekleme, sürekli şikâyet etme, meslekte monoton olma gibi pek çok durumu işe uygun olmama ile ilişkilendirmeleri dikkat çekicidir. Eren'e (2017) göre iş kalitesinde bozulma, düşük moral ve verimlilik, huzursuzluk, anlaşmazlık, işbirliği yapma

isteksizliği, tatminsizlik, mesleki becerilerde yetersizlik gibi hususlar personelin işe uyum sağlamadığının göstergesidir. Bu da bu personelin kurum için düşük verimle çalışmasına ve önemli bir maliyet ve israf unsuru olmasına neden olacaktır.

Araştırmanın ikinci problemi kapsamında anaokullarında öğretmen-iş uyumunun okul hayatına olumlu ve olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, planlı çalışan ve sorumluluklarını yerine getiren işe uygun öğretmenler işlerini bilinçli yaparak okul yönetiminin iş yükünü azaltmaktadır. Yöneticilere göre işe uygun öğretmenler, okul yönetiminin güvenini kazanmakta, olumlu, yenilikçi ve işbirlikçi bir ortamın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Ancak mesleğe uygun olmayan öğretmenlerin basit bürokratik işlerde zorlandıkları, okul yönetiminin iş yükünü artırdıkları, paydaşlarıyla iletişim sorunu yaşadıkları ve pedagojik sorunlara neden oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, göreve uygun olmayan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların işleyişini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında yöneticilerin anaokullarında işe uygunluk kriterleri hakkında ne düşündükleri belirlenmiştir. Yöneticilerin ifade ettiği kriterler, iletişim ve işbirliği, eğitim geçmişi, kişisel ve mesleki gelişim, mesleki bilgi ve beceriler, mesleki değerler, öğrencilere yaklaşım ve kişisel özellikler başlıkları altında toplanmıştır. Okul yöneticileri tarafından ifade edilen bu kriterlerin sadece bilişsel faktörlere odaklı ölçümlerle belirlenemeyeceği açıktır. Bu konuda Klassen ve diğ. (2021), profesyonel başarı için kritik kabul edilen, üzerinde anlaşmaya varılmış bir dizi özellik ve değeri tartan, kişi-iş uyumuna dayalı olarak başvuru sahibi ile kuruluşun perspektiflerini bütünleştiren bir süreç önermektedir.

Yöneticilere göre, yeterli iletişim ve işbirliği becerisine sahip öğretmenler, çocuklarla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde empati ve iletişim kurabilen, yapıcı ve işbirlikçi bireylerdir. Yöneticilere göre, anaokulu öğretmenin eğitim durumu değerlendirilirken eğitim durumu, sertifikaları, mesleki ve alan yeterliliği, teknoloji kullanım yeterliliği, staj puanları ve sözlü sınav performansı incelenebilir. Ayrıca okul yöneticileri, kişisel ve mesleki gelişimin bir parçası olarak anaokulu öğretmenlerinin seçiminde öğretmenin benlik algısının, öz farkındalık düzeyinin, mesleki gelişiminin ve çocuğun dünyasını anlama durumunun dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Araştırmanın sonuçları, okul öncesinde öğretmen-iş uyumunun mesleki bilgi ve beceriler, problem çözme becerileri, mesleki zorluklarla başa çıkma, üretkenlik, performans ve motivasyon açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleğini severek yapma, eleştiriye açık olma, insani değerlere önem verme, işine aidiyet duygusu besleme gibi mesleki değerler açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. İşe uygunluk ölçütlerinden biri olan öğrenciye yaklaşım kategorisinde sevecen ve sabırlı olma gibi duyuşsal özelliklerin yanı sıra çocuğun dünyasını renklendirebilme ve çocuğa göre hareket edebilme özellikleri ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada görüşülen okul yöneticilerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin işe uygunluk açısından diğer branşlara göre daha baskın olduğu düşünülmektedir. Buna göre; neşeli, yaşam enerjisi yüksek, güler yüzlü, sempatik, genç ve sağlıklı, üslubu etkin adaylar arasından psikolojik ve sosyal test puanlarına göre işe alım yapılmalıdır. Yöneticilere göre, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çocuklara ayak uydurabilmeleri için genç, sağlıklı ve dinamik olmaları gerekmektedir. Ancak Haberman (2012), göreve yeni atanan genç yetişkin öğretmenlerin yaşadıkları gelişim döneminin ihtiyaçları ve özelliklerinden dolayı okul hayatında farklı etkileri olduğunu vurgulamaktadır.

Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra işe uygunluklarının hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle birey-örgüt uyumundaki değer odaklı yaklaşım, bireyin kuruma uyumunu kolaylaştırmakta ve bireyin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir (De Cooman, De Gieter, Pepermans, Hermans, Du Bois, Caers, & Jegers, 2009). Ancak öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmayan kişilik özelliklerini değiştirmek, mesleği ve çocukları sevmeyen bir yetişkine hem çocuk sevgisini hem de meslek sevgisini aşlamak çok zor ve maliyetli olabilir. Bu nedenle birçok kuruluşun çalışan seçiminde Myers-Briggs Tip Göstergesi, Beş Büyük Kişilik Modeli ve öz değerlendirme ölçekleri gibi kişilik testleri kullandığı bilinmektedir. Araştırmalara göre kişilik özellikleri, örgütsel davranışı, iş performansını, örgütsel bağlılığı, iş ve yaşam doyumunu ve değişime uyumu etkiler ve kişilik testleri işe alma kararlarında ve uygun adayları seçmede yararlıdır (Robbins & Judge, 2017).

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe uygunluklarını arttırmak için mesleki eğitim aşamasında daha fazla deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Yeni atanan öğretmenlerin işe uyumları, etkili rehberlikle desteklenebilir. Mesleğe uygun öğretmenlerin

daha fazla istihdam edilebilmesi için eğitim fakültelerine öğretmenlik mesleğine uygun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip öğrenciler kabul edilebilir. Öğretmen atamalarında bilişsel yetenek ve akademik başarıyı ölçen testlerin yanı sıra ölçüt temelli performans ve gözlem odaklı değerlendirmeler de yapılabilir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının işe uygunluğunun belirlenmesine yönelik güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir. Ayrıca, atama ölçümlerinin görev başındaki öğretmen başarısını yordama düzeyi araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2008). *Achievement level of teacher education program standards in faculties of education* [Unpublished Doctoral Thesis]. Anadolu University.
- Aksoy, E., & Gözütok, F. D. (2017). Comparative Analysis of Different Teacher Education Programs and Paradigms. *Elementary Education Online*, 16(4), 1672-1688. [doi:10.17051/ilkonline.2017.342984](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342984)
- Aksu, M., Demir, C. E, Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91- 101. [doi:10.1016/j.ijedudev.2009.06.005](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005)
- Alhadar, F. M., & Hidayanti, I. (2021). Psychological Ownership in Organizations: The Role of Person-Organization Fit and Consequences on Support for Change and Organizational Citizenship Behavior. *Society*, 9(2), 447-457. [doi:10.33019/society.v9i2.317](https://doi.org/10.33019/society.v9i2.317)
- Aloe, A. M., & Becker, B. J. (2009). Teacher verbal ability and school outcomes:Where is the evidence?. *Educational Researcher*, 38(8), 612-624. [doi:10.3102/0013189x09353939](https://doi.org/10.3102/0013189x09353939)
- Anderson, D. N. (1998). Aligned values+good job fit= optimum performance. *National Productivity Review*, 17(4), 23-30.
- Azar, A. (2011). Quality or Quantity: A Statement for Teacher Training in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, (1), 36-38. [doi:10.5961/jhes.2011.004](https://doi.org/10.5961/jhes.2011.004)
- Bahar, H. H. (2011). KPSS 10 Score Prediction Power of Bachelor Graduation Mark and OSS Score. *Education and Science*, 36(162), 168-181.
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 100312. 1-21. [doi:10.1016/j.edurev.2020.100312](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312)
- Baştürk, R. (2008). Predictive Validity of the Science and Technology Pre-service Teachers' Civil Servant Selection Examination. *Elementary Education Online*, 7(2), 323-332.
- Bilir, B. Uslu, B., Öztürk, H., Çağtay, M.Ş. (2018). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınav puanları ile KPSS puanlarının incelenmesi: Türk üniversitelerinin profili. İçinde C.T.

- Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman, F.K. Şemin (Eds.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları e-book* (pp. 337-347), Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık, Sivas.
- Boon, C., Den Hartog, D. N., Boselie, P., & Paauwe, J. (2011). The relationship between perceptions of HR practices and employee outcomes: examining the role of person–organisation and person–job fit. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(01), 138-162.
- Borman, W. C., Hedge, J. W., Ferstl, K. L., Kaufman, J. D., Farmer, W. L., & Bearden, R. M. (2003). Current directions and issues in personnel selection and classification. In *Research in personnel and human resources management* (pp.287-355), Emerald Group Publishing Limited.[doi:10.1016/s0742-7301\(03\)22007-7](https://doi.org/10.1016/s0742-7301(03)22007-7)
- Bui, H. T., Zeng, Y., & Higgs, M. (2017). The role of person-job fit in the relationship between transformational leadership and job engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 32(5), 373-386.
- Burlacu, F. (2013). The importance of pre-school education in child development. *Euromentor Journal-Studies about education*, (02), 153-165.
- Canbulat, M. & Kutluca-Canbulat, A.N. (2015). *The Selection Process of Teacher Candidate in Austria and Turkey*. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(1), 113-132, [doi:10.14527/pegegog.2015.006](https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.006).
- Chandel, P. K., & Shahi, S. (2017). A study to find out the relationship between Personality and Work Productivity. *Psyber News*, 9(1), 53-61.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of management Review*, 14(3), 333-349. [doi:10.5465/amr.1989.4279063](https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279063)
- Chhabra, B. (2015). Person–job fit: Mediating role of job satisfaction & organizational commitment. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 638-651.
- D’Agostino, J. V., & Powers, S. J. (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46(1), 146-182.[doi:10.3102/0002831208323280](https://doi.org/10.3102/0002831208323280)
- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Hermans, S., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2009). Person–organization fit: Testing socialization and attraction–selection–attrition hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 102-107. [doi:10.1016/j.jvb.2008.10.010](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.010)
- Demirer, M. C. (2019). Effects of Person-Organization on Job Performance: Mediating Role of Happiness. *Atatürk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 33(1), 283-302.

- Edwards, J. R. (1991). *Person-Job Fit: A Conceptual Integration, Literature Review, and Methodological Critique*. John Wiley & Sons
- Ellis, C., Skidmore, S. T., & Combs, J. P. (2017). The hiring process matters: The role of person–job and person–organization fit in teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 448-474.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- ERG (2015). Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar. Sabancı Üniversitesi. Retrieved July 10, 2022, from https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf
- Gerrevall, P. (2014). Let the Right One Out-on the assessment of teachers' suitability during their induction programme. In *Teachers Matter But How? October 23-24*, Linnæus University.
- Haberman, M. (2012). The myth of the “fully qualified” bright young teacher. *American Behavioral Scientist*, 56(7), 926-940. [doi:10.1177/0002764211411289](https://doi.org/10.1177/0002764211411289)
- Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2010). Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education Finance and Policy*, 5(2), 228-246. [doi:10.1162/edfp.2010.5.2.5205](https://doi.org/10.1162/edfp.2010.5.2.5205)
- Ingle, K., Rutledge, S., & Bishop, J. (2011), Context matters: principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance, *Journal of Educational Administration*, 49(5), 579-610.[doi:10.1108/09578231111159557](https://doi.org/10.1108/09578231111159557)
- Kapucu, S. T. (2019). *The investigation of the relationship between the levels of professional satisfaction and child love of the preschool teachers* [Unpublished Doctoral Thesis]. Marmara University. Turkey.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2016). The views of teacher candidates about candidacy training. *Ekev Akademi Dergisi*, 68, 81-92.
- Klassen, R. M., Rushby, J. V., Durksen, T. L., & Bardach, L. (2021). Examining teacher recruitment strategies in England. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 163-185. [doi:10.1080/02607476.2021.1876501](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876501)
- Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program. *H. U. Journal of Education*, 33(4), 934-952.[doi:10.16986/HUJE.2018037027](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037027)
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49. [doi:10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x)

- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342. [doi:10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x)
- Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Examining the Attitudes and Opinions of Teachers towards Teaching Profession. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 333-366. [doi:10.30900/kafkasegt.766974](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.766974)
- Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person–job and person–organization fit. *Journal of vocational behavior*, 59(3), 454-470.
- Merriam, B. S. (2015). *Qualitative Resarch: A Guide to Desing and Implementation* (3rd ed.) (S. Turan, Trans-Ed). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- MoNE (2022). Haberler: 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı, %48'e yükseldi. Retrieved August 12, 2022, from <https://www.meb.gov.tr/3-5-yas-grubunda-okullasma-orani-48e-yukseldi/haber/25068/tr>
- MoNE (2021). Eylül Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması-Kurum Bazlı Taban Puanlar. Retrieved August 12, 2022, from http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=-1&k_tur=-1&Sonuc=Goster
- MoNE, (2021). T. C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Bütçe Raporu. Retrieved August 5, 2022, from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf
- Moreland, J. (2013). Improving job fit can improve employee engagement and productivity. *Employment Relations Today*, 40(1), 57-62.
- Nalçacı, A., & Sökmen, Y. (2016). The reasons for pre-service teachers to prefer teaching profession and its relationship with their attitudes toward this profession. *Ahi Evran University Journal of Kirşehir Education Faculty*, 17(3), 717-727. [doi:10.14221/ajte.2020v45n9.3](https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n9.3)
- New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia* (Vol. 4). Greenwood Publishing Group. pp. 861- 862.
- Nguyen, N., & Borteyrou, X. (2016). Core self-evaluations as a mediator of the relationship between person–environment fit and job satisfaction among laboratory technicians. *Personality and Individual Differences*, 99, 89-93.
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. [doi:10.1787/9789264276116-en](https://doi.org/10.1787/9789264276116-en).
- OECD (2021). “How do early childhood education systems differ around the world?”, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [doi:10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en).

- Official Gazette, (2022). Candidate Teaching and Teaching Career Steps Regulation, 31833, 12.05.2022
- Oktaý, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Education and Science*, 7(42), 3-7.
- Orhan, E. E., & Ok, A. (2014). Who prefer teacher education programs? Candidates’ entry characteristics and attitude towards teaching. *H. U. Journal of Education*, 29(4), 75-92.
- Peng, Y., & Mao, C. (2015). The impact of person–job fit on job satisfaction: the mediator role of Self efficacy. *Social Indicators Research*, 121(3), 805-813.[doi:10.1007/s11205-014-0659-x](https://doi.org/10.1007/s11205-014-0659-x)
- Robbins, S.P. & Judge, T.A (2017). *Organizational Behavior* (14th ed.). (İ. Erdem Transl). Ankara: Nobel.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel psychology*, 40(3), 437-453. [doi:10.1111/j.1744-6570.1987.tb00609.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1987.tb00609.x)
- Sekiguchi, T. (2004). Person-organization fit and person-job fit in employee selection: A review of the literature. *Osaka keidai ronshu*, 54(6), 179-196.
- Shaked, H. (2019). Ensuring teachers’ job suitability: A missing component of instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 29(5), 427-447. [doi:10.1177/1052684619858837](https://doi.org/10.1177/1052684619858837)
- Tonbul, Y., & Ağaçdiken, Y. (2018). Investigation of the questions in the contracted teacher interview according to the teacher candidate's opinions. *E-International Journal of Educational Research*, 9(2), 46-63.[doi:10.19160/ijer.395554](https://doi.org/10.19160/ijer.395554)
- Ulubey, Ö. (2017). Evaluation of novice teacher training program, *H.U. Journal of Education*, 33(2), 1-23.[doi:10.16986/HUJE.2017031014](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014)
- UNESCO. (2015). *The right to education and the teaching profession*. Paris, FR: UNESCO Education Sector.
- Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of Novice Teacher Training Program. *H. U. Journal of Education*. 33(2), 480-502.[doi:10.16986/HUJE.2017031014](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014)
- Westfall, R. E. (2012). *An analysis of person-job fit, job satisfaction, and student academic performance* (UMI No. 3511493) [Doctoral dissertation, Tarleton State University] ProQuest Dissertations and Theses database. Stephenville.
- Wronowski, M. L. (2018). Filling the Void: A Grounded Theory Approach to Addressing Teacher Recruitment and Retention in Urban Schools. *Education and Urban Society*, 50(6), 548–574.[doi:10.1177/0013124517713608](https://doi.org/10.1177/0013124517713608)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., & Akın, M. (2019). Teachers' development and assignment systems of PISA successful countries. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 217-236.

Extended Abstract

Purpose

The Ministry of National Education's (MoNE) which has been appointing teachers through the Public Personnel Selection Examination (PPSE) since 2001, selects those with the highest scores from the question set measuring professional knowledge, skills, attitudes, and values and employs them with the assumption that they are suitable for the job. Since 2016, an oral exam process has been used for teacher applicants who are presumed to be fit for the position based on the exam results. The similarities between the oral exam and PPSE base scores of the appointed candidates, as well as the fact that the assignment scores for the branches are in the 60-95 range (MoNE, 2021), are thought-provoking. Furthermore, there are positive and negative opinions about the quality of the one-year candidature training that newly appointed teachers receive in order to facilitate their transition to professional life and to gain the title of civil servant (Kılıç, Babayiğit & Erkuş, 2016; Ulubey, 2018). It is thought that it is important to investigate the person-job fit in order to understand the reflections of this differentiation seen in teacher selection and assignment processes.

In general, teachers appointed by the MoNE system are deemed qualified for the position. However, when the demographic characteristics and qualifications of those who prefer the teaching profession (Aksu et al.,2010), as well as the reasons for choosing the profession (Canbulat & Kutluca-Canbulat, 2015; ERG, 2015; Orhan & Ok, 2014), are investigated, it can be stated that candidate entrance characteristics, interest in and orientation to the profession, and cultural capital are low. On the other hand, in a study (Kuyumcu & Kaya, 2020), it is thought-provoking there are those who say the reverse, despite those who say they would prefer their profession again among teachers working in in MoNE-affiliated schools. Furthermore, in light of criticism and suggestions about the quality of teacher education in higher education (Adıgüzel, 2008; Aksoy & Gözütek,

2017; Azar, 2011), it may be said that some teachers who are unsuitable for the work are awarded diplomas.

The question of how the person-job fit of teachers appointed through the MoNE's procedure following vocational training is reflected in school life arises at this point. In this context, the views of school administrators who have had the chance to closely monitor pre-school teachers on assessing their suitability for the job will shed light on the processes of pre-school teacher training, choose criteria, appointment, and professional development. On the other hand, the literature emphasizes the need for further research to assess teachers' suitability for job on a national and international scale (Gerreval, 2014; Shaked, 2019). As a result, the current study will help to fill this gap in the literature.

This study, investigating school administrator views on the fitness of pre-school teachers for their chosen profession, sought answers to the following questions:

- 1.What are the views of kindergarten administrators on teacher-job fit?
- 2.What are the outcomes of teacher-job fit in kindergartens, according to school administrators?
- 3.What are the criteria for teacher-job fit in kindergartens, according to school administrators?

Methods

Basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used to understand the views of kindergarten administrators on teacher-job fit. The research group consists of 19 kindergarten administrators working under the MoNE, determined on a criterion-based basis. Before the analysis, the participants were named as A₁, A₂ and the anonymity of the participants was preserved. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. Qualitative data were analyzed using content analysis.

Results

Three themes emerged from the study of school administrator perspectives on the teacher-job fit in kindergartens (See Figure 1). For the first problem of the study, administrators believed that vocational training and experience promoted teacher-job fit in kindergartens. According to the administrators, the procedure applied to teacher appointments is insufficient for teacher-job fit.

According to the results of the research, teachers with strong teacher-job fit are those who have personality traits suitable for the profession, love children, attach importance to professional development, have effective communication skills, and have high professional competencies. Teachers with weak teacher-job fit are people with poor love of profession, love of children, professional skills, human relations, professional attitudes and values.

At the end of the research, it was understood that among the teachers who were appointed according to the teacher training and assignment procedures, there were teachers with low person-job fit.

All participants agree that teacher-job fit provides conveniences for school life. However, it was reported that when there was no teacher-work harmony, many problems were experienced on the basis of human relations, the workload of the school administration increased and the school's functioning was disrupted.

Participants believed that a number of criteria should be taken into account to ensure teacher-job fit in kindergartens. These criteria are communication and cooperation, educational status, personal and professional development, professional knowledge, skills, values, approach to the student, and personal characteristics.

ETİK BEYAN

"Anaokullarında Öğretmen-İş Uyumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulu'ndan 20 Mayıs 2022 tarih ve 06-05 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

POZİTİF KARIYER HEDEF TUTARSIZLIĞI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

THE POSITIVE CAREER GOAL DISCREPANCY SCALE: THE STUDY OF ADAPTATION TO TURKISH, VALIDITY AND RELIABILITY

Mustafa Remzi ATAY¹

Ayşenur BÜYÜKGÖZE-KAVAS²

Başvuru Tarihi: 9.11.2023 Yayına Kabul Tarihi: 5.09.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1388311

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı Pozitif Kariyer Hedefi Tutarsızlığı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda ölçek her iki dile de hâkim üç İngilizce alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Kariyer psikolojik danışmanlığı alan uzmanlarınca yapılan değerlendirmeler sonucunda en uygun çeviriler seçilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Türkçe formun son hali iki Türk dili uzmanı tarafından dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın verileri 344 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve maddelerin faktörlerle olan ilişkisi ortaya koyulmuştur. Ölçeğin ölçüt-uyum geçerliliği korelasyon analizi ile incelenmiş, pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer iyimserliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü; pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer hedef tutarsızlığı arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış, ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği Türkçe formunun kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Kariyer, kariyer hedefi, kariyer hedef tutarsızlığı, pozitif kariyer hedef tutarsızlığı, kariyer iyimserliği*

Abstract: The aim of this study is to adapt the Positive Career Goal Discrepancy Scale into Turkish and evaluate its psychometric properties. In this respect, the scale was translated into Turkish by English language experts who have a good command of both languages. As a result of the evaluations made by experts in the field of career counseling, the most appropriate translations were selected, and the required arrangements were made. The final version of the Turkish form was reviewed by two Turkish language experts in terms of grammar rules and comprehensibility and prepared for use. The data of the study was collected from 344 undergraduate students. The construct validity of the scale was examined by confirmatory factor analysis. As a result of confirmatory factor analysis, the three-factor structure of the scale was confirmed, and the relationship of the items with the factors was revealed. The criterion-related validity of the scale was examined by correlation analysis, and a moderate positive correlation was found between positive career goal discrepancy and career optimism; a low negative correlation was found between positive career goal discrepancy and career goal discrepancy. The reliability of the scale was calculated using Cronbach's alpha coefficient, and it was concluded that the reliability of the scale and its sub-scales was high. The findings of the study showed that the Turkish form of the Positive Career Goal Discrepancy Scale is a usable, valid, and reliable measurement tool.

Keywords: *Career, career goal, career goal discrepancy, positive career goal discrepancy, career optimism*

¹ Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, Türkiye, atay3989@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2902-560X

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Samsun, Türkiye, aysenur@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9072-7040

Giriş

Bireyin yaşamı boyunca sergilemiş olduğu rollerin tamamı olarak ifade edilen (Super, 1980) ve bir mesleğe karar verilmesi ya da başlanması ile tamamlanmayan kariyer, meslek öncesini, meslek hayatını ve meslek sonrasını da kapsayan dinamik bir yapıyı tanımlamaktadır (Kuzgun, 2006; Super & Hall, 1978). Meslek ve iş kavramları, genellikle bireyin belirli bir mesleği seçmesi veya bir işe başlaması sonucunu vurgularken; kariyer kavramı, sonuç yerine bir süreci temsil eden, bireyin benliğini yansıtan, değerlerini ve kariyer tarzını oluşturan, bireyin yaşam rollerini bütünleştiren ve yaşam standartları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip çok yönlü gelişimsel bir süreci ifade eder (Niles & Harris-Bolwsbey, 2013; Super & Hall, 1978). Yaşam süresinin çoğunluğunu kapsayan bu gelişimsel süreç, çocukluk döneminde yaşanan çeşitli deneyimler ile bilgi ve becerilerin kazanılması, ilgilerin ve değerlerin ortaya çıkması ve iş dünyasının keşfi ile başlar; kişinin kariyer davranışlarının gelişimi, işe giriş ve uyum sağlama ile yetişkinlikte devam eder ve emekliliğe geçiş ile sonuçlanır (Brown & Lent, 2013). Bu kariyer yolculuğunda bireylerin iş ve mesleği hakkında hissedeceği olumlu duygular; mevcut işlerinden ve gelecekteki ilerleme olanaklarından duyacakları memnuniyet, yani kariyer memnuniyeti (Fide Keskin & Yıldız, 2023; Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990), genel yaşam kalitesinin önemli bir bileşeni ve bireyin hayatını olumlu ve anlamlı bir şekilde etkileme fırsatıdır (Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson & Pemberton, 2004; Sharf, 2014). Alanyazında kariyer memnuniyetini konu edinen çalışmalar da kariyer memnuniyeti ile öznel iyi oluş, iyimserlik, mesleki başarı artış, yüksek kariyer yönetim işlevselliği ve düşük mesleki stres gibi farklı değişkenlerle olan pozitif yönlü ilişkisini ortaya koyarak kavramın önemine dikkat çekmişlerdir (Hojat, Kowitt, Doria & Gonnella, 2010; Joo & Lee, 2017; Lounsbury ve diğ., 2004; Nisar & Rasheed, 2019; Rezaean, Hatami & Dastar, 2012). Daha kapsamlı bir araştırmada Hagmaier, Abele ve Goebel (2018) yaşam doyumunun bireyler için arzu edilen bir amaç olduğu ve yaşam doyumunun iş ve organizasyon alanında da birçok olumlu sonucu olduğu düşüncesinden yola çıkarak, kariyer memnuniyeti ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi beş yıllık boylamsal bir çalışmada incelenmişlerdir. Bu çalışma kariyer memnuniyeti ile yaşam doyumunun yalnızca an içerisinde değil, zaman içerisinde de pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır. Buradan anlaşılması gereken, kariyer memnuniyeti ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki uzun vadede devam edebilir ve biri diğerini etkileyebilir; kişinin kariyerindeki memnuniyeti arttıkça veya azaldıkça, yaşam doyumunu benzer şekilde artabilir veya azabilir.

Alanyazında bireylerin kariyerlerinden duydukları memnuniyetin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiş ölçme araçları incelendiğinde kariyer ile ilişkili hedeflere ulaşılma düzeyine vurgu yapıldığı görülmektedir. Greenhaus ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilmiş ve alanyazında sıklıkla kullanılan Kariyer Memnuniyeti Ölçeği, çalışanların genel kariyer hedeflerinden, gelir hedeflerinden, ilerleme hedeflerinden ve yeni becerilerin geliştirilmesi hedeflerinden memnuniyet algılarını değerlendiren öznel bir ölçüm imkânı sunarak kariyer memnuniyetinin kariyer hedefleri ile ilişkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hofmans, Dries ve Pepermans (2008) ile Spurk, Abele ve Volmer (2011) kariyer memnuniyetini kariyerle ilgili farklı hedeflere ve başarılarla ulaşma yönündeki ilerlemesinin değerlendirilmesi olarak tanımlamışlardır. Sadowski ve Schrage (2016) de “Kariyer Memnuniyetini Sağlamak” başlıklı çalışmalarında bireysel kariyer hedeflerinin kariyer memnuniyeti üzerindeki pozitif yönlü etkisini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, bireyin genel kariyer memnuniyetinin sağlanmasında öncül bir değişken olarak kariyer hedeflerine ulaşma düzeyi önemli bir rol oynamaktadır.

Kariyer Hedefleri

Kariyer hedefi, Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından kariyer ile ilişkili olarak belirli bir faaliyette bulunma niyeti olarak tanımlanmıştır. Kariyer hedeflerinin belirlenmesi, bireyin kariyer keşif süreçlerine katılımını ve etkili bir kariyer planlaması yapılmasını destekler, nihayetinde de kariyer başarısını artırır (Atay, 2021). Ayrıca bireyler kariyer hedeflerini belirlediklerinde, bu hedefe nasıl ulaşabileceklerine dair yeni yollar üretmeye başlar ve çabalarını ilgili faaliyetlere yönlendirmeye çalışırlar (Antonio & Tuffley, 2015). Kariyer hedefine ve göreve yönelik sergilenen performansın yüksek olduğu durumlarda, başarılabilirliğe olan inanç artar ve hedef belirlemeye yönelik davranışlar da yükselir (Haratsis, Hood & Creed, 2015). İçsel ve dışsal denge sağlanarak koyulan gerçekçi kariyer hedefleri bireye hedeflerine ulaşma konusunda motivasyon sağlayarak, geleceğe dönük stratejiler geliştirebilmesini destekler (Mavisu, 2010). Kariyer hedefleri, kariyer karar verme ve seçim süreçlerinin gizli bir bileşeni gibi görünse de planlama, karar alma ve davranışsal seçimlerde bulunma gibi hedef mekanizmalarının içerisinde yer alması ile kariyer gelişiminde önemli bir rol oynar (Betz & Vuyten, 1997).

Kariyer Hedef Tutarsızlığı

Kariyer hedefi belirlemek, bir kariyer kararını ve bu karara ulaşmak için yapılacak kariyer planlamasını gerektirir. Bu planlama sürecinde birey kendini tanır, ilgi ve yeteneklerini keşfeder, çevresi ve kariyer fırsatları ile ilişkili farkındalık sağlar, kariyer hedeflerini belirler ve nihayetinde hedeflerine yönelik davranışlar sergiler (Çalık ve Ereş, 2006). Bu süreçte belirlenmiş kariyer hedefleri zaman zaman bilinçli ve bilinçsiz olarak gözden geçirilir (Creed & Hood, 2015). Bu gözden geçirme neticesinde kariyer hedeflerinin uygunluğu ve yeterliliği incelenir, kariyer hedefleri üzerinde değişime ihtiyaç olup olmadığı değerlendirilir (Hu, Creed & Hood, 2016). Bandura'ya (2001) göre, kariyer hedefleri değerlendirildiğinde, kişinin belirlediği kariyer hedefleri ile bu hedeflere ulaşmak için sergilediği performans arasında kaçınılmaz olarak bir farklılık olacaktır ki bu farklılık kariyer hedef tutarsızlığı olarak ifade edilmektedir. Ortaya çıkan bu tutarsızlık, performans ilerlemeleri hedeflerin veya standartların altında kalıyorsa negatif kariyer hedef tutarsızlığı; aşılıyorsa pozitif kariyer hedef tutarsızlığı olarak tanımlanır (Creed & Hood, 2015). Alanyazın incelendiğinde kariyer hedef tutarsızlıklarını konu alan çalışmaların daha çok negatif kariyer hedef tutarsızlıkları üzerinde yoğunlaştığı ifade edilmekle birlikte (Akmal, Creed, Hood & Duffy, 2020), Carver'a (2003) göre bu durum, negatif kariyer hedef tutarsızlıklarının can sıkıcı ve daha kolay fark edilebilir olmasından ve bireylerin negatif tutarsızlıklara daha fazla çözüm arayışında olma eğilimlerinden kaynaklanmaktadır.

Negatif kariyer hedef tutarsızlığı. Negatif kariyer hedef tutarsızlığı, bireyin belirlediği kariyer hedef veya standartlarının, gerçekleştirdiği performansından daha düşük kalması durumudur (Creed & Hood, 2015). Kişinin bulunduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki negatif tutarsızlıkların, başarısızlık, memnuniyetsizlik, hayal kırıklığı ve kaygı duygularının ortaya çıkmasına neden olabileceği ki bu durumun da beklentilerin azalması ve çabanın düşmesi ile sonuçlanabileceği ifade edilmektedir (Creed, Hood & Hu, 2017; Higgins, 1987; Lord, Diefendorff, Schmidt & Hall, 2010). Farklı araştırmalarda da yaşanan negatif hedef tutarsızlıklarının duygulanım, özsaygı, motivasyon ve psikolojik iyi oluşta düşüş yaratabileceği ve stres ortaya çıkarabileceği belirtilmiştir (Creed, Wamelink & Hu, 2015; Höpfner & Keith, 2021; Yam, Alkın & Barut, 2020). Negatif hedef tutarsızlığına bağlı olumsuz sonuçların azaltılması için hedeflerin, davranışların ve performansın yeniden düzenlenmesi gibi stratejiler uygulanırken (Creed ve diğ.,

2017), bireyler orijinal hedeflerini koruyarak, düşürerek ya da daha zorlu bir hedef belirleyerek yaşanan rahatsızlık veya kaygı durumunu azaltmaya çalışır (Bandura, 1989).

Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı. Kariyer gelişimi bağlamında bireysel potansiyeli optimize etmek pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarını anlamak ile ilişkilidir (Akmal ve diğ., 2020). Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı önceden belirlenmiş kariyer hedeflerinin üzerine çıkan bireysel performansı ifade etmektedir (Creed & Hood, 2015). Hedefle ilgili sergilenen performans hakkında edinilen bilgi ile birlikte hedefler gözden geçirilir ve yeniden belirlenir (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981). Bandura'ya (1991) göre de bireyler mevcut performans değerlendirmelerine yakından katıldıklarında, kendilerine ileriye dönük gelişim hedefleri koyma eğiliminde olurlar. Bu süreçte geçmiş davranışlar referans olarak kullanılır ve geçmiş kazanımlar hedef belirleme üzerindeki etkileri yoluyla öz-değerlendirmeyi etkiler. Bireyin önceden belirlediği kariyer hedeflerini aşarak daha yüksek performans sergilemesi, beklenenden daha fazlasını başarması, bireyin öz-düzenleme becerisi ile birlikte olumlu hedef revizyonu sağlayabilir (Scherbaum & Vancouver, 2010).

Hedefler belirli bir performans düzeyine ulaşıldıktan sonra zorlayıcı olmaktan çıkar ve insanlar ileriye dönük iyileştirmeler için çaba harcayarak yeni kişisel tatminler ararlar ve performans kazanımları için kendiliğinden hedefler koyarlar (Bandura, 1989; Bandura & Cervone, 1983). Belirlenecek yeni kariyer hedefleri, dikkati ve eylemi yönlendirir, çabayı harekete geçirir. Öte yandan kariyer hedeflerine ulaşım için gerekli stratejilerin geliştirilmesi noktasında da motivasyon sağlayarak göreve dönük performansı artırır (Locke ve diğ., 1981). Gelecekte sergilenecek performans için daha zorlayıcı hedeflerin belirlenmesi, bireyin çabasının yükselmesine ve daha az başarısız olma korkusuna olanak sağlar. Başarılı performans ve hedeflere ulaşılması, kişinin gelecekteki eylem ve davranışlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeye yönelik inancını ifade eden öz-yeterlik algısını da yükseltir (Bandura, 1977; Lent, Lopez, Lopez ve Sheu, 2008). Hedeflere doğru başarılı bir şekilde ilerleyiş, kişinin hayatına bir yapı ve anlam kazandırır ve öznel iyi oluşu artırır (Klug & Maier, 2014). Kariyer hedeflerinin üzerine çıkan performans ilerlemeleri kariyer iyimserliği ve kariyer doyumunu ile de pozitif yönlü ilişkilere sahiptir (Akmal ve diğ., 2020).

Araştırmanın Amacı

Alanyazında pozitif hedef tutarsızlıkları ile ilişkili yapılan çalışmalar sınırlıdır (Donovan & Hafseinson, 2006; Ilies & Judge, 2005; Scherbaum & Vancouver, 2010). Özellikle kariyer hedef tutarsızlıklarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi noktasında yer alan tek ölçeğin Creed ve Hood (2015) tarafından geliştirilen Yam ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan, belirlenen kariyer hedefleri ile ulaşılan kariyer hedefleri arasındaki algılanan negatif tutarsızlığı ölçebilmek amacıyla geliştirilmiş Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği olduğu görülmüştür. Alanyazında pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarını ölçebilmeyi hedefleyen bir ölçme aracı olmadığı ve böyle bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu gerçeğinden hareketle, Akmal ve diğerleri (2020) Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'ni geliştirilmiş ve bu çalışma kapsamında da ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

18-25 yaş aralığındaki çoğu kişi, mesleklerine yönelik eğitim ve öğretim alma sürecindedir ve kariyer hedeflerinin büyük bir oranı (%45.8) genellikle üniversite yıllarında belirlenmektedir (Temi, 2008). Bu yıllarda kariyer ile ilişkili fırsatlar araştırılmakta, bireyce kariyer ile ilişkili daha belirgin hedefler geliştirilmekte ve odak noktası haline getirilmektedir (Havighurst, 1953; Shulman & Nurmi, 2010). Üniversite öğrencilerinin kariyer hedeflerine ulaşmak için plan ve eylemlerini oluşturmaları ve bu hedefleri önemli ve kontrol edilebilir olarak görmeleri de bu yaş grubu için olumlu kariyer gelişiminin, uyumun ve gelecekte sahip olunacak refahın göstergeleridir (Praskova, Creed & Hood, 2014). Üniversite yılları kariyer ile ilişkili hedeflerin belirlenmesini ve değerlendirmesini içerdiği için (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002) bireyin kariyer planları ve planlarına ulaşmak için sergileyeceği davranışlar yükseköğretimdeki kalıcılığı da etkilemektedir (Lent, Sheu, Gloster & Wilkins, 2010).

İş ve eğitim olanaklarını araştıran üniversite öğrencileri, kimliklerini keşfetme ve farklı deneyimler sayesinde kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulurlar (Arnett 2000, 2004) fakat iş ve dünya görüşünde yaşanan kimlik keşfi ve kariyer gelişiminin hızlanması gibi durumlar bireyleri zaman zaman stres ve olumsuz duygulara daha yatkın hale getirebilmektedir (Schulenberg ve Zarrett, 2005). Bu durumun gerekçesi olarak birçok seçenek üzerinde henüz tam karar verilmemiş ve geleceğe dair belirsizliğin de devam ediyor oluşu gösterilebilir (Arnett, 2000, 2004). Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçlarının bazılarının kendini daha iyi tanıma, bir kariyer planı oluşturma ve stresle başa çıkabilme olduğu düşünüldüğünde (Yerin Güneri ve diğ., 2016),

Türkçeye uyarlanan ölçeğin beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin kariyer hedefleri ve pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları üzerinde kişisel farkındalık yaratacağı ve kariyer gelişim süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin kariyer hedefleri, pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları ve bu tutarsızlıkların potansiyel etkileri hakkında daha fazla bilgi edinmek, onların kariyer planlama sürecini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönlendirebilir; standart hedeflerinin üzerine ulaşmak için uygun adımlar atmalarına olanak tanıyabilir. Kariyerleri ile ilgili önemli kararların alındığı bir dönemde bulunan üniversite öğrencilerinin, kariyer hedeflerini ve hedeflerine yönelik pozitif ilerlemelerini anlamak ve yönlendirmek, onların gelecekteki başarıları ve mutluluklarını destekleyebilir. Üniversite öğrencilerinin kariyer hedeflerindeki pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları, öz-düzenleme becerileri ile birlikte performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle, bu yaş grubunda pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının değerlendirilmesi ve anlaşılması, onların kariyer gelişimini ve kariyer memnuniyetini desteklemek için önemli bir adım olabilir. Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, alan uygulayıcılarına kariyer hedefleri ile mevcut ilerleme arasındaki pozitif farklılıkları keşfetme, değerlendirilen kariyer hedefi ilerlemesinin ilişkilerini ve sonuçlarını değerlendirme olanağı sunacaktır. Mevcut çalışmanın özellikle negatif kariyer hedef tutarsızlığını vurgulayan ve çalışmalarda sıklıkla yer veren alanyazına da katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde farklı fakülte ve sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden 344 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin 103'ü (%29.9) erkek ve 241'i (%70.1) kadındır. Katılımcı grubunun yaşları 18 ile 33 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 21.30'dur (SS = 1.77). Çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin diğer tanıtıcı özellikleri Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Üniversite Öğrencilerinin Diğer Tanıtıcı Özellikleri

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	35	10.2
	2.Sınıf	84	24.4
	3.Sınıf	123	35.8
	4.Sınıf	102	29.7
Fakülte	Eğitim Fakültesi	244	70.9
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	100	29.1
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	165	48.0
	Ortaokul Mezunu	54	15.7
	Lise Mezunu	68	19.8
	Üniversite Mezunu	54	15.7
	Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	3	0.9
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	91	26.5
	Ortaokul Mezunu	58	16.9
	Lise Mezunu	111	32.3
	Üniversite Mezunu	73	21.2
	Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	11	3.2

Veri Toplama Araçları

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği (PKHTÖ). Akmal ve diğerleri (2020) tarafından 18-25 yaş arasındaki bireylerin mevcut kariyer ilerlemelerinin, belirlemiş oldukları kariyer hedeflerini ne derecede aştığının ölçülmesi amacıyla geliştirilen Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği, üç alt boyut ve on beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 6 maddesi yetenek ve başarı tutarsızlığı (Örn: Kariyerimde bugüne kadar elde ettiklerim ebeveynlerimin beklentilerini aştı), 5 maddesi standart tutarsızlığı (Örn: Seçtiğim kariyer için koyduğum hedefleri aşacağımdan eminim) ve 4 maddesi de çaba tutarsızlığı (Örn: Kariyer hedeflerime ulaşmak için geçmişte yaptığımdan daha fazla çaba sarf ediyorum) alt boyutlarına aittir. Yetenek ve başarı tutarsızlığı istenilen hedeflere ulaşmak için bireyin gerekenden daha fazla kişisel beceriye sahip olduğunu ve mevcut başarılarının gelecekteki kariyer hedeflerine ulaşmak için gerekenden fazla olduğunu, standart tutarsızlığı belirlenen standartların aşılmasının ve potansiyel olarak daha yüksek kariyer hedeflerinin belirlenebileceğini, çaba tutarsızlığı ise bugüne kadar harcanan çabanın kariyer hedeflerine ulaşabilmek için gerekenden fazla olduğunu tanımlamaktadır (Akmal ve diğ., 2020). Ölçekten alınabilecek maksimum puan 90, minimum puan 15'dir ve ölçekten alınan toplam puanın yüksek oluşu bireyin kariyer ilerlemelerinin kariyer hedeflerini aştığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi model uyum iyiliği değerlerinin istenilen düzeyde

olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 2.38$, TLI = .91, CFI = .92, RMSEA = .07, SRMR = .06). Güvenirlik çalışmalarında omega katsayısı başarı ve yetenek tutarsızlığı için .87, standart tutarsızlığı için .76, çaba tutarsızlığı için .78 ve ölçeğin tamamı için .91 olarak hesaplanmıştır. Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin ölçüt geçerliğine yönelik yapılan analizlerde ise kariyer doyumu ve kariyer iyimserliği ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akmal ve diğ., 2020).

Kariyer Geleceği Ölçeği (KGÖ). Bireylerin pozitif kariyer planlama tutumlarını ölçmeyi hedefleyen, Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından geliştirilip, Kalafat (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan KGÖ üç alt boyuta sahiptir (kariyer iyimserliği, kariyer uyumluluğu, iş piyasalarına ilişkin bilgi). KGÖ'nün yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür ($\chi^2/sd = 3.23$, CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .06, SRMR = .08). Bu çalışma kapsamında KGÖ'nün yalnızca kariyer iyimserliği alt boyutu kullanılmıştır. Kariyer iyimserliği alt boyutu bireylerin olumlu kariyer sonuçlarına yönelik beklentilerini ölçmeyi hedeflemekte ve on bir maddeden oluşmaktadır. Kariyer iyimserliği alt boyutunun iç tutarlılığın yönelik yapılan çalışmalarda ölçeğin orijinalinde .87 (Rottinghaus ve diğ., 2005), Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise .82 (Kalafat, 2012) ve bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach alfa katsayı hesaplamasında da .81 değeri elde edilmiştir.

Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği (KHTÖ). Bireyce belirlenen kariyer hedefleri ile ulaşılan kariyer hedefleri arasındaki algılanan negatif tutarsızlığı ölçbilmek amacı ile geliştirilen KHTÖ'nün (Creed & Hood, 2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yam ve diğerleri (2020) tarafından yapılmıştır. KHTÖ, tek faktörden oluşan ve bireyin kariyer gelişim süreci ile ilişkili verilen ifadeleri ölçmeyi amaçlayan on iki maddeye sahiptir. KHTÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacı ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizi elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2/sd = 2.37$, CFI = .95, GFI = .92, IFI = .95, NFI = .92, AGFI = .87, TLI = .93, RMSEA = .08). KHTÖ'nün iç tutarlılığının hesaplamasına yönelik yapılan çalışmalarda, ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alpha değeri .96 (Creed & Hood, 2015), Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise .92 (Yam ve diğ., 2020) değeri elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlilik çalışmalarında ise Cronbach alfa katsayı .89 olarak hesaplanmıştır.

Çeviri Çalışması

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında öncelikle sorumlu yazar Sari Z. Akmal'den gerekli izinler e-posta yolu ile alınmıştır. Ölçeğin orijinal İngilizce formu, iyi derecede İngilizce bilen birbirinden bağımsız üç İngilizce alan uzmanı tarafından hedef dil Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçek, her bir ölçek maddesi ile ilgili görüş ve değerlendirmelerinin alınması amacıyla her iki dile de hakimiyeti olan, aynı zamanda kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çalışmaları mevcut üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde, en uygun çeviriler seçilmiş, çevrilen cümleler üzerinde gerekli revizeler yapılmıştır. Her bir madde için oy birliğinin ya da oy çokluğunun olduğu maddeler seçilerek Türkçe formun ilk hali oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form anlaşılabilirlik ve dil kuralları açısından iki Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin 15 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan ön uygulaması sonucunda ölçeğin anlaşılabilirliğine yönelik geribildirimler alınmış, herhangi bir düzeltme ya da revizeye gerek duyulmaksızın Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin Türkçe formunun uygulamaya hazır son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 29.04.2022 tarih ve 2022-442 karar sayılı etik kurul izni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinden hem yüz yüze hem de google forms yardımı ile online olarak toplanmış, verilerin toplanması gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Ölçeklerin uygulanışı yaklaşık olarak 10-15 dakika aralığında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Analizlere geçilmeden önce veri setinde yer alan kayıp veriler incelenmiş ve kayıp verilerin rastlantısal olarak dağıldığı görülmüştür. Veri setinin eksiksiz bir şekilde tamamlanmasında yaklaşık değer atama yöntemlerinden seri ortalaması yöntemi kullanılmış ve kayıp veri içeren değişkenlere katılımcıların ortalaması atanmıştır. Alanyazında kayıp veri oranının %5'ten az olduğu durumlarda seri ortalaması yönteminin tam veri setine yakın katsayılar verdiğini gösteren araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Şahin Kürşad & Nartgün, 2015), Çüm ve Gelbal (2015)

verilerin rastlantısal olarak dağıldığı durumlarda, yaklaşık değer atama yöntemleri kullanılarak oluşturulan veri yapılarına ait model uyum değerleri ile tam veri setine ait model uyum değerleri arasında çok büyük farklılıklar görülmediğini ifade etmiştir.

Devamında çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik varsayımı için istenilen ± 1.5 değer aralığında (Tabachnick & Fidell, 2013) olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Çalışma Kapsamında Kullanılan Ölçek ve Alt Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
1.Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği	-.075	.205
2.Kariyer İyimserliği Alt Ölçeği	-.205	.519
3.Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği	.363	-.500

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin yapı geçerliliği, ölçüm araçları gibi önceden oluşturulmuş modellerin çalışılan örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını test eden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Akyüz, 2018) ile incelenmiştir ve McDonald ve Ho (2002) tarafından önerildiği üzere CFI, GFI, TLI ve IFI değerleri rapor edilmiştir. DFA kapsamında kullanılan istatistiklerin iyi ve kabul edilebilir değerlerine (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2016) Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

DFA İçin Öngörülen Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 2$	$\chi^2/sd \leq 5$
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$
GFI	$.95 \leq GFI$	$.90 \leq GFI$
TLI	$.95 \leq TLI$	$.90 \leq TLI$
IFI	$.95 \leq IFI$	$.90 \leq IFI$
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .08$

Pozitif kariyer hedef tutarsızlığının ölçüt-uyum geçerliliği için kariyer iyimserliği ve kariyer hedef tutarsızlığı ile arasındaki ilişkiler incelenmiş, bu analizlerde korelasyon analizi uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik katsayıları ise cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır.

Bulgular

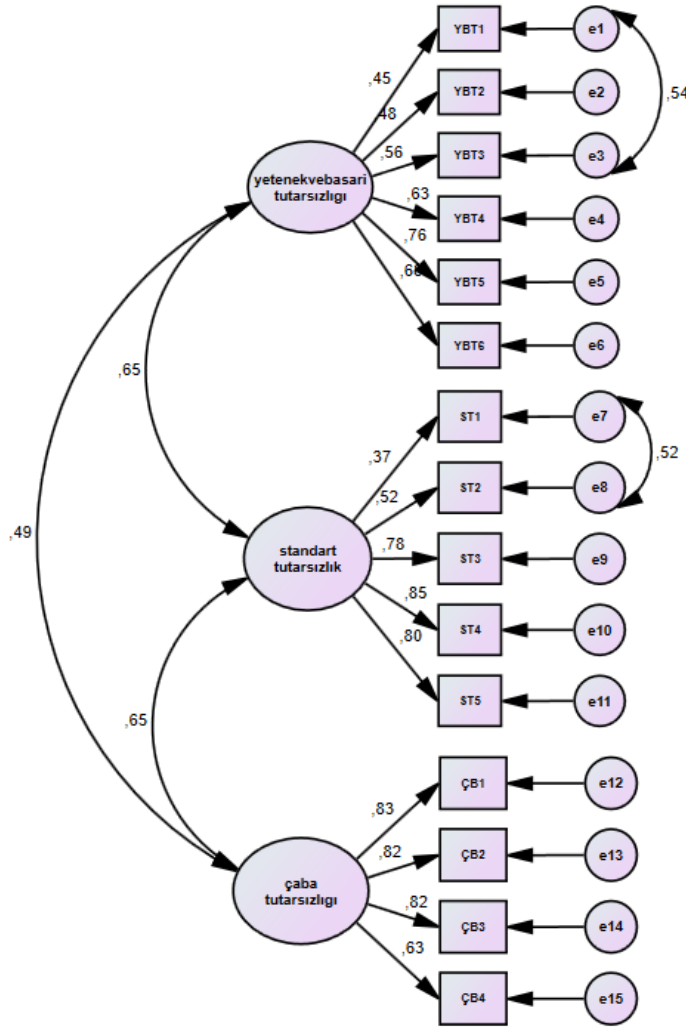
Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü bir yapı sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda modelin uyum iyiliği değerlerinin istenilen sınır aralığında olmadığı görülmüş ve devamında modifikasyon indeks değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda PKHTÖ'nün yetenek ve başarı tutarsızlığı alt boyutunda yer alan 1. (Kariyerimde bugüne kadar elde ettiklerim ebeveynlerimin beklentilerini aştı.) ve 3. (Kariyerimle ilgili becerilerim ve yeteneklerim ebeveynlerimin beklediğinden daha iyi geliştirdim.) ile standart tutarsızlık alt boyutunda yer alan 7. (Ebeveynlerimin benim için belirlediğinden daha yüksek kariyer hedeflerine sahibim.) ve 8. (Ebeveynlerimin beklentilerini aşan bir kariyere odaklanmış durumdayım.) maddelerinin hata kovaryansları arasında bir ilişki tespit edilmiş, aynı faktör altında yer alan bu maddelerin anlam olarak yakın oldukları ve benzer özellikleri ölçtükleri belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili maddelerin ilişkilendirilmesi anlamlı bulunmuş, maddeler arasına hata kovaryansları eklenerek DFA tekrarlanmıştır. Yeni modelde elde edilen değerler incelendiğinde χ^2/sd , CFI, GFI, IFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir uyum değerleri gösterdiği ve TLI değerinin kabul edilebilir uyum değerine çok yakın bir uyum gösterdiği belirlenmiş, ölçeğin üç faktörlü yapısının orijinalinde olduğu gibi doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan madde faktör yüklerinin istenilen .30 değerinin üzerinde bulunduğu (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013) ve .37 ile .85 arasında değiştiği bulgulanmış, maddelerin ilgili faktörleri ile ilişkisi ortaya koyulmuştur. DFA sonuçlarına ait uyum iyiliği değerlerine Tablo 4'te, PKHTÖ'ye ait üç faktörlü modele ve standardize edilmiş katsayıları ise Şekil 1'de yer verilmiştir.

Tablo 4

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeğine Uygulanan DFA Sonuçları

Modeller	$\chi^2/$	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	TLI	IFI	RMSEA	SRMR
1.Doğrulayıcı Faktör Analizi	501.369	.87	5.76	.82	.83	.79	.83	.12	.08
2.Doğrulayıcı Faktör Analizi	303.609	.85	3.57	.91	.90	.89	.91	.08	.07



Şekil 1. Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ölçeğine ilişkin üç faktörlü model ve standardize edilmiş katsayılar

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeğinin Ölçüt Geçerliliği

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin, ölçüt-uyum geçerliliği çalışmaları ölçeğin geliştirilme çalışmasına (Akmal ve diğ., 2020) paralel bir şekilde yürütülmüş, PKHTÖ'nün kariyer iyimserliği ve kariyer hedef tutarsızlığı ile ölçüt-uyum geçerliliği pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda pozitif kariyer hedef tutarsızlığının kariyer iyimserliği ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .51, p < .01$) ve kariyer hedef tutarsızlığı ile düşük düzeyde negatif yönde ($r = -.28, p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 5). Bulgular, Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin ölçüt-uyum geçerliliğine kanıt olarak sunulabilir.

Tablo 5

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı ile Kariyer İyimserliği ve Kariyer Hedef Tutarsızlığı Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları, Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar

Ölçekler	\bar{x}	Ss	1	2	3
1.Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı	58.29	12.11	1		
2.Kariyer İyimserliği	38.11	7.00	.51**	1	
3.Kariyer Hedef Tutarsızlığı	39.81	13.83	-.28**	-.47**	1

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeğinin Güvenirliği

PKHTÖ ve faktörlerinin güvenirligi, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı (α) ile incelenmiş, alt faktörlere ve ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayılarına Tablo 6'da yer verilmiştir. Cronbach alpha değeri +1'e yaklaştıkça cevapların güvenilir olduğunu ifade eder ve edilen pozitif katsayının 0.70 ve üzerinde olması beklenir (Kılıç, 2016; Leontitsis & Pagge, 2007). Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin faktörleri ve tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayılarının .70 ve üzerinde bulunması, ölçeğin güvenirligine kanıt olarak sunulabilir.

Tablo 6

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği ve Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
1.Yetenek ve Başarı Tutarsızlığı Alt Ölçeği	6	.79
2. Standart Tutarsızlığı Alt Ölçeği	5	.81
3. Çaba Tutarsızlığı Alt Ölçeği	4	.86
4. Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği	15	.88

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının ölçülmesi amacı ile Akmal ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş olan Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim ve öğretimine devam eden 344 öğrenciden toplanmıştır.

PKHTÖ'nün yapı geçerliliğini incelemek ve ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla DFA uygulanmış, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınır aralığında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 5.76$, CFI = .82, GFI= .83, TLI= .79, IFI= .83, RMSEA = .12, SRMR = .08). DFA sonucunda ortaya çıkan modifikasyon indeks değerleri incelenmiş, ölçeğin 1. ve 3. maddeleri (Kariyerimde bugüne kadar elde ettiklerim ebeveynlerimin beklentilerini aştı / Kariyerimle ilgili becerilerim ve yeteneklerim ebeveynlerimin beklediğinden daha iyi gelişti) ile 7. ve 8. maddeleri (Ebeveynlerimin benim için belirlediğinden daha yüksek kariyer hedeflerine sahibim / Ebeveynlerimin beklentilerini aşan bir kariyere odaklanmış durumdayım) arasında yakın ilişki olduğu ve benzer özellikleri ölçtükleri görülmüş, bu bağlamda ilgili maddeler arasına hata kovaryansları eklenmiştir. Tekrarlanan DFA ve ortaya çıkan nihai model sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd = 3.57$, CFI = .91, GFI= .90, TLI= .89, IFI= .91, RMSEA = .08, SRMR = .07) ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamıştır. Ayrıca DFA sonucunda madde faktör yüklerinin .37 ile .85 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Alanyazında ifade edildiği üzere madde faktör yüklerinin .30 ve üzerinde bulunmuş olması (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013) her bir maddenin ilgili faktörü ile olan ilişkisini ortaya koymuştur. DFA sonucu elde edilen değerler ölçeğin orijinal geliştirilme çalışmasındaki değerler ile de benzerlik göstermektedir. PKHTÖ'ye yönelik uygulanan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri istenilen değer aralığında bulunmuş ($\chi^2/sd = 2.38$, CFI = .92, TLI= .91, RMSEA = .07, SRMR = .06) ve madde faktör yüklerinin de .35 ile .71 arasında yer aldıkları belirlenmiştir (Akmal ve diğ., 2020).

PKHTÖ'nün iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Cronbach alpha katsayısı hesaplamasında yetenek ve başarı tutarsızlığı faktörü için .79, standart tutarsızlığı faktörü için .81, çaba tutarsızlığı faktörü için .86 ve ölçeğin tamamı için .88 değerleri elde edilmiştir. PKHTÖ'nün orijinal geliştirilme çalışmasında Cronbach alfa katsayısı yetenek ve başarı tutarsızlığı için .90, standart tutarsızlık için .83, çaba tutarsızlığı için .76 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak hesaplanmış (Akmal ve diğ., 2020) ve Türkçeye uyarlama çalışmasındaki değerler ile yakınlık göstermiştir. Alanyazında iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması ifade edilmekte birlikte (DeVellis, 2012) ölçeğin sağladığı tüm değerler güvenilirliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacı ile kariyer iyimserliği ve kariyer hedef tutarsızlığı ile arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş, pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer iyimserliği arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r = .51$, $p < .01$), pozitif

kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer hedef tutarsızlığı arasında düşük düzeyde negatif yönde ($r = -.28, p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu bulgular ölçeğin orijinal geliştirilme çalışmasında raporlanan ölçüt-uyum geçerliği sonuçları ile de paralellik göstermiştir (Akmal ve diğ., 2020). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'nin beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin mevcut kariyer ilerlemelerinin belirlemiş oldukları kariyer hedeflerini ne derece aştığının belirlenmesinde kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulabilir. PKHTÖ, olumlu kariyer gelişimi ve kariyer memnuniyetinin sağlanması bağlamında pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının özellikle beliren yetişkinlik döneminde nasıl ortaya çıktığını anlamak, öncelikle negatif hedef tutarsızlıklarını sıkça konu alan literatüre yeni bir bakış açısı sunacak ve pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları ile ilişkili yeni araştırmaları destekleyecektir. Bireysel kariyer planlamasının ve kariyer yönetiminin kariyer gelişiminin önemli öncülleri olduğu düşünüldüğünde (Adekola, 2011; Chetana & Das Mohapatra, 2017), pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının kariyer gelişim sürecindeki etkilerinin anlaşılması ile birlikte kariyer yönetimi ve kariyer başarısı kavramları üzerinde önemli bir bakış açısı sağlanabilir. PKHTÖ ile bireylerin kariyer hedeflerine ulaşma süreçlerindeki ilerleme ve başarıları objektif bir şekilde ölçülebilir, bireylerin kariyer planlama, hedef belirleme ve strateji geliştirme becerileri değerlendirilerek kariyer gelişimleri desteklenebilir.

Araştırmanın sonuçları kültürel normlar bağlamında da değerlendirilebilir. Özyürek ve Kılıç-Atıcı (2016) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin meslek seçim kararlarını etkileyen etmenleri incelemiş ve öğrencilerin en fazla ailelerinden etkilendiklerini tespit etmiştir. Pişkin'e (2002) göre Özellikle Türkiye'nin toplum yapısı düşünüldüğünde, ebeveynler çocuklarını koruma amacıyla onlara destek sağlarken, aynı zamanda onların kişisel seçimlerine de müdahale edebilmektedir. Ebeveynler çocuklarının kendi istek ve tercihleri yerine kendi değerlerini benimsemeleri yönünde yönlendirebilmekte ve böylece bireylerin kariyer hedefleri üzerinde ebeveynlerin etkisi belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler kendi istekleri ile ailelerinin beklentileri arasında bocalamakta ya kendi isteklerinden vazgeçmek ya da aileleriyle ters düşmek zorunda kalmaktadırlar. Bu ikilemi, ailelerinin isteklerini yerine getirerek çözmeye çalışan öğrencilerin de, üniversite yıllarında hatta sonraki yıllarda bile mutlu olamadıkları gözlenmektedir. Bu durum, pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının doğru anlaşılabilmesini ve yorumlanabilmesini önemli

kılmaktadır. PKHTÖ içeriğinde yer alan “kariyerimde bugüne kadar elde ettiklerim ebeveynlerimin beklentilerini aştı”, “ebeveynlerimin beklentilerini aşan bir kariyere odaklanmış durumdayım” ve “ebeveynlerimin benim için belirlediğinden daha yüksek kariyer hedeflerine sahibim” örnek maddeleri, ebeveyn beklentilerine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan, önceden belirlenmiş kariyer hedeflerinin üzerine çıkan bireysel performansın düşük ya da yüksek oluşunun fark edilmesi, bireylerin kendi kariyer hedefleri ile bu hedeflerin aile beklentileriyle nasıl örtüştüğünü anlamaları açısından son derece önemlidir. Yüksek performans gösteren bireyler, ailelerinin beklentilerini aşarak öz-yeterlik inançlarını güçlendirebilir ve kariyerlerinde daha sağlam adımlar atabilirken, düşük performans gösterenler aile baskı ve yönlendirmesi ile kendi kariyer hedeflerinden sapabilir, motivasyon kaybı ve tatminsizlik yaşayabilirler. Bu durum, bireylerin hem psikolojik iyi oluşlarını hem de mesleki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan PKHTÖ, kariyer planlamasında aile ile birey arasındaki denge ve iletişimin sağlanmasında farkındalık sağlayabilir.

Bireyin sergilemiş olduğu başarılı performanslar öz-yeterlik inancının kazanılmasındaki en önemli kaynaktır çünkü doğrudan kişisel deneyimlere dayanmaktadır (Bandura 1977; Hackett & Betz; 1981). Bu noktada belirlenmiş kariyer hedeflerinin üzerinde elde edilen başarıların PKHTÖ aracılığıyla keşfedilmesi ve bireylerin yeteneklerine olan inançlarının değerlendirilmesi, öz-yeterlik inançlarını destekleyebilir ve pozitif kariyer hedef revizyonu sağlanabilir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı’na göre bireylerin kariyer hedefleri ile öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri arasında pozitif yönlü ilişkiler mevcuttur (Lent ve Brown, 1996). Buradan hareketle yükselen öz-yeterlik algısının kariyer ile ilişkili olumlu sonuç beklentilerini de yükselteceği ve hedeflere yönelik davranışları da olumlu bir şekilde etkileyeceği ifade edilebilir (Betz & Vuyten, 1997).

Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği’nin kariyer psikolojik danışmanlığı alanlarında çeşitli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bireyler kariyer psikolojik danışmanlarına başvurarak, kendileri ve iş dünyası hakkında daha fazla bilgi edinebilir; anlamlı, kişisel olarak uygun bir kariyer ve yaşam planı geliştirebilirler (Whiston & Bluestein, 2019). Bu noktada kariyer psikolojik danışmanları, danışanlarının kariyer hedeflerine ulaşma süreçlerini değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak amacı ile ölçeği kullanabilir ve böylece bireylere daha etkili destek sağlayabilir. Danışmanlar PKHTÖ ile bireylerin mevcut performansları değerlendirilerek hedeflerini yeniden belirlemelerine ve revize etmelerine olanak tanıyabilir. Danışanların kariyer hedeflerini

değerlendirmek ve ne kadar iyi ilerlediklerini belirlemek, motivasyon ve çabanın artırılarak sürdürülmesine yardımcı olabilir. Bireylerin kariyer hedeflerini aşarak daha yüksek performans sergilemeleri, kişisel ve profesyonel gelişimlerini teşvik edebilir. Bu ölçek, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olabilecek yeni alanları tanımlamak için kullanılabilir.

PKHTÖ performans değerlendirme ve kariyer gelişimi süreçlerinde insan kaynakları profesyonelleri tarafından da kullanılabilir. Ölçek, çalışanların kariyer hedeflerini anlama ve değerlendirme süreçlerine entegre edilebilir. Bireylerin kariyer hedeflerini aşarak daha yüksek performans sergilemelerinin ardındaki motivasyon ve etkileri değerlendirebilir. Böylece, işverenlerin ve yöneticilerin çalışanların motivasyonunu artırmak, performanslarını teşvik etmek için yeni stratejiler geliştirmesine ve dolayısıyla da çalışanların yeni kariyer hedefleri belirlemelerine ve ulaşmalarına yardımcı olunabilir. Bu bağlamda çalışanların kariyer gelişimlerini desteklemek için eğitim ve gelişim programları düzenlenebilir; bireysel veya grup olarak uygun destek ve fırsatlar sunulabilir; çalışanların motivasyonu ve iş performansı artırılabilir. Başarı elde etmenin ve kariyer hedeflerine ulaşmanın sağladığı tatmin, çalışanların işlerine olan bağlılığını artırabilir.

Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ile ilişkilendirilebilecek yeni değişkenler ile yapılacak araştırmalar alanyazını zenginleştirecek ve pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının bireylerin kariyer gelişimi ve iş yaşamı üzerindeki etkilerini daha belirgin ortaya koyacaktır. Daha yüksek düzeyde kariyer hedeflerine ulaşılması, genel mutluluk ve iyi-oluş düzeyinin de yüksek olması ile ilişkili olabilir. Gelecekte bireylerin pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları ile kariyer memnuniyeti düzeyleri ve genel psikolojik iyi-oluşları arasındaki ilişki değerlendirilebilir. Yeni araştırmalar, öz-yeterlik inancı ile pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarabilir. Bireylerin kariyer hedeflerine ulaşma sürecindeki motivasyon seviyeleri ve çaba gösterme eğilimlerinin pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarını nasıl etkilediğini anlamak kariyer danışmanları ve uygulayıcılara bireylerin kariyer gelişimini desteklemek için daha etkili stratejiler geliştirebilme fırsatları sunabilir.

Son olarak bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcı grubunu yaşları 18 ile 33 arasında değişen ve eğitimlerine devam eden üniversite öğrencileri ile sınırlıdır. Üniversite öğrencileri henüz mesleki deneyimlerini tamamlamamış ve kariyer hedeflerini henüz

tam olarak belirlememiş olabilir. Pozitif kariyer hedef tutarsızlığının yaşamın farklı dönemlerinde nasıl değiştiğini anlamak için mesleki kariyerde düzen ve devamlılığın sağlandığı, aynı zamanda meslek alanlarında derinleşme ve uzmanlaşma yaşanan orta yaş dönemi bireylerinin pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının ele alınması önemli görülmektedir. Ayrıca farklı üniversite bölümleri ya da meslek gruplarından alınacak veriler, pozitif kariyer hedef tutarsızlığının öğrenci ve meslek gruplarında nasıl farklılık gösterebileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu araştırmada kültürel çeşitliliğin eksikliği araştırmanın genellenebilirliğini sınırlayabilir. Farklı kültürlerdeki bireyler arasında pozitif kariyer hedef tutarsızlığının nasıl değişim gösterdiğini anlamak için kültürel olarak çeşitlendirilmiş bir örneklem kullanılabilir. Böyle bir çalışma pozitif kariyer hedef tutarsızlıklarının, kültürel normlar ve değerler tarafından nasıl etkilendiğini ve şekillendiğini anlamak için önemli olabilir. Katılımcı grubun çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet algısının pozitif kariyer hedef tutarsızlıkları üzerindeki olası etkisi araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Bu bağlamda gelecekte cinsiyet temelli bir örneklem kullanılması, kadınlar ve erkekler arasındaki pozitif kariyer hedef tutarsızlık farklılıklarının değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Katılımcı grubun algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin dikkate alınmaması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Sosyo-ekonomik faktörler, bireylerin kariyer hedeflerini ve hedeflere giden yolda sergiledikleri performansını etkileyebilir. Bu nedenle, bu faktörlerin araştırma kapsamına dahil edilmemesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini ve yorumlanabilirliğini kısıtlayabilir. İfade edilen öneriler doğrultusunda gelecekte daha farklı ve daha geniş bir örnekleme çalışmanın tekrarlanması ile bulguların karşılaştırılması ve genellendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Adekola, B. (2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction a case study of Nigerian bank employees. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 100-112.
- Akmal, S. Z., Creed, P. A., Hood, M., & Duffy, A. (2020). The positive career goal discrepancy scale: Development and initial validation. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 338-354. <https://doi.org/10.1177/106907272097637>
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>

- Antonio, A., & Tuffley, D. (2015). First year university student engagement using digital curation and career goal setting. *Research in Learning Technology*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28337>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Atay, M. R. (2021). *Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde kariyer kararı öz-yeterliği ve kariyer sonuç beklentisinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-1)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017–1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241–261. <https://doi.org/10.1080/02699930302294>
- Chetana, N., & Das Mohapatra, A. K. (2017). Career planning and career management as antecedents of career development: A study. *Asian Journal of Management*, 8(3), 614-618. <https://doi.org/10.5958/2321-5763.2017.00098.1>

- Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a scale to assess career goal discrepancies. *Journal of Career Assessment*, 23(2), 308-317. <https://doi.org/10.1177/1069072714535175>
- Creed, P. A., Hood, M., & Hu, S. (2017). Personal orientation as an antecedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal-performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.007>
- Creed, P. A., Wamelink, T., & Hu, S. (2015). Antecedents and consequences to perceived career goal–progress discrepancies. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 43–53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.001>
- Çalık, T., & F. Ereş. (2006). *Kariyer yönetimi tanımlar-kavramlar-ilkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çüm, S., & Gelbal, S. (2015). Kayıp veriler yerine yaklaşık değer atamada kullanılan farklı yöntemlerin model veri uyumu üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 87-111. <https://doi.org/10.21764/efd.89074>
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Oaks, CA: Sage Publications.
- Donovan, J. J., & Hafsteinsson, L. G. (2006). The impact of goal-performance discrepancies, self-efficacy, and goal orientation on upward goal revision. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 1046–1069. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00054.x>
- Fide Keskin, N., & Yıldız, E. (2023). *Kariyer planlama ve kariyer memnuniyeti ilişkisi: sivil havacılık sektörü yer hizmetleri çalışanları üzerine bir araştırma*. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1999-2026. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1174485>
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experience, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64–86. <https://doi.org/10.2307/256352>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hagmaier, T., Abele, A. E., & Goebel, K. (2018). How do career satisfaction and life satisfaction associate? *Journal of Managerial Psychology*, 33(2), 142–160. <https://doi.org/10.1108/jmp-09-2017-0326>
- Haratsis, J., Hood, M., & Creed, P. A. (2015). Career goals in young adults. *Journal of Career Development*, 42, 431-445. <https://doi.org/10.1177/0894845315572019>
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Oxford: Longmans, Green.

- Hofmans, J., Dries, N., & Pepermans, R. (2008). The Career Satisfaction Scale: Response bias among men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 397–403. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.001>
- Hojat, M., Kowitt, B., Doria, C., & Gonnella, J. S. (2010). Career satisfaction and professional accomplishments. *Medical Education*, 44(10), 969–976. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03735.x>
- Hu, L., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, S., Creed, P. A., & Hood, M. (2016). Development and initial validation of a measure to assess career goal feedback. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 657–669. <https://doi.org/10.1177/0734282916654645>
- Höpfner J., & Keith, N. (2021). Goal missed, self-hit: Goal-setting, goal-failure, and their affective, motivational, and behavioral consequences. *Frontiers in Psychology*, 12, 704790–704817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704790>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.94.3.319>
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: The effects of feedback and affect. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 453–467. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.3.453>
- Joo, B.-K., & Lee, I. (2017). Workplace happiness: Work engagement, career satisfaction, and subjective well-being. *Evidence-Based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(2), 206–221. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-04-2015-0011>
- Kalafat, T. (2012). Kariyer geleceği ölçeği (KARGEL): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169–179. <https://doi.org/10.17066/pdrd.43967>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47–48.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press.
- Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2014). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 37–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9493-0>
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00448.x>

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Lopez, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H.-B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.002>
- Lent, R. W., Sheu, H. Bin, Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 387–394. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.09.002>
- Leontitsis, A., & Pagge, J. (2007). A simulation approach on Cronbach's alpha statistical significance. *Mathematics and Computers in Simulation*, 73(5), 336–340. <https://doi.org/10.1016/j.matcom.2006.08.001>
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 543–568. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.0930>
- Lounsbury, J. W., Park, S.-H., Sundstrom, E., Williamson, J. M., & Pemberton, A. E. (2004). Personality, Career Satisfaction, and Life Satisfaction: Test of a Directional Model. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395–406. <https://doi.org/10.1177/1069072704266658>
- Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64–82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Niles, G. S., & Harris-Bowlbey, J. (2013). *21.Yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri* (Çev. F. Korkut Owen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Nisar, S. K., & Rasheed, M. I. (2019). Stress and performance: Investigating relationship between occupational stress, career satisfaction, and job performance of police employees. *Journal of Public Affairs*, e1986. <https://doi.org/10.1002/pa.1986>
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241–261. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>

- Özyürek, R., & Kılıç-Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(17), 33-42. <https://doi.org/10.17066/pdrd.81965>
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2014). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91–106. <https://doi.org/10.1177/1069072714523089>
- Pişkin, M. (2002). Çocuğun kariyer planlamasında ailenin rolü. İçinde: *2001 Yılı Aile Raporu*. (s.245-272). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Rezaean, A., Hatami, S., & Dastar, H. (1994). Relationship between career management and career satisfaction. *Iranian Journal of Military Medicine*, 13(4), 217–221.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The career futures inventory: A measure of career related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Sadowski, E., & Schrager, S. (2016). Achieving career satisfaction: Personal goal setting and prioritizing for the clinician educator. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(4), 494–497. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-15-00304.1>
- Scherbaum, C. A., & Vancouver, J. B. (2010). If we produce discrepancies, then how? Testing a computational process model of positive goal revision. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(9), 2201–2231. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00656.x>
- Schulenberg JE, Zarrett NR (2005) *Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions*. Washington DC US: American Psychological Association.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). New York: Routledge.
- Sharf, S. R. (2014). *Applying career development theory to counseling* (6th ed.). Independence, KY: Brooks/Cole.
- Shulman, S., & Nurmi, J.-E. (2010). Understanding emerging adulthood from a goal-setting perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 1–11. <https://doi.org/10.1002/cd.277>
- Spurk, D., Abele, A. E., & Volmer, J. (2011). The Career Satisfaction Scale: Longitudinal measurement invariance and latent growth analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 315–326. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02028.x>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29(1), 333–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.29.020178.002001>
- Şahin Kürşad, M., & Nartgün, Z. (2016). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2). <https://doi.org/10.21031/epod.95917>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Temli, S. (2008). *Bireylerin kariyer hedeflerinin oluşumu ve hedefleri belirleyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Whiston, S. C. & Blustein, D. L. (2019). The impact of career interventions: Preparing our citizen for 21st century jobs. *Career Developments Magazine*, 35(2), 10-11.
- Yerin-Güneri, O., Owen, D.W., Tanrikulu, İ., Dolunay-Cuğ, F., & Büyükgöze Kavas, A. (2016). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 178-193.
- Yam, F. C., Alkın, S., & Barut, Y. (2020). Kariyer hedef tutarsızlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1), 23-32. <https://doi.org/10.18394/iid.629970>

Extended Abstract

Introduction

A career is defined as the combination of roles played by an individual during their life (Super, 1980). This dynamic structure encompasses pre-professional, professional, and post-professional life, and it is not finalized by deciding or commencing a profession. (Kuzgun, 2006; Super & Hall, 1978). In this process, individuals' satisfaction with their jobs and future advancement opportunities is expressed as career satisfaction (Fide Keskin & Yıldız, 2023; Greenhaus et al., 1990). Career satisfaction is an important part of the overall quality of life and affects an individual's life in a positive and meaningful way. (Lounsbury et al., 2004; Sharf, 2014). In this respect, it is important to review individuals' career development satisfaction during their career development processes. Sadowski & Schragar (2016) stated that the evaluation of career satisfaction is positively related to career goal attainment. In the relevant literature, career satisfaction is described as the assessment of progress toward various career-related goals (goals for income, goals for advancement, goals for the development of new skills, etc.) and achievements

(Greenhaus et al., 1990; Hofmans et al., 2008; Spurk et al., 2011). Based on this, it can be stated that career goals are important in ensuring career satisfaction.

A career goal is defined by Lent et al. (1994) as the intention to engage in a specific activity career-related. Setting a career goal requires a career decision and career planning to achieve it. During this process, career goals are reviewed consciously and unconsciously, the appropriateness and adequacy of career goals are examined, and it is assessed whether there is a need for a change (Creed & Hood, 2015; Hu et al., 2016). Positive career goal discrepancy means exceeding career goals, demonstrating higher performance, and achieving more than expected. (Creed & Hood, 2015). When individuals achieve higher performance by exceeding their previously set career goals, they can make positive goal revision decisions through their self-regulation skills (Scherbaum & Vancouver, 2010). As the goals are achieved, motivation can be increased, and self-efficacy beliefs can be strengthened by setting new and more challenging goals. Achievements increase subjective well-being by adding meaning to one's life, and positive career goal discrepancies also have positive relationships with career optimism and career satisfaction. (Akmal et al., 2020; Bandura, 1989; Bandura & Cervone, 1983; Klug & Maier, 2014). Studies on positive career goal discrepancies are limited in the literature, and it has not been adequately examined and evaluated to date. Based on the fact that there is a need for a scale that aims to measure positive career goal discrepancies, Akmal et al. (2020) developed the Positive Career Goal Discrepancy Scale. Within the scope of this study, it is aimed to adapt the Positive Career Goal Discrepancy Scale into Turkish and evaluate its psychometric properties.

Method

The data of the study was collected from 344 undergraduate students. Positive Career Goal Discrepancy Scale, Career Goal Discrepancy Scale, and Career Optimism Sub-Scale of the Career Futures Inventory were used to collect data. First of all, missing data were handled, and the data set was fully completed. Normality tests showed that the data were normally distributed. The construct validity of the scale was examined by confirmatory factor analysis, and the criterion-related validity of the scale was examined by correlation analysis. The reliability of the scales was calculated using Cronbach's alpha coefficient.

Findings

As a result of confirmatory factor analysis, the three-factor structure of the scale was confirmed as in the original ($\chi^2/df = 3.57$, CFI = .91, GFI = .90, TLI = .89, IFI = .91, RMSEA = .08, SRMR = .07), and the relationship of the items with the factors was found to be at the acceptable level ($> .30$). As a result of the correlation analysis, a moderate positive correlation was found between positive career goal discrepancy and career optimism ($r = .51, p < .01$), and a low negative correlation was found between positive career goal discrepancy and career goal discrepancy ($r = -.28, p < .01$). The Cronbach's alpha coefficients were found to be .79 for the ability and achievement discrepancy subscale, .81 for the standard discrepancy subscale, .86 for the effort discrepancy subscale, and .88 for the whole scale. The findings showed that the validity and reliability values of the scale were good.

Results, Discussion and Conclusions

This study showed that the Positive Career Goal Discrepancy Scale is a valid and reliable measurement tool to assess emerging adults' appraisals of the extent to which their current career progress exceeds their set career goals. The Positive Career Goal Discrepancy Scale will provide the opportunity to explore positive differences between career goals and current progress, assessing the relationships and consequences of evaluated career goal progress. Learning more about individuals' positive career goal discrepancies and the potential effects of these discrepancies can guide their career planning process more consciously and effectively. Achievements beyond career goals can increase individuals' self-efficacy beliefs and outcome expectations. Thus, current career goals can be revised, and new goals can be set above standard goals. Career counselors can use the scale to evaluate their clients' progress in achieving their career goals and provide feedback. Therefore, the personal and professional development of clients can be supported. By understanding the effects of positive career goal discrepancies on the career development process, a new perspective can be provided on different concepts such as career satisfaction, career optimism, career management, and career success. The motivation and effort behind performance that exceeds career goals can be investigated in more detail. In the future, new studies can be conducted on positive career goal discrepancies and different variables such as satisfaction with life, well-being, self-efficacy beliefs, career satisfaction, and career success. Including individuals

from different life stages, professions, cultures, and socio-economic backgrounds in new research more inclusively will contribute to a better understanding of positive career goal discrepancies.

ETİK BEYAN: “Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 29/04/2022 tarih ve 2022/442 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

DOĞAL AFET KONULU ÇİZGİ FİMLERİN İNCELENMESİ¹

REVIEW OF CARTOONS ABOUT NATURAL DISASTER

Tuğçe YAKAR ULUSOY²

Kübra KANAT³

Başvuru Tarihi: 25.11.2023

Yayına Kabul Tarihi:11.10.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1395963

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada, erken çocukluk dönemine yönelik çizgi filmlerin doğal afet konusunu işleme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanan çalışmada veriler dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu “Trt Çocuk”, “Cartoon Network” ve “Minika Çocuk”ta yer alan ve doğal afet konusunu işleyen 23 adet çizgi film oluşturmuştur. Araştırma kapsamında incelenen bu çizgi filmler izlenerek araştırmacılar tarafından hazırlanan “Çizgi Film Değerlendirme Formu”na veriler kaydedilmiştir. Çizgi filmler, doğal afet türleri, olay örgüsü, kişiler, mekân, zaman, doğal afetle baş etme yöntemleri ve doğal afetle ilgili verilen mesajlar açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve bunlara ilişkin örnekler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda incelenen çizgi filmlerde en çok fırtına doğal afetinin işlendiği, olay örgüsünde ise çizgi filmlerin tamamında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen çizgi filmlerin karakter olarak konuşan hayvanları kullandığı, mekân olarak ormanı tercih ettiği, zaman olarak da öğle saatlerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çizgi filmlerde doğal afetle baş etme yöntemleri afet öncesi, sırası ve sonrası olarak gruplandırılarak belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre doğal afetlere yönelik mesajların ise afet sonrası ve afet öncesi önlemlere yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında çizgi filmlerin içeriklerine ilişkin tavsiyelerde bulunulmuş ve farklı platformlar aracılığıyla bu konunun işlenebileceği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Doğal Afet, Çizgi Film, Çocuk Kanalları, Erken Çocukluk Dönemi

Abstract: This study aims to examine the ways in which cartoons for early childhood address natural disasters. In the study planned as a case study among qualitative research methods, data were obtained from documents. The study group of the study consisted of 23 cartoons on “Trt Çocuk”, “Cartoon Network” and “Minika Çocuk” that address natural disasters. These cartoons examined within the scope of the study were watched and data was recorded on the “Cartoon Evaluation Form” prepared by the researchers. The cartoons were examined in terms of types of natural disasters, plot, characters, location, time, methods of coping with natural disasters and messages given regarding natural disasters. The obtained data were coded and themes and subthemes were created and examples of these were presented in tables. As a result of the study, it was determined that the storm natural disaster was mostly addressed in the examined cartoons and that the plot included introduction, development and conclusion sections in all cartoons. It was observed that the cartoons examined within the scope of the study used talking animals as characters, preferred the forest as the location and used the afternoon hours more as the time. In the cartoons examined, methods of coping with natural disasters were determined by grouping them as before, during and after the disaster. According to the results of the study, it was determined that messages regarding natural disasters were aimed at post-disaster and pre-disaster measures. In the results of the research, recommendations were made regarding the content of the cartoons and it was suggested that this subject could be handled through different platforms.

Keywords: Natural disasters, Cartoon, Kids Channels, Early Childhood

¹ Bu araştırma, 26-28 Ekim 2023 tarihleri arasında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi’nde düzenlenen 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Kurum Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye E-posta: yakartugce01@gmail.com ORCID ID: 0009-0002-9637-8026

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye E-posta: kubrankanat@ibu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-6259-755X

Giriş

Çocuklar yaşama gözlerini açtıkları andan itibaren sosyalleşmeye ve sosyal çevreyi gözlemlemeye başlar. Çocukların sosyal çevresinde ailesi, ailesinin yakın çevresi ve son yıllarda çoğunlukla medya araçları vardır. Modernizmin güçlerinden biri olan medya araçları çocukların yaşamındaki en etkili güçlerdendir (Aydın, 2023). Yaygın medya araçlarından televizyon, günümüzde her evde bulunan ve çocukların kolayca ulaşabileceği iletişim aracı haline gelmiştir. Çocuklar tarafından en çok izlenen programlar ise çizgi filmlerdir. TÜİK'in yapmış olduğu araştırmalarda da çocukların çizgi film izlediği belirlenmiştir (RTÜK, 2023).

Çizgi filmler çeşitli sahnelerle çocukların ilgisini çekerek onların ekranda daha fazla zaman harcamasına sebep olur (Chen ve Adler, 2019). Çizgi filmler genel anlamda görsel olarak dikkat çekici renk ve özelliklerinin yanı sıra işlenen olay ve kişilerin de etkisinde kalmasıyla çocukları kendi içine çeker. Bu nedenle izlenen çizgi filmlerin konusu, karakterlerin özellikleri ve çizgi filmlerin işleyişi oldukça önemlidir. Kurgusu doğru yapılan bir çizgi film olumlu davranış kazandırmada ve içeriği doğru aktarmada önemli bir araçtır (Yorulmaz, 2013).

Çizgi filmlerin çocuklara pozitif katkıları birçok yazar tarafından farklı şekillerde söylenmektedir. Bozdemir ve Önal (2024), çocukların yaratıcılığını geliştirmek amacıyla kullanılan SCAMPER tekniği kullanılarak incelenen çizgi filmlerin, 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştirlerdir. Fırat (2024), matematik içerikleri açısından çizgi filmlerde hem okul öncesi hem de ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeyine ait matematiksel kavramların içerikte yer aldığını belirlemiştir. Bu sayede çocukların matematik becerilerinde ve kavram kazanımlarında çizgi filmlerin olumlu katkısı olduğunu söylemiştir. Temizyürek ve Acar'ın çalışmasına (2014) göre, öğretici durumlar oluşturmak, eğlendirmek hem eğlendirmek hem de eğitmek, doğru olanı göstermek ve toplumsal paylaşım şeklinde çizgi filmlerin katkıları açıklanmaktadır. Rosiek ve arkadaşlarının çalışmasına (2015) göre ise, çizgi filmlerin oluşum amacı eğlendirerek öğretmek olarak belirtilmektedir. Fakat çizgi filmlerin içeriğine ve çizgi filmlerde bulunan karakterlerin durumlarına göre bu durum farklılık gösterebilir.

Çocukların çizgi film izleme oranlarının yüksek olması nedeniyle izledikleri çizgi filmlerin çocukların öğrenme ve bilgi edinebilmelerinde önemli rol oynadığı belirtilebilir (Alper, 2024). Çocuklar bir toplum içerisinde bilgi almaya açık, değişim ve dönüşüme en uygun yaş

grubudur. Çizgi filmde verilen mesajların zenginliği ise bu noktada önemli olmaktadır. Çizgi filmlerde dostluk, arkadaşlık, hoşgörü, saygı, sevgi, yardımlaşma, dayanışma ve sağduyu gibi birçok konu işlenmektedir (Rai vd., 2017).

Çizgi filmlerde işlenen içeriklerden birisi de doğal afet konusudur. Türkiye sahip olduğu tektonik, sismik, topografik ve iklimsel yapısı gereği doğal afetlerle sıklıkla karşı karşıya kalan bir ülkedir. Doğal afet; öngörülemeyen, etkileyeceği alan ve etki düzeyi bilinmeyen ve bilinemeyecek olan, maddi ve manevi birçok kayba yol açabilen doğa olayıdır (AFAD, 2024). Her sene dünya genelinde birçok çocuk doğal afete maruz kalmakta ve bu afetten maddi ve manevi etkilenme yaşamaktadır. Bundan hareketle çocuklar için hazırlanmış doğal afet konulu çizgi filmlerin eğitici olabilmesi ve içeriğinin doğru bir şekilde hazırlanmış olması büyük önem taşımaktadır (Karabulut & Bekler, 2019). Çocuklar gündelik yaşamlarında etraflarını keşfeder ve duyuları ile bu keşiflerini detaylandırır (Brunton & Thompton, 2010) ve çevrelerinde olup bitenleri öğrenerek anlamlandırmaya çalışırlar. Çocuklar bu dönemde var olan doğa olaylarını ve doğal afetleri öğrenirler. (Sapsağlam, 2019). Bu süreçte doğal afet konusunun çocuklara aktarılmasında çizgi filmler yarar sağlayabilir.

Doğal afet farkındalığı oluşturabilmek ve çocuklara doğal afeti anlatabilmek amacıyla eğitim etkinlikleri, yazılı ve görsel medya kullanılarak bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılarak, doğal afet konusunda farkındalık düzeyi artırılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı, AFAD ve pek çok kurum ve kuruluş doğal afet farkındalığını arttırmak için eğitim ve projeler düzenlemektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda çocuklarda doğal afet farkındalığı oluşturmak ve çocukların doğal afetler hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için çizgi filmlerin kullanılabilmesi düşünülmektedir. Bu noktada hazırlanmış çizgi filmler çocukların eğitiminde ve bilinçlenmesinde okul ve aile kadar önemli bir role sahiptir. İyi hazırlanmış çizgi filmler çocukların öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. (Yağlı, 2013).

Çizgi filmde kazandırılmak istenen nitelik, kazanım, konu, durum ve olayların karşılanması gerekmektedir (Klinger, 2006). Ancak çizgi filmlerin içerik açısından incelenmesi noktasında güncel araştırma sayısının yetersizliği, çizgi filmlerde verilen sosyal temalar kapsamında sınırlı sayıda bilgiye neden olmaktadır. Bu sebeple ilgili alan yazın incelenmiş ve çocukların en çok hangi çizgi filmleri izledikleri ve bunların gelişim açısından uygunluğunu inceleyen (Hamarat v.d., 2015), çizgi filmlerin içeriklerinin bilimsel açıdan (Bayır & Günşen, 2017), cinsel içerik bağlamında (İşliyen, 2020), kültür öğeleri açısından (Tozduman Yaralı & Avcı, 2017), değerler eğitimi açısından (Güden Altmış & Altun, 2021; İmamoğlu, 2016) inceleyen

çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak çizgi filmleri inceleyen bu çalışmaların olmasıyla birlikte doğal afet konulu çizgi filmlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmlerin doğal afet konusunu işleme durumlarını detaylı bir şekilde incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Buna göre araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, "Doğal afet konulu çizgi filmlerin doğal afet konusunu işleme durumları nasıldır?" şeklindedir.

Alt problemler

- 1- Doğal afet konulu çizgi filmlerin işlediği doğal afet türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2- Doğal afet konulu çizgi filmlerin olay örgüsü nasıldır?
- 3- Doğal afet konulu çizgi filmlerde kişiler kimlerdir?
- 4- Doğal afet konulu çizgi filmlerin mekânları nerelerdir?
- 5- Doğal afet konulu çizgi filmler zaman açısından nasıldır?
- 6- Doğal afet konulu çizgi filmlerin doğal afetle baş etme yöntemleri nelerdir?
- 7- Doğal afet konulu çizgi filmlerin doğal afetle ilgili verdikleri mesajlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak hazırlanmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanan bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyan nitel bir yaklaşımdır. Dolayısıyla bu çalışmada doğal afet konusuyla sınırlandırılmış çizgi filmler durum olarak görülmüş ve detaylı şekilde incelenmiştir. Bu süreçte veri toplama yöntemi olarak dokümanlardan veri toplanmıştır. Doküman, araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey olarak tanımlanmakla birlikte yazılı, görsel, dijital ve fiziksel olarak geniş bir materyali ifade eden belgelerdir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın dokümanları çalışma grubuna alınan çizgi filmlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak belli ölçütleri sağladığı için seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlar (Patton, 1990). Bu çalışmada çizgi filmler belirlenirken Türkiye'de yayında olan 18 adet çocuk kanallarının çizgi film listeleri taranmış ve bu taramalar sonucunda, doğal afet konusunu işleyen “TRT Çocuk”, “Cartoon Network” ve “Minika Çocuk” çizgi film kanallarında yayınlanan 23 çizgi film araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. İncelenen çizgi filmler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışmaya Dâhil Edilen Doğal Afet Konulu Çizgi Filmler

Kodlar	Kanal	Bölüm Adı	Afet Türü	Yayın Tarihi
Ç1	TRT ÇOCUK	Babamın Gölgesi-17.bölüm (Yangın Var)	Yangın	20 Nisan 2022
Ç2		Maysa ve Bulut-79.Bölüm (Yangın)	Yangın	25 Temmuz 2021
Ç3		Kaptan Pengu-32.Bölüm (At Kuyruğu Şelalesi)	Yangın	8 Kasım 2021
Ç4		Doru (Yangın)	Yangın	10 Ağustos 2017
Ç5		Erdem-16.Bölüm (Fırtınada Devrilen Ağaç)	Fırtına	21 Aralık 2021
Ç6		Kaptan Pengu ve Arkadaşları-35.Bölüm (Fırtına Geliyorum Der)	Fırtına	8 Kasım 2021
Ç7		Doru (Fırtına)	Fırtına	2 Eylül 2017
Ç8		Nane ile Limon-46.Bölüm (Fırtına)	Fırtına	11 Kasım 2014
Ç9		Su Elçileri-Fırtına Geliyor	Fırtına	16 Ekim 2018
Ç10		Kuzucuk-Farklı Bul	Fırtına, Hortum	17 Aralık 2015
Ç11		Kare 62.Bölüm (Deprem)	Deprem	19 Şubat 2020
Ç12		Aslan-Deprem Tahmin Makinesi	Deprem	5 Kasım 2021
Ç13		Rafadan Tayfa-Kuraklık	Kuraklık	10 Mart 2021
Ç14	CARTOON NETWORK	Kral Şakir: Küresel Isınma (58.bölüm)	Sel	6 Aralık 2018
Ç15		Kral Şakir: Kasırga (126.Bölüm)	Fırtına, Kasırga, Hortum	26 Kasım 2020
Ç16		Ben 10 (Fırtına)	Fırtına, Kasırga, Hortum	9 Ekim 2018
Ç17	MİNİKA ÇOCUK	Meteoheroes- 1. Bölüm	Çığ	1 Haziran 2021
Ç18		Lassie-10.Bölüm	Çığ	26 Ekim 2020
Ç19		Meteoheroes-15.Bölüm (Yangın ve Alevler)	Yangın	5 Ağustos 2021
Ç20		Meteoheroes-46.bölüm (Büyük Sel Baskını)	Sel	19 Aralık 2021
Ç21		Moka'nın Olağanüstü Maceraları (Gelgitten Kaçmak)	Sel, Gelgit, Su Yükselmesi	8 Ağustos 2020
Ç22		Moka'nın Olağanüstü Maceraları- (Sert Kar Fırtınası)	Fırtına, Tipi	1 Eylül 2020
Ç23		Moka'nın Olağanüstü Maceraları-12.Bölüm (Hortum)	Hortum	30 Kasım 2020

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen 23 adet çizgi film olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin dağılımları incelendiğinde, TRT Çocuk kanalında 13 adet, Cartoon Network kanalında 3 adet ve Minika Çocuk kanalında ise 7 adet çizgi film olduğu görülmektedir. Tabloda çizgi filmlerin kodları, yayımlandıkları kanallar, bölüm adı, afet türü ve yayın tarihi bilgileri verilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Çizgi Film Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanması aşamasında literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda hazırlanan form daha önce çizgi film incelemesi konusunda çalışmaları olan uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form tekrar düzenlenmiş ve güncel hali elde edilmiştir. Buna göre elde edilen formda araştırma sorularına bağlı olarak doğal afet türü, olay örgüsü, kişiler, mekânlar, zaman, doğal afetle baş etme yöntemleri ve doğal afetle ilgili verilen mesajlar kaydedilmiştir. Bir çizgi film için araştırmacılar tarafından deneme olarak ön uygulama yapılmış ve formun doldurulmasında görüş birliğine varılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan doğal afet konulu 23 adet çizgi film bu değerlendirme formu kullanılarak incelenmiştir. Buna göre çizgi filmler izlenerek her çizgi film için ayrı ayrı değerlendirme formu kullanılmıştır. Tüm çizgi filmlere yönelik elde edilen veriler bilgisayar ortamında kaydedilmiş ve içerik analizi sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle tüm veriler baştan sona okunarak bütüncül bir bakış sağlanmıştır. Daha sonra veriler her bir araştırma sorusuna yönelik olarak tekrar okunarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalarda veri analizinin güvenilirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman (2015)'in [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılarak güvenilirlik %95.2 olarak belirlenmiştir. Sonraki aşamada kodların tekrar incelenmesiyle temalar ve bazı araştırma sorularında alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte açıkta kod kalmayana kadar kodlar, temalar ve alt temalar arasında çalışılmıştır. Temaların ve alt temaların oluşturulmasında araştırmacılar arasında üç farklı zamanda görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler doğrultusunda temalara ve alt temalara son şekli verilmiş ve bu süreçte araştırmacılar arasında her bir tema ve alt tema için görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada bulguların sunulmasında, araştırmanın alt amaçları temel alınarak bulgular tablolar halinde sunulmuş, doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerin İşlediği Doğal Afet Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 2.

Çizgi Filmlerin İşlediği Doğal Afet Türlerine Göre Dağılımı

Çizgi filmlerin kodları	Doğal afet türü	f
Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç16, Ç22	Fırtına	8
Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç19	Yangın	5
Ç14, Ç20, Ç21	Sel	3
Ç11, Ç12	Deprem	2
Ç17, Ç18	Çığ	2
Ç13	Kuraklık	1
Ç15	Kasırğa	1
Ç23	Hortum	1
Toplam		23

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubuna dâhil edilen çizgi filmlerde en çok işlenen doğal afet türünün fırtına olduğu en az işlenen doğal afet türünün ise kuraklık, kasırğa ve hortum olduğu görülmektedir.

Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerde Olay Örgüsü

Çalışma kapsamında incelenen çizgi filmlerin olay örgüsüne ilişkin temalar, alt temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Çizgi Filmlerin Olay Örgüsüne İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Örnekler

Olay örgüsü	Alt temalar	Örnekler
Giriş	Karakterlerin sunulması (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23) Mekân bilgisi (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23)	Karakterlerin özelliklerinin tek tek verilmesi. (Ç19) Doru ve diğer atlar, her birinin farklı renkleri ve isimlerinin bulunması. Karakterlerin sunumu yapılırken isimleriyle seslendirildiğinde karakterlerin tanınması. (Ç7) Mekân olarak çölün kullanılması. (Ç23) Orman ve ormandaki mağaranın mekân olması. (Ç6)

	Afete neden olan gerekçeler (Ç1, Ç2, Ç7, Ç8, Ç12, Ç13, Ç14, Ç17, Ç19)	Depreme neden olabilecek gerekçelerin açıklanması. (Ç12) Avcıların ormanda ateş yaktıktan sonra ateşi söndürmemesi (Ç2)
	Afet öncesi alınabilecek tedbirler (Ç3, Ç7, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç19)	Fırtına çıkmadan saklanması. (Ç10) Suyu israf etmeden kullanmak. (Ç13)
Gelişme	Afette yaşananlar (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23)	Kula isimli atın fırtına sırasında dışarıda kalmaması. Tüm atların onun için endişelenmesi. Fırtınanın şiddetini artırması ve ağaçların dallarını ve ağaçları kırması. Ağaçlardan biri kırıldığı sırada Kula'nın üzerine devrilmesi. Dışarıda gözün gözü görmemesi ve diğer atların fırtına dinene kadar beklemesi. (Ç7) Kötü karakterin köye çığ göndermesi üzerine Meteoheroes grubunun olay yerine gitmesi ve çığı durdurmak için buzdan duvar örmesi. Ardından çığın köye ulaşmadan hazırlanan duvara çarpması ve köyün kurtulması. (Ç17)
Sonuç	Afetin sonuçları (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23) Afetin telafisi (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23) Başka afetler için önlem alma (Ç3, Ç4, Ç7, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14)	Fırtına sonucu bahçede yer alan eşyaların dağılması. (Ç8) Çığ sonucu Lassie ve köpeğin çığ altında kalmaması. (Ç18) Fırtına sonucunda dağılan çiftliğin birlikte toplanması. (Ç10) Devrilen ağaçların ve ormanda fırtınanın yol açtığı tahribatın tüm atlar tarafından taşınarak ormanı toparlaması. (Ç7) Ateşi kullanmanın önemli olduğu ve hayat boyu kullanımına devam edileceğinin belirlenmesi. Bu sebeple ateşi dikkatli kullanarak olası afet durumlarına karşı önlem alınmasının gerekliliği. (Ç3) Deprem öncesi ve sonrasında yapılacaklar hakkında bilgi vermesi. (Ç12)

Tablo 3 incelendiğinde çizgi filmlerin olay örgüsü; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayrılarak incelenmiş olduğunda, giriş bölümünde incelenen çizgi filmlerde karakterlerin sunulması ve mekân bilgisi açısından incelendiğinde, araştırmaya konu olan tüm çizgi filmlerde bu özelliklerin bulunduğu görülmektedir. Yine giriş bölümünde afete neden olan gerekçeler ve başka afetler için önlem alma belirlenen çizgi filmlerde görülmüş olup örneklendirilerek sunulmuştur. Gelişme kısmında incelenen tüm çizgi filmlerin gelişme bölümü olduğu görülmüştür. Sonuç kısmında ise afetin sonuçları ve afetin telafisi alt teması araştırmada yer alan tüm çizgi filmlerde bulunmaktadır. Başka afetler için önlem alma alt teması ise belirlenen çizgi filmlerde yer almakta olup örneklendirilmiştir.

Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerde Kişiler

İncelenen çizgi filmlerde yer alan karakterlere ilişkin temalar, alt temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Çizgi Filmlerdeki Karakterlere İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Örnekler

Karakterler	Alt temalar	Örnekler
Gerçek kişi	Belirli meslek grubundan kişiler (Ç1, Ç5)	“Tulumbacılar” bu gruptadır. (Ç1) Ormancı Salih ve ormancı yardımcısı Civan. (Ç5)
	Mahalle sakinleri (Ç3)	Mahalle sakinleri olarak geçen isimler; Hayri, Mert, Sevim, Basri Amca, Kamil, Yumak ve Akın’dır. (Ç3)
	Öğrenciler (Ç5)	Erdem ve Erdem’in sınıf arkadaşları bu grupta yer almaktadır. (Ç5)
	Ebeveynler veya Akrabalar (Ç2, Ç13)	Maysa’nın Babası, Dedesi, Nenesi ve annesi. (Ç2) Ömer Dayı ve Hasan Dede. (Ç13)
Hayali kahraman	Süper Güçlere Sahip (Ç17, Ç19, Ç20)	Thermo, Nubess, Nix, Ventum, Pluvia, Fulmen, Bay Sharpe, Makulanlar farklı süper güçlere sahip olması. (Ç17, Ç19, Ç20)
Hayvan	Konuşan Hayvanlar (Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç14, Ç15)	Kırat, Kula, Doru, Demirkıl, Alaca, Rüzgâr, Alkız, Yeltay, Karatay ve diğer atlar konuşan hayvanlardır. (Ç7, Ç8) Pene, Mandalina, Misket, Pelik, Ayıcık, Köstebek, Pigu, Zeze, Gugu. (Ç4, Ç6)
	Süper Güçlere Sahip Olanlar (Ç21, Ç22, Ç23)	Moka ve Cherry. (Ç21, Ç22, Ç23)

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamında incelenen çizgi filmlerde yer alan karakterler genel olarak (f=9) hayvanlardan oluşmaktadır. Hayvanların karakter olarak kullanıldığı çizgi filmlerde karakterler ikiye ayrılmaktadır: Konuşan hayvanlar ve süper güçlere sahip olanlar. Araştırma kapsamında incelenen çizgi filmlerde yer alan karakterlerde en az hayali kahramanların kullanıldığı görülmektedir.

4. Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerde Mekânlar

Çizgi filmlerde yer alan mekanlara ilişkin temalar, alt temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

Çizgi Filmlerdeki Mekânlara İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Örnekler

Mekânlar	Alt temalar	Örnekler
Doğa	Orman (Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç19, Ç16)	“Ormanımızın haline bak ormanımızı yeniden yeşillendirmemiz lazım.” (Ç4)
	Bahçe (Ç1)	Mekânın bahçe olarak kullanılması. (Ç1)
	Nehir/ Deniz Kenarı (Ç8, Ç20, Ç21)	Nehir kenarı. (Ç8)
	Dağlar (Ç18)	Karlı dağlar. (Ç18)
	Çöl (Ç23)	Olayın çölde geçmesi. (Ç23)
	Buzul (Ç22)	Buz sahası. (Ç22)
Ev	İnsan evi (Ç9, Ç13)	Ev. (Ç9)
	Hayvan yuvası (Ç11)	Çiftlik. (Ç11)
	Oba (Ç2)	“Yarın obamızda şenliğimiz var.” (Ç2)
Yerleşim yeri	Mahalle (Ç3, Ç12, Ç15)	Olayın geçtiği yerin mahalle olması. Mahallelilerin soruna çözüm araması. (Ç3)
	Köy (Ç17)	Mekânın Nepal’de yer alan köy olması. (Ç17)
	Sokak (Ç14)	Evlerinin sokağının kullanılması. (Ç14)

Tablo 5 incelendiğinde, incelenen çizgi filmlerde mekânsal olarak çoğunlukla doğa, alt tema olarak ise orman kullanılmıştır. İncelenen çizgi filmlerde mekânsal olarak en az ev, alt tema olarak ise oba ve hayvan yuvası kullanılmıştır.

5. Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerde Zaman

Çalışmada yer alan çizgi filmlerin zamana ilişkin temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6.

Çizgi Filmlerdeki Zamana İlişkin Temalar ve Örnekler

Zaman	Örnekler
Sabah (Ç1, Ç2, Ç6, Ç7, Ç11, Ç13, Ç17, Ç19, Ç20)	Sabah ve güneşli bir günde olması. (Ç17) Zaman olarak sabahın kullanılması. (Ç2) Olayların sabah gerçekleşmesi. (Ç20)
Öğle (Ç3, Ç5, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç15, Ç16, Ç18, Ç21, Ç22, Ç23)	Olayların öğle vakti gerçekleşmesi. (Ç3) Öğle vaktinde hortumla mücadelenin gerçekleşmesi. (Ç23) Çocukların kitabevinde öğlen vakit geçirmesi ve annesini beklemesi. (Ç5)
Akşam	Olayların akşam ve gece vakti gerçekleşmesi. (Ç14)

(Ç4, Ç14)

Olayın akşam gerçekleşmesi. (Ç4)

Tablo 6'ya bakıldığında incelenen çizgi filmlerde zaman olarak sabah, öğle ve akşamın kullanıldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde sabah ve öğle vakitlerinin yoğun olarak kullanıldığı akşam vaktinin ise az kullanıldığı söylenebilir.

6. Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerde Doğal Afetle Baş Etme Yöntemleri

Çalışmada yer alan çizgi filmlerin afet sürecine ilişkin temalar, alt temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Çizgi Filmlerin Doğal Afetle Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Örnekler

Afet süreci	Alt temalar	Örnekler
Afet öncesinde	Bireysel tedbirler alma (Ç2, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç22)	Deprem çantası hazırlanması. (Ç13)
	Toplumsal tedbirler alma (Ç3, Ç8, Ç13, Ç14)	Toplanma alanlarında toplanılması, fay hattı üzerine evler inşa edilmemesi. (Ç13)
Afet sırasında	Sakin kalma (Ç12)	Afet anında sakin olunması. (Ç12)
	Fiziksel korunma (Ç13, Ç8, Ç9, Ç22)	Çök-kapan tutun yönteminin kullanılması. (Ç13)
	Kaçmaya çalışma (Ç18, Ç21)	Bahsedilen dondurucu kar fırtınası, tipi vb. durumlarda kişilerin kendini sıcak tutması. (Ç22)
	Olağanüstü güçleri kullanma (Ç8, Ç16, Ç17, Ç19, Ç20)	Çığ felaketinden kaçmaya çalışması. (Ç18)
Afet sonrasında	Afet durumu geçene kadar uygun bir alanda bekleme (Ç5, Ç6, Ç7)	Karakterlerin kullandıkları süper güçler yardımıyla çığın karşısına buzdan duvar örmesi. (Ç17)
	Güvenli yerlere yerleşme (Ç20)	Fırtına dinene kadar mağarada beklemesi. (Ç7)
	Birlik olma (Ç1, Ç4)	Sel felaketi geçtikten sonra tekrarlama ihtimaline karşı insanların taşmalara karşı yüksek alanlara yerleşim yeri kurması. (Ç20)
		Afeti yaşayan afetzedelere diğer insanların yardımcı olması, evlerini açması. (Ç1)

Tablo 7 incelendiğinde çizgi filmlerde doğal afetle baş etme yöntemlerinin afet öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Afet öncesinde bireysel ve toplumsal tedbirlerden bahsedilmektedir. Afet sırasında ise sakin kalma, fiziksel korunma, kaçmaya çalışma, olağanüstü güçleri kullanma ve afet durumu geçene kadar

uygun bir alanda bekleme alt temaları görülmektedir. Afet sonrasında ise güvenli yerlere yerleşme ve birlik olma temaları belirtilmektedir.

7. Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerin Doğal Afetle İlgili Verdikleri Mesajlar

İncelenen çizgi filmlerin verdikleri mesajlara ilişkin temalar, alt temalar ve örnekler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8.

Çizgi Filmlerin Doğal Afetle İlgili Verdikleri Mesajlara İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Örnekler

Mesajlar	Alt temalar	Örnekler
Afet sonrası telafilere yönelik	Birlik ve beraberlik olma (Ç1, Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç23)	Birlikten kuvvet doğar. İnsanların yaşanan afet durumlarını beraberlik içerisinde atlatması. (Ç1)
	İş birliği yapma (Ç17, Ç19, Ç20)	Sorunlar karşısında birlik olunması ve iş birliği yapılarak el birliğiyle üstesinden gelinmesi. (Ç8)
	Güven duygusu oluşturma (Ç22)	Sarılmının insanda güven duygusu oluşturmaya ve sarılarak sorunların çözümlenebilirliği. (Ç22)
Önlemlere yönelik	Afet sırasında yapılacaklarla ilgili bilgilendirme (Ç9, Ç12, Ç13)	Depremi tanıtmaya, deprem için alınabilecek önlemler ve deprem anında yapılacaklardan bahsedilmesi. (Ç12)
	Küresel ısınmaya ilişkin tedbirler (Ç10, Ç14, Ç15)	Küresel ısınma karşısında önlem alınması ve felaketler karşısında dikkatli, tedbirli olunması. (Ç15)
	Suyu israf etmeme (Ç3)	Suyun israf edilmeden kullanılması ve suyun önemi, kuraklık zamanlarında suyun değerli olması. (Ç3)
	Ağaçları koruma (Ç5)	Tüm ağaçların bizim için çok önemli olduğu, küçük ya da büyük fark etmeksizin tüm ağaçların kurtarılmasının insanların çabasına bağlı olması. (Ç5)
	Dikkatli olmak ve detayları akılda tutma (Ç11)	Etrafımızdaki olay ve durumlara karşı dikkatli bakılması ve detaylara önem verilmesi ve dikkatli olunması. (Ç11)
Panik olmama (Ç16, Ç21)	Panik olmadan işlerin kolayca çözümlenebileceği. (Ç21)	

Tablo 8 incelendiğinde doğal afet temasını işleyen çizgi filmlerin verdikleri mesajların afet sonrası telafilere yönelik ve önlemlere yönelik olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda verilen mesajlar incelendiğinde afet sonrası telafilere yönelik alt temaların birlik ve beraberlik olma, iş birliği yapma ve güven duygusu oluşturmaktır. Önlemlere yönelik mesajlar incelendiğinde afet sırasında yapılacaklarla ilgili bilgilendirme, küresel ısınmaya ilişkin tedbirler, suyu israf etmeme, ağaçları koruma, dikkatli olma ve detayları akılda tutma ve panik olmama başlıklarının alt tema olarak işlendiği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada incelenen çizgi filmlerde doğal afet türlerine bakıldığında fırtınanın doğal afet konusu olarak en çok işlendiği, en az işlenen doğal afetlerin ise hortum, kuraklık ve kasırga olduğu görülmüştür. Çizgi filmlerde toprak kayması konusunun tercih edilmemiş olması ve sel konusunun incelenen çizgi filmlerin bazılarında arada bir yerde geçiyor olması dikkat çekici bir durumdur. Nüfusa ve toplumlara maddi ve manevi en çok zarar veren afet türleri deprem, kasırga ve diğer aşırı hava olayları olarak belirlenmiştir (Man, Lack, Wyatt & Murray 2018). Tüm dünyada öncelikle iklimsel değişiklik sebebiyle kasırga, sel, kuraklık vb. doğal afetlerin varlığı önemli düzeyde artış yaşamış ve genel olarak da artması beklenen durumlardır (Çakmak, Ocaktan & Akdur, 2018). Dolayısıyla bu konulara ilişkin yeni içeriklerin hazırlanması bir gereklilik olarak görülebilir. Diğer taraftan incelenen çizgi filmlerden yangın temasına sahip olanlarda yangının doğal bir afet olarak ortaya çıkmadığı tamamında beşerî faktörlere bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre yangına neden olan faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirlere ilişkin mesajları verebilmek adına bu şekilde içeriklerin hazırlanmış olabileceği düşünülebilir.

İncelenen çizgi filmlerin genelinde bir olay örgüsü (giriş, gelişme, sonuç) olduğu görülmüştür. Benzer şekilde hikâye kitapları incelemelerinde (Mammadova, 2023; Sargın & Kılıç, 2023), olay örgüleri giriş, gelişme, sonuç olarak incelenmiş ya da neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak bir olay örgüsü olduğu görülmüştür.

İncelenen çizgi filmlerde çizgi film karakteri olarak konuşan hayvanlar daha çok kullanılmıştır. Bu kapsamda hayvanların kullanılması çocukların daha çok dikkatini çekebilir. Bu sayede verilmek istenen mesajlar konuşan hayvanlar aracılığıyla iletilebilir. Benzer şekilde Yardımcıel ve Kılıç'ın (2023), çalışmasında da "Doru" adlı çizgi film incelenmiş ve burada da ana karakterlerin atlar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çocuklara hitap eden özellikle görsel içeriklerde hayvanların sıklıkla kullanıldığı söylemek mümkündür. Diğer taraftan incelenen çizgi filmlerde hayali kahramanlar daha az sayıda kullanılmıştır. Bunun nedeninin yaşanabilecek doğal afetleri anlatabilme ve çözüm aşamasında gerçekçi çözümler sunabilme olduğu düşünülebilir.

Çizgi filmler mekân açısından incelendiğinde ormanın mekân olarak daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bunun sebebi ise çizgi filmlerin genelinde kullanılan karakterin hayvanlar olmasıdır. Çocuklar çizgi filmlerdeki hayvanlarla kendilerini özdeşleştirip onların yaşantıları ile

kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurabilirler. Nitekim Aytekin'in (2023), çalışmasında çocuk edebiyatında yer alan mekân ve mekânsal ifadeler değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların hikâye kahramanlarıyla kendilerini özdeşirmeleri sebebiyle çocuğun kendi yaşadığı mekân ile karakterin yaşadığı mekân arasında bir bağlantı kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu şekilde mekânın hikâyede önemli bir rol oynadığı ve hikâyelerin mekânsal unsurlarının dikkate alınarak anlamlandırılabilceği vurgulanmıştır.

Çizgi filmlerin zamana göre dağılımı incelendiğinde, öğle saatinin zaman dilimi olarak daha çok kullanıldığı görülmektedir. Günay ve Ünal'ın (2023) çalışmalarında doğal afetlerin meteorolojik ve jeomorfolojik tahminler göz önüne alındığında yeri ve zamanı konusunda öngörülebilir bilgiler elde edilebilir olduğu söylenmiş olsa da afetlerin zamansız ve bir anda ortaya çıktığını belirtilmiştir. Bu nedenle bu konuda bir zaman bilinmemektedir. Diğer taraftan özellikle akşam saatlerinin çizgi filmlerde zaman olarak daha az tercih edilmesi söz konusudur. Bu noktada doğal afetlerin akşam vakitlerinde yaşanma durumunun çocuklar için daha korkutucu görünmesine sebep olabileceği ya da anlaşılabilirliği daha az olabileceği için tercih edilmemiş olabileceği düşünülebilir.

Çizgi filmlerde doğal afetle baş etme yöntemleri incelendiğinde, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere gruplandırıldığı görülmüştür. Hali hazırda AFAD doğal afetlerle baş etme yöntemlerini; afet öncesi, afet esnası ve afet sonrası şeklinde üç aşamada tanımlamaktadır. Farklı bir sınıflamaya göre; zarar azaltma, hazırlıklı olma, acil müdahale ve iyileştirme çalışmaları olarak afet yönetimi dört temel evreye ayrılır. Ayrıca afet yönetimi; afet öncesi (risk yönetimi), afet anı ve sonrası (kriz yönetimi) olmak üzere iki aşamada da toplanabilir (Gökçe & Tetik, 2012). Buna göre ilgili literatürde benzer ya da farklı gruplamaların yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte çizgi filmlerde doğal afetle baş etme yöntemlerinde durumu yaşayan kişilerin soğukkanlı, sakin olmaları ve birlik beraberlik içerisinde olmaları baş etme yöntemleri arasındadır. AFAD kaynaklarında ise baş etme yöntemleri afet yönetimi, afet yönetiminde iyileştirme, sürdürülebilirlik ve iyileştirme çalışmaları olarak sınıflandırılmış olup çalışmada birlik beraberlik ve hızlı bir şekilde normal yaşama dönüş (iyileştirme), baş etme yöntemleri arasında söylenmektedir (Şahin, 2009). Buna göre benzer içeriklerin çizgi filmlerde olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Çizgi filmlerin doğal afetle ilgili verdikleri mesajlar afet sonrası telafilere ve önlemlere yöneliktir. Afet sonrası telafilere yönelik; birlik ve beraberlik olma, iş birliği yapma ve güven duygusu oluşturma, önlemlere yönelik ise; afet sırasında yapılacaklarla ilgili bilgilendirme,

küresel ısınmaya ilişkin tedbirler, suyu israf etmeme, ağaçları koruma, dikkatli olma ve detayları akılda tutma ve panik olmama alt temaları oluşturulmuştur. Umunç (2022), çalışmasında olağanüstü durum olarak doğal afetler öncesi, sırası ve sonrasında kriz yönetiminin iyi sağlanması ve afetle ilgili iletişimin sağlanıyor olmasının önemli olduğunu belirlemiştir. Bir doğal afet durumunda kişilerin beklentisi önlemlerin afetler gelmeden alınması, güvenliğin sağlanması, afet sırasında müdahalelerin eksiksiz gerçekleşmesi ve afet sonrasında gerekli yardımların yapılabilmesi verilen mesajlardandır. Buna göre benzer ve birbirini destekleyen başlıkların öne çıktığını söylemek mümkündür.

Son olarak çizgi filmlerin genellikle çocukların gelişimsel seviyelerine uygun olduğu, çizgi filmlerde verilen bilgilerin çocuklar tarafından anlaşılması için ön bilgiye ihtiyaç duyulabileceği, çocuklar için bir öğretim materyali olarak kullanıldığında doğal afet konusunda çocuklara doğrudan ve dolaylı mesajlar verebileceği söylenebilir. Doğal afet temalı çizgi filmlerin çocuklara doğal afet konusunu açıklamak için destekleyici bir unsur olabileceği ve paylaşılacak ön bilgiler yardımıyla doğal afet konusunda farkındalık sağlayabilmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. İlaveten bu araştırma sonucuna bağlı olarak daha az işlenen doğal afet türlerini içeren içeriklerin hazırlanması önerilebilir. Çocuk kitapları, tiyatrolar, şarkılar, oyunlar gibi çocuklara yönelik doğal afet konulu diğer etkinlik ya da farklı platformlardaki hali hazırdaki içerikler incelenebilir ve yeni içerikler hazırlanabilir. Eğitimcilerin ve ailelerin doğal afet konulu çizgi filmler ile ilgili farkındalıkları ve bu çizgi filmlerden faydalanma durumları incelenebilir. Bu araştırma kapsamında incelenen çizgi filmlerin bazılarında yaş sınırı verilmemesinin, çizgi film seçimi yaparken aileleri ve eğitimcileri zorlayabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çizgi filmlerin üzerine yaş sınırı belirtilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- AFAD. (2022). <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> (Erişim Tarihi: 19.04.2024).
- Alper, I. T. (2024). Okul Öncesi Dönemde Dijital Medya ve Mobilleşme. *Mobil Dönüşüm Medya ve Eğitim Pratikleri*, 145.
- Aydın, K. (2023). *Erken Çocukluk Dönemi Çizgi Filmlerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İzmir.

- Aytekin, Ö. (2023). *Mekân ve Çocuk Etkileşiminin Hikâyeler Üzerinden Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Bayır, E. & Günşen, G., (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Çizgi Filmlerin Bilimsel Açılardan Analizi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 746-761.
- Bozdemir, E., & Önal, H. (2024). Scamper Tekniği ile Değerlendirilen Çizgi Filmlerin 60-72 Ay Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 25-37. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1470150>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Chen, W., & Adler, J. L. (2019). Assessment of screen exposure in young children, 1997 to 2014. *JAMA pediatrics*, 173(4), 391-393.
- Çakmak, H., Ocaktan, M. E., & Akdur, R. (2018). Eşitsizlikler ve Sağlık Sonuçları (AKIN A, Editör), *Doğal afetler, eşitsizlikler ve sağlık sonuçları*. Türkiye Klinikleri, Ankara, 88–94.
- Fırat, Z. (2024). “Pırıl” Çizgi Filminin Erken Çocukluk Dönemi Matematik İçerikleri Açısından İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 8(1), 40-53.
- Güden Altmış, Z. & Altun, M. (2021). “Pırıl” Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5382-5411.
- Günay, B. & Ünal, F. (2023). Lise Öğrencilerinin Afet Hazırbulunuşluk Düzeyleri. *In Eurasia International Congress Of Language, History And Culture* (P. 1).
- Gökçe, O. & Tetik, Ç. (2012). *Teoride ve Pratikte Afet Sonrası İyileştirme Çalışmaları*. Afad Başkanlığı.
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. & Karaşahin, H. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmler Üzerine Bir İnceleme: Caillou ve Sünger Bob Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 75-91.
- İmamoğlu, B. (2016). *2000 – 2014 Yılları Arasında Yayımlanmış Olan Çizgi Film ve Animasyon Filmlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- İşliyen, M. (2020). Çocuk, Televizyon ve Cinsellik: Çizgi Filmler Üzerine Bir İnceleme, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8 (1), 442-477.
- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal Afetlerin Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri. *Doğal Afet ve Çevre Dergisi*, 5(2): 368-376.

- Klinger, L. J. (2006). *What are your children watching? a dpics-u analysis of parentchild interactions in television cartoons*. (Doktora Tezi), Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements, Alabama.
- Mammadova, G. (2023). Soğuk Rüya’da Teknik ve İçerik. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 229-243.
- Man, R. X. G., Lack, D. A., Wyatt, C. E. & Murray, V. (2018). The effect of natural disasters on cancer care: a systematic review. *The Lancet Oncology*, 19(9), e482–e499.
- MEB (2017). *FATİH projesi hakkında*. Erişim adresi: [http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ sayfasından](http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/sayfasından) 10.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. baskı). London: Sage Pub.
- Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S. & Mahore, R. (2017). Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375-1378.
- Rosiek, A., Frackowiak Maciejewska, N., Leksowski, K., Rosiek-Kryszewska, A., & Leksowski, Ł. (2015). Effect of television on obesity and excess of weight and consequences of health. *International journal of environmental research and public health*, 12(8), 9408-9426.
- RTÜK (2023). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları kamuoyu araştırması. www.rtuk.org.tr adresinden 10.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Doğal Afet Farkındalığı. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295.
- Sargın, M. & Kılıç, E. (2023). Peri Masallarına Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12 (2) , 607-622.
- Şahin, N. (2009). Afet Yönetimi ve Acil Yardım Planları. TMMOB İzmir Kent Sempozyumu, İzmir.
- Temizyürek, F. & Acar, Ü. (2014). “Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- 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.

Umunç, C. (2022). Doğal afetlerde siyasi liderlerin kriz iletişimi ve sosyal medya söylemi: Recep Tayyip Erdoğan ve Kemal Kılıçdaroğlu'nun Twitter paylaşımları. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 9, 24-51.

Yağlı, A., (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Journal of Turkish Studies*,8(10), 707-719.

Yardımcıel, F. & Kılıç, D. (2023). Çizgi Filmlerin İletişimleri Etik Değerler Bakımının İncelenmesi: Doru Örneği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 21-32.

Yorulmaz, B. (2013). Pepee Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(24): 238-248.

EKLER

Ek 1.

Çalışma kapsamında çizgi filmleri değerlendirmek için kullanılan "**Doğal Afet Konulu Çizgi Film Değerlendirme Formu**" aşağıda paylaşılmıştır.

DOĞAL AFET KONULU ÇİZGİ FİLM DEĞERLENDİRME FORMU		
Maddeler	Açıklamalar	Örnekler/Notlar
Çizgi filmin doğal afet türü		
Çizgi filmde yer alan kişi/ler		
Çizgi filmde yer alan mekân/lar		
Çizgi filmde yer alan afetin gerçekleştiği zaman dilimi		
Çizgi filmin olay örgüsü		
Çizgi filmde yer alan doğal afetle baş etme yöntemleri		
Çizgi filmde yer alan doğal afetle ilgili çizgi filmin verdiği mesajlar		

ExtendedAbstract

Purpose

Every year, millions of children around the world are exposed to natural disasters and are more or less affected by these disasters. For this reason, it is seen that it is extremely important to inform children adequately about this issue and to raise their awareness about the precautions that can be taken, what to do or what a natural disaster is. From this point of view, cartoons that children can easily access and watch frequently can play an educational role about natural disasters. It can be stated that in order to fulfill this role properly, cartoons should be prepared in accordance with the age and development levels of children. Within the scope of this study, studies in the literature were examined, but no study was found that examined the natural disaster subjects in cartoons in detail. Accordingly, the aim of the research was to examine the content of cartoons about natural disasters for early childhood.

Method

The research was prepared as a case study, one of the qualitative research designs. In this process, data was collected from documents as a data collection method. The documents of this research are the cartoons taken into the study group. The study group of the research was determined by purposeful sampling method. Accordingly, 23 cartoons on the subject of natural disasters broadcast on "TRT Çocuk", "Cartoon Network" and "Minika Çocuk" cartoon channels formed the study group of the research. The "Cartoon Evaluation Form" prepared by the researchers was used in the study. During the preparation of the form, a literature review was conducted and expert opinions were consulted. Accordingly, in the form obtained, depending on the research questions, the type of natural disaster, plot, people, places, time, methods of coping with natural disasters and messages about natural disasters were recorded. 23 cartoons on natural disasters, which constituted the study group, were examined using this evaluation form. Accordingly, the cartoons were watched and a separate evaluation form was used for each cartoon. In this process, in order to check the correct understanding of the evaluation form and to ensure internal validity, a selected cartoon was first watched by both researchers and the forms were filled in, then checks were made between these forms and the data on other cartoons continued to be obtained in consensus. The data obtained for all cartoons were recorded in the computer environment and the content analysis process was started.

In this process, first all the data was read from start to finish, then the data was read again for each research question and the coding process began. In the next stage, by re-examining the codes, themes and sub-themes were created for some research questions. In this process, codes, themes and sub-themes were studied until there were no open codes left. In creating the themes and sub-themes, interviews were held between the researchers at three different times, and in line with these interviews, the themes and sub-themes were given their final shape, and in this process, a consensus was reached among the researchers for each theme and sub-theme.

Discussion and Results

When we look at the types of natural disasters in the cartoons examined in the research, it is seen that the storm is the most mentioned natural disaster topic, while the least mentioned natural disasters are tornado, drought and hurricane. It is noteworthy that the subject of landslides was not preferred in the cartoons and that the subject of floods was mentioned somewhere in between in some of the cartoons examined. Therefore, preparing new content on these topics may be seen as a necessity. On the other hand, among the cartoons examined, it was observed that in the cartoons with a fire theme, the fire did not occur as a natural disaster, but occurred due to human factors in all of them. Accordingly, it can be thought that such contents may have been prepared in order to give messages about measures to eliminate the factors that cause fire.

It was observed that the cartoons examined generally had a plot (introduction, development, conclusion). In the cartoons examined, talking animals were mostly used as cartoon characters. In this context, the use of animals may attract more attention of children. In this way, the desired messages can be conveyed through talking animals. On the other hand, imaginary heroes were used less in the cartoons examined. It can be thought that the reason for this is being able to explain natural disasters that may occur and offer realistic solutions at the solution stage.

When the cartoons were examined in terms of location, it was seen that the forest was used more as a location. The reason for this is that the characters used in most of the cartoons are animals. Children can identify with animals in cartoons and make connections between their lives and their own. When the distribution of cartoons according to time is examined, it is seen that noon time is used more as a time period. On the other hand, evening hours are less

preferred in cartoons. At this point, it can be thought that it may have been used less because natural disasters in the evening may seem more frightening to children.

When the methods of coping with natural disasters in cartoons were examined, it was seen that they were grouped as before, during and after the disaster. It can be said that similar or different groupings have been made in the relevant literature. However, in the cartoons, the methods of coping with natural disasters include the people experiencing the situation being cool-headed, calm, and being in unity. The messages given by cartoons about natural disasters are about post-disaster compensation and precautions. For post-disaster compensation, unity and solidarity, cooperation and creating a sense of trust, and for precautions, informing about what to do during the disaster, measures regarding global warming, not wasting water, protecting trees, being careful and keeping the details in mind and not panic. themes have been created.

It can be said that natural disaster-themed cartoons can be a supportive element to explain natural disasters to children and can be used to raise awareness about natural disasters with the help of preliminary information to be shared. Depending on the results of this research, it may be recommended to prepare content that includes less processed types of natural disasters. Other natural disaster-themed activities for children, such as children's books, plays, songs, games, or existing content on different platforms can be examined and new content can be prepared. Educators' and families' awareness of natural disaster-themed cartoons and their utilization of them can be examined.

ETİK BEYAN: “Doğal Afet Konulu Çizgi Filmlerin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun sorumlu yazarlara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

TEACHER IDENTITY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Fadile AYDIN²

Mecit ASLAN³

Başvuru Tarihi: 10.01.2024 Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2024 DOI:10.21764/maeuefd.1417404

(Araştırma Makalesi)

Özet: Öğretmen kimliği konusu son yıllarda dünya çapında oldukça ilgi gören bir konu olmuş durumdadır. Bu nedenle öğretmen kimliğini ölçmeye yönelik araştırmalar oldukça artmış durumdadır. Bu araştırma ile hizmet içi öğretmenlere yönelik, hizmet içi öğretmenler ile geliştirilen, branş sınırlaması içermeyen, ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin altı farklı bölgesinde, çeşitli illerde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 850 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 425 öğretmen, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için farklı 425 öğretmen ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Ölçekte öz değeri birin üzerinde olan altı faktör var olduğu belirlenmiştir. Söz konusu altı faktörde yer alan uygun olmayan maddeler (faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olanlar) analiz dışı bırakılmıştır. Ölçek maddelerine ait AFA faktör yük değerlerinin 0.433 ile 0.875 arasında değiştiği ve altı faktörlü yapının toplam varyansın %60.863'ünü açıkladığı belirlenmiştir. DFA sonucunda madde faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği, 41 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik değeri AFA uygulamasında 0.942, DFA uygulamasında ise 0.946 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Öğretmen kimliği, Ölçek geliştirme, Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise*

Abstract: The subject of teacher identity has been a subject of great interest worldwide in recent years. For this reason, research on measuring teacher identity has increased considerably. This study aimed to develop a valid and reliable Teacher Identity Scale for in-service teachers, developed with in-service teachers, without any branch limitation, and developed in accordance with the scientific steps of scale development. The scale development process was carried out with 850 teachers working in preschools, primary schools, secondary schools and high schools in various provinces in six different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Scale validity and reliability studies were conducted with 425 teachers for exploratory factor analysis (EFA) and 425 different teachers for confirmatory factor analysis (CFA). EFA eigenvalue and scree plot were taken into account in determining the scale factor number. It was determined that there were six factors with an eigenvalue above 1 in the scale. Since the scale was suitable for the theoretical basis and research theory, the six-factor structure was studied and unsuitable items (with factor loading values less than 0.30) were excluded from the analysis. It was determined that the EFA factor loading values of the scale items ranged between 0.433 and 0.875, and the six-factor structure explained 60.863% of the total variance. As a result of the CFA performed, it was seen that the item factor loads varied between 0.51 and 0.86, and the structure consisting of 41 items and six factors was confirmed. The Cronbach's alpha reliability value for the entire scale was found to be 0.942 in the EFA application and as 0.946 in the CFA application. As a result of the findings obtained from the scale development validity and reliability studies, it has been shown that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in determining the teacher identity perceptions of teachers working in preschool, primary, secondary and high schools.

Keywords: *Teacher identity, Scale development, Preschool, Primary school, Secondary school, High school.*

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tamamladığı Doktora tezinden üretilmiştir.

² Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Türkiye fadileaydin@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0185-9971](https://orcid.org/0000-0002-0185-9971)

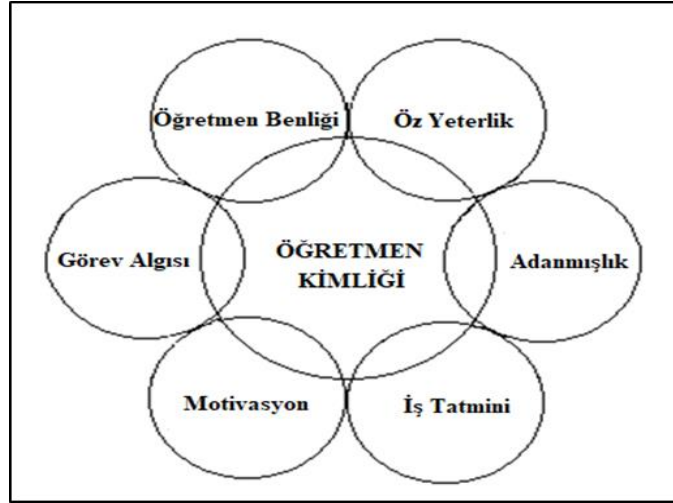
³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7970-5892](https://orcid.org/0000-0002-7970-5892)

Giriş

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik profesyonel algılarına ulaşmak, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve yaklaşımlarına dair önemli bilgiler sağlayabilir (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013) ve öğretmen mesleki gelişimine katkılar sunabilir. Bu nedenle öğretmen kimliği konusu son yıllarda yurt dışı ve yurt içi alan yazında oldukça ilgi gören güncel ve önemli bir konu haline gelmiş durumdadır.

Öğretmen kimliği; öğretmenlerin konu öğretimi, pedagojik uygulamaları, eğitim-öğretim ilişkileri ve diğer mesleki görevlerinde nasıl olduklarına dair algıları (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013) içeren öğretmen olmanın 'kişisel' ve 'profesyonel' yönlerine ait dinamik bir kavramdır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Başka bir deyişle öğretmen kimliği, konu alanı, pedagoji ve didaktik alanlarda bir öğretmenin bilmesi gereken her şeyi kapsayan çeşitli faktörlere dayalı bir profesyonel benlik algısıdır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Bu algı etkileşim kurularak gelişen karmaşık, dinamik ve kişisel bir algıdır, profesyonel olma sürecinde meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile kurulabilmektedir (Brooke, 1994).

Öğretmen kimliğinin çeşitli göstergeleri vardır ve öğretmen kimliğini anlamak için bu göstergelerin iyi tanımlanması gerekir (Canrinus, 2011; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019). Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme aşamasında öğretmen kimliği ile ilgili yurt dışı ve yurt içi alan yazın ayrıntılı incelenerek ilgili makale, kitap, doktora ve yüksek lisans tezleri detaylı incelenmiştir (Atal, 2019; Azim, 2017; Beauchamp ve Thomas 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2000; Bukor, 2015; Chandran, Luli, Strano ve Post, 2019; Çetin, 2017; Çetin, 2020; Canrinus, 2011; Ceylan, 2019; Danielewicz 2001; Day ve Kington, 2008; Flores ve Day, 2006; Hanna vd. 2019; Kelchtermans, 1993; Kerby, 1991; Korthagen, 2004; Lasky, 2005; Lerseth, 2013; Li, 2016; Matheny, 2016; Olsen, 2012; Sachs, 2001; Starr vd., 2006; Tickle, 2000; Timostuk ve ugaste 2010; Zhao ve Zhang, 2017; Zivkovic, 2013). İlgili alandan akademisyenler ile odak grup görüşmeleri yapılmış, elde edilen veriler göz önüne alınarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bunun sonucunda Öğretmen Kimliği Ölçeği; Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere kuramsal yapıya uygun olarak altı faktörden, meydana gelmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği faktörleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Kimliği Modeli (Aydın, 2022).

Öğretmen benliği: Öğretmen kimliğinin öğretmen benliği faktörü “Kendimi bir öğretmen olarak nasıl görüyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013). Öğretmen benliği; öğretmenin kendi ile ilgili sahip olduğu fikirleri, bilişleri, tutumları, duyguları algıları ve gerçekçi öz değerlendirmeleri içerir (Bildiren, 2018). Öğretmen kimliğine ontolojik bakış açısıyla bakıldığında öğretmen benliği öğretmen kimliği için önemli bir göstergedir (Wenger,1998). Bu faktördeki puanların artması öğretmenlerin mesleği için doğru kişi olduğunu ve yeterli donanıma sahip olduğunu ve mesleği için kendini geliştirdiğini göstermektedir.

Öz-yeterlik: Öğretmen kimliğinin öz-yeterlik faktörü “Günlük öğretim etkinliklerimi organize edip gerçekleştirebileceğime ne kadar inanıyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, ve Hofman, 2012). Öğretmenin mesleki yeterliği; öğretmenin; öğrenci performansını etkileme kapasitesi (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1997), öğrencilerde istenen sonuçlara ulaşabilme düzeyi (Henson, 2001) ve sorumlu olduğu eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla yerine getirebilmesi (Charalambous, Philippou ve Kyriakides, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğrenci yetiştirme yeterliliği gibi eğitim-öğretim görev ve sorumluluklarında sahip olduğu başarı düzeyine yönelik algılarını ifade edebilmektedir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin rutin eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla yerine getirebildiğini, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir.

Mesleki adanmışlık: Adanmışlık, inançları uğruna zaman ve enerji harcamaya istekli olmaktır (Kozikoğlu ve Özcanlı 2020). Öğretmen kimliğinin mesleki adanmışlık faktörü “Mesleğe ne kadar bağlıyım?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Cheung, 2008). Öğretmen mesleki adanmışlığı

öğretmenin; çalıştığı okul ile olan ilişkisini ve öğretmenliğe devam etme veya sonlandırma kararını etkileyen hisler olarak ifade edilebilir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Öğretmenlerin mesleklerinin amaç ve değerlerine inanmaları, bunları kabul etmeleri, okulları ve meslekleri adına çaba sarf etmeleri, okullarına veya mesleklerine devam etme istekleri öğretmen mesleki adanmışlığının göstergeleridir (Razak, Darmawan ve Keeves, 2009). Öğretmenin mesleğine devam etme konusundaki kararlılığı, mesleklerinin amaç ve değerlerine inanma düzeyi ve bu amaç ve değerler için ne kadar mücadele ederek mesleğinden ayrılmadığı ile ilgili algılarını ifade edilmektedir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleğinin temel değerler konusunda idealist olduğunu ve zorluklar konusunda mücadelecisi olduğunu ve mesleğinde kalma konusunda kararlı olduğunu göstermektedir.

İş tatmini: Öğretmen kimliğinin iş tatmini faktörü “İşimden ne kadar memnunuz?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Hong, 2010). Öğretmen iş tatmini öğretmenlerin işlerine ve öğretim rolüne karşı duydukları duygusal tepkileri (Zembylas ve Papanastasiou, 2006), çalışma koşullarına ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşleri (Hongying, 2007) ile öğretmenlerin iş ortamından ve meslekten deneyimledikleri başarı ve doyum duyguları olarak ifade edilebilir (Liu, Keeley, Sui ve Sang, 2021; OECD TALIS, 2018). Öğretmenlik mesleğinin yaşattığı başarı, mutluluk ve sosyo-ekonomik doyum ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleğinde başarılı, mutlu olduğunu ve mesleğin sağladığı sosyo-ekonomik koşulların tatmin ettiğini gösterebilmektedir.

Motivasyon: Öğretmen kimliğinin motivasyon faktörü “Neden öğretiyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk, 2006). Öğretmen motivasyonu öğretmenliğin gerektirdiği davranışları başlatmak için zaman, enerji ve kaynak harcamaya iten güç olarak ifade edilebilir (Latham ve Pinder, 2005). Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonları; özgecil, içsel ve dışsal olarak ayrılabilir. Özgecil motivasyon, sosyal açıdan önemli bir iş olarak öğretmeyi istemekle, içsel motivasyon kişisel tatmin ve işten zevk almakla, dışsal motivasyon; sosyal farkındalık, iş güvenliği ve yüksek maaş ile ilgilidir (Kyriacou ve Coulthard, 2000). Öğretmenin mesleğine duyduğu tutku, ilgi, çaba duygularıyla ve öğretmenin sosyo-ekonomik beklentilerinin karşılanma düzeyi ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları mesleki tutku, ilgi, ilham, dürtülerin yüksek olduğunu

ve mesleki sosyo-ekonomik getirilerinin onları mesleklerine zaman ve enerji ayırmaya yönelttiğini göstermektedir.

Görev algısı: Öğretmen kimliğinin görev algısı faktörü “Öğretmen olarak görevim nedir?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009). Görev algısı, kişinin mesleği veya işi gereği kendini sorumlu hissettiği görevlerin bireysel olarak anlaşılması olarak ifade edilebilir (Richter, Brunner ve Richter, 2021). Öğretmen görev algısı bir öğretmenin mesleği için neler yapması gerektiği, mesleği için neleri yapmasının daha iyi olduğu hakkındaki inançları da kapsar (Hermans, Van Braak ve Van Keer, 2008). Bu inançlar eğitsel, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi, mesleki oryantasyon, hizmet içi öğrenme ve işbirliği şeklinde kavramsallaştırılabilir (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenin mesleği için neler yapması gerektiğine dair sahip olduğu eğitsel inançlar, değerler ve öğretmen olmanın ne ifade ettiğine dair temel fikirler ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleki görev ve sorumluklarını çok iyi içselleştirdiğini, mesleği için neleri yapmasının daha faydalı olacağı ve eğitsel görev, değerler ve inançlar konusunda net fikirlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen kimliği çeşitli çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri ile incelenmekle birlikte öğretmen kimliğini ölçen kapsamlı nicel veri toplama araçları eksiktir (Cheung, 2008; Hanna vd., 2019). Öğretmen kimliğini inceleyen araştırmalar çoğunlukla görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir (Hanna vd., 2019; Li, 2016). Bununla birlikte öğretmen kimliği genel olarak ontolojik, profesyonellik, etkileşim bakış açılarından yalnız biri ile sınırlandırılarak incelemiştir (Li, 2016). Ontolojik bakış açısıyla öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve içsel özellikleri (Wenger, 1998), profesyonellik bakış açısı ile öğretmenlerin; konu, pedagoji ve didaktik alanlardaki uzmanlığı (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000) incelenirken, etkileşim bakış açısı ile öğretmen kimliğini etkileyen değiştirilebilir bağlamsal faktörler (eğitim, okul, aile ve siyaset) (Day, 2011; Li, 2016) incelenmiştir. Öğretmen kimliğinin söz konusu üç bakış açısının birleştirici çerçevesi içinde kavramsallaştırılması ve üç bakış açısının güçlü yanlarını birlikte ele alan bir öğretmen kimliği ölçme aracının geliştirilmesi kaçınılmaz görülmektedir (Li, 2016).

Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde öğretmen kimliği araştırmalarında nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür (Lutovac & Kaasila, 2019). Var olan nicel araştırmalarda ise çeşitli sınırlılıklara sahip öğretmen kimliği ölçme araçlarının kullanıldığı görülmüştür (Avraamidou, 2014; Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Carrillo ve Flores, 2017; Friesen ve Besley 2013; Gleeson, O'Flaherty, Galvin ve Hennessy, 2015; Karaolis ve Philippou, 2019; Khany ve Malekzadeh, 2015; Marz ve Kelchtermans, 2013; Martin ve Strom, 2016; Izadinia, 2015; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, ve Beishuizen, 2017). Alan yazındaki öğretmen kimliği ölçme araçlarında görülen söz konusu sınırlılıklar şunlardır: öğretmen adaylarına yönelik olmaları, tek veya sınırlı sayıda branşa yönelik olmaları, deneyim, bağlam vb. sınırlılıklarına sahip olmaları veya alan yazında bulunan çeşitli hazır ölçme araçlarının bir araya getirilerek oluşturulmaları sayılabilir (Hanna vd., 2019). Bu nedenle kavramsal ve metodolojik sorunlar içerebilmeleri nedeniyle söz konusu sınırlılıkları barındırmayan, mesleği icra eden öğretmenler ile geliştirilmiş ve tüm branşlarına hitap edebilen nicel bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hizmet içi öğretmenlere yönelik ve hizmet içi öğretmenler ile ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen, geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirerek alan yazına katkıda bulunabilmektir.

Araştırma amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Öğretmen Kimliği Ölçeği geçerli midir?
- 2.Öğretmen Kimliği Ölçeği güvenilir midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme sürecinde çok sayıda katılımcının öğretmen kimliğine yönelik ilgi, tutum ve görüşleri hakkında bilgi toplamak amaçlandığı için gerekli veriyi sağlayabilmesi için tarama yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Öğretmen Kimliği Ölçeği, doktora tez araştırması sırasında (Aydın, 2022) geliştirilmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin altı farklı bölgesinde çeşitli illerde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 850 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 425 öğretmen, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 425 öğretmen olmak üzere toplamda iki farklı örnekleme 850 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Geliştirme Süreçlerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Özellik		AFA		DFA	
		Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	237	56	222	52
	Erkek	188	44	203	48
Eğitim Düzeyi	Lisans	351	83	345	81
	Lisansüstü	74	17	80	19
	Okul Öncesi	16	4	18	4
Çalışılan okul kademesi	İlkokul	110	26	106	25
	Ortaokul	115	27	158	37
	Lise	184	43	143	34
	İl merkezi	206	48	272	64
Görev yapılan yerleşim yeri	İlçe	166	39	95	22
	Köy	53	36	58	14
	1-5 Yıl	123	29	97	23
Mesleki deneyim	6-10 Yıl	101	24	110	26
	11-15 Yıl	73	17	79	19
	16-20 Yıl	68	16	74	17
	21 Yıl ve üzeri	60	14	65	15
	Güzel sanatlar ve spor eğitimi	26	6	43	10
Branş Grupları	Matematik ve fen bilimleri	71	17	96	23
	Mesleki eğitim	93	22	29	7
	PDR ve özel eğitim	28	7	29	7
	Temel eğitim	119	28	112	26
	Türkçe ve sosyal bilimler	62	15	88	21
	Yabancı dil	26	6	28	7

Tablo 1 incelendiğinde, AFA ve DFA için veri toplanan öğretmenlerin demografik özellikler açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki grupta kadın ve erkek öğretmen sayılarının

birbirine yakın olduğu; öğretmenlerin çoğunlukla lisans mezunu olduğu; il merkezi, ilçe ve köylerden dengeli bir şekilde veri toplandığı, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının 10 yıl ve altında mesleki deneyime sahip olduğu ve branş açısından çeşitlilik sergilediği görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere ait branş sayısı oldukça fazla olduğu için öğretmen branşları köken benzerliğine göre gruplanmıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği branşları temel eğitim başlığı altında; matematik, fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi gibi sayısal branşlar matematik ve fen bilimleri başlığı altında; Türkçe, edebiyat, tarih, din, coğrafya, felsefe, sosyal bilgiler vb. sözel branşlar Türkçe ve sosyal bilimler başlığı altında; resim, müzik, beden eğitimi branşları güzel sanatlar ve spor eğitimi başlığı altında; İngilizce, Almanca, Fransızca Arapça vb. branşlar yabancı diller başlığı altında; tüm meslek derslere ait branşlar mesleki eğitim başlığı altında gruplanarak incelenmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği Geliştirme Süreci

Öğretmen kimliği ölçeği geliştirme sürecinde öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve yararlanılmıştır. Arpacı ve Bardakçı, (2015); Atal, (2019); Azim, (2017); Beauchamp ve Thomas (2009); Beijaard, Meijer ve Verloop, (2000); Beijaard, Meijer ve Verloop,(2000); Bukor, (2015); Chandran, Luli, Strano ve Post, (2019); Çetin, (2017); Çetin, (2020); Canrinus, (2011); Ceylan, (2019); Danielewicz, (2001); Day ve Kington, (2008); Flores ve Day, (2006); Hanna vd. (2019); Karaolis ve Philippou, (2019); Kelchtermans, (1993); Kerby, (1991); Korthagen, (2004); Lasky, (2005); Lerseth, (2013); Li, (2016); Matheny, (2016); Martin ve Strom, (2016); Olsen, (2012); Sachs, (2001); Starr vd., (2006); Tang (2013); Tickle, (2000); Timostsuk ve Ugaste (2010); Zhao ve Zhang, (2017); Zivkovic, (2013). Özellikle Hanna vd. (2019) ait öğretmen kimliğinin 59 farklı bileşenin analiz edildiği meta analiz araştırma raporundan güncel bir kaynak olarak yararlanılmıştır. Öğretmen kimliğinin bileşenlerinin belirlenmesi için alan yazında öğretmen kimliğinin göstergeleri kapsamlı bir şekilde analiz edilerek sistematik bir inceleme yürütülmüştür. Bu inceleme sonucunda öğretmen kimliğinin bileşenleri değerlendirilmiş, kategorize edilmiş ve kuramsal çerçeveye uygun olarak öğretmen kimliğinin altı faktörü belirlenmiştir (Öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmini). Söz konusu ölçek faktörlerine uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alanından beş uzman ile odak grup görüşmesi yapılarak ölçek faktörleri ve madde havuzundaki maddeler değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde uzman görüşüne sunulmak üzere taslak

ölçek hazırlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim ile Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman 12 akademisyenden ve Türkçe dil uzmanından uzman görüş alınmıştır. Uzman önerileri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler bulunduğu faktörden çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Üç öğretmene sesli olarak okutulan ölçek maddelerinin anlaşılır olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiş ve 44 maddelik form pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir. 44 maddelik Öğretmen Kimliği Ölçeğinin ilk formuna ait faktör analizi yapılırken faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği faktör analizi yeniden yapılmış ve son durumda aşağıda yer alan 6 Faktörlü 41 maddelik 5'li likert tipinde öğretmen kimliği ölçeğinin son haline ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği faktörleri ve boyutları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktörleri ve Boyutları

Faktör	Maddeler
Öğretmen Benliği (m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7)	1.Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissederim 2.Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım 3.Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım 4.Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum 5.Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım 6.Öğretmekten zevk alırım 7.Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım.
Öz Yeterlik (m8,m9,m10,m11, m12, m13, m14, m15)	1.Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim 2.Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim 3.Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim 4.Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim 5.Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim 6.Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim 7.Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim 8.Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim.
Görev Algısı (m16,m17,m18,m19,m20,m21)	1.Öğrencilerin ders(ler)ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir 2.Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir 3.Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir 4.Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir 5.Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir 6.Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir
Motivasyon Neden öğretmenlik yapıyorsunuz?	1.Çünkü, öğretmenlik yapmayı seviyorum 2.Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum 3.Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmayı seviyorum 4.Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum 5.Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum
(m22,m23,m24,m25,m26,m27, m28,m29,m30)	6.Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum 7.Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor 8.Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor.
İş Tatmini (m31,m32,m33,m34,m35)	1.Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum. 2.Mesleğimin maddi getirisinden memnunum. 3.Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum

Mesleki Adanmışlık
(m36,m37,m38,m39,m40,m41)

- 4.Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arası ilişkilerden memnunum
- 5.Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum
- 1.Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım
- 2.Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim
- 3.Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim
- 4.Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim
- 5.Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim
- 6.Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım

Verilerin Analizi

Faktör analizi öncesi uç değer analizi yapılmış, veri dağılımının normalligi de belirlenmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeğinin yapı geçerliliği; açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach Alpha güvenilirliği ile incelenmiştir. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde kuramsal temelin yanı sıra, AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Madde ayırt ediciliğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile alt %27 ve üst %27 grupları arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca madde-ölçek korelasyonu için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği model veri uyumu DFA uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenmesi yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği verilerinin faktör analizine uygun bir örnekleme sahip olduğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ile araştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde 44 madde yer almıştır. AFA gerçekleştirmek için yurt çapında altı bölgede çeşitli illerden olmak üzere 425 öğretmene ulaşılmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi istatistiği değeri incelenmiştir. KMO değeri 0.943 ve Bartlett küresellik testi istatistik değeri 11384.245 (sd=946, p<0.05) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0.60'dan büyük olması ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermesi, verinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Örneklem büyüklüğü, KMO değeri ve Bartlett istatistiği dikkate alındığında, faktörleşmeye uygun olarak değerlendirilebilir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yapılan incelemelerde öz-değeri 1'in üzerinde olan altı faktörden sonra

grafığın de düzleştiği görülmüştür. Ölçeğin dayandığı kuramsal temele de uygun olması nedeniyle altı faktörlü yapı üzerinde çalışılmış ve uygun olmayan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Faktör analizi yapılırken uygun olmayan (faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan) maddeler analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yükleri uygun olmayan (0.30 dan düşük olan) üç madde analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 3

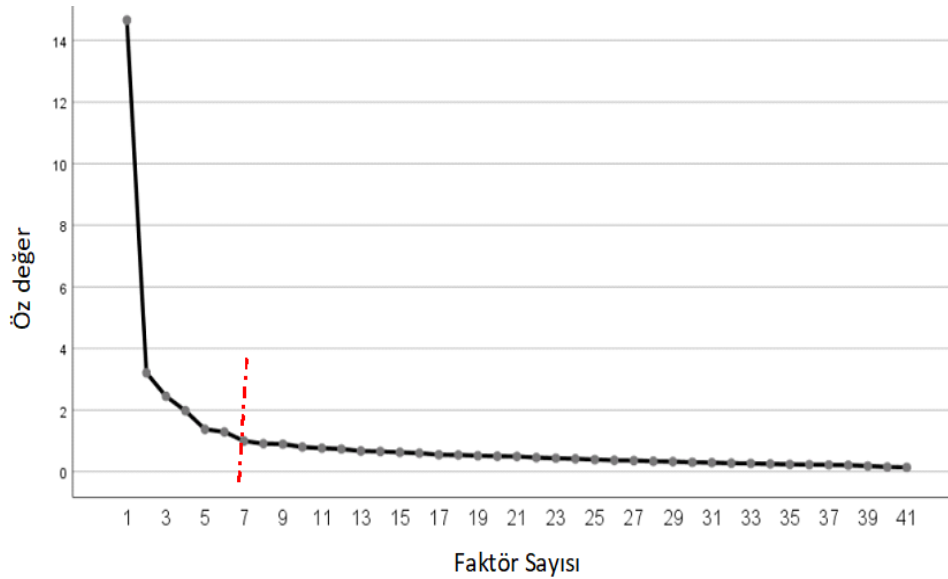
Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Döndürme* Sonrası					
Faktör	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Kümülatif açıklanan varyans oranı
1	14.659	35.753	5.827	14.211	14.211
2	3.207	7.823	5.292	12.908	27.119
3	2.449	5.972	4.151	10.124	37.243
4	1.976	4.820	3.675	8.963	46.207
5	1.374	3.352	3.333	8.129	54.336
6	1.289	3.144	2.676	6.528	60.863
7	0.996	2.429			
8	0.907	2.212			
9	0.892	2.176			
10	0.797	1.944			
11	0.761	1.857			
12	0.734	1.791			
13	0.668	1.630			
14	0.653	1.593			
15	0.626	1.527			
16	0.600	1.463			
17	0.547	1.335			
18	0.538	1.312			
19	0.516	1.258			
20	0.500	1.219			
21	0.493	1.203			
22	0.456	1.112			
23	0.433	1.055			
24	0.415	1.013			
25	0.390	0.951			
26	0.369	0.899			
27	0.357	0.871			
28	0.337	0.821			
29	0.324	0.790			
30	0.301	0.735			
31	0.293	0.714			
32	0.273	0.667			
33	0.266	0.648			
34	0.250	0.609			
35	0.233	0.568			
36	0.226	0.552			
37	0.218	0.532			

38	0.208	0.507
39	0.180	0.439
40	0.150	0.367
41	0.138	0.336

*varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Son olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan altı faktör olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmen Kimliği Ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 2'de verilen yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde altıncı faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak, Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı faktörlü bir yapı gösterdiği söylenebilir. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde birinci faktörün varyansın %14.21'ini, ikinci faktörün varyansın %12.91'ini, üçüncü faktörün varyansın %10.12'sini, dördüncü faktörün varyansın %8.96'sını, beşinci faktörün varyansın %8.13'ünü ve altıncı faktörün varyansın %6.53'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak 41 madde ve altı faktörden oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeği incelenen yapıdaki varyansın %60.86'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Kimliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	t (Alt%27-Üst%27)	Madde-Ölçek Korelasyonu
1			0.609				-11,776	,640**
2			0.565				-8,935	,534**
3			0.433				-12,255	,592**
4			0.595				-11,791	,639**
5			0.629				-10,349	,628**
6			0.698				-8,961	,593**
7			0.629				-11,412	,695**
8		0.664					-13,100	,568**
9		0.717					-11,326	,546**
10		0.743					-12,143	,588**
11		0.740					-13,138	,625**
12		0.737					-10,838	,532**
13		0.666					-13,671	,609**
14		0.642					-12,388	,637**
15		0.577					-11,014	,550**
16				0.712			-11,955	,515**
17				0.730			-10,813	,559**
18				0.740			-11,952	,558**
19				0.719			-7,864	,450**
20				0.597			-10,297	,523**
21				0.599			-8,557	,471**
22	0.681						-12,887	,721**
23	0.689						-14,290	,691**
24	0.661						-14,604	,737**
25	0.703						-13,956	,714**
26	0.548						-9,219	,575**
27	0.487						-9,334	,484**
28	0.776						-15,196	,699**
29	0.746						-14,305	,645**
30	0.802						-12,589	,590**
31						0.579	-6,264	,285**
32						0.856	-6,917	,345**
33						0.875	-9,100	,395**
34						0.545	-14,413	,587**
35						0.546	-12,374	,464**
36					0.465		-15,120	,676**
37					0.678		-14,509	,651**
38					0.649		-12,774	,604**
39					0.728		-11,136	,549**
40					0.626		-13,110	,645**
41					0.594		-16,410	,722**

** p<.01

Tablo 4 incelendiğinde her bir faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, maddelerin buldukları faktörlerde ölçülmek istenen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2018). Faktör 1'de dokuz madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.487 ile 0.802 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 1 “motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Faktör

2’de sekiz madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.577 ile 0.743 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 2 “öz yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Faktör 3’te yedi madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.433 ile 0.698 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 3 “öğretmen benliği” olarak adlandırılmıştır. Faktör 4’te altı madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.597 ile 0.740 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 4 “görev algısı” olarak adlandırılmıştır. Faktör 5’te altı madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.465 ile 0.728 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 5 “mesleki adanmışlık” olarak adlandırılmıştır. Faktör 6’da beş madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.545 ile 0.875 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 6 “iş tatmini” olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, tüm maddeler için alt%27 ve üst%27 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu, dolayısıyla maddelerin ayırt edici olduğu görülmektedir ($p<.01$). Ayrıca madde-ölçek korelasyonlarının 0.285 ile 0.737 arasında değiştiği ve bulunan değerlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$).

Öğretmen Kimliği Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapısını doğrulamak amacıyla yeniden ülke çapından altı bölgeden olmak üzere farklı 425 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu veri seti üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek modelin veri uyumu değerlendirilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0.30’dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin ölçmek istenilen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Şekil 3. Öğretmen kimliği ölçeği ölçme modeli

Tablo 5'te, uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (maksimum-minimum) ve hata varyansı (maksimum-minimum) değerleri görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Kimliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	2321.27	3.04	0.000	0.96	0.76	0.94	0.069	0.86	0.51	0.73	0.26
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	≤ 0.080	≥ 0.30		≤ 0.90	

Tablo 5 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı söylenebilir (Browne ve Cudeck, 1992). CFI değeri 0.96 ve NFI değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0.90'ın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). GFI değeri ise 0.76 olarak belirlenmiştir ve bu değer 0,90'nın altında olduğu için model veri uyumunun olmadığı söylenebilir. Ancak bunun nedeni GFI indeksinin verinin normal dağılım göstermediği durumlarda CFI'ya göre daha fazla etkilenmesidir (Ainur, Sayang, Jannoo ve Yap, 2017). Bu gibi bir durumda GFI değeri yerine CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde, model için 0.069 RMSEA indeksi elde edilmiştir ve bu indeks, modelin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir. Genel olarak uyum indekslerine bakıldığında, altı faktörlü modelin veriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Kimliği Ölçeği güvenirlik analizleri için açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için belirlenen faktörlere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde AFA ve DFA için toplanan veri setleri üzerinden hesaplanan iç tutarlık katsayılarının; öğretmen benliği faktörü için 0.86 ve 0.83; öz-yeterlik faktörü için 0.89 ve 0.87; görev algısı faktörü için 0.85 ve 0.82; motivasyon faktörü için 0.91 ve 0.90; iş tatmini faktörü için 0.78 ve 0.82; mesleki adanmışlık faktörü için 0.87 ve 0.85 ölçek toplamı için 0.942 ve 0.946 olduğu görülmektedir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu için ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach alfa (AFA)	Cronbach alfa (DFA)
Öğretmen Benliği	7	0.86	0.83
Öz-Yeterlik	8	0.89	0.87
Görev Algısı	6	0.85	0.82
Motivasyon	9	0.91	0.90
İş Tatmini	5	0.78	0.82
Mesleki Adanmışlık	6	0.87	0.85
Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam	41	0.942	0.946

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen kimliği konusu son yıllarda dünyada oldukça önemli ve ilgi gören güncel bir konu olmuş durumdadır. Bu nedenle öğretmen kimliğini ölçmeye yönelik araştırmalar artmış durumdadır. Bu araştırma ile hizmet içi öğretmenlere yönelik, hizmet içi öğretmenler ile geliştirilen, branş sınırlaması içermeyen, ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Öğretmen Kimliği Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği sonucunda Ölçekte öz değeri 1'in üzerinde olan altı faktörün var olduğu belirlenmiş ve öğretmen kimliğinin altı faktörlü yapısına ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk örneklem olan 425 öğretmene uygulanan açımlayıcı faktör analiz verilerinde AFA faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan 3 madde aşama ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda altı faktörlü 41 maddelik Öğretmen Kimliği Ölçeğine ulaşılmıştır. Ölçek maddelerine ait AFA faktör yük değerlerinin 0.433 ile 0.875 arasında değiştiği ve altı faktörlü yapının toplam varyansın %60.863'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda madde faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği, 41 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik değeri AFA uygulamasında 0.942, DFA uygulamasında ise 0.946 olarak bulunmuştur. Bu veriler Öğretmen Kimliği Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda öğretmen kimliği algılarını nicel ölçme araçları kullanılarak ölçme eğilimi artmış durumdadır. Örneğin: Aydın ve Aslan (2024); Hanna vd., (2022); Hong ve Cross Francis, (2020); Li ve Shao, (2018); Lin, Ameyaw, Zhang, Sun ve Li, (2022); Lu, Luo, Chen ve Wang, (2022); Shi

ve Cheng, (2020); Vang, (2021); Yan, Bava Harji ve Kannan, (2023) gibi öğretmen kimliği konulu nicel çalışmalar son yıllarda alan yazında yer bulmuştur. Fakat birkaç yıl öncesine kadar alan yazında aksi bir durum hakimdi. Öğretmen kimliği algıları çoğunlukla nitel araştırma yöntemleriyle, sınırlı sayıda katılımcı ile ölçülmekteydi (Hahl ve Mikulec, 2018; Huang, Wang ve Teng 2019; İzadinya, 2013; Lutovac ve Kaasila, 2018; Vang, 2021; Widodo, Fang ve Elyas 2020; Xu, Gu, Liu, Zhuang, Huang, ve Chen, 2023;Xun ve Zheng, 2015; Yang ve Huang, 2022; Yuan, 2019; Zen, Ropo, Kupila, 2022).

Mevcut araştırmada öğretmen kimliğinin göstergeleri olarak seçilen faktörler: Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere altı faktörden meydana gelmiştir. Alan yazında yer alan diğer öğretmen kimliği ölçme araçlarının faktör ve sayıları incelendiğinde; Karaolis ve Philippou (2019) ait ilköğretim öğretmenleri ile geliştirilen öğretmen kimliği ölçeği: Öz saygı; öz yeterlilik, mesleki bağlılık, iş tatmini, iş motivasyonu, görev yönelimi, gelecek perspektifi olmak üzere yedi faktör ve yirmi yedi maddeden meydana gelmiştir. Benzer şekilde, Wong ve Liu (2022), öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirdikleri öğretmen kimliği ölçeğinde isteklilik, kabiliyet ve güç seviyeleri olmak üzere üç faktörden meydana gelmiştir. Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, (2022) sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri Sınıf Öğretmeni Kimliği Ölçeği: Motivasyon, öz imaj, öz yeterlilik ve görev algısı olmak üzere dört faktörden meydana gelmiştir. Ni, Hao, Baskin, Bohrer ve Tian, 2021 ise bilgisayar öğretmenleri için geliştirdiği Bilgisayar Öğretmen Kimliği Ölçeği; Öz imaj, motivasyon bağlılık, öz yeterlilik, görev algısı, iş tatmini olmak üzere altı boyuttan meydana gelmiştir. Söz konusu boyutlar Hanna vd., (2019) ait araştırmadan uyarlanarak elde edilmiştir. Bir uyarlama ölçek çalışmasıdır (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023).

Mevcut araştırma sürecinde geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği branş ayrımı olmayan, tüm branşlardaki öğretmenlere yönelik olan bir ölçektir. Alan yazında öğretmen kimliği ölçme araçları genellikle branşa özel olarak geliştirilmiştir (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023). Bunun sonucunda alan yazında bir boşluk meydana gelmektedir (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023). Alan yazına bakıldığında: Avraamidou, (2014) Fen Bilgisi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Ni, vd., (2021) Bilgisayar Öğretmen Kimliği Ölçeği, Liu ve Keating, (2022) ile Zhou, Wang ve Zhou, (2012), Beden Eğitimi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Karaolis ve Philippou, (2019) ile Willis, Lynch, Peddell, Yeigh, Woolcott, Bui, Boyd, Ellis, Markopoulos ve James (2021), Arslan, (2023) Matematik Öğretmen

Kimliği Ölçeği, Mahmoodarabi, Maftoon ve Siyyari, (2021), Martin ve Strom, (2016), Khany ve Malekzadeh, (2015), Xun, Sun ve Peng, (2014) ile Tang (2013) ise İngilizce öğretmen kimlik ölçeği geliştirmişlerdir.

Mevcut araştırmada geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği hizmet içi öğretmenler ile geliştirilmiş ve hizmet içi öğretmenlere yönelik bir ölçektir. bir Wong ve Liu, (2022); Arslan, (2023); Yazici, (2016); Martin ve Strom, (2016); Yıldız ve Çetin, (2020); Arpacı ve Bardakçı, (2015); öğretmen kimliği ölçme araçlarını öğrencilik dönemleri devam eden aday öğretmenler ile geliştirmişlerdir. Alan yazında öğretmen kimliği ölçeği geliştirilirken hizmet içinde olan mesleği icra eden öğretmenlere daha az ilgi gösterilmiştir (Yan, Bava Harji ve Kannan,2023).

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dayanarak mevcut araştırma sürecinde geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan tüm branşlardaki öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebileceği ifade edilebilir. İleriki araştırmalar için öğretmen kimliği algıları üzerinde eğitim politikalarının etkilerinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18 (4), 431–442.
- Ainur, A. K., Sayang, M. D., Jannoo, Z., & Yap, B. W. (2017). Sample size and non-normality effects on goodness of fit measures in structural equation models. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 25(2), 575-586.
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 435-467.
- Avalos, B. (2016). *Learning from research on beginning teachers*. International Handbook of teacher education (ss. 487-522) içinde. Singapore: Springer.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 145–179.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü*. [Yayımlanmamış doktora tezi].Yüzüncü yıl Üniversitesi.
- Aydın, F., & Aslan, M. (2024). Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>.

- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: a new instrument to support teacher education. *Üniversite Park Bülteni| Bulletin*, 6(1), 67-78.
- Azim, M. (2017). Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7-14.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1997). *Federal programs supporting educational change: VOL. VII. factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bukur, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. Groningen: PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede, The Netherlands.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma* {Yayımlanmamış yüksek lisans tezi}. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Chandran, L., Luli, R. J., Strano-Paul, L., & Post, S. G. (2019). Developing “a way of being”: deliberate approaches to professional identity formation in medical education. *Academic Psychiatry*, 43(5), 521-527.
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çetin, G. (2020). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 612-652.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Suny Press
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C. (2011). *Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching*. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 45-64). Springer Dordrecht Heidelberg London New York: Springer
- Fisherman, A. (1998). S. Fisherman, JA Abbot. *Ego Identity as a Predictor of Teaching Success*.
- Flores, B. B., Clark, E. R., Guerra, N. S., Casebeer, C. M., Sánchez, S. V., & Mayall, H. J. (2010). *Measuring the psychosocial characteristics of teacher candidates through the Academic Self-identity: Self-observation Yearly (ASI SOY) Inventory*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(1), 136-163. doi:10.1177/0739986309353029
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gleeson, J., O'Flaherty, J., Galvin, T., & Hennessy, J. (2015). Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change. *Teachers and Teaching*, 21(4), 437-458.
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 42-58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2022). The development of the relationship between professional identity tensions and teacher identity: A quantitative longitudinal study among Dutch primary student teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101199>

- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange (College Station, TX, January 26, 2001).
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hong, J., & Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist*, 55(4), 208–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783265>
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Huang, J., Wang, Y., & Teng, F. (2019). Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong. *Teaching Education*, 32(2), 193–207. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1693535>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teacher's professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity* (pp. 397–417). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Khany, R., & Malekzadeh, P. (2015). Associations among EFL teachers' professional identity, professional vitality, and creativity. *Teaching English Language*, 9(2), 37-74.
- Knowles, G. J. (1992). *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies*. I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (ss. 99-152) içinde. London, England: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 77- 97.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3–18.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates* [Unpublished dissertation]. Iowa State University:
- Li, B. (2016). Identifiable but changeable: Capturing the features of teacher identity. *International journal Soc.Sci. & Education*, 6, 225–234.
- Li, D., & Shao, Z. (2018). The effect of coping style of primary and middle school teachers on professional well-being: Mediating effect of teacher professional identity. *Education Research Monthly*, 10, 90–97. <https://doi.org/10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2018.10.010>
- Lin, Y., Ameyaw, M. A., Zhang, Q., Sun, B., & Li, W. (2022). The relationship between teacher professional identity and burnout amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10, 956243. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.956243>
- Liu, J., & Keating, X. D. (2022). Development of the pre-service physical education teachers' teacher identity scale. *European Physical Education Review*, 28(1), 186–204. <https://doi.org/10.1177/1356336X211028832>
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099.
- Lu, M., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. (2022). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, 41(1), 289–297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2019). Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: A review. *ZDM Mathematics Education*, 51, 505–515. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1009-2>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
- Mahmoodarabi, M., Maftoon, P., & Siyyari, M. (2021). Development and validation of an English language teacher professional identity scale (ELTPIS). *Issues in Language Teaching*, 10(1), 201–237. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.59441.579>
- Martin, A. D., & Strom, K. J. (2016). Toward a linguistically responsive teacher identity: An empirical review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 239-253
- Marz, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Matheny, E. B. (2016). *Becoming a mathematics teacher: Identity, narratives, and resources* [Unpublished dissertation]. The University of Tennessee.

- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538.
- Ni, L., Mcklin, T., Hao, H., Baskin, J., Bohrer, J., & Tian, Y. (2021). Understanding professional identity of computer science teachers: Design of the computer science teacher identity survey. ICER 2021 - Proceedings of the 17th ACM Conference on International Computing Education Research, 281–293. <https://doi.org/10.1145/3446871.3469766>
- OECD TALIS. (2018). *conceptual framework*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education*, 1, 1123-1126.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Razak, N. A., Darmawan, I., & Keeves, J. P. (2009). *Teacher commitment. International handbook of research on teachers and teaching* (ss. 343-360) içinde. Boston, MA: Springer
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming on. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1071-1075
- Shi, X., & Cheng, X. (2020). Review and prospect of domestic research on teacher identity. *Modern Education Management*, 4, 54–60. <https://doi.org/10.16697/j.1674-5485.2020.04.008>
- Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Pearson Education, Inc, New York, NY, U.S.A.
- Tang, J. (2014). Survey on middle school teachers' professional identity, burnout, teaching efficacy. *Foreign Language and Literature Studies*, 1, 19–25. <https://doi.org/10.19716/j.1672-4720.2014.01.004>
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563 – 1570.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M., & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Wang, C. (2021). The impact of special education teacher's sense of belonging on life satisfaction: The mediating effect of professional identity. *Journal of Guizhou Normal University*, 39(1), 108–113. <https://doi.org/10.16614/j.gznuj.zrb.2021.01.017>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Widodo, H. P., Fang, F., & Elyas, T. (2020). The construction of language teacher professional identity in the Global Englishes territory: 'we are legitimate language teachers. *Asian Englishes*, 22(3), 309–316. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1732683>
- Willis, R., Lynch, D., Peddell, L., Yeigh, T., Woolcott, G., Bui, V., Boyd, W., Ellis, D., Markopoulos, C., & James, S. (2021). Development of a teacher of mathematics identity (ToMI) scale. *Mathematics Education Research Journal*, 35(S1), 107–132. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00391-w>
- Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2022). Evaluating the teacher professional identity of student teachers: Development and validation of the teacher professional identity scale. *Journal of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/00220574221101375>
- Xu, Y., Gu, H., Liu, X., Zhuang, Q., Huang, Y., & Chen, Y. (2023). Pre-service English teachers' identity construction in educational support activities. *Foreign Languages in China*, 20(3), 87–96. <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2023.03.013>
- Xun, Y., & Zheng, X. (2015). An empirical study on the construction of middle school EFL teacher identity. *Journal of Schooling Studies*, 12(2), 43–50. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1005-2232.2015.02.006>
- Xun, Y., Sun, L., & Peng, F. (2014). Formulation and valiation of a teacher identity inventory for EFL teachers. *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 5, 61–67. <https://doi.org/10.16482/j.sdwy37-1026.2014.05.016>
- Yan, Y., Bava Harji, M., & Kannan, S. (2024). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 11(1), 2293983.
- Yang, L., & Huang, F. (2022). University English teacher's identity shift during the visiting scholar experience. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, 107–115. <https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004842>
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518–537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>
- Zarrinabadi, N., Jamalvandi, B., & Rezazadeh, M. (2023). Investigating fixed and growth teaching mindsets and self-efficacy as predictors of language teachers'burnout and professional identity. *Language Teaching Research*, 136216882311517. <https://doi.org/10.1177/13621688231151787>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(2), 229-247.
- Zen, S., Ropo, E., & Kupila, P. (2022). International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103527. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103527>

- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in psychology*, 8, 1264.
- Zhou, K., Wang, C., & Zhou, Y. (2012). Research on the professional identity structure and scale formation of physical education teachers. *Journal of Beijing Sport University*, 35(3), 93–98. <https://doi.org/10.19582/j.cnki.11-3785/g8.2012.03.020>
- Zivkovic P. (2013). Professional development and teachers' professional identity: self-assessment in Republic of Serbia. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3(1), 150-15

Extended Abstract

Introduction

Teacher identity is a dynamic concept that pertains to the 'personal' and 'professional' aspects of being a teacher (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), including teachers' perceptions of how they are in their subject teaching, pedagogical practices, teaching-learning relationships, and other professional duties (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013). Accessing teachers' perceptions of key professional factors is important for education.

Determining the factors that constitute teacher identity and examining the relationships between the factors will allow the examination of teachers' perceptions of their professional identity. In the development process of the current research teacher identity scale, first of all, a comprehensive literature review was conducted by the researchers. In the development phase of the Teacher Identity Scale, the literature and the meta-analysis research results of Hanna et al. (2019) examining teacher identity indicators were utilized and an item pool was created for the factors.

The items were evaluated through focus group interviews with five experts in the field of Curriculum and Instruction, 12 academicians who are experts in the fields of Curriculum and Instruction and Measurement and Evaluation, and then presented to Turkish language experts. Some items were corrected by taking the suggestions of the experts into consideration. Some items were removed from the factor, new items were added, and a draft teacher identity scale of 44 items was reached. While performing the factor analysis of the first form of the Teacher Identity Scale consisting of 44 items, items with a factor loading value lower than 0.30 were excluded from the analysis.

The factor analysis of the teacher identity scale was repeated and the final form of the 41-item, 6-factor and 5-point Likert-type teacher identity scale was reached. The Teacher Identity Scale consists of six factors in accordance with the theoretical structure. These are: Teacher self, self-efficacy, professional commitment, job satisfaction, motivation and task perception. It is anticipated that the Teacher Identity Scale will contribute to the literature as a valid and reliable scale that appeals to teachers who practice the profession and in all branches.

Method

The scale development process was carried out with 850 teachers working in pre-school, primary, secondary and high school public education institutions in various provinces in six different regions of Turkey. Scale validity and reliability studies were conducted with 425 teachers for exploratory factor analysis (EFA) and 425 different teachers for confirmatory factor analysis (CFA). Teacher Identity Scale; While construct validity was measured by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), reliability was examined with Cronbach Alpha reliability. EFA eigenvalue and scree plots were taken into account, as well as the theoretical basis, in determining the number of factors in the Teacher Identity Scale. In order to determine item discrimination, the difference between the lower 27% and upper 27% groups was examined with the independent groups t-test. In addition, Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used for item-scale correlation. Teacher Identity Scale model data fit was evaluated by examining CFA fit index values, factor loading values and error variances. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, in which the Teacher Identity Scale data has a sample suitable for factor analysis, was investigated with the Bartlett sphericity test.

Findings

It was determined that there were six factors with a Teacher Identity Scale eigenvalue above 1. Since the scale was suitable for the theoretical basis and research theory, the six-factor structure was studied and unsuitable items (with factor loading values less than 0.30) were excluded from the analysis. It was determined that the EFA factor loading values of the scale items ranged between 0.433 and 0.875, and the six-factor structure explained 60.863% of the total variance. The EFA cronbach alpha internal consistency coefficients of the Teacher Identity Scale dimensions were found to be greater than 0.70: Teacher Self, 0.86; Self-Efficacy, 0.89; Task Perception, 0.85;

motivation, 0.91; Job Satisfaction, 0.78, Professional Engagement, 0.87, and Scale-wide, 0.942. The CFA cronbach alpha values of the Teacher Identity Scale dimensions were found to be greater than 0.70: Teacher Self, 0.83; Self-Efficacy, 0.87; Task Perception, 0.82; motivation, 0.90; Job satisfaction was 0.82 and Professional Dedication was 0.85 and Scale-wide, 0.946 Teacher Identity Scale model data fit; CFA fit index values were evaluated by examining factor loading values and error variances. DFA fit index values: CFI value of 0.96, NFI value of 0.94 (>0.90) and RMSEA index of 0.069 for this model indicate that the model fits the data well. As a result of the determination that the CFA factor loading values were 0.86(max)-0.51(min) ≥ 0.30 , and the CFA error variances were 0.73(max)-0.26(min) ≤ 0.90 , the 6-factor, 41-item structure of the Teacher Identity Scale was confirmed. Based on the data obtained, it was concluded that the Teacher Identity Scale is a valid and reliable measurement tool

Results and Discussion

The subject of teacher identity has become a very important and interesting subject in the world in recent years. For this reason, research on measuring teacher identity has increased. This research aims to develop a valid and reliable Teacher Identity Scale for in-service teachers, developed with in-service teachers, without any branch limitation, and developed in accordance with the scientific steps of scale development.

The teacher identity scale developed in the current research process is a scale that does not have any branch distinction and is for teachers in all branches. In the literature, teacher identity measurement tools are generally developed specifically for branches (Yan, Bava Harji, & Kannan, 2023). As a result, a gap occurs in the literature (Yan, Bava Harji, & Kannan, 2023). When looking at the literature: Science Teacher Identity Scale by Avraamidou, (2014); Computer Teacher Identity Scale by Ni, et al., (2021); Physical Education Teacher Identity Scale by Liu and Keating, (2022) and Zhou et al., (2012); Karaolis and Philippou, (2019) and Willis et al., (2021); Mathematics Teacher Identity Scale by Arslan, (2023); Mahmoodarabi et al., (2021); Martin and Strom, (2016); Khany and Malekzadeh, (2015); Xun et al., (2014); Tang (2013) developed the English Teacher Identity Scale.

While the teacher identity scale developed in the current study was developed with in-service teachers and is aimed at in-service teachers, Wong and Liu, (2022); Arslan, (2023); Yazici, (2016);

Martin and Strom, (2016); Yıldız and Çetin, (2020); Arpacı and Bardakçı, (2015); developed teacher identity measurement tools with student candidates. While developing the teacher identity scale in the literature, less attention has been paid to teachers who are in-service and practicing the profession (Yan, Bava Harji and Kannan,2023).

As a result, based on the validity and reliability analyses, it can be stated that the perceptions of teachers in all branches working in preschool, primary school, secondary school and high school levels regarding their teacher identity can be measured validly and reliably with the Teacher Identity Scale developed in the current research process. It can be suggested to examine the effects of educational policies on teacher identity perceptions for future studies.

ETİK BEYAN: "Öğretmen Kimliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu'ndan 22.10.2021 tarih ve-117868 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim." Bu araştırma; Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 795859 Tez Sayılı Doktora Tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği		Hiç Katılmıyorum (1)	Çoğunlukla Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılıyorum (3)	Çoğunlukla Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Cinsiyetiniz	: () Kadın () Erkek					
2. Branşınız	:					
3. Mesleki Deneyiminiz	:Yıl					
4. Eğitim Düzeyiniz	: ()Ön Lisans () Lisans () Yüksek L./Doktora					
5. Görev Yaptığınız İl	:					
6. Çalıştığınız Okul Kademesi	: () Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise					
7. Çalıştığınız Yerleşim Yeri	: () İl merkezi () İlçe () Köy					
Öğretmen Benliği						
1	Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissederim.	1	2	3	4	5
2	Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
3	Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

6	Öğretmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
Öz Yeterlik						
1	Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim.	1	2	3	4	5
2	Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
4	Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim.	1	2	3	4	5
6	Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
Görev Algısı						
1	Öğrencilerin ders(ler)ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir.	1	2	3	4	5
5	Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir.	1	2	3	4	5
Motivasyon						
Neden öğretmenlik yapıyorsunuz?						
1	Çünkü, öğretmenlik yapmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
2	Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum.	1	2	3	4	5
5	Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
6	Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Çünkü, meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
8	Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
9	Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor	1	2	3	4	5
İş Tatmini						
1	Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimin maddi getirisinden memnunum.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum.	1	2	3	4	5
4	Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arasındaki ilişkilerden memnunum.	1	2	3	4	5
5	Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum.	1	2	3	4	5
Mesleki Adanmışlık						
1	Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim.	1	2	3	4	5
4	Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim.	1	2	3	4	5
5	Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım.	1	2	3	4	5

Not: Ölçeğin, atıf yapma kurallarına uyulması koşuluyla bilimsel araştırmalarda kullanılmasına izni veriyoruz.

Teacher Identity Scale						
1. Your Gender : () Female () Male						
2. Your branch :						
3. Your Professional Experience :Year						
4. Your Education Level: : () Associate Degree () Undergraduate () Master's/PhD						
5. City where you work: :						
6. School level you work for: : () Preschool () Primary school () Middle school () High school						
7. Place of Work: : () City center () District () Village						
		Never Agree (1)	Mostly Disagree (2)	Moderately Agree (3)	Mostly Agree (4)	Totally Agree (5)
Teacher Self-perception						
1	I feel that I belong to the teaching profession.	1	2	3	4	5
2	I enjoy sharing my teaching knowledge with my colleagues.	1	2	3	4	5
3	I enjoy following publications related to education.	1	2	3	4	5
4	I think I am the right person for the teaching profession.	1	2	3	4	5
5	I enjoy working with students on the subjects I teach.	1	2	3	4	5
6	I take pleasure in teaching.	1	2	3	4	5
7	I enjoy spending time with students.	1	2	3	4	5
Self-Efficacy						
1	I can take into account the individual differences of students in my lessons.	1	2	3	4	5
2	I can effectively use different teaching methods and techniques in my lessons.	1	2	3	4	5
3	I can create a positive classroom atmosphere in my lessons.	1	2	3	4	5
4	I can ensure the active participation of students in my lessons.	1	2	3	4	5
5	I can solve the problems in the lesson without disturbing the classroom order..	1	2	3	4	5
6	I can use different measurement-evaluation methods effectively.	1	2	3	4	5
7	I can communicate effectively with students.	1	2	3	4	5
8	I can provide the guidance service students need.	1	2	3	4	5
Duty Perception						
1	I need to ensure the academic success of the students in my course	1	2	3	4	5
2	I need to support the social-emotional development of students.	1	2	3	4	5
3	I need to ensure that students acquire the values in the programs.	1	2	3	4	5
4	I need to develop students' thinking skills (critical, creative, etc.).	1	2	3	4	5
5	I have to make the plans/preparations for my lessons completely.	1	2	3	4	5
6	I need to respond to students' interests and needs.	1	2	3	4	5
Motivation (Why are you teaching?)						
1	Because I love teaching.	1	2	3	4	5
2	Because I think that teaching is an enjoyable profession.	1	2	3	4	5

3	Because I like to work in an environment with students.	1	2	3	4	5
4	Because I like the school environment.	1	2	3	4	5
5	Because I want to produce successful students.	1	2	3	4	5
6	Because I think that teaching is a respectable profession.	1	2	3	4	5
7	Because cooperating with my colleagues motivates me.	1	2	3	4	5
8	Because cooperating with students' families motivates me.	1	2	3	4	5
9	Because the support and cooperation of school administrators motivates me.	1	2	3	4	5
Job satisfaction						
1	I am satisfied with the working time/workload of my profession.	1	2	3	4	5
2	I am satisfied with the financial return of my profession.	1	2	3	4	5
3	Insurance, retirement etc. provided by my profession. I am satisfied with the possibilities.	1	2	3	4	5
4	I am satisfied with the relations between the stakeholders (teacher, student, parent, administrator etc.) in the school where I work.	1	2	3	4	5
5	I am satisfied with the physical conditions of the school where I work.	1	2	3	4	5
Professional Dedication						
1	I do additional studies on subjects where students have a learning deficiency.	1	2	3	4	5
2	I pay close attention to students' problems	1	2	3	4	5
3	I support students' social, cultural and sports activities.	1	2	3	4	5
4	I give up my private life when necessary for my profession	1	2	3	4	5
5	I make an effort for my professional development.	1	2	3	4	5
6	I work devotedly to solve problems at school.	1	2	3	4	5

Note: We allow the scale to be used in scientific research, provided that the citation rules are followed.

TÜRKİYE VE BAZI AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

COMPARISON OF SECONDARY SCHOOL VISUAL ARTS CURRICULA IN TURKEY AND SOME EUROPEAN COUNTRIES

Serdar TUNA²

Ayşe ÇAKIR İLHAN³

Başvuru Tarihi: 12.01.2024

Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1418473

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın amacı; Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de ortaokul Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarını amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından incelemek, farklılık ve benzerlikleri saptamak ve bu konuda ayrıntılı veri kaynağı oluşturmaktır. Bu çalışmada, ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırması modeli kullanılmıştır. Söz konusu ülkelerin görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasında “yatay yaklaşım” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya konu olan ülkelerin öğretim programlarının amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından benzer özelliklere sahip oldukları, fakat birtakım farklılıklar da içerdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak programlarda; Sanatsal Beceri ve Bireysel İfade, Sanat Eleştirisi, Kültürel Miras ve Çeşitlilik ile ilgili amaçların, Sanatsal Biçimlendirme, Sanatsal Yöntem ve Teknikler ile ilgili içeriklerin, kullanılan geleneksel yöntemlerle ilgili eğitim durumlarının ve süreç dosyası değerlendirme gibi değerlendirme araçlarının benzer oldukları saptanmıştır. Buna karşın, Çevresel Farkındalık, Estetik, Özgüven ve Saygı gibi maddelerin amaçlarda; Dijital Teknoloji ve Sergileme gibi maddelerin içerikte, Bireysel Deneyimler, Bağımsız Öğrenme Becerileri, Takım Çalışması gibi maddelerin eğitim durumlarında, her sınıf seviyesi için ölçek oluşturma, değerlendirmede inisiyatif kullanma gibi maddelerin, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında farklılaştığı saptanmıştır.

Abstract: The aim of this study is to examine the secondary school visual arts curricula in Turkey, Germany, France and England in terms of purpose, content, educational situations, measurement and evaluation processes, to determine the differences and similarities and to create a detailed data source on this subject. In this study, a cross-country comparative educational research model was used. "Horizontal approach" was used to compare the visual arts curricula of these countries. As a result of the research, it was determined that the curricula of the countries subject to the research have similar characteristics in terms of purpose, content, educational situations, measurement and evaluation processes, but they also contain some differences. As a result, it was found that the objectives related to Artistic Skills and Individual Expression, Art Criticism, Cultural Heritage and Diversity, content related to Artistic Formation, Artistic Methods and Techniques, educational situations related to the traditional methods used, and evaluation tools such as process file evaluation were similar. On the other hand, items such as Environmental Awareness, Aesthetics, Self-Confidence and Respect were found to differ in objectives; items such as Digital Technology were found to differ in content; items such as Individual Experiences, Independent Learning Skills were found to differ in educational situations; and items such as using initiative in evaluation were found to differ in measurement and evaluation approaches.

¹ Bu araştırma, birinci yazarın Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN danışmanlığında yaptığı ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilmiş olan "Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Ders Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye stuna@mehmetakif.edu.tr. ORCID: 0000-0002-7926-7706

³ Prof. Dr., Kapadokya Üniversitesi Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Nevşehir, Türkiye aysecakirilhan@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1236711X

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Görsel sanatlar, Karşılaştırmalı araştırma, öğretim programı
Keywords: Art education, Visual art comparative research, curriculum,

Giriş

Sanat eğitimi ve sanat eğitiminin psikolojik, sosyolojik ve bireyin kişilik gelişimi açısından ne denli gerekli olduğu, günümüze kadar pek çok düşünür tarafından üzerinde çalışılmış bir konudur. Sanat eğitimi, fiziksel, entelektüel ve yaratıcı becerileri bütünleştiren, eğitim, kültür ve sanat alanları arasında dinamik ve etkin ilişkiler kurulmasını mümkün kılan bir eğitim modeline katkı sunmaktadır. Sanat disiplinlerini ve uygulamalarını bilmek, gençlerin entelektüel, akademik, kültürel, sosyal ve kişisel gelişimi için en temel faktörlerden biridir. Bu nedenle sanat ve sanat eğitimi, temel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Kaya ve Romenescu; 2020).

Genel anlamda eğitimin amacı; bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kişiliğini geliştirmesi, içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması, toplumsal ve ekonomik katkı sağlaması için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmasında yardımcı olmaktır (Gündüz; 2023). Bundan dolayı, eğitim programları, toplumlar değiştikçe toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipine göre yenilenmektedir. Görsel sanatlar eğitimi de değişime ve güncellenmeye ihtiyaç duyar. İletişim ve ulaşım araçlarının gelişmesiyle küçülen dünyada, beklenen insan niteliği ulusal değerlerle beraber, uluslararası değerlerin kazanılmasını da zorunlu kılmaktadır. Sanat eğitiminin kültürler üstü ve evrensel değerleri barındırması gibi özelliklerinden dolayı, çağın uluslararası değerlerini anlayıp özümseyebilecek bireyler yetiştirmede önemli bir unsurdur. Avrupa ve Türkiye arasında, sanat eğitimi tarihi, sanat eğitiminin kuramsal temelleri ve başlangıcı itibariyle farklılıklar bulunmaktadır. Ülkelerin sahip oldukları kültürel, tarihsel, sosyolojik ve ekonomik birikimleri sonucunda, eğitimin diğer alanlarında oluşan farklılıkların sanat eğitiminde de olduğu görülmektedir.

Avrupa’da sanat eğitimin köklü olarak yerleşmesinin altı önemli etkeninin olduğu belirtilir. Bu etkileri Stankiewicz (2009), şöyle sıralamaktadır:

- Rousseau'nun fikirlerinin yayılması, Pestalozzi ve Froebel'in çocukların eğitiminde kimi nesne çizimlerinin gerekli olduğu düşüncesi.
- Endüstrinin desteklenmesi için Almanya, Fransa, İngiltere ve diğer kuzey Avrupa'daki sanayileşmiş ülkelerde sanat okullarının kurulması.

- Çocuğun sanatsal gelişimi için çalışmalar yapılması.
- Eğitim ve güzel sanatların ortak hedefleri olarak, çocuklarda sanatın desteklenmesi ve yükseltilmesinin gerekliliğine yönelik inancın yaygınlaşması.
- Bruner'in rehberliğinde *Disipline Dayalı Sanat Eğitimi* programının gelişimi.
- Görsel kültür temelli sanat eğitimi programlarının yaygınlaşması.

Tüm bunlar, sanat eğitiminin Avrupa'da, örgün eğitim ve kuramsal temelleri bakımından köklü olarak yerleşmelerine neden olmuştur.

Türklerde ise, uzun bir süre örgün sanat eğitiminden bahsetmek imkansızdır. Osmanlı'nın son dönemlerinde, Batının uygar kurumlarının işleyişi benimsenirken, bu kurumların özünü oluşturan ekonomik düzenin temelleri de yavaş yavaş atılmış, askeri okullarda öğrenim gören gençlerin, askeri amaçlı çizimleri, bu dönemde resim çalışmalarına dönüşmeye başlamış, 1793 yılında "Mühendishane-i Berri-i Hümayûn'a desen derslerinin konulmasıyla devam etmiştir. Aynı eğitimin daha gelişmiş bir biçimi ise, 1835'te "Mekteb-i Fünûnu Harbiye"de uygulamış, gerçek anlamda örgün sanat eğitimi ise 1883'te Sanayi Nefise Mektebi ile başlamıştır (Dilmaç, 2009; Ertok, 2020).

Cumhuriyetin kurulmasını takip eden yıllarda sanat eğitimi, batıdan alınan iyi örneklerle ve yine Avrupa ülkelerine inceleme ve eğitim için gönderilen uzmanların raporları ve 1926 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi bünyesinde Resim-İş bölümünün açılması ile devam etmiştir (Gökay, 2023). Bu okulların program tasarımında, Avrupa ülkelerindeki örneklerin yönlendirici olduğu görülmektedir. Örneğin, iş eğitimi temellerine oturtulmuş ilk güzel sanatlar okulu olan Bauhaus, Tonguç'un sanat eğitimine bakışını etkilemiş ve köy enstitülerinin de temelini oluşturmuştur (Uz, 2014).

Avrupa'da kurumsal anlamda sanat eğitiminin çok daha önce başlaması ve alana yönelik bilimsel araştırmaların sayısı, bu alanda çok daha deneyimli olduklarını düşündürmektedir. 1959 yılında Avrupa Birliği'ne üye olma isteğini Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) başvurarak gösteren Türkiye, Avrupa Birliği üyesi ülkelerle hemen hemen her alanda uyum çabalarını devam ettirmektedir (Çalışkan, 2023). Bu uyum sürecinin ve bu süreçte yapılan müzakereler, aday ülkelerin Avrupa Birliğini oluşturan temel değerlere ne kadar sahip olduğu ile ilgilidir (Bayram,

2018). Bu uyum sürecinde, Avrupa ülkelerinin ihtiyaç duyduğu insan tipini hedefleyerek hazırlanmış olan eğitim programlarının da kapsamlı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, Almanya, Fransa ve İngiltere’de uygulanan programlarla karşılaştırılması, Avrupa ülkelerindeki uygulamaların paylaşılması ve başarılı örneklerin ortaya çıkartılmasının, başta program geliştirme uzmanları, konu ile ilgili akademisyenler ve sanat eğitimcileri açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, görsel sanatlar eğitimi ile ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı sayıda olması, alana yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmasını bir ihtiyaç haline getirmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de ortaokul Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarını amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından incelemek, farklılık ve benzerlikleri saptamak ve bu konuda ayrıntılı veri kaynağı oluşturmaktır.

Bu temel amaca bağlı olarak, karşılaştırmaya dayalı bu çalışmada yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır.

1. Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programının *amaçları*, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okutulan görsel sanatlar dersi öğretim programının amaçları ile ne tür benzerlik ve farklılıklar göstermektedir?
2. Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersleri ile Almanya, Fransa ve İngiltere’de okutulan görsel sanatlar derslerinin *içerikleri (Konu Alanları)* arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır?
3. Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersi *eğitim durumları (Öğrenme – Öğretme Süreçleri)* ile Almanya, Fransa ve İngiltere’de okutulan görsel sanatlar dersleri *eğitim durumları (Öğrenme- Öğretme Süreçleri)* ne gibi benzerlik ve farklılıklar göstermektedir?
4. Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar derslerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile Almanya, Fransa ve İngiltere’de ortaokul görsel sanatlar derslerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma ile Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin orta okullarında görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, amaçlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutları ele alınarak karşılaştırılmaları hedeflenmektedir.

Araştırmanın Modeli

Karşılaştırmaya dayalı bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yoluyla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, incelenen ülkelerin öğretim programlarında araştırma soruları çerçevesinde tüm değişkenler yan yana getirilerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Söz konusu ülkelerin görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasında "yatay yaklaşım" kullanılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında; yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımları olmak üzere dört yaklaşım kullanılmaktadır (Demirel, 2000; Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000). Yatay yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin unsurları paralel bir şekilde ayrı ayrı incelenir, tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Bununla birlikte programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olur (Aşçı, 2009). Yatay yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları, paralel bir şekilde bütünlük içerisinde incelenir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Avrupa ülkeleri içerisinde, sosyo-ekonomik gelişmişlik, siyasal güç, sanayileşme ve nüfus bakımından Avrupa'nın en büyük üç ülkesi olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin ortaokullar Görsel Sanatlar dersi öğretim programı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak verilerin toplanması yoluna gidilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmaya temel oluşturacak dokümanlara, konu ile ilgili alan yazının taranması ve internet ortamı kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan ülkelerin Eğitim Bakanlıkları, kurumları

ile ilgili bilgi ve belgelerin güncellenmiş hallerini, eğitim paydaşlarının kullanımına sunmak amacıyla sürekli olarak ilgili web sayfasında bulundurduklarından, resmî kurumların web sayfaları önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır (National Curriculum, 2020; Programmes pour les cycles, 2015; Rahmenlehrplan, 2006; M.E.B. T.T.K.B., 2013).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada temel olarak, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ele alınan ülkelerin ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programları, orjinal dillerinden Türkçeye çevrilmiştir. Programlar amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları gibi ölçütler temelinde, Türkiye’de uygulanan program ile karşılaştırılmış ve tablolaştırma yoluna gidilmiştir. Karşılaştırmada, ülkelerin programlarında yer alan amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarının temel kavramları tespit edilmiş, programlarda olup olmadığı ve var ise ne tür farklılıklara sahip oldukları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ölçütleri oluşturulurken, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, Avrupa Komisyonu’nun “Avrupa’da Okullarda Sanat ve Kültür Eğitimi” isimli raporunda yer alan ölçütlerden yararlanılmıştır (EURYDICE, 2009).

Araştırma; Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de, mesleki eğitim içermeyen ortaokul Görsel Sanatlar dersi öğretim programı ile sınırlıdır. Araştırmada karşılaştırma için Türkiye’nin dışında seçilen Almanya, Fransa ve İngiltere nüfus, yüz ölçümü, gelişmişlik endeksi ve ekonomik göstere ölçütlerine göre belirlenmiştir (HDR, 2019; Imf, 2019). Almanya ile ilgili bölümünde; Almanya Federal Cumhuriyeti’nin 16 eyaletten oluşması ve bu eyaletlerin her birinin kendi eğitim bakanlığının bulunması nedeniyle, araştırmanın amaçlarına yönelik kaynakların ulaşılabilirliği ve daha ayrıntılı veriye sahip olması bakımından Berlin eyaleti ile sınırlandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de; ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programlarından elde edilen bulgular, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ele alınmış,

benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırmada cevap aranan soruların sistemi izlenerek sunulmuştur.

Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Amaçlarındaki Fark ve Benzerliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı olan; Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim program *amaçlarının* ne tür benzerlik ve farklılıklar gösterdiğine yönelik bulgular (Rahmenlehrplan, 2006; Programmes du Collège, 2008; The National Curriculum, 2013; NSEAD, 2017; MEB, 2018), Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Amaçlardaki Benzerlik ve Farklılıklar

Amaçlar	Almanya	Fransa	İngiltere	Türkiye
Sanatsal Beceri	-Kişisel yorumlama, teknikler kullanma	-Sanatsal teknikleri bilme	-Sanat ve Tasarım tekniklerinde yetkinleşme	-Sanatsal uygulamalar konusunda bilgi, beceriye sahip olma
Eleştiri	-Sanat çalışmalarında hakkında yargıda bulunmak	-Sanat eseri analiz etmek, Değerlendirme kriterlerini kullanabilmek	-Sanat yapıtlarını değerlendirebilme	<i>(Öğrenme Alanları ve Alana Özgü Beceriler başlığı altında yer almaktadır)</i>
Estetik	-Estetik ve deneyim kazanma -Estetik yargı geliştirme	-Sanat yapıtlarının biricikliğini anlayabilmek	-Sanat yapıtlarını inceleyerek, kendi çalışmalarını daha ileriye götürmek	-Görsel sanatların doğası ve kökenini sorgulayan <i>-Öğrenme Alanları başlığı altında Estetik yer almakta</i>
Kültürel Miras	-Din, tarih, sanat, kültür bilgileri kazanma.	-Kültürel miras ve çağdaş sanat üretimlerini bilme	-Sanatçıların eserlerinin tarihsel ve kültürel gelişimini anlamak	-Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
Bireysel İfade	-Yaratıcı yollarla ifade etme -Sanat çalışmalarını kendileri ile ilişkilendirme	-Birinci elden deneyim kazanarak üretmek -Resim çalışması öncesi eskizler yapmak	-Deneyim ve hayal güçlerini kullanarak eserler ortaya koyma	-Görsel sanat çalışmalarında bilgi, teknik ile teknolojiyi kullanarak düşüncelerini ifade eden
Kültürel Çeşitlilik	-Farklı kültür ve sanat yapıtlarını bilme	-Farklı konumlardaki sanat yapıtlarını anlamak amacıyla sınıflandırabilmek	- Dünya sanatı hakkında bilgi -Farklı kültürlerin sanatı hakkında bilgi	-Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,

Yaratıcılık	-Kendilerini ifade etmek için yaratıcı yollar kullanma. -Tasarımlar için çözüm yolları bulma	-Bilinçli olarak seçtiği materyallerle imgeler yaratmak -Eser Yaratmak	-Öğrencilerin, faaliyetler yoluyla yaratıcılıklarını geliştirmek -Yaratıcı çalışmalar üretmek.	(<i>Yaratıcılık, Öğrenme Alanları ve Alana Özgü Beceriler başlığı altında yer almaktadır</i>)
Sosyal Beceri-Grup Ç.	-Bireysel ve grup olarak projeler oluşturma	-Takım çalışması yapmak		
İletişim Becerisi		-Sanatla ilgili tartışmalara katılmak ve sınıfın başarısının oluşturulmasına katkı sağlamak	-Sanatçılarla röportajlar yapmak, sanatçılarla iletişim kurmak	-Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren
Haz Alma		-Sanatta kişisel ifadeden haz almak		-Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir
Farklı Sanat Dallarına İlgisi	-Mimar, tasarımcı vb yaratıcı mesleklerle ilgilenme	-Mimari, fotoğraf, film vb. sanat çalışmalarını tanımak	-Çizim, resim, heykel ve farklı sanat alanları konusunda yetkin hale gelme	- Güncel kültür-sanat nesnelere/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen
Sunu	-Tasarımı oluşum basamakları ile sunma. -Portfolio hazırlama.	-Sanatsal çalışmalarını uygun oranlarla çerçeveleme	Çalışmalarını değişik yollarla organize etme ve sunma	(<i>Sunu; program amaçlarında yer almamakta, sergileme becerisi geliştirme önerilmektedir.</i>)
Çevresel Farkındalık	-Sanat ile dünyadaki çeşitliliği algılama. Yaşamdaki estetik olguları araştırma.	-Günlük çevredeki sanat yapıtlarını tanımak		
Özgüven ve Saygı	-Kendi duygularını önemseme	Seçici ve inisiyatif sahibi olmak	- Çalışmalarını başkalarının değerlendirmesine açma ve savunma	- (<i>Sanat Eleştirisi ve Estetik alanın altında Saygı ile ilgili amaçlara yer verilmiştir.</i>)
Dijital Alan Yetkinliği	-Dijital resimleme araç ve yöntemlerin bilgisi	-Temel yazılımları kullanarak imge yaratma, dijital veri depolama	-Farklı tekniklerin kullanılması önerilmektedir (İçerik alanında; Dijital ortamları kullanarak eserler yaratmak)	-Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden (<i>Programın Yetkinlikler başlığı altında Dijital Alan Yetkinliğine yer verilmiştir.</i>)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya konu olan tüm ülkelerin görsel sanatlar dersi öğretim programlarında; görsel sanatların doğası gereği öğrencide bulunması gerektiği düşünülen ve kendini ifade etmede kullanacağı *Sanatsal Beceri* ve *Bireysel İfade*, sanat yapıtlarını anlama ve

yorumlama kapsamında *Eleştiri*, öğrencilerin sanat ve zanaat ayrımını yapabilmesi ve bir sanat yapıtının neden değerli olduğunun sorgulanacağı *Estetik*, öğrencilerin hem bağlı oldukları kendi kültürünün, hem de farklı kültürlerin üretmiş oldukları yapıtların farkına varmasının amaçlandığı *Kültürel Miras ve Kültürel Çeşitlilik* ile *Farklı Sanat Dallarına İlgili* amaçlarının mevcut olduğu görülmektedir. *Farklı Sanat Dallarına İlgili* amacı, Almanya, Fransa ve Türkiye'nin programlarında "ilgi" veya "izleme" düzeyinde ele alınırken, İngiltere programında "yetkinlik" düzeyinde yer almaktadır.

Sanatın ve sanat eğitiminin ayrılmaz olgusu *Yaratıcılık* amacının Almanya, Fransa ve İngiltere programlarının amaçlar başlığı altında yer aldığı, Türkiye'nin görsel sanatlar dersi öğretim programında ise amaçlarda yer almasa da, programın *Öğrenme Alanları ve Alana Özgü Beceriler* başlığı altında yaratıcılığa yönelik amaçların mevcut olduğu görülmektedir.

Dijital Alan Yetkinliği amacı, araştırmada ele alınan dört ülkenin de programında yer almaktadır. *Dijital Alan Yetkinliği*' ne yönelik ifadeler diğer tüm ülke programlarının amaçlarında olmasına rağmen, Türkiye'nin görsel sanatlar dersi öğretim programında *Yetkinlikler* başlığı altında verilmiştir. 2013 yılı Türkiye görsel sanatlar öğretim programında yer almayan Dijital Alan Yetkinliğinin 2018 programında yer alması, Türkiye'nin dijital teknolojinin verimli ve çok yönlü kullanımı konusunda hedeflerinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sanat çalışmalarını *Sunu* yoluyla aktarabilmesi, Almanya, Fransa ve İngiltere program amaçlarında yer almakta, Türkiye'de ise program amaçlarında yer almamakta, ancak *Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar* başlığı altında 6 aşamalı sergileme becerisi önerilmektedir.

Tablo 1' de görüldüğü üzere, *Sosyal Beceri* ve *Grup Çalışması* Almanya ve Fransa'nın görsel sanatlar dersi programının amaçlar boyutunda yer alan ortak bir özellik olarak yer almaktadır. Bu bağlamda, söz konusu programlarda öğrencilere birlikte çalışabilme becerisinin kazandırılmasının hedeflendiğini belirtmek mümkündür. Sosyal Beceri ve Grup Çalışması amacı, İngiltere ve Türkiye program amaçlarında yer almamaktadır.

İletişim Becerisi ile ilgili amaçlar araştırmada yer alan tüm ülkelerin programlarında yer almaktayken, sadece Almanya programında yer almamaktadır. Sanat çalışmalarından *Haz Alma* amacı ise sadece Fransa ve Türkiye programlarında görülmektedir. Fransa görsel sanatlar dersi

öğretim programında “haz alma” ifadesi doğrudan belirtilirken, Türkiye programında yer alan “görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmek” ifadesinden benzer bir amaç olduğu anlamı çıkartılmıştır.

Çevresel Farkındalık amaçları, Almanya ve Fransa’da bulunurken, Türkiye ve İngiltere program amaçlarında yer almamaktadır.

Özgüven ve Saygı’ya yönelik amaçlar, Almanya, Fransa ve İngiltere programlarında yer almaktadır. Ancak Türkiye’de, amaçlarda doğrudan yer almamakla beraber, öğretim programının Yetkinlikler ve Öğrenme Alanları başlıkları altında Saygı ile ilgili amaçlara yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada ele alınan ülkelerdeki görsel sanatlar dersi kapsamındaki öğretim programlarının genel olarak ortak amaçları; kendi duygu ve düşüncelerini bireysel olarak ifade edebilecek düzeyde sanatsal beceriye ve yaratıcılığa sahip, sanat yapıtlarını anlamlandırabilecek ve onların neden değerli oldukları konusunda sanat eleştirisi ve estetik bilgisi edinmiş, kültürel çeşitliliğin ve kültürel mirasın farkında olan, dijital alan yetkinliğine sahip bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilebilir.

Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının İçeriklerindeki Fark ve Benzerliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın diğer alt probleminde Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye ortaokullarda okutulan görsel sanatlar dersi öğretim programlarının *içerikleri (konu alanları)* ele alınmış, ilgili ülkelerin programları incelenerek benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır (Teil C Kunst, 2015; Programmes pour les cycles, 2015; Bulletin officiel spécial, 2015; National Curriculum, 2020; MEB, 2018). Türkiye’de ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim program içeriklerinin, diğer ülke programları ile ne tür benzerlik ve farklılıklar gösterdiğine yönelik bulgular, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İçerikteki Benzerlik ve Farklılıklar

İçerik-Konu Alanları	Almanya	Fransa	İngiltere	Türkiye
Sanatsal Biçimlendirme	Sanat Yöntemler Araçlar -Figüratif ve Plastik Biçimlendirme	-Plastik Tasarım ve Tasarım Araçları -İki ve üç boyutlu çalışmalar	Yaratıcılıklarını geliştirme ve uygulama yeterliliklerini artırmak	-İki ve üç boyutlu çalışmalar

	-İki ve üç boyutlu çalışmalar		-İki ve üç boyutlu çalışmalar	
Sanatsal Yöntem ve Tekniklerde Yetkinlik	-Estetik Uygulama -Teknikler -Sanat stratejileri	-Sanatsal teknikleri uygulayabilme -Resim öncesi eskizler yapabilme -Çizim, resim, kolaj, heykel, dijital sanat gibi çeşitli sanatsal uygulamaları tanımak	Farklı Sanat Teknik ve Malzeme kullanımı becerilerini arttırmak	-Farklı materyal ve teknikleri kullanır -Fikirlerini yazılı, sözlü, drama vb. yöntemlerle gösterir. -Gözleme dayalı çizimler yapar -Sanat elemanları ve ilkelerini kullanır
Malzeme Bilgisi/ Yetkinlik	Malzeme -Eşyalar ve Malzemeler Resimler ve semboller Madde ve boşluk -Boyalar -Oyuncaklar, bilimsel modeller, aile fotoğrafları -Sosyal Ağlar	-Malzemenin fiziksel kalitesi -Araç ve hareketin etkileri -Renk kalitesi ve malzeme	-Farklı Sanat Teknik ve Malzeme kullanımındaki becerileri arttırmak	-Atık malzemeleri kullanarak tasarımlar yapar -Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır.
Mimari ve Uzam	Sanat Çalışmaları -Mimari ve Uzam -Uzamsal Tasarım -Perspektif	- Üç boyutlu sanatsal çalışmalar Heykel, modelaj, mimari	-Kil, kâğıt ve 3D teknolojisi ile form inşa etmek -Tasarım ve mimarlık tarihi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak	-Üç boyutlu çalışmalar oluşturmak için asamblaj ve modelleme tekniklerini kullanır.
Tasarım Sürecini Anlama	-	- Resim çalışması öncesi eskiz, karalama gibi çizim prosedürlerini uygulayabilmek. -Sanatsal tekniklerin uygulama yönergelerini bilmek	Tasarım sürecinin aşamalarını öğrenmek	-Araştırmaya dayalı uygulama sürecinin basamaklarını eskiz defterinde gösterir.
Dijital Teknoloji Kullanma	-Video kamera, Bilgisayar ve Animasyon programı kullanımı -Sosyal ağlar	-Dijital çalışmalar -Fotoğraf	-Dijital kayıt cihazı kullanımı -3D baskı ve lazer kesim kullanımı -Dijital tasarım	<i>(Görsel sanatlar dersi ögr. Programının Yetkinlikler ve kazanımlar başlığı altında Dijital Yetkinliğe yer verilmiştir.)</i>

Görsel İletişim	Sanat Çalışmaları -Beden ve Duyguların Kullanımı -Farklı yöntemlerle imgeler yaratma	-Görsel hikayeleştirme, -Rengin ve malzemenin izleyici üzerindeki etkisi	-Düşüncelerini tasarlama, biçime dönüştürme ve iletişim kurma	-Görsel İletişim ve Biçimlendirme
Sanat Eseri Analizi	Sanat Çalışmaları -Çağdaş Sanat -Sanat Tarihi Bağlamında Resim incelemeleri	-Resimler, fotoğraflar, filmlerin incelenmesi ve aralarındaki farklılıkların incelenmesi - (<i>Sanat eseri analizi konuları, Sanat Tarihi Dersi konuları arasında yer almaktadır.</i>)	-Öğrenciler sanatçılar hakkında eleştirel bir anlayış geliştirmeli -İşlerinin görsel etkisini güçlendirmek için çalışmalarını değerlendirmek	-Eleştirel düşünme becerilerini kullanır. -Sanat eleştirisi yöntemini kullanır -Üslup farklılıklarını bilir -Sanat yapıtlarında sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar
Estetik	Sanat Çalışmaları -Çağdaş Sanat -Sanat Tarihi Bağlamında Resimler	-Yapıtların farklı statülerinin (sanatsal, sembolik, iletişime yönelik) yorumlanması; form ve fonksiyon arasındaki bağlantı	-Sanat, zanaat, tasarım ve mimarlık tarihi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak	-Sanatçıların, niçin sanat eseri oluşturduklarını tartışır. -Eser oluşturma süreçlerini tartışır -Estetiğin ne olduğunu açıklar
Sanat Tarihi ile İlişkilendirme	Sanat Çalışmaları -Çağdaş Sanat -Sanat Tarihi Bağlamında Resimler	-Farklı resim kategorileri, üretim süreçleri ve dönüşümleri. (<i>Sanat Tarihi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır</i>)	Geçmişten günümüze kadar sanat, tasarım tarihi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak	-Kültürel Miras - Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıklar
Çağdaş Sanatlar ile İlişkilendirme	Sanat Çalışmaları -Çağdaş Sanat çalışmaları	-Farklı resim kategorileri, üretim süreçleri ve dönüşümleri.	Sanat ve tasarımın yaratıcı, kültürel endüstrilerdeki çağdaş uygulamalarla olan ilişkisini öğrenmek.	-Çalışmalarını oluşturmak için güncel sanattan yararlanır
Sergileme-Sunum	-Kendi koleksiyonunu yaratma ve sunma	-Uzam ve yerleştirme -Sergilemede izleyicinin etkisini dikkate alma.		-Sunum dosyası hazırlar

Tablo 2’de; araştırmada ele alınan ülke programlarındaki içeriklerde, Sanatsal Biçimlendirme Çalışmaları, Sanatsal Yöntem ve Teknikler, Malzeme Bilgisi ve Yetkinlik, Görsel İletişim, Sanat Eseri Analizi, Sanat Tarihi ve Çağdaş Sanatlarla İlişkilendirme konularında benzerlikler olduğu

görülmektedir. Bu konularda benzerlikler olsa da konular her programda aynı ağırlıkta yer almamıştır.

Tüm programların öğrenciler için iki ve üç boyutlu çalışmalar ve sanatsal yöntem ve teknikler konusunda yoğun bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Almanya ve İngiltere programlarında sanatsal strateji ve tekniklerden başlık olarak bahsedilmekte, buna karşın Fransa ve Türkiye programlarında sanatsal tekniklerin ayrı ayrı belirtildiği görülmektedir. Görsel iletişim ve malzeme konularının ele alınış şekli ve konuların oranı tüm ülke programlarında benzerlik göstermiştir.

Eser analizi konusu, ele alınan tüm ülke programlarında yer almaktadır. Tablo 2’de eser analizi ile ilgili konulara bakıldığında, Türkiye programında bu konunun çok fazla ayrıntı ile ele alınırken, diğer üç ülkede sadece konu adı olarak geçtiği görülmektedir. Fransa’da ise sanat eseri analizi konuları, ayrı bir ders olan sanat tarihi dersin içerisinde işlendiğinden, bu ders kapsamında ayrıntıya girilmediği anlaşılmaktadır.

Sanat tarihi ve çağdaş sanatlar konularına, tüm ülke programlarında yer verilmiştir. Geçmişten günümüze değin sanatın tarih, coğrafya ve kültür içerisindeki farklılaşması programlarda konu edilmiştir. Ayrıca İngiltere’de mimarlık tarihinin de konu olarak yer aldığı görülmektedir. Kültür ve sanatın tarihini, gelişim sürecini ve süreç içerisindeki değişimlerini ve günümüz sanatıyla bağlantı kurdurmakla, her ülke kendi kültürünü ve bağlantılı kültürleri öğrencilerine tanıtmayı amaçlamıştır.

Programlar arasında en büyük farklılık, estetik konusunda görülmektedir. Sadece Türkiye programında estetik konusu, estetiğin ne olduğu ve tanımı gibi başlıklar doğrudan konu edinilmiştir. Diğer ülke programlarında ise, estetiğin konusuna girebilecek içeriklere dolaylı olarak değinilmiştir.

Tasarım sürecini anlama açısından Fransa, İngiltere ve Türkiye programlarında, çizim prosedürlerini uygulayabilmek, tasarım sürecinin aşamalarını öğrenmek, uygulama sürecinin basamaklarını eskiz defterinde göstermek gibi sanatsal üretim sürecini kavratmaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Almanya program içeriklerinde sanatsal üretime ve bununla ilgili kavramlara bolca yer verilse de tasarım sürecini anlamaya yönelik doğrudan ifadeler yer verilmemiştir.

Dijital teknolojinin görsel sanatlar eğitiminde kullanımını konusunda, Almanya programının; video kamera, bilgisayar, animasyon programları ve sosyal ağlar kullanımı ile kapsamlı bir teknolojik içerik sunduğu gözlenmektedir. Fransa ve İngiltere programlarında da bilgisayar destekli sanat çalışmaları, dijital fotoğraf makineleri, video kayıt cihazları, 3D baskı makinelerinin kullanımı konuları yer almaktadır. Türkiye programının içerik alanında dijital teknoloji yer almamakta, ancak programın yetkinlikler bölümünde dijital yetkinliğe yer verilmiştir. Türkiye dışındaki diğer üç ülkenin kapsamlı bir dijital içerik hazırlaması, söz konusu ülkelerin okullarında bu teknolojik ekipmanların varlığını veya ulaşılabilir ekipmanlar olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 2’de, sergileme ve sunum konusunda, Fransa programının kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Uzam ve yerleştirme, sergilemede izleyicinin etkisini dikkate alma gibi sergileme ve sunum konularının ayrıntılı olarak öğretilmesi için içerik hazırlanmıştır. Almanya programında, öğrencilerin kendi koleksiyonlarını sunma becerisinin içerikte yer aldığı görülmektedir. İngiltere programında sunu ve sergilemeyle ilgili bir içeriğe rastlanmamıştır. Türkiye programında ise sunu ve sergileme ile sadece sunum dosyası hazırlamanın öğretilmesinin içeriğe alındığı görülmektedir.

Programların tümüne bakıldığında, Türkiye ortaokullar görsel sanatlar dersi öğretim programının diğer ülke programlarına göre çok daha ayrıntılı bir içeriğe sahip olduğu, bu durumun olumlu algılanacağı gibi, öğretmene hareket alanı ve esneklik bırakmama olarak da algılanabileceğini ifade etmek mümkündür. Çağın ürettiği dijital teknolojiyi, sanat eğitimi ile birleştirme konusunda ise Almanya, Fransa ve İngiltere programları kapsamlı bir içeriğe sahiptir.

Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumları Arasındaki Fark ve Benzerliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere ortaokullarında okutulan görsel sanatlar dersi öğretim programlarının *Eğitim Durumları* ele alınmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Benzerlik ve farklılıklara yönelik bulgular, Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Eğitim Durumlarındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Eğitim Durumları	Almanya	Fransa	İngiltere	Türkiye
Sanatsal Stratejiler	-Sanatsal stratejiler -Resimsel Anlatım Biçimlendirme	-Keşif yaklaşımı -Sanatsal üretim -Algılama	-Fikirler üretmek, -Uygulama yapmak,	-Sanata duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak etkinlikler

	-Keşfetme -Alışılmadık Yollar Kullanma, -Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme, -Bilgisayar Destekli Çalışma	-Bilgi edinme -Dijital sanatsal yaratma -Sergileme	-Değerlendirme ve analiz yapmak. -Bilgi Edinme -Dijital medya ve araçlarını kullanmak	-Gözlem gücünü artırma -Yerelden evrensele. -Yazılı ve sözel ifade. -Biçimlendirme çalışmalarını genel öğrenci profiline göre oluşturma. -Müze eğitimi ve sanat tarihi ile ilişki kurma. -Sanatçıları öğrenci ile karşılaştırma. -Güncel olaylarla ilişki kurma. -Geçmiş ve güncel sanat örneklerine yer verme.
Yöntem ve Teknikler	Bireysel deneyimler Çizim Boyama Teknikleri Baskı Yapı ve İnşa Kolaj Bilgisayar Destekli Çalışma Üç Boyutlu Tasarım Multimedya ve internet	Yeni görüntü biçimlerini kullanma Hareketsiz ve hareketli görüntü yaratma Dijital sanatsal yaratma uygulamalarını kullanma Sanat tarihi ile entegrasyon Disiplinler arası projeler Gözlem ve analiz çalışması Sanat eseri analizi Nesnelerin sembolik durumlarını öğretme Plastik kalite ve sembolik anlamlar arasındaki ilişkiler Mimari eserlerin gözlem ve analizi. Deneyim, Gözlem ve Yorumlama. Malzemenin fiziksel kalitesini keşfetme. Çeşitli araç ve malzeme kullanımıyla, görsel etkiyi keşfetme.	Kendilerinden, deneyimlerinden, doğal ve doğal olmayan nesnelere ve ortamlardan uygulamalı çalışmalar yapabilmek için bir dizi başlangıç noktası keşfetmek İki ve üç boyutlu projelerde kendi başlarına çalışmak ve başkalarıyla iş birliği yapmak Bilgi işlem teknolojileri de dahil olmak üzere çeşitli malzeme ve süreçlerin kullanılması (örneğin; resim, kolaj, baskı, dijital medya, tekstil, heykel). Bölgedeki sanat, zanaat ve tasarımın çeşitli türlerinin tarihi, sosyal ve kültürel bağlamından araştırılması	Beyin fırtınası Eskiz yapma Sanat eserlerinden örnekler gösterme Video, bilgisayar, fotoğraf makinası, tablet gibi araçların kullanımını Mimari, halı, kilim, çini, takı vb. yerel kültürel örneklerin kullanımı Müze gezileri Müzik, hikâye ve drama örnekleri kullanma Farklı kültürlerle ait eser örnekleri Sanat alanındaki mesleklerin tanıtımı. Drama Anadolu uygarlıklarına ait eser inceleme Doğal yapıların incelenmesi Tartışma Dört basamaklı eser inceleme yöntemi Günlük yaşamdaki marka vb. incelenmesi Popüler kültür ve sanatından örnekler kullanma

Malzeme	Kâğıt ve Mukavva	Fotoğraf makinası	(İngiltere’de her okul	Baskı teknikleri
	Ambalajlar ve	veya kamera	kendi programını	Mozaik
	Kutular	Bilgisayarlar	belirlediğinden,	Kolaj
	Tekstil	Basit görüntü	eğitim bakanlığının	Kâğıt vitray
	Malzemeleri ve	işleme yazılımları	oluşturduğu çerçeve	Sulu boya
	Plastik Filmler	Boyalar	programda malzeme	Video
	Aksesuarlar ve	Kolaj	bilgisine	Bilgisayar
	Mutfak Eşyaları	Malzemeleri	ulaşulamamıştır.)	Fotoğraf makinası
	El Aletleri –	Üç boyutlu		Dergi
	Fotoğraf	tasarım		Kitap
	Makinaları	malzemeleri		Gazeteler
	Atık Malzemeler			Tıpkıbasımlar
	Bitki ve			Sanat tarihi şeridi
	Hayvanlardan			Internet
	Elde Edilen			
Malzemeler				
Farklı Boyalar				

Tablo 3’te Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye görsel sanatlar dersi eğitim durumları ülkelerin öğretim programlarından elde edilen verilerle tablolaştırılmıştır (Teil C Kunst, 2015; Programmes pour les cycles, 2015; Bulletin officiel spécial, 2015; National Curriculum, 2020; MEB, 2018). Tabloda Sanatsal Stratejiler, Yöntem ve Teknikler ve Malzeme başlıkları altında ülke programları karşılaştırılmaya benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sanatsal biçimlendirme ve bir sanatsal strateji olarak keşfetme, dört ülkede de öncelikle görülen bir unsurdur. Tablo 3’te görüldüğü üzere, “keşfetme” kavramı, Almanya ve Fransa programında pek çok yerde geçerken ve doğrudan bu terimle vurgulanırken, İngiltere programında “fikirler üretmek ve geliştirmek”, Türkiye programında ise; “gözlem gücünü artırma” cümlelerinden, keşfetme ile benzer anlamlar içerdikleri düşünülmektedir.

Sanat üretiminin geleneksel yollarını kullanma da tüm ülkelerin programlarında görülen ortak unsurdur. Sanatsal çalışmaların dijital araçlarla üretilmesi ise dört ülke programında yine yer almakla birlikte, Almanya, Fransa ve İngiltere programlarında ayrıntılı olarak vurgulanmıştır.

Müzelerin, bölgede yer alan tarihi eserlerin ve sanat tarihinde yer alan önemli sanatçıların eserlerinin görsel sanatlar derslerinde kullanılması tüm programlarda yer alan ortak özelliklerdendir.

Tablo 3’te ülkelerin eğitim durumları ile ilgili derlenen maddelere bakıldığında, Türkiye programındaki yoğunluk dikkat çekmektedir. Diğer derslerle iş birliği yapma, yazılı ve sözel ifadeyi geliştirici etkinlikler, beyin fırtınası, tartışma ve drama gibi yöntemler, öğrencileri

sanatçılarla karşılaştırma ve sanatta etik kurallara dikkat çekme, Türkiye programında yer alan, diğer ülke programlarında bulunmayan unsurlardır.

Almanya programında yer alan “bireysel deneyimlerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılması”, “sanatsal üretim için alışılmadık yollar kullanma” ve “bağımsız öğrenme becerileri geliştirme” diğer programlardan farklılık göstermektedir.

Tablo 3’te yer alan ve araştırmaya konu olan ülkelerin programlarının eğitim durumlarına bakıldığında, Türkiye programının öğretmene zengin bir içerik, yöntem ve teknik sunarak ve diğer ülkelerde olmayan genel öğretim yöntemlerinden bazı yöntemleri de sanat eğitimine uyarlayarak, öğretmenlere kapsamlı bir rehber olarak hazırlandığı ifade edilebilir.

Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Fark ve Benzerliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de ortaokullarda okutulan görsel sanatlar ders programlarının *Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları* ele alınmış, Tablo 4’te özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri ve Olası Ölçütler	
Almanya	<p>Performans değerlendirmesi için ölçütler, çerçeve müfredat ve idari düzenlemeler kapsamında oluşturulur. Ödevler ve çalışmalar, öğrencilerin beceri gelişimine ve ilgili seviyenin standartlarına dayanmalıdır. Çalışmalar, sözlü, yazılı ve uygulamalı olarak sunulabilir. Geleneksel sözlü ve yazılı kontrol biçimleri, portfolyo veya medya tabanlı sunum gibi diğer yöntemlerle de desteklenebilir.</p> <p>Standartlar; Seçilen sanatsal süreçleri, teknikleri ve yaratıcı uygulamalar için gerekli araçları kullanabilme Sanat stratejilerini takip etme Tasarım yoluyla öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi Sanatı, bireysel ifade aracı olarak kullanma Seçilen sanat stratejileri ve tekniklerle birlikte, tasarım elemanlarını (çizgi, renk vs.) kullanmak Yaratıcı formlar oluşturmak,</p>

Fransa

Değerlendirme; yıl boyunca hedeflenen tüm öğrenme çıktılarına dayanmalı ve sınırlı örnekler yerine, sanatta öğrenme ve sanat yoluyla öğrenme başarısına odaklanmalıdır

Tüm öğrencilerin kendi ilgi alanlarını ve güçlü yanlarını keşfetmelerine ve bu güçlü yanlarını geliştirmelerine izin vermek;

Öğrenci başarısının birden fazla göstergesini sağlamak

Öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarını, sosyo-kültürel geçmişlerini ve becerilerini tanımak;

Deney, risk alma ve yaratıcılığı teşvik etmek;

Öğretmenlerin genel ve belirli görevleri değerlendirmesine izin vermek;

Öğretmenlere öğrenme ortamının etkinliği hakkında bilgi vermek

Değerlendirme, yapılan üretime odaklanır.

Plastik dili kullanarak bir görüntü, bir nesne, bir enstalasyon üretebildi mi?

Değerlendirme, üretimin kalitesine odaklanır.

Sadece onun fikirleri tarafından mı üretildi? Kişisel bir ürün ortaya koymak için, keşif aşamasında sezgilerinden ve plastik araştırmalardan nasıl yararlandı?

Öğrenci daha önce öğrenilen yöntemleri, teknikleri yeniden kullandı mı?

Değerlendirme öğrencinin duruşu ve ifadesi ile ilgilidir.

Öğrenci bireysel ya da kolektif projeye dahil oldu mu? Tamamladı mı?

Risk almaya cesaret etti ve inisiyatif gösterdi mi?

Öğrenci projedeki amacını, projesini sunmayı, çalışma düzenini nasıl açıklayacağını biliyor mu?

Duygularını ve kendini ifade etmek için plastik dil kullanıyor mu?

Değerlendirme, sanat eserleri ile olan ilişkiye odaklanır.

Duygularını ifade edebiliyor mu?

Uygun sözcükler kullanarak bir işi tanımlayabilir, karşılaştırabilir mi?

Öğrenci projedeki amacını, projesini sunmayı ve çalışma düzenini nasıl açıklayacağını biliyor mu?

Duygularını ve kendini ifade etmek için plastik dil kullanıyor mu?

Değerlendirme, sanat eserleri ile olan ilişkiye odaklanır.

Duygularını ifade edebiliyor mu?

Uygun sözcükler kullanarak bir işi tanımlayabilir, karşılaştırabilir mi?

İngiltere

Seviye 4

Öğrenciler, tasarımlarını geliştirmek, fikirler, bilgiler ve kaynaklar kullanarak keşfetmek ve deneyimlemek için çeşitli yaklaşımlar kullanırlar.

Seviye 5

Öğrenciler, çalışmalarını geliştirmek için düşünceler oluştururken, deneyimlerken uygularken, bilgi ve kaynakları seçerken bazı yaratıcı riskler alırlar. Kendisinin ve başkalarının eserlerini, kendi görüşlerini de yansıtarak değerlendirirler.

Seviye 6

Öğrenciler, teknik bilgi ve becerilerini, materyallerin, süreçlerin ve biçimsel unsurların niteliklerini etkin bir şekilde kullanarak uygularlar. Fikirlerin, sanatçıların ve tasarımcıların tarafından nasıl aktarıldığını, farklı tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamların çeşitli özelliklerini tanıyarak yorumlarlar

Seviye 7

Öğrenciler, kendi ve başkalarının çalışmalarını analiz eder ve yorumlarlar, simge ve sembollerin farklı türlerde, stillerde ve geleneklerde fikirleri ifade etmek için nasıl kullanıldığını ifade ederler.

Seviye 8

Öğrenciler, yaratıcı riskler almaktan ve yaratıcı süreçlerden öğrendiklerini kullanarak, fikirlerini orijinal yollarla geliştirir, ifade eder ve gerçekleştirir.

Türkiye	<p>Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır.</p> <p>Ölçme ve değerlendirmenin, amacının, öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek, neyi ne kadar anladığı ve duygu, düşünce, beceri ile deneyimlerini çalışmalarına nasıl yansıtılabildiği konularında bilgilendirmek</p> <p>Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci merkezli ele alınır.</p> <p>Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin tamamını içerdiği gibi sürekli ve çok yönlü de olabilir.</p> <p>Ölçme ve değerlendirme, süreç ve görsel sanat çalışması odaklı olduğundan ilk dersten son derse kadar düzenli olarak gerçekleştirilir.</p> <p>Öğrencilerin hazır bulunurluk düzeyi, gelişim süreci, edindiği kazanımların birbirinden farklı olabileceği göz önünde bulundurulduğunda süreç ve sonuçtaki düzeylerinin farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır.</p> <p>Ölçme ve değerlendirme sürecinde her öğrenci kendi başlangıç ve gelişim düzeylerine göre değerlendirilmelidir.</p> <p>Ölçme ve değerlendirmede çeşitli ölçme araçlarından (doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, sunum dosyası, eskiz defteri vb.) yararlanılır (MEB, 2013:4).</p>
----------------	---

Tablo 4’de programlarda, ölçme ve değerlendirmenin benzer ifadelerle eğitimin bir parçası olduğu, sürekli ve çok yönlü olması gerektiği ve öğrenme çıktılarına dayanması gerektiği ifade edilmektedir.

Almanya görsel sanatlar dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme konusunda değerlendirilecek çalışmaların; sözlü, yazılı ve uygulamalı çalışmalar çerçevesinde yapılacağı, geleneksel sözlü ve yazılı kontrol biçimlerinin kullanılabilmesi ayrıca bunlara ek olarak portfolyo ve sanal medya tabanlı sunum gibi diğer yöntemlerin de kullanılabilmesi ifade edilmektedir.

Tablo 4’te, Fransa görsel sanatlar programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımının; üretime, üretimin kalitesine, öğrenci ifadesine ve sanat eseri ile olan ilişkisine dayandığı görülmektedir. Bu ifade, aynı zamanda Fransa görsel sanatlar dersinin değerlendirme ölçütleri olarak da kabul edilmektedir. Fransa programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında dikkat çeken unsurların başında risk alma, inisiyatif kullanabilme, bireysel ve kolektif projelere dahil olma yer almaktadır.

İngiltere’de, Sanat ve Tasarım dersinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı için öğrenciden beklenen tüm bilgi, beceri ve anlayışını tanımlayan 8 seviye kazanım ölçeği ve ayrıca çok üstün yetenekliler için de 9. seviye belirlenmiştir. Bu 8 seviyenin ilk 3 seviyesi ilköğretim okullarında kullanılırken, 5 seviye ölçüt ise ortaokullarda kullanılmaktadır. Bu seviye ölçütleri Tablo 4’te görülmektedir. Bu ölçütlerden dikkat çekenler; öğrencilerin tasarımları için, keşfetme yaklaşımı

içerisinde yeni sanatsal yaklaşımlar yaratabilmesi, Fransa programında da görülen risk alabilme ve sanat eserlerine yönelik sözel ifade becerisi yer almaktadır.

Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ise; her öğrencinin kendi başlangıç ve gelişim düzeylerine göre değerlendirilmesi gerektiği, değerlendirmenin öğretim sürecinin tamamını içerdiği gibi çok yönlü de olabileceği ve ölçme ve değerlendirmede; ölçme araçlarının ayrı ayrı belirtilmiş olması diğer ülke programlarından farklılık göstermektedir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin ölçme ve değerlendirme sistemlerinde İngiltere'nin 9 farklı seviye belirlemesi, her aşama için değerlendirmeyi daha nesnel hale getirmiştir. Türkiye programında ise, kullanılacak ölçme araçlarının öğretmene en ayrıntılı olarak verildiği program olması ile dikkat çekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin ortaokul görsel sanatlar dersi programları amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından araştırılmış ve araştırmanın sonuçları alt amaçlara yönelik kategorilerle ortaya konulmuştur.

Konuya yönelik literatür araştırması sonucunda, ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırması modelinde yapılan kapsamlı çalışmalara ulaşılmış olsa da, orta okul görsel sanatlar dersi programı kapsamında, bu araştırmada ele alınan ülkelerle, sadece Türkiye ve İngiltere karşılaştırması yapan tek bir araştırma dışında, yayına rastlanmamıştır.

Program Amaçlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya konu olan ülkelerin görsel sanatlar dersi programlarında; Sanatsal Beceri ve Bireysel İfade, Sanat Eleştirisi, Estetik, Kültürel Miras ve Kültürel Çeşitlilik ile Farklı Sanat Dallarına İlgili konuları ile ilgili amaçlarının ortak olduğu görülmektedir. Programlarda görülen bu ortak amaçlar, araştırmada ele alınan ülkelerin hepsinin, öğrencilerinin sanat ve kültür konusunda temel birikime sahip, sanat yapıtları hakkında konuşabilecek ve kendilerini bir sanatsal eylem ile ifade edebilecek düzeyde sanatsal beceri sahibi olmalarını hedeflediğini göstermektedir.

Sanatın ve sanat eğitiminin ayrılmaz olgusu yaratıcılık amacının Almanya, Fransa ve İngiltere programlarının amaçlar başlığı altında yer aldığı, Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında ise amaçlarda yer almasa da yaratıcılık kavramına, programın Öğrenme Alanları ve Alana Özgü Beceriler başlığı altında yer verildiği görülmektedir. Amaçlardaki yaratıcılıkla ilgili benzer bulgular, Gürbüz (2022)'ün, Türkiye ve İngiltere program karşılaştırılmasının yapıldığı doktora tezinde ve Karameşe (2016)'nin Türkiye ve Kanada İlköğretim görsel sanatlar programını karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde de bulunmaktadır.

Dijital Alan Yetkinliği amacı, araştırmada ele alınan dört ülkenin de programında yer almaktadır. Ele alınan tüm ülkelerin, dijital dönüşüme önem verdiklerini, teknolojinin verimli ve çok yönlü kullanımı konusunda hedeflerinin olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri ve Grup Çalışması Almanya ve Fransa'nın Görsel Sanatlar dersi programının amaçlar boyutunda yer alan ortak bir özellik olarak yer almaktadır, İngiltere ve Türkiye program amaçlarında yer almamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu programlarda öğrencilere birlikte çalışabilme becerisinin kazandırılmasının hedeflendiğini belirtmek mümkündür.

İletişim Becerisi ile ilgili amaçlar, araştırmada yer alan tüm ülkelerin programlarında yer almaktayken, sadece Almanya programında tespit edilememiştir. Sanat çalışmalarından *Haz Alma* amacı ise sadece Fransa ve Türkiye programlarında görülmektedir.

Özgüven ve Saygı'ya yönelik amaçlar, Almanya, Fransa ve İngiltere programlarında yer almaktadır. Ancak Türkiye'de, amaçlarda doğrudan yer almamakla beraber, öğretim programının Yetkinlikler ve Öğrenme Alanları başlıkları altında *Saygı* ile ilgili amaçlara yer verildiği görülmektedir. Bu bulguyu desteklemesi açısından Gürbüz (2022)'ün, Türkiye ve İngiltere ortaokullar görsel sanatlar programını karşılaştırdığı, *Türkiye ve İngiltere'de Ortaöğretim Görsel Sanatlar Öğretiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* başlıklı doktora tezinde, İngiltere programında benzer sonuçlara ulaşarak; bireylerin sorgulayıcı bilişe sahip, yaratıcı, özsaygı, özgüvene sahip ve ifade özgürlüğünü içselleştirmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

Araştırmada ele alınan ülkelerdeki görsel sanatlar dersi kapsamındaki öğretim programlarının genel olarak ortak amaçları; kendi duygu ve düşüncelerini bireysel olarak ifade edebilecek düzeyde sanatsal beceriye ve yaratıcılığa sahip, sanat yapıtlarını anlamlandırabilecek ve onların neden

değerli oldukları konusunda sanat eleştirisi ve estetik bilgisi edinmiş, kültürel çeşitliliğin ve kültürel mirasın farkında olan, dijital alan yetkinliğine sahip bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilebilir.

Program İçeriklerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada ele alınan ülke programlarındaki içeriklerde, Sanatsal Biçimlendirme Çalışmaları, Sanatsal Yöntem ve Teknikler, Malzeme Bilgisi ve Yetkinlik, Görsel İletişim, Sanat Eseri Analizi, Sanat Tarihi ve Çağdaş Sanatlarla İlişkilendirme konularında benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu konularda benzerlikler olsa da konular her programda aynı ağırlıkta yer almamıştır.

Tüm programların, sanatsal biçimlendirme çalışmaları kapsamında yoğun bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Almanya ve İngiltere programlarında sanatsal strateji ve tekniklerden başlık olarak bahsedilmekte, buna karşın Fransa ve Türkiye programlarında sanatsal tekniklerin ayrı ayrı belirtildiği görülmektedir. Tüm ülke programları sanatsal biçimlendirme konusunda benzer içeriğe sahiptir. Sanatsal biçimlendirme ya da sanatsal üretim, yüzyıllardan beri sanat eğitiminin temelini oluşturması nedeniyle, tüm ülkelerin bu konu üzerinde yoğunlaştıkları düşünülmektedir.

Eser analizi konusu, ele alınan tüm ülke programlarında yer almaktadır. Tablo 2’de eser analizi ile ilgili konulara bakıldığında, Türkiye öğretim programında bu konunun çok daha ayrıntılı ele alınırken, diğer üç ülkede sadece konu adı olarak geçtiği görülmektedir. Fransa’da ise sanat eseri analizi ile ilgili konuların, ayrı bir ders olan sanat tarihi dersi içerisinde işlendiğinden, bu ders kapsamında ayrıntıya girilmediği anlaşılmaktadır.

Sanat tarihi ve çağdaş sanatlar konularına, tüm ülke programlarında yer verilmiştir. Ayrıca İngiltere’de, diğer ülkelere farklı olarak, mimarlık tarihinin de yer aldığı görülmektedir.

Programlar arasında en büyük farklılık, estetik konusunda görülmektedir. Sadece Türkiye programında estetik konusu, estetiğin ne olduğu ve tanımı gibi başlıklar, doğrudan konu edinilmiştir. Diğer ülke programlarında, estetiğin konusuna girebilecek içeriklere dolaylı olarak değinilmiştir.

Dijital teknolojinin görsel sanatlar eğitiminde kullanımı konusunda, Almanya programının; video kamera, bilgisayar, animasyon programları ve sosyal ağlar kullanımı ile kapsamlı bir teknolojik

içerik sunduğu gözlenmektedir. Fransa ve İngiltere programlarında da dijital araçların kullanımı ayrıntılı olarak yer almaktadır. Türkiye programının içerik alanında dijital teknoloji yer almamakta, ancak programın yetkinlikler ve kazanımlar bölümünde dijital yetkinliğe yer verilmiştir. Ülkelerin, özellikle de Almanya, Fransa ve İngiltere'nin, kapsamlı bir dijital içerik hazırlaması, söz konusu ülkelerin okullarında bu teknolojik ekipmanların ulaşılabilir olduklarını ve çağın gereksinimlerine programın uyum sağladığını göstermektedir.

Sergileme ve sunum konusunda en kapsamlı içerik Fransa programına aittir. Almanya ve Türkiye programlarında sunum dosyası hazırlamaya değinilirken, İngiltere programında sergi ve sunu ile ilgili içeriğe ulaşılammıştır.

Programların tümüne bakıldığında, Türkiye ortaokullar görsel sanatlar dersi programının diğer ülke programlarına göre çok daha ayrıntılı ve kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. İngiltere programında çok kısa bir şekilde ana çerçevenin çizildiği programı, okullar ve öğretmenleri belirlerken, Türkiye'de ise çok ayrıntılı olarak bakanlık tarafından belirlenmektedir. Bu durumun, öğretmene hareket alanı ve esneklik bırakmama olarak algılanabileceği düşünülse de öğretmen programdaki içerikleri seçebilme olanağına sahiptir. Her iki programın da farklı yollarla da olsa, öğretmene daha yaratıcı bir öğretim oluşturacağını ifade etmek mümkündür. Sadece Türkiye ve İngiltere arasında bir program karşılaştırma çalışması yapan Gürbüz (2022) doktora tezinde, bu konuya değinerek, İngiltere öğretim programının karşılaştırıldığında daha esnek bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Karameşe (2016) ise; Kanada ilköğretim görsel sanatlar öğretim programının Türkiye'nin öğretim programına göre yine daha esnek olduğunu belirtmektedir. Esneklik konusunda çarpıcı bir başka örnek de; Güler (2022)'in Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye İlkokul Yabancı dil eğitim programlarını karşılaştırdığı yüksek lisans tezidir ve tezde AB ülkelerinin programların uygulama aşamasında öğretmenlere daha fazla esneklik tanıdığını ifade etmektedir.

Eğitim Durumlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Sanatsal üretimde kullanılan geleneksel yöntemler ve geleneksel sanat malzemelerinin kullanımı, tüm ülke programlarında görülen ortak unsurdur. Sanat uygulamalarının, geleneksel yöntemlerin dışında, günümüz dijital teknolojileri ile üretilmesi veya üretiminde bu araçlardan yararlanma ise, dört ülke programında yer almakla birlikte, Almanya, Fransa ve İngiltere programlarında ayrıntılı

olarak vurgulanmıştır. Dijital fotoğraf makinalarından, üç boyutlu yazıcılara kadar geniş bir yelpazede kullanımı önerilen bu araçların, ülkelerin ekonomik zenginlikleri ile de ilgili olduğu düşünülmektedir.

Müzelerin, bölgede yer alan tarihi eserlerin ve sanat tarihine geçmiş önemli sanatçıların eserlerinin görsel sanatlar derslerinde kullanılması da tüm programlarda yer alan ortak özelliklerdendir.

Tablo 3’de ülkelerin eğitim durumları ile ilgili maddelere bakıldığında, Türkiye programındaki yoğunluk dikkat çekmektedir. Diğer derslerle iş birliği yapma, yazılı ve sözel ifadeyi geliştirici etkinlikler, genel öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası, tartışma ve drama, sanat alanındaki mesleklerin tanıtımı gibi yöntemler Türkiye programında yer alan ve farklılık yaratan unsurlardır.

Almanya programında yer alan “Bireysel deneyimlerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılması” ve “bağımsız öğrenme becerileri geliştirme”, farklılık gösteren ve yaratıcı sanatsal sürecin önemli unsurlarıdır. Bu maddelerin, bireysel farklılıkların öne çıkması ve kişilik özelliklerinin vurgulanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Gürbüz (2022); İngiltere öğretim programı ile karşılaştırma yaptığı doktora tezinde, bireysel farklılıklarla ilgili bulgulara ulaşmış; öğretim programlarının bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetlerin dikkate alınarak hazırlandığı tespitinde bulunmuştur.

Fransa programında yer alan; disiplinler arası proje oluşturma, mimari eserlerin incelenmesi, malzeme ile görsel etki yaratma, diğer ülke programlarında yer almamaktadır. İngiltere programında yer alan iş birliğine dayalı çalışmalar konusu ise dikkat çekicidir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin programlarının eğitim durumları incelendiğinde, Türkiye programının öğretmene zengin bir içerik, yöntem ve teknik sunarak ve diğer ülkelerde olmayan genel öğretim yöntemlerinden bazı yöntemleri de sanat eğitimine uyarlayarak, öğretmenlere kapsamlı bir rehber olarak hazırlandığı ifade edilebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Ele alınan ülkelerin programlarında ortak olarak, ölçme ve değerlendirmenin eğitimin önemli bir parçası olduğu, sürekli ve çok yönlü olması gerektiği ve öğrenme çıktılarına dayanması gerektiği ifade edilmektedir.

Programlarda diğerlerinden farklı olarak bazı dikkat çekici özellikler bulunmaktadır. Almanya görsel sanatlar dersi programında sanal medya tabanlı sunum gibi yöntemlerin de değerlendirilmede kullanılabileceği ve değerlendirme ölçütü olarak, öğrencilerin sanatı bireysel ifade aracı olarak kullanabilme becerileri yer almaktadır.

Fransa programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında dikkat çeken unsurların başında risk alma, inisiyatif kullanabilme, bireysel ve kolektif projelere dahil olma ve enstalasyon gibi çağdaş sanat uygulamalarının da değerlendirme ölçütleri içerisine alınmasıdır.

İngiltere’de, ölçme ve değerlendirme sistemi için, üstün yeteneklileri de kapsayan 9 basamaklı ölçek oluşturulmuştur. İngiltere’nin 9 farklı seviye belirlemesi, her aşama için değerlendirmeyi daha nesnel hale getirmiştir.

Türkiye görsel sanatlar dersi programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ise; her öğrencinin kendi başlangıç ve gelişim düzeylerine göre değerlendirilmesi gerektiği, değerlendirmenin öğretim sürecinin tamamını içerdiği gibi çok yönlü de olabileceği ve ölçme ve değerlendirmede; çeşitli nicel sanat testleri vb. ölçme araçlarının ayrı ayrı belirtilmiş olması diğer ülke programlarından farklılık göstermektedir. Programın, amaç, içerik, eğitim durumlarında olduğu gibi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da Türkiye programında ayrıntılı ve açıklayıcı olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sistemlerinde, birbirlerine benzer maddeler çıkartıldığında, dijital-sanal medyanın da süreç dosyası olarak kullanılabilmesi ile klasikleşmiş değerlendirme ölçütlerinden farklı olarak, risk alma, inisiyatif kullanabilme, bireysel ve kolektif projelere dahil olma, yeni sanatsal yaklaşımlara cesaret edebilme gibi ölçütlerin bulunması, öğrencilerin yaratıcılıklarını cesaretle ortaya koymalarını desteklemesi bakımından önemli bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında, Türkiye’de ortaokul Görsel Sanatlar Dersinin programına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Program Amaçlarına Yönelik Öneriler

1. Farklı sanat dallarında yetkinlik, yaratıcılığın geliştirilmesi ve desteklenmesi, görsel sanatların dijital alanda kullanımı, sergileme bilgi ve becerisi kazandırma, grup çalışması yapabilme, çevresel

farkındalık kazandırma ve özgüven kazandırmaya yönelik amaçlar, program amaçlarında yer almalıdır.

Program İçeriğine Yönelik Öneriler

2. Mimarlık başta olmak üzere, diğer plastik sanatların tarihi içerikte yer almalıdır.
3. Video kamera, bilgisayarlar, animasyon ve çizim programlarının kullanılabilmesi ve öğrenciyi dijital sanata yaklaştırabilecek konulara yer verilmelidir.
4. Sanat çalışmalarının izleyiciye etkisini arttırmak bakımından sergileme konusuna değinilmelidir.

Eğitim Durumlarına Yönelik Öneriler

5. Sanatsal üretim için, geleneksel yöntemlerin dışındaki yöntemlere yer verilmelidir.
6. Video kamera, bilgisayarlar, animasyon ve çizim programları, üç boyutlu yazıcılar, dijital yazıcılar, dijital fotoğraf makinalarının yer aldığı araç ve gereçlerin kullanımına olanak sağlanmalıdır.
7. Bireysel deneyimler ve bireysel özelliklerin, sanatsal üretimde daha çok kullanımının sağlanması.
8. Bağımsız öğrenme becerileri geliştirmeyi teşvik edici konular ve ortamlar sağlanmalıdır.
9. Öğrencilerin, disiplinler arası projelerle çalışmaları için ortam hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.
10. Farklı malzemelerin, farklı görsel etkiler yaratacağı bilgisiyyle, öğrencilerin geleneksel malzemelerden başka malzemelere yönelmesi desteklenmelidir.
11. Mimari gibi üç boyutlu eserlerin yerinde incelenmesi sağlanmalıdır.
12. Takım çalışmaları yapmak ve takımlarda yer almak desteklenmelidir.

Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

13. Süreç dosyası ile sanal- sosyal medya ortamlarının da süreç dosyası olarak kullanımı sağlanabilir.

14. Sanatsal süreçte risk ve inisiyatif alabilme, bir ölçüt olarak değerlendirilebilir.

15. Bireysel ve kolektif projeler oluşturabilme ve bu projelerde yer alma desteklenmeli ve değerlendirme ölçütü olarak kullanılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi. Başlangıçtan 1997'ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Aşçı, M. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Genel Lise Sosyal Bilimler Programlarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bayram, M.H. (2018). Avrupa Birliği'nin dayandığı değerlerin korunması. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*. Yıl:6, Sayı:11. (s. 67-82).

Bulletin officiel spécial n° 11. (2015). Retrieved from http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400.

Çalışkan, A. (2023). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin ekonomik kriterler açısından değerlendirilmesi. *S. D. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. C.28, S3, s.349-363.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dılmaç, O. (2009). *16. ve 20. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Akademik Düzeyde Sanat Eğitiminin Oluşumu ve Türkiye'deki Sanat Eğitimine Katkıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press.

Ertok, A. (2020). Türkiye'de Sanat. *Görsel sanatlar öğretimi*. (s. 91-108). Tuna, S. ve Alakuş, A.O. (Ed.). Ankara: Nobel Yay.

EURYDICE (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from <http://www.eurydice.org>.

Gökay, M. (2023). Sanat eğitiminde tarihsel süreç. *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. (s. 19-35). Alakuş, A.O. ve Mercin, L. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de Uygulanan İlkokul Yabancı Dil Eğitim Programlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üni. Konya.

Gürbüz, M. (2022). *Türkiye ve İngiltere'de Ortaöğretim Görsel Sanatlar Öğretiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üni. Ankara.

- Gündüz, G. F. (2023). Program teorileri. *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (s. 28-55). M. Güven ve S. Aslan (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- HDR. (2019). *Human development index*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en>.
- Hurwitz, A. ve Day, M. (1995). *Children and their art. Methods for the elementary school*. Fort Worth, TX. Harcourt Brace College Publishers. USA.
- Imf. (2019). *International money found*. Retrieved from <https://www.imf.org/en/Countries>.
- Karameşe, E. N. (2016). *Türkiye ve Kanada İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi. Bartın.
- Kaya, Ö. ve Romenescu, L. S. (2020). On the Development of Art Education. International Asian Congress On Contemporary sciences-1v. June 26-28. Baku Azarbaycan.
- Mcdonald, S. (2004). *The History and Philosophy of Art Education*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- MEB. (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- M.E.B. T.T.K.B. (2013) *İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1- 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Curriculum in England (2013). *Art and design programmes of study*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study>.
- National Curriculum (2020). Level descriptions for art and design. Retrieved from <http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/art-and-design/Level-descriptions/index.html>.
- NSEAD. (2017). *Art and design programme of study: Key stage 1-3. National curriculum in England*. Retrieved from http://www.nsead.org/curriculum-resources/downloads/PoS_ART_AND_DESIGN_DFE_NSEAD_combined_version.pdf.
- Özsoy, V. ve Alakuş. A. (2009). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Programmes du collège (2008). *Programmes de l'enseignement d'arts plastiques. bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Ministère de l'éducation nationale*. Retrieved from http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf.

- Programmes pour les cycles (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.
- Rahmenlehrplan. (2006). *Rahmenlehrplan für die sekundarstufe 1 -berlin jahrgangsstufe 7-10 hauptschule realschule gesamtschule gymnasium. bildende kunst*. Retrieved from http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahrnenlehrplaene/rahrnenlehrplaene/mdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaene-sek1_bildende_kunst.pdf.
- Stankiewicz, M.A. (2009). *Constructing an international history of art education: periods, patterns and principles*. the international journal of arts education. 7.1. Retrieved from <http://maryannstankiewicz.com/wordpress/wpcontent/uploads/2010/04/Constructing-International-History-of-Art-Education.pdf>.
- Tansuğ, S. (1986). *Çağdaş Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Teil C Kunst. (2015). *Teil C kunst jahrgangsstufen 1 – 10*. Retrieved from https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahrnenlehrplaene/Raahrnenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Kunst_2015_11_10_WEB.pdf.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırılmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Uz, A. (2014). *Köy Enstitülerinde Resim – İş*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Extended Abstract

Purpose

The main purpose of this research is to examine the secondary school visual arts curricula in Germany, France, England and Turkey in terms of their purpose, content, educational situations, assessment and evaluation processes, to determine the differences and similarities and to create a detailed data source on this subject.

Depending on this main purpose, the research questions sought to be answered in the study are as follows.

1. What are the similarities and differences between the aims of the visual arts curriculum in Turkey and the aims of the visual arts curriculum in Germany, France and England?
2. What are the similarities and differences between the content (subject areas) of the visual arts curriculum in Turkey and the visual arts curriculum in Germany, France and England?
3. What are the similarities and differences between the educational situations (Learning-Teaching Processes) of secondary school Visual Arts courses in Turkey and the educational situations (Learning-Teaching Processes) of Visual Arts courses in Germany, France and England?
4. What are the similarities and differences between the assessment and evaluation processes of secondary school Visual Arts courses in Turkey and the assessment and evaluation processes of secondary school Visual Arts courses in Germany, France and England?

Methods

In this comparative research, the document analysis method was used. In the research where the qualitative research method was used through document analysis, all variables were brought together within the framework of the research questions in the curricula of the examined countries and an attempt was made to determine the similarities and differences between them. The "horizontal approach" was used in comparing the visual arts course curricula of the countries in question.

The study population of the research consists of the Visual Arts curriculum of secondary schools in Germany, France, England and Turkey, which are the three largest countries of Europe in terms of socio-economic development, political power, industrialisation and population.

Conclusion

The secondary school visual arts course programmes of the countries considered in the research were investigated in terms of purpose, content, educational situations, measurement and evaluation processes and the results of the research were presented with categories for sub-objectives.

Results for Programme Objectives

In the visual arts curricula of the countries subject to the research, it is seen that the objectives related to Artistic Skills and Individual Expression, Art Criticism, Aesthetics, Cultural Heritage and Cultural Diversity and Interest in Different Art Branches are common.

It can be stated that the common aims of the curricula within the scope of the visual arts course in the countries addressed in the research are to raise individuals who have artistic skills and creativity at a level that can express their own feelings and thoughts individually, who can make sense of artworks and acquire art criticism and aesthetic knowledge about why they are valuable, who are aware of cultural diversity and cultural heritage, and who have digital domain competence.

Results on Programme Content

It is seen that there are similarities in the contents of the country programmes in the research in the subjects of Artistic Forming Studies, Artistic Methods and Techniques, Material Knowledge and Competence, Visual Communication, Artwork Analysis, Art History and Relation with Contemporary Arts. Although there are similarities in these subjects, they are not included in the same weight in each programme.

When all the programmes are examined, it is seen that the Turkish secondary school visual arts curriculum has a much more detailed and comprehensive content than the programmes of other countries. In the UK programme, schools and teachers determine the programme where the main framework is drawn very briefly, whereas in Turkey it is determined by the ministry in a very detailed manner. It is possible to state that both programmes will create a more creative teaching for the teacher, albeit in different ways.

Results Regarding Educational Background

Traditional methods used in artistic production and the use of traditional art materials are common elements in all country programmes. In addition to traditional methods, the production of art practices with today's digital technologies or the use of these tools in the production of art practices is emphasised in detail in the programmes of Germany, France and England, although it is included in four country programmes.

When the educational status of the programmes of the countries subject to the research is examined, it can be stated that the Turkish programme is prepared as a comprehensive guide for teachers by

offering a rich content, methods and techniques to teachers and adapting some methods from general teaching methods to art education, which are not available in other countries.

Results on Measurement and Evaluation Approaches

In the programmes of the countries studied, it is commonly stated that assessment and evaluation is an important part of education, should be continuous and multifaceted, and should be based on learning outcomes. Process File (Portfolio) evaluation, which is an important indicator of the art education process, has been determined as an evaluation tool in all programmes in order to observe all the works of the students. Process file (portfolio) is also known as a method used by artists.

In the measurement and evaluation approach of the Turkish visual arts curriculum, the fact that each student should be evaluated according to his/her initial and developmental levels, that the evaluation can be multifaceted as well as including the entire teaching process, and that measurement and evaluation tools such as true-false, short answer, multiple choice, checklist, grading type observation forms, self and peer evaluation forms, rubrics, group evaluation forms, project evaluation form, performance evaluation form, presentation file, sketchbook etc. are specified separately in measurement and evaluation differ from the programmes of other countries. It is seen that the approach to measurement and evaluation is detailed and descriptive in the Turkish programme, as in the aims, content and educational situations of the programme.

Etik Beyanı: “Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve bu çalışmanın anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen, insan ve hayvanların (material/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanıldığı, insanlar üzerinde klinik araştırmalar yapıldığı, hayvanlar üzerinde yapıldığı türden araştırmalar kapsamına girmemesi nedeniyle Etik Kurul Onay Belgesine gerek olmadığından, etik izin alınmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

AN INVESTIGATION ON THE EFFECTIVENESS OF CHATBOTS IN EVALUATING WRITING ASSIGNMENTS IN EFL CONTEXTS

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE BAĞLAMINDA YAZMA ÖDEVLERİNİ DEĞERLENDİRMEDE SOHBET BOTLARININ ETKİNLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Saliha TOSCU¹

Başvuru Tarihi: 24.01.2024 Yayına Kabul Tarihi: 29.07.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1425384

(Araştırma Makalesi)

Abstract: This study aims to explore the effectiveness of chatbots, specifically ChatGPT, in evaluating writing assignments. 51 English as a foreign language (EFL) learners from Türkiye took part in the study voluntarily. Based on a quasi-experimental research design, the study involved dividing the participants into two non-equivalent groups. The participants in the control group received feedback on their writing from a teacher, while the experimental group was given feedback by the ChatGPT. Thus, the research indicated how Artificial Intelligence (AI)-generated feedback was influential in evaluating writing assignments compared to human-generated feedback. The feedback given by the teacher and the ChatGPT was analyzed via a content analysis, and the results showed that the ChatGPT and the teacher feedback had differences in the language style, register, content, and accuracy. Besides, students' perceptions of the feedback were revealed through the Student Perceptions of Writing Feedback Scale of Marss (2016) and analyzed using Independent Samples t-Tests on the SPSS. The statistical tests indicated that the students' perceptions did not vary whether the feedback was AI or human-generated. This study suggests that AI-generated feedback can match human feedback in terms of students' perceptions. Still, the differences regarding feedback features show the strengths of a teacher and a bot for giving feedback by suggesting a more complementary role for AI technology in educational settings.

Özet: Bu çalışma, sohbet botlarının, özellikle ChatGPT'in, yazma ödevlerini değerlendirmedeki etkinliğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Türkiye'deki özel bir okuldaki 51 yabancı dil olarak İngilizce öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Yarı deneysel araştırma desenine dayalı olan çalışmada katılımcılar eşit olmayan iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların yazma ödevlerine öğretmen, deney grubundakilere ChatGPT tarafından dönüt verilmiştir. Böylece, çalışma yapay zekâ tarafından üretilen geri bildirim insan tarafından üretilen geri bildirimle karşılaştırıldığında yazma ödevlerini değerlendirmede etkinliğini göstermiştir. Öğretmen ve ChatGPT tarafından verilen dönüt içerik analizi yoluyla incelenmiştir ve sonuçlar ChatGPT ve öğretmen dönütü arasında dil stili, dil biçimi, içerik ve dil bilgisi doğruluğu konularında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışmada öğrencilerin geri bildirimine yönelik algıları Marss'ın (2016) Öğrenci Yazma Geri Bildirim Algısı Ölçeği yoluyla ortaya çıkarılmıştır ve SPSS'te Bağımsız Grup t-Test kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel testler, öğrencilerin algılarının geri bildirim yapay zekâ veya insan tarafından üretildiğinde değişmediğini göstermiştir. Bu çalışma, öğrenci algısı bakımından yapay zekâ teknolojisi ve insan geri bildirimini eşleşebileceğini önermektedir, ancak dönütün özelliklerine ilişkin farklılıklar yapay zekâ teknolojisinin eğitim ortamlarında daha tamamlayıcı bir rol oynamasını önererek öğretmenin ve botun geri bildirim vermede güçlü yönlerini göstermektedir.

Keywords: *Chatbots, ChatGPT, EFL writing, feedback, evaluation*

Anahtar Sözcükler: *Sohbet Robotları, chatgpt, yabancı dil olarak İngilizce yazma, geri bildirim, değerlendirme*

¹ Dr., Çankaya University, Department of Foreign Languages, Ankara, Türkiye, salihatoscu@cankaya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8179-5444

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is “the creation and analysis of intelligent agents (software and machines),” and it may be operated in any work by functioning in numerous ways (Khanna et al., 2015, p. 277). Recent advancements in AI have become a reality in almost all areas. Among the significant developments in AI, the integration of “artificial intelligence and virtual reality” has remarkably expanded the concept of communication, and this extension goes beyond human-to-human interactions, now encompassing interactions between humans and machines (Çakmak, 2022, p. 114).

Chatbots, as one of the prominent applications of AI, use natural language processing, which has rendered it possible for machines to understand, produce, and communicate with human beings in a unique way (Khanna et al., 2015). Different kinds of chatbots with various strengths and potential are emerging to address different audiences. They encompass “artificial conversation entities, interactive agents, smart bots, and digital assistants” (Adamopoulou & Moussiades, 2020, p. 1). Their prevalence has grown across various sectors, including customer service, health care, and education (Adamopoulou & Moussiades, 2020).

In educational settings, chatbots allow learners to communicate with smart technology agents for diverse purposes, varying from information delivery to the management of extensive class activities (Çakmak, 2022; Huang, Hew, & Fryer, 2022). Chatbots can be beneficial for issues such as learning support and maintaining administration in education by transforming traditional language classrooms (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Especially in foreign language learning, the use of chatbots encapsulates learners’ involvement in natural language practice, conduct of assessment, and provision of feedback (Huang et al., 2022). They also offer benefits for the users such as motivation, content integration, easiness of fast access, enabling multiple users, and quick and immediate support from the application, opportunity for personalized learning (Okonkwo & Ade-Ibijilo, 2021). Çakmak (2022) explains that personalized learning has emerged as an effect of students’ individual needs, and artificial intelligent systems have brought novel approaches in pedagogy and program developments in learning settings. Chatbots are regarded as having the potential to support language learners’ personalized learning since they enable them to personalize their time and practice by giving them interaction opportunities in foreign language learning settings.

Additionally, the studies indicate its positive effects on motivation and confidence. Çakmak (2022) states that using chatbots for language practice on learning impacts learners' motivation positively since learners are likely to feel more comfortable and involved while practicing the target language by using chatbots. In a different study, Huang et al. (2022) noted that chatbot self-closure positively impacts learners' confidence and enjoyment by creating an open and social atmosphere for language learning. This is because the students are encouraged to give long answers and can express their emotions on the topics in "a friendly thread, expressing agreement, and addressing students by names" (Huang et al., 2022, p. 253).

As explained by Fryer and Carpenter (2006), teachers' lack of time to create group or pair work activities in the classroom and to provide valuable feedback and the students' lack of opportunities to practice the foreign language and confidence are the factors affecting foreign language learning. The integration of chatbots into foreign language learning enables teachers to employ them to improve their teaching practices and allows learners to improve their interaction skills (El Shazly, 2021). Due to their "timeliness, personalization, and ease of use" features, chatbots effectively improve learners' communication in the language they are learning (Fryer & Carpenter, 2006; Huang et al., 2022, p. 253). Hence, it allows one to practice the target language without the boundaries of time and place with a language partner, never tired of responding to questions (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Learners who interact with chatbots can decide when to start and end the interaction by controlling their learning pace (Çakmak, 2022). Its use in foreign language learning settings makes learning student-oriented, collaborative, and not restricted by boundaries (El Shazly, 2021).

Regardless of their advantages, chatbots have limitations. One limitation is related to privacy and security when the data collected in a service are shared with third parties (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Additionally, misunderstandings in a conversation can cause a hindrance to the conversation and end in a person's renunciation of the use of the agent (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Moreover, Okonkwo and Ade-Ibijilo (2021) report that chatbots may have some disadvantages due to "ethical, evaluation, user attitudes, and maintenance issues" (p.8).

Chatbots differ from human-to-human conversations since conversation with chatbots lacks empathy (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Fryer and Carpenter (2006) explain that a chatbot's purpose is to continue a conversation with a human being, which is crucial for foreign language

learners. Despite this, they are still inadequate because they cannot communicate in a human-like style by giving machine-produced responses (Fryer & Carpenter, 2006). Nevertheless, Fryer and Carpenter (2006) posit that because of the future advancements in AI, they may become more sensitive to human feelings. Chantarotwong (2005), as cited in Yin and Satar (2020), points out that the discourse with chatbots is easily anticipated, unnecessary, has no character, and has no memory of preceding replies. Furthermore, chatbots have technological limitations and may pose a novelty effect like all the other modern technologies, adding to the cognitive load of knowledge for the students in the learning process (Huang et al., 2022). All in all, chatbots offer promising advantages in foreign language learning settings, as indicated in the literature. However, understanding their limitations is crucial for the optimal and responsible use of chatbots.

Automated Writing Evaluation or Feedback Tools and Theoretical Background

Writing has become an essential skill to develop in educational realms because English is a global language; however, its instruction is not effortless because it compels time and skills to assess learners' writings (Warschauer & Ware, 2006). The emergence of educational technologies has significantly had a considerable impact on teaching practices and learning. One of these technologies is Automated Writing Evaluation (AWE) (also referred to as Automated Writing Feedback (AWF)) tools, some examples of which are represented by Warschauer and Ware (2006) as Grammarly, Criterion, My Access, and e-rater. Such tools have started to be included in education programs because of the assets they possess. To illustrate, students' revision of their writing with AWE feedback is effective (Zhang, 2020); AWE tools help to decrease linguistic errors by improving accuracy in writing (Saricaoğlu & Bilki, 2021); they complement teacher feedback and help reduce the workload of evaluating multiple drafts of writings (Link, Mehrzad, & Rahimi, 2022); they enable teachers to facilitate their instruction (Li, 2021); they have the potential to improve students' self-efficacy of writing (Wilson & Roscoe, 2020). Despite the existing research suggesting its benefits, AWE tools have also received criticism regarding correcting more than wanted, not focusing on individual differences, and not being aligned with teacher's teaching practices.

Research on using AWE relies on various theories and approaches in second language learning. One of those theories is Long's (1996) Interaction Hypothesis Theory. In this theory, Long (1996) explains that negotiation of meaning fosters learners' language development. During negotiation,

learners engage in interaction and are given input, which has a significant role in language learning and fosters learners' language development through interaction. During the interaction, learners negotiate meaning in which they could get positive or negative feedback until the linguistic form or message becomes acceptably understandable (Long, 1996). Additionally, the negotiation process provides learners feedback, thereby encouraging learners to produce an output. Whether explicit or implicit, feedback is valuable because it shows the discrepancy between what is produced and what is targeted. The Interaction Hypothesis Theory stems from Krashen's input hypothesis (Krashen, 1985), which involves the notion that acquisition is possible when learners receive comprehensible or understandable input, and Swain's output hypothesis (Swain, 1995), in which Swain (1995) contends that learners can notice the linguistic problems in the output they have produced. In this process, learners may ask a teacher, for example, or a friend; thus, the learners can obtain new knowledge or associate the prevailing knowledge. Modifying a language output based on interaction and feedback effectively supports learners' language development process (Swain, 1985). Interaction, input, feedback, and output are vital concepts in language development. Likewise, AWE systems facilitate them by providing language users with opportunities to interact and receive input and feedback, thereby assisting learners' production process in language learning.

In addition to the Interaction Theory, the AWE systems are also supported by constructivist theory, in which a learner learns through active interaction with the physical and social world (Fosnot, 1996). Constructivist theories explain that language users actively build and demonstrate knowledge based on their practices (Szabó & Csépes, 2023). Szabó and Csépes (2023) expound that the knowledge constructed by individuals and realization of self-sufficiency, in other words, autonomy in learning feature differentiation as a key term, which suggests differences among learners with respect to learners' language development levels, assessment methods, which makes the feedback meaningful and significant for the individuals. An approach adopted by constructivism stimulates teachers professionally because the teachers look for ways to find solutions for learners with different learning styles at the right pace and with the optimum methods (Szabó & Csépes, 2023).

Besides, AWE is based on the Socio-Cultural Theory, which explains a language learner's cognitive development through social actions. It has critical concepts such as Zone of Proximal

Development (ZPD), mediator, and scaffolding. ZPD refers to a zone between actual and potential development (Vygotsky, 1978). For a language learner to move from the actual one to the zone of proximal development, scaffolding is essential with the help of a mediator. The notion of constructivism positively influences the integration of technology in education because it aims to foster reflective and cooperative learning. Individuals build knowledge by interacting with their environment, which is based on social constructivism. AWE tools create opportunities for language users to collaborate and build knowledge at their own pace and based on their needs.

In summary, AWE tools positively influence language learning processes by employing the principles of the hypotheses and the theories explained in this section. The systems offer an interactive learning environment by providing input and active, constant feedback to the learners. This process enables learners to build their understanding of effective writing. When social support such as peer review or collaboration with others is integrated into the process, it also supports learning on social terms.

Significance of the Study

As technology evolves, AI technologies also advance at the same pace, simultaneously opening new investigation areas. The effectiveness of using chatbots in foreign language learning has been investigated in numerous studies in the literature. The studies indicated their positive outcomes, such as diminishing preposition and article problems (Ahn, 2022), improving vocabulary skills, and increasing motivation and confidence (Kim, 2018), giving the possibility for negotiation for meaning in interactions, thereby improving communication skills (Yin & Satar, 2020), including writing. The studies involved the use of different sorts of chatbots such as Elbot (Kim, 2018), Replika (Çakmak, 2022), Mike (Yin & Satar, 2020), Mondly (El Shazly, 2021), Argumate (Guo et al., 2022), and ChatGPT. Among all these chatbots, ChatGPT, one of the most popular chatbots these days, is widely used to perform various deeds such as searching for information, responding to questions, doing research, engaging in discussion and conversation, writing reports and essays in learning environments (Halaweh, 2023). Halaweh (2023) mentions that ChatGPT is valuable in higher education for developing writing skills because it produces texts and describes the main facts of particular information, which is time-saving and effective for the quality of work. For improving writing, chatbots have the potential to be a supreme partner to cooperate with (Guo, Wang, & Chu, 2022). Guo et al. (2022) explain that chatbots are companions whose language

proficiency is better than language learners interacting with them, providing immediate responses to writing and creating a positive learning atmosphere because interaction with them is less stressful for the learners.

Writing is a challenging and sophisticated skill in language learning. It poses difficulties for learners and teachers because it requires regular practice and well-timed feedback (Burstein, Chodorow, & Leacock, 2004). Automated writing evaluation tools or automated evaluation tools provide ease in providing feedback and scoring. Different kinds of chatbots have been examined for writing assessments, and one of those chatbots is Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT). Although it has been in use for a relatively brief time, there is a growing body of research on it. Previous research has indicated that ChatGPT serves well as an AI-based AWE tool. It differs from the earlier AWE systems because it is cost-free (or is low-cost) and available. Also, it can provide “timely, targeted, adaptive, and useful feedback” (Steiss et al., 2024, p.2). ChatGPT can potentially improve students’ writing skills with rapid feedback and assess the students’ papers based on language use (vocabulary, grammar, sentence form, etc. (Kovačević, 2023). Literature shows the studies conducted in the EFL context to examine ChatGPT use for writing skills. The studies indicated that ChatGPT provided feedback on content, organization, and language of writing effectively (Guo & Wang, 2024); language learners could improve their written outputs through revisions based on ChatGPT feedback (Tsai & Brown, 2024); the bot was effective for error analysis (Algaraady & Mahyoob, 2024); also, its efficacy for improving accuracy and spelling as well as idea generation for writing was explored in the previous research (Harunasari, 2022). Even though existing research provides valuable understanding, there is still essential space for research on ChatGPT to understand how learners perceive the feedback given by this relatively new and fast-evolving tool and how effective ChatGPT feedback is compared to teacher feedback. Thus, a clearer understanding of the strengths and weaknesses of this tool could be revealed. This article aims to explore the effectiveness of the use of ChatGPT for assessing writing in foreign language learning settings. The investigation into its effectiveness as a tool to assess EFL learners’ writing is significant in educational assessment since it aims to present solid findings regarding how its use for writing evaluation could be benefitted and the extent to which it could be relied on. Concerning this purpose, the study addresses the research questions below:

- To what extent does the use of ChatGPT affect students' perceptions of the feedback they receive for their writing?
- To what extent does the feedback from ChatGPT on writing vary compared to teacher feedback?

Method

The present study intends to reveal the students' perceptions of the feedback given to writings by the ChatGPT and a teacher, as well as the differences in the feedback given by both assessors. To achieve this, both qualitative and quantitative data collection methods were used for data collection. This section details the research design, setting and participants, data collection and data analysis procedures followed in the study.

Research Design

The study was based on a quasi-experimental research design. 51 Turkish EFL students taking a weekly grammar course at university were divided into two non-equal groups: experimental and control. The groups were alike with respect to the course content given to them, the instructor giving the course, and the assignments. The only difference was that AI-generated feedback was given to the assignments submitted by the participants in the experimental group, whereas teacher feedback was given in the control group. At the end of the course, a questionnaire was administered to all students to reveal the students' perceptions. The research design is illustrated in Figure 1.

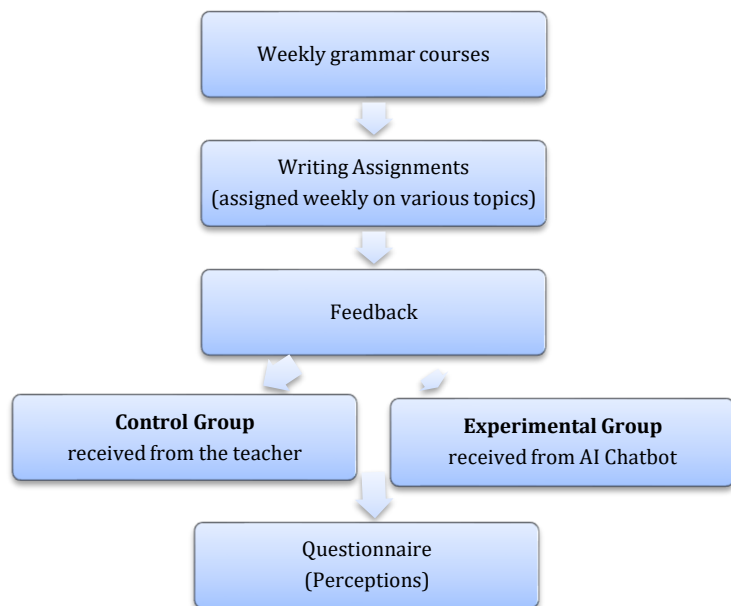


Figure 1. Research Design

Setting and Participants

The study was carried out in a private university in Türkiye. The participants were 51 Turkish first-year students enrolled in the Interpretation and Translation BA program in the 2022-2023 academic year in the Spring Semester. The students took the English Grammar in Context Course as a department must-course. The students’ ages ranged from 18 to 26, and the time they were involved in learning English varied from 2 to 14 years at most. The participants took part in the study based on convenience sampling, and they were acknowledged that their participation in the study had no violation of ethics in research.

Table 1

Demographic Features of the Participants

	<i>Control Group</i>	<i>Experimental Group</i>
Number of participants	25	26
Mean of ages	20	21
Mean of the length of learning English	7.8 years	8.3 years
Departments	Interpretation and Translation	Interpretation and Translation

Instrument

In order to explore the first research question, a 5-point Likert scale, *Development of the Student Perceptions of Writing Feedback Scale*, developed by Marrs (2016), was employed. The questionnaire involved thirty-one items, which were grouped as related to four themes. Namely, the items aimed to reveal students' perceptions/ expectations of feedback, experiences with feedback, use/ value of feedback, and affect associated with feedback. The internal consistency of the questionnaire was at an acceptable level, with a score of 0.87 Cronbach's alpha (Marss, 2016). The Cronbach's alpha value was also calculated for this study on the SPSS 25, and the results indicated an acceptable level with a score of 0.76. The survey was administered to the students online so that the students' thoughts regarding the feedback given by either the teacher or the chatbot could be revealed. Each student took the survey individually.

Data Collection

For data collection, students' weekly writings were used. Also, the students were administered a survey online to get information regarding their opinions on the feedback they received for their writing.

Writing Assignments. In line with the objectives of the English Grammar in Context Course given in the Spring Semester, the students were assigned a writing task each week. The assignment process lasted five weeks. It started with the first writing assignment on 01.05.2023 and ended on 02.06.2023. The details of the procedure order and the topics assigned each week are shown in Figure 2 in detail. The entire number of writing assignments collected and analyzed in the present research was 194. Throughout the weeks, some students failed to send their assignments (n=61) because of personal problems such as missing the deadline and the weekly load of other courses at university. The missing assignments were not particular to a specific group of students, but various students failed to submit their assignments in diverse weeks.

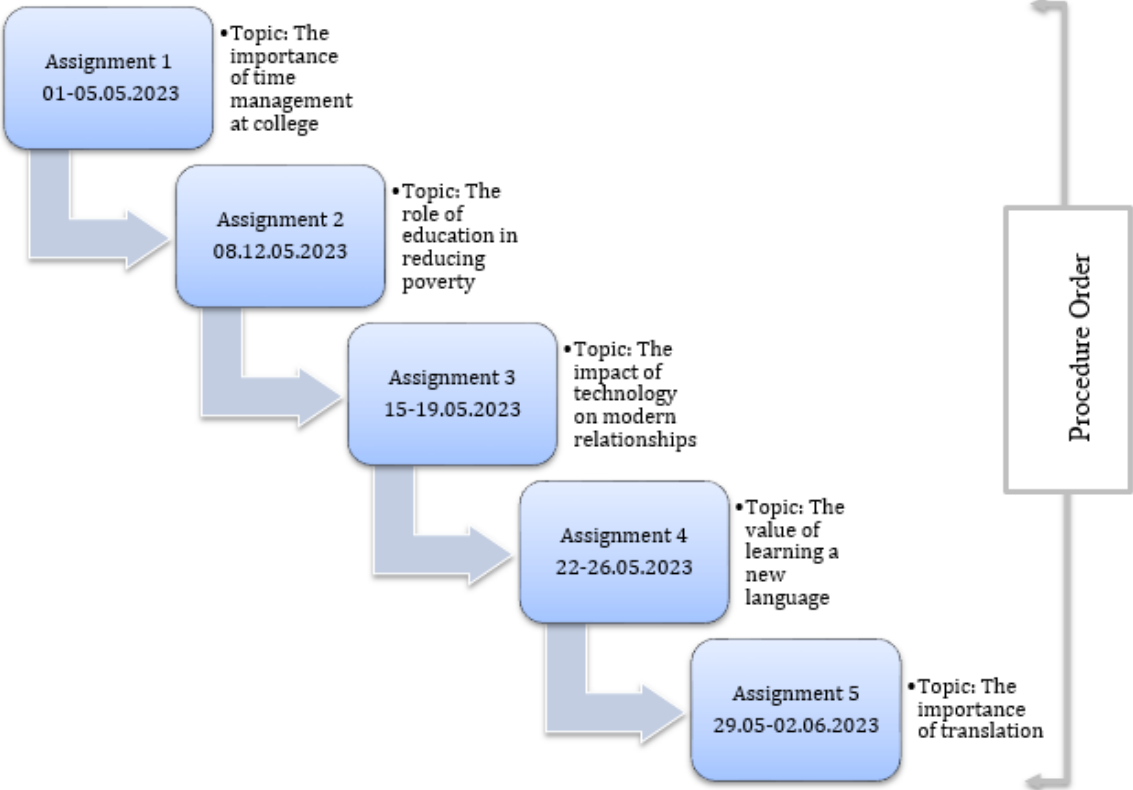


Figure 2. The details of the procedure order followed in data collection

The assignments were based on a weekly topic and involved specific grammatical structures determined according to the weekly writing topics. The word count for the assignments was limited to 350 words, but the papers were evaluated even if they exceeded that limit. The students were asked to write their papers in a WORD document and submit them to the educational platform Moodle. The papers submitted to the platform were later prepared for evaluation.

The topics of the writings were based on the use of general knowledge regarding the topic, and the students were asked to use the particular grammar structures correctly in their papers. The topics were various, such as the importance of time management in college, the role of education in reducing poverty, the impact of technology on modern relationships, the value of learning a new language, and the importance of translation. Each topic was assigned to the students throughout the research. The writing instruction involved the topic, the assignment's word count, and a list of grammar structures the students focused on the previous week and were responsible for using in their writings. An example of an instruction given is shared in the figure below:

Please read the quote below and write a paragraph (300-350 words) on it.

"Translation is not a matter of words only: It is a matter of understanding whole culture of a country."

In your paragraph, use the following list of structures:

- at least one modal verb (**either in present or past form**),
- at least one correlative conjunction (any of: **either...or, neither...nor, not only...but also, both...and..**),
- at least one **conditionals** (any types of **if clauses**),
- at least one noun clause starting with **"that"**,
- at least one noun clause with **"whether/ if"**,
- at least one sentence with a **"reported speech"**.

Make sure that each structure above has been used in your paragraph at least once, and you have put an asterisk * before the structure.

Figure 3. Sample writing instruction.

The Evaluation Process of Writing. In the evaluation process, all the papers were assessed by taking the content and accuracy of the papers into consideration as criteria. Accordingly, the content involved the papers' analyses of idea generation, organization, and fluency. The evaluation of the accuracy part encapsulated the effectiveness of grammar and vocabulary used in the papers. Also, the grammar structures assigned to the students were analyzed by considering whether or not they were used effectively in the papers.

The teacher assessed each paper and gave feedback to them by considering the predetermined criteria. The teacher's feedback involved bullet point notes at the bottom of each paper. The teacher also used the 'Review' function of the Office WORD program to give feedback and then shared the document with the students by uploading the feedback files back to the platform.

To receive feedback from the ChatGPT, the students' papers were copied from Moodle and pasted to the chatbot by giving the evaluation criteria used by the teacher. To be precise, the chatbot was asked to evaluate each paper one by one, considering the content and accuracy of the papers. Additionally, the students' profile information was entered into the system so that the chatbot could evaluate each paper accordingly. The feedback produced by the chatbot was shared with the students on Moodle.

Data Analysis

The data analysis involved qualitative and quantitative methods. For research questions aiming to reveal the students' perceptions, quantitative data analysis methods were used through the SPSS. Specifically, the descriptive statistics and an Independent Pairs t-Test were performed so that the students' perceptions of the feedback given by the teacher and the ChatGPT could be compared.

The qualitative data analysis was based on grounded theory. The source of the content used in this study was the written feedback given to the students' writings ($n= 194$). Therefore, all the data were transferred to the qualitative data analysis software MAXQDA and read carefully for the thematic analysis. As a result of the content analysis, codes and categories were determined. The analysis process was carried out by two researchers so that interrater reliability could be ensured. The set of codes was created, and the data were systematically analyzed by two coders using spreadsheets. The researchers coded the prepared documents for the analysis individually first. Later, they brought the coded data together and checked the extent to which the codes were similar,

and both coders were consistent in their analysis. Two coders agreed with each other regarding the coded segments in the data. In case of a disagreement between the coders, the coders negotiated and compromised related to their analyses.

Findings

The findings from the quantitative and qualitative data analyses are presented in line with the research questions of the current study. This section first presents the findings from the quantitative data analysis and then the qualitative data analysis.

The effect of the ChatGPT on students' perceptions of the feedback. The first research question aimed to indicate the learners' perceptions of writing feedback. The perceptions specifically investigated learners' views/ expectations of feedback, experiences with feedback, usefulness/ value of feedback, and affect/ emotions associated with feedback. The results from the statistical tests indicated that the students' perceptions of feedback did not change whether the teacher or the ChatGPT gave it. The results are shared in Table 2 below.

Table 2

Differences in Perceptions of Feedback between the Groups

	Group	N	M	SD	Sig (two-tailed)
Views/ expectations of feedback	Control	25	32.04	5,75	.64
	Experimental	26	32.65	3,29	
Experiences with feedback	Control	25	27.96	2.99	.68
	Experimental	26	27.65	2.26	
Usefulness of feedback	Control	25	29.84	5.84	.59
	Experimental	26	30.65	4.89	
Affect/ emotions with feedback	Control	25	19.00	3.24	.08
	Experimental	26	20.30	1.87	
Total	Control	25	108.84	10.97	.40
	Experimental	26	111.26	9.50	

An Independent Samples t-Test was performed to compare the learners' perceptions of feedback in the control group ($M= 108, SD= 10.9$) and the experimental group ($M= 111, SD=9.5$). When the total statistics was compared, a statistically significant difference was not found between them $t(49) = -.84, p= .40$ (two-tailed) with a small effect size (eta squared= .01). Also, each sub-theme in the scale was calculated separately.

As shared in Table 2, the levels of views and expectations of feedback for the control group ($M=32.04$, $SD=5.75$) did not significantly differ from the experimental group ($M=32.65$, $SD=3.29$); $t(49) = -.47$, $p= .64$ (two-tailed). The magnitude of the differences in the means (mean difference = $-.61$, 95% CI: -3.24 to 2.01) was very small (eta squared = $.004$). This result shows that whether the students received the feedback from the ChatGPT, or the teacher did not make a difference in the students' views and expectations of feedback. Particularly, when the questionnaire items on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) are considered, it is understood that the students mostly had positive views and expectations of feedback, whether from the ChatGPT or the teacher. Although the students in the control group were given feedback by the teacher and in the experimental group by the ChatGPT, the results indicated no difference between the groups. Also, the results suggested that the students agreed that the feedback made them believe they were good at writing, they thought the feedback was necessary, they felt impatient about the feedback they would receive, the feedback encouraged them to write better next time, they thought the feedback was essential and explained their score of the writing. The students disagreed on the importance of feedback only when they got a good score and did not think that it led them to write worse.

Table 3

Views/ Expectations of Feedback

	M	SD	Min.	Max.
Feedback makes me feel like I am a good writer.	4.18	.93	1.00	5.00
I think I should get feedback even if I don't try very hard in my writing.	3.57	1.10	1.00	5.00
Feedback is not important if I get a good grade.	1.65	.82	1.00	5.00
I look forward to feedback on my writing.	4.12	1,05	1.00	5.00
Feedback I get on writing makes me want to become a better writer.	4.11	.97	1.00	5.00
Feedback on my writing encourages me to do better next time.	4.37	.91	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel like I am a bad writer.	1.82	.99	1.00	5.00
Feedback on my writing is important.	4.43	.83	1.00	5.00
Feedback on my writing explains my grade.	4.09	.85	2.00	5.00

N= 51

In addition, the results in Table 2 indicated that the students' experiences of feedback did not make a change whether they received feedback from the ChatGPT or not. There was not a statistically significant difference in the levels of experiences with the feedback between the learners in the control group ($M=27.96$, $SD=2.99$) and the experimental group ($M=27.65$, $SD=2.26$); $t(49) = .41$, $p= .68$ (two-tailed) with a very small effect size (eta squared = $.003$). The questionnaire items in Table 4 made it clear that the students in the control and experimental groups received feedback on their writing. Also, they agreed that the feedback was positive and helped them to understand

what they did well or poorly in their writing without any differences between the groups. The feedback was not considered too judgmental or challenging for the students in the control and experimental groups to understand.

Table 4

Experiences with Feedback

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
I get feedback on my writing.	4.80	.44	3.00	5.00
Feedback I get on my writing is too critical.	1.84	.90	1.00	5.00
Feedback is very specific.	2.47	1.37	1.00	5.00
Feedback on my writing is positive.	4.25	.82	3.00	5.00
Feedback on my writing is confusing.	1.86	.96	1.00	4.00
Feedback tells me what I did badly in my writing.	4.31	.93	1.00	5.00
Feedback tells me what I did well in my writing.	4.47	.70	1.00	5.00
I receive feedback soon after I turn in a writing assignment.	3.78	1.0	1.00	5.00

N= 51

Another theme investigated in the study was the usefulness of feedback. As can be seen in Table 2, the analysis did not indicate a statistically significant difference in the usefulness of the feedback when the statistics from the learners in the control group ($M= 29.84, SD=5.84$) and the experimental group were compared ($M= 30.65, SD=4.89$); $t(49) = -.54, p= .59$ (two-tailed) with a very small effect size (eta squared= .005). The result suggested that the students thought the feedback they received was helpful. The analysis of the items in Table 5 suggests that the students read their feedback and thought it helped them write better.

Table 5

Usefulness of Feedback

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Feedback helps me write better next time.	4.14	1.00	3.00	5.00
Feedback on my writing is useful.	4.45	.87	1.00	5.00
Feedback makes me a better writer.	4.04	1.02	1.00	5.00
I read the feedback on my writing.	4.63	.69	3.00	5.00
I use feedback to help me write better next time.	4.22	.92	1.00	4.00
Feedback on my writing is helpful.	4.41	.92	1.00	5.00
Feedback tells me how to make my writing better.	4.37	.87	1.00	5.00

N= 51

Finally, the affect and feelings with feedback were analyzed. As can be seen in Table 2, the comparison of the levels of affect and emotions with the feedback from the learners in the control group ($M= 19, SD= 3.24$) and the experimental group ($M= 20.30, SD= 1.87$) did not indicate a

statistically significant difference; $t(49) = 1.77, p = .08$ (two-tailed) with a moderate effect size ($\eta^2 = .06$). A detailed look at the questionnaire items revealed that the students in both groups disagreed that the feedback caused them to experience negative emotions such as disappointment, frustration, hopelessness, or nervousness while writing or towards writing. On the other hand, as Table 6 indicates, the students agreed on the positive effects of the feedback on their emotions. The results indicated that the feedback in the control and experimental groups made the students feel proud of their writing. Also, the students reported feeling confident in their writing performance.

Table 6

Affect & Emotions with Feedback

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Feedback on my writing makes me want to give up.	1.61	.98	3.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel hopeless.	1.76	1.05	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel nervous.	1.94	1.05	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel frustrated.	1.71	.97	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel proud.	4.13	.89	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel confident.	4.18	.97	1.00	5.00
Feedback on my writing makes me feel happy.	4.33	.71	1.00	5.00

N = 51

Overall, as the statistical tests displayed, the students in the control and experimental groups were alike concerning their perceptions of the feedback. When the feedback was given by an AI technology or a human being, the students' views, experiences, emotions, and thoughts regarding its usefulness showed no variations.

The differences and/ or similarities between the writing feedback of the ChatGPT and the teacher. The second research aim of this paper was to show how writing feedback given by the teacher and ChatGPT varied. The findings involved a qualitative data analysis, and the analysis results are presented in detail in this section.

The presentation of feedback. The analysis first involved analyzing the feedback presentation and then the content-related detailed analysis results. The ChatGPT was asked to assess each paper depending on the rubric and the students' English proficiency levels. The exact process was repeated for each paper written by the students.

The general look of the feedback showed that the feedback output from the ChatGPT was long and detailed. It starts with a summary of the main ideas in the students' papers. Then, an explanation regarding the accuracy and content was produced in two paragraphs automatically, and the feedback ended again with a summary of the feedback. The word count in the feedback was around 300 words.

The feedback given by the teacher involved two parts. It involved the teacher's evaluation of the paper in the Word document uploaded by the students and sent back with the edited version. Also, the feedback had a concise note written by the teacher. The note indicated the teacher's overall comments regarding the content and accuracy of the paper and the teacher's further comments. The word count in the teacher's feedback did not exceed fifty words at most.

Language style and register. The analysis of the feedback given by the ChatGPT showed that each feedback was detailed and written using elaborative language. It involved long explanations about the correct or incorrect uses of the forms and appropriateness or efficiency of the content utilizing the complex sentence structures. The feedback also involved the use of a wide variety of vocabulary. Its register has a neutral and formal style. It was written formally by addressing the student in the third person.

The teacher, on the other hand, kept the feedback short and did not use complex sentence structures in it. The use of vocabulary was not advanced or complex, either. The teacher's sentences were short and involved basic vocabulary. The teacher's feedback involved a formal and academic register, but it was also found to be encouraging and supportive. All the students were addressed with 'dear' together with their names in a friendly manner. Also, the teacher's language use involved words to show appreciation and empathy towards the students. Some feedback reflected the closeness between the teacher and the students. The teacher's feedback was thought to target interactivity between the students and the teacher since it involves questions the students are requested to answer in class. Thus, the feedback gave the impression that the teacher elaborated on the feedback in class on the condition that the student had a question or wanted to check the feedback with the teacher during class time.

Table 7

Samples of Written Feedback – Language Style and Register

Control Group	<p><i>Dear Batuhan,</i> <i>Well done! I liked your ideas very much. Ideas were expressed throughout the paper very effectively. I also appreciate your effort to stick to the topic;)</i></p> <p><i>Dear Ezgi,</i> <i>It seems that you submitted the paper before saving the conclusion part. However, it is not a big problem. No worries!</i></p> <p><i>Dear İrem,</i> <i>Thank you for the submission.</i> <i>Grammar needs attention. There are major problems with the basic structures. When you are more careful with the parts I indicated, I believe you can write a better one.</i></p> <p><i>Dear Aleyna,</i> <i>Thank you for your kind words here. You are one of the nicest students a teacher could wish for ;)</i> <i>Also, the paper lacks the use of reported speech. If I am wrong, please inform me.</i></p>
Experimental Group	<p><i>The paper's content explores the importance of learning multiple languages and highlights its benefits, such as enhanced job opportunities and cultural understanding. The writer also discusses personal experiences and the need for practical language practice. The paper touches on relevant points related to language learning and its impact on personal growth. However, the organization of ideas could be improved to ensure a smoother flow and more precise development of arguments. Some ideas could be further expanded and supported with additional examples or evidence.</i></p> <p><i>Having meticulously assessed the reflection provided by the B2 level student on the grammar course, I am pleased to offer an evaluation of their insights and expression. The student's reflections illuminate both strengths and areas meriting enhancement within the course, effectively employing three instances of inversion to underscore their points.</i></p>

Content evaluation in feedback. The feedback given to the content of the writings was analyzed with respect to the differences and similarities between the teacher’s and the ChatGPT’s evaluation. The analysis indicated that the feedback given to the content by the ChatGPT was detailed and lengthy compared to the teacher’s. It involved a summary of the writing. The summary depicted the main ideas in the writing by outlining its introduction, body, and conclusion parts concisely. Also, in the feedback provided by the ChatGPT, some examples to improve the content are provided in detail with explanations. The ChatGPT guides students in reforming their sentences to enhance their clarity by spotting the problem sentences to the point and showing the lack of clarity.

Table 8

Samples of Written Feedback – Content Evaluation

Control Group	<p><i>The content is okay but could have been expanded more with more details. You have good ideas here. However, they are a little bit disorganized. Not directly relevant to the topic.</i></p> <p><i>Overall, the content is good. You seem to have done your best to give ideas on the topic. More explanations and details could have been more effective.</i></p> <p><i>You have good ideas here. However, they are a little bit disorganized. Not directly relevant to the topic.</i></p>
Experimental Group	<p><i>The paper could be improved by providing more specific examples or instances that illustrate the difficulties faced by the author in learning English grammar or particular aspects of the grammar course. Additionally, the conclusion could be expanded to discuss the importance of grammar in the author's future job and how they plan to continue improving their skills. Additionally, providing specific examples of the challenges faced during exams would add depth to the author's reflections. Exploring strategies or steps to overcome exam difficulties would also contribute to a more comprehensive analysis of the author's experience.</i></p> <p><i>The sentence "It is important to manage time well in terms of finishing dozens of tasks and taking time for yourself" could be rephrased to improve clarity and flow. For example, "Effective time management is essential for completing numerous tasks and making time for personal activities."</i></p> <p><i>The sentence "The value of learning a new language, besides learning the grammar and word meanings of a different language in addition to your grammar..." could be revised for better clarity and coherence. For example, "The value of learning a new language goes beyond just understanding grammar and word meanings. It allows us to immerse ourselves in new cultures and perspectives."</i></p> <p><i>Vocabulary: Encourage the use of a wider range of vocabulary to enhance the paragraph's language and sophistication.</i></p>

The analysis of the feedback for the content by the teacher indicated that the teacher’s feedback expressed an overall thought regarding the content of the students’ writings. The feedback regarding the content was formed in short sentences, and the appropriateness and sufficiency of the details were explained.

Accuracy evaluation in feedback. The feedback from the ChatGPT and the teacher also involved the evaluation of the papers for accuracy. The students were required to employ various grammar structures as an expectation of the course requirement. Therefore, both the ChatGPT and the teacher gave the students feedback on using grammar and vocabulary in each paper. Later, the feedback given by both evaluators was compared to each other. Below are the results from the accuracy evaluation in feedback from the ChatGPT presented, followed by the teacher's feedback.

The results from the feedback of the ChatGPT gave an understanding of how the ChatGPT gave feedback regarding the use of the required structures and the overall grammar and vocabulary used in the writing. The findings specified that the ChatGPT feedback on the accuracy of the paper gave an overview of the efficiency of the grammar in the paper. There were explanations related to the use of grammar. The feedback provided information on whether there were any grammatical mistakes in the paper. The students were informed about the problems and missing grammatical structures. However, the feedback was not explicit since it did not spot or mark the problem parts clearly, especially when the problem did not generally hinder the overall meaning of the sentences. In the parts where the ChatGPT fixed or spotted a problem in a sentence, the feedback involved rewriting the sentence with the corrected form of problem parts.

The findings on how the ChatGPT assessed the structures the students were expected to use in their papers indicated some inconsistencies. The feedback gave the students explanations about whether the required structures were employed correctly and adequately in their papers. The feedback involved providing the corrected forms in restated sentences with the corrected forms. However, when the feedback and the papers were compared, it was revealed that there were some inconsistencies between how the required structures were used and how they were expected to function in the sentence. In some papers, the analysis was correct; however, the sample indicating the problem was wrong.

Table 9

Samples of Written Feedback – Accuracy Evaluation

Control Group	<p><i>The content is okay but could have been expanded more with more details. Not all the expected structures are used. Overall, the use of grammar is okay, but I would like to see more complicated forms. All the expected structures have been used correctly. Well done. Modal verb: +; correlative conjunction: +; conditional: +; noun clause with that: +; noun clause with whether/ if: +; reported speech: + In general, the use of grammar is problematic. Please check all my fixings carefully.</i></p>
Experimental Group	<p><i>The paper demonstrates a strong level of accuracy in presenting ideas. There are only a few minor grammatical errors, and the text effectively conveys the intended message. The vocabulary and sentence structures used are appropriate for the topic. The phrase "if a person wants to improve themself" should be revised to "if a person wants to improve themselves." The sentence "Professionally, knowing different languages opens up different job opportunities, because in an increasingly globalized world, businesses and organizations seeks people who can speaks and understands different languages" could be revised for better grammar and clarity. For example, "Professionally, knowing different languages opens up various job opportunities, as businesses and organizations seek people who can speak and understand different languages in an increasingly globalized world." Some sentences are repetitive and could be rephrased to improve the flow and readability. "Opportunities" is misspelled as "oppurtunities." In terms of fulfilling the required structures, the paper includes two causative forms ("learning a new language can improve" and "learning a new language will boost") and one reported speech with a wh-question word ("Some people may think what is very important about learning a new language"). However, it does not include a sentence with the passives formed with a modal verb.</i></p>

The teacher’s feedback on the accuracy of the paper involved a short note giving the teacher’s opinion of the overall accuracy of the paper and a detailed correction of the problem based on the use of the Review section of the Office Program Word. Using that program feature, the teacher could spot, correct, or explain the problem parts on the document the students submitted. The teacher’s note on the accuracy was short and general, but the feedback in the Word Document was very detailed. The problem structures were highlighted, and the students were informed about the problems with a note in the document. Minor problems, such as the missing articles, were indicated even though they did not interfere with the meaning. The required structures were found and checked with a list of their uses. The analysis did not indicate any discrepancies between the analysis and the report of the required structures.

Discussion

Feedback is deemed potent for success in higher education, and feedback giving and receiving is not just a matter of “stimulus-response routine” (Hattie & Timperley, 2007, p. 103). Both teachers’

and students' skills are required for giving feedback and receiving feedback. As students themselves build their learning, it is the teachers' responsibility to understand that feedback is a part of the balance between students and teachers, and the feedback provided accurately will be helpful for the students to understand, engage, and cultivate the information that students are anticipated to learn (Hattie & Timperley, 2007). When its benefits, such as decreasing subjective evaluation, providing fast feedback, and enabling personalized learning, are considered, ChatGPT is promising for educational assessment. Dragging from the theories and hypothesis of the Interaction Hypothesis, Socio-Cultural Constructivist theory, ChatGPT is considered effective in the feedback process because of its potential to support interactive learning, which is rich in input and encourages practical outputs by making a socially interactive environment possible. In this section, the findings from the study are discussed by considering the previous research and within the frameworks of the Socio-Constructivist Theory and Interaction Hypotheses.

The students' perceptions of AI-generated and human-generated feedback were compared with respect to the students' views, experiences, and emotions of feedback as well as the usefulness of feedback. The results suggest that providing feedback, either employing the ChatGPT or the teacher, did not affect the students' insights of the feedback. Although there was no variation in the students' perceptions when the chatbot or teacher gave the feedback, the content analysis of the feedback provided by two different types of assessors indicated some differences. To begin with, the look of the feedback and the language styles used in the feedback were distinct from each other. The ChatGPT feedback had lengthy, detailed, and formal language; however, in the teacher's feedback, the language style was friendlier and formed of simpler language patterns. The teacher's feedback was found to be reflecting the closeness between the students and the teacher. With the definition of Shute (2008), feedback complexity refers to the amount and the kind of information to be given with the information in the feedback, and long feedback may cause the message to be lost. As Shute (2008) states, the complexity and length of feedback may be ineffective since students may not take heed of the feedback. However, according to Shute (2008), the research on the effectiveness of complexity and length of feedback varies with contrasting findings. While it has been supported to be ineffective in some studies, some other research suggests adverse results and indicates that complex feedback may yield positive results. In the present study, the students' perceptions of feedback did not indicate a difference when the ChatGPT or a human delivered the feedback. Such a result may be interpreted as the complex and lengthy feedback produced by the

ChatGPT did not lead to an ineffective impact on the students. By supporting this notion, Fryer and Carpenter (2006) state that when a chatbot responds to a question in a non-human style, this may challenge a learner with a high language level in a positive way and thereby be helpful for the learner. Carless (2020) underscores the impact of students' role in the feedback process. The learners' characteristics are essential to benefit from the feedback. Depending on a learner's motivation, skills, goals, or experience, the learner can make of the feedback (Chong, 2020). When the findings from the present research are considered, the students' responses to the questionnaire did not indicate differences in their perceptions of the feedback (given by the AI tool or the teacher). However, it should be reconsidered that the students in the present study had a high proficiency level in English. Therefore, understanding the lengthy, complex feedback may not hinder their uptake of the feedback. Aligned with the Input Hypothesis, it might be suggested that the ChatGPT modified the input depending on the students' English proficiency levels by making it comprehensible and challenging. Although the feedback from the ChatGPT was lengthy and complex, it did not affect the students' perceptions of the feedback they received. Still, this finding leaves the question of how AI-supported feedback would affect learners with lower English proficiency levels unanswered. Further studies may investigate individual differences in receiving feedback by comparing AI-supported and teacher-generated feedback.

The present study also indicated that the feedback regarding the content was more effective in the ChatGPT because the AI technology produced ideas to be included in the writing and suggested the students use them in their papers to improve. It provided a clear outline and summary of the students' writings by explaining new ideas that could be added to the paper. Also, there were restated sentences for the ones in the student's writing that lacked clarity. The findings here were also in line with the previous research, which suggested ChatGPT feedback was lengthier than the teachers' and involved summaries (Guo & Wang, 2024). On the other hand, the teacher's feedback provided an overall thought related to idea generation in the writing. New ideas were not given to the students directly by the teacher. Similar findings were also reported by Guo and Wang (2024), who suggested that ChatGPT feedback was documented as more direct than teachers' feedback. Precisely, the teachers led learners to form their writing by asking questions or requesting more explanations. Likewise, the teacher feedback in the study involved comments requiring the students to answer. From the Interaction Hypothesis, the feedback process has the potential to increase the negotiation of meaning to revise the paper and, hence, modify their output. This could also be

considered from the socio-constructivist theory because teacher feedback can enhance the collaboration between students and teachers to construct knowledge. On the other hand, while drawing the conclusion regarding the teacher feedback, stating that ChatGPT feedback would not give the same results would be incorrect. The previous research encapsulating the student and ChatGPT dialogue in the feedback process revealed that students perceive ChatGPT interaction similarly to talking to a friendly and smart peer from whom they receive feedback (Han et al., 2024); by referring to students' comfort in engaging in dialogue with ChatGPT. Therefore, the present study could not display the ChatGPT feedback in a dialogic process. However, considering the previous research, its value as a tool that can provide scaffolding and potentially enhance knowledge construction should not be disregarded.

Rad, Alipour, and Jafarpour (2023) mention in their study that the AI-provided feedback was trustworthy since it was objective to assess learners' writing; hence, the students could rely on that feedback to improve their writing. On the contrary, the results from the present study indicated an inconsistency with the feedback given by the chatbot. The feedback required to be controlled by the teacher so that it could become reliable for the students. As a result, the present study raises suspicion about the reliability of the chatbots for giving feedback, especially for accuracy. Despite the contrasting findings which suggest the effectiveness of ChatGPT for accuracy, reliability, and consistency in scoring writing (Demir, 2023; Mizumoto & Eguchi, 2023), the present study reveals that ChatGPT fails to be reliable and consistent with respect to accuracy checks. Hence, the study contradicts the existing literature. However, while making this conclusion, it is crucial to be careful since various factors such as research designs adopted in the previous ones and the present one, how the research was carried out, or how reliability is interpreted might have brought about the differences in the findings.

Feedback is significant as it offers supportive guidance for writing and provides interpersonal relationships that effectively improve writing (Hyland & Hyland, 2001). Rad et al. (2023) proposed that students' engagement also increases thanks to AI-supported feedback because of the interactivity and confidence the students would have with the dialogic process with a machine. However, Zhang and Mao (2023) explain that AI technology may have a negative effect on teacher-student interaction in the classroom since it may cause students to be less eager to contact their teachers. Regarding interactivity in the classroom, the present study indicated that teacher's

feedback reflected some patterns of interactivity with the students. The questions the teacher noted on the students' papers could have triggered the interaction by provoking students to reply to those questions in class in a follow-up manner. On the other hand, in the feedback produced by the ChatGPT, no similar patterns were found, suggesting that the AI technology might fall behind teacher feedback in this respect, which could lead to a reverse effect on improving writing. Since chatbots do not engage in a real dialogue with the users and cannot understand complex utterances, one may conclude that they lack the interaction aspect even in the written language the teachers use to give written feedback.

Teachers' praise statements tell more than the students' success level in the classroom. They indicate the positive emotional impact of the teacher, such as gladness and interest, and also inform the students about the value of their performance (Brophy, 1981). Brophy (1981) proposes the positive impact of reliable and frank feedback to encourage students to write better. When the appreciation words and sincere words, which indicate the closeness between the students and the teacher, are thought in the present study's findings, the study gives an insight regarding the lack of this fact between the machine-generated feedback and the students. Positive comments may have a positive effect on some students. As Hyland and Hyland (2001) also state, praising fosters language behaviors and increases students' self-confidence. Hyland and Hyland (2001) explain that the positive comments must be specific and connected to the actual text features instead of formulaic general comments. More importantly, they need to be sincere. In the feedback given by the teacher, the patterns showing the close relationship between the students and the teacher were revealed in the content analysis. With this respect, the study may give insights into machine-human relations and the lack of empathy, closeness, and interactivity. However, while making conclusions, it is essential to be careful since the findings here contradict Guo and Wang (2024). In Guo and Wang (2024), the ChatGPT feedback involved more praise than teachers' feedback. This might be because the assessors in Guo and Wang (2024) were not the students' teachers, whereas, in the present study, the teacher gave feedback to her own students. Thus, she was knowledgeable about the students' background and language development levels, which might have caused her to provide more personalized feedback to the students.

According to Shute (2008), the most frequent feedback types are based on elaboration, which involves providing elucidation, supervision using hints and cues, and correcting the problem in the

response. The present study found that elaboration was commonly used in the feedback given to the students' writings in the experimental and the control groups. The AI feedback and the teacher feedback both were based on elaboration. There were especially long explanations of the content of the message in the AI feedback. Unlike the AI feedback, the teacher feedback was shorter. Rather than lengthy explanations, short forms were used, and the success of the writing was mentioned with adjectives to appreciate the work. The teacher used cues and hints. Also, direct correction was more common in the teacher feedback. Thus, although the styles differed in both feedback types, the students received feedback based on elaboration whether the AI technology or the teacher gave the feedback.

Rad et al. (2023) state that AI feedback efficiently uses time. Accordingly, the students do not have to wait for the teacher to give feedback on their work. In the present study, an investigation of the use of AI tools by the teacher was done, and it was clear that using AI did not guarantee a decrease in the teachers' workload since each feedback should be analyzed well and checked for the goals of the writing task. Regarding the feedback produced by AI technology, the analysis indicated that the feedback was composed of formal language and had a format of a few paragraphs. Instead of showing the problem parts, an explanation of the mistakes was given to the students.

Conclusion

The current research investigated the effectiveness of the feedback from the ChatGPT on EFL students' writings compared to teacher feedback. With this respect, the study revealed EFL students' perceptions of the feedback provided by the ChatGPT and the teacher in terms of students' views and expectations of the feedback, experiences with the feedback, emotions, and thoughts regarding the usefulness of the feedback. Additionally, the study indicated the extent to which the ChatGPT feedback and the teacher feedback varied from each other. The findings indicated that the students' perceptions did not change significantly when the feedback was given by the ChatGPT or the teacher. However, the content analysis of the types of feedback revealed differences by proposing that the teacher and the bot had unique strengths over each other. Specifically, the feedback from the ChatGPT seemed to be more effective with respect to the feedback on the content of the assigned writings. The teacher's feedback was found to be more effective for evaluating the accuracy of the papers and having the potential to foster interactivity in the classroom. The findings from the study might suggest that while AI technology has value in being used for giving feedback

on EFL students' writings, it might fall short of replacing human feedback wholly. Therefore, it might be essential to bring the merits of AI tools and the effectiveness of teacher feedback together to help students improve their writing.

Limitations and Suggestions for Future Research

The present study suffers from particular limitations that need to be considered while interpreting its results. Firstly, the students' proficiency level in the present study was B2, according to the CEFR, and the students may not have had trouble understanding the feedback generated by the ChatGPT. When the study is conducted with language learners with different proficiency levels, and when their perceptions of the feedback are compared, results that are more different than those in this study could be derived in future studies. Also, the learners' perceptions were collected through a questionnaire administered online. On the other hand, if semi-structured face-to-face interviews had been carried out with the participants, more diverse results could have been obtained, and a deeper understanding of the participants' perceptions of the feedback could have been revealed, which could help to understand the differences between the feedback from an AI technology and a human better. Therefore, future studies may be conducted using a combination of research and triangulation of data through multiple means of data collection. In addition, only one teacher's feedback was involved in the study. Therefore, generalizing the results from the present study to all teachers and their process of giving feedback would yield erroneous results. Thus, doing research by involving more teacher feedback in the process may be effective in obtaining more reliable results in future studies. Also, the present study indicated that the teacher feedback involved patterns that could encourage teacher-student interaction in the classroom. On the other hand, although the ChatGPT feedback did not include any vivid patterns of requesting the students explain for elaboration, the feedback itself could have triggered such an interaction between the students and the teacher. It was not examined in the current study, so future research might also be conducted to reveal the effects of AI-generated feedback on teacher-student interaction in the classroom. In addition, the present research did not investigate the extent to which the feedback generated by an AI tool or a teacher helps language learners improve their writing. Therefore, future studies may be conducted to analyze the revisions of multiple drafts of writings that receive feedback from a teacher or an AI tool. Thus, the students' understanding of feedback

and how much they could fix the problems in the paper based on the feedback could be revealed more effectively.

Pedagogical Implications

The study provides an understanding of how the feedback processes in writing assessments differ when AI technology is employed compared to a human being. Ignoring the impact and integration of technology in education would be impossible. Chatbots used for educational purposes have the potential to improve learning as a result of activities depending on the learning objectives, so it is vital to integrate them into learning and assessing processes by reducing their limitations and deciding on which chatbot is the best to use in classes. It is significant to understand their potential in the writing evaluation process to support teacher feedback. A combination of AI and non-AI-supported feedback (provided by the instructor or teacher) seems optimal for effectively developing writing. Therefore, educators might benefit from the effectiveness of the bots in giving feedback related to the content of the paper and contribute to students' idea-generation process in writing classes, thereby spending more time on their feedback related to the accuracy check of the papers. It is also essential for curriculum designers and administrators to integrate AI tools to foster writing improvement in school curricula. In this vein, teacher trainers could organize training to equip teachers with the required skills to benefit from the AI tools to enhance learning and teaching processes.

Ethical Considerations

The Ethics Committee approval was received from Çankaya University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 07.07.2023 / Number: E-90705970-605.01-131514.

References

- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2, 1-18.
- Ahn, S. (2022). The effects of chatbot on grammar competence for Korean EFL college students. *Journal of Digital Convergence*. 20(3), 53-61.

- Algaraady, J., & Mahyoob, M. (2023). ChatGPTs capabilities in spotting and analyzing writing errors experienced by EFL learners. *Arab World English Journal*, 9, 3-17.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. <https://doi.org/10.3102/00346543051001005>
- Burstein, J., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: The criterion online writing service. *AI Magazine*, 25(3), 27.
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Çakmak, F. (2022). Chatbot-human interaction and its effects on EL students' L2 speaking performance and anxiety. *Novitas-ROYAL*, 16(2), 113-131.
- Demir, S. (2023). Investigation of ChatGPT and real raters in scoring open-ended items in terms of inter-rater reliability. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 11(21), 1072-1099.
- El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38, 1-15. DOI: 10.1111/exsy.12667
- Fosnot, C. T. (1996). *Enquiring teachers enquiring learners: A constructivist approach to teaching*. Teachers College Press.
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Emerging technologies: Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8-14.
- Guo, K., & Wang, D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potent to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29, 8435-8463.
- Guo, K., Wang, J., & Chu, S. K. W. (2022). Using chatbots to scaffold EFL students' argumentative writing. *Assessing Writing*, 54, 1-6.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Han, J., Yoo, H., Myung, J., Kim, M., Lee, T. Y., Ahn, S., & Oh, A. (2024, May 20-25). *RECIPE4U: Student-ChatGPT interaction dataset in EFL writing education*. LREC-COLING 2024, Torino, Italy.
- Harunasari, S. Y. (2022). Examining the effectiveness of AI-integrated approach in EFL writing: A case of ChatGPT. *International Journal of Progressive Sciences and technologies (IJPSAT)*, 39(2), 357-368.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 237-257.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Khanna, A., Pandey, B., Vashishta, K., Kalia, K., Bhale, P., & Das, T. (2015). A study of today's A.I. through chatbots and rediscovery of machine intelligence. *International Journal of U-and e-Service, Science and Technology*, 8, 277–284. <http://dx.doi.org/10.14257/ijunesst.2015.8.7.28>.
- Kim, N. (2018). Chatbots and Korean EFL students' English vocabulary learning. *Journal of Digital Convergence*, 16(2), 1-7.
- Kovačević, D. (2023, March 15-17). *Use of ChatGPT in ESP Teaching Process*. 2023 22nd International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH), East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bathia (Eds.) *Handbook of research on second language*.
- Marrs, S. A. (2016). Development of the student perceptions of writing feedback scale. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia.
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 1-13.
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijilo, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education*, 2, 1-10.
- Rad, H. S., Alipour, R., & Jafarpour, A. (2023). Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: A case of Wordtune application, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2023.2208170
- Szabó, F., & Csépes, I. (2023). Constructivism in language pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 405–417.

- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, Cruz, S. J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 1-15.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tsai, C., Lİ, Y., & Brown, I. K. (2024). Impacts of ChatGPT-assisted writing for EFL English majors: Feasibility and challenges. *Education and Information Technologies*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 157-180.
- Yin, Q. & Satar, M. (2020). English as a foreign language learner interaction with chatbots: Negotiation for meaning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 390-410.
- Zhang, B., & Mao, J. (2023). On the teaching and learning in the information age of “big data + internet?” – Some thoughts on the application of ChatGPT in teaching. In C. F. Peng, A. Asmawi, & C. Zhao (Eds.), *Proceedings of the 2023 2nd International Conference on Educational Innovation and Multimedia Technology (EIMT 2023)* (pp. 1005-1016). Atlantis Press.
- Zhang, Z. V. (2020). Engaging with automated writing evaluation (AWE) feedback on L2 writing: Student perceptions and revisions. *Assessing Writing*, 43.

Genişletilmiş zet

Teknolojideki gelişmelerle birlikte yapay zekâ teknolojileri de gelişti. Bu bağlamda sohbet botlarının yabancı dil öğretimindeki etkinliği pek çok çalışmada araştırılmıştır. Bu alışmalar, Mike, Elbot, Mondly, Argumate, Replika ve ChatGPT gibi farklı sohbet botlarının yabancı dil öğrenme süreçlerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur (Ahn, 2022; Kim, 2018; Yin & Satar,

2020). Birçok faydasının yanı sıra, bu sohbet botlarının, yazma becerisini geliştirme, dil öğrencilerine anında geri bildirim verme, daha az stresli bir öğrenme ortamı sağlama ve kullanıcılardan daha ileri bir dil yeterliliğine sahip olduğundan özellikle iyi bir yazı partneri olma özellikleri dikkat çekmektedir (Guo, Wang, & Chu, 2022). Alan taramasında sohbet botlarının, olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, dil öğrencilerinin yazdıklarını değerlendirmede sohbet botlarının etkinliğini ortaya koyan çok fazla çalışma yoktur. Bu nedenle, bu çalışma sohbet botlarının yazma ödevlerine ne derece etkili dönüt verdiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Çalışma yarı deneysel bir araştırma desenine sahiptir ve araştırma hedefleri doğrultusunda aşağıdaki sorularını cevaplamayı hedeflemektedir.

- ChatGPT kullanımı öğrencilerin yazılarına verilen geri bildirim ile ilgili düşüncelerini ne ölçüde etkilemiştir?
- ChatGPT tarafından verilen geri bildirim ve insan tarafından verilen geri bildirim ne ölçüde farklılık göstermektedir?

Çalışmaya, 51 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların tamamı özel bir üniversitede Mütercim Tercümanlık bölümünde kayıtlı, 1. Sınıf öğrencileridir. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma beş hafta sürmüştür ve bu süre boyunca her iki gruptaki öğrencilere de aynı ödevler haftalık verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ödevleri öğretmen tarafından değerlendirilip, ödevlere geri bildirim verilmiştir. Deney grubunda ise, öğrenci ödevleri ChatGPT tarafından değerlendirilip geri bildirim verilmiştir. Geri bildirimler öğrencilerle paylaşılmış ve beş haftanın sonunda öğrencilerin geri bildirimlerle ilgili görüşleri verilen anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veri istatistiksel yöntemlerle karşılaştırılmıştır ve öğrencilerin ChatGPT ve öğretmen tarafından verilen geri bildirim arasındaki farklar ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte, yazı ödevlerinin değerlendirmesinde ChatGPT ve öğretmen tarafından verilen geri bildirim özelliklerinin ne derece farklılaştığını göstermek için geri bildirimler nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

İstatistiksel veri analizleri, geri bildirim, ChatGPT veya insan tarafından verilmesinin öğrencilerin düşüncelerinde bir etkisi olmadığını göstermiştir. Buna rağmen, nitel veri analiz sonuçları geri bildirimle ilgili farkları ortaya koymuştur. Buna göre, öncelikle geri bildirim

öğrenciye sunumu farklıdır. ChatGPT geri bildirimini uzun ve detaylıyken, öğretmen tarafından verilen geri bildirim, öğretmenin yazının içerik ve dilbilgisi ile ilgili genel görüşünü gösteren kısa bir nottan oluşmuştur. Buna ek olarak, öğretmen WORD dosyası üzerinde öğrencilerin hatalarını direk notlar düşerek gösterdiği bir dosyayı öğrencilerle paylaşmıştır. ChatGPT geri bildirimini, çok daha karmaşık dil yapılarıyla oluşturulmuş ve yanlış dil bilgisi kullanımıyla ilgili açıklamaları içermektedir. Stil olarak resmi ve nötrdür. Diğer taraftan öğretmen tarafından verilen geri bildirim kısadır ve basit dil yapıları içermektedir. Stil olarak, öğretmen geri bildirimini de resmi ve akademik bir yapıya sahip olmasına rağmen öğrenciyi teşvik edici, destekleyici bir ifade şekli de vardır. Geri bildirimde, yazının içeriğine yönelik ChatGPT'nin verdiği geri bildirim yazının özeti ve ana fikirlerini de gösteren kapsayıcı bir özelliğe sahipken, öğretmen tarafından içeriğe yönelik verilen geri bildirim öğretmenin genel görüşünü içermektedir. Ayrıca, yapılan analizler, ChatGPT ve öğretmen tarafından yazılardaki dilbilgisi yapılarına verilen geri bildirim özelliğini de ortaya koymuştur. Buna göre, ChatGPT'nin geri bildirim dilbilgisi kullanımı ile ilgili açıklamaları içermektedir. Öğrencileri dilbilgisi yanlışlarıyla ilgili bilgilendirmiştir ve problemli yapıları özellikle anlamla ilgili sorun oluşturduğunda göstermiştir. Ancak, ChatGPT geri bildiriminde öğrencilerin kullanması beklenen yapıların sorgusunda tutarsızlıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin dil bilgisi kullanımına yönelik geri bildirimini daha detaylı bulunmuştur ve ChatGPT'deki tutarsızlıklar öğretmen geri bildiriminde gözlenmemiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma insan tarafından ve bir yapay zekâ teknolojisi tarafından verilen geri bildirim birbirlerinden ne kadar farklı olduklarını ortaya koymuştur. İstatistiksel testlerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin algılarının geri bildirim yapay zekâ tarafından ya da insan tarafından verildiğinde değişmediğini göstermiştir. Ancak içerik analizi, geri bildirim dil stili, dil biçimi, içerik ve dil bilgisi doğruluğu açısından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, dil öğrenme ortamlarında yazma geri bildirimini sağlamak için sohbet botlarının etkili olduğu yönleri göstererek, bu botların eğitime entegre edilmesi konusunda bir bakış açısı sunmaktadır.

ETİK BEYAN: "Yabancı Dil Olarak İngilizce Bağlamında Yazma Ödevlerini Değerlendirmede Sohbet Botlarının Etkinliği Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Çankaya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 07.07.2023 tarih ve E-90705970-605.01-131514 sayılı etik izin alınmıştır.

Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim."

ÇALIŞMA İRADESİ, İNSANA YAKIŞIR İŞ, KARIYER ARZUSU VE MENTAL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİLER: ÇALIŞMA PSİKOLOJİ KURAMINA DAYALI BİR MODEL TESTİ

THE RELATIONSHIPS BETWEEN WORK VOLITION, DECENT WORK, CAREER CALLING AND MENTAL WELL-BEING: TESTING A MODEL BASED ON PSYCHOLOGY OF WORKING THEORY

Ahmet KARA¹

Ayşe Fikriye SARSIKOĞLU²

Başvuru Tarihi: 08.02.2024 Yayına Kabul Tarihi: 03.09.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1434076

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın amacı, çalışanlarda çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkileri çalışma psikolojisi kuramına dayalı olarak path (yol) analiz yoluyla test etmektir. Araştırma grubunu 228 çalışan oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Gelecekteki İnsana Yakışır İş Ölçeği, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği, Çalışma İradesi Ölçeği ve Kariyer Arzusu Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veri analizinde path (yol) analizi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularında çalışma iradesi, insana yakışır işi anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre 1. Hipotez kabul edilmiştir. Benzer şekilde çalışma iradesinin, kariyer arzusunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak 2. Hipotez doğrulanmıştır. Ayrıca kariyer arzusu, mental iyi oluşu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre 3. Hipotez kabul edilmiştir. Ayrıca insana yakışır işin, mental iyi oluşu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda 4. Hipotez doğrulanmıştır. Öte yandan çalışma iradesinin, mental iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre 5. Hipotez reddedilmiştir. Sonucunda çalışma iradesi ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide kariyer arzusu ve insana yakışır işin aracılık etkisi anlamlı olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 6. Hipotez doğrulanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen nihai path (yol) modeli, çalışma psikolojisi kuramının varsayımlarını doğrulamaktadır.

Abstract: This study aims to test the relationships between work volition, decent work, career calling, and employee mental well-being through path analysis based on the Psychology of Working Theory. The research group comprised 228 employees. Data were collected using the Future Decent Work Scale, Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, Work Volition Scale, and Career Calling Scale. Path analysis was preferred in data analysis. In the findings of this study, work volition predicts decent work in a significant and positive way. According to this finding, Hypothesis 1 is accepted. Similarly, it was found that work volition significantly and positively predicts career calling. Based on this finding, Hypothesis 2 was confirmed. In addition, career calling especially positively predicts mental well-being. According to this finding, Hypothesis 3 is accepted. It was also determined that decent work significantly and positively predicts mental well-being. According to this finding, Hypothesis 4 was confirmed. On the other hand, it was found that work volition was not a significant predictor of mental well-being. According to this finding, Hypothesis 5 was rejected. Finally, the mediating effect of career calling and decent work on the relationship between work volition and mental well-being was significant. According to this finding, Hypothesis 6 was confirmed. As a result, the final path model obtained in this study confirmed the assumptions of the Psychology of Working Theory.

¹ Doç. Dr. Ahmet KARA, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ahmetkara@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1155-619X

² Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Fikriye SARSIKOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, sariogluayf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3532-8458

Anahtar Sözcükler: *Çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu, mental iyi oluş.* Keywords: *Work volition, decent work, career calling, and mental well-being.*

Giriş

Günümüz çalışanlarını jeopolitik gerilimler, pandemi, yüksek enflasyon ve düşük büyüme hacminin aynı anda görüldüğü güç bir iş piyasası beklemektedir. İş gücü piyasalarının küresel görünümü 2022 yılında önemli ölçüde gerilemiştir. Bireyler iş dünyasındaki eşitsizliklerden ve zorlu koşullardan daha çok etkilenmektedir ve düzgün bir iş bulma konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır (International Labour Organization [ILO], 2023). Çalışma koşulları güvensiz ve stresli hale geldiği iş gücü piyasası radikal değişimler geçirmektedir. (Blustein, Olle, Connors-Kellgren & Diamonti, 2016). Bu zorlu koşullar gelirlerin adaletsiz dağılımı, sosyal koruma ve iş yerindeki temel hakların yoksunluğu, artan istihdam açığı ve süregelen cinsiyet eşitsizliği gibi faktörlerle birleştiğinde insana yakışır iş açığı sürmektedir (International Labour Organization [ILO], 2023). Adalet ve eşitlik gibi ilkelere dayanan insana yakışan işlerde çalışma oranı gelişmişliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (ILO, 1999) ve evrensel bir hedefdir (ILO, 2023).

Çalışma Psikolojisi Kuramı

Çalışma Psikolojisi Çerçevesi, kariyer süreçlerinde farklı sosyal sınıfları ve ayrımcılığa uğrayan bireyleri de kapsayacak şekilde, sosyokültürel bağlamların kariyer kararları ve iş deneyimlerine etkisini anlamak amacıyla mevcut kariyer kuramlarını tamamlayıcı nitelikte geliştirilmiştir. Çalışma Psikolojisi Çerçevesi'ne göre çalışmak yaşamın ve psikolojik sağlığın önemli bir bileşenidir. Psikolojik inceleme ve müdahaleler tüm çalışanları kapsamalıdır. Çalışmanın doğasını anlamak için sosyal, ekonomik, politik ve tarihsel güçlerin incelenmesi gerekir (Blustein, 2013). Çalışma Psikolojisi Kuramı, insana yakışır işi merkeze alarak farklı sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişe sahip olan tüm sosyal kesimlerin kariyer gelişimini açıklayan bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Kuramın öncelikli işlevi insana yakışır iş sağlama sürecindeki önemli unsurları açıklamak ve insana yakışır iş yapmanın nasıl ihtiyaç tatmini, iş tatmini ve refaha yol açtığını tanımlamaktır. Kuramsal model insana yakışır işin yordayıcılarını ve sonuçlarını göstermektedir. Buna göre insana yakışır işe ulaşılmasında çeşitli bağlamsal (ekonomik kısıtlılıklar ve ötekileştirilme) ve psikolojik faktörler (çalışma iradesi ve kariyer uyumu) rol oynamaktadır. İnsana

yakışır işe ulaşılması bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu sağlayarak bireylerin iş doyumunu ve iyi oluşuyla sonuçlanmaktadır. (Duffy, Blustein, Diemer & Autin, 2016).

Kuram kısa sürede araştırmacıların ilgisini çekmiştir. İlgili literatürde kuramsal modelin değişkenlerini ölçmeye yönelik çalışmalar, kuramsal modeli çeşitli kültür ve örneklerde test eden araştırmalar ve kuramın birtakım değişkenlerini inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Farklı kesimlerden insanların insana yakışır işe erişimlerini kuram çerçevesinde test eden çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Douglass, Velez, Conlin, Duffy ve England (2017) ve Allan, Tebbe, Bouchard ve Duffy (2019) kuramsal modelin ilk kısmını oluşturan insana yakışır işin yordayıcılarını farklı cinsel yönelimden bireylere test etmiştir. Autin, Duffy, Jacobson, Dosani, Barker ve Bott (2018) Amerika'ya kayıt dışı göç eden gençlerle nitel bir çalışma yaparak kuramın temel varsayımlarını doğrulamıştır. Banerjee ve Kundu (2020) kayıt dışı çalışan işçilerin insana yakışır işe erişimlerini incelemiştir. Autin, Williams, Allan ve Herdt (2022) ve Douglass, Autin, Büyükgöze-Kavas ve Gensmer (2020) farklı ırklardan gelen bireylerde insana yakışır işin yordayıcılarını test etmişlerdir. Ekonomik kısıtlılıklar ve ötekileştirilmenin çalışma iradesi aracılığıyla insana yakışır işi yordadığı ve kariyer uyumluluğu ve çalışma iradesinin insana yakışır işle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Douglass ve diğ. 2020). Literatürde kadın çalışanlar (England, Duffy, Gensmer, Kim, Büyükgöze-Kavas & Larson-Konar, 2020) Çalışma psikolojisi kuramı insana yakışır işi merkeze alarak farklı sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişe sahip olan tüm sosyal kesimlerin kariyer gelişimini açıklayan bir model sunmayı amaçlamaktadır. Farklı yönelim, ırk ve etnik kökenden gelen bireylerle yapılan çalışmalar modelin varsayımlarını doğrulamıştır.

İnsana yakışır iş. Blustein ve diğ. (2016) insana yakışır iş kavramının kökenlerini çalışma ihtiyacını insan haklarının bir parçası olarak ifade eden Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi'ne dayandırmıştır. ILO (1999) raporunda insana yakışır işin yaygınlaştırılması amacıyla dört temel strateji geliştirilmiştir: İstihdam ve gelir kaynaklarının oluşturulması, temel haklara saygılı iş ortamı, sosyal korumanın genişletilmesi ve sosyal diyalog geliştirme. İnsana yakışır işi kalite ile ilişkilendirerek temel hedef olarak ifade etmiş ve özgürlük, eşitlik, güvenlik ve insan onuru çerçevesinde tanımlamıştır. Çalışma Psikolojisi Kuramı'nın merkezinde yer alan insana yakışır iş kavramı, modelin kilit yönüdür (Duffy ve diğ. 2016). İnsana yakışır işe erişmek güçtür (ILO, 2023). Öte yandan insana yakışır işe ulaşılması bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu sağlar ve böylece bireylerin iş doyumunu ve iyi oluşuyla sonuçlanmaktadır. Çalışma psikolojisi kuramının öne sürdüğü modelin ikinci kısmını oluşturan insan yakışır işin sonuçlarına ilişkin az

sayıda çalışma vardır. Duffy, Kim, Allan ve Prieto (2020) ekonomik kısıtlılığı olan bir örnekleme insana yakışır işi, işteki ihtiyaç tatmini yoluyla ruhsal ve fiziksel sağlığın bir belirleyicisi olarak konumlandırılan bir aracılık modelini test etmiştir. Kirazcı, Ergin ve Büyükgöze-Kavas (2022) Türkiye’de çalışan yetişkinler üzerinde insana yakışır işin iş ihtiyaçları doyumunun aracılığıyla yaşam ve iş doyumunu üzerindeki yordayıcı gücü araştırılmıştır.

Çalışma iradesi. Çalışma iradesi, kuramın temel yapılarından ve kısıtlamalara rağmen mesleki seçimler yapma konusunda algılanan kapasiteyi ifade eder (Duffy ve diğ. 2016). Ekonomik kısıtlılıklar, ötekileştirilme deneyimleri ve yaşam koşulları çalışma iradesinin gelişiminde rol oynamaktadır (Duffy, Diemer, Perry, Laurenzi & Torrey, 2012; Duffy & Dik, 2009). Çalışma iradesi yüksek olanlar, kariyer karar verme süreçlerinde ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve değerlerine en uygun kariyerleri seçme becerisine sahip olacaktırlar. Çalışma iradesi düşük olanlar ise kaynaklara erişimde güçlükler ve sosyal ayrımcılıklar nedeniyle arzu ettikleri kariyer seçimlerini yapma becerileri kısıtlanacaktır. Ancak çalışma iradesine ilişkin algı şekillendirilebilir (Duffy ve diğ. 2012, Duffy ve diğ. 2016). Çalışma iradesi yüksek bireylerin örgütsel destek, iş arama öz yeterliği ve iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Duffy ve diğ. 2012; Duffy, Bott, Torrey & Webster, 2013; Duffy, Autin & Bott 2015). Duffy ve diğ. (2020) ötekileştirilme, ekonomik kısıtlılıklar, kariyer uyumu ve çalışma iradesinin insana yakışır işe etkisi incelenmiş ve çalışma psikolojisi kuramının öne sürdüğü modelde insana yakışır işin yordayıcıları desteklenmiştir. Yazan, Kirazcı ve Büyükgöze-Kavas (2023) Türkiye’de çalışan yetişkinlerde çalışma iradesinin insana yakışır işi yordadığı saptanmıştır.

Kariyer Arzusu

Kariyer arzusuna sahip birey işlerini bir anlam, amaç ve tatmin duygusuyla yapar ve mesleki faaliyetleri aracılığıyla başkalarına ve topluma katkıda bulunmaya isteklidirler. Kariyer arzusu (1) kariyerin kişisel olarak anlamlı olması (kişisel anlam), (2) arzunun sürdürülmesini sağlayan aktif katılım ve (3) diğer insanlara ve topluma faydalı olmayı ifade eden diğerlerine yönelik anlam boyutlarından oluşmaktadır. (Praskova Creed & Hood, 2015). Hall ve Chandler (2005) kariyer arzusunun güçlü bir amaç duygusu olmanın yanı sıra bireyin içsel motivasyonu ile kendini keşfetmesi, uyum sağlaması ve kariyer alanında güvenli manevralar yapabilmesi olduğunu öne sürmüştür. Kariyer arzusunun iş yaşamında tatmin edilebilmesi kişinin iş doyumunu ve iş başarısı ile sonuçlanacaktır. Araştırmalar çalışan yetişkinlerde (Chen, May, Schwoerer & Augelli, 2018; Duffy

ve diğ. 2012) ve farklı kimlikleri temsil eden yetişkinlerde (Allan, Tebbe, Duffy, & Autin, 2015; Douglass, Duffy & Autin 2016; Kim, Praskova, & Lee, 2016) kariyer arzusunun iş tatminiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kariyer arzusu ile yaşam doyumu (Duffy & Sedlacek, 2010, Torrey & Duffy, 2012) ilişkili bulunmuştur.

Kariyer arzusu ve çalışma psikolojisi kuramı. İdeal koşullarda birey bir kariyere arzu duyduğunda bunu sağlayacak fırsatları takip edecektir. Ancak sosyal sınıf ve ötekileştirilme gibi bağlamsal faktörler nedeniyle pek çok insan için arzu ettiği seçenekler erişilebilir değildir. Dolayısıyla bağlamsal faktörler kariyer arzusunu fark etmeyi değil ancak uygulamayı engellemektedir (Duffy, Velez, England, Autin, Douglass, Allan & Blustein, 2018). Diğer yandan çalışma iradesi, kariyer arzularını hayata geçirmeyi engelleyen öznel bir faktör olabilir. Çalışma iradesi bireyin kariyer karar verme süreçlerinde ne kadar seçeneğe sahip olduklarına ilişkin inancı ifade eder (Duffy ve diğ. 2018). Çalışma iradesinin düşük olması bireyleri, kariyer arzularını hayata geçirecek fırsatları oluşturamayacaklarını düşünmeye itebilir (Duffy & Autin, 2013).

Mental İyi Oluş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2005), mental iyi oluşu, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme yaşamın olağan stresiyle başa çıkabilmesi ve üretken bir şekilde çalışabilmesi olarak tanımlamıştır. Mental iyi oluş, öznel iyi oluşu (hedonik) ve psikolojik iyi oluşu (eudaimonik) kapsar (Maheswaran, Weich, Powell & Stewart-Brown, 2012). Diener ve Lucas (2000)'a göre öznel iyi oluş olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların ise az yaşanmasıdır. Bireyin yaşamına ilişkin değerlendirmeleriyle oluşan yaşam doyumu bilişsel boyutu; bireyin duygulanımları ise duygusal boyutu oluşturur (Diener, Lucas & Oishi, 2002). Psikolojik iyi oluş ise bireyin kendini kabul etmesi, diğerleriyle olumlu ilişkiler içinde olması, çevresindeki olanakları kullanabilmesi, kendini geliştirmesi, bağımsız bir birey olması ve yaşamın amaçlarının farkında olmasıdır (Ryff & Keyes, 1995).

Mental iyi oluş ve çalışma psikolojisi kuramı. Çalışma Psikolojisi Kuramı'nın ikinci bölümü insana yakışır işin sonuçlarını içermektedir. Kuramsal modele göre insana yakışır işe erişen bireyin temel ihtiyaçları karşılanır ve sonuç olarak çalışmaktan memnuniyet duyar ve iyi oluşa erişir. Literatürdeki araştırmaların çoğu insana yakışır işin yordayıcılarına odaklanmış, görece az sayıda çalışma ise sonuçlarıyla ilgilenmiştir ve insana yakışır işin sonuçlarını inceleyen araştırmalar kuramsal modeli desteklemiştir (Duffy, Kim, Gensmer, Raque-Bogdani Douglass,

England & Büyükgöze-Kavas, 2019b; Duffy, Prieto, Kim, Raque-Bogdan & Duffy, 2021). Sonuç olarak bu araştırmanın amacı, çalışanlarda çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkileri çalışma psikoloji kuramına dayalı olarak path (yol) analiz yoluyla test etmektir (Şekil 1). Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler üretilmiştir:

Hipotez 1: Çalışma iradesi, insana yakışır işi anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

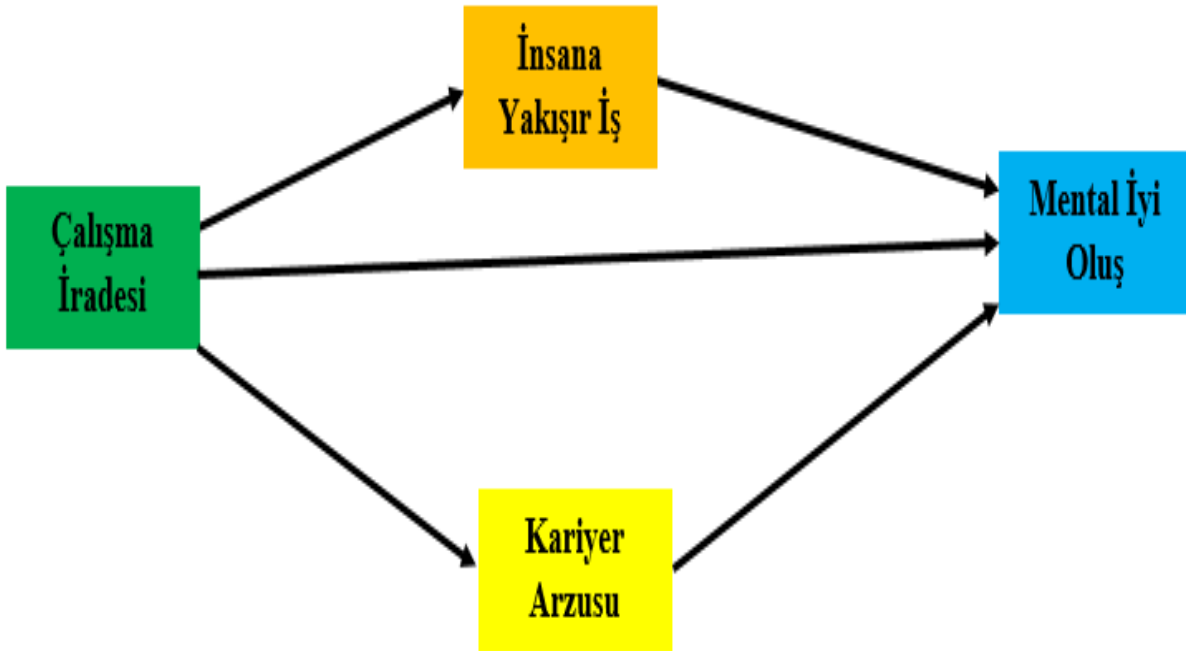
Hipotez 2: Çalışma iradesi, kariyer arzusunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

Hipotez 3: Kariyer arzusu, mental iyi oluşu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

Hipotez 4: İnsana yakışır iş, mental iyi oluşu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

Hipotez 5: Çalışma iradesi, mental iyi oluşu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

Hipotez 6: Çalışma iradesi ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide kariyer arzusu ve insana yakışır işin aracılık etkisi anlamlıdır.



Şekil 1. Hipotezik path (yol) modeli

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, çalışanlarda çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkileri çalışma psikoloji kuramına dayalı olarak path (yol) analiz yoluyla test

etmektedir. Bu amaca dayalı olarak bu araştırma, nedensel desende tasarlanmıştır. Nedensel desen araştırmaları, değişkenler arasında neden-sonuç bağı kurularak dizayn edilmektedir (Neuman, 2016). Bu araştırmada ise neden değişkeni (çalışma iradesi), sonuç değişkeni (mental iyi oluş) ve aracı değişkenler (insana yakışır iş ve kariyer arzusu) olarak kurgulanmıştır.

Araştırma Grubu ve Prosedür

Bu araştırmada veriler Google anket formu ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bu Google ankette araştırmanın amacı ve konusu hakkına kısa bir bilgi notu paylaşılmış ve bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla katılımcılar bilgilendirilmiştir. 7 kişi araştırmaya katılma onay kutucuğunu hayır olarak işaretlediği için dahil edilmemiştir ve 228 gönüllü kişi araştırmaya katılım göstermiştir. Bu 228 kişi araştırmaya ölçüt örnekleme tekniği yoluyla dahil edilmiştir. Bu kriterler ise herhangi bir meslekte aktif olarak çalışan olmaları, psikiyatrik tanı almamış olmaları ve gönüllü olmalarıdır. Bu çalışanların 163'ü (71.5%) kadın ve 65'i (28.5%) erkektir. Bunun yanında çalışanların [$Yaş^{ranj} = 21-65$, $Yaş^{Ort.} = 34.71$, $Yaş^{Ss} = 8.58$] olarak dağılmaktadır. Bunlara ek olarak bu çalışanlar; akademisyen, mühendis, antrenör, araba tamircisi, astsubay, aşçı, avukat, bankacı, savcı, memur, imam, diyetisyen, doktor, tekniker, esnaf, öğretmen, fizyoterapist, güzellik uzmanı, hemşire, işçi, kasiyer, psikolog, kuaför, kuran kursu öğreticisi, mali müşavir, psikolojik danışman, özel güvenlik görevlisi, usta, reklamcı, satış danışmanı, sondör, sosyal hizmet uzmanı, sosyolog, şoför, temizlik görevlisi, uzman yardımcısı ve yazılım uzmanı gibi çeşitli meslek branşlarında faaliyet göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

İnsana Yakışır İş Ölçeği. Çalışanlar için geliştirilen İnsana Yakışır İş Ölçeğinin (Duffy, Allan, England, Blustein, Autin, Douglass, Ferreira & Santos, 2017) Türkçe uyarlama çalışması Büyükgöze-Kavas ve Autin (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 5 alt boyuttan oluşan 7'li likert tipinde bir ölçektir. Orijinal ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin uyum iyiliği göstergeleri iyi düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin toplam puanının güvenilirlik katsayısı ise .86'dır (Duffy ve diğ. 2017). Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğine ilişkin uyum iyiliği göstergeleri iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı ise .80'dır (Büyükgöze-Kavas ve Autin, 2019). Bu araştırma da ise ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

Çalışma İradesi Ölçeği. Duffy, Diemer, Perry, Laurenzi ve Torrey (2012) tarafından kişilerin engellere rağmen mesleki karar verebilme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 13 maddeden ve 3 alt ölçekten oluşan 7’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Büykgöze-Kavas ve Ünal (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğine ilişkin uyum iyiliği göstergeleri (RMSEA=.04; CFI=.96; TLI=.95; SRMR=.04) iyi düzeydedir. Çalışma İradesi Ölçeğinin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 çıkmıştır. İrade alt boyutunda .75, finansal engeller alt boyutunda .82 ve yapısal engeller alt boyutunda ise .72 olarak bulunmuştur. Bu araştırma da ise ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .81 olarak bulgulanmıştır.

Kariyer Arzusu Ölçeği. Praskova ve diğ. (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 3 boyuttan oluşan 6’lı likert tipi ölçektir. Ölçek Türkçe’ye Seymenler, Küçü ve Siyez (2015) tarafından uyarlanmıştır. Yapı geçerliği analizi sonrası ölçeğin orjinalindeki gibi 3 faktörlü olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .90; kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelim alt boyutları için sırasıyla .84, .81 ve .83 olduğu bulunmuştur. Bu araştırma da ise ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği. Tennant, Fishwick, Platt, Joseph, Wiech, Parkinson, Secker & Stewart-Brown (2007) tarafından mental iyi oluşun hedonik ve eudaimonik boyutlarının her ikisine de ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Keldal (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 14 maddeli, tek boyutlu ve 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğine ilişkin uyum iyiliği göstergeleri ($X^2/sd= 3.71$; CFI=.96; IFI=.96; RMR=.05) iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83; Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı.92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin tümünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Öncelikle ön analiz varsayımları (normallik ve çoklu doğrusal bağıntı) sınanmıştır (Field, 2013, Tabachnick & Fidell, 2007). Ön analizlerin varsayımları karşılandıktan sonra path (yol) analizi yoluyla veriler analiz edilmiştir. Bu modelin geçerliliğini test etmede gözlenen değişkenler arasındaki standardize edilmiş yol katsayılarının anlamlılığı ve uyum iyiliği değerleri esas alınmıştır (Kline, 2019). Mevcut araştırmada kullanılacak uyum iyiliği değerleri ise (CFI), (NFI), (GFI), (AGFI), (RMSEA) ve $[\chi^2/sd]$ olarak belirlenmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger &

Müller, 2003). Son olarak insana yakışır iş ve kariyer arzusu değişkenlerin dolaylı etkilerinin anlamlılığı Bootstrapping yöntemi ile değerlendirilmiştir (Shrout & Bolger, 2002). Bu kapsamda 1.000 bootstrap (yeniden örnekleme) oluşturularak bootstrap katsayısı ve güven aralıkları (alt ve üst sınır) elde edilmiştir. Bu alt ve üst sınır güven aralıklarının sıfır içermemesi insana yakışır iş ve kariyer arzusu değişkenlerin dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunun kanıtı olarak yorumlanmaktadır (Hayes, 2017).

Bulgular

Ön Analizler

Mevcut araştırmanın basıklık değerleri $-.46$ ile $.91$ arasında değişirken; çarpıklık değerlerinin ise $-.69$ ile $-.04$ arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir (Tablo 1 bakınız). Bu elde edilen bulgular, bu araştırmanın normallik varsayımlarının karşılandığının ispatı olarak görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ardından çoklu doğrusal bağıntı varsayımı için bu araştırmanın VIF değerleri 1.14 ile 1.29 arasında değişirken; tolerans değerleri $.77$ ile $.87$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna ek olarak gözlenen değişkenlerin korelasyon katsayıları ($r=.29$ ile $r=.46$) arasında değişmektedir (Tablo 1 bakınız). Tüm bu bulgular, bu araştırmada çoklu doğrusal bağıntı probleminin olmadığını ispatlamaktadır (Kline, 2019).

Tablo 1

Betimsel İstatistikler, Korelasyon ve Güvenirlilik Bulguları

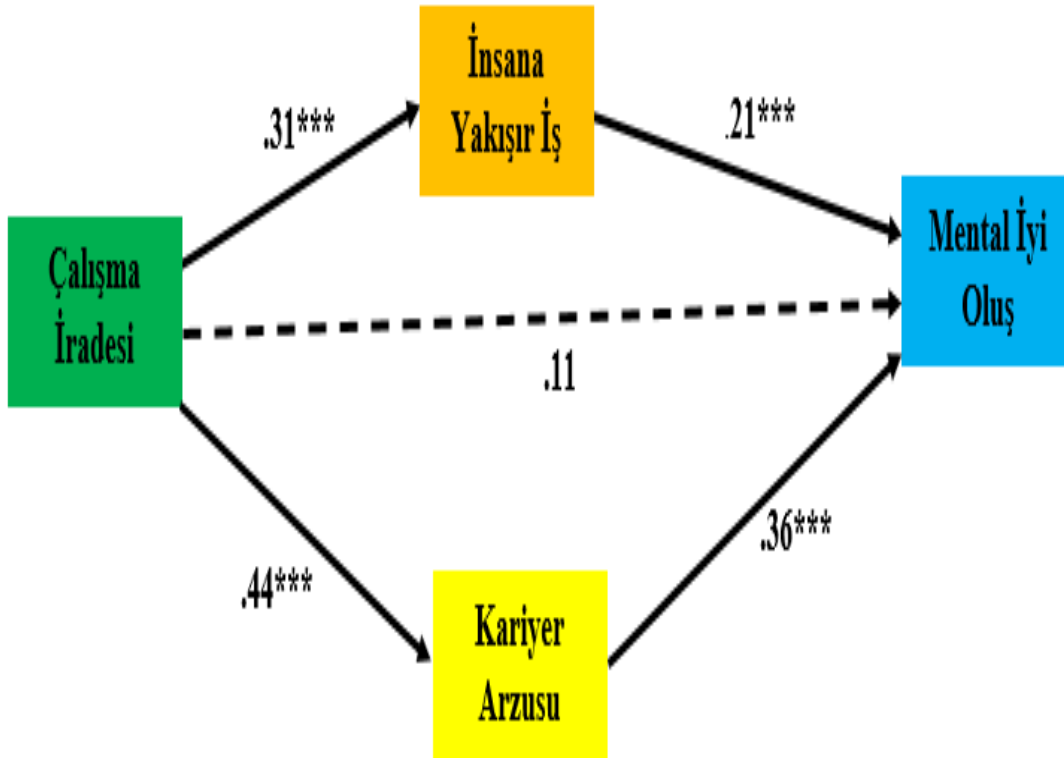
Değişkenler	1	2	3	4
(1) Çalışma İradesi	1			
(2) İnsana Yakışır İş	.30**	1		
(3) Kariyer Arzusu	.44**	.29**	1	
(4) Mental İyi Oluş	.33**	.34**	.46**	1
α	.81	.82	.86	.87
Aritmetik Ortalama	65.04	64.60	64.24	52.53

Standart Sapma	13.16	15.37	11.68	7.49
Çarpıklık	-.39	-.04	-.69	-.51
Basıklık	-.23	-.46	.91	.84

Not. **p<.01

Hipotetik Path (Yol) Analizi Bulguları

Bu araştırmada çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş gibi gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensellik bağlamında incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaca dayalı olarak path (yol) analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hipotetik path(yol) modeline ait standartlaştırılmış yol katsayıları (Şekil 2 bakınız) ve standartlaştırılmamış yol katsayıları, standart hata ve t değerleri (Tablo 2 bakınız) aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Hipotetik path (yol) modeli

Not: ***p<.001.

Tablo 2

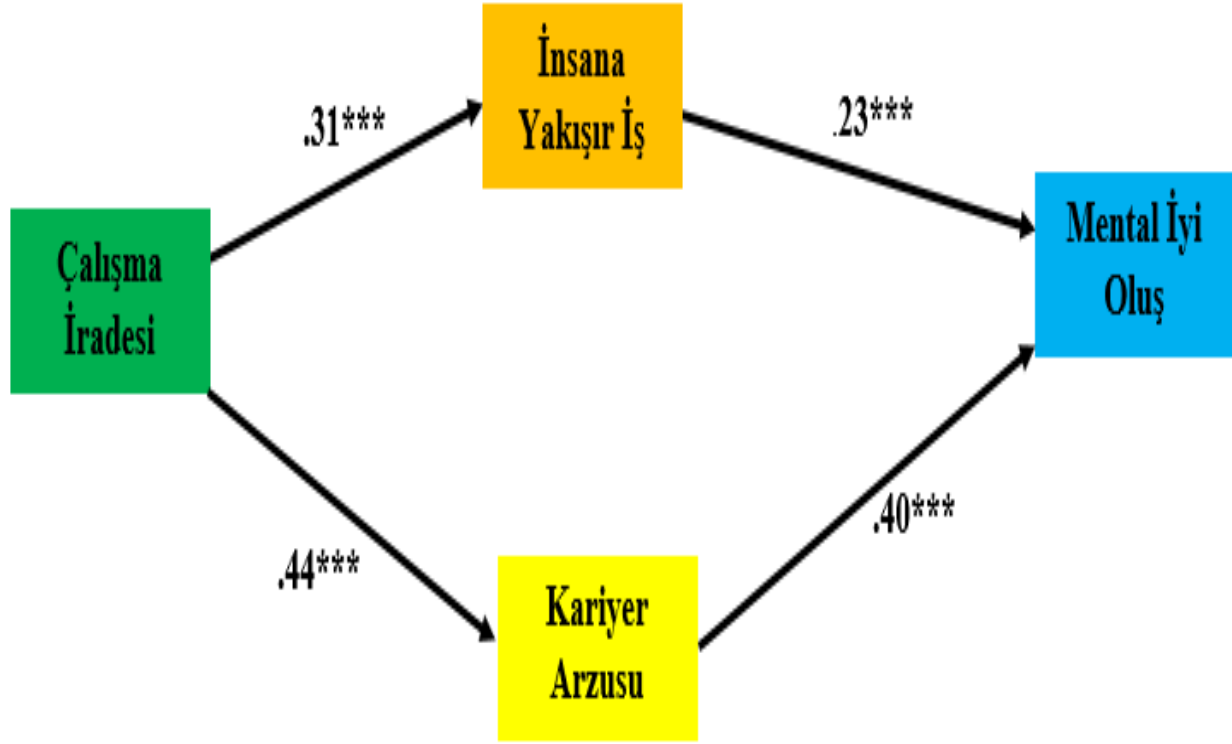
Hipotetik Path (Yol) Modelinin Bulguları

Yordanan Değişkenler		Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	p
İnsana Yakışır İş	<---	Çalışma İradesi	.361	.074	4.895	***
Kariyer Arzusu	<---	Çalışma İradesi	.391	.053	7.394	***
Mental İyi Oluş	<---	İnsana Yakışır İş	.102	.029	3.474	***
Mental İyi Oluş	<---	Kariyer Arzusu	.230	.041	5.590	***
Mental İyi Oluş	<---	Çalışma İradesi	.061	.037	1.667	.096

Not: ***p<.001.

Nihai Path (Yol) Analizi Bulguları

Tablo 2'ye bakıldığında (Çalışma İradesi → Mental İyi Oluş) arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısının anlamsız olduğu gözlenmiştir. Bu anlamsız yol modelden çıkarılmış ve analiz yeniden yapılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda oluşan nihai (path) modelinin uyum iyiliği indekslerinin ($\chi^2/sd= 2.76$, CFI = .98, AGFI = .94, GFI = .99, NFI = .98 ve RMSEA = .08) olduğu görülmüştür (Tablo 4 bakınız). Bunlara ek olarak elde edilen nihai path(yol) modeline ait standartlaştırılmış yol katsayıları (Şekil 3 bakınız) ve standartlaştırılmamış yol katsayıları, standart hata ve t değerleri (Tablo 3 bakınız) aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 3. Nihai path (yol) modeli

Not: ***p<.001.

Tablo 3

Nihai Path (Yol) Modelinin Bulguları

Yordanan Değişkenler		Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	p
İnsana Yakışır İş	<---	Çalışma İradesi	.361	.074	4.895	***
Kariyer Arzusu	<---	Çalışma İradesi	.391	.053	7.394	***
Mental İyi Oluş	<---	İnsana Yakışır İş	.113	.029	3.884	***
Mental İyi Oluş	<---	Kariyer Arzusu	.256	.038	6.708	***

Not: ***p<.001.

Şekil 3 incelendiğinde *çalışma iradesi, insana yakışır işi* ($\beta = .31, p < .001$) anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre 1. Hipotez kabul edilmiştir. Benzer şekilde *çalışma iradesinin, kariyer arzusunu* ($\beta = .44, p < .001$) anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak 2. Hipotez doğrulanmıştır. Ayrıca *kariyer arzusu, mental iyi oluşu* ($\beta = .40, p < .001$) anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre 3. Hipotez kabul edilmiştir. Ayrıca *insana yakışır işin, mental iyi oluşu* ($\beta = .23, p < .001$) anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda 4. Hipotez doğrulanmıştır. Öte yandan Şekil 2’te *çalışma iradesinin, mental iyi oluşunun* ($\beta = .11, p > .05$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre 5. Hipotez reddedilmiştir.

Tablo 4

Nihai Path(Yol) Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Ölçütler	Modelin Değeri	Yorum
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	2.76	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	.99	İyi Uyum
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	.98	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	.98	İyi Uyum
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$	.08	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller (2003).

Bootstrapping Analizi Bulguları (İnsana Yakışır İş ve Kariyer Arzusunun Dolaylı Etkilerinin Anlamlılığı)

Bu araştırmanın 6. Hipotezi *çalışma iradesi ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide kariyer arzusu ve insana yakışır işin aracılık etkisi anlamlı* olarak oluşturulmuştur. Bu 6. Hipotezin doğrulanıp doğrulanmamasında bootstrapping analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz buguları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Bootstrapping Analizi Bulguları

Dolaylı Etkiler	Bootstrap değeri		Bias %95 GA	
	(β)	SH	Alt Sınır	Üst Sınır
Çalışma İradesi → İnsana Yakışır İş ve Kariyer Arzusu → Mental İyi Oluş	.24	.04	.167	.336

Not. * $p < .05$.

Tablo 5'te bootstrapping analizi bulguları sunulmuştur. Buna göre çalışma iradesi ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide kariyer arzusu ve insana yakışır işin aracılık etkisi anlamlı olarak tespit edilmiştir ($\beta = .24$, $95\%GA = .167, .336$). Bu bulguya göre 6. *Hipotez doğrulanmıştır*.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı çalışanlarda çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkileri çalışma psikoloji kuramına dayalı olarak path (yol) analiz yoluyla test etmektir. Çalışan yetişkinlerin çalışma iradesi, insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan path (yol) modeline ilişkin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri arasında yer aldığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri, t değerleri ve standardize edilmiş yol kat sayılarına göre nihai path (yol) modelinin yeterli düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmanın doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik bulguları aşağıda tartışılmıştır.

Doğrudan Etkilerin Tartışılması

Modelde yer alan değişkenlerin ilişkileri incelendiğinde *çalışma iradesi, çalışan yetişkinlerde insana yakışır işin pozitif yönde anlamlı yordayıcısı* olduğu bulunmuştur (H1). Bu bulgu, çalışma psikolojisi kuramı modelini (Duffy ve diğ. 2016) ve modelin ilk kısmını test eden araştırmaları (Autin ve diğ. 2022; Duffy ve diğ. 2018; Duffy, Gensmer, Allan, Kim, Douglass, England, Autin & Blustein, 2019; Duffy ve diğ. 2020; England, ve diğ. 2020; Rossier & Ouedraogo, 2021; Yazan ve diğ. 2023) desteklemektedir. Bu bulgu, çalışma iradesi yüksek bireylerin, kısıtlayıcı koşulların varlığına rağmen kariyer kararlarını verebilecekleri ve yaşamlarının kontrolünü ele alabileceklerine

ilişkin algılarının insana yakışır işlere ulaşma olasılıklarını artırdığına işaret etmektedir. Bluestein'a göre çalışma iradesi kişinin hayatta kalma, ilişki kurma ve kendi kaderini tayin etme ihtiyaçları için ihtiyaç duyduğu içsel bir güçtür (Bluestein, 2006). Şekillendirilebilir olduğu için insana yakışır işi artırma çabalarında müdahale için önemli bir hedefi temsil etmektedir (Duffy ve diğ. 2016). İnsana yakışır iş, ILO tarafından gelişmişlik, adalet ve insan onuruyla çerçevelenerek temel hedef gösterilmiştir. İnsana yakışır işe erişimin yaygınlaştırılmasında çalışma iradesini güçlendirmeye yönelik müdahaleler önem arz etmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu çalışma iradesinin, kariyer arzusunun pozitif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğudur (H2). Bluestein (2006) çalışma iradesi düşük olan bireylerin kariyer arzularını bir mesleki tercihle eşleştirmekte güçlük yaşayacaklarını belirtmiştir. Çalışma iradesi, bireylerin kariyer arzularının eyleme geçmesini etkileyen bir faktör olarak görülmüş, Duffy ve Autin (2013) kariyer arzusu duymakla bu arzuyu eyleme dökmek arasındaki ilişkide çalışma iradesinin aracı olduğunu bulmuşlardır. Birey kısıtlılıklara rağmen kariyer kararı verebileceğini algıladığında, kariyer arzusunu bir mesleki tercihle birleştirebilecektir. Ancak birey kariyer kararı verme kapasitesini düşük algıladığında, kariyer arzuları bir mesleki tercihe dönüşmeden kalacaktır. Araştırmanın bu bulgusu kariyer karar verme sürecinde güçlük yaşayan bireylere yönelik danışmanlık ve psikoeğitim faaliyetlerinde çalışma iradesini güçlendirmeye ilişkin hedef ve planlamaların önemli olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu kariyer arzusunun, mental iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığıdır (H3). Bireylerin işlerini anlam, amaç ve tatmin duygusuyla yapmalarının (kariyer arzusu) iş ve yaşam tatminiyle ilişkili bulan çalışmalar vardır (Allan & Duffy, 2014; Dik & Duffy, 2009; Steger Pickering, Shin & Dik 2010; Torrey & Duffy, 2012; Proskova Hood & Creed ,2014). Bu bulgu ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Nitekim Ryff ve Singer (1998) amaç duygusunun iyi bir yaşam için önemli olduğunu ve yaşam amacının ifade edilebileceği önemli bir alanın iş bağlamı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu işinde güçlü bir anlam bulan, işinden tatmin olan bireyin, yaşamına ve işine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapacağını, üretken bir şekilde çalışacağını ve kendi potansiyelini ortaya koyabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu, insana yakışır işin mental iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordamasıdır (H4). Araştırmanın bu bulgusu çalışma psikolojisi kuramı modelini (Duffy ve diğ. 2016) ve modelin ikinci kısmını test eden araştırmaları desteklemektedir (Duffy ve diğ.

2019b; Duffy ve diğ. 2021). İnsana yakışır işe sahip birey aslında (a) güvenli çalışma koşullarına (b) boş zaman ve dinlenme fırsatlarına (c) ailevi ve sosyal değerleri ile uyumlu kurumsal değerlere (d) yeterli ücrete (e) sağlık hizmetlerine erişime sahiptir. Literatürde mental iyi oluş, iş güvencesi (Barling & Kelloway, 1996; Hartley, Jacobson, Klandermans & Van Vuuren, 1991; Sverke, Hellgren & Naswall, 2002; Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi & Rossier, 2013), Güvenli olmayan çalışma koşulları (Zeng, Guo, Lu, Han Chen & Ling, 2014), çalışma saatleri ve fazla mesai (Martens, Nijhuis, Van Boxtel & Knottnerus, 1999; Virtanen, Stansfeld, Fuhrer, Ferrie & Kiwimaki, 2012) ve ücretlerin (Kronenberg & Boehnke, 2019; Diener, 2000; Kahneman & Deaton, 2010) ilişkisini gösteren çalışmalar vardır. Araştırmanın bu bulgusu güvenli çalışma koşullarına, düzenli çalışma saatlerine ve boş zamana sahip, değerleriyle uyumlu, yeterli ücret ve sağlık hizmetlerine erişim sağlayan bir işte çalışan bireylerin mental iyi oluşlarının yüksek olduğu yönündeki literatürü desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre çalışma iradesi, mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuş ve araştırmanın beşinci hipotezi doğrulanmamıştır. Literatürde önerildiği gibi çalışma iradesi yüksek bireylerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin yüksek olması (Duffy ve diğ. 2012; Duffy ve diğ., 2013; Duffy, ve diğ. 2015) muhtemeldir. Bu araştırmada çalışma iradesinden mental iyi oluşa giden ve doğrulanmayan yol, sonraki bölümde tartışılacak olan, dolaylı etkinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Dolaylı Etkilerin Tartışılması

Bu araştırmada çalışma psikolojisine dayalı nihai bir path modeline ulaşılmıştır. Buna göre çalışma iradesi, kariyer arzusu ve insana yakışır iş aracılığıyla mental iyi oluşu etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, kısıtlamalara rağmen kariyer kararı verme konusunda seçim yapabilme algısına sahip olan bireyler, insana yakışır işe erişebilmekte ve kariyer arzularını mesleki tercihleriyle bütünleştirerek işlerini anlam, amaç ve tatmin duyguyla yapmakta, sonuç olarak mental iyi oluş düzeyleri yükselmektedir. Araştırma sonucunda erişilen nihai path modeli, çalışma psikolojisi kuramının öne sürdüğü modeli (Duffy ve diğ. 2016) desteklemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre çalışma iradesinin insana yakışır iş üzerinden mental iyi oluşu dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. çalışma iradesi ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi anlamak için insana yakışır işin kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu kuramsal arka planla tutarlıdır (Duffy ve diğ. 2016). Araştırmalar çalışma iradesi ile iş tatmini (Masdonati ve diğ., 2019; Rossier & Ouedraogo, 2021)

ve çalışma iradesi ile yaşam doyumu (Masdonati ve diğ., 2019) arasındaki ilişkide insana yakışır işin aracı rol oynadığını bulmuşlardır. İlgili literatürde, çalışma psikolojisi modelinin ilk kısmını oluşturan insan yakışır işin yordayıcılarını inceleyen çalışmalar (Allan ve diğ. 2019; Autin ve diğ. 2018; Banerjee & Kundu, 2020; Douglass ve diğ. 2017; Yazan ve diğ. 2023) ve ikinci kısmını oluşturan insana yakışır işin sonuçlarını inceleyen çalışmalar (Duffy ve diğ. 2019b; Duffy ve diğ., 2021; Kirazcı ve diğ. 2022) bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları kuramın merkezindeki kavram olan insana yakışır işin, çalışma iradesi ve mental iyi oluş arasındaki ilişkide oynadığı aracı rolün gösterilmesi bakımından çalışma psikolojisi literatürüne katkı sağlamaktadır. Çalışma iradesi yüksek olan kişiler kariyer kararı verme alanında bir kontrol algılamaktadırlar. Bu kontrol algısı doğası gereği esnektir (Dik, O'Connor, Shimizu & Duffy, 2019) ve bireylerin kısıtlı koşullara rağmen kariyer kararı alabilmeleri ve kariyerleri üzerinde kontrole sahip olduklarını algılamalarını destekleyecek müdahaleler, hem bireylerin iyi oluşlarına katkı sağlayacak hem de insana yakışır işi artırarak geniş çapta olumlu katkılar sunacaktır.

Çalışma iradesinin mental iyi oluşa dolaylı etki ettiği diğer yol kariyer arzusu üzerinden gerçekleşmektedir. Çalışma iradesi yüksek bireyler işlerini tatmin edici ve anlamlı bulmaktadırlar. Bunun önemli bir nedeni kendi tercihlerine uygun işleri seçebilmeleri olabilir (Dik ve diğ. 2019; Duffy & Autin, 2013). Çalışma iradesine sahip bireyler, kariyer arzularını mesleki sahnede gerçekleştirebilmekte ve böylece mental iyi oluş düzeyleri yükselmektedir. Duffy, Autin ve Bott (2015) çalışma iradesi ile iş doyumu arasındaki ilişkide işin anlamının aracı rol oynadığını bulmuşlardır. Çalışma ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar arzu edilen, tatmin edici bir işi seçmek ve sürdürmek için çalışma iradesine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma iradesi, kariyer arzusu ve iş tatmini ile ilgili çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda çalışma iradesi, işyerinde iyi oluşun altında yatan önemli bir mekanizma olabilir (Dik, Steger & Autin, 2020). Bu çalışmada ortaya koyulan model ile bireyin kariyer kararlarında kontrol algısı, işte anlam bulma ve mental iyi oluş arasındaki resim belirginleşmiştir. Gelecekteki araştırmaların bu değişkenleri birbirine bağlayan mekanizmaları daha iyi anlamaya yönelmesi önemlidir. Çalışma iradesi, insana yakışır iş, tatmin edici ve anlamlı işin ilişkilerini gösteren araştırma sonuçları dikkate alındığında kariyer danışmanlarının çalışma iradesini değerlendirmesi ve buna yönelik müdahalelerde bulunmaları önemli görülmektedir (Dik ve diğ. 2020). Çalışma iradesini güçlendirmeye yönelik müdahaleler ile bireylerin kariyer arzularını takip etmeleri ve insana yakışır işlere erişmelerini desteklemekte kullanılabilir (Dik ve diğ. 2019). Bu araştırma, çalışma iradesi,

insana yakışır iş, kariyer arzusu ve mental iyi oluş arasındaki ilişkileri path analiziyle inceleyerek önemli bulgular ortaya koymuştur. Bulgular, çalışma iradesinin insana yakışır iş ve kariyer arzusu üzerinden mental iyi oluşu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Genel olarak bu çalışma, çalışma iradesi ve mental iyi oluş arasındaki dolaylı etkilere ilişkin anlayışımız güçlendirecek önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Kariyer yollarına dair seçim algısı kuvvetli bireylerin, koşulları insan onuruna ve adalete uygun işlerde çalışarak ve işlerinde anlam ve amaç bularak daha yüksek mental iyi oluş düzeyine sahip olacaklarına dair kanıt sağlamaktadır. Bu sonuçlar, çeşitli yönlerden kısıtlayıcı koşullarla karşı karşıya kalan ve bu buna rağmen kariyerleriyle ilgili karar alma ve seçim yapabilme algısına sahip çalışan yetişkinlerin, mental iyi oluşlarını anlamak için insana yakışır işe erişimin ve kariyer arzusunun kullanımına ilişkin kanıt sağlamaktadır. Kariyer danışmanlık hizmeti sunan profesyonellerin danışanlarının çalışma iradelerini değerlendirmeleri kariyer seçimi ve iyi oluşa ilişkin birey-çevre uyumunun ötesine geçen teorik anlayışı uygulamaya yansıtma olanağı sağlayacaktır. Ayrıca, insana yakışır işin psikolojik yordayıcıları ve iyi oluş üzerindeki önemli etkisine ilişkin gelişen literatüre katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularını değerlendirirken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan ilki araştırmanın kesitsel bir araştırma olması nedeniyle belirli bir zamandaki bir kesiti incelemektedir. Bu durum nedeniyle araştırma bulguları zaman içinde değişebilecek olan dinamikleri yansıtmayabilir. Gelecekte boylamsal araştırmalar yapılması önerilir. Araştırmanın diğer sınırlılığı örnekleme çeşitli meslek alanlarında aktif olarak çalışan, psikiyatrik tanı almamış olan çalışan yetişkinlerden oluşmasıdır. Modelin farklı bağlamsal faktörlerde işleyişinin anlaşılması için farklı gruplardan gelen yetişkinlerde incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma nicel bir araştırmadır. Gelecek araştırmalarda bireylerin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemek için nitel yöntem kullanılabilir.

Kaynakça

- Allan, B. A., & Duffy, R. D. (2014). Calling, goals, and life satisfaction: A moderated mediation model. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 451-464.
- Allan, B. A., Tebbe, E. A., Bouchard, L. M., & Duffy, R. D. (2019). Access to decent and meaningful work in a sexual minority population. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 408-421.
- Allan, B. A., Tebbe, E. A., Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2015). Living a calling, life satisfaction, and workplace climate among a lesbian, gay, and bisexual population. *The Career Development Quarterly*, 63(4), 306-319.
- Autin, K. L., Duffy, R. D., Jacobson, C. J., Dosani, K. M., Barker, D., & Bott, E. M. (2018). Career development among undocumented immigrant young adults: A psychology of working perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 65(5), 605-617. <https://doi.org/10.1037/cou0000280>
- Autin, K. L., Williams, T. R., Allan, B. A., & Herdt, M. E. (2022). Decent work among people of color: The moderating role of critical consciousness. *Journal of Career Assessment*, 30(3), 455-473.
- Barling, J., & Kelloway, E. K. (1996). Job insecurity and health: The moderating role of workplace control. *Stress Medicine*, 12(4), 253-259.
- Banerjee, B., & Kundu, A. (2020). Evaluation of decent work index for informal workers: an empirical study from Hooghly District, West Bengal, India. *Indian Journal of Human Development*, 14(1), 76-98. <https://doi.org/10.1177/0973703020923446>
- Blustein D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. doi:10.4324/9780203935477
- Blustein, D. L. (2013). *The psychology of working: A new perspective for a new era*. In D. L. Blustein (Ed.), Oxford handbooks online.
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, 407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>
- Buyukgoze-Kavas, A. & Autin, K. L. (2019). Decent work in Turkey: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 64-76. DOI: 10.1016/j.jvb.2019.01.006
- Büyükgoze Kavas, A., & Ünal, Ş. (2019). Çalışma iradesi ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 194-214.

- Chen, J., May, D. R., Schwoerer, C. E., & Augelli, B. (2018). Exploring the boundaries of career calling: The moderating roles of procedural justice and psychological safety. *Journal of Career Development, 45*(2), 103-116.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of Positive Psychology, 2*, 63-73.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist, 37*(3), 424-450.
- Dik, B. J., O'Connor, W. F., Shimizu, A. B., & Duffy, R. D. (2019). Personal growth and well-being at work: Contributions of vocational psychology. *Journal of Career Development, 46*(1), 31-47.)
- Dik, B. J., Steger, M. F., & Autin, K. L. (2020). Emerging perspectives: Calling, meaning, and volition. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 237-270). Wiley.
- Douglass, R. P., Autin, K. L., Buyukgoze-Kavas, A., & Gensmer, N. P. (2020). Proactive personality and decent work among racially and ethnically diverse working adults. *Journal of Career Assessment, 28*(3), 512-528.
- Douglass, R. P., Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2016). Living a calling, nationality, and life satisfaction: A moderated, multiple mediator model. *Journal of Career Assessment, 24*(2), 253-269.
- Douglass, R. P., Velez, B. L., Conlin, S. E., Duffy, R. D., & England, J. W. (2017). Examining the psychology of working theory: Decent work among sexual minorities. *Journal of Counseling Psychology, 64*(5), 550–559. <https://doi.org/10.1037/cou0000212>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J. & Santos, E. J. R. (2017). The development and initial validation of the Decent Work Scale. *Journal of Counseling Psychology, 64*(2), 206-221. <https://doi.org/10.1037/cou0000191>
- Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2013). Disentangling the link between perceiving a calling and living a calling. *Journal of Counseling Psychology, 60*(2), 219–227. <https://doi.org/10.1037/a0031934>
- Duffy, R. D., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2015). Work volition and job satisfaction: Examining the role of work meaning and person–environment fit. *The Career Development Quarterly, 63*(2), 126-140.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Torrey, C. L., & Webster, G. W. (2013). Work volition as a critical moderator in the prediction of job satisfaction. *Journal of Career Assessment, 21*(1), 20-31.

- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Duffy, R. D., Diemer, M. A., Perry, J. C., Laurenzi, C., & Torrey, C. L. (2012). The construction and initial validation of the Work Volition Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 400-411. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.002>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43.
- Duffy, R. D., Gensmer, N., Allan, B. A., Kim, H. J., Douglass, R. P., England, J. W., ... & Blustein, D. L. (2019). Developing, validating, and testing improved measures within the Psychology of Working Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 199-215.
- Duffy, R. D., Kim, H. J., Gensmer, N. P., Raque-Bogdan, T. L., Douglass, R. P., England, J. W. & Buyukgoze-Kavas, A. (2019b). Linking decent work with physical and mental health: A psychology of working perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 384-395.
- Duffy, R. D., Kim, H. J., Allan, B. A., & Prieto, C. G. (2020). Predictors of decent work across time: Testing propositions from Psychology of Working Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 123, 103507.
- Duffy, R. D., Prieto, C. G., Kim, H. J., Raque-Bogdan, T. L., & Duffy, N. O. (2021). Decent work and physical health: A multi-wave investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103544.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 27-41.
- Duffy, R. D., Velez, B. L., England, J. W., Autin, K. L., Douglass, R. P., Allan, B. A., & Blustein, D. L. (2018). An examination of the Psychology of Working Theory with racially and ethnically diverse employed adults. *Journal of Counseling Psychology*, 65(3), 280–293. <https://doi.org/10.1037/cou0000247>
- England, J. W., Duffy, R. D., Gensmer, N. P., Kim, H. J., Buyukgoze-Kavas, A., & Larson-Konar, D. M. (2020). Women attaining decent work: The important role of workplace climate in Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 67(2), 251–264. <https://doi.org/10.1037/cou0000411>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Hall D. T., Chandler D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176. doi:10.1002/job.301
- Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B., & Van Vuuren, T. (1991). *Job insecurity: Coping with jobs at risk*. Sage.

- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- International Labour Organization (2023, January 16). World Employment and Social Outlook: Trends 2023. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms_865332.pdf
- International Labour Organization (1999, January 16). Report of the director-general: Decent work. International Labour Conference, 87 Session, Geneva. <https://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Keser, A., & Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Gelecekteki insana yakışan iş ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Kim, H. J., Duffy, R. D., Lee, S., Lee, J., & Lee, K.-H. (2019). Application of the psychology of working theory with Korean emerging adults. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 701–713. <https://doi.org/10.1037/cou0000368>
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Kirazcı, F., Ergin, Z. Ö., & Büyükgöze-Kavas, A. (2022). İnsana yakışır işten iyi oluşa: çalışma psikolojisi kuramına dayalı bir model testi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 13(2), 567-591.
- Kline, R. B. (2019). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kronenberg, C., & Boehnke, J. R. (2019). How did the 2008-11 financial crisis affect work-related common mental distress? Evidence from 393 workplaces in Great Britain. *Economics & Human Biology*, 33, 193-200.
- Lee, H. S., Lee, E. S., & Shin, Y. J. (2020). The role of calling in a social cognitive model of well-being. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 59-75.
- Neuman, L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası Yayınları.
- Maheswaran, H., Weich, S., Powell, J., & Stewart-Brown, S. (2012). Evaluating the responsiveness of the Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Group and individual level analysis. *Health and Quality of Life Outcomes*, 10(1), 1-8.
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437-449.

- Martens, M. F. J., Nijhuis, F. J., Van Boxtel, M. P., & Knottnerus, J. A. (1999). Flexible work schedules and mental and physical health. A study of a working population with non-traditional working hours. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(1), 35-46.
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 12-27.
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91-106. <http://doi.org/10.1177/1069072714523089>
- Praskova, A., Hood, M., & Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 125-135.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Rossier, J., & Ouedraogo, A. (2021). Work volition, decent work, and work fulfilment, in the formal and informal economy in Burkina Faso. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 255-271.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74. <http://www.mpr-online.de>
- Seymenler, S., Küçü, E., & Siyez, D. M. (2015, Ekim 07-09). Beliren yetişkinler için kariyer arzusu ölçeğinin Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları [Sözlü bildiri]. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Mersin.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445. <https://doi.org/10.1037//1082-989x.7.4.422>
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred?. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 82-96.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: a meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242–264. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS):

Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 50-63.
<http://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Torrey, C. L., & Duffy, R. D. (2012). Calling and well-being among adults: Differential relations by employment status. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 415-425.

Virtanen, M., Stansfeld, S. A., Fuhrer, R., Ferrie, J. E., & Kivimäki, M. (2012). Overtime work as a predictor of major depressive episode: a 5-year follow-up of the Whitehall II study. *PLoS One*, 7(1), e30719.

World Health Organization (2005). Introduction: promoting mental health as a public health priority. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. Geneva, World Health Organization(http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf, accessed 17 January 2013),

Yazan, Z. Ö., Kirazcı, F., & Büyükgöze-Kavas, A. (2023). Çalışma psikolojisi kuramı bağlamında insana yakışır iş modeli. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 19-32.

Zeng, Z., Guo, Y., Lu, L., Han, L., Chen, W., & Ling, L. (2014). Mental health status and work environment among workers in small-and medium-sized enterprises in Guangdong, China- a cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 14, 1-8.

Extended Abstract

Purpose

The Psychology of Working Theory was developed to complement existing career theories to understand the impact of sociocultural contexts on career decisions and work experiences, including different social classes and discriminated individuals in career processes. According to the Psychology of Working Theory, work is essential to life and psychological health. Psychological investigations and interventions should include all workers. To understand the nature of work, social, economic, political, and historical forces need to be examined. The Psychology of Working Theory aims to develop a model that explains the career development of all social groups with different social, cultural, and economic backgrounds by focusing on decent work. The primary function of the theory is to explain the essential elements in the process of achieving decent work and to describe how doing decent work leads to need satisfaction, job satisfaction, and well-being. The theoretical model shows the predictors and outcomes of decent work. Accordingly, various contextual (economic constraints and marginalization) and psychological factors (work volition and career adaptability) play a role in achieving decent work

and achieving decent work results in job satisfaction and well-being by satisfying individuals' psychological needs. This study aims to test the relationships between work volition, decent work, career calling, and employee mental well-being through path analysis based on the Psychology of Working Theory.

Method

This study aims to test the relationships between work volition, decent work, career calling, and mental well-being in employees through path analysis based on the Psychology of Working Theory. Based on this purpose, this study was designed in a causal design. Causal design studies are organized by establishing a cause-and-effect link between variables (Neuman, 2016). In this study, the cause variable (work volition), the outcome variable (mental well-being), and the mediating variables (decent work and career calling) were constructed. The research group comprised 228 employees. Data were collected using the Future Decent Work Scale, Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, Work Volition Scale, and Career Calling Scale. In this study, the preliminary analysis process was carried out first. After the assumptions of the preliminary analyses were met, the data were analyzed through path analysis. The goodness of fit values to be used in the current study were determined as (CFI), (NFI), (GFI), (AGFI), (RMSEA), and $[\chi^2/df]$. Finally, the significance of the indirect effects of decent work and career calling variables was evaluated with the bootstrapping method. In this context, 1,000 bootstraps (resampling) were created, and the bootstrap coefficient and confidence intervals (lower and upper bounds) were obtained. The fact that these lower and upper-bound confidence intervals do not contain zero is interpreted as evidence that the indirect effects of decent work and career calling variables are significant.

Results

According to this finding, Hypothesis 1 is accepted. Similarly, it was found that work volition significantly and positively predicts career calling. Based on this finding, Hypothesis 2 was confirmed. In addition, career calling especially positively predicts mental well-being. According to this finding, Hypothesis 3 is accepted. It was also determined that decent work significantly and positively predicts mental well-being. According to this finding, Hypothesis 4 was confirmed. On the other hand, it was found that work volition was not a significant predictor of mental well-being. According to this finding, Hypothesis 5 was rejected. Finally, the mediating effect of career calling

and decent work on the relationship between work volition and mental well-being was significant. According to this finding, Hypothesis 6 was confirmed.

Discussion, Conclusion Recommendations

The goodness of fit indices of the path model, which aims to explain the relationship between working adults' work volition, decent work, career calling, and mental well-being, was found to be between acceptable and excellent fit criteria. The final path model is compatible with the data according to the goodness of fit indices, t values, and standardized path coefficients. As a result, the final path model obtained in this study confirmed the assumptions of the Psychology of Working Theory. There are some limitations that should be considered when evaluating this study's findings. The first is that the research is a cross-sectional study, which examines a cross-section in a certain period. Due to this situation, research findings may not reflect the dynamics that may change over time. It is recommended that longitudinal studies be conducted in the future. Another limitation of the study is that the sample consists of working adults who are actively working in various professional fields and who do not have a psychiatric diagnosis. Examining the model's functioning in different contextual factors in adults from other groups is recommended. In addition, this research is a quantitative study. In future research, the qualitative method can explore individuals' experiences and perceptions in depth.

ETİK BEYAN: "ÇALIŞMA İRADESİ, İNSANA YAKIŞIR İŞ, KARIYER ARZUSU VE MENTAL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİLER: ÇALIŞMA PSİKOLOJİ KURAMINA DAYALI BİR MODEL TESTİ" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.01.2024 tarih ve Toplantı Sayısı: 1 Karar Sayısı: 40 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN SUNULAN YETERLİK EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: İYİ BİR KAYNAŞTIRMA İYİ BİR UYGULAYICI İSTER PROJESİ¹

PRE-SERVICE TEACHERS' OPINIONS ON THE MAINSTREAMING COMPETENCY TRAINING: İYİ BİR KAYNAŞTIRMA İYİ BİR UYGULAYICI İSTER PROJECT

Z. Esra KETENOĞLU-KAYABAŞI² Ali KURT³ Eylül AKAR⁴

Melike KURTULUŞ-UZLU⁵ Alparslan ÜNSAL⁶ Melike ÖZDEMİR⁷

Başvuru Tarihi:19.02.2024 Yayına Kabul Tarihi: 17.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1439815

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) destekli bir proje kapsamında öğretmen adaylarına verilen kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimine yönelik projeye katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu projeye katılım sağlayan 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda kaynaştırma yeterlik eğitimi ana teması altında eğitimin katkıları, eğitimde yaşanan aksaklıklar, eğitim sonrası sahada yapılması planlananlar ve gelecekteki eğitimlere yönelik beklentiler olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları sunulan eğitim hakkında çoğunlukla olumlu görüş bildirerek kaynaştırmaya yönelik bakış açılarında olumlu yönde bir değişim meydana geldiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıklarının ve onlarla çalışmaya ilişkin özgüvenlerinin arttığını, bilgi edindiklerini, ileride öğretmen olduklarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak çeşitli düzenlemeler yapabileceklerini, materyal hazırlayabileceklerini ve sınıf ortamını uyarlayabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Kaynaştırma, yeterlik eğitimi, öğretmen adayı, proje*

Abstract: This study aimed to examine the views of pre-service teachers who participated in the project regarding the competency training given to pre-service teachers within the scope of a project. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study's participant group consisted of 14 pre-service teachers who participated in the project. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. As a result of, four sub-themes were reached under the main theme of mainstreaming competency training: the contributions of the training, the problems experienced in training, what is planned to be done in the field after the training, and expectations for future training. Consequently, pre-service teachers stated that there was a positive change in their perspectives towards mainstreaming by mainly expressing positive opinions about the training. In addition, pre-service teachers said that their awareness and self-confidence in working with individuals with special needs increased, they gained knowledge, and they were able to organize strategies, prepare materials, and adapt to the classroom environment by considering individual differences when they become teachers in the future. The findings obtained from the study were discussed, considering the relevant literature, and suggestions were made for further research.

Keywords: *Mainstreaming, competency training, pre-service teacher, project*

¹Bu çalışma 25-27 Ekim 2023 tarihlerinde Trabzon'da gerçekleşen 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur. Yazarlar desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür eder.

²Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, eketenoglu@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0921-7658>

³Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, alikurt0009@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3256-3065>

⁴Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, eylulakar@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3591-3884>

⁵Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Zihin Engelliler Eğitimi, melikekurtulus26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7548-5901>

⁶Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, aansal0637@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8336-8606>

⁷Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Fıncal Okulları, ozdemirekilem06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5441-0377>

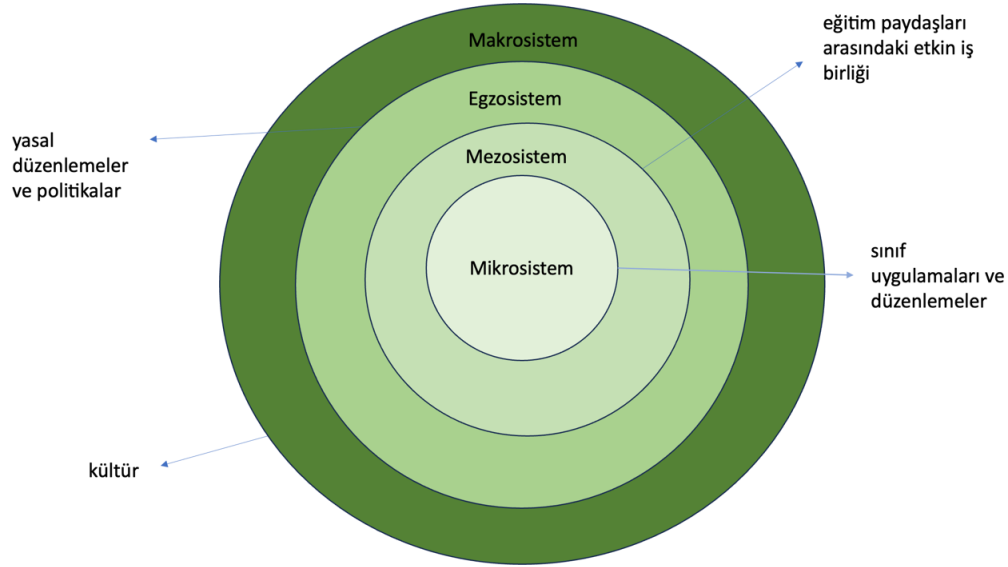
Giriş

Her bireyin eğitim alma ve kendi öğrenme potansiyelini gerçekleştirme hakkı bulunmaktadır. Bu doğrultuda özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi noktasında politikalar gün geçtikçe artmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin temelinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve insan haklarına yönelik ayrımcılığın engellenmesi yer almaktadır (Atıcı, 2014). Eğitim hakkına her bireyin ulaşmasının sağlanması, fırsat eşitliğinin yaratılması ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması için yapılan çalışmalar; özel gereksinimi olan bireylerin toplumla bütünleşmelerini desteklemekte, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim görmelerine yönelik uygulamaları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde önemli görülmektedir (Erdoğan & Baş, 2018; Wang vd., 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023-2024 Örgün Eğitim istatistiklerine göre, Türkiye’de okul öncesinde 1305, ilkokulda 164 bin 685, ortaokulda 179 bin 503 ve ortaöğretimde 81 bin 367 özel gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma eğitiminden faydalandığı görülmektedir (MEB, 2024). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitim sürecine dâhil edildiği uygulamaları ifade etmektedir. Bu uygulamalar, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından hareketle; özel gereksinimi olan öğrencinin hem kendisi hem de ebeveynleri ile birlikte akranlarıyla mümkün olan üst sınırdaki daha çok zaman geçirmelerini, eğitim almalarını ve paylaşımında bulunmalarını desteklemektedir. Aynı zamanda bilişsel, akademik, bedensel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmesine fayda sağlamaktadır (Eripek, 2007; Garnett, 1988; Martinez, 2003; Saloviita, 2020). Buradan hareketle, kaynaştırma uygulamaları doğru biçimde uygulandığında hem özel gereksinimi olan öğrenciye hem de çevresine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında ise anahtar rolün öğretmen olduğu belirtilmektedir (Bradshaw & Mundia, 2006; Diken & Batu, 2021; Kalambouka vd., 2007; Kargın, 2004; Kargın, 2006; Mangal & Mangal, 2019; Rief & Heimburge, 2007; Sucuoğlu & Kargın, 2010). Odom, Urie Bronfenbrenner’in geliştirdiği ekolojik sistemler teorisinde, bu sistemlerin her birisine kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştırabilecek etkenleri yerleştirmiştir. Bu teoriye göre, insanı insan kılan temel etken etkileşimde bulunduğu çevreyle donatılmasıdır. Bu sistemde dört aşama mevcuttur ve bunlar en içten en dışa doğru, özelden genele sıralanmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi sistemin en iç halkasında mikrosistem yer almaktadır. Mikrosistemde bir diğer

ifadeyle başarıyı en fazla etkileyen katmanda sınıf uygulamaları ve sınıf içindeki düzenlemeler yer almaktadır. Burada kilit rol öğretmene düşmektedir. İkinci katmanda eğitim paydaşları arasında iş birliği bulunmaktadır. Üçüncü katmanda yasal düzenlemeler ve politikalar; son katmanda ise kültür yer almaktadır (Odom, 2016).



Şekil 1. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler (Odom, 2016)

Kaynaştırma uygulamalarında etkili bir rolü olduğu düşünülen öğretmenlerin eğitimin her kademesinde sınıfındaki özel gereksinimi olan öğrenciyi benimsemesi, kabul etmesi, destek olması ve bunu davranışlarıyla da göstermesi sınıftaki öğrencileri, ebeveynleri ve aynı zamanda okulda görev yapan tüm çalışanları olumlu yönde etkilemektedir (Batu, 2000; Mag vd., 2017). Bu bağlamda, kaynaştırma eğitiminin yetkin öğretmenler tarafından başarılı biçimde uygulandığında etkili sonuçları olduğu söylenebilir (Blecker & Boakes, 2010; Gülyüz & Özdemir, 2015; Liakopoulou, 2011). Bu sebeple öğretmenin kaynaştırmaya yönelik tutumu, yeterliği, bilgi ve farkındalık düzeyi ve yapacağı uyarlamalar oldukça önemlidir. Donanımlı öğretmenin olumlu sınıf iklimi oluşturacağı ve kaynaştırma eğitiminin de kalitesini artıracacağı belirtilmektedir. Pozitif tutuma sahip olan öğretmen özel gereksinimi olan öğrenciyi desteklemesinin yanı sıra ailelerinin olumlu yaklaşım sergilemesine zemin hazırlamaktadır (Kargın, 2013; Molina-Roldán vd., 2021). Sınıf iklimine yönelik uyarlamayı olumlu şekilde tamamlayan öğretmen sadece sınıfla kalmayıp okulun diğer çalışanlarını da sürece dâhil ederek çok boyutlu bir ilerlemeyi sağlayabilmektedir. Bu

bağlamda okul müdürü, müdür yardımcıları, temizlik sorumluları, servis şoförü vb. tüm çalışanların farkındalık düzeyinin artırılması kaynaştırma sürecini doğrudan etkileyerek sürece yön vermektedir (Odluyurt & Batu, 2013; Young, 2018). Özetle, kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimi olan öğrencinin okuluyla doğrudan ya da dolaylı bağlantısı bulunan tüm bireylerin eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; kaynaştırma uygulamalarının yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin, öğretmen adaylarının olumsuz tutuma sahip olduklarını (Berry, 2011; Deniz & Çoban, 2019; Demir & Açar, 2010; Hemmings & Woodcock, 2011; Killoran vd., 2014) belirten çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, kaynaştırmaya yönelik tutumların bilgi ve yeterlikle ilişkili olabileceğini ortaya koyan araştırmalar (Brady & Woolfson, 2008; Gözün & Yıkmış, 2004; Jordan vd., 2009; Lee vd., 2015; Mertoğlu vd., 2020; Monsen vd., 2014; Odden, 2015; Özokcu, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Vaz vd., 2015) da bulunmaktadır. Bunlardan hareketle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına kaynaştırma uygulamalarına ilişkin verilen eğitimlerin hem yeterliklerini hem de olumlu tutumlarını arttıracığı düşünülmektedir. Ayrıca verilen eğitimler sonucunda öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerini incelemek, yeni uygulamaların geliştirilmesi ve aksaklıkların giderilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarına TÜBİTAK destekli bir proje (No: 1129B372200966) kapsamında verilen 30 saatlik yeterlik eğitimine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminin katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminde yaşanan aksaklıklara yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimi sonrası sahada yapılması planlananlara yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Gelecekte kaynaştırmaya ilişkin düzenlenecek olan eğitimlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, etik bildirim, geçerlik ve güvenilirlik açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma metodolojilerinden birisi olan fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin deneyimledikleri belirli olay ya da olguları derinlemesine anlamlandırarak ortak özü keşfetmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterlik eğitimi sonrası görüş ve deneyimlerini elde etmek amacıyla fenomenoloji deseni benimsenmiştir.

Araştırma kapsamında beş farklı üniversitenin öğretim elemanları ve MEB bünyesindeki bir uzman özel eğitim öğretmeninden oluşan toplam 11 eğitmen desteğiyle TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında 30 saatlik kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiştir. Eğitmenlerin çalışmış olduğu kurumlar, unvanları, vermiş oldukları eğitimin konusu ve ders saatlerine yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Kaynaştırmaya İlişkin Verilen Eğitime İlişkin Bilgiler

Eğitmenin Çalıştığı Kurum	Eğitmenin Unvanı	Vermiş Olduğu Eğitimin Konusu	Ders Saati
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Kaynaştırmaya Giriş Konuları	2
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	İnfografi Oluşturma ve Kaynaştırma	3
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	Üstün Yetenek ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Ankara Üniversitesi	Doç. Dr.	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Kastamonu Üniversitesi	Doç. Dr.	Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Dayanakları	1
Kastamonu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Öğrenme Güçlüğü ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kaynaştırmayla İlgili Uygulamalı Takım Çalışmaları (Poster ve Kamu Spotu Hazırlama)	4
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Zihin Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Aksaray Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Kastamonu Üniversitesi	Arş. Gör.	Scratch Kullanımı ve Kaynaştırma	3
Gazi Üniversitesi	Arş. Gör.	Animasyon Hazırlama ve Kaynaştırma	3
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama	1
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	İşitme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2
Kastamonu Üniversitesi - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr.- Dr. Öğr. Üyesi- Arş. Gör.	Tanışma ve Genel Bilgilendirme	1

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş olup katılımcıların ölçütleri karşılaması halinde araştırmaya dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte uygun bireylerin araştırmanın katılımcısı olabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada ölçüt olarak katılımcıların araştırmaya gönüllülük esası ile katılmaları ve ilgili proje kapsamında verilen kaynaştırma yeterlik eğitimine katılmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcı grubunu oluşturan 14 son sınıf öğretmen adayı K1, K2, K3,...K14 olarak kodlanmış olup katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Program	Üniversite
K1	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
K2	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kastamonu Üniversitesi
K3	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi
K4	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi
K5	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kastamonu Üniversitesi
K6	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kastamonu Üniversitesi
K7	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Amasya Üniversitesi
K8	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi
K9	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
K10	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi
K11	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi
K12	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi
K13	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Sinop Üniversitesi
K14	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 11’i kadın ve üçü erkek iken, üçünün fen bilgisi öğretmenliği, ikisinin sosyal bilgiler öğretmenliği, dördünün psikolojik danışmanlık ve rehberlik, ikisinin sınıf öğretmenliği, birinin okul öncesi öğretmenliği ve ikisinin türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Ayrıca katılımcılar çeşitli üniversitelerde eğitimlerine devam etmelerine karşın çoğu Kastamonu Üniversitesi’nde eğitim almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyetleri,

öğrenim gördükleri üniversite ve program bilgileri gibi demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölüm ise katılımcılara yönelik verilen kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminin olumlu-olumsuz yönlerinin neler olduğu, verilen eğitimin teorik bilgi ve pratik deneyimleri bağlamında katılımcıya ne gibi katkılar sağladığı, kaynaştırmaya yönelik bakış açılarındaki değişimlerin neler olduğu, ileride öğretmen olduklarında kaynaştırma öğrencilerine sınıflarında ne gibi uygulamalar yapacakları ve verilen kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitime yönelik önerilerinin neler olduğuna yönelik soruları içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde üç alan uzmanının görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki araştırmacı tarafından eş zamanlı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş olup katılımcıların onayı ile ses kaydı alınarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler Nvivo 11 programı kullanılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, üzerinde çalışılan metni kelime, kelime öbekleri ve cümlelerle varlığının saptandığı bir analiz türü olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada elde edilen verilerden öncelikle kodlar oluşturulmuş, ardından alt tema ve temalara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Güvenirlik bağlamında kodlamaları yapan araştırmacıdan farklı başka bir araştırmacı tarafından beş katılımcının verileri bağımsız olarak kodlanmış olup kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) “[görüş birliği sayısı÷ (toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) × 100] formülü” kullanılmış olup %90 sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliği bakımından bu hesaplanacak olan yüzdeliğin en az %80 olması gerektiği ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında farklı kodlamalar konusunda görüş alışverişi yapılarak ortak bir karara varılmış ve uzlaşa sağlanmıştır. Geçerlik bağlamında ise katılımcı teyidi, amaçlı örnekleme, katılımcıların ayrıntılı olarak açıklanması ve dahil etme / dışlama kriterlerinin paylaşılmasına başvurulmuştur (Başkale, 2016).

Etik Bildirim

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde Committee on Publication Ethics'nin (COPE) belirlemiş olduğu bilimsel araştırma etik standartları takip edilmiş olup Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 22.06.2022 tarih ve 21 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde bir ana tema ve dört alt temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu ana tema ve alt temalar Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Kaynaştırma Yeterlik Eğitimine İlişkin Ortaya Çıkan Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Kaynaştırma Yeterlik Eğitimi	Eğitimin Katkıları
	Eğitimde Yaşanan Aksaklıklar
	Eğitim Sonrası Sahada Yapılması Planlananlar
	Gelecekteki Eğitimlere Yönelik Beklentiler

Tablo 3 incelendiğinde kaynaştırma yeterlik eğitimi ana teması altında eğitimin katkıları, eğitimde yaşanan aksaklıklar, eğitim sonrası sahada yapılması planlananlar ve gelecekteki eğitimlere yönelik beklentiler alt temalarının olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde bu alt temalar bağlamında bulgular sunulmuştur.

Eğitimin Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminin katkılarına yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Eğitimin Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular*

Alt Tema	Kod
Eğitimin Katkıları	Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama
	Öğretimsel uyarlamaları öğrenme
	Kaynaştırma konusunda kaygının azalması
	Kaynaştırma konusunda özgüvenin artması
	Yeni araştırmacılarla tanışma
	İş birliğinin önemini kavrama
	Materyal hazırlamayı öğrenme
	Web 2.0 araçlarını öğrenme
	Yeni arkadaşlıklar edinme
	Yardım yollarını öğrenme
	Özel gereksinimlilere yönelik olumlu bakış açısı kazanma
	Özel gereksinimlilere yönelik farkındalık kazanma
	Kaynaştırma sürecine yönelik bilgi edinme
	Braille öğrenme isteği

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterli eğitiminin katkılarına yönelik görüşlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama, öğretimsel uyarlamaları öğrenme, kaynaştırma konusunda kaygının azalması ve özgüvenin artması, yeni araştırmacılarla tanışma, iş birliğinin önemini kavrama, materyal hazırlamayı öğrenme, web 2.0 araçlarını öğrenme, yeni arkadaşlıklar edinme, yardım yollarını öğrenme, özel gereksinimlilere yönelik olumlu bakış açısı kazanma, özel gereksinimlilere yönelik farkındalık kazanma, kaynaştırma sürecine yönelik bilgi edinme ve braille öğrenme isteği olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma sürecine yönelik bilgi edinmeyle ilgili K10 *“Bu proje eğitimi ile özel gereksinimli bireylerin tanı konma süreci, bu bireylerle nasıl iletişime geçmemiz gerektiği, nasıl materyal hazırlamamız gerektiği ve nasıl iş birliği içerisinde olmamız gerektiği hakkında bilgilendirilmemiz en büyük kazancımızdı.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Özel gereksinimlilere yönelik farkındalık kazanmayla ilgili K1 *“Şöyle söyleyeyim mesela ben dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan dolayı iki yıl ilaç kullanmış bir öğrenciyim. Ama ben okul hayatımda birinci sınıftan beri yaramaz öğrenci olarak adlandırılmıştım. Her ayağa kalktığımda öğretmenim azarlar, sınıf düzenini bozmaktan ve arkadaşlarımdan dikkatlerini dağıtmamdan dolayı veyahut oyunlarda mesela sırada bekleyemem ve sürekli önde olmak isteğimden dolayı uyumsuzluk yaşırdım. Fakat bu eğitim sayesinde aslında benim öğretmenler tarafından fark edilmeyişim bana bir yardımın dokunulması fakat benim bu eğitim sayesinde benim kendi öğrencilerime daha dikkatli olacağımı ve farkındalık kazandığımı söylemek isterim.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Özel

gereksinimlilere yönelik olumlu bakış açısı kazanmayla ilgili K12 “Ben de biraz kaynaştırma öğrencilerinin evet olması gerektiğini düşünüyordum fakat böyle ders zamanından çok alır mı, varlığı diğer öğrencileri etkiler mi? Bununla ilgili çok fazla soru işaretim vardı. Desteklememe rağmen bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak ne yapacağımı bilemiyordum...” görüşlerini ifade etmiştir.

Eğitimde Yaşanan Aksaklıklar Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterli eğitiminde yaşanan aksaklıklara yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Eğitimde Yaşanan Aksaklıklar Alt Temasına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Kod
Eğitimde Yaşanan Aksaklıklar	Alt yapı sorunları
	Eğitimdeki bazı içeriklerin aktarılmaması
	Gruplar arası etkileşimin az olması
	Eğitimin yoğun olması

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterli eğitiminde yaşanan aksaklıklara yönelik görüşlerinin alt yapı sorunları, eğitimdeki bazı içeriklerin aktarılmaması, gruplar arası etkileşimin az olması ve eğitimin içeriğinin yoğun olması şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre eğitimin yoğun olmasıyla ilgili K8 görüşlerini “*Olumsuz demeyelim ama geliştirilebilir diyebiliriz. Otuz saat olması her gün on saat olması biraz yorucu geldi.*” şeklinde ifade etmiştir. Gruplar arası etkileşimin az olmasıyla ilgili K14 görüşlerini “*Onları (Kastamonu dışından gelen öğrenciler) ayrı sınıfa bizi ayrı sınıfa koyduğunuz için...Bence kaynaştırmaya ilk bizden başlanmalıydı*” şeklinde belirtmiştir. Son olarak alt yapı sorunlarıyla ilgili olarak K12 “*Tek sıkıntı olarak gördüğüm şey fakültenin internetinin yetersiz olduğu, çoğu konuyu aksattı aslında çünkü dışarıdan gelen misafir hocalarımızın aslında dersi biraz daha geç işlemesine sebep oldu.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Eğitim Sonrası Sahada Yapılması Planlananlar Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterli eğitimi sonrasında sahada yapmayı planladıklarına yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Eğitim Sonrası Sahada Yapılması Planlananlar Alt Temasına İlişkin Bulgular*

Alt Tema	Kod
Eğitim Sonrası Sahada Yapılması Planlananlar	Topluma kazandırmaya çalışma
	Danışmanlık alma
	Yasal haklar konusunda bilgilendirme
	Öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme
	Aile ile iş birliği yapma
	Akran farkındalığını sağlama
	Yetersizliğe özgü stratejiler uygulama
	Okuldaki paydaşların farkındalığını sağlama
	İhtiyaç analizi yapma
	Etkinlikler planlama
	Özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutum sergileme
	Özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü sağlama

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının almış oldukları kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimi sonrasında sahada yapmayı planladıklarına yönelik görüşlerinin özel gereksinimli öğrenciyi topluma kazandırmaya çalışma, gerekli konularda danışmanlık alma, paydaşları yasal haklar konusunda bilgilendirme, sınıf içerisinde öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme, aile ile iş birliği yapma, akran farkındalığını sağlama, yetersizliğe özgü stratejiler uygulama, okuldaki paydaşların farkındalık kazanmasını sağlama, gerekli konularda ihtiyaç analizi yapma, etkinlikler planlama, özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutum sergileme ve özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü sağlama olduğu görülmektedir. Öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme ile ilgili K3 görüşünü *“Mesela işte kapsayıcı... Evrensel tasarım bizim sınıfımızın adı oydu. İlk gittiğim gün bakmıştım. Hem işitme hem görme yetersizliği olan bireye hepsini kapsayacak çok güzel materyaller var. En başta bunları tasarlayabilirim mesela. Hem de çok ekonomik açıdan zorlayacak şeyler değil. Mesela öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için WEB 2.0 araçları bunları yapabiliriz. Bugün Ali Hoca Scratch’ten bahsetti. Onu kullanabiliriz. Yani materyal tasarlama açısından çok iyi olabilir. Onun dışında genel olarak öğrendiğimiz U düzeni yapma, en öne oturtma artık bunları biliyoruz. Bunları zaten uygulamaya geçiririz.”* şeklinde belirtmiştir. Akran farkındalığını sağlama ile ilgili K4 ise görüşünü *“Diğer öğrencilerdeki farkındalığı da arttıracak çalışmalar özellikle öğrenci sınıfta yokken bu çalışmalarını yapardım.”* olarak açıklamıştır. Danışmanlık alma ve okuldaki paydaşların farkındalığını sağlama ile ilgili K2 *“Okul başlamadan önce yani sınıf öğretmenlerine, tüm öğretmenlere, okuldaki idarecilere bu konuda farkındalık*

düzelelerini arttırmaya yönelik sunumlar, etkinlikler yaptırılabilir. Hani alanında uzaman kişiler de çağrılabilir özel eğitim alanında.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Gelecekteki Eğitime Yönelik Beklentiler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının gelecekte kaynaştırmaya ilişkin düzenlenecek olan eğitime yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Gelecekteki Eğitime Yönelik Beklentiler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Kod
Gelecekteki Eğitime Yönelik Beklentiler	Atölyelere daha fazla zaman ayrılması Gün sayısının artırılması Özel gereksinimli öğrencilerin gözlemlenebilmesi

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının gelecekte kaynaştırmaya ilişkin düzenlenecek olan eğitime yönelik görüşlerinin atölyelere fazla zaman ayrılması, gün sayısının artırılması ve özel gereksinimli öğrencilerin gözlemlenebilmesi olanağının sunulması olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gözlemlenebilmesine yönelik K6 “...yetersizliğe sahip öğrencilerle birebir yüz yüze gelerek ya da onların olduğu bir ortama gidip bir gözlem süreci gerçekleştirsek en azından edindiğimiz teorik bilgilerin uygulamalı olarak da gözleme deneyimi elde etmiş oluruz. Bu süreçte daha da pekişeceğini düşünüyorum ben bu şekilde olursa...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Gün sayısının artırılmasıyla ilgili K3 görüşünü “...mümkünse şayet proje süresinin uzatılmasını, günlük 10 saatlere varan ders değil de mesela günlük beşer altısaat ders olabilir. Günlük ders saatini %50 indirebiliriz. Bunu 3 günde 30 saat değil de ne bileyim 10 günde 50 saat şeklinde ayarlayabiliriz belki.” şeklinde ifade etmiştir. Son olarak atölyelere daha fazla zaman ayrılmasıyla ilgili K1 “atölye çalışmalarına biraz daha fazla zaman ayrılması gerektiğini yani pratik kısımlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlik programlarına devam eden öğretmen adaylarının “İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster” projesi kapsamında sunulan kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunda bir ana tema ve dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar, kaynaştırma yeterlik eğitimi teması altında eğitimin katkıları, eğitimde yaşanan aksaklıklar, eğitim sonrası sahada yapılması planlananlar ve gelecekteki eğitimlere yönelik beklentiler alt temalarıdır.

Çalışma sonucunda katılımcıların, yeterlik eğitimine ilişkin çoğunlukla olumlu görüş bildirdikleri ve kaynaştırmaya yönelik bakış açılarında olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişimin yanı sıra Ayrıca öğretmen adayları özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıklarının ve onlarla çalışmaya yönelik özgüvenlerinin arttığını, bilgi edindiklerini, ileride öğretmen olduklarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlemeler yapabileceklerini, materyal hazırlayabileceklerini ve öğretim ortamını uyarlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu bağlamında öğretmen adayları, kaygı düzeylerinin azalarak özel gereksinimi olan bireylerle çalışma konusunda özgüven elde ettiklerini belirtmektedirler. Özel eğitim kapsamında gerekli eğitim süreçlerinden geçmeyen öğretmenler/öğretmen adayları kaygı yaşayabilmektedir. Bu durum bilinmeyene yönelik duyulan korkuyu ve öğrencilerinin sosyal, eğitsel gereksinimlerini karşılayamamaktan duyulan tedirginliği yansıtmaktadır (McLaughlin & Lewis 2005). Bu tedirginliği özgüvene dönüştürmek için öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerinin artırılması gerekliliği bu çalışmada ortaya koyulmuştur. Alanyazında, özel eğitimle ilgili sunulan eğitimlerin benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini azalttığı ve özgüven gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Dolapçı & Demirbaş, 2016; Kormos & Nijakowska, 2017; Romero-Contreras vd., 2012; Sharma vd., 2006; Sharma, 2012; Stella, Forlin & Lan 2007; Şenol & Can, 2020). Dolayısıyla öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik kaygılarının azalmasını ve özgüvenlerinin artmasını sağlamak amacıyla kaynaştırmaya ilişkin verilecek yeterlik eğitimlerinin artırılması ve üniversitelerde verilen kaynaştırmaya ilişkin derslerin içeriğinin genişletilmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimin katkılarına ilişkin ifade ettikleri bir diğer önemli nokta ise BEP'e yönelik farkındalıklarının ve bilgilerinin artmasıdır. Mertoğlu ve diğerlerinin (2020) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının BEP hazırlamaya ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda sistematik bir süreç izlemediği, bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve gerekli önemi vermediği yapılan çalışmalarda sıkça yer almaktadır (Burunsuz & İnce, 2020; Hacısalihoğlu-Karadeniz vd., 2015; Güteryüz, 2014; Sadioğlu vd., 2013). Bu noktada bu çalışma kapsamında farklı branşlardaki öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitiminin temel bileşenlerinden olan BEP hakkında eğitim sunulmasının, gelecek süreçlerde BEP hazırlamayla ilgili yol gösterici olabileceği söylenebilir. Ayrıca, eğitimin öğretmen adaylarına özel gereksinimi olan bireylere yönelik olumlu bakış açısı kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Türkoğlu'nun (2007) yapmış olduğu çalışmada kaynaştırmaya yönelik olumsuz bakış açısına sahip olan öğretmenlere sunulan eğitimin ardından bakış açılarında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmüştür. Aynı doğrultuda Ajuwon ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerin özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi ile ilgili donanımlı bireyler yetiştirme yükümlülüğü bulunduğu ve öğrencilik sürecinde alınan özel eğitime yönelik derslerin bakış açısını olumlu bir şekilde etkilediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik bakış açılarının özellikle öğrencilik dönemlerinde şekillendiği söylenilebilir (Jordan vd., 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin gerekli olan bakış açısını, bilgiyi ve donanımı öğrencilik dönemlerinde kazanmaları oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar öğrencilik dönemlerinde özel gereksinimi olan bireylere yönelik alınan derslerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Combs, Elliott & Whipple, 2010; Lee vd., 2015; Mertoğlu vd., 2020; Orel, Töret & Zerey, 2004; Thaver & Lim, 2014). Buradan hareketle öğretmenlik programlarında özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin artırılması önerilebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusundan hareketle eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar alt yapı sorunları, eğitimdeki bazı içeriklerin aktarılamaması, gruplar arası etkileşimin az olması ve eğitimin yoğun olması şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kil, Özkan ve Aykaç'ın (2021) yapmış olduğu çalışma sonucunda ön plana çıkan yükseköğretim sorunlarından birisi de kaynak ve altyapı yetersizliğidir. Dolayısıyla üniversitelerin yeterli bina, teknolojik donanım, araç-gereç olanakları ve nitelikli öğretim elemanı girdilerinin güçlü bir şekilde yapılandırılması için sağlam tedbirlerin alınmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu noktada gelecek çalışmalarda alt yapı sorunlarının üniversitenin bilgi işlem birimlerinden destek alınarak aşılabilmesi ve öğretmen

adaylarına sunulan eğitimin yoğunluğunun gün sayısı artırılarak hafifletilebileceği düşünülmektedir. Eğitim sürecinde bir diğer öne çıkan aksaklık ise gruplar arası etkileşimin sınırlı kalmasıdır. Onyema (2020) çalışmasında öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşımlarının öğretmen gelişimine ve eğitim sürecine katkı sunabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla farklı branşların bir arada bulunması ile farklı disiplinler arasındaki etkileşimin desteklenmesi gelecekte düzenlenecek benzer eğitimler için önerilmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu bağlamında öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim sonrası sahada yapmayı planladıklarıyla ilgili kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini destekleme ve öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme noktaları ön plana çıkmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıfla bütünleşmelerini destekleme ve sınıftaki akranları ile köprü kurma noktasında öğretmenler kritik bir öneme sahiptir (Tuhan, 2007; Yell, 1995). Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrencinin kendi hızında ve akranlarıyla aynı ortamda öğrenmesini sağlayabilmesi için öğretimsel açıdan gerekli uyarlamalar yapması gerekmektedir (Uslu & Çoruhlu, 2012). Ayrıca özel gereksinimi olan öğrenciye yönelik öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirme fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önem arz etmektedir (Akalin, 2015). Ancak literatür incelendiğinde bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda problemler yaşadığı görülmektedir (Aydın & Tuğluk, 2020; Önder, 2008; Üçler & Yıkılmış, 2021; Vlachou vd., 2009; Vural & Yıkılmış, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarına atandıkları kurumlarda sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik hangi uyarlamaları yapmaları gerektiği ve sınıftaki bütünleştirici sınıf iklimini nasıl sağlamaları gerektiğine yönelik uygulamalı eğitimlerin ve atölyelerin sunulmasının gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Çalışmanın son araştırma sorusu bağlamında ise öğretmen adayları, gelecekte kaynaştırmaya ilişkin düzenlenecek olan eğitimlere yönelik atölyelere daha fazla zaman ayrılması, gün sayısının artırılması ve özel gereksinimi olan öğrencileri gözlemlene fırsatının sağlanması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bu nedenle gelecekte düzenlenecek eğitimlerde bu öneriler dikkate alınabilir. Öğretmenlik becerilerinin gelişimi pratik yapmaya bağlı olduğundan öğretmen adaylarına sistematik olarak sunulan teorik atölyelerin ardından öğrencilerle pratik yapma fırsatının sağlanması oldukça önemlidir. Benzer şekilde Geç (2020) çalışmasında, üniversitelerde özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin verilen teorik ve pratik derslerin sürelerinin artırılması ve

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarındaki kaynaştırma eğitime yönelik derslerin de uygulama ve teorik bağlamında yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Akalin vd., 2014; Sönmez vd., 2019). Bu noktada gelecekte kaynaştırma sürecine ilişkin sunulacak eğitimlerde güncellemeler yapılmasına gereksinimin olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teachers' perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39-60.
- Aydın, D. & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 423-433.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Berry, R. A. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14, 435-447.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian in-service and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Burunsuz, E., & İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 530-544.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.

- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 70(18), 734-761.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2021). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (ss. 2-28). Pegem Akademi.
- Dolapçı, S., & Yıldız Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Erdoğan, F. K., & Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (ss. 1-21). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Garnett, J. (1988). Support teaching: Taking a closer look. *British Journal of Special Education*, 15(1), 15-18.
- Geç, H. E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., Akar, Ü., & Şen, H. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 169-188.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-19.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-72.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (ss. 141-189). Kök Yayıncılık.
- Kil, G., Özkan, M. A., & Aykaç, N. (2021). Yükseköğretimde yaşanan sorunların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 85-109.
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 66-78.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: New challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, 121, 1-7.
- Mangal, S. K., & Mangal, S. (2019). *Creating an inclusive school*. Rajkamal Electric Press.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy, and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494.
- McLoughlin, J., & Lewis, R. (2005). *Assessing students with special needs*. Merrill/Pearson Education.

- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pasmaz, A., & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629
- Molina-Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. [Unpublished Doctorate Thesis]. University Of North Dakota.
- Odluyurt, S., & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt (Eds.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (ss. 25-37). Vize Yayıncılık.
- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and a early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood* (ss. 21-36). Springer International Publishing.
- Onyema, E. M. (2020). Integration of emerging technologies in teaching and learning process in Nigeria: The challenges. *Central Asian Journal of Mathematical Theory and Computer Sciences* 1(1), 35-39.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özokçu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy*. John Wiley & Sons.
- Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo, I., Forlin, C., & Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process? *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 509-522.

- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Stella, C. S. C., C. Forlin, & A. M. Lan. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Kök Yayıncılık.
- Şenol, F. B., & Can, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.
- Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uslu, Y., & Çoruhlu, E. (2012). *Kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler*. EPAMAT Matbaacılık.

- Üçler, A. M., & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023-1043.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS One*, 10(8), 1-12.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: Implications for inclusive responses. *Revista de Educacion*, 349, 179-201.
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659.
- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *The Journal of Special Education*, 28(4), 389-404.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Young, S. C. L. S. (2018). *The effect of teacher attitude on the progress of autism spectrum disorder (ASD) students in the general education population* [Unpublished Doctorate Thesis]. Union University.

Extended Abstract

Purpose

This study aims to examine the opinions of pre-service teachers about the 30-hour competency training given within the scope of the TUBITAK-supported project (No: 1129B372200966) to increase the competence of pre-service teachers who are likely to work in a mainstreaming environment. In line with the determined purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are pre-service teachers' opinions about the contributions of mainstreaming competency training?
2. What are pre-service teachers' opinions about the problems experienced in mainstreaming competency training?
3. What are pre-service teachers' opinions about what will be done after mainstreaming competency training?
4. What are pre-service teachers' opinions about the training on mainstreaming in the future?

Method

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. While determining the participants in the study, a criterion sampling technique was adopted, and it was decided to include the participants in the study if they met the criteria. The criterion that participants volunteered for the study and participated in the mainstreaming competency training given within the scope of the relevant project were determined as criteria. The data were collected through a semi-structured interview form consisting of two parts. The first part of the interview form included demographic information such as gender, grade level, university, and program information of the participants. The second part asks questions about the participants' opinions about the mainstreaming competency training they received. The interviews with the participants lasted an average of 15 minutes. The data obtained from the research were analyzed through content analysis. When the coding was completed, two researchers independently coded the data of four participants, and the inter-coder reliability coefficient was calculated. Miles and Huberman's formula was used to calculate the percentage of inter-coder reliability, and the result was 90%. A common decision

was reached by exchanging views on different coding between the coders, and a consensus was reached.

Results

As a result of the analysis of the research data, it is seen that under the main theme of mainstreaming competency training, there are sub-themes of the contributions of the training, the problems experienced in training, what is planned to be done in the field after the training, and expectations for future training.

The pre-service teachers' contributions to the contributions of the mainstreaming competency training they received were individualized education program preparation, learning instructional adaptations, decreased anxiety about mainstreaming, increased self-confidence about mainstreaming, meeting new researchers, understanding the importance of cooperation, learning to prepare materials, learning web 2.0 tools, making new friends, learning ways to help, gaining a positive perspective on special needs, gaining awareness about special needs, gaining information about the mainstreaming process, and learning braille.

The pre-service teachers' expressed their opinions about the problems experienced in the mainstreaming competency training they received, such as infrastructure problems, not transferring some of the content in the training, low interaction between groups, and the intensive training content.

The pre-service teachers reported that they planned to work in the field after the mainstreaming competency training they received as trying to integrate students with special needs into society, receiving consultancy on necessary issues, informing stakeholders about legal rights, making instructional adaptations in the classroom, cooperating with the family, ensuring peer awareness, applying disability-specific strategies, ensuring that stakeholders in the school gain awareness, conducting needs analysis on necessary issues, planning activities, exhibiting a positive attitude towards the student with special needs and ensuring social acceptance of the student with special needs.

Finally, pre-service teachers suggested that more time should be allocated for workshops, the number of days should be increased, and students with special needs should be allowed to be observed in future trainings on mainstreaming.

Conclusion & Recommendation

As a result of the research, one main theme and four sub-themes were reached. These are the contributions of the training, the problems experienced in the training, what is planned to be done in the field after the training, and expectations for future training under the theme of competence for mainstreaming. Within the scope of the research, it was concluded that the participants mainly reported positive opinions about the training offered and that a positive change occurred in their perspectives toward mainstreaming. In addition, pre-service teachers stated that their awareness and self-confidence toward individuals with special needs increased, and they gained knowledge. When they become teachers in the future, they will be able to organize strategies, prepare materials, and adapt to the classroom environment by considering individual differences. Some suggestions were made as a result of the research:

- In future studies, infrastructure problems can be overcome with the support of the university's IT units. The intensity of the education offered to pre-service teachers can be alleviated by increasing the number of days.
- Supporting the interaction between different disciplines with the coexistence of various teaching programs is recommended for future studies.
- It is suggested that practical training and workshops should be offered in the institutions where pre-service teachers are assigned, as well as the adaptations they should make for inclusive students in their classrooms and how they should provide an integrative classroom climate at the school.

ETİK BEYAN: “Kaynaştırmaya İlişkin Sunulan Yeterlik Eğitime Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Projesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 22.06.2022 tarih ve 21 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ İLE MESLEKİ İŞBİRLİĞİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH TEACHERS' OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND PROFESSIONAL COLLABORATION ATTITUDES

Gürbüz OCAK¹

Neşe KAYA²

Nilda HOCAOĞLU³

Başvuru Tarihi: 27.02.2024 Yayına Kabul Tarihi: 22.09.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1443634
(Araştırma Makalesi)

Özet: Mesleki profesyonellik, mesleği icra ederken gereken bilgi ve beceriye, mesleki etik ve sorumluluğa sahip olma sürecidir. Mesleğe ait görev ve hizmetlerin mümkün olduğunca en az hata ile sürdürülebilmesi, mesleki profesyonelliğe bağlıdır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile mesleki işbirliği tutumu arasındaki ilişki ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri farklı değişkenlerle karşılaştırılarak aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar ilinde ikamet eden 235 İngilizce öğretmeni basit seçkisiz yöntem kullanılarak dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Mesleki İşbirliği Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel istatistikler, Pearson korelasyonu ve regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, İngilizce öğretmenlerinin profesyonelliği ile mesleki işbirliği tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki profesyonelliğin, mesleki işbirliği tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve mesleki işbirliği tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Çeşitli değişkenler açısından yapılan ilişki testlerinde ise genellikle orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Mesleki profesyonellik, mesleki işbirliği tutumu, ilişkisel tarama, İngilizce öğretmenleri.*

Abstract: Professionalism is having the necessary knowledge and skills, professional ethics, and responsibility. Maintaining the duties and services of the profession with as few errors as possible depends on occupational professionalism. This study examined English teachers' occupational professionalism and professional collaboration attitude using a correlational survey model. Their relationship was examined by comparing the participants' opinions with different variables. 235 English teachers, from Afyonkarahisar province were included in the study by using simple random sampling. While collecting the data, the Occupational Professionalism of Teachers Scale and the Professional Collaboration Attitude Scale were used. The research data were analyzed via descriptive statistics, Pearson correlation, and regression analyses. It has been found that there is a moderately significant relationship between English teachers' occupational professionalism and professional cooperation attitudes, and occupational professionalism is a significant predictor of professional collaboration attitudes. It was observed that the English teachers participating in the research had high levels of occupational professionalism and professional collaboration attitudes. Correlation tests conducted for various variables revealed that there was generally a moderately significant relationship.

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyon, Türkiye gocuk@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8568-0364

² Çay BIST Anadolu Lisesi, neskurt_05@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-6873-1258

³ Afyon Kocatepe Üniversitesi, nhocaoglu@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3456-095X

Keywords: *Occupational professionalism, professional collaboration attitude, correlational survey model, English teachers.*

Giriş

Öğretmenlik tüm diğer mesleklerin arasında önemli bir yer teşkil etmektedir. İş tanımı insanları hayata hazırlamak ve diğer tüm meslekleri yetiştirmek olan öğretmenliğin, aslında profesyonel olarak yapılan ve standartları olan bir meslek olduğu kolayca unutulabilmektedir. Toplumda önemli bir yer teşkil etmesine rağmen öğretmenlik statüsü düşük bir meslektir. Bunun sebebi ise öğretmen yetiştiren kurumların niteliği, öğretmenlerin zor çalışma koşulları, düşük ekonomik durumları, medya ve toplumun mesleğe bakış açısı ve eğitim politikalarıdır (Ünsal, 2018). Bu gibi çeşitli faktörler, öğretmenlik mesleğinin değerini azaltmaktadır. Bu sebeplerin yanı sıra öğretmenliğin profesyonellik özelliklerinin tanımlanmasının güç olması da öğretmenlik mesleğine verilen değer az oluşunda önemli bir etkidir.

Profesyonellik Türk Dil Kurumu (n.d) tarafından bir işte uzmanlaşma, ustalaşma durumu olarak tanımlanmaktadır. Adıgüzel, vd., (2011) ise mesleki profesyonelliği, bir mesleğin gerekliliklerini yerine getiren, örgüt yapısına uygun özellikler sergilemek olarak açıklamaktadırlar. Burada esas olan artık bireysel eylemlerin ötesinde bir örgütün üyesi olarak gerekli sorumlulukları yerine getirebilmektir. Bayhan (2011) öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin incelenmesi üzerine yürüttüğü çalışmada mesleğin profesyonelliği üzerine alanda bir uzlaşma olmadığını belirtmektedir. Çalışmasında farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle çalışırken, öğretmenlerin standart özellik ve kalıplarda olmasının bir çelişki doğurduğunu belirten araştırmacı, profesyonel bir öğretmenden beklenen kaliteli bir eğitim sunması ve nitelikli insan yetiştirmesi olarak ortaya koymuştur. Bir öğretmenin nitelikli bir eğitim vermesi ve bu şekilde profesyonelliğini geliştirmesi ise eğitim fakültesinde aldığı eğitimden başlayıp emekliliğine kadar devam eden hayat boyu denilebilecek bir süreci kapsamaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki hayatı boyunca elde edeceği deneyimler ve geliştireceği beceriler ve yeterlilikler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin şekillenmesine katkı sağlar.

Değişen toplum yapıları, teknolojik gelişmeler ve dünyanın küreselleşen özellikleri öğretmenliğin profesyonellik ihtiyaçlarını da değiştirmektedir. Bu ihtiyaçlara ayak uydurabilmek için öğretmenlerin kendilerini geliştiren işbirlikçi çalışmalarda yer almaları mesleki

profesyonelliklerine katkı sağlar. Bu noktada mesleki işbirliği kavramını daha detaylı ele almak gerekmektedir.

Mesleki İşbirliği

Öğretmenler arası işbirliği son zamanlarda üzerinde çok fazla durulan bir kavramdır. Birçok araştırmacı işbirliği üzerine yaptığı çalışmalarda işbirliğinin önemini ve neden artırılması gerektiğini tartışmaktadır (Cerit, 2009; Goddard, vd., 2010; Howland & Picciotto, 2003; Vangrieken, vd., 2015). Bu araştırmalarda, işbirliği insanların birlikte çalıştıkları ortamların olmazsa olmaz bir parçası olarak görülmekte ve ortak bir amaca ulaşmak için eşgüdümlü hareket etmeleri olarak tanımlanmaktadır. Eğitim de insanların bir arada yürüttükleri bir sistem olduğuna göre, eğitimde işbirliği önemli bir unsurdur. Eğitimde kalitenin artırılması, paydaşların çoğaltılması, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması ve verimli bir eğitim ortamı oluşturulması için öğretmenler arası işbirliği yapılması gerekmektedir (Ayık & Fidan, 2014; Hargreaves & O'Connor, 2018; Yılmaz & Çelik, 2020). Ancak bazı çalışmalar bunun aksini belirterek eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerin işbirliği hususunda bir araya gelmelerini elzem bulmamaktadır.

Öğretmenlik aslında sınıf ortamında yalnız yürütülen bir meslektir ve öğretmen, mesleğinin doğası gereği özerk olmaya alışıktır (Howland & Picciotto, 2003; Vangrieken vd., 2017). Ancak günümüzün ihtiyaçlarına göre öğretmenlik mesleğinin işbirliği içerisinde yapılması eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmaktadır. Tschannen-Moran (2001, s. 311), değişen toplum yapısına ve değişen ihtiyaçlara dikkat çekerek, öğretmenliğin işbirliği çalışmalarına daha çok önem verir şekilde uyarlanmasının mesleğin üretkenliğini ve profesyonellik seviyesini artıracığını söylemektedir. Dünyadaki ilerleme ve gelişmelerin daha kolay takip edilmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin denenmesi ve eğitimin verimliliğinin artması öğretmenlerin işbirliği ile sağlanmaktadır. Öğretmenler arası işbirliği, özellikle sürdürülebilir verimli bir okul ortamı oluşturmaktadır (Kala, 2017, s. 27). Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul kültürünü zenginleştirerek, iletişimi geliştirip pozitif bir atmosfer ve üretken bir ortamı desteklemektedir (Ayık & Fidan, 2014). Okullarda, işbirliği içerisinde çalışan öğretmenler mesleklerini icra etmekten ortak bir keyif almakta ve böylece hayat boyu gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar.

Yapılan işbirliği çalışmalarının asıl faydası ise şüphesiz öğrencilerdir. Bu etki dolaylı yoldan bile olsa, öğrencilerin daha etkili bir ortamda eğitim almalarını, öğretim faaliyetlerinin iyi örneklerinin

sınıf ortamına taşınmasını ve karşılaşılan sorunların daha yapıcı yollarla giderilmesini sağlar (Cerit, 2009; Gajda & Koliba, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2018). Bu konuda yürütülen pek çok çalışma, öğretmenler arası işbirliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yaptığını kanıtlamıştır (Goddard, vd., 2010, s. 7). Öyleyse, öğretmenler arası yapılan her işbirliği çalışması öğrenciler üzerinde büyük faydalar sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, mesleki işbirliği tutumları ile yakından ilişkili bir kavramdır. OECD (2016) yayınladığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS Teaching And Learning International Survey) raporunda öğretmenliğin profesyonelliğini artırmak için üç önemli ölçüt belirlemiştir. Bunlar, öğretim için gerekli bilgi tabanı, özerklik ve öğretimin standartlarının geliştirilebilmesi için gereken karşılıklı işbirliği ve akran desteğidir. Ülkemizde öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacak, öğretmenler arasında işbirliğini içeren çalışmaların önemi artmıştır. Son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen birçok hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin işbirliğini güçlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Yürütülen bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki işbirliği tutumları üzerinde durularak, bu kavramlar arasındaki ilişki çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çalışmada cinsiyet, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü (ilkokul, ortaokul veya lise), görev süresi, kariyer basamağı (sözleşmeli öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen) ve öğrenim durumu (lisans, yüksek lisans veya doktora) gibi unsurlar bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin meslekteki görev süreleri arttıkça mesleki profesyonellik düzeylerinin de artması beklenmektedir (Bayhan, 2011). Yıllar içinde elde ettikleri bilgi ve deneyimlerin mesleki profesyonelliklerine olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Wynd (2003)'in çalışmasında da eğitim düzeyinin ve çalışma yılının artması ile profesyonelliğin arttığı belirlenmiştir. Lisans, yüksek lisans ve doktora gibi öğrenim durumunun bir üst kademeye çıkması durumunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin de artacağı düşünülmektedir. Öğretmenler mesleki anlamda kendilerini geliştirdikçe profesyonellik düzeyleri de o oranda gelişir. Peterson, vd. (2016), öğretmenlerin profesyonellik sürecini incelerken mesleki gelişimin desteklenmesini de buna bir etken olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İngilizce dersinde, her branşta olduğu gibi öğretmenler arası işbirliği çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dil öğretim yöntemleri ve teknikleri teknolojinin yaygınlaşması ile gelişmiş ve farklılaşmıştır. Tüm bu gelişmelere İngilizce öğretmenlerinin adapte olması ve mesleki profesyonellik düzeylerini artırabilmeleri öğretmenlerin işbirliği tutumlarının geliştirilmesi ile kolaylaşacaktır (Yılmaz ve Çelik, 2020). Yapılan araştırmalar, öğretmenler arasındaki işbirliğinin iletişimi artırdığını, öğrencilerin başarılarına katkı sağladığını ve iş doyumuna olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Reeves et al., 2017; Vangrieken, vd., 2015). Öğretmenlik mesleğinde mümkün olduğunca gereken bilgi ve becerileri en üst seviyede kullanabilmek mesleki profesyonelliği artırır ve bu noktada diğer öğretmenlerin sahip olduğu deneyim ve bilgiden işbirliği aracılığıyla yararlanmak mesleki profesyonellik seviyesinin kısa sürede artmasını kolaylaştırır. Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yapacağı işbirlikli çalışmalar, mesleki gelişimlerine olumlu yansır (Quattlebaum, 2012). Bu sebeple, mesleki profesyonellik ve mesleki işbirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi mesleki profesyonelliğin en kısa sürede elde edilmesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler açısından önemlidir.

Alan yazında konu ile ilgili yurt dışında yürütülen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Bush & Grotjohann, 2020; Vangrieken, vd., 2017; Veldman, vd., 2020). Fakat ülkemizde öğretmenlerin işbirliği tutumlarını inceleyen az sayıda çalışma bulunmuştur (Cerit, 2009; Kararmaz & Arslan, 2014; Mentiş Taş, 2012). Cerit (2009), öğretmenler arası işbirliği ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yürüttüğü çalışmada, sınıf öğretmenleri ile çalışmış ve işbirliği ile güven duygusu arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu işbirliğinin öğrenciler üzerinde de olumlu etkileri olduğu araştırmada belirtilmektedir. Kararmaz ve Arslan (2014) ise İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini incelediği çalışmada özel alan olarak okul, aile ve toplumla işbirliğini incelemişler ve işbirliği özel alanının kadınlarda anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri üzerine ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise alanda önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bayhan (2011) çalışmasında ülkemizdeki öğretmenlerin profesyonelleşme durumunu ve bu durumu etkileyen faktörleri profesyonellik algıları ile birlikte incelemiştir. Karatay, vd. (2020) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma

yürütmüşlerdir. Eroğlu, vd. (2018) profesyonellik ve mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve işbirliği tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunamadığından, çalışmanın bu önemli eksiği doldurması ve alandaki açığı kapatması beklenmektedir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin aralarındaki işbirliği seviyelerini artırmalarının mesleki profesyonellik düzeylerine de olumlu olarak yansması beklenmektedir. Özellikle dil öğretiminde birlikte çalışmak, mesleki desteği ve gelişimi artırmaktadır (Oliphant, 1996). Bu nedenle, bu araştırma ile İngilizce öğretmenleri üzerinde mesleki gelişim açısından işbirliği konusunda farkındalık yaratmak ve bu sayede mesleki profesyonellik düzeylerinde artış yaşanabileceğine dikkat çekmek beklenmektedir. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Cinsiyet, okul türü, görev süresi, kariyer basamağı ve öğrenim durumu gibi unsurlar bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırma Sorusu ve Alt Problemler

Araştırma sorusu “İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir ve aşağıda belirtilen alt problemler çalışma kapsamında incelenmiştir:

1. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin dağılımları nasıldır?
2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliği tutumlarının dağılımları nasıldır?
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri, mesleki işbirliği tutumlarını yordamakta mıdır?
4. “Cinsiyet” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. “Okul türü” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. “Görev süresi” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. “Kariyer basamağı” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. “Öğrenim durumu” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama modeli uygulanmıştır. Bu modelde iki olgu arasındaki ilişkiler ve değişkenlerin arasındaki değişim incelenir. Bu model çalışılan olguların daha iyi algılanmasını ve incelenmesini sağlar (Hocaoğlu & Akkaş Baysal, 2019). Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki işbirliği tutumları incelenmiş ve aralarındaki ilişki çeşitli değişkenlere göre ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmada Afyonkarahisar ilinde görev yapan İngilizce öğretmenleri araştırma evreni (n=835) olarak belirlenmiştir. Örneklem türü olarak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemine göre, uygun olan ve çalışmaya katılmaya istekli olan bireyler araştırmaya dâhil edilir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Örneklem büyüklüğünün hesaplanması için Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın (2011) hazırladığı tablodan faydalanılarak $\alpha=0,005$ hata payı için 217 örneklem sayısı belirlenmiş ve araştırmaya 235 İngilizce öğretmeni dâhil edilmiştir. Yanlış doldurulan 6 ölçek araştırmadan çıkarılarak 229 veri üzerinden veriler incelenmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin demografik verileri Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Özellikleri

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	153	66,8
	Erkek	76	33,2
Okul türü	İlkokul	55	24
	Ortaokul	55	24
	Lise	119	52
Görev süresi	1-5	17	7,4
	6-10	62	27,1
	11-15	64	27,9
	16-20	32	14
	21 ve üzeri	54	23,6
Kariyer basamağı	Sözleşmeli öğretmen	7	3,1

Öğrenim durumu	Öğretmen	97	42,4
	Uzman Öğretmen	113	49,3
	Başöğretmen	12	5,2
	Lisans	180	79,6
	Yüksek lisans	43	18,8
	Doktora	6	2,6
Toplam		282	100

Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlası kadındır. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarısı lise türünde bir okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğu 6-10 yıldır veya 11-15 yıldır öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. Yeni göreve başlayan katılımcıların oranı azdır. Katılımcıların kariyer basamakları incelendiğinde neredeyse yarısının uzman öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %78'i lisans mezunu, yaklaşık %18'i yüksek lisans mezunu iken yaklaşık %2'si doktora mezunudur.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken Yılmaz ve Altinkurt (2014)'un hazırladığı Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ile Yılmaz ve Çelik (2020)'in hazırladığı Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacılar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. İki ölçekte 5'li Likert şeklindedir. Maddeler "1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum" şeklinde atanmıştır. İlk ölçek 24 madde, 4 boyuttan (kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek boyutları) oluşurken, ikinci ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci ölçeğin 4, 5 ve 6 numaralı maddeleri olumsuz olmaları sebebi ile ters kodlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87 ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) değerinin 2.66 olduğuna; Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin ise bütün olarak bakıldığında .90 Cronbach Alfa katsayısına ve 1.475 DFA değerine sahip olduğuna ulaşılmıştır. Böylece ölçeklerin iç tutarlık ve güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu belirlenmiştir. Ölçekler toplanırken İngilizce öğretmenlerinden veriler dijital ortamda toplanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için 20.12.2023 tarih ve 2023/414 sayılı karar ile etik uygunluk onay izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin gerekli programlar kullanılarak veri girişleri yapılmış ve önce ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Toplam, ortalama ve standart sapma gibi basit istatistiksel yöntemler

kullanılarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyi ve mesleki işbirliği tutumları hesaplanmıştır. Öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2021). Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre bu değerler +1 ile -1 arasında olmalıdır. Araştırmanın çarpıklık katsayısı -0.58, basıklık katsayısı ise, +0.69 olarak bulunmuştur. Çalışmada parametrik testlerden SPSS programı kullanılarak t-testi ve tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Mesleki profesyonellik ve mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Korelasyon testi ve yordama durumu için basit doğrusal Regresyon testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

1. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin dağılımları nasıldır?

Tablo 2

Mesleki Profesyonellik Düzeyine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{X}	S.
Mesleki Duyarlılık	229	17.20	3.82
Duygusal Emek	229	27.19	3.20
Kuruma Katkı	229	30.88	5.44
Kişisel Gelişim	229	21.85	2.83
<i>Mesleki Profesyonellik (toplam)</i>	229	97.13	12.01

\bar{X} : Ortalama, S.: standart sapma

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla $\bar{X}=17.20$, $\bar{X}=27.19$, $\bar{X}=30.88$ ve $\bar{X}=21.85$ iken ölçeğin genel aritmetik ortalaması $\bar{X} =97.13$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının standart sapma değerleri ise sırasıyla S.= 3.82, S.=3.20, S.=5.44 ve S.=2.83 iken genel standart sapma değeri S.=12.01 olarak hesaplanmıştır. Genele bakıldığında alınan puanların minimum ($\bar{X} =54.0$) ve maximum ($\bar{X}=120.0$) değerleri üç eş parçaya ayrıldığında, ölçekten alınan puanların değeri maximuma daha yakın değer göstermektedir. Bu da örneklemdeki İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik düzeylerinin oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliği tutumlarının dağılımları nasıldır?

Tablo 3

Mesleki İşbirliği Tutumlarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	S.
Mesleki İşbirliği Tutumu	229	56.89	7.09

\bar{X} : Ortalama, S.: standart sapma

Tablo 3 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=56.89$; standart sapması ise $S.=7.09$ olarak hesaplanmıştır. Minimum ($\bar{X}=31.0$) ve maximum ($\bar{X}=65.0$) değerleri üç eş parçaya ayrıldığında, ölçekten alınan puanların değerinin maximum değere yakın olduğu görülmektedir. Örneklemdeki İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliği tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek adına yapılan Pearson Korelasyon analizine ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Mesleki Profesyonellik ve Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Mesleki İşbirliği Tutum Toplam		
	r	p	N
Mesleki Duyarlılık	.170	.010*	229
Duygusal Emek	.525	.000*	229
Kuruma Katkı	.443	.000*	229
Kişisel Gelişim	.453	.000*	229
Mesleki Profesyonellik (Toplam)	.502	.000*	229

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin toplam değeri ve alt boyutları ile mesleki işbirliği tutumları toplam değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında ($r=.502$, $p=.000$) pozitif yönde ($p<0.001$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutları olan duygusal emek, kuruma katkı, kişisel gelişim ile mesleki işbirliği toplam değeri arasında ise

anamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir ($r=.525$, $r=.443$, $r=.453$). Ancak mesleki duyarlılık alt boyutu ile mesleki işbirliği toplam değeri arasında ise anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki ($r=.170$) tespit edilmiştir.

4. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri, mesleki işbirliği tutumlarını yordamakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri, mesleki işbirliği tutumlarını yordama gücünün analizi için yapılan basit regresyon testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumlarına Ait Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	R	R ²	F	B	Beta	t	p
Mesleki İşbirliği	Mesleki Profesyonellik	.50	.25	76.42	.54	0.50	8.74	.00*

*p < .05

Yapılan regresyon analizinde etki büyüklüğünün hesaplanması için bu değerlere ulaşılmıştır ($R=.50$, $R^2=.25$). Cohen’e göre (1988, akt. Ocak, vd. 2017) etki değerinin 0.10 olması, toplam varyansın %1’ini açıklar ve bu değer, küçük bir etkiyi belirtir. 0.30 olması, toplam varyansın %9’unu açıklar ve bu değer, orta bir etkiyi gösterir. 0.50 olması ise toplam varyansın %25’ini açıklar ve büyük bir etkinin olduğu sonucuna ulaşılır. Yapılan analizde .50 değeri ile İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri, mesleki işbirliği tutumlarını %25 oranında anlamlı olarak yordamaktadır ($p<0.05$).

5. “Cinsiyet” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 6

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumlarına Ait Regresyon Analizi

Ölçek	Cinsiyet	Mesleki İşbirliği Tutumları	
Mesleki profesyonellik düzeyleri	Erkek	r	.52
		p	.00*
		N	76
	Kadın	r	.49
		p	.00*
		N	153

*p < .05

Tablo 6’da İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve Pearson Korelasyon analizine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 5’teki bilgilere göre, İngilizce öğretmenlerinden; erkeklerin mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki; pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.52$; $p<.05$); kadınların ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r=.49$; $p<.05$).

6. “Okul türü” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 7

Okul Türü Gruplarında, Katılımcıların Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	Mesleki İşbirliği Tutumları	
Mesleki profesyonellik düzeyleri	İlkokul	r	.54
		p	.00*
		N	55
	Ortaokul	r	.49
		p	.00*
		N	55
	Lise	r	.47
		p	.00*
		N	119

*p < .05

İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki okul türü değişkenine göre incelenmiş ve Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Bu bilgilere bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinden; ilkokulda görev yapanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki; pozitif,

anlamli ve orta düzeyde ($r=.54$; $p<.05$); ortaokulda görev yapanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki; pozitif, anlamli ve orta düzeyde ($r=.49$; $p<.05$); lisede görev yapanların ise pozitif, anlamli ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r=.47$; $p<.05$).

7. “Görev süresi” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamli bir ilişki var mıdır?

Tablo 8

Görev Süresi Gruplarında, Katılımcıların Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Ölçek	Görev Süresi	Mesleki İşbirliği Tutumları	
Mesleki profesyonellik düzeyleri	1-5 yıl	r	.57
		p	.01*
		N	17
	6-10 yıl	r	.24
		p	.05**
		N	62
	11-15 yıl	r	.62
		p	.00*
		N	64
	16-20 yıl	r	.51
		p	.00*
		N	32
	20 yıl ve üzeri	r	.53
		p	.00*
		N	54

* $p < .05$, ** $p = .05$

İngilizce öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri grubunda, mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak ölçülmüştür. Tablo 8’deki bilgilere göre, İngilizce öğretmenlerinden; 1 ile 5 yıl arasında görev yapmakta olanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki; pozitif, anlamli ve orta düzeyde ($r=.57$; $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. 6 ile 10 yıl arasında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki; pozitif, anlamli ve düşük düzeyde ($r=.24$; $p=.05$) olduğu tespit edilmiştir ($p=.05$; $p>.05$) (Keskin, 2012). İngilizce öğretmenlerinden 11 ile 15 yıl arasında görev yapmakta olanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamli ve orta düzeyde ($r=0.628$; $p<.05$); 16 ile 20 yıl arasında görev

yapmakta olanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.51$; $p<.05$) ve 20 yıl ve üzeri görev yapmakta olanların mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.53$; $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

8. “Kariyer basamağı” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 9

Kariyer Basamağı Gruplarında, Katılımcıların Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Ölçek	Kariyer Basamağı	Mesleki İşbirliği Tutumları	
Mesleki profesyonellik düzeyleri	Sözleşmeli Öğretmen	r	.59
		p	.15
		N	7
	Öğretmen	r	.43
		p	.00*
		N	97
	Uzman Öğretmen	r	.54
		p	.00*
		N	113
	Baş Öğretmen	r	.82
		p	.00*
		N	12

* $p < .05$

İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamağı gruplarında, mesleki profesyonellik ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak ölçülmüş ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre, sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p=.15$; $p>0.05$). Kariyer basamağı “öğretmen” olarak görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.43$; $p<.05$); uzman öğretmen olarak görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.54$; $p<.05$) ve başöğretmen olarak görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ($r=0.824$; $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

9. “Öğrenim durumu” gruplarında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 10

Öğrenim Durumu Gruplarında, Katılımcıların Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	Mesleki İşbirliği Tutumları	
Mesleki profesyonellik düzeyleri	Lisans	r	.45
		p	.00*
		N	180
	Yüksek Lisans	r	.66
		p	.00*
		N	43
	Doktora	r	.85
		p	.03*
		N	6

*p < .05

İngilizce öğretmenlerinin öğrenim durumları Tablo 10’da incelenmiş ve mesleki profesyonellik ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak ölçülmüştür. Buna göre, lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.45$; $p<.05$); yüksek lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.66$; $p<.05$) ve doktora mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişkinin pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ($r=.85$; $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik üzerine çalışmalar yapan alandaki diğer çalışmalara (Aksoy Zor & Birol, 2021; Fakılı, 2019; Polat & Balaban, 2021; Uysal, 2022) bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yazıcı (2021) yürüttüğü çalışmada hangi branşların mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğunu araştırmış ve sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin diğer branşlardan daha yüksek olduğunu görmüştür. Fakat bu çalışma göstermiştir ki İngilizce öğretmenlerinin de mesleki profesyonellik düzeyleri oldukça yüksektir. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin gelişmiş olduğu ve

öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bunun sonucunda öğrencilerine kaliteli bir eğitim sunmaları ve nitelikli insan yetiştirmeleri beklenmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

Eğitimde, öğretmenler ve diğer eğitimciler arasında mesleki işbirliği ve sosyal sermayenin oluşturulması, bu eğitimcilerin bilgilerini paylaşması ve daha fazla risk alınması öğrencilerin öğrenimini geliştirir (Hargreaves & O'Connor, 2018). Bu çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliği tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir ve literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarla paralellik göstererek İngilizce öğretmenlerinin de mesleki işbirliğine yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliğinin öneminin farkında oldukları ve mesleki bilgilerini geliştirmek, diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanabilmek ve öğrencilerinin başarılarını artırabilmek için mesleki işbirliğine önem verdikleri söylenebilir. Selimoğlu ve Saylık (2022) ve Yılmaz'ın (2022) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mesleki işbirliği, sadece öğretmenler arasında değil aynı zamanda aynı okulda görev yapan diğer çalışanlar ve yöneticiler arasında da düşünülebilir. Örneğin Cerit'in (2009) çalışmasında, öğretmenlerin müdürlerle işbirliği yapma seviyelerinin diğer öğretmenler ve aileler ile işbirliği yapma seviyesinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Pozas ve Letzel-Alt'ın (2023) araştırmaları, öğretmenlerin esas olarak öğretim materyalleri ve içerikle ilgili bilgilerin değişimi gibi daha az talepkâr ve daha az yoğun işbirlikçi uygulamalar yoluyla işbirliği yaptığını göstermiştir. Okutan vd.'nin (2021) nitel çalışmasında ise öğretmenler, öğrencilerin başarılarını ve eğitimde verimliliği arttırması açısından işbirliğini önemli bulduklarını, öğretmenler arasında işbirliği sağlanması için görev paylaşımı yapılmasını, güven duygusunun oluşturulmasını, materyal paylaşımı yapılmasını ve sürekli iletişim halinde bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri mesleki işbirliği tutumlarını yordamaktadır. Yani, mesleki profesyonellik düzeyi geliştikçe İngilizce öğretmenlerinin işbirliği tutumlarının artması beklenmektedir. Selimoğlu ve Saylık (2022) öğretmenlerin mesleki işbirliği tutumları ile örgütsel iklim algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin işbirliği tutumlarının oldukça yüksek olduğunu ama umursamazlık yönündeki davranışları arttıkça bu işbirliği tutumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu durumun zıddı olan mesleki profesyonelliğin artmasının da işbirliği tutumlarını artırması beklenen bir durumdur. Akın (2022) araştırmasında mesleki profesyonellik düzeyinin kişisel gelişimin

artırılarak geliştirilebileceğini önermektedir. Kişisel gelişim etkinliklerinin çoğunun işbirliği etkinlikleri olduğu düşünülürse öğretmenlerin işbirliği çalışmalarına yönelmeleri önerilmektedir. Eroğlu, vd., (2018) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri arasında orta derecede bir ilişki bulmuşlar ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı öğretmenlere önermişlerdir. Ayrıca, mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki profesyonelliği anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır. Mesleki gelişim etkinliklerinde işbirlikçi çalışmalar olacağı için işbirliği çalışmalarının mesleki gelişim düzeylerini de artıracığı öngörülebilir.

Bu çalışma sonucunda cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki, pozitif, anlamlı ve orta düzeydedir. Çalışmaya daha çok kadın öğretmenlerin dahil olması bu çalışmada cinsiyet değişkenini anlamlı kılmış olabilir. Bu çalışmadan çıkan sonuçtan farklı olarak, Yılmaz ve Altinkurt (2014) yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile olan ilişkisinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Saykal (2021) da çalışmasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Görev yapılan okul türüne ait bulgulara bakıldığında tüm okul türlerinin (ilkokul, ortaokul ve lise) İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkiye pozitif katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki her okul türü öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine katkı sağlamakta ve mesleki işbirliğinin gelişimi için öğretmenlerine destek olmaktadır. Her okulun kendine ait iklimi ve kültürü bulunmaktadır. Her ne kadar görev yapılan okulun mesleki profesyonelliğe katkıları olsa da öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ve mesleki işbirliği tutumları da diğer başka faktörlerden etkilenerek şekillenir (Karnak, 2020).

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ve kıdem dereceleri incelendiğinde, 6 ile 10 yıl arası görev yapan İngilizce öğretmenleri hariç mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta derecede ilişki bulunmuştur. Tukonic ve Harwood'un (2015) çalışmasında, 21 yıl ve daha fazla hizmet süresi olan öğretmenlerin kendilerini yeterli düzeyde profesyonel olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durumda, meslekteki görev süresi arttıkça mesleki profesyonellik seviyesinin de arttığı söylenebilir. Meslekteki görev süresi arttıkça, öğretmenlerin daha fazla deneyimleri, alanla ilgili daha fazla bilgiye sahip olmaları, öğrencileri tanımaları ve onların ihtiyaçlarına yönelik öğretimi tasarlamaları

beklenir. Bu gibi kazanımlar, mesleki profesyonelliğe katkı sağlar. Çelik (2015) yaptığı çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak 1 ila 10 yıl arasında mesleki hizmete sahip olan öğretmenlerin daha az profesyonel olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki profesyonellik, okul ortamında kendi bilgisini ve tecrübesini paylaşan öğretmenler arasında gerçekleşmektedir. Meslekte daha az çalışmış öğretmenlerin daha az deneyim ve bilgiye sahip olmalarından kaynaklı mesleki profesyonellik düzeyleri de daha az olabilmektedir.

Kariyer basamaklarında ise mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları arasında bulunan ilişki başöğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerde pozitif, anlamlı ve yüksek olarak görülmüştür. Bu durumda mesleki kıdem derecesinin artması İngilizce öğretmenlerinin işbirliği tutumlarını ve profesyonelliklerini artırmaktadır. Ancak sözleşmeli öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının sebebi, sözleşmeli öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik aidiyet duygusunu yaşamamaları olabilir. Benzer sonuçlara Karatay, vd. (2020) yaptıkları çalışmada ulaşımlar ve kıdem faktörünün mesleki profesyonellik düzeyini etkileyen anlamlı bir değişken olduğunu bulmuşlardır ve bunu öğretmenlerin meslekte geçirdiği yılların profesyonellik düzeylerini geliştiren bir etken olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) çalışmada ise meslekteki profesyonellik üzerine mesleki kıdem dolaylı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, İngilizce öğretmenlerinin öğrenim durumlarının (lisans, yüksek lisans ve doktora) mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumları ile ilişkisine bakıldığında, tüm öğrenim durumlarında pozitif ve olumlu etkisinden söz edilebilir. Fakat doktora mezuniyet derecesine sahip İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve mesleki işbirliği tutumlarının ilişki derecesinin daha yüksek olması eğitim seviyesinin artmasının mesleki işbirliğine olan tutuma olumlu katkısını göstermiştir. Doktora eğitimi ile uzmanlık alanında derinlemesine bilgi ve araştırma yapabilme yeteneği kazanılır. Bu gibi özellikler ise mesleki profesyonelliğin gelişmesine yardımcı olur. Benzer şekilde, Akın (2022) yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini lisans mezunu öğretmenlere kıyasla yüksek bulmuş ve bunu kişinin eğitim düzeyi arttıkça profesyonellik düzeyinin de arttığı şeklinde değerlendirmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Yapılan analizler ile hem İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile işbirliği tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve hem de mesleki profesyonellik düzeyinin mesleki işbirliği tutumlarını açıklamada kullanılabilir önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri, görev süreleri, kariyer basamakları ve öğrenim durumları açısından mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki işbirliği tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve işbirliği tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin işbirliği içeren hizmet içi etkinliklerine katılmasının mesleki profesyonelliğini artıracığı öngörülmekte ve bu tür etkinlik ve faaliyetlere katılmaları önerilmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın İngilizce öğretmenleri ile sınırlı olması sebebi ile farklı branşlarda öğretmenlerle yapılması ve araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın olduğu benzer araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. & Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akın, T. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Algıları* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aksoy Zor, E. & Birol, Z. N. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Becerileri ile Yüksek Lisans Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 1-27.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Ayık, A. & Fidan, M. (2014). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İletişim ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 108-134.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in Teacher Education: A Cross-Sectional Study on Future Teachers' Attitudes Towards Collaboration, Their Intentions to Collaborate and Their Performance of Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 5(30), 4379-4388. <https://doi.org/10.26450/jshsr.883>.
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Yönelik Öğretmen Algıları: Ankara İli Keçiören İlçesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration: A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larson, R., Goddard, R., Madsen, J. & Schroeder, P. (2010). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement* [Conference presentation]. AERA 2010 Annual Meeting, Texas A & M University and University of Michigan, United States.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading Collaborative Professionalism*. East Melbourne, Vic.: Centre for Strategic Education.
- Hocaoğlu, N. & Akkaş Baysal, E. (2019). Nitel Araştırma Modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 126-149). Ankara: Pegem Akademi.
- Howland, J. & Picciotto, H. (2003). *Professional Development from The Inside: Teacher Collaboration in The Independent Secondary School*. San Francisco: Independent School Magazine.
- Kala, N. (2017). Hizmet Sürecindeki Öğretmenler için Yeni Bir Model Önerisi: Akademisyen Öğretmen İşbirliğine Dayalı Bir Akademik Danışmanlık Modeli. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 70-84.
- Kararmaz, S. & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4). <https://doi.org/10.12780/UUSB379>.

- Karatay, M., Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Karnak, B (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Keskin, B. (2012). *İstatistiksel Güç Analizi : Sosyal Bilimler Alanında Bir Uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Mentiş Taş, A. (2012). Classroom Teachers' Views on Professional Development and Cooperation: A Turkish Profile. *Educational Research and Reviews*, 7(21), 474-482. <https://doi.org/10.5897/ERR12.069>.
- Ocak, G. Ocak, İ. & Kalender, K. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- OECD (2016). *Teacher Professionalism*. OECD İlibrary. ISSN: 23039280. <https://doi.org/10.1787/23039280>.
- Okutan, S., Pürsün, T. & Atbaşı, Z. (2021). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311.
- Oliphant, K. (1996). Teacher Development Groups: Growth Through Cooperation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 1(1-2), 67-86.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I. & Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136- 156.
- Polat, Ö. & Balaban, S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1063-1082.
- Pozas, M. & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher Collaboration, Inclusive Education and Differentiated Instruction: A Matter of Exchange, Co-Construction, or Synchronization?. *Cogent Education*, 10(2), 1-13.

- Reeves, P. M., Pun, W. H. & Chung, K. S. (2017). Influence of Teacher Collaboration on Job Satisfaction and Student Achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227– 236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>.
- Quattlebaum, S. (2012). *Why Professional Development for Teachers is Critical*. The Evolution. Retrieved August 26, 2024, from <https://evollution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is-critical>.
- Saykal, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Özyeterlik İnançları, Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Selimoğlu, B. & Saylık, A. (2022). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algıları ile Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 86-96.
- Şahin, Ç & Karkuş, G. (2019). Katılımcıları Seçme: Evren ve Örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.180-214). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tukonic, S. & Harwood, D. (2015). The Glass Ceiling Effect: Mediating Influences on Early Years Educators Sense of Professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Profesyonellik. In Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Retrieved February 5, 2024, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Uysal, A. G. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerine Yönelik Algıları* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher Autonomy and Collaboration: A Paradox? Conceptualising and Measuring Teachers' Autonomy and Collaborative Attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>.
- Veldman, M. A., Van Kuijk, M. F., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2020). The Proof of The Pudding is in The Eating? Implementation of Cooperative Learning: Differences in Teachers'

Attitudes and Beliefs. *Teachers and teaching*, 26(1), 103-117.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740197>.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of The Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Wynd, C. A. (2003). Current Factors Contributing to Professionalism in Nursing. *Journal of Professional Nursing*, 19(5), 251-261. [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00104-2](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00104-2).

Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
<https://doi.org/10.33206/mjss.908249>.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.

Yılmaz, K. & Çelik, M. (2020). Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
<https://doi.org/10.33206/mjss.584856>.

Yılmaz, K. (2022). Teachers' Professional Collaboration: Current Status, Barriers and Suggestions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 1023-1043.
<https://doi.org/10.30964/auebfd.1143251>.

Extended Abstract

Introduction

Collaboration between teachers is a concept that has been described a lot recently. Many researchers discuss the importance of collaboration and why it should be increased in their studies (Cerit, 2009; Howland & Picciotto, 2003). In these studies, collaboration is seen as an indispensable part of the environments in which people work together and is defined as coordinated actions to achieve a common goal. Since education is also a system that people carry out together, collaboration is an important element. To improve the quality of education, increase the number of stakeholders, disseminate good practices, and create an efficient educational environment, it is necessary to cooperate among teachers (Ayık & Fidan, 2014; Hargreaves & O'Connor, 2018; Yılmaz & Çelik, 2020). However, some studies indicate otherwise and do not find it necessary for teachers working in the education sector to collaborate.

The relationship between teachers' occupational professionalism and their professional collaboration attitude is a complex and interrelated dynamic within the field of education (Vangrieken, et al., 2017). Both occupational professionalism and professional collaboration attitude are crucial aspects of a teacher's role and contribute significantly to the overall effectiveness of the education system. Here's an exploration of their relationship: Occupational professionalism refers to the conduct, competence, and ethical standards demonstrated by individuals in a particular profession. In the context of teaching, professionalism involves a commitment to high standards of teaching, continuous learning, and ethical behavior (Adıgüzel, et al., 2011; Bayhan, 2011; Villegas-Reimers, 2003). Professional collaboration attitude pertains to a teacher's willingness and ability to collaborate with colleagues, administrators, and other stakeholders in the educational community. It involves effective communication, teamwork, and a shared commitment to educational goals (Goddard, et al., 2010).

Teachers who exhibit high occupational professionalism are likely to have a positive professional cooperation attitude. Occupational professionalism often involves a dedication to personal development, staying updated on educational research, and a commitment to delivering quality education (Tschannen-Moran, 2000). These qualities can enhance a teacher's ability to collaborate effectively with others. On the other hand, a positive professional collaboration attitude can contribute to developing occupational professionalism (Hargreaves & O'Connor, 2018). Collaborative environments provide opportunities for teachers to share best practices, engage in peer learning, and collectively work towards improving teaching standards.

Teachers demonstrating occupational professionalism and a cooperative attitude create a positive and supportive learning environment. Students benefit from the collective expertise of teachers who work collaboratively to address challenges and enhance educational outcomes. The main benefit of cooperative studies is undoubtedly to the students. This effect, even indirectly, enables students to receive education in a more effective environment, to transfer good examples of teaching activities to the classroom environment, and to solve the problems encountered in more constructive ways (Gajda & Koliba, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2018). Many studies conducted on this subject have proven that cooperation between teachers positively impacts students' academic achievement (Goddard, et al., 2010). So, every cooperative work decoupled between teachers will bring great benefits to the students.

For English courses, as in every branch, there is a need for cooperation between teachers. Language teaching techniques have developed and differentiated with the spread of technology. The development of teachers' cooperative attitudes will facilitate the adaptation of English teachers to all these developments and their ability to improve their occupational professionalism levels. This research aims to determine the relationship between English teachers' occupational professionalism and professional collaboration attitude. For this purpose, we formulated the research questions as below:

1. What is the distribution of the occupational professionalism levels of English teachers?
2. What is the distribution of English teachers' professional collaboration attitudes?
3. Is there a meaningful relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?
4. Does the occupational professionalism level of English teachers predict their professional collaboration attitudes?
5. In terms of “gender groups”, is there a significant relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?
6. In terms of “school type groups”, is there a meaningful relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?
7. In terms of “tenure groups”, is there a significant relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?
8. In terms of “career level groups”, is there a meaningful relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?
9. In terms of “graduation status groups”, is there a meaningful relationship between the occupational professionalism levels of English teachers and their professional collaboration attitudes?

Method

This study examined English teachers' occupational professionalism and professional collaboration attitudes using a correlational survey model. The relationship between them was examined by comparing the participants' opinions with different variables. 235 English teachers from Afyonkarahisar province were included in the study by using simple random sampling. While collecting the data, the Occupational Professionalism of Teachers Scale and the Professional Collaboration Attitude Scale were used. The research data were analyzed via descriptive statistics, Pearson correlation, and regression analyses.

Findings

It was found that teachers' levels of occupational professionalism were high ($\bar{X}=97.13$), and their professional collaboration attitude was at the "mostly" ($\bar{X}=56.89$) level. It has been found that there is a highly significant relationship between English teachers' occupational professionalism and professional collaboration attitudes, and occupational professionalism is a significant predictor of professional collaboration attitudes. English teachers' occupational professionalism and professional collaboration attitudes between the results of the study ($R=.50$, $p=.00$) in a positive direction ($p<0.00$), it was determined that there was a moderately significant relationship.

Discussion and Results

When the distribution of the scores obtained by English teachers from Occupational Professionalism Scale is examined, it is seen that their occupational professionalism levels are high. When we look at other studies in the field that study occupational professionalism (Polat & Balaban, 2021; Uysal, 2022), it is seen that similar results have been achieved. In his study, Yazici (2021) investigated which branches have higher occupational professionalism levels. As a result, he found that the occupational professionalism levels of classroom teachers are higher than in other branches. However, this study has shown that occupational professionalism levels of English teachers are also quite high.

The main purpose of the research is to decipher the relationship between occupational professionalism and professional collaboration attitudes of English teachers. With the analyses performed, it was found that there is a highly significant relationship between these two situations

and the sub-dimensions of occupational professionalism, and the effect was reached by 25% when the procedure values were examined. In this case, it is expected that the collaboration attitudes of English teachers will increase as occupational professionalism develops. It can be said that professional collaboration attitudes constitute 25% of the occupational professionalism level. Selimoğlu and Saylık (2022) stated that teachers' collaboration attitudes are quite high in their studies in which they examined teachers' professional collaboration attitudes and organizational climate perceptions. In his research, Akın (2022) suggests that the level of occupational professionalism can be improved by increasing personal development. Eroğlu, et al. (2018) found a moderate relationship between teachers' attitudes towards occupational development and their occupational professionalism and suggested that teachers participate in professional development activities. As a result, it is predicted that teachers' participation in collaborative in-service activities will increase their professionalism and it is recommended that they participate in such events and activities.

ETİK BEYAN: " İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellikleri İle Mesleki İşbirliği Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 20.12.2023 tarih ve 2023/414 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK DAYANIKLILIKLARI İLE YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND CREATIVITY OF PRESCHOOL AGED CHILDREN

Özlem DÖNMEZ¹ Özge Ruken ERGÜN² Asude BALABAN DAĞAL³

Başvuru Tarihi: 20.03.2024 Yayına Kabul Tarihi: 23.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1455781

(Araştırma Makalesi)

Özet: Erken çocukluk dönemi, çocukluk yılları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklar birçok becerinin yanı sıra yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözebilmeyi de öğrenirler. Fakat bu sorunlarla baş edebilmek için bazı temel becerileri de kazanmış olmaları gerekir. Bu temel becerilerden sonra çocukların günlük yaşam sorunlarıyla baş edebilmeleri onların psikolojik dayanıklılıklarını da etkileyecektir. Psikolojik olarak dayanıklı olan bireyler buldukları çevre ve topluma da uyum sağlamış bireylerdir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların psikolojik dayanıklılıkları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 103 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmanın veri toplama araçları Çocuk Bilgi Formu, Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (ECCRS) ve 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'dir. Ölçme araçları okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler istatistik paket programına girilerek program aracılığıyla çözümlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılıkları ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarından biri olan doyum erteleme becerilerinin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların okul öncesi psikolojik dayanıklılık ve yaratıcılık çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Abstract: Early childhood is a critical period in childhood years. During this period, children learn many skills as well as real life problems. However, they must also acquire some fundamental skills to cope with these problems. Children's ability to cope with daily life problems will also affect their psychological resilience. Psychologically resilient individuals have successfully adapted to their environment and society. The aim of this study is to examine the relationship between psychological resilience and creativity of preschool children. Relational screening method, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group consists of 103 preschool children. Data was collected via Child Information Form, Early Childhood Creativity Scale (ECCRS) and Psychological Resilience Scale for Children Aged 48-72 Months. The measurement tools were filled in by preschool teachers. The obtained data were entered into the statistical package program and analyzed through the program. There was no significant relationship between psychological resilience and creativity of preschool children. However, it has been observed that gratification delay skills, one of the sub-dimensions of psychological resilience, have a positive and significant effect on creativity skills. It is thought that the findings will contribute to the studies on preschool psychological resilience and creativity.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ozlemdonmez@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3881-3448

² Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, ozgerukenergun@sirnak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1514-8599

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, asudebd@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9527-5335

Anahtar Sözcükler: *Erken çocukluk, okul öncesi, psikolojik dayanıklılık, yaratıcılık* Keywords: *Early childhood, preschool, psychological resilience, creativity*

Giriş

Yaşamın kritik dönemlerinden en önemli olanı okul öncesi dönemdir. Bu dönemin önemi çocuğun kişiliğinin oluşması ve şekillenmesi, sosyal ve duygusal yönden kendisinin farkına varması, bilişsel, dil ve fiziksel gelişim alanlarında ilerlemesinden kaynaklanmaktadır (Gülay & Akman, 2009; Oktay, 2005; Wood, Cowan & Baker, 2002; Oktay, 2002). Çocukları gerçek hayattan soyutlamadan, yaşamlarına devam edecekleri ve karşılıklarına çıkacak tüm zorlukları aşma gücüne, kendisine inanan ve güvenen, olumsuz durumlarda hemen pes etmeye bireyler olarak yetiştirmek gerekir. Buna en erken yaşta okul öncesi dönemden itibaren başlamak önemlidir (Şahan Aktan, 2018).

Psikolojik dayanıklılık, kişinin zorlu durumların üstesinden tam olarak gelebilmesi veya varolan veya olumsuz etkileri en aza indirmesi olarak tanımlanmaktadır (Garmezy, 1993). Problem çözme becerisi, duygu kontrolünü sağlama, doyum erteleme, girişken, öz düzenleme yapabilen vb becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması onların psikolojik olarak dayanıklı bireyler olmalarını sağlar (Şahan Aktan, 2018).

Güçlüklerle baş etme için en önemli becerilerden biri problem çözme becerisidir. Problemlere farklı çözüm yolları üretebilen, yaratıcılığı yüksek bireylerin zorlu koşullarla daha etkili baş edebileceği düşünülebilir. Yaratıcılık uzun yıllardan beri tanımlanmaya çalışılmış ancak çok kapsamlı bir kavram olduğu için farklı açılardan ele alınmış, farklı tanımlamalar yapılmıştır: Pek çok aşamayı da içerisinde barındıran bilişsel bir yetenek olan yaratıcılık, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren ürüne dönüşen veya henüz ürüne dönüşmemiş beceriye dayalı bilişsel süreçtir (Torrance, 1966; akt. Yontar Togrol, 2012). Yaratıcılık, duyarlı bir biçimde problemlere yaklaşma, bilgi eksikliklerinin ifade edilmesi, hipotezler oluşturulup test edilmesi, olasılıkların değerlendirilmesi ve yeniden değerlendirilmesi sonucunda elde edilen sonuçların ilişkilendirilmesidir (Sünbül, 2008). Yaratıcılık, bireysel yönden orijinallik ve birinci elden deneyimi içeren, sosyal açıdan yönden sosyal kabul ve değer gören özgüven, problem çözme gibi becerileri içeren bir kavramdır (Alkuş & Olgan, 2014). Günlük yaşamda önemli bir yer tutan

problem çözebilme becerisini de desteklediği görülmüştür (Kemple & Nissenberg, 2000; Amabile, 1983).

Yaratıcılıkla ilişkili esnek düşünme; bireylerin mevcuttaki stres durumlarına yeni çözümler bularak uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Uyum sağlayan bireyin psikolojik dayanıklılığı desteklenmektedir. Yaratıcılık psikolojik dayanıklılığın gelişmesinde bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmektedir (Metzl & Morrell, 2008). Ayrıca, Flor ve diğ. (2013) araştırmaları sonucunda, eğitim programlarının yaratıcı düşünce ve eleştirel düşünceyi destekleyecek şekilde hazırlanması psikolojik iyi oluşluğu olumlu yönde geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Barron (1969), yaratıcılığı “Olmayan yeni bir şey üretme” olarak tanımlar. Yaratıcılığı yüksek bir birey zor ve riskli bir engelle karşılaştığında o durumu da kendi lehine dönüştürebilir. Seale, Nind ve Simmons (2012) ise psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin pozitif riskler aldığını belirtmiştir. Olumlu risk alan bireylerin yaratıcılıklarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Waaktaar, Christie, Helmen Borge ve Torgersen (2004), psikolojik dayanıklılığın yaratıcılık, olumlu akran ilişkileri, özyeterlik ve uyum olmak üzere 4 temel faktörü olduğunu belirtmiştir. Psikolojik dayanıklılığın desteklenmesi için yaratıcılığın da içinde bulunduğu bu 4 faktörün desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Metzl & Morrell, 2008). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde yaratıcılığı yüksek olan bireylerin psikolojik olarak daha güçlü olduğu beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılığı ilişkisini ifade eden ya da yorumlayan çalışmalara rastlanmıştır ancak doğrudan her iki kavramın ilişkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada iki kavramın ilişkisinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu çalışmanın ilgili literatüre ışık tutacağı düşünüldüğünden önemlidir.

Bu çalışmada amaç, okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılıkları ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Amaca yönelik olarak çalışmanın alt amaç soruları şunlardır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları ile psikolojik dayanıklılıkları arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları psikolojik dayanıklılıklarını yordamakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları ve psikolojik dayanıklılıkları bazı demografik değişkenlere (çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerinin yaşı, ebeveynlerinin eğitim durumu, aile çocuk sayısı, sınıf mevcudu) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, çocukların psikolojik dayanıklılıkları ile yaratıcılıkları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığının ve derecesinin bu modelde belirlenmesi hedeflenir (Cresswell, 2017; Karasar, 2016). Bu çalışmada iki önemli değişken olarak psikolojik dayanıklılık ve yaratıcılık ele alınmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir ve gönüllülük esaslarına dayalı olarak seçilen okul öncesi eğitime devam eden 103 çocuktur. Cinsiyet dağılımına baktığımızda bu çocukların 45'i kız, 58'i erkektir. Anne babaların 99'u evli ve birlikte yaşamakta, 4'ü ise boşanmış ve ayrı yaşamaktadır. Ailelerin 36'sı tek çocuk, 57'si 2 çocuk, 10'u 3 veya daha fazla çocuk sahibidir. Çocukların sınıf mevcudu incelendiğinde 18'i 16 veya daha az çocuk, 24'ü 17-24 çocuk, 61'i 25 ve üzeri çocuk olan sınıflarda eğitim almaktadır. 78 çocuğun annesinin 20-39 yaş, 25'inin annesinin ise 40 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Çocukların babalarının yaşları incelendiğinde 62'sinin 30-39 yaş, 41'inin 40 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. 7 anne ilköğretim, 39 anne lise ve önlisans, 50 anne lisans, 7 anne lisansüstü mezundur. Baba eğitim durumu incelendiğinde, 9'u ilköğretim, 36'sı lise ve önlisans, 50'si lisans, 8'i lisansüstü mezundur. 65 anne ve 100 baba çalışmakta, 38 anne ve 3 baba ise çalışmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Çocuk Bilgi Formu, Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (ECCRS) ve 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır:

- **Çocuk Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, anne-baba medeni durumu, aile çocuk sayısı, aile gelir durumu gibi demografik özelliklere yönelik sorular bulunmaktadır.
- **Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (ECCRS):** Bennett (1988) tarafından geliştirilen ölçek öğretmen ve okul öncesi dönem çocukların yaratıcılıklarını ölçen iki bölümden oluşmaktadır. Çocuklara yönelik olan ikinci bölümdür. Türkçe uyarlaması Çeliköz (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okul öncesi çocukların yaratıcılıklarını ölçmekte ve çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Toplam varyansın %78'ini açıklamaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri .97'dir.
- **48-72 Aylık Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği:** Okul öncesi dönem çocukların psikolojik dayanıklılıklarını ölçen ölçek, Şahan Aktan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından ölçeğin son hali, 49 madde ve 6 alt boyut olarak (Sosyal Problem Çözme Becerileri, Yardım Alabilme, Girişkenlik-Özgüven, Öz-Düzenleme, Doyum Erteleme, Bağlılık) belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ve toplamına ilişkin cronbach alpha iç tutarlılık değerleri şu şekildedir: Girişkenlik-özgüven .94, sosyal problem çözme .95, doyum erteleme .94, yardım alabilme .92, öz-düzenleme .90, bağlılık .86 ve ölçeğin tamamı için .95'tir.

Veri toplama araçları, okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarındaki çocuklara yönelik doldurulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubu için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değerleri şu şekildedir: Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (ECCRS) .897, 48-72 Aylık Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği .932, Girişkenlik-Özgüven .922, Sosyal Problem Çözme Becerileri .852, Doyum Erteleme .932, Yardım Alabilme .816, Öz-Düzenleme .629, Bağlılık-Bağlanma .878 ($\alpha > .60$).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.06.2023 tarihli toplantısında alınan 06/24 numaralı kararı ve E-29563864-050.03.04-472326 sayı numarası ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilmek ve gönüllülük ilkeleri esas alınarak okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda hem elden hem online form aracılığıyla öğretmenlere ulaşılmış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistik paket programına girilen verilerin dağılımını incelemek için normallik testi yapılmış ve basıklık çarpıklık değerlerine incelenmiştir. +2 ve -2 aralığında seyreden basıklık ve çarpıklık değerlerinin ardından verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Kim, 2013; George & Mallery, 2010). Normallik testi sonucuna göre fark analizleri kapsamında üç kategorili değişkenler için ANOVA, iki kategorili değişkenler için Bağımsız Gruplar t testi yapılmıştır. Sürekli değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ise Pearson Korelasyon testi ile bakılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarının psikolojik dayanıklılıklarını yordayıp yordamadığı Basit Doğrusal Regresyon analizi ile incelenmiştir. Değişkenlerin hücre sayısı 30'un altında olduğu durumlarda da parametrik olmayan fark testleri yapılmıştır. İki kategorisi olan değişkenlere yönelik Mann Whitney U testi yapılırken, üç ve üzeri kategorisi olan değişkenler için ise Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıkları Arasında İlişki Olup Olmadığını Gösteren Pearson Korelasyon Testi

		Girişkenlik- Özgüven	Öz- Düzenleme	Bağlılık- Bağlanma	Sosyal Problem Çözme Becerileri	Doyum Erteleme	Yardım Alabilme	Psikolojik Dayanıklılık
Yaratıcılık	r	,072	-,029	,085	,029	,233	,041	,081
	p	,468	,770	,391	,772	,018*	,684	,415
	n	103	103	103	103	103	103	103

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıkları arasında ilişki olup olmadığını görmek için Pearson Korelasyon testi yapılarak Tablo 1'de sunulmuştur. Yaratıcılık ve doyum erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Yaratıcılık ile psikolojik dayanıklılık toplam puan ve diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 2.

Psikolojik Dayanıklılığın Alt Boyutu Olan Doyum Ertelemenin Yaratıcılık Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Testi

Bağımlı Değişken: Yaratıcılık		Model: R ² =0,054; F=5,814; p=0,018		
Bağımsız Değişken	β	t	p	
Constant	26,252	2,416	,017	
Doyum Erteleme (alt boyut iyi oluş)	1,063	2,411	,018	

Tablo 2, regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir (F=5,814; p<0,05). Yaratıcılık becerileri varyansın % 0,054'ünü açıklamaktadır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının doyum erteleme becerilerinin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur ($\beta=1,063$; p<0,05). Bir başka ifadeyle, okul öncesi çocuklarının doyum erteleme becerilerindeki bir artışın yaratıcılık becerilerinde de bir artışa yol açtığı belirtilebilecektir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi

	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	t Testi		
					t	sd	p
Yaratıcılık	Kız	45	54,3111	10,20433	1,489	101	,140
	Erkek	58	50,7414	13,33188			
Girişkenlik-Özgüven	Kız	45	43,5333	9,88019	,417	101	,678
	Erkek	58	42,6897	10,41458			
Özdüzenleme	Kız	45	38,2667	6,91310	1,118	101	,266
	Erkek	58	36,6724	7,37323			
Bağlılık-Bağlanma	Kız	45	35,4889	5,14173	1,042	101	,300
	Erkek	58	34,3793	5,52134			
Sosyal problem çözme	Kız	45	35,4222	3,84051	1,036	101	,302
	Erkek	58	34,5172	4,78023			
Doyum erteleme	Kız	45	24,7333	2,45320	,798	101	,427
	Erkek	58	24,3103	2,82350			
Yardım alabilme	Kız	45	25,2889	4,24062	-,388	101	,699
	Erkek	58	25,5862	3,52950			
Psikolojik dayanıklılık	Kız	45	202,7333	22,11067	,991	101	,324
	Erkek	58	198,1552				

Tablo 3'te okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Bağımsız Gruplar t testi sonuçları sunulmuştur. Sonuçta, çocukların yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarında cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi

	Anne Eğitim Durumu	N	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	p
Yaratıcılık	İlköğretim Mezunu	7	58,21	3,789	3	,285
	Lise ve Önlisans	39	48,40			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	51,26			
	Lisansüstü Mezunu	7	71,14			
	Toplam	103				
Girişkenlik-Özgüven	İlköğretim Mezunu	7	43,29	1,163	3	,762
	Lise ve Önlisans	39	50,65			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	53,28			
	Lisansüstü Mezunu	7	59,07			
	Toplam	103				
Öz Düzenleme	İlköğretim Mezunu	7	33,21	6,161	3	,104
	Lise ve Önlisans	39	56,19			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	49,06			
	Lisansüstü Mezunu	7	68,43			
	Toplam	103				
Bağlılık-Bağlanma	İlköğretim Mezunu	7	47,00	3,738	3	,291
	Lise ve Önlisans	39	57,42			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	47,05			
	Lisansüstü Mezunu	7	62,14			
	Toplam	103				
Sosyal Problem Çözme	İlköğretim Mezunu	7	42,29	5,060	3	,167
	Lise ve Önlisans	39	58,09			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	46,92			
	Lisansüstü Mezunu	7	64,07			
	Toplam	103				
Doyum Erteleme	İlköğretim Mezunu	7	63,00	2,109	3	,550
	Lise ve Önlisans	39	53,62			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	48,43			
	Lisansüstü Mezunu	7	57,50			
	Toplam	103				
Yardım Alabilme	İlköğretim Mezunu	7	53,07	2,368	3	,500
	Lise ve Önlisans	39	46,46			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	56,02			
	Lisansüstü Mezunu	7	53,07			
	Toplam	103				
Psikolojik Dayanıklılık	İlköğretim Mezunu	7	43,07	2,533	3	,469
	Lise ve Önlisans	39	54,73			
	Mezunu					
	Lisans Mezunu	50	49,39			
	Lisansüstü Mezunu	7	64,36			
	Toplam	103				

Tablo 4’te okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının anne eğitim durumuna göre fark yaratıp yaratmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Çocukların yaratıcılıklarının ve psikolojik dayanıklılıklarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi

	Baba Eğitim Durumu	N	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık	İlköğretim Mezunu	9	53,39	,243	3	,970	-
	Lise ve Önlisans	36	51,83				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	51,15				
	Lisansüstü Mezunu	8	56,50				
	Toplam	103					
Girişkenlik-Özgüven	İlköğretim Mezunu	9	37,11	9,143	3	,027*	4-1
	Lise ve Önlisans	36	54,26				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	48,87				
	Lisansüstü Mezunu	8	78,13				
	Toplam	103					4-3
Öz Düzenleme	İlköğretim Mezunu	9	47,72	2,756	3	,431	-
	Lise ve Önlisans	36	54,08				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	48,96				
	Lisansüstü Mezunu	8	66,44				
	Toplam	103					
Bağlılık-Bağlanma	İlköğretim Mezunu	9	52,39	1,662	3	,645	-
	Lise ve Önlisans	36	54,03				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	48,86				
	Lisansüstü Mezunu	8	62,06				
	Toplam	103					
Sosyal Problem Çözme	İlköğretim Mezunu	9	49,44	2,865	3	,413	-
	Lise ve Önlisans	36	57,75				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	47,47				
	Lisansüstü Mezunu	8	57,31				
	Toplam	103					
Doyum Erteleme	İlköğretim Mezunu	9	60,67	1,534	3	,674	-
	Lise ve Önlisans	36	52,56				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	49,19				
	Lisansüstü Mezunu	8	57,31				
	Toplam	103					
Yardım Alabilme	İlköğretim Mezunu	9	44,33	1,026	3	,795	-
	Lise ve Önlisans	36	54,42				
	Mezunu						
	Lisans Mezunu	50	52,29				
	Lisansüstü Mezunu	8	47,94				

	Toplam	103					
	İlköğretim Mezunu	9	45,44	5,754	3	,124	-
	Lise ve Önlisans	36	56,28				
Psikolojik	Mezunu						
Dayanıklılık	Lisans Mezunu	50	47,07				
	Lisansüstü Mezunu	8	70,94				
	Toplam	103					

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre fark yaratıp yaratmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarının ve psikolojik dayanıklılıklarının baba eğitim durumuna göre girişkenlik-özgüven alt boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Hangi kategoriler arasında fark olduğunu belirleyebilmek adına ikişerli Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda lisansüstü ile ilköğretim mezunu babalar arasında ve lisansüstü ile lisans mezunu babalar arasında lisansüstü babalar lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, lisansüstü mezunu babaların çocuklarının ilköğretim ve lisans mezunlarına göre girişken-özgüvenli olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ve toplam puanda baba eğitim durumuna göre bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Annelerinin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Yaratıcılık	20-39 yaş	78	52,35	4083,00	948,000	-,208	,835
	40 ve üstü yaş	25	50,92	1273,00			
	Toplam	103					
Girişkenlik-özgüven	20-39 yaş	78	51,28	3999,50	918,500	-,435	,663
	40 ve üstü yaş	25	54,26	1356,50			
	Toplam	103					
Öz Düzenleme	20-39 yaş	78	52,85	4122,50	908,500	-,513	,608
	40 ve üstü yaş	25	49,34	1233,50			
	Toplam	103					

Bağılılık-bağlanma	20-39 yaş	78	54,97	4288,00	743,000	-1,803	,071
	40 ve üstü yaş	25	42,72	1068,00			
	Toplam	103					
Sosyal Problem Çözme	20-39 yaş	78	52,22	4073,50	957,500	-,136	,892
	40 ve üstü yaş	25	51,30	1282,50			
	Toplam	103					
Doyum Erteleme	20-39 yaş	78	53,01	4134,50	896,500	-,618	,537
	40 ve üstü yaş	25	48,86	1221,50			
	Toplam	103					
Yardım Alabilme	20-39 yaş	78	51,28	4000,00	919,000	-,441	,660
	40 ve üstü yaş	25	54,24	1356,00			
	Toplam	103					
Psikolojik Dayanıklılık	20-39 yaş	78	52,41	4088,00	943,000	-,246	,805
	40 ve üstü yaş	25	50,72	1268,00			
	Toplam	103					

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının anne yaşına göre farklılaşmaya sebep olup olmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Çocukların yaratıcılıklarının ve psikolojik dayanıklılıklarının anne yaşına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 7.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Babalarının Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi

	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	t Testi		
					t	sd	p
Yaratıcılık	30-39 yaş	62	52,0161	11,06685	-,291	101	,771
	40 ve üstü yaş	41	52,7317	13,74050			
Girişkenlik-Özgüven	30-39 yaş	62	42,3065	10,39796	-,924	101	,358
	40 ve üstü yaş	41	44,1951	9,76273			
Özdüzenleme	30-39 yaş	62	37,4032	7,05821	,059	101	,953
	40 ve üstü yaş	41	37,3171	7,46136			
Bağlılık-Bağlanma	30-39 yaş	62	35,3387	4,56984	1,106	101	,271
	40 ve üstü yaş	41	34,1463	6,37009			
Sosyal problem çözme	30-39 yaş	62	34,8710	4,09111	-,118	101	,907
	40 ve üstü yaş	41	34,9756	4,87590			
Doyum erteleme	30-39 yaş	62	24,5806	2,64605	,397	84,170	,693
	40 ve üstü yaş	41	24,3659	2,71805			
Yardım alabilme	30-39 yaş	62	25,3226	3,95787	-,433	101	,666
	40 ve üstü yaş	41	25,6585	3,69195			
Psikolojik dayanıklılık	30-39 yaş	62	199,8226	22,56613	-,175	80,776	,862
	40 ve üstü yaş	41	200,6585	24,50776			

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının babaların yaşına göre fark yaratıp yaratmadığını belirten Bağımsız Gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, çocukların yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarında babaların yaşına göre bir fark görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 8.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi

	Ailedeki Çocuk Sayısı	N	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	p
	2 çocuk	57	50,52			
	3 ve üzeri çocuk	9	51,61			
	Toplam	102				
Girişkenlik-Özgüven	Tek çocuk	36	47,79	,961	2	,618
	2 çocuk	57	53,11			
	3 ve üzeri çocuk	9	56,17			
Öz Düzenleme	Toplam	102				
	Tek çocuk	36	43,50	4,930	2	,085

	2 çocuk	57	54,54			
	3 ve üzeri çocuk	9	64,28			
	Toplam	102				
Bağlılık-Bağlanma	Tek çocuk	36	46,92	4,522	2	,104
	2 çocuk	57	51,46			
	3 ve üzeri çocuk	9	70,11			
	Toplam	102				
Sosyal Problem Çözme	Tek çocuk	36	47,42	3,864	2	,145
	2 çocuk	57	51,34			
	3 ve üzeri çocuk	9	68,83			
	Toplam	102				
Doyum Erteleme	Tek çocuk	36	52,79	1,527	2	,466
	2 çocuk	57	49,11			
	3 ve üzeri çocuk	9	61,44			
	Toplam	102				
Yardım Alabilme	Tek çocuk	36	56,69	3,127	2	,209
	2 çocuk	57	47,04			
	3 ve üzeri çocuk	9	59,00			
	Toplam	102				
Psikolojik Dayanıklılık	Tek çocuk	36	46,39	3,656	2	,161
	2 çocuk	57	52,25			
	3 ve üzeri çocuk	9	67,22			
	Toplam	102				

Tablo 8’de okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının ailedeki çocuk sayısına göre farka sebep olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarının ve psikolojik dayanıklılıklarının aile çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 9.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılık ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi

	Sınıf Mevcudu	N	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık	16 ve daha az çocuk	18	46,53	1,204	2	,548	-
	17-24 çocuk	24	49,63				
	25 ve üzeri çocuk	61	54,55				
	Toplam	103					
Girişkenlik-Özgüven	16 ve daha az çocuk	18	44,25	4,509	2	,105	-
	17-24 çocuk	24	62,63				
	25 ve üzeri çocuk	61	50,11				
	Toplam	103					
Öz Düzenleme	16 ve daha az çocuk	18	22,31	26,187	2	,000*	2-1
	17-24 çocuk	24	69,29				3-1
	25 ve üzeri çocuk	61	53,96				2-3
	Toplam	103					
Bağlılık-Bağlanma	16 ve daha az çocuk	18	24,19	22,455	2	,000*	2-1
	17-24 çocuk	24	66,98				3-1
	25 ve üzeri çocuk	61	54,31				2-3
	Toplam	103					
Sosyal Problem Çözme	16 ve daha az çocuk	18	30,92	13,939	2	,001*	2-1
	17-24 çocuk	24	65,06				3-1
	25 ve üzeri çocuk	61	53,08				
	Toplam	103					
Doyum Erteleme	16 ve daha az çocuk	18	58,08	5,050	2	,080	-
	17-24 çocuk	24	60,94				
	25 ve üzeri çocuk	61	46,69				
	Toplam	103					
Yardım Alabilme	16 ve daha az çocuk	18	67,36	15,911	2	,000*	1-3
	17-24 çocuk	24	64,63				2-3
	25 ve üzeri çocuk	61	42,50				
	Toplam	103					
Psikolojik Dayanıklılık	16 ve daha az çocuk	18	31,19	18,376	2	,000*	2-1
	17-24 çocuk	24	70,81				3-1
	25 ve üzeri çocuk	61	50,74				2-3
	Toplam	103					

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmaya neden olup olmadığını ifade eden Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir. Öz düzenleme, bağlanma-bağlılık alt boyutlarında ve psikolojik dayanıklılık toplam puanında 17-24 çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 17-24 çocuk lehine, 25 ve üzeri çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 25 ve üzeri çocuk lehine, 17-24 çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 17-24 çocuk lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Sosyal problem çözme alt boyutunda 17-24 çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 17-24 çocuk lehine, 25 ve üzeri çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 25 ve üzeri çocuk bulunan sınıfların lehine bir fark görülmüştür. Yardım alabilme alt boyutunda 16 ve daha az çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 16 ve daha az çocuk lehine, 17-24 çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 17-24 çocuk lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer alt boyutlar ve yaratıcılık toplam puanında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma okul öncesi eğitime devam eden çocukların psikolojik dayanıklılıkları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde yaratıcılık ve drama arasında ilişkiyi irdelen çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (Eskidemir Meral & Tezel Şahin, 2019; Aslan, 2018; Pehlivan & Gökbulut, 2015). Benzer şekilde yaratıcılık ile problem çözme becerisini ve düşünme becerileri ilişkilendiren çalışmalar da bulunmaktadır (Güven & Karasulu, 2020; Yıldırım & Akman, 2020; Tok & Sevinç, 2012). Fakat bütüne bakıldığında çocukların psikolojik dayanıklılığı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın yaratıcılık ile psikolojik dayanıklılığı ele alması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre yaratıcılık ile psikolojik dayanıklılığın alt boyutu olan doyum erteleme arasında bir ilişki bulunmuştur. Doğrudan okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarıyla doyum ertelemelerini inceleyen çalışmalara rastlanmamış olsa da Liang, Chaivirutnukul ve Zhao (2023) yaptıkları çalışmada çalışanların yaratıcılıkları ile doyum ertelemelerinin ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılık toplam puan ve girişkenlik-özgüven, öz düzenleme, bağlılık-bağlanma, sosyal problem çözme, yardım alabilme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılığı etkileyen farklı etmenler olabilir. Bardak (2023) ebeveyn tutum ve davranışlarının çocukların psikolojik dayanıklılığı etkilediği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi

dönemdeki çocukların eğitimlerinden önemli derecede sorumlu oldukları için öğretmenlerin yaşayabileceği sorunlar, çocukların başarılarını ve gelişmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Toplu, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin de psikolojik olarak kendilerini iyi hissettiklerinde sahip oldukları mutluluk çocuklara yansımaktadır (Ylitapio-Mäntylä ve diğ., 2012). Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için çeşitli uyaranlarla zenginleştirilmiş ortamlar sunmak gerekir. Bu sayede çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarız. Yaratıcı çocuklar yaratıcı okul ortamlarını dolayısıyla da yaratıcı toplumları beraberinde getirirler. Öğretmenler, her bir çocuğun yaratıcılığı geliştirmek için uygun ortamlar oluşturmalarıdır (Orhon, 2014; Yazgın, 2020; Koran, 2020; Memduhoğlu ve diğ., 2020). Dursun ve Ünüvar (2011) ise okul öncesi dönemde yaratıcılığı engelleyen durumları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yaptıkları araştırmada ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerde yaratıcılığı engelleyen durumlar cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca öğretmenler arasında mesleki deneyime göre yaratıcılığı engelleyen durumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ev- aile, okul-öğretmen ve çocuk alt boyutlarında ise öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu doğrultuda psikolojik dayanıklılık ve yaratıcılığı etkileyen ebeveyn tutumu, öğretmen tutumu, çevre, çocuğun özellikleri gibi etmenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada çocukların doyum erteleme becerilerinin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu yönde, anlamlı etkisi bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, okul öncesi çocuklarının doyum erteleme becerilerindeki bir artışın yaratıcılık becerilerinde de bir artışa sebep olduğu belirtilebilecektir. Blackwood (1981) 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada doyum erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaratıcılık toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırmada daha yüksek puanlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünen bireylerin sorunları tanımlarken, hipotezler oluştururken, bir yöntem seçerken hazzı erteleyebildiğini, kaygıyla baş edebildiğini ve alternatifler üreterek çözümün test edilmesinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılık ile doyum ertelemenin birbirini çift yönlü etkilediğini ifade etmiştir. Bu çalışma bulgularının, yapılan araştırma bulgularıyla benzer özellik gösterdiği görülmektedir.

Çocukların yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılıklarında cinsiyete göre bir farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde Çeliköz (2017)'ün okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık

düzeylerini incelediği çalışmada yaş, kardeş sayısı ve cinsiyet değişkenleri çocukların yaratıcılık düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Cinsiyet dışında çocukların eğitim aldıkları okul ve öğretmen, akranlar ve aile gibi sosyal çevresi ile iletişiminin kalitesine ilişkin etmenlerin de önemli etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yaratıcılıklarının ve psikolojik dayanıklılıklarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülürken baba eğitim durumunda girişkenlik ve özgüven alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu fark her grupta lisansüstü eğitim almış baba lehinedir. Özer ve Polat Yıldırım (2019) okul öncesi çocukların yaratıcılığını desteklemek amacıyla ebeveyn deneyimlerini incelemiştir. Çalışma bulgularına göre ebeveynlerin eğitim durumunun çocuklarının yaratıcılığını desteklemede bir fark yaratmamıştır. Fakat düşük sosyoekonomik düzeydekilerin daha yaratıcı davrandıkları görülmüştür. Bu çalışmada baba eğitim durumunun çocuğun yaratıcılık becerilerini geliştirmede bir girişimcilik ve özgüven alt boyutunda görmek bize eğitim seviyesi yükseldikçe babamın çocuğun girişimciliğini desteklediğini ve böylece çocuğun özgüveninin de arttığının yorumunu yaptırabilir.

Ramazan ve Tok (2023) tarafından yapılan araştırmada annelerin ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık düzeyleri incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre çocukların yaratıcılık düzeyleri kardeş sayısı, öğretmen mesleki kıdemi, çocukların cinsiyeti, anne öğrenim düzeyine göre bir fark yaratmamıştır. Bu çalışma bulgularının, yapılan araştırma bulgularıyla benzer özellik gösterdiği görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada öz düzenleme, bağlanma-bağlılık alt boyutlarında ve psikolojik dayanıklılık toplam puanında 17-24 çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 17-24 çocuk lehine, 25 ve üzeri çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 25 ve üzeri çocuk lehine, 17-24 çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 17-24 çocuk lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, öz düzenleme, bağlanma-bağlılık ve psikolojik dayanıklılık puanlarının okul öncesi sınıf mevcuduna göre farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu farklılığı kalabalık veya seyrek sınıf mevcudu lehine yorumlamak güçtür. Saraç ve Tarhan Alkan (2020) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenmede öz düzenlemeyi destekleme düzeylerini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmada öğretmenin sınıf mevcuduna göre destekleme sıklığı ile öğretmenlerin öğrenmede öz düzenlemeyi destekleme düzeyleri arasında farklılık olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin okul öncesi çocukların öz düzenleme ve bağlılık-bağlanma düzeylerini etkilemede önemli bir faktör olduğu

söylenbilir. Yapılan bu çalışmada da sınıf mevcudunun kalabalık veya seyrek olmasının yanı sıra öğretmenin psikolojik dayanıklılığı, öğretmenlik anlayışı, sınıf içi akran etkileşimi gibi faktörlerden de etkilenebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında sınıf mevcuduna göre sosyal problem çözme alt boyutunda 17-24 çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 17-24 çocuk lehine, 25 ve üzeri çocuk ile 16 ve daha az çocuk arasında 25 ve üzeri çocuk bulunan sınıfların lehine bir fark görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kalabalık sınıflarda daha çok desteklendiği görülmüştür. Şakar (2022) tarafından yapılan çalışmada kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sosyal problem çözme konusunda zorlandığını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğrenci başına sunabileceği ilgi ve destek azalacağından, çocukların karşılaştıkları problemleri kendi başına çözmeye çalıştığı ve sosyal problem çözme becerilerini deneme-yanılma yoluyla geliştirdiği düşünülmektedir. İdeal bir sınıf ortamında öğretmen-çocuk merkezli sosyal problem çözme becerilerinin dengede olması çocukların gelişimi ve desteklenmesinde önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir başka bulguda, yardım alabilme alt boyutunda 16 ve daha az çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 16 ve daha az çocuk lehine, 17-24 çocuk ile 25 ve üzeri çocuk arasında 17-24 çocuk lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Owino (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf mevcudu ne kadar yüksek olursa olsun öğretmenlerin çocuklara destek ve yardım (scaffolding) sunmaya çabalamalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Weare ve Nind (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenin öğrencilere sunduğu desteğin en iyi şekilde ulaşabilmesinde etkili sınıf yönetimi, sınıf içi aktivitelere öğrencilerin pozitif katılımı ve programın planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına aile-toplumun etkin katılımının önemine vurgu yapılmış, sınıf mevcudu yüksek olan sınıflarda bunun gerçekleştirilmesinin zor olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada da sınıf mevcudu az olan gruplardaki çocukların yardım alabilme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın ilgili literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmanın bir başka bulgusuna göre, sınıf mevcudu ile yaratıcılık, sosyal problem çözme becerileri, girişkenlik-özgüven, ve psikolojik dayanıklılık arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak sınıf mevcudu ile doyum erteleme ve yardım alabilme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin çocuklara bireysel olarak

ayırıldığı vakit kısalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kalabalık sınıflarda çocukların öğretmenin birebir desteği ve yardımına erişmesi zorlaşan çocukların bekleme sürelerini uzatmakta ve tahammüllerini azaltmaktadır. Bu durumda çocuklar doyum ertelemelerini yönetmekte zorlanabilmektedirler.

Yapılan araştırmada doyum erteleme ile yaratıcılık arasında bir ilişki bulunurken, yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılık toplam puanda ve diğer alt boyutlarda ilişki bulunmamıştır. Doyum erteleme becerilerinin yaratıcılık becerileri üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur. Bu etki pozitif yöndedir. Bu çalışma verileri, öğretmenlerden çocukla ilgili veri toplanarak oluşturulmuştur. Bu alanda çalışan araştırmacıların öğretmenlere ek olarak çocuk ve aileden de veri toplaması, yapılacak çalışmaları zenginleştirecektir. Ayrıca çocukların yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılığının anne ve babanın yaşı, çocuk sayısı, anne eğitim durumuna göre farklılaşmazken, baba eğitim durumuna göre girişkenlik ve özgüven alt boyutunda farklılaştığı ve bu farkın da tüm gruplarda lisansüstü eğitim almış baba lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu eğitim düzeyi lisansüstünden düşük olan babalara verilecek aile eğitimi programlarında yaratıcılık ve doyum erteleme becerilerini de ele almanın önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmalar için ebeveyn tutumu, öğretmen tutumu, sınıf ortamı, akran etkileşimi gibi çeşitli değişkenlerin yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılığa etkisinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Alkuş, S., & Olgan, R. (2014). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1902-1919.
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology, 45*(2), 357-376.
- Aslan, B. (2018). Yaratıcı Drama Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemi Öğrencilerinin Besinler Konusundaki Öğrenmelerine ve Sosyal Uyum Becerileri Kazanmalarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bardak, M. (2023). Çocuk Oyun Tercihi Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Ebeveyn Ve Çocuk Oyun Tercihlerinin Çocuğun Psikolojik Dayanıklılık ve İyi Oluşlarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bennett, E. K. (1988). Social Validation of a Creativity Measure (Unpublished Master's Thesis). University of Tennessee, Knoxville.

- Blackwood, E. G. (1981). A relational study of delayed gratification and Torrance's concept of creative thinking at the grade eight level (Doctoral dissertation). University of Ottawa, Canada.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Cresswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)* (3. Baskı b.). (S. Demir, Dü., E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. Bilican, . . . S. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Dursun, M. A. & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Erkan, N. (2015). 1. Bölüm: Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. Temel, G. Haktanır, E. Y. Üstün, O. Ural, N. Erkan, A. B. Aksoy, . . . Z. Kurtulmuş içinde, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskidemir-Meral, S. & Tezel-Şahin, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331. DOI: 10.26466/opus.580091.
- Flor R. K., Bitá A., Monir K. C., & Zohreh Z. Z. (2013). The effect of teaching critical and creative thinking skills on the locus of control and psychological well-being in Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 51-56.
- Garnezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, Y. & Karasulu-Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.
- Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008).Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21), 15-25.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kemple, K., & Nissenberg, S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Koran, N. (2020). Çocukta yaratıcılığı gelişimi. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed). Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri içinde, Ankara: Pegem Akademi.

- Liang, J., Chaivirutnukul, K., & Zhao, N. (2023). Why are proactive employees always creative? A perspective from the delay of gratification. *The Journal of Modern Project Management*, 11(2), 254-269.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. & Uçar, H. İ. (2020). Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Metzl E. S. & Morrell M. A. (2008). The role of creativity in models of resilience: Theoretical exploration and practical applications. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3, 303-318.
- Orhon, G. (2014). Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Owino, E. A. (2018). The moderating effect of preschool class size on children's socio-emotional competences in Eldoret Town, Kenya. *Journal of African Studies in Educational Management and Leadership*, 9, 34-49.
- Özer, M. & Polat Yıldırım, A. (2019). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1309-1327. Doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.17m
- Pehlivan, S. & Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Mesleklerin Tanıtılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 39-50.
- Ramazan, O. & Tok, G. (2023). Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2).
- Şahan Aktan, B. (2018). 48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şakar, G. N. (2022). Social problem solving skills of children: A phenomenological study of preschool teachers' views and practices (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seale, J., Nind, M. & Simmons, B. (2012). Transforming positive risk taking practices: The possibilities of creativity and resilience in learning disability contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/9945> adresinden alınmıştır.
- Sünbül, A. (2008). Yaratıcılığı Geliştirmek. A. M. Sünbül içinde, *Eğitime Yeni Bakışlar*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2012). Düşünme Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164).

- Waaktaar, T., Christie, H. J., Helmen Borge, A. I. & Torgersen, S. (2004). How can young people's resilience be enhanced? experiences from a clinical intervention project. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 167-183.
- Weare, K., & Nind, M. (2013). Developing mindfulness with children and young people. A Review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141- 153.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), 72-88.
- Yazgın, E. (2020). Yaratıcılığın gelişiminde aile, öğretmen ve okul. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde, (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgın, Y. (2020). Sanat alanları özgünlük ve yaratıcılık ilişkisi. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde, (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Akman, B. (2020). Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılığına Etkisi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 399-431. Doi: 10.18039/ajesi.682047.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 458- 483.
- Yontar Togrol, A. (2012). Studies of the Turkish form of the Test for Creative Thinking-Drawing Production. *Creative Education*, 3(8), 1326-1331.

Extended Abstract

Purpose

From a holistic perspective, the most critical period of a child's life is the early childhood years, when sensitivity to environmental stimuli and exploration are high. A child encounters various problems in the first years of life and builds psychological resilience against them. This problem does not need to be a specific problem, sometimes it is a problem that is encountered in daily life practices and needs to be solved. Before the child reaches the stage of being psychologically resilient, acquiring some fundamental skills helps them become individuals with high psychological resilience. One of the most important skills, especially for coping with difficulties is problem solving

skills. Likewise, the way the child handles events and situations differently and can think flexibly while solving problems s/he encounters will also show us the creative thinking of the child. Creative children who can think flexibly appear as psychologically more resilient individuals. Children with high psychological resilience can adapt to their environment and society. Based on all these, examining the relationship between the psychological resilience and creativity of children in early childhood has been the aim of this study.

Method

In this study, which aims to examine whether there is a relationship between the psychological resilience and creativity of children in early childhood, the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. The main variables of this study are psychological resilience and creativity.

For this purpose, the study group is 103 children who are receiving preschool education. Gender distribution of these children was as close as possible, so that 45 of them were girls and 58 were boys. The data was collected via Child Information Form, which includes questions about demographic characteristics for children, Early Childhood Creativity Scale (ECCRS), which was adapted into Turkish by Çeliköz (2017), and Psychological Resilience Scale for 48-72 Months Old Children developed by Şahan Aktan (2018). Preschool teachers filled out the data collection tools both manually and via online forms for the children in the classroom.

The collected data were entered into the statistical package program and the normality of the data was examined. It was observed that the data showed a normal distribution after the kurtosis and skewness values ranged between +2 and -2. According to the normality results, ANOVA was performed for three-category variables and Independent Groups t-test was performed for two-category variables within the scope of difference analysis. Whether there was a relationship between continuous variables was checked with the Pearson Correlation test. Whether preschool children's creativity predicts their psychological resilience was examined by Simple Linear Regression analysis. Non-parametric difference tests were also performed when the numbers in each cells of the variables was below 30. While Mann Whitney U test was applied for variables with two categories, Kruskal Wallis Test was applied for variables with three or more categories.

Results

When the research findings were examined, no relationship was found between creativity and psychological resilience. However, a positive and significant effect of children's gratification delay skills which is a sub-dimension of psychological resilience on their creativity skills was found. In other words, it can be stated that an increase in preschool children's gratification delay skills also contribute an increase in their creativity skills. No difference was found in children's creativity and psychological resilience according to gender. While it is seen that children's creativity and psychological resilience do not differ according to the mother's education level, it is seen that they differ in the initiative and self-confidence sub-dimension in the father's education level. This difference is in favor of fathers with master and doctorate degree in each group.

In addition to these results, a significant relationship was found between class size and self-regulation and commitment. However there is no significant relationship between class size and creativity, social problem-solving skills, initiative-self-confidence, and psychological resilience. However, it was observed that there was a negative relationship between class size and delaying gratification and receiving help. As the class size increases, the time the teacher devotes to individual children decreases. In other words, in crowded classrooms, it becomes difficult for children to access one-on-one support and help from teachers, which prolongs the waiting time and reduces their tolerance. In this case, children may have difficulty managing their delay in gratification. All findings of the study were examined in detail in the discussion part within the relevant literature.

Conclusion

In this study, which was conducted to examine the relationship between the psychological resilience and creativity of preschool children, no relationship between creativity and psychological resilience in the total score and other sub-dimensions. A significant positive effect of delay of gratification skills was found on creativity skills. The data of this study was collected from teachers. Researchers working in this field should collect data from children and families to enrich the findings of the study.

In addition, while children's creativity and psychological resilience do not differ according to the gender, age of the mother and father, the number of children, and the education level of the mother, it is seen that they differ in the initiative and self-confidence sub-dimension according to the

education level of the father, and this difference is in favor of the father with master and doctorate degree in each groups. This finding emphasizes the importance of addressing creativity and delay of gratification skills in family education programs especially father support programs. It may be suggested to examine the effects of various variables such as parental attitude, teacher attitude, classroom environment, and peer interaction on creativity and psychological resilience.

ETİK BEYAN: “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Dayanıklılıkları ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 21.06.2023 tarih ve E-29563864-050.03.04-472326 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINI SOSYAL KABULÜNE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI ¹

SCALE DEVELOPMENT STUDY ON THE SOCIAL ACCEPTANCE OF NORMALLY DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PEERS WITH SPECIAL NEEDS

Erdoğan ARSLAN²

Zeynep KARATAŞ³

Başvuru Tarihi: 23.03.2024 Yayına Kabul Tarihi: 28.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1457678
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı bütünleştirme eğitimine katılan özel gereksinimli ilkököl öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubu Burdur İl merkezinde bütünleştirme uygulaması yapılan 7 ilkökölün 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören 610 normal gelişim gösteren öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen sosyal kabul ölçeğinin KMO değeri .906 bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte 20 madde ve bu maddeleri kapsayan 4 faktör bulunmuştur. Sosyal kabul ölçeğinin toplam varyans açıklama yüzdesi %46,860 olarak bulunmuştur. Sosyal kabul ölçeğinin toplam alt boyutları arasında ayırt edicilik endeksi .80 altında bulunmuş ayırt edicilik sağladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modele ilişkin uyum indeksleri $Ki-kare/sd = 1,91$, $GFI=.92$, $CFI=.95$, $NNFI =.94$, $RMSEA =.051$, $SRMR=.056$, olarak bulunmuştur. Bu sonuçlarla sosyal kabul ölçeğinin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Sosyal kabul ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için yapılan madde toplam korelasyonu .288-.668 olarak ve Cronbach Alpha değeri ,85 bulunmuş, güvenilirliği sağladığı görülmüştür. Araştırma sonucunda geliştirilen sosyal kabul ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Özel Eğitim, Bütünleştirme, Sosyal Kabul, İlkokul öğrencisi*

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to determine the social acceptance levels of primary school students with special needs participating in inclusive education by their typically developing peers. In this research, scale development study group consists of 610 students who have a normal development and who study at the 3. and 4. grades of seven primary schools in which inclusive education was conducted in the center of Burdur district. The KMO value of the registration social acceptance scale within the scope of the research is .906. As a result of the exploratory factor analysis, 20 item in the scale an 4 factor that encompass these items were found. The total variance percentage of the social acceptance scale was found %46,860. Social Acceptance Scale, index of distinctiveness were found below .80, and were found to satisfy the distinctiveness value. Fit indices that were obtained as a result of confirmatory factor analysis were found as $Chi-square/sd=1,91$, $GFI=.92$, $CFI=.95$, $NNFI =.94$, $RMSEA =.051$, $SRMR=.056$. With these results, the four factor structure of the social acceptance scale was validated. The total item correlation that was carried out in order to determine the reliability of the Social Acceptance Scale ,221-.668, Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found as ,85 and it was found out that it satisfies reliability As a result of the research, it was found the socially acceptable study was valid and reliable.

Keywords: *Special Education, Inclusion, Social Acceptance, Primary school student*

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Öğretmen, Burdur, Türkiye e-posta: dredincarslan@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-0517-8161

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, e-posta: zeynepkaratas1972@hotmail.com ORCID: 0000-0002-4532- 6827.

Giriş

Eğitim ortamlarının öğrenci ihtiyaçları dâhilinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçları dikkate almak günümüzün temel felsefesi olan hümanizm anlayışının getirmiş olduğu zorunluluktur. Bu anlayışın getirdiği önemli bir terapötik koşul ise koşulsuz kabul faktörüdür. Koşulsuz kabul insanların birbirlerini din, dil, ırk vs ayrımı yapmadan olduğu gibi kabul etmesidir. Koşulsuz kabulün sağlanamaması durumunda sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçları göz ardı edilmekte ve buna bağlı bir sürü değişkenin de eksik olacağı düşünülmektedir. Öğrenciye göre düzenlenen eğitim ortamları öğrenciye sadece bilişsel becerilerde değil, duygusal becerilerde de büyük destek sağlamaktadır. Klasik eğitim ortamlarının öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir. Öğrencileri sadece akademik yönden geliştirme gelişimin bütünlük ilkesine de aykırıdır. Gelişimin bütünlük ilkesi, gelişim alanlarının birbiriyle etkileşim içinde olmasıdır. Daha geniş bir ifade ile bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerinin bir birbirini etkilemesidir. Gelişimin herhangi bir alanındaki olumlu ya da olumsuz bir özellik, insan gelişiminin diğer alanlarını da benzer yönde etkiler (Senemoğlu, 2003). Örneğin bir öğrencinin eğitim ortamında sevilmesi, sosyal olarak kabul edilmesi duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu da öğrencinin özgüvenin artıracak ve başarı duygusunu destekleyecektir. Sonuç olarak da öğrencinin bilişsel becerilerinde artış olmasını sağlayacaktır. Bu yüzden eğitim ortamlarında öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek akademik gelişimini de desteklemek anlamına gelmektedir. Eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin dahil olması bu ihtiyaçların artmasına (Arslan, 2020) ve kabulün zorlaşmasına (Garrote, 2020) neden olmaktadır.

Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarının karşılamak amacıyla, özel olarak tasarlanmış ortamlardan, özel materyaller kullanarak ve özel yöntemlerle sunulan eğitimidir (Hallahan, Koufman ve Polen 2014). Özel eğitim ortamlarının başarıya ulaşması için destek özel eğitim hizmetlerine sağlanmaktadır. Özel eğitimi desteklemek için; destek eğitim odası/kaynak oda, sınıf içi destek ve özel eğitim danışmanlığı uygulamaları yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı 2014). Bu uygulamaların tamamının özel gereksinimli öğrencinin akademik olarak gelişimin desteklemek için olduğu görülmektedir. Oysaki eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarısını desteklemek için sadece bilişsel ihtiyaçlarını değil sosyal-duygusal ihtiyaçlarının da önemsenmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin sosyal-duygusal ihtiyacının karşılanması ve bir bütün olarak gelişiminin desteklenmesi için sosyal olarak kabul edilmesi en

önemli etken olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabul düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Alves 2015; Arslan 2010; Ciechalski ve Schmidt, 1995). Bu durumda özel gereksinimli öğrencinin hem akademik gelişimini olumsuz yönde etkilemekte hem de eğitim ortamının kontrol edilmesini zor hale getirmektedir.

Sosyal kabul bireylerin birbirlerinin özelliklerini içselleştirip, benimsediğini göstermesidir. Sucuoğlu (2006)'na göre, özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü iki temel faktör etkilemektedir. Bunlar; özel gereksinimli öğrencinin özellikleri ve bu öğrencilere yönelik tutumlardır. Özel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenciye yönelik akranlarının tutumlarının öğrencilerin sosyal kabulünde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda akranların özel gereksinimli öğrenciye yönelik sosyal kabulün daha çok olumsuz olduğu (Aktaş ve Küçüker 2002; Karataş ve Arslan, 2018; Şahbaz 2004) görülmektedir. Normal akranlarının, normal gelişim göstermeyen öğrenciyi sosyal kabul düzeylerinin yükseltilmesi, olumluya dönüştürülmesi özel eğitim ortamlarının veriminin artması açısından büyük önem arz etmektedir. Bunun için de sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda test dışı tekniklerden sosyometrik tekniklerin çok yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir (Mu, 1998; Sahbaz 2004, 2007; Satterfield, 1997). Standart ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalarda ise (Aktan ve Diğ., 2019; Aktaş ve Küçüker 2002, Ayrıl, 2013) Civelek (1990) tarafından Sosyal Kabul Ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlanan "Friendship Activity Scale (F.A.S)" ölçeği kullanılmaktadır. Bu ölçek Sperstein (1990) tarafından geliştirilmiş, Civelek (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve "Sosyal Kabul Ölçeği" olarak isimlendirilmiştir. Ancak, bu ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sadece arkadaşlık boyutu olduğu görülmekte, sosyalizasyon, empati ve paylaşma alt boyutlarını ölçmediği görülmektedir. Bu sebeptendir ki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü ölçen yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde bütünleştirme eğitimine katılan özel gereksinimli öğrencilerinin, özel gereksinimli olmayan akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Ölçek geliştirme çalışmasını içinde barındıran bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, bir olayın, durumun veya nesnenin özelliklerini, ilişkilerini ve yapılarını tanımlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Bryman, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada üç çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubunu Burdur il merkezinde ilkokullarda bütünleştirme eğitimi uygulanan ve sınıflarında en az bir özel gereksinimli öğrenci bulunan ve normal gelişim gösteren 3 ve 4. sınıfta okuyan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu grup ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sosyal kabul hakkında görüş alabilmek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. İkinci çalışma grubu yine aynı ilden ve sınıflarında en az bir özel gereksinimli öğrenci bulunan 3 ve 4. sınıfta okuyan 610 normal gelişim gösteren öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu

Okul Adı	Cinsiyet	N	%
Şeker İlkokulu	Kız	54	8,1
	Erkek	50	8,0
Bahçeli evler Şehit S. K. İ.O	Kız	54	8,1
	Erkek	44	7,3
Sakarya İlkokulu	Kız	48	7,8
	Erkek	40	6,5
Gazi İlkokulu	Kız	35	5,7
	Erkek	40	6,5

Kemal Solmaz İlkokulu	Kız	35	5,7
	Erkek	40	6,5
Cumhuriyet İlkokulu	Kız	48	7,9
	Erkek	54	8,1
Mehmet Akif İlkokulu	Kız	41	6,8
	Erkek	37	6,0
Toplam Öğrenci Sayısı		610	100,00

Tablo 1 incelendiğinde edildiğinde araştırmaya 610 öğrencinin çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin okullara göre yüzde ve dağılımları incelendiğinde Şeker İlkokulundan 54 (%8,1) kız, 50 (%8) erkek ve toplamda da 104 (%16.1) öğrencinin, Bahçelievler İlkokulundan 54 (%8.1) kız, 44 (%7,2) erkek ve toplamda da 98 (%15.3) öğrencinin, Sakarya İlkokulundan 48(%7,8) kız, 40 (%6,5) ve toplamda da 98 (%14.3), Gazi İlkokulundan 35 (%5,7) kız, 40 (%6,5) ve toplamda da 75 (%12.2) öğrencinin, Kemal Solmaz ilkokulundan 35 (%5,7), 30 erkek (%4,9) ve toplamda da 65 (%10,6), Cumhuriyet İlkokulundan 48 (%7,8) kız, 54 (%8,1) erkek ve toplamda da 102 (%15,9), Mehmet Akif Ersoy İlkokulundan 41 (%6,8) kız, 37 (%6) erkek ve toplamda da 78 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü çalışma grubu ise Doğrulayıcı Faktör Analizi yapmak için kullanılmış ve ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerden 350 normal gelişim gösteren ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden 180'i kız, 170'i erkektir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme çalışması dört basamakta gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar: madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ölçeği uygulama, geçerlik ve güvenilirliği belirlemedir.

Araştırma yapılabilmesi için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından çalışmanın etik olarak uygunluğu açısından GO 2019/1

sayılı ve 02.01. 2019 tarihli belge ile onay alınmıştır. Aynı zamanda il düzeyinde verilerin toplanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünde gerekli izinler alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasında madde havuzu oluşturmak amacıyla alan yazında daha önceden geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Bu ölçeklerde yer alan maddeler dikkatle incelenerek geliştirilecek olan Sosyal Kabul Ölçeği için madde havuzuna örnek madde yazılmıştır.

Ayrıca Burdur il merkezindeki ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal kabul kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultu da 20 öğrenciyle sosyal kabul hakkında yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde elde edilen cevaplar tek tek incelenerek soru haline dönüştürülmüştür. Bu maddeler sosyal kabulü etkileyen faktörlere göre, sosyal beceri, etkinlik, empati, tutum, sosyal yardıma göre sınıflandırılmıştır. Alan yazın incelenerek toplamda 65 maddelik bir deneme ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan deneme ölçek formu için uzman görüşü almak amacıyla konu alanında uzman dört doçent, iki sınıf öğretmeni, bir ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam yedi uzmana başvurulmuştur.

Uzmanların ifadelerde uygun olarak belirttikleri maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Uygun olmayan ifadeler ise öneri yazmaları istenmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltilmesi istenenler düzeltilmiştir. Uzmanlar tarafından kesinlikle uygun görülmeyen ifadeler ise madde havuzunun dışında tutulmuştur. Bu uygulama sonucunda 50 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur.

Araştırmada geliştirilen sosyal kabul ölçeği için çalışma grubu olarak seçilmiş okullara gidilerek okul müdürlerinden izin alınmıştır. Öğrencilere geliştirilecek sosyal kabul ölçeğinin amacı hakkında bilgi verilmiş ve yönergesi okunarak doğru bir şekilde doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabulünü belirleyebilmek için geliştirilen Sosyal Kabul Ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler yapıldandı önce verilerin çok değişkenli istatistik uygulamak için gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Çalışma grubundan alınan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Test sonuçları incelenmiştir ve verilerin faktör analizi

yapmaya uygun olduğu görülmüştür. Faktör yapılarını belirlemek amacıyla varimax döndürme yöntemi kullanılmış ve faktör yapısı belirlenmiştir. Bu aşamada binişik maddeler ve faktör yükü .40'ın altında olan maddeler atılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinin toplam açıkladığı varyans yüzdesinin yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarının ardında güvenilirlik analizi için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Ayrıca spearman iki yarılama test yarılama korelasyonuna bakılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Sosyal kabul ölçeğinin yapı geçerliğini ortaya koymak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılmadan önce verilerin analizine uygunluğunu ortaya koymak amacıyla veri setinde uç değerlere bakılmıştır ve 47 veri atılmıştır. Çalışma grubu verilerinin yapılacak analize uygunluğunu hesaplamak için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmış veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

KMO ve Bartlett'in Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Çalışma Grubu Uygunluk Değeri		.906
Bartlett's Küresellik Testi	Kay-kare	2488.246
	Ss	190
	P	.000

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu verilerinin AFA'ya uygunluğu için kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .906 olduğu görülmüştür. KMO değerinin .50 (Şencan, 2005) ve .60 değerinin (Büyüköztürk, 2007) üstünde olması örneklem büyüklüğünün AFA'ya uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett's küresellik testi, veri setinizdeki değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon olup olmadığını test eder. Test sonucu anlamlı olması durumunda değişkenler arasında

faktör analizi için yeterli korelasyon olduğu sonucuna varılır ve faktör analizi uygulanabilir. (Field, 2013, Tabachnick & Fidell, 2019)

Araştırmada, ölçeğin KMO ve Bartlett's Test sonuçlarını gösteren Tablo 2'ye bakıldığında, KMO değerinin .906 Bartlett's alan testi değeri χ^2 2488.246 $p < .05$ olarak anlamlı çıkmıştır. KMO testi sonuçlarına göre (.906) tercih edilen çalışma gurubu verilerinin faktör çıkarmak/analizi için uygun olduğu görülmektedir. Bartlett's katsayısı incelendiğinde anlamlı çıktığı ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir

AFA sırasında dik döndürme işlemi ve varimax yöntem kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemlerinin sonucunda ölçekte yer alan maddeler 4 alt faktörde toplanmıştır. Bu dört faktörle ilişkili olan maddelerin bulunması ve kolay yorumlanması için varimax tekniği kullanılarak rotasyon işlemi yapılmıştır.

Sosyal kabul ölçeği ile ilgili yapılan AFA sonucunda 30 madde ölçekten çıkarılmıştır. Varimax döndürme işlemi sonucunda, özdeğeri 1.00 'dan büyük olan 20 madde ve 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bu dört (4) faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %46.860'dır. Varimax döndürme tekniği ile birlikte yapılan Anti-image Correlation işlemi sonucunda ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46 ve 47. maddeler iki ayrı faktörde 0,32 ve üzeri yük verdiği (binişik madde) ve .30'un altında değer verdiği için ölçekten atılmıştır.

Sosyal Kabul Ölçeği verilerine uygulanan AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri ve maddelerin faktör yüklerine göre yüksek değerden küçük değere doğru sıralanışı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Kabul Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Bileşenlere Ait Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
1) (21) Okula onunla birlikte gelmek isterim.	.734			
2) (18) Onunla aynı sırada oturabilirim	.684			

3) (25) Birlikte sinemaya gitmekten mutlu olurum.	.672
4) (24) Onunla pikniğe gitmek isterim.	.608
5) (17) Ödev yaparken onunla aynı grupta olmak isterim	.603
6) (20) Onunla birlikte oyun oynamaktan mutlu olurum	.594
7) (23) Benimle yan yana görünmesinden rahatsız olmam	.417
8) (32) Sıkıntısı olduğunda onu dinlemek isterim	.711
9) (33) Sıkıntısını benimle paylaşmasını isterim	.651
10) (49) Sinirlendiğinde onu sakinleştirmeye çalışırım	.608
11) (31) Sıkıntım olduğunda onun beni dinlemesinden hoşlanırım	.552
12) (48) Başkaları onu anlamadığında anlamaları için müdahale ederim	.505
13) (50) Herhangi bir sorunu olduğunda ona yardım etmek isterim	.502
14) (42) Benim bir eşyayı kullandığımda ben de tekrar kullanabilirim	.712
15) (37) Öğretmenimin benimle değil onunla daha çok ilgilenmesini isterim	.615
16) (35) Onun giyim tarzında giyinmekten rahatsız olmam	.559
17) (36) Benimle benzer kıyafetleri giydiğinde mutlu olurum	.527
18) (12) Eksik bir özelliği olsa da arkadaş olmamda sakınca yoktur	.737
19) (44) Onunla arkadaş olmamı hiç birşey engellemez	.566
20) (9) Onu mutlu ettiğimde ben de mutlu olurum	.538

Tablo 3 incelendiğinde, Sosyal Kabul Ölçeğinde 20 madde ve 4 faktörün olduğu görülmektedir. Birinci faktörde, 7 madde yer aldığı ve faktör yüklerinin .734-.417 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörde bulunan maddelerin sosyalizasyonla ilgili olduğu görülmüştür ve bu faktöre “sosyalizasyon” adı verilmiştir.

İkinci faktörde, 6 maddenin yer aldığı ve faktör yüklerinin, .711 ile .502 arasında değiştiği görülmektedir. Faktördeki maddelerin empati ile ilgili olduğu görülmüş ve bu faktöre “empati” adı verilmiştir.

Üçüncü faktörde, 4 maddenin yer aldığı ve faktör yükleri, .712 ile .527 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörde bulunan maddelerin paylaşma ile ilgili olduğu görülmüştür ve bu faktöre “paylaşma” adı verilmiştir.

Dördüncü faktörde, 3 maddenin yer aldığı ve faktör yükleri, .737 ile .538 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörde bulunan maddelerin arkadaşlık ile ilgili olduğu görülmüştür ve bu faktöre “arkadaşlık” adı verilmiştir.

Nihai sosyal kabul ölçeğine maddeler birden yirmiye kadar sırayla yeniden numaralandırılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. 20 maddelik sosyal kabul ölçeğinin analizi sonucunda ulaşılan faktör yüklerine ait öz değerleri, her bir faktörün açıkladıkları varyanslar ve faktörlerin toplam açıkladığı varyanslar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Kabul Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Yüzdeleri	Varyans	Açıklanan Varyans Yüzdeleri	Toplam
Faktör 1-Sosyalizasyon	5.672	28.358		28.358	
Faktör 2-Empati	1.417	7.086		35.444	
Faktör 3-Paylaşma	1.157	5.786		41.230	
Faktör 4-Arkadaşlık	1.126	5.630		46.860	

Tablo 4 kontrol edildiğinde; Sosyal Kabul Ölçeğinin açıklanan toplam varyans yüzdesinin %46.860 olduğu görülmektedir. Ölçeklerin toplam varyans yüzdesi %30 ve daha fazla olması (Büyüköztürk, 2004) ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak bir ölçeğin varyans yüzdesinin yüksekliği ölçeğin faktör yapısının gücü ile doğru orantılıdır. (Tavşancıl & Keser, 2002). Aynı zamanda özellikle sosyal bilimlerde faktör analizinin karmaşıklığı ve veri setlerinin çok boyutlu yapısı nedeniyle daha düşük varyans yüzdeleri (%40-60) kabul edilebilir (Field, 2013, Williams & Diğ, 2010, Fabrigar & Diğ., 1999).

Geliştirilmiş olan Sosyal Kabul Ölçeğinin, birinci faktörünün öz değerinin 5.672 olduğu ve açıkladığı varyans yüzdesinin %28.358 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün varyans yük değerine bakıldığında 7 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) bulunduğu görülmektedir. İkinci faktörün öz değerinin 1.417 ve açıklanan varyans yüzdesinin %7.086 olduğu görülmektedir. İkinci faktörün varyans yük değerine bakıldığında 6 maddenin (8, 9, 10, 11, 12, 13) bulunduğu görülmektedir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1.157 ve açıkladığı varyans yüzdesinin %5.786 olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörün varyans yük değerine bakıldığında 4 maddenin (14, 15, 16, 17) bulunduğu görülmektedir. Dördüncü faktörün öz değerinin 1.126 ve açıkladığı varyans yüzdesinin %5.630 olduğu görülmektedir. Dördüncü faktörün varyans yük değerine bakıldığında ise 3 maddenin (18, 19, 20) bulunduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

DFA 350 normal gelişim gösteren ve sınıfında bütünleştirme öğrencisi bulunan öğrencilerden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA yapmadan önce verinin çok değişkenli istatistik yapabilmeye uygun olduğunu belirlemek amacıyla de veri setinde kayıp veriler ya da uç değerler var mı? Veri seti normal dağılım göstermekte mi? Veri setinde çoklu bağlantı sorunu var mı? Sorularına ilişkin uygulamalar yapılmıştır. Bu adımlara ilişkin; araştırma grubundan elde edilen veriler kontrol edildiğinde herhangi bir kayıp veri olmadığı görülmüştür. Uç Değerlerlere ilişkin analizde ise, tek değişkenli uç değer olup olmadığı her bir maddeye ilişkin z değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Uç değer olarak z değeri ve herhangi uç değere sahip veri tespit edilmemiştir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Kline (2010)'e göre çarpıklık katsayısının mutlak değerinin ikinin altında olması

önerilirken, üçün üstünde olması, basıklık katsayısının mutlak değerinin ise sekizin üzerinde olmasının dağılımının aşırı çarpık ve aşırı basık olduğunu ifade etmiştir. Tablo 5'te DFA sonrası ölçekte yer alan 20 maddenin çarpıklık ve basıklık katsayıları bakıldığında sadece 20. maddenin çarpıklık katsayısının 2'nin çok az üzerinde olduğu basıklık katsayılarının ise önerilen sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgulara dayalı olarak veri setinin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği ve DFA için gerekli olan normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Maddelere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine ait sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

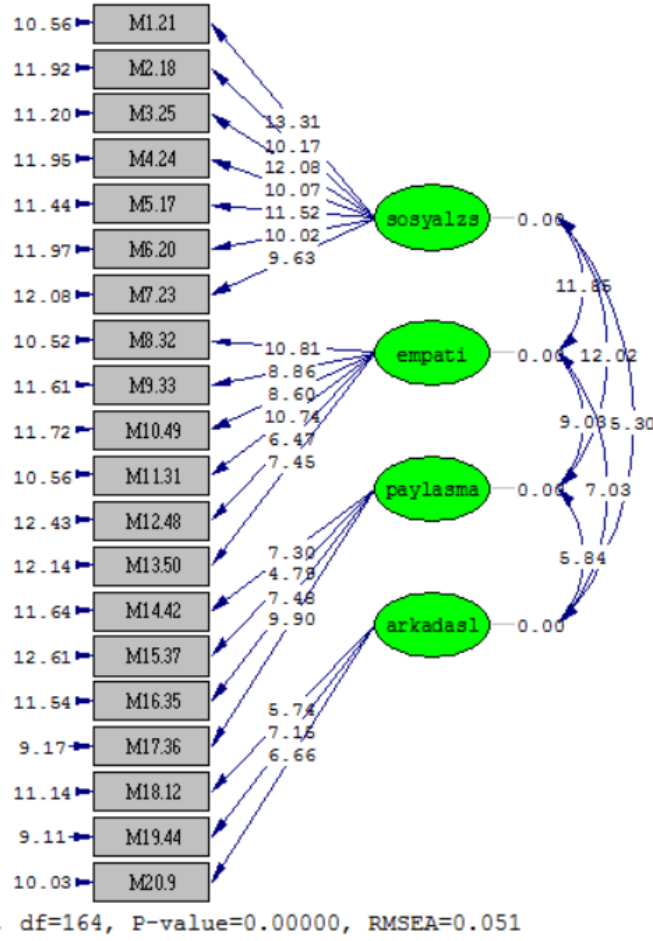
Maddelere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
	Değer	Değer	Değer	Değer	Değer	Std. Hat	Değer	Std.Hata
M1.21	350	1.00	3.00	1,5943	,734	,130	-,636	,260
M2.18	350	1.00	3.00	1,5400	,885	,130	-,423	,260
M3.25	350	1.00	3.00	1,5114	,984	,130	-,278	,260
M4.24	350	1.00	3.00	1,6029	,788	,130	-,769	,260
M5.17	350	1.00	3.00	1,6771	,546	,130	-,850	,260
M6.20	350	1.00	3.00	1,2629	1,913	,130	2,770	,260
M7.23	350	1.00	3.00	1,6114	,776	,130	-,823	,260
M8.32	350	1.00	3.00	1,3343	1,669	,130	1,545	,260
M9.33	350	1.00	3.00	1,4771	1,155	,130	-,095	,260
M10.49	350	1.00	3.00	1,3714	1,447	,130	,941	,260
M11.31	350	1.00	3.00	1,5086	1,009	,130	-,269	,260

M12.48	350	1.00	3.00	1,4571	1,143	,130	,880	,260
M13.50	350	1.00	3.00	1,3743	1,419	,130	,885	,260
M14.42	350	1.00	3.00	1,7114	,542	,130	-1,099	,260
M15.37	350	1.00	3.00	1,8343	,297	,130	-1,285	,260
M16.35	350	1.00	3.00	1,7200	,553	,130	-1,257	,260
M17.36	350	1.00	3.00	1,8629	,265	,130	-1,434	,260
M18.12	350	1.00	3.00	1,3629	1,447	,130	1,004	,260
M19.44	350	1.00	3.00	1,4286	1,179	,130	,281	,260
M20.9	350	1.00	3.00	1,2514	2,160	,130	3,480	,260

Çoklu bağlantı probleminin temel nedeni iki ayrı maddenin birebir aynı şeyi ölçmesinden kaynaklanır (Vupa ve Alma, 2008). AFA sonrasında ortaya çıkan veri setinde çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle maddeler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan korelasyon sonucunda korelasyon değerlerinin .80 ölçütünün altında olduğu görülmüştür. Ayrıca veri seti için hesaplanan varyans şişkinlik faktörü (VIF) değerlerinin 10 ile 30 arasında olması da veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, Gujarati, 1995)

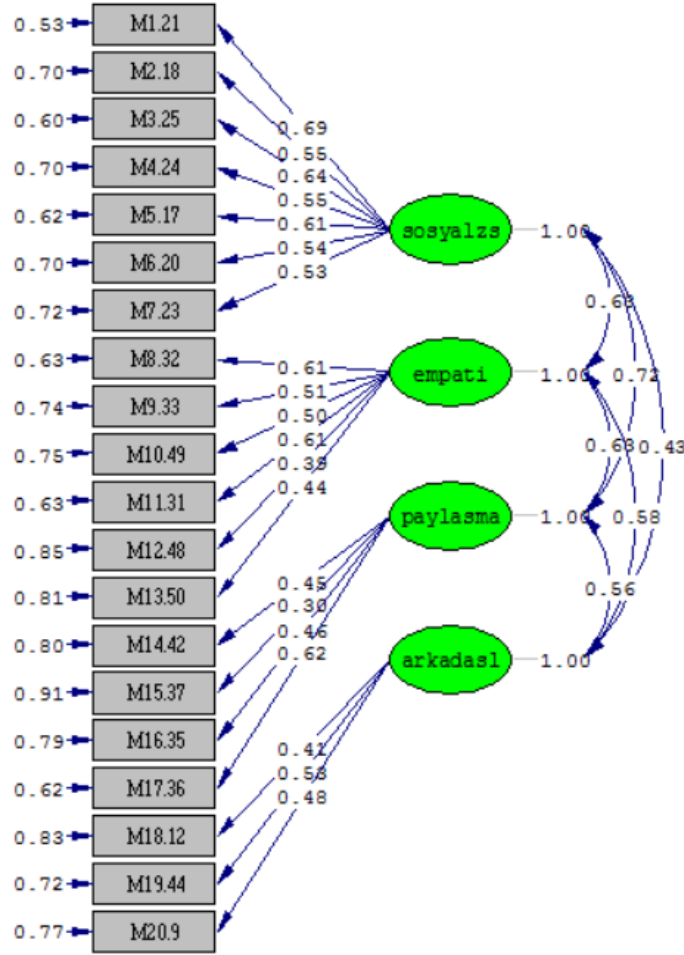
AFA sonucu elde edilen 20 madde ve dört faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucu kurulan modele ilişkin elde edilen t değerlerini gösteren path diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1’de görüleceği üzere Sosyal Kabul Ölçeği “sosyalizasyon”, “empati”, “paylaşma” ve “arkadaşlık” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.



Şekil 1. Sosyal kabul ölçeği ölçme modeline ilişkin t değerleri

Şekil 1 incelendiğinde maddelere ilişkin hesaplanan t değerlerinin 4.79 ile 13.31 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan t değerleri 1.96'dan büyük ise .05 düzeyinde, 2.56'dan büyük ise .01 düzeyinde anlamlıdır. Burada değerler 2,56'dan büyük olduğu için .01 düzeyinde anlamlıdır. Budurum da herhangi bir maddenin modelden çıkartılmasına gerek olmadığını göstermektedir.

DFA sonucunda ortaya çıkan ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansı değerleri Şekil 2'de verilen diyagramda görülmektedir.



Chi-Square=312.85, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 2. Sosyal kabul ölçeği ölçme modeli

Şekil 2’de verilen ölçme modelinde her bir alt faktördeki yer alan maddelerin faktör yükleri ile hata varyansı değerleri yer almaktadır. Şekil 2’de verilen “sosyalizasyon” alt boyutundaki yedi maddeye ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin .53 ile .69 arasında değiştiği, en düşük faktör yükünün M7.23 nolu maddeye (.53) en yüksek faktör yükünün ise M1.21 nolu maddeye (.69) ait olduğu görülmektedir. “Sosyalizasyon” alt boyutu, M7.23 nolu maddeye ait varyansın %28.00’ini ($.53^2=.28$) açıklarken M1.21 nolu maddeye ait varyansın %48.00’ini ($.69^2=.48$) açıklamaktadır.

Ölçeğin “empati” alt boyutunda ise altı madde yer almaktadır. Şekil 2’ye bakıldığında “empati” alt boyutunda faktör yüklerinin .39 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. M12.48 nolu madde en

düşük faktör yüküne (.39) sahip iken M8.32 ile M11.31 nolu maddeler en yüksek faktör yüklerine (.61) sahiptir. “Empati” alt boyutunun M12.48 nolu maddenin varyansının %15.00’ini ($.39^2=.15$), M8.32 ile M11.31 nolu maddelerin her birinin varyansının ise %37.00’sini ($.61^2=.37$) açıkladığı söylenebilir.

Ölçeğin “paylaşma” alt boyutunda ise dört madde yer almaktadır. Şekil 2’ye bakıldığında “paylaşma” alt boyutunda en düşük faktör yüküne (.30) M15.37 nolu madde sahip iken en yüksek faktör yüküne (.62) M17.36 nolu madde olmuştur. “Paylaşma” alt boyutu M15.37 nolu maddenin varyansının %9.00 ($.30^2=.09$) kısmını açıklamaktadır. Ayrıca bu maddeye ilişkin hata varyansı değerinin (.91) .90’nın üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak maddeye ilişkin Şekil 1’de verilen t değeri incelendiğinde t değerinin ($t_{M15.37}=4.79$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu için maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Diğer yandan, M17.36 nolu madde “paylaşma” alt boyutunda maksimum faktör yüküne (.62) sahip madde olurken bu maddedeki varyansın %38.00’i ($.62^2=.38$) “paylaşma” alt boyutu tarafından açıklanmaktadır.

Ölçekte yer alan son alt boyut “arkadaşlık” alt boyutudur ve üç madden oluşmaktadır. Şekil 2’de verilen faktör yükleri incelendiğinde M18.12 nolu maddenin minimum faktör yüküne (.41), M19.44 nolu maddenin ise maksimum faktör yüküne (.53) sahip olduğu söylenebilir. “Arkadaşlık” alt boyutu M18.12 nolu maddenin varyansının %17.00’sini ($.41^2=.17$) açıklarken M19.44 nolu maddenin varyansının %28.00’ini ($.53^2=.30$) açıklamaktadır.

Şekil 2’den elde edilen bir diğer bilgi ise alt boyutlar arasındaki korelasyonlardır. Bu korelasyonlar aynı zamanda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	Sosyalizasyon	Empati	Paylaşma	Arkadaşlık
Sosyalizasyon	1.00			
Empati	.63 (.05)	1.00		
Paylaşma	.72 (.06)	.63 (.07)	1.00	

Arkadaşlık	.43 (.08)	.58 (.08)	.56 (0.10)	1.00
------------	-----------	-----------	------------	------

Tablo 6’de verilen bilgilere göre ölçeğin “sosyalizasyon” ile “empati” alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .63; “sosyalizasyon” ile “paylaşma” alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .72; “sosyalizasyon” ile “arkadaşlık” alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .43; “paylaşma” ile “empati” alt boyutları arasında .63; “empati” ile “arkadaşlık” alt boyutları arasında .58; “arkadaşlık” ile “paylaşma” alt boyutları arasında .56 korelasyona sahip olduğu söylenebilir. İki değişken arasındaki ilişki değerinin .70-1.00 olması yüksek ilişki, .70-.30 arasında olması orta ilişki, .00-.30 arasında olması düşük ilişki olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Dolayısıyla bulgulara dayalı olarak “Sosyal Kabul Ölçeği” nin boyutlarının orta ve yüksek düzeyde birbirleriyle ilişkilerinin olduğu söylenebilir. Brown (2006), uygulamalı araştırmalarda faktörler arasındaki korelasyonun .80 ya da .85’i aşmamasının düşük ayırt edicilik (discriminant) geçerliği olarak kabul edildiğini, bu değerleri aştığı takdirde iki faktörün çok yüksek oranda benzeştiği dolayısıyla birleştirilip tek bir faktör olarak modelin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal Kabul Ölçeği’ne ilişkin ele alınan dört faktörün kendi aralarındaki korelasyon değerlerinin .80’in altında olması ölçeğin ayırt edicilik geçerliğini sağladığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

İncelenmesi gereken diğer bir istatistik ise DFA sonucu elde edilen modele ilişkin uyum istatistikleridir. Araştırma kapsamında modele ilişkin, ki-kare istatistiği ile birlikte GFI, CFI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri dikkate alınarak model veri uyumu değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Uyum İndeksleri ve Değerleri

<i>Ki-kare</i>	<i>sd</i>	<i>Ki-kare/sd</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
312.85*	164	1.91	.92	.95	.94	.051**	.056

* $p < .05$; **RMSEA için %90 olasılıklı güven aralığı (.042-.060)

Tablo 7 incelendiğinde Ki-kare'nin serbestlik derecesine bölünmesi ile çıkan değer 1,91 olduğu görülmektedir. Şimşek (2007)'ye göre bu değer 2.00'in altında olması iyi uyumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Tablo 7 deki verilere göre modelin uyumlu olduğu söylenebilir.

GFI (Goodness of fit index) bir diğer deyişle *iyilik uyumu indeksi*, çalışma grubuna ait verinin kovaryans matrisinin oluşturulan model tarafından ne oranda açıklandığını gösterir. Genel olarak 0 ile 1 arasında değerler alır (Kline, 2010). Tablo 7'deki bilgilere göre GFI=.92'dir ve bu değer .90'nın üzerinde olması iyi uyuma (Schumacker ve Lomax, 1996) işaret etmektedir.

Tablo 7'de verilen bir diğer uyum indeksi *karşılaştırmalı uyum indeksi* olan CFI'dır. Brown'a (2006) göre CFI'nın bire yakın değerler alması model veri uyumunun iyi olduğu şeklinde yorumlanır. Tablo 7 incelendiğinde CFI=0.95'tir. Bu değer yukarıdaki açıklamayı da dikkate alarak yorumlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu şeklinde olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) değerine bakıldığında 0.94 olduğu görülmektedir. Bu değer bire yaklaştıkça model ve veri arasında uyumun mükemmeliğini göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 1996). Tablo 7'de NNFI değerinin .90'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da model veri uyumunun iyi olduğunun bir diğer göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 7'de yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (RMSEA) değerine bakıldığında 0,051 olduğu görülmektedir. Brown'a (2006) göre bu değer sifira yaklaştıkça uyumun arttığını gösterir. Bu durumda RMSEA değeri veri ve model arasındaki uyumun iyi olduğunun diğer bir göstergesidir.

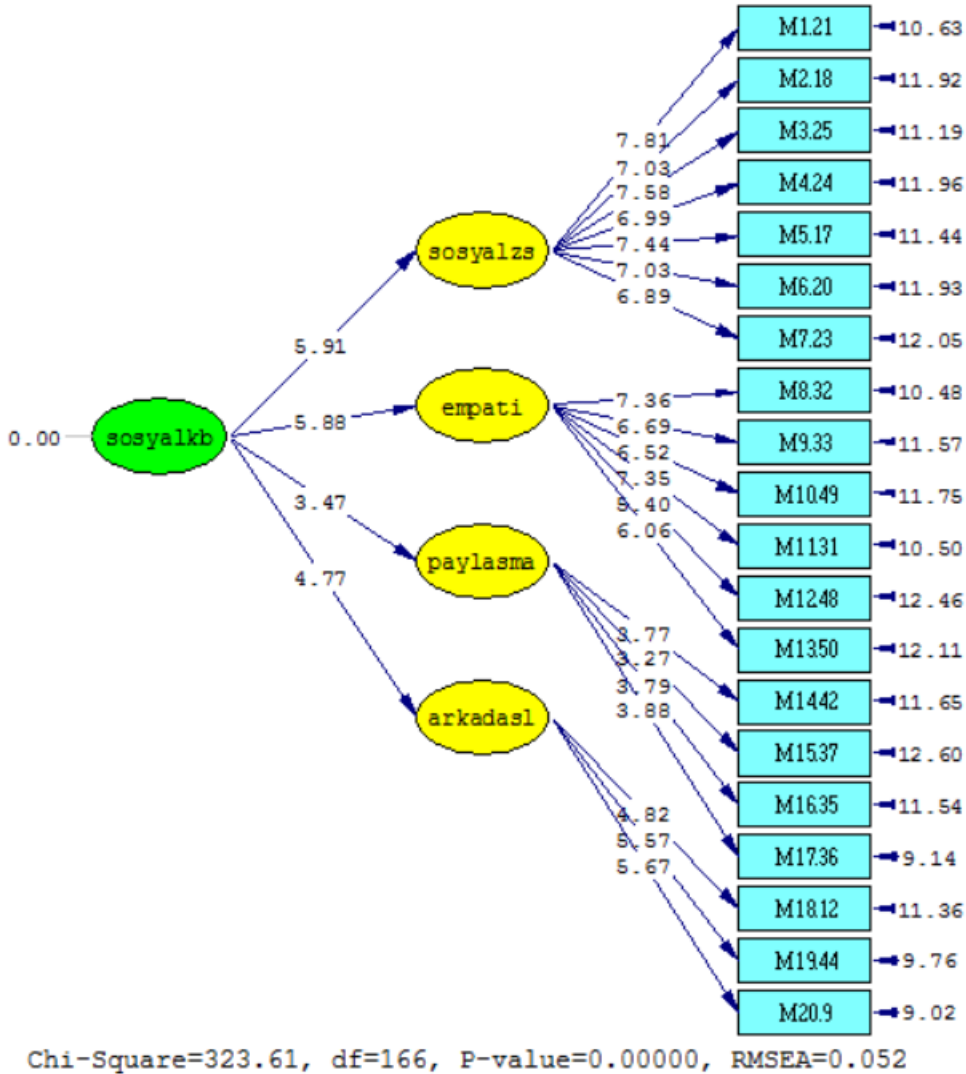
Tablo 7'de yer alan son uyum indeksi olan SRMR (Root Mean Residuals) indeksine bakıldığında 0,056 olduğu görülmektedir. Brown'a (2006) göre bu değer sifir olması mükkemel uyum olarak ifade edilirken Hu & Bentler'a (1999) göre 0,08'in altında olması kabul edilebilir uyum olarak ifade edilmektedir. Tablo 8'de verilen bilgilere göre SRMR=.056 olduğuna göre olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak Sosyal Kabul ölçeğinin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Sosyal kabul ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Sosyal kabul ölçeğinin dört alt boyutundan elde edilen puanların toplanabilirliğine kanıt sağlamak amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

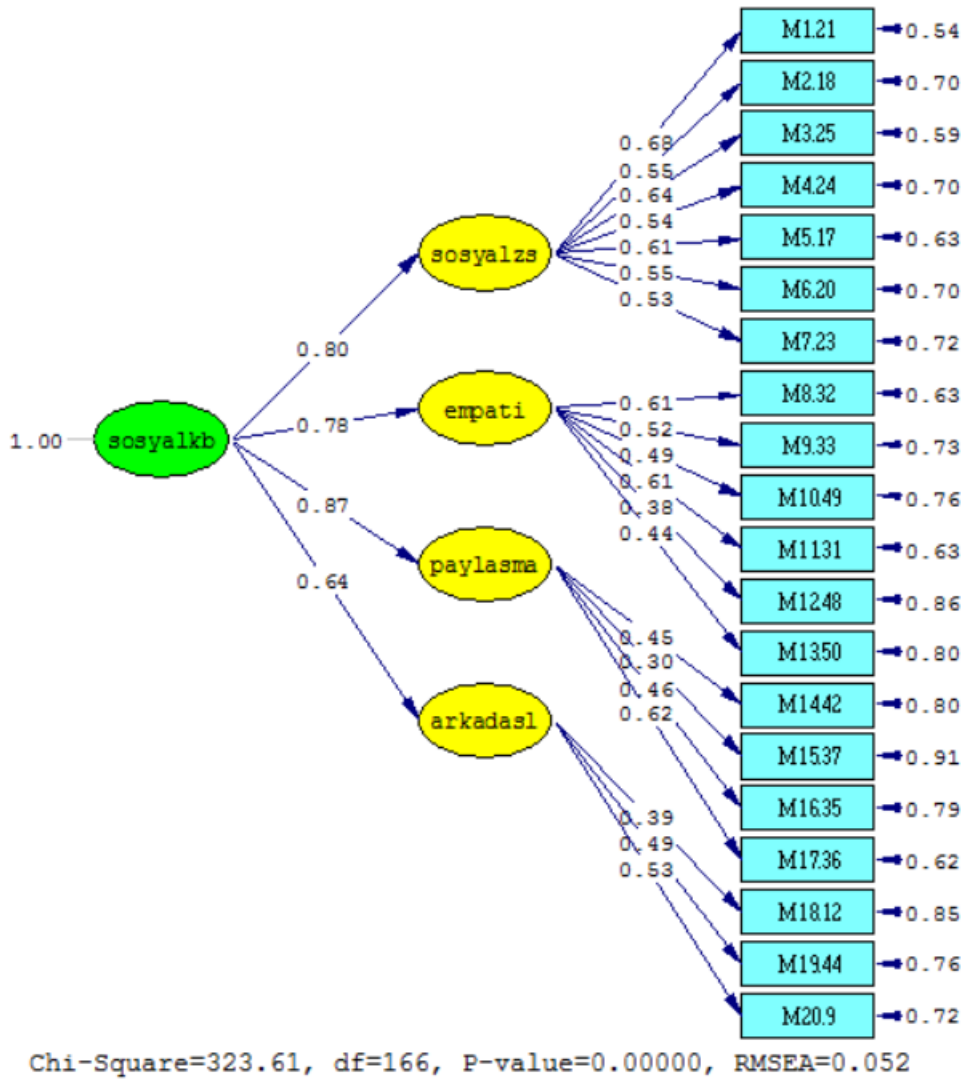
İkinci düzey DFA sonucunda da kontrol edilmesi gereken ilk çıktı gözlenen değerlere bir diğer deyişle maddelere ilişkin t değerleridir. Şekil 3'te Sosyal Kabul Ölçeği'nin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen t değerleri görülmektedir.



Şekil 3. Sosyal kabul ölçeği İkinci düzey DFA analizine ilişkin t değerleri

Şekil 3 incelendiğinde maddelere ilişkin hesaplanan t değerlerinin 3.27 ile 7.81 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan t değeri 1.96'dan büyük ise, .05 düzeyinde, 2.56'dan büyük ise .01 düzeyinde anlamlıdır. Burada değerler 2.56'dan büyük olduğu için .01 düzeyinde anlamlıdır ve herhangi bir maddenin modelden çıkartılmasına gerek olmadığını göstermektedir.

İkinci düzey DFA sonucu maddelere ilişkin ortaya çıkan faktör yüklerinin ve hata varyanslarının analiziyle ortaya çıkan path şeması Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Sosyal kabul ölçeği ikinci düzey DFA ile elde edilen path şeması

Şekil 4'te verilen Sosyal Kabul Ölçeğine İlişkin yol şeması incelendiğinde sosyalizasyon boyutunda minimum faktör yükünün M7.23 nolu maddeye maksimum faktör yüküne M1.21 nolu maddenin sahip olduğu; empati boyutunda minimum faktör yüküne M12.48 nolu madde sahip iken maksimum faktör yüküne M8.32 nolu madde; paylaşma alt boyutunda minimum faktör yüküne M15.37 nolu madde sahip iken maksimum faktör yüküne M17.36 nolu madde sahiptir ve son olarak arkadaşlık alt boyutunda minimum faktör yüküne M18.32 nolu madde sahip iken maksimum faktör yüküne M20.9 nolu madde sahiptir. Şekil 2'de maddelere ilişkin verilen hata varyansları incelendiğinde M15.37 nolu madde dışındaki tüm maddelerin hata varyanslarının .90'ının altında olduğu görülmektedir. Ancak M15.37 nolu maddeye ait Şekil 1'de verilen t değerinin ($t_{M15.37}=3.27$, $p<.05$) anlamlı olmasından dolayı madde ölçekte tutulmuştur.

Şekil 4'te verilen örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları incelendiğinde sosyal kabul örtük değişkeni sosyalizasyon alt boyutundaki değişkenliğin %64.00'ünü ($.80^2$) açıklarken, empati alt boyutundaki değişkenliğin %61.00'ini ($.78^2$), paylaşma alt boyutundaki değişkenliğin %76.00'sini ($.87^2$) ve arkadaşlık alt boyutundaki değişkenliğin %41.00'ini ($.64^2$) açıklamaktadır.

İkinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Uyum İndeksleri ve Değerleri

Ki-kare	sd	Ki-kare/sd	GFI	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
323.61*	166	1.95	.92	.95	.94	.052**	.056

* $p<.05$; **RMSEA için %90 olasılıklı güven aralığı (.044-.061)

Tablo 8 incelendiğinde ki-kare/sd değerinin 1.95 olduğu görülmektedir. İyi bir uyumun olması için kıkarenin serbestlik derecesine bölümünde 2'nin altında bir değer elde edilmesi gerekir. (Şimşek, 2007). Tablo 8'da görülen diğer uyum indeksleri şöyledir: GFI=.92, CFI=.95, NNFI=.94, RMSEA=.052 ve SRMR= .056'dır. Model için hesaplanan GFI, CFI ve NNFI

indekslerinin .90'ının üzerinde olması ve RMSEA ile SRMR indekslerinin .08'in altında olması model ve veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Bütün bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi Sosyal Kabul Ölçeğinden toplam puan alınabilmektedir.

Güvenirlige ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sosyal Kabul Ölçeğinin” güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sosyal Kabul Ölçeğinin (SKÖ) güvenilirliğini belirlemek için yapılan madde toplam korelasyonu, cronbach alpha katsayısı ve spearman brown test korelasyonu analizlerinin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sosyal Kabul Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayısı ve Spearman Brown Korelasyonu, Madde Toplam Korelasyonu

Güvenirlilik Analizi	N	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam
Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	581	.231-.596	.355-.241	.312-.221	.230-.243	.221-.668
Cronbach Alfa-İç Tutarlılık Katsayısı	581	.798	.684	.596	.480	.857
Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu	581					.811

Sosyal Kabul Ölçeğinin madde toplam korelasyonunu, cronbach alpha katsayısını ve spearman brown iki yarı test korelasyonunu gösteren Tablo 9 incelendiğinde sosyal kabul ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri birinci faktörde .596-.231; ikinci faktörde .355-.241; üçüncü faktörde .312-.221; dördüncü faktörde ise .243-.230 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 9’a bakıldığına Cronbach Alpha katsayısının birinci faktörde .798, ikinci faktörde .684, üçüncü faktörde .596, dördüncü faktörde ise .480 olduğu görülmektedir.

Bir ölçme aracında Cronbach Alpha değerinin en az .70 alınması güvenilirlik için ön şarttır (Şencan 2005). Ölçme aracının güvenilir olması için Cronbach Alpha değerinin en az .70 ve üstü olması gerekmektedir (Büyüköztürk 2016). Tablo 9 incelendiğinde Sosyal Kabul Ölçeğinin toplam madde

korelasyon değerinin .221-.668 aralığında değiştiği, Cronbach Alpha değerinin .857 ve Spearman Brown Korelasyon değerinin ise .811 olduğu görülmektedir.

Geliştirilen bir ölçekte güvenilirlik katsayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ şeklinde bir değer almış ise (Tekez, 2004) güvenilirlik kat sayısı 1'e yakın olan ölçekler (Tavşancıl, 2002) oldukça güvenilir bir ölçek olarak tanımlanmaktadır. Araştırma da geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısı .857 olarak bulunması ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tüm bu geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen Sosyal Kabul Ölçeğinin genel özellikleri şöyledir; ölçek dört faktörden (Sosyalizasyon, empati, paylaşma ve arkadaşlık) oluşmaktadır. Ölçek üçlü derecelendirme [1-Katılmıyorum, 2-Kararsızım, 3-Katılıyorum] ile puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilir. Toplam puan baz alındığında bu ölçekten alınabilecek puan 60 ile 20 arasında değişmekte olup, en yüksek puan 60, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alınan puan yükselmesi sosyal kabul seviyesinin de yükseldiğine işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda; bütünleştirme uygulamasına katılan özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin, normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla seçilen çalışma grubunun faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değeri ve Barlett's katsayılarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, KMO değerinin .906 ve Barlett's Bartlett's alan testi değeri χ^2 2488.246 $p < .05$ olarak bulunmuştur. KMO değerine bakıldığında değer .70'dan büyük olması seçilen örneklemin ölçek geliştirmek için uygun (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) Barlett's değerine bakıldığında da anlamlı çıkması seçilen dağılımın normal olduğu göstermektedir (Büyüköztürk 2007; Şencan 2005). Bu sonuçla çalışma grubunun verilerinin yapılan faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Ölçek 20 madde, 4 faktör olarak belirlenmiştir. Ölçekte birinci faktördeki toplam 7 maddenin faktör yüklerinin .734 ile .417 arasında değiştiği ve maddelerin sosyalizasyonla ilgili olduğu görüldüğü için bu faktöre "sosyalizasyon" adı verilmiştir. İkinci faktördeki toplam 6 maddenin faktör yüklerinin .711 ile .502 arasında değiştiği ve maddelerin empati ile ilgili olduğu görüldüğü için "empati" adı verilmiştir. Üçüncü faktördeki toplam 4 maddenin faktör yüklerinin .712 ile .527

arasında değiştiği ve maddelerin paylaşma ile ilgili olduğu görüldüğü için “Paylaşma” adı verilmiştir. Dördüncü faktörde toplam 3 maddenin faktör yüklerinin .737 ile .538 arasında değiştiği ve maddelerin arkadaşlık ile ilgili olduğu görüldüğü için “arkadaşlık” adı verilmiştir. Faktör yüklerine bakıldığında, ölçeğin yapısı kararlı olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Sosyal kabul ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizinin sonucunda ölçek 20 maddeden oluşmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde faktör yükünün en düşük .417 en yüksek ise .737 olduğu görülmektedir. Şencan (2005)’e göre bir ölçekte faktör yüklerinin yüksek olması yapı geçerliliğinin de yüksek olması anlamına gelmektedir ve 0,45 faktör yükü değeri iyi bir seçim ölçütüdür ancak birden fazla faktörlü yapılarda madde faktör yükün en düşük ,30 olması yeterli bir ölçüttür (Nunnally, 1978). Bu sonuçlar ışığında geliştirilen sosyal kabul ölçeğinin geçerli bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir.

Sosyal kabul ölçeğinin açıklanan toplam varyans yüzdesinin %46,860 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimlerde faktör analizinin karmaşıklığı ve veri setlerinin çok boyutlu yapısı nedeniyle daha düşük varyans yüzdeleri (%40-60) kabul edilebilir (Field, 2013, Williams & Diğ., 2010, Fabrigar & Diğ., 1999). Ölçeğin toplam açıkladığı varyans yüzdesi, faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Birinci faktörde öz değeri 5.672 ve açıkladığı varyans %28.358 bulunmuştur. İkinci faktörde öz değeri 1.417 ve açıkladığı varyans %7.086 bulunmuştur. Üçüncü faktörde, öz değeri 1.157 ve açıkladığı varyans %5.786 bulunmuştur. Dördüncü faktörde öz değer 1.126 ve açıkladığı varyans %5.630 bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerinin öz değerlerinin 1.00’in üstünde olması beklenmektedir (Büyüköztürk 2004).

Hesaplanan *t* değerlerinin en düşük 4.79, en yüksek 13,31 olduğu görülmektedir. Bu durumda Hesaplanan *t puanlarının* 1.96’dan büyük olması istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı oldukları göstermektedir. Bu yüzden herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuç ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde de bulunarak desteklenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sosyal kabul ölçeğinin “sosyalizasyon” ile “empati” alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının .63; sosyalizasyon” ile “paylaşma” alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .72; “sosyalizasyon” ile “arkadaşlık” alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .43; “paylaşma” ile “empati” alt boyutları arasında .63; “empati” ile “arkadaşlık” alt boyutları arasında .58; “arkadaşlık” ile “paylaşma” alt boyutları arasında .56

korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Bu korelasyon değerleri ölçeğin alt boyutlarının arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin .80 ya da .85'i aşması durumunda ölçek alt boyutları birbirine benzer olmakta ve bu boyutların birleştirilmesi gerekmektedir (Brown 2006). Bu sonuçla sosyal kabul ölçeğinin alt boyutlarının bir biri ilişkili olduğu aynı zamanda ayırt edicilik geçerliliği sağladığı bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda sosyal kabul ölçeğinin GFI=.92, CFI=.95, NNFI=.94, RMSEA=.052 ve SRMR= .056'dır. Bu sonuçlar ikinci düzey doğrulayıcı analizde de aynı şekilde bulunarak desteklenmiştir.

Sosyal Kabul Ölçeğine yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha kat sayısının .857 olduğu ve Spearman Brown iki yarı test korelasyon değerinin ise .811 olduğu görülmektedir. Tavşancıl'a (2002) göre geliştirilen bir ölçek bire yakın güvenirlik değeri alması ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir.

Bu durumda yukarıda verilen bilgilerden de anlaşıldığı gibi çalışmada geliştirilen ölçeğin, bütünleştirme uygulamasına katılan özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin, normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabulünde kullanılabilecek oldukça güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, geliştirilen sosyal kabul ölçeği ilkökul 3 ve 4. sınıf düzeyine göre geliştirilmiştir. Başka çalışmalar yapılarak farklı sınıf ya da yaş düzeylerine göre sosyal kabul ölçeği geliştirilmesi yararlı olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin de özel gereksinimli öğrenciyi sosyal kabullerine yönelik sosyal kabul ölçeği geliştirilmesi alanyazına katkı sağlayıcı olabilir. Araştırma sonucunda geliştirilen sosyal kabul ölçeği kullanılarak, sosyal kabul düzeyleri düşük olan öğrenciler ya da sınıflar tespit edilip, sosyal kabul düzeylerini artırıcı deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen ölçeğin, sosyal kabulün 4 alt boyutunu temel olarak ölçüm yaptığı görülmektedir. Başka çalışmalar yapılarak sosyal kabulün farklı boyutlarının dahil edileceği ölçek geliştirilmesi önerilir.

Kaynakça

- Alves, S. R. G. (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção (Doctoral dissertation). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1957-1975.
- Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332.
- Arslan, E. (2010). Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması (Master's thesis). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Arslan, E. (2020). Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin bütünleştirme eğitimine katılan özel gereksinimli akranlarını sosyal kabullerinde cinsiyet benlik algısı ve empatik eğilimin rolü (Doctoral dissertation). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. In *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi* (pp. 19-21).
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21st ed.). Pegem Akademi.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(3), 217-222.

- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri (Doctoral dissertation). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Garrote, A., Felder, F., Krahenmann, H., Schnepel, S., Dessemontet, S. R., & Opitz, M. E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5, Article 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing.
- Gujarati, D. N. (1995). *Basic econometrics* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Special education: Means specially designed instruction* (12th ed.). Pearson Education.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publications.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide; PRELIS 2 user's reference guide*. Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Karataş, Z., & Arslan, E. (2018). Ortaokulda öğrenim gören zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 495-513.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. MEB Yayınları.
- Mu, K. (1998). Peer interactions and social relationships of high school students with moderate or severe disabilities in inclusive classrooms: A comparative study (Doctoral dissertation). The University of Nebraska-Lincoln.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In M. Rosenberg (Ed.), *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook* (pp. 97-146). John Wiley & Sons.

- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. ÖSYM Yayınları.
- Satterfield, M. E. L. (1987). A comparison of social status and cognitive deficits of learning-disabled boys (Doctoral dissertation). University of South Dakota.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), 5-18.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (8th ed.). Gazi Kitabevi.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. In *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Kök Yayınevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2006). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik Likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 79-100.
- Tekez, S. (2004). Genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri (Master's thesis). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). *Exploratory Factor Analysis: A Five-step Guide for Novices*. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3)

Extended Abstract

Introduction

Special education is education provided in specially designed environments, using special materials and using special methods, in order to meet the needs of the student with special needs (Hallahan, Koufman, Polen 2014). In order to meet these needs, social acceptance levels need to be increased. Therefore measurement tools that will determine of social acceptance should be developed.

Purpose

The aim of this study is develop a valid and reliable scale to determine the acceptance levels of primary school students with special needs participating in inclusive education by their typically developing peers.

Method

This research method is a scale development study on descriptive models. In this research, scale development study group consist of 610 students who have normal development and who study at the 3. and 4. grades of seven primary schools in 2016-2017 in which inclusive education was conducted in the center of Burdur. Scale development study consist of 4 stages. This stage are, determining the scale items, consulting an expert opinion, applying the scale, and determining validity and reliability. Varimax rotation method was used to factor structures. After the validity studies of the scale, the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) was calculated for reliability analysis. Additionally, the Spearman split-half test halving correlation was examined.

Result

In the analyses which were carried out in order to determine whether the study group of the social acceptance scale was sufficient, KMO value was found .906, and Bartlett's field test value was found $\chi^2=2488,246$, $p < .05$. According to the data obtained from the KMO test result, it is seen that the selected study group data is suitable for factor extraction. The fact that Bartlett's coefficient is significant shows that the distribution in universe is normal.

As a result of the factor analysis, in this study a scale of four factors and total 20 items was developed for the social acceptance of students with special needs by their typically peers. The first factor included 7 items and was named “socialization”. The second factor included 6 items and was named “empathy”. The third factor included 4 items and was named “share”. The fourth factor included 3 items and was named “friendship”. The total variance percentage of the social acceptance scale was found %46,860. As a result of the confirmatory factor analysis, the measured t value were found to have values between 4,79 and 13,31. Social Acceptance Scale, index of distinctive were found below .80, and were found to satisfy the distinctiveness value. Fit indices that were obtained as a result of confirmatory factor analysis were found as Chi-square/sd=1,91, GFI=.92, CFI=.95 NNFI =.94, RMSEA =.51, SRMR=.56. With these results, the four factor structure of the social acceptance scale was validated.

Item total correlation values of the acceptance scale are between .596-.231 in the first factor; .355-.241 in the second factor; .312-.221 in the third factor; .243-.230 in the fourth factor. Cronbach Alpha internal consistency coefficient in the first factor is .798; in the second factor is .684; in the third factor is .596; in the fourth factor is .480. As a result of research, it was found that the total item correlation value of the social acceptance scale varied between .221- .668 and Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .85 and spearman Brown split- half correlation value was .811. According to this result, scale is reliable. The general features of the social Acceptance scale, obtained as a result of all these validity and reliability studies, are as follows; The scale is scored on a three point scale (1-Disagree, 2- Undecided, 3-Agre). A total score can be obtained from scale. Based on the total score, the highest score that can be obtained from this scale 60 and lowest score is 20. An increase in the score obtained from the scale indicates that the level of social acceptance also increases.

Discussion

In this case, as can be seen from the information given above the scale developed in the study is a valid and reliable scale that can be used in the social acceptance of primary school students with special needs who participate in the in the integration practice by their typically developing peers.

As a result of the research the social acceptance scale developed was developed for the 3. ve 4. grade level of primary school. It may be useful to conduct other studies and develop a social

acceptance scale for different grades or age levels. At the same time developing social acceptance scale for the social acceptance of students with special needs by teachers, administrators and families may contribute to the literature.

By using the social acceptance scale developed as a result of the research, students or classes with low social acceptance levels can be identified and experimental studies to increase social acceptance levels can be suggested. It is seen that the scale obtained as a result of the research measure based on 4 dimensions of social acceptance. It is will include different dimensions of social acceptance by conducting other studies.

ETİK BEYAN: " Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarını Sosyal Kabulüne Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 02,01.2019 tarih ve GO 2019/9 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

AKADEMİSYENLERİN KIBİR YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ (AKYÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ACADEMICIANS' ARROGANCE ORIENTATION SCALE (AAOS): VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Mesut DEMİRBILEK¹

Tuba AKPOLAT²

Sıtar KESER³

Başvuru Tarihi: 29.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1460393

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın temel amacı, akademik profesyoneller arasındaki kibir eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan sağlam ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için ölçek geliştirmede sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk olarak, ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesi yoluyla geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, ölçeğin taslak versiyonu alan uzmanlarının incelemesine tabi tutularak kapsam geçerliliğini ve genel olarak anlaşılabilirliği artırmaya yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2023 yılında İstanbul'da kayıtlı olan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin yanı sıra aynı zaman diliminde mezun olmuş 314 kişiden oluşmaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek için 245 lisans, yüksek lisans öğrencisi ve mezundan oluşan bir alt küme seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için açıklayıcı faktör analizi kullanılmış ve Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği için üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler toplu olarak toplam varyansın %69'unu açıklamakta ve sağlam bir temel çerçeveye işaret etmektedir. Ayrıca, ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır ve bu da yüksek güvenilirliğe işaret etmektedir. Daha sonra, kurulan yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam yirmi iki maddeden oluşan üç boyutun (itibarsızlaştırma, üstün yaklaşım ve karşılaştırma) varlığı teyit edilmiştir. Sonuç olarak,

Abstract: The primary aim of this research is to develop a robust and reliable scale designed to measure tendencies of arrogance among academic professionals. To achieve this goal, a systematic approach to scale development was adopted. Initially, a broad item pool was generated through a comprehensive review of the relevant literature. Subsequently, the draft version of the scale was subjected to expert review to enhance content validity and overall clarity. The study's sample comprised 314 individuals, including undergraduate and graduate students, as well as graduates, enrolled in or graduated from universities in Istanbul in 2023. A subset of 245 undergraduate and graduate students and graduates was selected to evaluate the structural validity of the scale. Exploratory factor analysis was conducted to examine the construct validity of the scale, revealing a three-factor structure for the Arrogance Orientation Scale for Academics. Collectively, these factors account for 69% of the total variance, indicating a solid foundational framework. Additionally, the overall internal consistency coefficient for the scale was calculated to be .96, indicating high reliability. Confirmatory factor analysis was subsequently conducted to verify the established structure, and the existence of three

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, demirbilekmesut@gmail.com, ORCID ID: [0000-0002-7570-7807](https://orcid.org/0000-0002-7570-7807)

² Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr, ORCID ID: [0000-0001-5907-6972](https://orcid.org/0000-0001-5907-6972)

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, starkeser@gmail.com, ORCID ID: [0000-0001-9630-3855](https://orcid.org/0000-0001-9630-3855)

Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği, akademisyenler arasında yaygın olan kibir yönelimlerini ayırt etmek için güvenilir ve geçerli bir araç olarak doğrulanmıştır.

dimensions—disparagement, superiority approach, and comparison—comprising a total of twenty-two items was confirmed. In conclusion, the Arrogance Orientation Scale for Academics has been validated as a reliable and valid tool for distinguishing arrogance orientations commonly found among academics.

Anahtar Sözcükler: *Akademisyen, kibir, üniversite, yükseköğretim, küçümseme*

Keywords: *Academician, Arrogance, University, Higher Education, Contempt*

Giriş

Kibirli davranış (arrogance), insan yaşamında sık görülen sosyal bir olgudur. Bu kavram, Budistler tarafından insan zihninin beş zehrinden biri olarak tanımlanırken, eski Yunan geleneğinde istismarcıların kendi hazlarını tatmin etmek amacıyla başkalarını küçük düşürme eylemi olarak görülmüştür (Milyavsky, Kruglanski, Chernikova & Schori-Eyal, 2017). Johnson vd. (2010) ise bu kişilerin abartılı üstünlük sergileme ve başkalarını küçümseme eğilimlerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda kibir, bireylerin kendilerini diğerlerine karşı üstün görmelerine ve daha önemli olduklarına dair bir düşünceye kapılmalarına yol açan bir eğilimi ifade etmektedir. Kibirli bireylerde, meslektaşlarına ve onların düşüncelerine saygı göstermeme, daha fazla bilgi sahibi olduğunu iddia etme, suçlanmaktan kaçınma veya suçu başkalarına yükleme gibi davranışlar görülmektedir (Leary, Bednarski, Hammon & Duncan, 1997; Silverman, Johnson, Mc Connel & Carr, 2012). Bu sebeple, kibirli davranışların ve bu davranışların arkasındaki etmenlerin doğru bir şekilde anlaşılması büyük önem taşımaktadır.

Hareli ve Weiner'a (2000) göre başarılarını yeteneklerine dayandıran bireyler, bunu diğer nedenlere bağlayanlara kıyasla daha kibirli olarak algılanmaktadır. Bu sebeple, toplumda insanların başarıyı kendi yeteneklerine atfetmeleri, başkaları üzerinde üstünlük kurma davranışı olarak yorumlanmakta; bireyler, başarılarını kendi üstünlüklerini ima edecek şekilde tanımladıklarında daha kibirli olarak değerlendirilmektedir (Milyavsky vd., 2017). Bununla birlikte Johnson vd. (2010) yaptıkları araştırmada, daha az zeki ve daha az performans gösteren meslektaşların daha kibirli olarak algılandığını bulmuşlardır. Öte yandan, Hareli, Weiner ve Yee (2006), başarısı gerçekten yetenekleriyle kanıtlanmış bireylerin daha az kibir gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu durum, Bauer, Cho, Johnson ve Silverman'ın (2008) belirttiği gibi, kibirli davranışın gerçek üstün yetenek ve başarılarla veya performanslarla bağlantılı olmadığını, aksine

bireylerin eksikliklerini örtbas etmek amacıyla bir savunma mekanizması olarak kullandıklarını göstermektedir. Nitekim Lynch (2017), kibirli kişilerin “her şeyi bildiklerini, çok iyi olduklarını zannettiklerini ve daha fazla gelişmeye ihtiyaç duymadıklarını” ifade ederek bu durumu doğrulamaktadır. Örgüt çalışanlarının kibir eğilimi içinde olmalarının, örgütün genel performansı ve iş ortamı üzerinde olumsuz etkileri olabilir.

Örgütte kibir eğilimine sahip çalışanların bulunması, sosyal değişimin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Silverman vd., 2012). Kibirli davranışlar, örgüt içi ilişkileri ve çalışma ortamını olumsuz etkileyebilir ve bu da sosyal değişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bauer vd. (2008) ile Johnson vd.’ne (2010) göre kibir yöneliminin örgütte görev performansı ve örgütsel vatandaşlık üzerinde de olumsuz etkileri bulunmakta olup, olumlu sosyal iklimi zehirleyici bir etki yaratabilmektedir. Aynı zamanda, söz konusu araştırmalara göre kibir davranışı bireylerin bilişsel yetenekleri, özgüveni ve öğrenme yönelimi ile de negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu bireyler, becerilerini ve bilgilerini geliştirmekten ziyade, sahip oldukları birikimlerin diğerlerinden daha fazla olup olmadığına dair kıyaslamalarla ilgilenmekte ve bu durum, kendini diğerlerinden üstün görme eğilimiyle yakından ilişkilidir. Silverman vd.’ne (2012) göre örgütlerde kibir yöneliminin azaltılması, örgütsel gelişime önemli katkılar sağlamaktadır. Onlara göre kibrin azaltılması için liderlerin yetkinliklerinin artırılması, çalışanların alçakgönüllü davranışlara teşvik edilmesi ve öğrenmeye odaklı bir örgüt ikliminin yaratılması gerekmektedir.

Cowan vd. (2019) kibir yönelimini üç türe ayırmaktadırlar. Bunlar; (1) gerçek yetenekleriyle karşılaştırıldığında kişilerin kendi yetenek, özellik ve başarılarını abartmalarına dayanan bireysel kibir, (2) kişinin gerçek yeteneklerinin aksine kendi yeteneklerini, özelliklerini ve başarılarını diğerlerine nazaran üst konumda sıralamasına dayanan karşılaştırmaya (kıyaslamaya) dayalı kibir ile (3) üstünlük algısı çerçevesinde diğerlerini aşağılama, alay etme ve kötümeye dayanan düşmanlık beslemeye dayalı kibirden oluşmaktadır. Cowan vd. (2019) aynı zamanda bu türlerle ilişkili olan altı bileşen ifade etmişlerdir. Bunlar ise düşmanlık beslemeye dayalı kibir ile ilişkili olan diğerlerini karalama; kıyaslamaya dayalı kibir ile ilişkili olan üstünlük inancı veya varsayımı ile diğerlerinin bakış açılarını dikkate almama; bireysel kibir ile ilişkili olan birey sınırları hakkındaki bilgilere direnç, bireysel bilgi ve yeteneklerin abartılması ile yeteneklerle ilişkili çarpık bilgi ve sınırlamalardan oluşmaktadır. Bu özellikler bir araya getirildiğinde Bozacı, Çiftçi ve Gürer’in (2018) de belirttiği gibi kibirli bireyler, kendilerini var olan gerçeklikleri dışında daha üst

bir boyutta konumlandırmakta, yanlışlıklarını ve hatalarını görmezden gelmekte, kendi bireysel güdüleri çerçevesinde hareket etmekte ve bunun sonucunda bu bireylerle örgütsel ortamda iletişim kurmak zorlaşmakta ve gerginlikler yaşanmaktadır. Bu çerçevede kibirli davranış yönelimi tüm mesleki alanlarda görülebilmekte (Haan, Britt & Weinstein, 2007) ve örgütsel açıdan bağlılığı, mutluluğu, örgütsel vatandaşlığı, kurum kültürünü ve iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim kibirli liderlik ortamlarında çalışan bireyler kapasitelerini tam olarak kullanmada isteksiz olabilmekte (Allen & Meyer, 1993) ve çalışanlar ve takipçiler, iş tatmini açısından memnuniyetsiz kalabilmektedirler (Torlak & Kuzey, 2019). Bu doğrultuda özellikle yetenekler ve bilgi birikimi açısından uzmanlaşmanın yoğun hissedildiği akademisyenlik ve akademik mesleki alan, bu kibir yönelimini barındırabilecek konumlandırmaya ve riske sahiptir. Nitekim Tippins'e (2020) göre akademisyenler belirli bir konuda uzmanlaştıkları için diğerlerinden üstün olduklarına dair bir inanca ve algıya sahip olabilmektedirler. Akcan Tüfekçi, Malkoç ve Kızıltan'a (2017) göre akademik kültürde akademisyenlerin kibirli davranışları, toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesinde eksiklik yaratmaktadır. Tippins'e (2020) göre akademik kibir, sadece bireysel olarak değil aynı zamanda bilim disiplini açısından da olumsuz ve zararlı sonuçlara neden olabilmektedir, nitekim kibir yönelimi, bilimsel açıdan yerleşik olan düşüncelerin sorgulanmasını ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını engelleyerek bazen zorbalık haline hatta travmatik hale gelebilmektedir. Friedman ve Friedman'a (2019) göre kibir yönelimli akademisyenler, sadece kendi araştırmalarının değerli olduğunu ve diğer meslektaşlarının gerçek bir bilgin olmadıkları düşüncesine kapılabilmekte ve bu akademisyenler kendi makalelerinin yayınlandığı dergileri yücelterek diğerlerini aşağılayabilmektedirler.

Demirbilek, Keser ve Akpolat (2021) tarafından yapılan nitel araştırmada ise akademisyenlerin kibir yönelimlerinin dört boyutta şekillendiği tespit edilmiştir. Bu boyutlar; (1) yapay benlik algısı, kendi yayın ve çalışmalarına sürekli atıf (ön plana çıkarma), kendisini öncelikli görme, hata ve yetersizliklerini kabul etmeme, kişisel hedeflerini öncelikli görme, değerli olduğunu hissettirme, kendi fikir ve kararlarında ısrar, kişisel yeteneklerine vurgu(kişisel atıf), kendi çabasını övme, başarısızlıklarını görmezden gelme, değerliliğine/vazgeçilmezliğine vurgu, başarılarını abartma, başarıları kendisine yorma ile hata ve başarısızlıkları başka unsurlara ötelemeyi (dışsal atıf) kapsayan bireysel perspektif, (2) kurumunu araçsallaştırma, kendisini üst konumda sıralama, kendisini meslektaşlarıyla kıyaslama ile meslektaşlarını araçsallaştırmayı kapsayan kıyaslama-karşılaştırma, (3) ünvana atıf, öğrenci başarıları üzerinden övünme, eleştiriye kapalı olma,

kendisini üstün görme, muhatap almama, görmezden gelme (umursamama), hiyerarşik ilişki, dolaylı iletişim, üstünlük iması, karar vermede öncelikli hissetme ile dinlemeye kapalılığı kapsayan tepeden bakma, (4) küçümseme, diğerlerinin hatalarına aşırı duyarlılık, tahakküm kurma, diğerlerinin yetersizliklerini vurgulama (sorgulama), aşağılama ile diğerlerini zor duruma düşürme çabasını kapsayan itibarsızlaştırmadan oluşmaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler çerçevesinde literatürde, bireylerin kibir yönelimlerinin ölçülmesi ile ilgili örgütsel bağlamda geliştirilmiş çeşitli ölçekler (Johnson vd., 2010; Herbin, 2018), bulunmasına rağmen akademisyenlerin kibir yönelimlerini değerlendiren herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu problemin ve eksikliğin giderilmesi açısından bu araştırmada, öğrenci ve mezunların algı ve değerlendirmelerine göre akademisyenlerin kibir yönelimlerini ölçmeye yarayacak, güvenilir ve geçerli bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile ölçek geliştirme süreci açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla yapılan araştırma tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modeli araştırmalarda, çeşitli unsurlardan oluşan evrende, genellikle büyük bir örnekleme dayanan araştırmalar yapılarak evrenin genel özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu modelde aranan bilgi mevcut olup, bu bilgiyi etkili bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmek önemlidir (Karasar, 2012). Ölçeğin geliştirilmesinde, dört aşamalı ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Söz konusu aşamalar: Madde havuzu oluşturma, maddelerin uzman görüşüne sunulması, deneme uygulaması ve güvenilirlik-geçerlik çalışması adımlarından oluşmaktadır (DeVellis, 2017).

Çalışma, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 04.04.2022 tarih ve 54483 sayılı yazı ile Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun olarak değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada İstanbul ili içerisinde bulunan üniversitelerde okuyan veya yeni mezun olmuş lisans ve lisansüstü öğrenci ve mezunları, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin genişliği

nedeniyle araştırmada örneklem seçimini kolaylaştırmak amacıyla rastgele örnekleme (Haphazard Sampling) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenmiş kurallar ve kısıtlamalar olmadan örneklem seçilmektedir (Last, 2007). Kısıtlama olmaksızın belirli bir yerde veya anda seçilen örnekleme dayanan bu yöntem, araştırmacıya zaman ve emek açısından da kolaylık sağlamaktadır (Rozalia, 2007). Araştırma evreni çerçevesinde ulaşılan örneklem 314 kişiden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan katılımcılardan 223'ü kadın (%71) ve 91'i erkektir (%29). Yine lisans öğrencisi olan katılımcı sayısı 177 (%57), lisansüstü öğrenci olan katılımcı sayısı 29 (%9), lisans mezunu olan katılımcı sayısı 74 (%24) ve lisansüstü mezunu olan katılımcı sayısı 34'tür (%11).

Doğrulayıcı faktör analizi için ise 245 lisans ve lisansüstü öğrenci ve mezundan oluşan örneklem belirlenmiştir. İlgili örneklem 176 kadın (%72) ve 69 erkek (%28) katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların 172'si lisans (%70) ve 73'ü lisansüstü (%30) öğrencisi veya mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek geliştirme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise ortaya konan yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Veriler, her bir aşama için çalışma evreninden seçilen örneklemlere çevrimiçi ortamda hazırlanan ölçek formlarının iletilmesi ile toplanmıştır. İlk uygulama 2023 yılının mart-temmuz ayları arasında, ikinci uygulama ise 2023 yılının eylül-kasım ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin ilk aşaması (AFA, iç tutarlılık, ayırt edicilik ve korelasyon) için toplanan veriler, SPSS paket programı ile ikinci aşaması (DFA) için toplanan veriler ise AMOS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nden 04/04/2022 tarih ve 54483 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme basamakları takip edilerek geliştirilen ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Aday maddelerin belirlenmesi ve uzman görüşüne sunulması. Akademisyen Kibir Yönelimi Ölçeğinin geliştirilme sürecinin ilk adımı madde havuzu oluşturma aşamasıdır. Bu kapsamda, kibir davranışı ve akademisyenlerin kibir yönelimleri ile ilgili alanyazın taranmış, konu

ile ilgili 68 madde yazılarak, madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken, ölçülmek istenen konunun tüm yönlerinin örneklendirilmesine dikkat edilmiştir (Clark & Watson, 1995). Madde havuzunun oluşturulmasında Milyavsky vd. (2017), Johnson vd. (2010), Leary vd. (1997), Silverman vd. (2012), Hareli ve Weiner (2000), Hareli vd. (2006), Bauer vd. (2008), Lynch (2017), Cowan vd. (2019), Bozacı vd. (2018), Haan vd. (2007), Demirbilek vd. (2021), Allen ve Meyer (1993), Torlak ve Kuzey (2019), Tippins (2020), Akcan Tüfekçi vd (2017), Friedman ve Friedman (2019), Herbin (2018) ile Cleary, Walter, Sayers, Lopez ve Hungerford'un (2015) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği, genellikle ölçüm yeterliliği için temel bir başlangıç ve asgari gereklilik olarak değerlendirilir. Bu, ölçeği oluşturmadan önce gerekli düzeltmeleri yapma imkânı sağlar (Schriesheim, Powers, Scandura, Gardiner ve Lankau, 1993). Kapsam geçerliliği çalışması kapsamında madde havuzu, ilgili olguyu ve madde özelliklerini değerlendirebilecek sekiz uzmanın (öğretim üyesinin) görüşüne sunulmuştur. Aday maddeleri değerlendirmeleri, maddelerin ilgili olguyu kapsayıp kapsamadığının incelenmesi, madde özelliklerinin değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gereken noktaların belirtilmesi için aday madde hakem formu, ilgili uzmanlara e-posta yoluyla gönderilmiş ve uzmanların maddeleri “kaldırılmalı, düzenlenmeli, kalmalı” şeklinde üçlü derecelendirmeleri istenmiştir.

Ölçeğin ve maddelerinin kapsam geçerlik oranı (kgo) ve indeksinin (kgi) hesaplanması. Uzmanlardan (hakemlerden) gelen değerlendirmeler sonrası maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve indeksinin hesaplanması amacıyla Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), madde havuzunda bulunan bir maddeye “uygun” olarak görüş bildiren uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölümünün bir eksiği formülü ile hesaplanmaktadır. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI), nihai formdaki maddelerin kapsam geçerliliğini değerlendirmek için kullanılan bir ölçüdür. KGI'nin hesaplanması, maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalamalarını içerir. KGO ölçüt değerleri için Veneziano ve Hooper (1997) tarafından uzman (hakem) sayısına göre kapsam geçerliliğini ölçütleyen minimum değerlerin (0,05 anlamlılık düzeyinde) bulunduğu tablodan faydalanılarak, sekiz uzman için 0,78 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, uzman değerlendirmesi sonucu, madde havuzundan KGO ölçütünün altında kalan on altı madde (7,10,14,25,26,35,37,40,42,45,52,53,60,61,64,66. maddeler)

ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra KGO ölçütünü karşılayan maddelerin KGO ortalaması alınarak Kapsam Geçerlik İndeksi (0,92 olarak bulunmuştur) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi değerinin KGO ölçütü değerinden daha yüksek olması, ölçeğin ve maddelerinin kapsam geçerliğinin iyi olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975).

Uzman görüşlerine göre bazı maddelerin düzenlenmesi ve pilot uygulama. AKYÖ aday maddelerinin uzman değerlendirmeleri sonrası kapsam geçerlik analizleri yapıldıktan sonra kalan maddeler içerisinde uzmanların yenilenmesini istedikleri on beş madde (4,9,12,15,19,20,21,28,29,30,39,44,48,55,62) uzmanların tutarlı görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Örneğin “Suçu başkalarında görürdü” maddesi “Suçlu olarak başkalarını görür” şeklinde; yine “Kendisini diğer meslektaşları ile kıyaslardı” maddesi “Yeteneklerini ön plana çıkaracak şekilde kendisini diğer meslektaşları ile kıyaslar” şeklinde yenilenmiştir. Aynı zamanda taslak madde formu, görünüş geçerliği açısından iki öğretim üyesine ve bir Türkçe öğretmenine incelenmiş ve gözden geçirilmiştir. Son durumda taslak ölçek 52 maddeden oluşmuştur ve ölçek maddeleri tesadüfi bir şekilde yeniden (1. 2. 3....52.) sıralanmıştır. Ölçek maddelerinin derecelendirilmesi ise 5’li likert tipinde (“Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum”) yapılandırılmıştır. Tüm işlemler sonrasında nihai ölçek taslak formu örneklem çerçevesinde online uygulamaya tabi tutulmuştur.

Bulgular

Ölçek maddelerinin faktör analizi için uygunluğu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile değişkenler arasındaki korelasyonu kontrol etmek ve veri setinin çok değişkenli normal bir dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Barlett küresellik testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

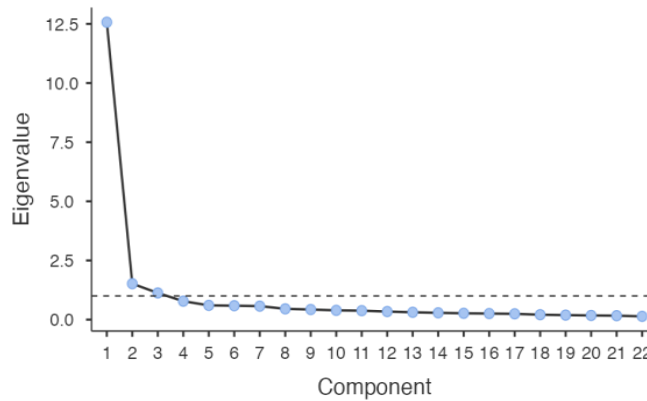
Tablo 1

AKYÖ’nün KMO ve Bartlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,979
Barlett Testi	Ki-kare Değeri	16657
	Serbestlik Derecesi	1326
	p	,000

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin ,979 olduğu görülmektedir. KMO 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Bu değer 1'e yaklaştıkça, veri seti faktör analizi için o kadar uygun kabul edilir. Hutcheson ve Sofroniou (1999) KMO değerinin ,90 ve üzerinde olduğu durumlarda veri setinin faktörlenmeye uygunluğunun mükemmel olduğunu belirtmektedir. Barlett Küresellik Testi, hipotezin korelasyon matrisinin sıfır matrisi olup olmadığını değerlendirir; p-değeri 0,05'ten küçükse, bu matrisin sıfır matrisi olmadığı anlamına gelir ve faktör analizine uygun olabilir. Barlett küresellik testi sonucunun ise $p < ,001$ düzeyinde ($x^2 = 16657$; $sd = 1326$) anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği, değişkenler arasında bazı korelasyonların bulunduğu ve ölçeğin faktörlenmeye uygun olduğu (Tavşancıl, 2010) söylenebilir.

Veri setindeki gözlemlenen değişkenlerin altında yatan temel faktörleri belirlemek amacıyla AFA kullanılmıştır. AFA sürecinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör yapısını daha anlamlı ve yorumlanabilir hale getirmek için varimax dik döndürme uygulanmıştır. AFA sonucunda birden fazla faktör altında yüksek ve birbirine yakın faktör yükü almış olan ve bulunduğu faktörle ilişkisi düşük olan (faktör yükü ,30'un altında olan) maddeler elenmelidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Hair vd., 2006). Bu bağlamda, birden fazla faktör altında yük alan 30 madde dört aşamada sırasıyla çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. İlk analizde 14 madde (10, 20, 47, 25, 32, 40, 1, 24, 30, 34, 17, 41, 48, 39); ikinci analizde beş madde (21, 49, 46, 28, 12); üçüncü analizde dört madde (3, 7, 43, 44) ve dördüncü analizde yedi madde (27, 11, 4, 16, 15, 9, 13) çıkarılmıştır. Yapılan son analiz sonucunda ölçeğin, özdeğeri 1,00'den büyük üç faktörlü yapıdan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğe ait özdeğer grafiği Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ölçeğin özdeğer çizgi grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, kırılmanın 3. Faktörden itibaren başladığı görülmektedir. Özdeğer çizgisindeki ani ve belirgin düşüşler, faktör sayısının belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Büyüköztürk, 2021). Bu durum ölçeğin üç faktörlü yapıdan oluşmasını destekler niteliktedir. Ölçeği oluşturan faktörler ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyans miktarları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Faktörlerin Özdeğer ve Açıklanan Varyansları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif %
1. Faktör	12,571	57,140	57,140
2. Faktör	1,519	6,907	64,047
3. Faktör	1,127	5,124	69,171

Tablo 2 incelendiğinde ölçeği oluşturan üç faktörün toplam varyansın %69’unu açıkladığı görülmektedir. Birinci faktör varyansın%57’sini, ikinci faktör %7’sini ve üçüncü faktör %5’ini açıklamaktadır. Faktörleri oluşturan maddeler incelenmiş, oluşturdukları ortam anlam dikkate alınarak, alanyazın doğrultusunda isimlendirme yapılmıştır. Faktörlerin isimleri ve maddeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
İtibarsızlaştırma (1. Faktör)	11	31, 19, 42, 38, 18, 26, 36, 29, 35, 50, 8
Üstenci Yaklaşım (2. Faktör)	6	33, 51, 14, 52, 37, 5
Kıyaslama (3. Faktör)	5	22, 23, 2, 6, 45

Tablo 3 incelendiğinde “İtibarsızlaştırma” olarak isimlendirilen birinci faktörde 11 maddenin bulunduğu, “Üstenci Yaklaşım” olarak isimlendirilen ikinci faktörde altı maddenin bulunduğu ve “Kıyaslama” olarak isimlendirilen üçüncü faktörde beş maddenin bulunduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarını oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı, standart sapma ve ortalamaları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansı, Ortalama ve Standart Sapmaları

İtibarsızlaştırma	Faktör Yük.	h²	\bar{X}	Ss
31) Başkalarının çalışmalarıyla alay eder.	0,781	0,776	2,11	1,10
19) Meslektaşlarını karalamaya yönelik davranışlar sergiler.	0,774	0,759	2,10	1,06
42) Düşük konumda gördüğü kişilerin, kişisel özelliklerine atıfta bulunur.	0,749	0,806	2,39	1,21
38) Başkalarının hatalarını vurgulamaktan zevk alır.	0,737	0,825	2,51	1,17
18) Diğer akademisyenleri uzmanlıkları bakımından kötüler.	0,729	0,813	2,21	1,06
26) Kimseyi beğenmez.	0,657	0,859	2,47	1,17
36) Başkalarını yetersiz görür.	0,657	0,861	2,62	1,13
29) Başkalarının kararlarını beğenmez.	0,649	0,881	2,71	1,10
35) Öğrenci ile ilgili işlerde aşağılayıcı bir tavır takınır.	0,632	0,827	2,47	1,22
50) Paydaşlarından gelen geribildirimleri dikkate almaz.	0,632	0,814	2,46	1,05
8) Suçlu olarak başkalarını görür.	0,567	0,828	2,70	1,14
Üstenci Yaklaşım				
33) Kararları katılımcı bir anlayışla alır.	-0,790	-0,572	3,04	1,02
51) Eksikliklerini kabul eder.	-0,770	-0,748	2,99	1,04
14) Alçakgönüllüdür.	-0,670	-0,706	2,95	1,08
52) Başarıları konusunda mütevazıdır.	-0,658	-0,768	3,00	1,11
37) Öğrencileri cevap vermeye değer bireyler olarak görür.	-0,635	-0,533	3,41	1,18
5) Farklı fikirlere değer verir.	-0,622	-0,694	3,48	0,99
Kıyaslama				
22) Kendi araştırmalarının diğerlerine nazaran daha değerli olduğunu hissettirir.	0,760	0,745	2,81	1,12
23) Kendi çalışmalarının olduğu yayınları yüceltir.	0,752	0,691	2,95	1,20
2) Diğerlerinden akademik olarak daha önemli olduğunu hissettirmeye yönelik davranışlara sahiptir.	0,726	0,698	2,83	1,14
6) Uzmanlık alanı ile ilgili "en iyi" olduğunu ima eder.	0,703	0,619	2,90	1,13
45) Davranışlarıyla diğerlerinden farklı olduğunu göstermeye çalışır.	0,684	0,685	2,96	1,11

Tablo 4 incelendiğinde üç faktör altında toplanan maddelerin 0,30'dan büyük olduğu ve dolayısıyla kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu durum, maddelerin buldukları faktörler ile ilişkili olduğunun göstergesidir. İtibarsızlaştırma boyutu altında toplanan maddeler, kişinin diğerlerini olumsuz eleştirerek ve küçümseyerek, kişileri ya da onların yaptıkları işleri itibarsızlaştırma eğilimini ölçmektedir. Üstenci Yaklaşım boyutu, ters maddelerden oluşmakta olup bireyin iş birliği yapmaya istekli olmadığını ve karar verici olarak sadece kendisini gördüğünü, kendisini odağa aldığı bir yaklaşımı gösteren maddelerden oluşmaktadır. Kıyaslama boyutunu oluşturan maddeler ise bireyin kendi üstünlüğünü vurgulama ve diğerlerine nazaran daha değerli hissetme eğiliminde olduğunu ölçmektedir.

İç Tutarlılık Analizi

Ölçek toplamı ve alt boyutlarının iç tutarlılığını hesaplamak için Cronbach's alfa güvenilirlik analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

AKYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach's alfa katsayısı (α)
İtibarsızlaştırma	,96
Üstenci Yaklaşım	,87
Kıyaslama	,88
Ölçek Toplam	,96

Tablo 5 incelendiğinde ölçek alt boyutlarına ve ölçek toplamına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının, iç tutarlılık için yeterli olduğu söylenen ,70'ten büyük olduğu görülmektedir. İtibarsızlaştırma alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=,96$, üstenci yaklaşım $\alpha=,87$, kıyaslama $\alpha=,88$ ve ölçek tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=,96$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar		İtibarsızlaştırma	Üstenci Yaklaşım	Kıyaslama
Ölçek Ortalama	r	.967	.860	.849
	p	.000	.000	.000
İtibarsızlaştırma	r		.758	.753
	p		.000	.000
Üstenci Yaklaşım	r			.612
	p			.000

Tablo 6 incelendiğinde ölçek ile alt boyutları arasında ve alt boyutların kendi arasında pozitif yönde anlamlı ($p<,001$) bir korelasyon olduğu görülmüştür. Nitekim ölçek ile itibarsızlaştırma alt boyutu arasında ,967 ($p<,001$); ölçek ile üstenci yaklaşım arasında ,860 ($p<,001$); ölçek ile kıyaslama arasında ,849 ($p<,001$); itibarsızlaştırma ile üstenci yaklaşım arasında ,758 ($p<,001$); itibarsızlaştırma ile kıyaslama arasında ,753 ($p<,001$); üstenci yaklaşım ile kıyaslama arasında ise ,612 ($p<,001$) seviyesinde yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ayırt Edicilik Analizi

Ayırt edicilik, bir maddenin veya ölçeğin yüksek puanlayanlar ile düşük puanlayanları karşılaştırma yeteneğini ifade eder ve belirli bir özelliğe yüksek ve düşük düzeyde sahip olanları ayırt etme gücünü ölçer. Genellikle üst ve alt gurupları ayırmak için %27’lik bir oran yeterli kabul edilir. Çünkü bu oran, ayırt ediciliğin analizi için uygun bir düzeyi sağlamakla birlikte aynı zamanda normal dağılımlardaki farklılıkları en iyi şekilde ortaya koymaktadır (Wiersma & Jurs, 1990; McCowan & McCowan, 1999). Ayırt ediciliğe ilişkin bulgular Tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

AKYÖ ve Alt Boyutlarının Ayırt Edicilikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	S_{hx}	t	t Testi	
							sd	p
İtibarsızlaştırma	Üst	85	3,69	,58	,06	33,324	120,439	,000
	Alt	85	1,34	,27	,03			
Üstenci Yaklaşım	Üst	85	3,91	,44	,04	32,916	159,592	,000
	Alt	85	1,86	,35	,03			
Kıyaslama	Üst	85	4,05	,39	,04	37,848	168	,000
	Alt	85	1,73	,40	,04			
AKYÖ Toplam	Üst	85	3,73	,48	,05	32.672	145,076	,000
	Alt	85	1,68	,31	,03			

Tablo 8

AKYÖ Maddelerinin Ayırt Edicilikleri

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	t	sd	p
K1	Üst	85	3,61	-31,152	84,000	,000
	Alt	85	1,00			
K2	Üst	85	3,55	-32,153	84,000	,000
	Alt	85	1,00			
K3	Üst	85	4,02	-33,099	105,252	,000
	Alt	85	1,08			
K4	Üst	85	4,07	-32,367	168	,000
	Alt	85	1,26			
K5	Üst	85	3,65	-33,418	87,822	,000
	Alt	85	1,01			
K6	Üst	85	3,98	-29,697	124,915	,000
	Alt	85	1,19			
K7	Üst	85	4,05	-31,204	168	,000
	Alt	85	1,35			
K8	Üst	85	4,12	29,646	168	,000

	Alt	85	1,54			
K9	Üst	85	4,05	-32,673	110,450	,000
	Alt	85	1,11			
K10	Üst	85	3,76	-23,131	140,473	,000
	Alt	85	1,41			
K11	Üst	85	4,16	-32,249	168	,000
	Alt	85	1,45			
K12	Üst	85	4,32	-37,780	163,116	,000
	Alt	85	1,81			
K13	Üst	85	4,27	-36,996	168	,000
	Alt	85	1,72			
K14	Üst	85	4,40	-37,272	164,631	,000
	Alt	85	1,76			
K15	Üst	85	4,40	-36,907	167,125	,000
	Alt	85	1,71			
K16	Üst	85	4,15	-31,498	168	,000
	Alt	85	1,35			
K17	Üst	85	3,71	-23,200	150,114	,000
	Alt	85	1,49			
K18	Üst	85	4,25	-37,631	164,615	,000
	Alt	85	1,54			
K19	Üst	85	4,42	-37,766	168	,000
	Alt	85	1,53			
K20	Üst	85	4,25	-38,212	164,462	,000
	Alt	85	1,49			
K21	Üst	85	4,35	-36,808	168	,000
	Alt	85	1,61			
K22	Üst	85	4,28	-37,195	166,456	,000
	Alt	85	1,56			

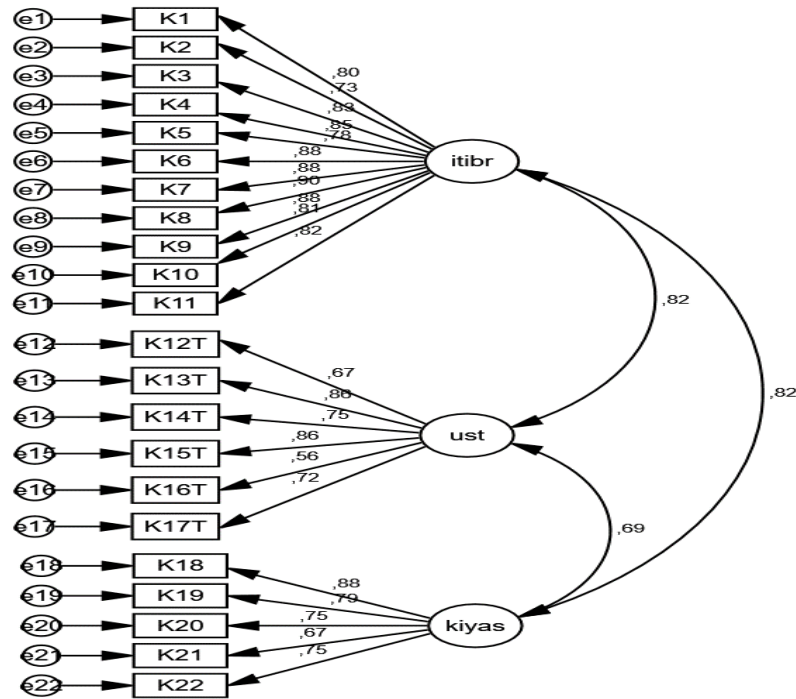
Tablo 7 ve 8’de görüldüğü gibi Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği’nin, alt boyutlarının ve madde puanlarının üst %27’lik ve alt %27’lik kısmı gruplanmış ve ardından bağımsız gruplar t testi kullanılarak grup farklılığının anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz çerçevesinde grupların aritmetik ortalamaları arasında üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.001$) görülmüş olup ölçeğin, alt boyutlarının ve maddelerinin ayırt edici bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte grup farklarının anlamlı çıkması, ölçeğin iç tutarlılığının da yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile üç faktörlü ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde öncelikle veri setinin normallik varsayımını

karşılıyıp karşılamaadığına, basıklık-çarpıklık değlerlerine bakılarak karar verilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık basıklık değleri; İtibarsızlaştırma alt boyutu için çarpıklık (,601); basıklık (-,197), Üstenci Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık (,232); basıklık (-,301) ve Kıyaslama alt boyutu için çarpıklık (,095); basıklık (-,565) olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre basıklık-çarpıklık değleri $\mp 1,5$ arasında ise veri seti normallik varsayımını sağlamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu varsayımın sağlandığı söylenebilir.

Üç faktör, 22 maddeden oluşan Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği'ne ilişkin DFA yol diyagramı Şekil 2'de gösterilmektedir.



CMIN/DF=2,274; P=,000; CFI=,941; TLI=,934; IFI=,941; RMSEA=,072

Şekil 2. Yol diyagramı

Şekil 2'deki yol diyagramı incelendiğinde, maddelere ilişkin faktör yüklerinin ,56 ile ,90 arasında değiştiği görülmektedir. Madde yüklerinin ,30'un üzerinde yük alması, bu maddenin bulunduğu faktörle güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Harrington, 2009). Modele ilişkin uyum iyiliği değeri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

AKYÖ DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

X²/df	p	RMSEA	CFI	TLI	IFI	AGFI	RMR
2,274	0,000	0,072	0,94	0,93	0,94	0,80	0,055

Tablo 9 incelendiğinde, DFA sonucunda AKYÖ modeli için ki-kare değerinin $\chi^2= 490,352$ serbestlik derecesinin $sd= 206$ ($p<.001$) ve χ^2/sd değerinin ise 2,274 olduğu görülmektedir. χ^2/sd 'nin 5'in altında değer almış olması, kabul edilebilir model uyumu olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indekslerine bakıldığında ise RMSEA değeri ,072; CFI değeri ,94; TLI değeri ,93; IFI değeri ,94; AGFI değeri ,80 ve RMR değeri ise ,055 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin 0,08 değerinin altında, CFI değerinin 0,90 ve üzerinde olması, RMR değerinin 0,1'den düşük olması gibi kriterlere dayanarak, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu ve uyum indekslerinin genel olarak mükemmel veya kabul edilebilir değerler aldığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Ölçeğin Puanlanması

Akademisyenlerin Kibir Yönelimleri Ölçeği 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuş; “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 1 puan, “Katılmıyorum” seçeneği 2 puan, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği 3 puan “Katılıyorum” seçeneği 4 puan, “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5 puanlanmıştır. Ölçekte 1-11 arası maddeler “İtibarsızlaştırma” alt boyutunu, ters maddelerden oluşan 12-17 arası maddeler “Üstenci Yaklaşım” alt boyutunu; 18-22 arası maddeler ise “Kıyaslama” alt boyutunu ölçmektedir. Ölçek toplam puanı arttıkça varsayılan “Kibir Yönelimi” özelliği de artmaktadır. Ölçeğin, Üstenci Yaklaşım alt boyutundaki tüm maddeler ters maddedir. 11 maddeden oluşan İtibarsızlaştırma alt boyutundan en düşük 11 ve en yüksek 55 puan; 6 maddeden oluşan Üstenci Yaklaşım alt boyutundan en düşük 6 ve en yüksek 30 puan ve 5 maddeden oluşan Kıyaslama alt boyutundan en düşük 5 ve en yüksek 25 puan alınabilmektedir. Ölçek genelinden ise en düşük 22 ve en yüksek 110 puan alınabilmektedir. AKYÖ puanlanması ile ilgili olarak puan ve karar aralıkları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği (AKYÖ) Puanlama ve Karar Aralıkları

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Derecelendirme puanlarının ortalamaları alındığında	1,00-1,8	1,9-2,69	2,70-3,49	3,50-4,29	4,30-5,00
Toplam puan ortalamaları alındığında	50-90	91-130	131-170	171-210	211-250
Karar Yönü	Kibir Yönelimi Azalmakta ←			Kibir Yönelimi Artmakta →	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akademisyenlerin kibir yönelimlerini ölçmeye yarayan bir ölçme aracı geliştirme amacı taşıyan bu araştırmanın sonucunda ortaya konan Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği (AKYÖ), 22 madde ve üç boyuttan oluşan beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek, üç alt boyutu ile toplam varyansın%69'unu açıklamaktadır. Nitekim Kline (2015) Sosyal Bilimler alanında geliştirilen ölçekler için toplam varyansın %40'nın açıklanmasının yeterli olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda ölçeğin akademisyenlerin kibir yönelimlerini yeterli düzeyde ortaya koyacak kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

İki aşamalı süreç içinde gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında, ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konması için AFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapı sergilediği görülmüştür. Söz konusu üç faktörün özdeğeri 1'in üzerindedir ve üç faktör birlikte toplam varyansın %69'unu açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan üç faktör adlandırılırken, faktörü oluşturan maddelerin işaret ettiği ortak anlam dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, ilk faktörü oluşturan 11 maddenin, başkalarını küçümseme, eleştirme, aşağılama ve olumsuz bir tavır sergileme eğilimini yansıttığı görülmüştür. Bu nedenle ilk faktör "İtibarsızlaştırma" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörü oluşturan 6maddenin tamamı ters maddedir. Söz konusu maddeler, bireyin iş birliği yapmaya istekli olmadığını, karar verici olarak sadece kendisini gördüğünü ve kendisini odağa aldığı, hiyerarşik olarak kendini üste konumlama eğilimini yansıttığı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu nedenle ikinci faktör "Üstenci Yaklaşım" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörü

oluşturan 5 madde, genel olarak bireyin kendi değerini abartma, diğerlerini küçümseme ve kendini diğerlerinden üstün görme eğilimini yansıtmaktadır. Bu faktör, “Kıyaslama” olarak adlandırılmıştır.

Ölçek toplamı ve alt boyutlar için iç tutarlılık, Cronbach’s Alfa katsayısı ile analiz edilmiştir. Ölçek güvenilirliği için iç tutarlık katsayısının ,70 ve üzerinde olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2021). Bu bağlamda, ölçek tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısının ,96; İtibarsızlaştırma alt boyutu için iç tutarlık katsayısının ,96; Üstenci Yaklaşım alt boyutu için iç tutarlık katsayısının ,87 ve Kıyaslama alt boyutu için iç tutarlık katsayısının ,88 olduğu görülmüş ve ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının birbiriyle pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği açısından önemli olan bir diğer husus ise ölçeğin ölçmeye çalıştığı olgu ile ilgili olarak bireyleri ayırt etme yeteneğidir. Bu bağlamda ölçeğin, alt boyutlarının ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri, bağımsız gruplar t testi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede üst ve alt gruplar arasındaki ortalama farklılıklarının ($p < .001$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kelley, 1939). Bu durum ölçeğin yapısal olarak ayırt edici bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirmenin ikinci aşamasında AFA ile ortaya konan yapının, DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. DFA sonucunda 22 maddelik üç faktörlü yapının doğrulandığı ve yapıya ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, AKYÖ’nin akademisyenlerin kibir yönelimlerini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçek, akademisyenlerin kibirle ilişkilendirilebilecek davranışlara ilişkin yönelimlerini anlamak, bu konuda farkındalık oluşturmak açısından anlamlı veriler ortaya koymaya yarayacaktır.

AKYÖ ölçeği, sadece öğrenci ve mezun algılarına göre akademisyenlerin kibir yönelimini ölçmektedir. Bu nedenle akademisyen algıları çerçevesinde yapılandırılan bir ölçeğin geliştirilmesi de alana katkı sunacaktır. Bununla birlikte farklı hizmet sektörlerini kapsayan alanlarda da kibir yönelimlerinin ölçülmesini sağlayacak psikometrik araçların geliştirilmesi, hem insan kaynakları açısından doğru bireyin seçimini kolaylaştıracığı hem de örgütsel açıdan verimliliği arttıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akcan Tüfekçi, A., Malkoç, S., Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 569-591.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61. Doi:10.1016/01482963(93)90042-N
- Bauer, J., Cho, E., Johnson, R. E., & Silverman, S. B. (2008). Acting superior but actually inferior? Relationships of arrogance with motivation and cognitive ability. Paper presented at the 2008 Southern Management Association Meeting, St. Pete Beach, FL.
- Bozacı, İ., Çiftçi, E. G., & Gürer, A. (2018). Algılanan yönetici kibrinin, satış elemanlarının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir alan araştırması, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 205-226.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29th ed.). Pegem Akademi.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. Doi:10.1037/1040-3590.7.3.309
- Cleary, M., Walter, G., Sayers, J., Lopez, V., & Hungerford, C. (2015) Arrogance in the workplace: implications for mental health nurses, *Issues in Mental Health Nursing*, 36(4), 266-271, Doi: 10.3109/01612840.2014.955934
- Cowan, N., Adams, E. J., Bhangal, S., Corcoran, M., Decker, R., Dockter, C. E., Eubank, A. T., & Gann, C. L. vd. (2019). Foundations of arrogance: A broad survey and framework for research. *Review of General Psychology*. 23(4), 1-19. Doi:10.1177/1089268019877138
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5th ed.). Pegem Akademi.
- Demirbilek, M., Keser, S., & Akpolat, T. (2022). An evaluation of arrogance orientations of academicians in higher education according to student and alumni opinions. *Higher Education Studies*, 12(1), 84-95. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n1p84>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (2019). A treatise on the jackass in academe: How arrogance and self-centeredness destroy the credibility of higher education. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, (2), 9-27.
- Haan, P., Britt, M. M., & Weinstein, A. (2007). Business students' perceptions of arrogance in academia. *College Student Journal*, 41(1), 82-92.
- Hareli, S., & Weiner, B. (2000). Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty. *Motivation and Emotion*, 24(3), 215-236. Doi: 10.1023/A:1005666212320

- Hareli, S., Weiner, B., & Yee, J. (2006). Honesty doesn't always pay—The role of honesty of accounts for success made in an educational setting in inferences of modesty and arrogance. *Social Psychology of Education, 9*(2), 119–38. Doi: 10.1007/s11218-006-0004-6
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Herbin, C. V. (2018). *Measuring organizational arrogance: Development and validation of a theory-based instrument*. Regent University.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. SAGE Publications.
- Johnson, R. E., Silverman, S. B., Shyamsunder, A., Swee, H. Y., Rodopman, O. B., Cho, E., & Bauer, J. (2010). Acting superior but actually inferior? Correlates and consequences of workplace arrogance. *Human Performance, 23*(5), 403-427. Doi: 10.1080/08959285.2010.515279
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kelley, T.L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology, 30*(1), 17-24. <https://doi.org/10.1037/h0057123>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Last, J. M. (2007). *The dictionary of public health*. Oxford University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(2), 563–575.
- Leary, M. R., Bednarski, R., Hammon, D., & Duncan, T. (1997). Blowhards, snobs, and narcissists: Interpersonal reactions to excessive egoism. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships* (pp. 111–131). New York, NY: Plenum.
- Lynch, M. P. (2017, June 5). Teaching humility in an age of arrogance. *Chronicle Review*. <http://www.chronicle.com/article/Teaching-Humility-in-an-Ageof/240266> adresinden edinilmiştir.
- McCowan, R. J., & McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. State University of New York Press.

- Milyavsky, M., Kruglanski, A. W., Chernikova, M., & Schori-Eyal, N. (2017). Evidence for arrogance: On the relative importance of expertise, outcome, and manner. *PloS one*, 12(7), e0180420.
- Rozalia, G. M. (2007). Non probabilistic sampling use in qualitative marketing research. Haphazard sampling. Volunteer sampling. *Seria Științe Economice*. (16), 920 – 925.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schriesheim, C. A., Powers, K. J., Scandura, T. A., Gardiner, C. C., & Lankau, M. J. (1993). Improving construct measurement in management research: Comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19 (2), 385-417. Doi: 10.1016/0149-2063(93)90058-U
- Silverman, S. B., Johnson, R. E., Mc Connell, N., & Carr, A. (2012). Arrogance: A formula for leadership failure. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 50 (1), 21-28.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4th ed.). Nobel Yayıncılık.
- Tippins, S. (2020). *Academic Arrogance: Dismantling a Culture of Harm* (Blog Post). <https://www.beyondphdcoaching.com/academic-career/academic-arrogance/> adresinden edinilmiştir.
- Torlak, N. G., & Kuzey, C. (2019). Leadership, job satisfaction and performance links in private education institutes of Pakistan. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(2), 276-295.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1990). *Educational measurement and testing*. Allyn and Bacon.

Extended Abstract

Literature Review

Arrogant behavior (arrogance) is a common social phenomenon in human life. This concept, defined by Buddhists as one of the five poisons of the human mind, was seen in ancient Greek tradition as an act by oppressors to humiliate others for their own satisfaction (Milyavsky et al., 2017). Johnson et al. (2010) highlighted the tendency of such individuals to display exaggerated superiority and belittle others. In this regard, arrogance refers to an attitude that drives individuals to assert superiority over others and believe in their own greater importance. Arrogant individuals, therefore, exhibit behaviors such as disrespecting their colleagues and their opinions, claiming to possess more knowledge, avoiding blame, or attributing blame to others (Leary et al., 1997; Silverman et al., 2012). Hence, understanding the characteristics perceived as arrogance and the underlying reason for these traits is crucial.

In the qualitative study conducted by Demirbilek, Keser, and Akpolat (2021), it was found that the arrogance orientations of academics were shaped across four dimensions. These dimensions include: (1) artificial self-perception, characterized by frequent references to one's own publications and studies (foregrounding), prioritizing personal goals, denying mistakes and inadequacies, insisting on one's own ideas and decisions, and emphasizing one's abilities (self-reference); this individual perspective often includes self-praise, ignoring failures, exaggerating one's successes, and attributing both successes to oneself and failures to external factors (external attribution). (2) instrumentalization of one's organization and ranking oneself in a superior position. (3) comparative orientation, involving comparing oneself to colleagues and using them instrumentally. (4) reference to titles, boasting about student achievements, being closed to criticism, considering oneself superior, disregarding hierarchical relationships, using indirect communication, and making insinuations of superiority. Additionally, this includes contempt, hypersensitivity to others' mistakes, domination, emphasizing others' inadequacies, humiliation, and efforts to place others in difficult situations.

Despite the existence of various scales in the literature aimed at measuring individuals' arrogance orientations in organizational contexts (Johnson et al., 2010; Herbin, 2018), no scale specifically evaluating the arrogance orientations of academics has been identified. To address this gap, this

study aims to develop a reliable and valid scale for measuring the arrogance orientations of academics based on the perceptions and evaluations of students and graduates.

Methodology

The research, conducted to develop the “Scale of Arrogance Orientation of Academicians,” was designed using a survey model. In survey model research, inferences are made about the general characteristics of a population by conducting research based on a large sample from various elements within that population. In this model, the desired information is already available, and it is crucial to observe and determine this information effectively (Karasar, 2012). A four-stage process was followed for the scale development: creating an item pool, presenting the items for expert opinion, conducting a trial application, and performing reliability and validity analyses (DeVellis, 2017).

Findings and Discussion

Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine the underlying factors of the observed variables in the data set. Principal component analysis was employed during the EFA process. Varimax orthogonal rotation was applied to make the factor structure more meaningful and interpretable. As a result of the EFA, items with high and close factor loadings under more than one factor and items with low factor loadings (below .30) were eliminated (Çokluk, Şekercioglu, & Büyüköztürk, 2018; Hair et al., 2006). In this context, 30 items that loaded under more than one factor were removed in four stages, and the analysis was repeated. In the first analysis, 14 items (10, 20, 47, 25, 32, 40, 1, 24, 30, 34, 17, 41, 48, 39); in the second, five items (21, 49, 46, 28, 12); in the third, four items (3, 7, 43, 44); and in the fourth, seven items (27, 11, 4, 16, 15, 9, 13) were removed. As a result of the final analysis, it was seen that the scale consisted of a three-factor structure with an eigenvalue greater than 1.00.

Results and Recommendations

In the first stage of the scale development, conducted in two phases, EFA was performed to reveal the construct validity of the scale, showing a three-factor structure. The eigenvalues of the three factors were above 1, and these factors collectively explained 69% of the total variance. While naming the three factors forming the scale, the common meaning indicated by the items forming each factor was considered. In this context, it was observed that the 11 items constituting the first factor reflected a tendency to belittle, criticize, humiliate, and display negative attitudes towards

others. Therefore, the first factor was named “discrediting.” All six items that make up the second factor were reverse-coded items. These items represent an approach in which the individual is unwilling to cooperate, sees themselves as the sole decision-maker, focuses on their own perspective, and reflects a hierarchical superiority complex. Therefore, the second factor was named “supremacist approach.” The five items constituting the third factor generally reflect the tendency to exaggerate one’s own value, to underestimate others, and to consider oneself superior. This factor was named “comparison.”

Internal consistency for the entire scale and sub-dimensions was analyzed using Cronbach's Alpha coefficient. For scale reliability, an internal consistency coefficient of .70 and above is considered sufficient (Büyüköztürk, 2021). In this context, it was found that the internal consistency coefficient for the whole scale was .96; for the discrediting sub-dimension, it was .96; for the supremacist approach sub-dimension, it was .87; and for the comparison sub-dimension, it was .88. Therefore, the scale was concluded to be reliable in terms of internal consistency. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between the scale and its sub-dimensions, revealing positive and strong correlations between the scale and its sub-dimensions.

Another important aspect of the scale's reliability and validity is its ability to discriminate among individuals regarding the phenomenon it seeks to measure. In this context, the discrimination levels of the scale, its sub-dimensions, and its items were calculated using the independent samples t-test. It was concluded that the mean differences between the upper and lower groups were significant ($p < .001$) (Kelley, 1939), demonstrating that the scale possesses a structurally distinctive feature.

In the second stage of scale development, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine whether the structure revealed by EFA was confirmed. As a result of the CFA, it was observed that the 22-item three-factor structure was confirmed, and the goodness-of-fit indices were at acceptable levels. In conclusion, it was revealed that the ACAS is a valid and reliable measurement tool for assessing the arrogance orientations of academics. The scale will help generate meaningful data in understanding academics' orientations toward behaviors associated with arrogance and in raising awareness of these issues.

ETİK BEYAN: “Akademisyenlerin Kibir Yönelimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 04.04.2022 tarih ve 54483 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI GÜNCEL SORUNLAR VE BU SORUNLARIN MESLEKİ PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: BİR NİTEL ARAŞTIRMA

CURRENT PROBLEMS FACED BY TEACHERS AND THEIR EFFECTS ON THEIR PROFESSIONAL PERFORMANCE: A QUALITATIVE STUDY

Engin İŞ¹

Muhsin ATIŞ²

Başvuru Tarihi: 18.04.2024 Yayına Kabul Tarihi: 28.09.2024 DOI: 10.21764/maueufd.1470413

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin günümüzde karşılaştıkları güncel sorunları belirlemek ve bu sorunların mesleki performanslarına etkilerini incelemektir. Araştırma, fenomenolojik desen çerçevesinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ekonomik, mesleki, çevresel ve yönetsel sorunlarla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar arasında düşük maaşlar, mesleki saygınlığın azalması, sınıf mevcutlarının fazla olması, velilerin ilgisizliği, kırtasiye işleri ve mobbing yer almaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin daha az karşılaştıkları sorunlar arasında kaynak kitap eksikliği, ulaşım ve sosyal imkânlar öne çıkmıştır. Bu sorunların öğretmenlerin mesleki performanslarını olumsuz etkilediği ve mesleki tatminlerini azalttığı anlaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, okul-aile işbirliğinin artırılması ve okul yönetimi ile öğretmenler arasında açık iletişim kanalları oluşturularak işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Abstract: The main purpose of this research is to determine the current problems that teachers face today and to examine the effects of these problems on their professional performance. The research was carried out using qualitative research method within the framework of phenomenological design. The study group consisted of 14 teachers working at primary, secondary and high school level in the 2023-2024 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form and analysed by content analysis method. According to the findings of the study, it was determined that teachers face economic, professional, environmental and administrative problems. Low salaries, decreasing professional prestige, high class sizes, parents' indifference, stationery works and mobbing are among the most frequently mentioned problems. On the other hand, the problems that teachers face less frequently are lack of resource books, transport and social opportunities. It is understood that these problems negatively affect teachers' professional performance and reduce their professional satisfaction. The study suggests that teacher salaries should be improved, class sizes should be reduced, school-family co-operation should be increased and co-operation should be strengthened by establishing open communication channels between school administration and teachers.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenler, güncel sorunlar, mesleki performans, iş tatmini, mesleki gelişim, öğrenci başarısı

Keywords: Teachers, current problems, professional performance, job satisfaction, professional development, student success

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, e-posta: enginis@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4304-0662

² Öğretmen, MEB, Türkiye, e-posta: atismuhsin6@gmail.com, ORCID: 0009-0005-1260-6485

Giriş

Modern dünyada eğitim sistemi, öğretmenlerin karşılaştığı birçok zorlukla sürekli olarak mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki performanslarını doğrudan etkileyerek, eğitim kalitesine de yansımaktadır. Eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceriler kazandırmayı değil, aynı zamanda onları toplumsal hayata entegre etmeyi ve toplumsal refahı artırmayı amaçlayan uzun vadeli bir süreçtir (Akyüz, 2021; Han, 2019). Bu süreç, bireylerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini sağlarken, aynı zamanda toplumun değerlerini geleceğe taşıyacak bir nesil yetiştirmeyi hedefler.

Eğitim sürecinin en temel amacı, bireylere çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmanın ötesinde, onların topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktır. Eğitim, toplumsal kalkınmanın ve refahın temel dinamiklerinden biri olarak kabul edilir. Bu bağlamda, öğretmenler eğitimin en önemli aktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin niteliği ve başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliliklerine ve mesleki gelişimlerine bağlıdır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile eğitim sistemi arasındaki doğrudan ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır (UNESCO, 2018).

Gelişmiş ülkelerde, eğitimde elde edilen başarıların ekonomik kalkınma ve toplumsal refahla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bir ülkenin gelişmesi ve refah seviyesine ulaşabilmesi için, nitelikli insan gücünün ve beşeri sermayenin etkili bir eğitim sisteminden geçmesi gerekmektedir (Barro, 2001; Ingersoll, 2019). Eğitimin kaliteli olabilmesi ise, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel, sosyal ve ahlaki gelişimlerine de katkı sağlayan rehberlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onları etik değerlerle donatarak topluma sorumluluk sahibi bireyler olarak kazandırmak da öğretmenlerin başlıca görevlerinden biridir (Darling-Hammond, 2017; Ingersoll, 2019).

Bununla birlikte, öğretmenler mesleki ve toplumsal pek çok zorlukla karşı karşıyadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin motivasyonunu, mesleki tatminini, performansını ve mutluluğunu olumsuz etkileyebilir (Karadaş ve Keleş, 2024). Mesleki tatminsizlik, tükenmişlik ve düşük motivasyon gibi unsurlar, öğretmenlerin etkinliğini azaltan önemli faktörlerdir. Eğitim politikalarındaki sürekli değişiklikler, kalabalık sınıflar, düşük maaşlar ve yönetici desteğinin yetersizliği gibi sorunlar,

öğretmenlerin işlerini zorlaştırarak mesleki bağlılıklarını zedelemekte (Demirtaş & Hacıoğlu, 2017; OECD, 2014; UNESCO, 2020) ve zamanla örgütsel stres algı düzeylerinin artmasına yol açabilir (Karadaş ve Özgün, 2023).

Eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve toplumsal refahın sağlanabilmesi için öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunların tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması büyük önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmenler, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biridir ve bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim politikalarının merkezinde yer almalıdır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların çözülmesi, eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması açısından kritik bir adımdır.

Dünyanın en başarılı eğitim sistemleri bile, öğretmenlerin yerini tutamaz. Eğitimin kalitesi ile öğretmenlerin niteliği arasındaki doğrusal ilişki göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleği ülkeler açısından stratejik bir öneme sahiptir (Darling-Hammond, 2006; Ogunsola, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması, eğitim kalitesini artırmada hayati bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin karşılaştığı güncel zorlukları incelemek ve bu zorlukların öğretmenlerin mesleki performanslarına olan etkilerini analiz etmektir. Eğitim sisteminin etkin bir şekilde işlemesi ve öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmesi için öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunlar ele alınarak, çözüm önerileri sunulması hedeflenmektedir.

Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Eğitim süreçlerinin temel taşı olan öğretmenler, eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim kalitesi ile ülkelerin gelişmişlik seviyeleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu yaygın bir görüştür (UNESCO, 2018). Eğitimin kaliteli olabilmesi, nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin varlığıyla mümkün hale gelir. Öğretmenler yalnızca bilgi ve becerileri aktarmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine de rehberlik ederler (Gültekin, 2020; Köroğlu, 2019; OECD, 2019). Bu çok yönlü rol, öğretmenlik mesleğinin ülkeler için stratejik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Datnow, 2020; Dusi, Steinbach & Messetti, 2012; Johnson, 2019; Lambert at al., 2022).

Öğretmenler, öncü konumları dolayısıyla sürekli fedakarlık gösteren, etkin iletişim gerektiren ve insanı ruhsal olarak tüketen bir meslek icra etmektedirler (Chang, 2009). Özellikle, öğretmenlerin eğitimdeki değişimlere ayak uydurması ve öğrencilere en iyi eğitimi sunması gerekliliği, mesleki gelişim ve adaptasyon gereksinimini artırmaktadır. Ancak, bu süreçte yaşanan zorluklar ve sorumluluklar, öğretmenlerin tükenmişlik riskini artırmaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar, mesleklerinin niteliği ve toplumsal beklentilerle yakından ilişkilidir. Öğretmenler, eğitimin sürekli değişen doğasına ayak uydurmak, çağın gerekliliklerine göre kendilerini yenilemek ve öğrencilerine en iyi eğitimi sunmak amacıyla sürekli mesleki gelişim ve adaptasyon ihtiyacı içerisindedirler (Akkoyunlu & Orhan, 2011; Yaraş & Turan, 2021). Ancak sınıf yönetimi, öğrenci rehberliği, veli iletişimi ve öğrencilerin artan çeşitliliği gibi birçok sorumluluk, öğretmenlerin iş yükünü önemli ölçüde artırmaktadır (Day & Gu, 2014). Ayrıca kalabalık sınıflar, yetersiz materyal ve altyapı eksiklikleri gibi maddi ve manevi sorunlar, öğretmenlerin verimli bir eğitim ortamı yaratmalarını zorlaştırmaktadır (Ingersoll & Strong, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012).

Öğretmenlik mesleği, yaşanan bu zorluklar nedeniyle yüksek düzeyde tükenmişlik riski taşıyan meslekler arasında yer almaktadır (Rosenteel, 2022). Sürekli değişen eğitim politikaları, mesleki gelişim beklentileri ve sınıf içi sorunlar, öğretmenlerin iş yükünü artırırken, mesleki tatmin ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmenler, eğitim sistemindeki yapısal sorunlar, düşük maaşlar ve sosyal prestij kaybı gibi nedenlerden dolayı daha fazla zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Türkiye’de öğretmenler, son yıllarda mesleklerinin statüsüyle ilgili ciddi bir düşüş yaşamaktadırlar (ERG, 2021). Öğretmen yetiştirme sistemindeki yetersizlikler, mali sıkıntılar ve atama sistemindeki belirsizlikler, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Aktağ & Walter, 2005). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca mesleki performanslarını değil, aynı zamanda mesleğe olan bağlılıklarını da zayıflatmaktadır. Türkiye’de ayrıca disiplin sorunları, ilgisiz ebeveynler, düşük maaşlar ve okullarda artan şiddet gibi sosyal problemler de öğretmenlerin işlerini zorlaştıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu tür zorluklar, öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmalarını zorlaştırırken, eğitim kalitesini de tehlikeye atmaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı bu zorluklar, mesleki tükenmişlik sendromuna yol açabilecek kadar ciddi boyutlara ulaşabilmektedir (Kyriacou, 2001). Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenler, işlerinde yeterince takdir edilmediklerini hissetmekte ve genellikle toplumdan ve yöneticilerden yeterli desteği alamamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürmekte ve hem bireysel performanslarını hem de genel eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler, mesleki tatmin ve bağlılık eksikliğinden kaynaklanan düşük performansları nedeniyle eğitim süreçlerinde beklenen başarıyı elde etmekte zorlanabilirler.

Eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin performansını desteklemek adına, onların mesleki gelişimlerine yönelik daha etkili politikalar ve programların geliştirilmesi gerekmektedir (Darling-Hammond, 2017). Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çözülmesi, yalnızca onların motivasyonlarını artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin eğitim kalitesini yükseltmeye de katkı sağlar. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, hem öğretmenlerin mesleki doyumunu hem de eğitim sisteminin genel iyileşmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin karşılaştığı maddi sorunlar kadar, onların duygusal ve psikolojik refahını da göz önünde bulundurmak büyük önem taşır. Özellikle duygusal tükenmişliğe karşı öğretmenlere destek sağlamak, eğitim kalitesini yükseltmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına erişimlerinin kolaylaştırılması ve onlara sağlanan sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, eğitim sisteminin sürdürülebilir bir şekilde gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Hem öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması hem de eğitim politikalarının daha öğretmen merkezli olması, uzun vadede eğitim kalitesini artıracak ve toplumsal refahı destekleyecektir (Demirtaş & Hacıoğlu, 2017; Kırbaş & Atay, 2018).

Bu bağlamda eğitim sistemi, bir ülkenin geleceğini şekillendiren önemli bir yapı taşıdır ve bu sistemin en kritik unsurlarından biri öğretmenlerdir. Ancak, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, sadece eğitim sistemi için değil, aynı zamanda genel olarak toplumun geleceği için de önemli bir meseledir. Bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar detaylı bir şekilde incelenerek, bu sorunların mesleki performanslarına olan etkisi nitel bir araştırma perspektifiyle ele alınmıştır. Bu çalışmanın, öğretmenlerin karşılaştığı güncel zorlukları anlamak ve mesleki yaşamlarının daha etkin bir şekilde iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Araştırma önemi, eğitim alanında stratejik kararlar alınması ve eğitim kalitesinin artırılması için temel bir araştırma alanını ele almasıdır. Öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen faktörlerin anlaşılması, eğitim sisteminin etkin bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin daha iyi bir eğitim alması için kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, öğretmenlerin güncel sorunlarını ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkilerini nitel bir perspektifle ele alarak, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması sürecine değerli katkılarda bulunabilir. Öğretmenlerin yaşadığı zorlukların ve bu zorlukların performanslarına etkilerinin belirlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve eğitim sistemine yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından önemli bir rehberlik sağlayabilir. Bu nedenle, araştırma eğitim alanındaki araştırmacılar, karar vericiler ve diğer eğitim paydaşları için önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin güncel sorunlarını belirlemek ve bu sorunların öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaştıkları ekonomik, sosyal ve mesleki zorlukları tespit ederek, bu zorlukların öğretmenlerin iş verimliliği, motivasyonu ve tatmini üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu bilgiler ışığında “Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performanslarına etkisi incelenmesi” ile ilgili olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin yaşadığı güncel sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, fenomenolojik desen çerçevesinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, fenomenlerin (deneyimlerin, olayların veya olguların) doğası ve anlamı üzerine odaklanır. Bu yöntem, bir araştırmacının fenomenleri doğrudan deneyimleyen kişilerin gözlemlerine dayanarak, onların deneyimlerini ve algılarını anlamaya ve açıklamaya

odaklanır (Silverman, 2018). Fenomenolojik desen, araştırmacının önyargılarından arınarak katılımcıların deneyimlerini anlamak için onlarla etkileşime girerek, onların doğrudan ifadelerine dayanır. Bu tür araştırmalar genellenebilirlik açısından sınırlı olmakla birlikte, küçük bir çalışma grubuyla daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler elde etmeyi amaçlar (Patton, 2014). Bu yöntem genellikle kalitatif araştırmalarda kullanılır ve katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını anlamak için derinlemesine araştırmalar yapmak için etkili bir araçtır (Creswell, 2014; Berg & Lune, 2019). Bu araştırmanın fenomenoloji deseninde tasarlanmasının temel gerekçesi, öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkilerine ilişkin bireylerin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamaktır. Bu desen, katılımcıların yaşadıkları olayların anlamını keşfetmeyi hedefler. Deneyimlerin özüne ulaşmak için katılımcıların düşünce ve duygularını analiz eder. Fenomenolojik yöntem, araştırmacının önyargılarından sıyrılarak, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamasına olanak tanır (Silverman, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Mardin İl genelinde farklı branş ve öğretim kademelerinden 14 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmaya katılacak kişilerin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Uygun örnekleme yöntemi, belirli bir konu hakkında detaylı bilgiye sahip olunan durumların ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme tekniği araştırmacının hızlı ve pratik bir şekilde çalışmaya katılacak kişileri seçmesini sağlar; bu genellikle araştırmacı için daha ekonomik ve kullanışlıdır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının belirli bir amaç veya hedef doğrultusunda örnekleme seçtiği bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2014). Katılımcıların bilgilerini gizlemek amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Her bir öğretmenin temsilini sağlamak için katılımcı numaralarının başına 'Ö' harfi eklenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Branş	Kademe	Medeni Hali
Ö1	Kadın	Matematik Öğretmeni	Lise	Bekar
Ö2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Evli
Ö3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Bekar
Ö4	Erkek	Türkçe	Ortaokul	Bekar
Ö5	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Ortaokul	Evli
Ö6	Erkek	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Bekar
Ö7	Kadın	Rehberlik	Ortaokul	Bekar
Ö8	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lise	Evli
Ö9	Kadın	İngilizce Öğretmeni	Ortaokul	Bekar
Ö10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Evli
Ö11	Erkek	Fen Bilimler	Ortaokul	Evli
Ö12	Kadın	Beden Eğitimi	Lise	Evli
Ö13	Kadın	Türkçe Öğretmeni	Lise	Evli
Ö14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Evli

Tablo 1'den de görüleceği üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin altısı kadın, sekizi erkektir. Katılımcılar, branşlarına göre bir Matematik, dört Sınıf, iki Türkçe, iki İngilizce, bir Bilişim Teknolojileri, bir Sosyal Bilgiler, bir Beden Eğitimi, bir Fen Bilimleri ve bir Rehberlik öğretmeni olarak dağılmıştır. Öğretmenlerin altısı ortaokul, dördü ilkokul, dördü de lisede görev yapmaktadır. Medeni durumlarına bakıldığında, altısının bekâr, sekizinin ise evli olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sorulan soruların esnek olması sayesinde farklı katılımcılardan özel bilgiler alınabilmesini sağlar. Bu tür görüşmelerde, görüşme sorularının bulunduğu bir görüşme çerçevesi belirlenir, ancak önceden belirlenmiş ifadeler bulunmaz. Bu sayede veri toplama aracı, katılımcıların özgün ve detaylı yanıtlarını elde etmeye olanak tanır (Merriam, 2013). Araştırma konusu doğrultusunda kapsamlı bir alan ve literatür taramasının ardından ele alınacak ana temalar ve alt konular belirlenerek görüşme soruları hazırlanmış ve iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların geçerliliği, anlaşılabilirliği ve kapsamlılığı açısından gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenmiş 6 soru ile küçük bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Sonuç olarak, soruların Türkçe dil ve imla kurallarına uygunluğu açısından bir dil uzmanının incelemesine sunulmuş ve son şekli verilmiştir. Görüşme esnasında, katılımcıların rahat olmaları amacıyla istedikleri zaman ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Görüşme yapılan kişilerin izinleri alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları olduğu gibi yazıya geçirilmiş ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının topladığı verileri yorumlamada tarafsız davranmasına ve araştırmanın her aşamasının açık bir şekilde, adım adım açıklanmasına bağlıdır. Bu bağlamda, nitel araştırmada güvenilirlik, anlam oluşturma ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmada pragmatist felsefe benimsenmiştir; bu felsefe, öncelikle eylemlere, durumlara ve araştırmanın sonuçlarına odaklanır (Creswell, 2021). Guba ve Lincoln (1994), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılığın (trustworthiness) önemini vurgulayarak bazı temel ölçütlerin gerekliliğini belirtmişlerdir. Önerilen ölçütler; inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Bulguların inanılabilirliğini sağlamak için bu stratejilerden birinin veya daha fazlasının uygulanması gerektiği ifade edilmiştir (Creswell, 2021).

Araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek ve güvenilirliği artırmak için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde açık ve sade açıklamalarla güvenilirlik sağlanmış, ardından tema ve kod listeleri oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin doğru temsil edilip edilmediği kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcı teyidi, katılımcıların kendi görüşlerinin doğru bir şekilde temsil edildiğini görmek ve sonuçları değerlendirmek için önemlidir. Ayrıca, eğitim yönetimi ve denetimi alanında iki uzmana sunulan kod ve temalar, literatürdeki bilgilerle uyumu açısından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, nitel araştırmalarda, verilerin analizi sırasında birden fazla kodlayıcının aynı veri setini kodlarken benzer sonuçlara ulaşmasının sağlanmasıdır. Bu, araştırmanın güvenilirliğini artırır ve kodlamanın nesnellliğini temin eder. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, benzer sonuçlar elde edilerek sağlanmış, iki kodlayıcı arasında %70'lik bir yüzdeler benzerlik elde edilmiştir. Bu durum, güçlü bir uyum olarak değerlendirilmiştir (Creswell, 2014; Stemler, 2001). Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan tutarsızlıkların, verilerden kaynaklanan bazı belirsizliklerden, çakışan kodlama kategorilerinden ya da basit kodlama hatalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Görüşmeler sırasında sessiz bir ortam sağlanmış ve katılımcıların etkilenmemesi için araştırmacı yalnızca bilgi toplama rolünü

üstlenmiştir. Geçerliliği artırmak amacıyla bulgular bölümünde katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu bölümde araştırma sorularına göre elde edilen bulgular, temalar altında sunulmuştur.

Katılımcıların yaşadıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla “Öğretmenlerin yaşadığı güncel sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara bağlı olarak yapılan içerik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin yaşadığı güncel sorunlara yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Ekonomik sorunlar	Maaşların az olması	14
	Ek ders ücretinin azlığı	10
	Kira fiyatların yüksek olması	12
	Eğitim-öğretim ödeneği yetersizliği	11
	Ulaşım ücretleri	8
	Giyim ücretleri	4
	Yemek masrafları	5
Mesleki sorunlar	Müfredat yetersizliği	10
	Sınıf mevcutları fazla olması	12
	Veli ilgisizliği	11
	Araç-gereç yetersizliği	9
	Kaynak kitap eksikliği	7
	Tayin	6
Sosyal sorunlar	Saygınlık olmaması	13
	Kültür farklılığı	6
	Sosyal imkânların yetersizliği	8
		7

	Ulaşım ücretleri	
Yönetimsel sorunlar	Mobing	9
	Kırtasiyecilik	10
	Destek görmeme	7
	İletişim eksikliği	10
	İşbirliği eksikliği	8

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin çeşitli alanlarda karşılaştığı sorunlar açıkça ortaya konulmaktadır. Özellikle, tüm öğretmenlerin maaşlarının yetersiz olduğu düşüncesi belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, mesleki açıdan sınıf mevcutlarının yoğunluğu ve velilerin ilgisizliği en önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Sosyal açıdan, öğretmenlerin saygınlıklarının azalması ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar öne çıkmaktadır. Yönetimsel sorunlar bağlamında ise, öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunların kırtasiyecilik (evrak işleri), iletişim ve mobbing olduğu görülmüştür. Bu sorunların yanı sıra, ekonomik olarak kira, ek ders ücretleri, eğitim-öğretim hazırlık ödeneklerinin yetersizliği, ulaşım ve öğlen yemeği sorunları; mesleki açıdan müfredat, araç gereç, kaynak kitap ve tayin sorunları; sosyal açıdan sosyal imkânların eksikliği ve ulaşım sorunları ve idari açıdan işbirliği ve destek eksikliği gibi sorunlar ifade edilmiştir.

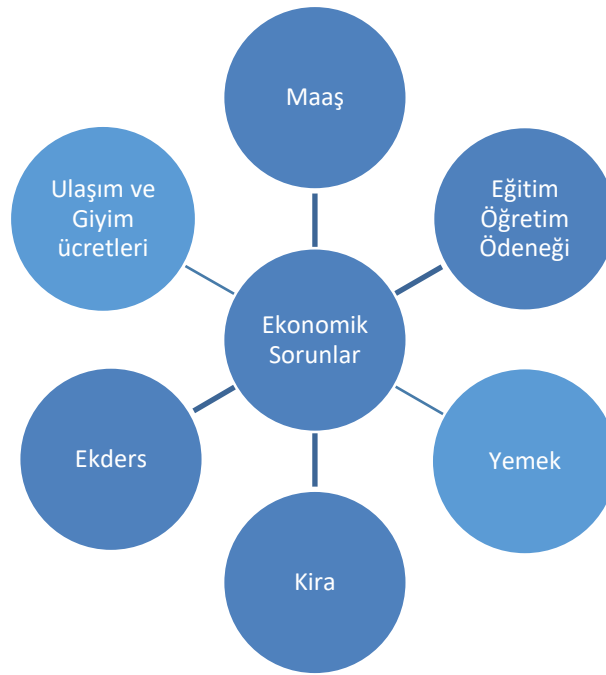
Öğretmenler, ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetimsel açılardan birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda, bu zorlukların pek çok alanda öğretmenlerin yaşantısını olumsuz etkilediği açıkça ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö12 “Öğretmen olarak gerek mesleki sorunlar gerek sosyal ve ekonomik sorunlarla karşılaşıyorum. Eskiden gerçekten öğretmene değer veriliyordu bunu hem öğretmenler hem de toplum hissediyordu ama günümüze baktığımızda mesleki değerimiz çok ciddi anlamda zayıfladı. Bunun en önemli sebebi öğretmenlerin ekonomik anlamda zayıflaması ve nitelikten çok niceliğe önem veren öğretmen yetiştirme sistemi olduğunu düşünüyorum.”

Ö5 “Okuldaki idarecilerle çok sorun yaşıyorum. Haftalık on sekiz saat derse giriyorum. Okul müdürüm bana boş gün vermiyor oysa aynı ders saatine sahip başka bir branş öğretmeni olan arkadaşına boş gün veriyor. Okul idaresi beni bu okuldan soğuttu bu konuda gerçekten duyarlı idareciler olmalı benimde özel işlerim oluyor bazen bu durumda çok sıkıntı yaşıyorum maalesef.

... sağ olsun boş günüme nöbet yazmışlar. Tayin isteyeceğim zaten başka okula bu durumda daha fazla çalışmam...”

Ö3 “Öğretmenlik branşları içerisinde en önemli olan branşlardan biri sınıf öğretmenliğidir. Çocuklara bir şeyler öğretmek çok zor özellikle okuma yazma konusunda aile desteği olmayınca çok sıkıntılar yaşanabiliyor bu konuda şöyle bir örnek verebilirim. İlgili olan velilerin çocukları okuma yazma işini çok hızlı halledebiliyorken, ilgisiz velilerin çocukları okuma yazmada çok sıkıntı yaşıyor hatta okuma yazma öğrenmeden ikinci sınıfa geçebiliyor. Bu konuda özellikle karşılıklı iletişim devreye giriyor veli ile iletişime geçiyorum çocuğunuzla ilgilenmeniz lazım, ona verdiğim etkinlikleri yaptırın bu durumu bazı veliler umursamıyor bu durumda benim işim zorlaşıyor, yetişemiyorum 35 kişilik sınıfta kimisi ilerliyor, kimisi yavaş ne yapacağımı şaşırıyorum. Ondan dolayı veliler bu konuda öğretmenlerle irtibatta olmalı yoksa verim maalesef çok düşer....”



Şekil 1. Öğretmenlerin karşılaştığı ekonomik sorunlar

Şekil 1'de belirtildiği gibi, öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar maaş, ek ders ücreti, konut giderleri, yemek masrafları ve eğitim-öğretim hazırlık ödeneği gibi altı kategoride gruplanmıştır. Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, öğretmenlerin genel olarak ekonomik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu ekonomik zorluklar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu azaltarak toplumda mesleğin saygınlığını etkileyebilmektedir. Ayrıca, eğitim-

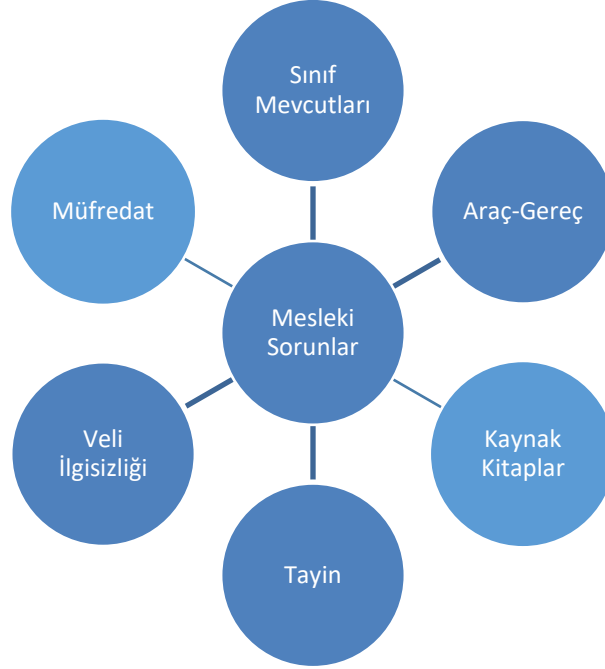
öğretim sisteminin kalitesinde düşüşe neden olarak ülke genelinde eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ekonomik refahlarını artırmaya yönelik adımlar atmak, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin iş memnuniyeti açısından hayati önem taşımaktadır. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılar şunları ifade etmişlerdir:

Ö5 “Yeni evlendim aldığım maaşla zar zor geçinmeye çalışıyorum. Maaşımın büyük bir bölümü market alışverişine gidiyor. Her şey ateş pahası, bir şeyi alırken on kere fiyatına bakıyorum, farklı bir markette daha uygunu var mı diye bakıyorum, sürekli indirim günlerini takip ediyorum. Bazen öğrencilere okuyun, çalışın diyeyim gelmiyor, çünkü okumanın cezalandırıldığı bir ülke maalesef okumayan bir kişi ile aynı ücreti alıyorum”...

Ö3 “Ev sahibi kirayı iki katına çıkardı maaşım iki kat artı mı yok kira sözleşmesi yapmaya yanaşmıyor, beni evden çıkarmak istiyor bu şartlarda evi taşımaya kalksam nereden baksan iki maaşım gider mecbur katlanıyorum”...

Ö9 “Ben bir İngilizce öğretmeniyim dersimi anlatırken çocuklara çeşitli materyallerle destek olmaya çalışıyorum ama bu konuda ekonomik anlamda gerçekten çok zorlanıyorum, beş yıldır öğretmenlik yapıyorum neredeyse eğitim-öğretim ödeneği aynı maalesef bu ödenen ücretlerle sadece kalem ve kâğıt alabiliyorum. Ek ders çalışma ücretleri de bu konu da çok farklı değil ülkemizde yaşanan bu ekonomik değişim biz öğretmenleri çok mağdur ediyor ücretlerde hiç orantılı bir artış yapılmıyor.”

Öğretmenlerin karşılaştığı ekonomik sorunlar, düşük maaşlar, ek gelir kaynaklarının sınırlı olması ve artan yaşam maliyetleri gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve iş tatminlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ekonomik sıkıntılar, öğretmenlerin mesleki sorunlarına da yansımakta ve onların eğitim süreçlerine tam olarak odaklanmalarını zorlaştırdığı ifade edilebilir.



Şekil 2. Öğretmenlerin karşılaştığı mesleki sorunlar

Şekil 2'de gözlemlendiği gibi, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken en sık karşılaştıkları sorunların başında sınıf mevcutlarının fazla olması ve veli ilgisizliği gelmektedir. Bununla birlikte, müfredatın yoğunluğu, yetersiz kaynak kitaplar, eksik araç-gereçler ve tayin gibi konular da öğretmenlerin mesleki açıdan karşılaştıkları diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde eğitim sağlamasını engelleyebilme ve mesleki memnuniyetsizliğe neden olabilir. Bu tespitler, eğitim sistemlerinin ve okul yönetimlerinin bu sorunları çözmek için stratejiler geliştirmesine ve öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmak için gerekli kaynakları sağlamasına yönelik önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Aşağıda, konuyla ilgili bazı katılımcı görüşler sunulmuştur:

Ö11 “Ders müfredatlarının çok ağır, konuları yetiştirmekte çok zorlanıyorum bazen çok hızlı bir şekilde özetleyip geçmek zorunda kalıyorum. Ders müfredatı merkezden hazırlanıyor öğretmenleri kimse düşünmüyor...”

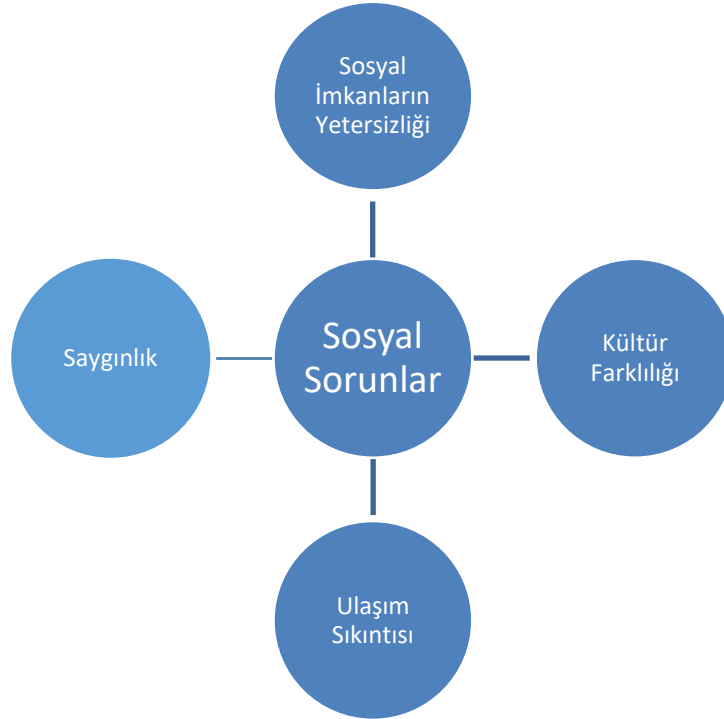
Ö13 “Okul müdürüm benden merkezi sınavlarla öğrenci alan liselere öğrenci hazırlamamı istiyor. Bu durumda ders kitapları çok yetersiz kalıyor ek kaynak aldırarak ise yasak bu durumda diğer okullardaki başarıyı yakalamak hayal oluyor olan yine bize oluyor tabii azar işitiyoruz neden başarı düşük okulun dağıttığı kaynaklar yetmiyor bu da başarıyı yakalamamızı engelliyor...”

Ö7 “Okulda öğrencilerin birçok sıkıntısı oluyor bu durumda veliler ile iletişime geçip öğrencilerin durumlarını görüşmek istiyorum, velileri okula davet ediyorum, velilerin büyük bir bölümü bu durumda bana dönüş yapmıyor maalesef böyle olunca öğrencilerin sorunlarına çözüm üretemiyorum.”

Ö14 “Sınıf mevcutları çok kalabalık bazı öğrencilerin öğrenme güçlüğü var herkes farklı seviyelerde öğreniyor ama sınıflar o kadar kalabalık ki yetişemiyorum bazen o kadar sinirleniyorum çıldırarak gibi oluyorum.”

Ö2 “Okulumuzdaki öğretmenler sürekli tayin isteyip batıya kaçıyor. Bu durum çocukların derslerine çok olumsuz yansıyor. Mesela şuan okuttuğum sınıfı başka bir öğretmen okutuyordu. Tayin istemiş ve gitmiş çocuklar uzun bir süre başka bir öğretmen tarafından okutulmuş ancak öğretmenin alanı değilmiş. Çocuklar mağdur olmuş.”

Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunlar arasında kalabalık sınıflar ve veli ilgisizliği öne çıkmaktadır. Ayrıca, yoğun müfredat, yetersiz kaynaklar ve tayin gibi konular da mesleki zorluklar arasında yer almaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin verimli eğitim vermesini zorlaştırarak memnuniyetsizlik yarattığı gibi çeşitli sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin karşılaştığı sosyal sorunlar

Şekil 3'te gözlemlendiği gibi, öğretmenlerin sosyal açıdan bir dizi zorlukla karşılaştıkları açıkça görülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı, kültürel farklılıkların getirdiği zorluklar, sosyal imkanlardan yoksunluk ve ulaşım konularında yaşadıkları sorunlar öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyebilecek önemli faktörler arasındadır ve bu zorlukların giderilmesi için çeşitli önlemler alınması gerekebilir. Öğretmenlik mesleği, sürekli olarak kendini güncellemesi gereken önemli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel çalışmalara katılarak kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu tespitler, öğretmenlerin sosyal refahlarını artırmak ve çalışma ortamlarını iyileştirmek için atılacak adımların belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2 *“Bulduğun ilçe kendimi geliştirebileceğim, sosyal ve kültürel faaliyetler yapabileceğim imkânlardan yoksun adam akıllı bir ilçe kütüphanesi bile yok. Tiyatro gösterisi izlemek için bazen yüz kilometreye yakın yol gitmek gerekebiliyor bu durum da hem maddi hem de manevi olarak beni yoruyor.”*

Ö14 *“Okulum bir köy okulu köylülerin çoğu farklı bir dil konuşuyor. Onların ne dediklerini anlayamıyorum. Kendimi rahat bir şekilde ifade edemiyorum. Bazen çocuklardan yardım alarak kendimi ifade ediyorum ama bu durum da yeterli gelmiyor.”*

Ö10 *“On beş yıldır öğretmenlik yapıyorum. Eskiden öğrencileri bırakın, veliler hatta toplumda öğretmen denilince akan sular durulurdu. Son yıllarda bakıyorsunuz öğretmene hiç değer verilmediği görülüyor. Veliler öğretmene saldırabiliyor, hakaret edebiliyor o kadar ileri gidiliyor ki öğretmene dersleri nasıl işleme gerektiği bile söyleniyor. Bu cesareti nereden alıyor diye düşünüyorum bence öğretmene yöneticilerin sahip çıkmamasından kaynaklanıyor diye düşünüyorum.”*

Ö11 *“Öğretmenlik mesleği ben öğrenci iken çok değerli bir meslekti. Ancak günümüzde çok değer görmediğini düşünüyorum. Öğretmenlerin bu durumda olması beni çok rahatsız ediyor. Ülkenin en önemli mesleği bu kadar değersiz olmamalı, bu durumun bir sebebi öğretmenlerin ekonomik olarak zayıf bırakılması olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmenler, sosyal açıdan saygınlık eksikliği, kültürel farklılıklar, yetersiz sosyal imkanlar ve ulaşım gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin mesleki performansını olumsuz etkileyebilmekte ve onların iş tatminini düşürebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal açıdan yaşadıkları sorunların bir kısmı, okul yönetimi ile olan ilişkilerdeki aksaklıklardan ve yönetsel sorunlardan kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin karşılaştığı yönetsel sorunlar

Şekil 4'te, öğretmenlerin yönetsel açıdan karşılaştığı sorunlar olarak destek eksikliği, iletişim zorlukları, kırtasiyecilik (evrak işleri) ve mobbing gibi çeşitli konular öne çıkmıştır. Bu sorunlar, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki güçlüklerini ve hizmet verme potansiyellerini etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Bu tespitler, yönetsel düzeyde yapılabilecek iyileştirmelerin ve destek mekanizmalarının belirlenmesinde önemli bir yol haritası sağlamaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1 “Okul idaresi sürekli evrak atıyor şöyle yapın böyle yapın şu evrakı getirin bu evrakı götürün kafam allak bullak oluyor.”

Ö5 “Okul idaresi ile aram iyi değil okul müdürü beni sürekli görmezden geliyor. Öğretmen arkadaşlarım ile samimi bir hava içinde sohbet ederken, evrak işleri ile ilgili çalışmalarını sürekli

bana veriyor. Beş dakika geç kalsam hemen disiplin cezası uygulayacak bu durum beni çok rahatsız ediyor.”

Ö4 “Okul için bir şeyler yapmak istiyorum okul müdürü bana yardımcı olmuyor. Geçen gün kütüphaneye kitap almamız lazım dedim bütçemiz yok diyor. Okulda tiyatro sergilemek için öğrenci hazırladım kostüm lazım birkaç parça eşya lazım söyledim tamam dedi bir hafta geçti hatırlattım hocam siz halledersiniz dedi. Ben de bir daha ondan bir şey istemedim.”

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlerin deneyimlediği sorunlar, mesleki performanslarını nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri cevaplara bağlı olarak yapılan içerik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkileri

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki performans	Mesleki doyum eksikliği	12
	Derse karşı ilgisizlik	9
	Kaygı	7
	Depresyon	8
	İşe gitmeme isteği	10
	Üzüntü	10

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların mesleki performanslarını olumsuz etkilediği açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlediği sorunlar arasında, mesleki doyum eksikliği, derse karşı ilgisizlik, depresyon, kaygı, işe gitmeme isteği ve üzüntü yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların en çok mesleki doyum üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, üzüntü ve işe gitmeme isteği gibi faktörlerin de öğretmenlerin mesleki performansını etkilediği gözlemlenmiştir.

Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların mesleki motivasyonlarını ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Katılımcıların karşılaştığı sorunların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkilerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö12 “Okul müdürüm ile aram çok kötü, istediğim hiçbir konuda bana yardımcı olmuyor.. Tabi bu durum öğrencileri de beni de olumsuz etkiliyor...”

Ö14 “Okulumda bulunan idarecilerimle sık sık sorunlar yaşıyorum. Özellikle evrak işlerini bana dayattıyorlar. Bir çalışma yapılması gerekiyorsa bunu sürekli benim yapmamı istiyor okul müdürüm. Bu durumdan çok rahatsızım, beni sürekli sıkıştırıyor. Tehdit ettiği bile oldu. Depresyona girdim uzun bir süre rapor aldım kaç kere kendime gelemedim. Bu durum da okula bile gelmek istemiyorum. Bazen öğretmenliği bırakmayı bile düşünüyorum...”

Ö9 “Ekonomik olarak sıkıntı yaşamam mesleki performansımı düşürüyor. Ben ders anlatırken vereceği kirayı düşünüyorsam öğrencilere çok faydalı olamam. Veya herhangi bir alışverişte almak istediğim bir ürün içi on kere düşünüyorsam benim bu mesleği yapmaya yönelik isteğim kalmaz...”

Öğretmenlik mesleği, toplumun geleceğini şekillendiren en kritik mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir ve bu önemli rolü üstlenen öğretmenler, çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetsel alanlarda sıkıntılar yaşadığını ortaya koymuştur. Sınıf mevcutlarının fazlalığı, yetersiz kaynaklar, müfredatın yoğunluğu ve veli ilgisizliği gibi mesleki zorluklar, öğretmenlerin performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Ekonomik sorunlar, maaşların yetersizliği ve sosyal imkanların kısıtlı olması gibi etkenler de öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Aynı zamanda, sosyal saygınlık eksikliği ve ulaşım gibi dış faktörler de öğretmenlerin mesleki tatminlerini zedeleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, öğretmenlerin yaşadığı güncel sorunların belirlenmesi ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin en fazla karşılaştığı sorunların başında ekonomik sorunlar, mesleki sorunlar, sosyal sorunlar ve yönetsel sorunlar gelmektedir.

Öğretmenlerin meslek hayatında karşılaştığı ekonomik zorluklar, kişisel gelişimlerini engelleyerek eğitim kalitesini ve toplumsal saygınlıklarını olumsuz etkileyebilir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın yoğunluğu ve veli ilgisizliği gibi mesleki sorunlar, öğretmenlerin yaşam

standartlarını ve tatminlerini düşürmektedir. Yönetimsel açıdan, mobbing, iletişim zorlukları ve destek eksikliği gibi sorunlar, öğretmenlerin iş motivasyonunu azaltmakta ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Araştırma, bu sorunların öğretmenlerin mesleki performansını olumsuz etkilediğini, mesleki tatminsizlik, kaygı ve üzüntü gibi faktörlerin de performansı düşürdüğünü göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki performansını artırmak için iş koşullarının yanı sıra mesleki ve psikolojik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların mesleki performanslarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin deneyimlediği zorluklar arasında, mesleki tatminsizlik, derse karşı ilgisizlik, depresyon, kaygı, işe gitmek istememe ve üzüntü bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların mesleki tatmin üzerinde en fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, üzüntü ve işe gitmek istememe gibi faktörlerin de öğretmenlerin mesleki performansını negatif yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmak için sadece iş koşullarının değil, aynı zamanda mesleki ve psikolojik destek hizmetlerinin de önemi büyük olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, en yaygın olarak ekonomik zorluklarla karşılaşmaktadır. Düşük maaş ve ek ders ücretleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu ve performansını olumsuz etkilemektedir. Ekonomik sıkıntılar, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarını zorlaştırırken, kişisel gelişimlerine de yeterince zaman ayıramamaktadırlar (Benade, 2015; Manzi & Moreeng, 2023). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyebilir ve öz saygılarını olumsuz etkileyebilir (Kuzey, 2002; Seferoğlu, 2001; Sağlam & Sağlam, 2005). Eğitim İzleme Raporuna (2021) göre, maaşların yetersizliği öğretmenlerin mutsuzluğunun ana nedenlerinden biridir. Araştırmalar, ekonomik sıkıntılarla boğuşan öğretmenlerin öz saygılarının düştüğünü ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Ekonomik zorluklarla başa çıkma süreci, öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını ve öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verme kapasitelerini azaltabilir. Bu nedenle, ekonomik sıkıntıların azaltılması ve öğretmenlerin adil bir maaş ve ek ders ücreti alması, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin mesleki memnuniyeti açısından önemlidir. Bu sorunların çözümü ile öğretmenlerin mesleki performanslarını artırabilir ve eğitim kalitesini yükseltebilir.

Öğretmenlerin toplum içindeki statüsünü belirleyen en önemli faktörler arasında, öğretmenin yetiştirilmesi, atanma koşulları ve ekonomik durumu öne çıkmaktadır (Buchmann & Hannum, 2001). Yapılan araştırmalar, öğretmenliğin bütün toplumlarda profesyonellik gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğini, ancak öğretmenliğin sosyal statüsünün zaman içinde değişkenlik gösterdiğini göstermektedir (Tatto et al., 2012).

Öğretmenlik mesleği Türkiye'de en saygın meslekler arasında yer almaktadır. Ancak, son yıllarda yaşanan değişimler ve dönüşümler, öğretmenlerin saygınlığının azalmasına ya da öğretmenlik mesleğine yönelik algısal değişikliklere neden olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenler arasında en sık karşılaşılan sorunlardan birinin saygınlık konusu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenci, veli ve toplumun artık geçmişte olduğu kadar öğretmenliğe ve öğretmenlere değer vermediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözülmesinin, özsaygılarını artırarak mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Mesleki sorunlar bağlamında, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar; sınıf mevcudiyetinin fazlalığı, velilerle iletişim eksikliği, eksik donanım ve materyal, yoğun müfredat, kaynak kitap eksikliği ve tayin sorunları olarak sıralanabilir. Bu eksiklikler ve yetersizlikler; eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Akademik literatürde, yapılan araştırmalarda da bu hususların vurgulandığı gözlemlenmektedir. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki sorunlarını, sınıf mevcudiyeti, iletişim eksikliği, eksik donanım ve materyal gibi faktörler açısından olan eksikliklerin eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğine vurgu yapılmaktadır (Abrenica & Cascolan, 2022; Benade, 2015; İş & Balcı, 2024).

Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin her öğrenciye yeterli zaman ayırmasını zorlaştırır ve bireysel ihtiyaçlara uygun destek sağlamayı güçleştirir. Öğretim yöntemleri ve teknikleri, sınıf mevcudiyetiyle doğrudan ilişkilidir; kalabalık sınıflar, interaktif ve bireysel öğrenme yöntemlerini sınırlandırabilir ve sınıf yönetimi sorunlarına yol açabilmektedir. Bu durum, dikkat dağınıklığına ve akademik başarıda düşüşe neden olabilmektedir (Aydın, 2019; Blatchford vd., 2002; Erdoğan, 2019; İş ve Balcı, 2024; Şişman & Turan, 2020). Bu nedenle, eğitim sürecinde sınıf mevcudiyetini kontrol altında tutmak için çeşitli önlemler alınması ve öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermesini sağlamak çok önemlidir.

Araştırmada, öğretmen-veli ilişkilerinde velilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Özdoğru (2021), velilerle yaşanan sorunların öğretmenlerde kaygı, mutsuzluk, performans düşüklüğü ve değersizlik algısına neden olduğunu belirtmiştir. Akbaba Altun (2019), velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve duyarsızlıklarının okul-veli ilişkisini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Babaoğlan vd. (2018) ve Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), velilerin öğretmenlere karşı yanlış davranışlar sergilediğini ve eğitim sürecini engellediğini ifade etmiştir. Günay ve Aktaş (2019) ise veli katılımını engelleyen faktörler arasında iletişim ve bilgi eksikliğini belirtmiştir. Kaçan vd. (2019) ve Gökçe ve Yılmaz (2018), velilerle ilgili sorunların öğretmenlerin mesleki performansını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmada elde edilen bulgularla uyumlu ve destekleyicidir.

Araştırmalar, velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve okula karşı duyarsız kalmasının, okul-veli ilişkilerinde ve eğitim sürecinde çeşitli sorunlara yol açtığını göstermektedir. Velilerin bu davranışları, öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkileyebilir ve okul-veli işbirliğini zayıflatabilir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimini desteklemek için velilerle işbirliği yaparken, velilerin ilgisizliği bu süreci engelleyebilir. Ayrıca, iletişim eksiklikleri, öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru belirlenmesini zorlaştırabilir. Sonuç olarak, okul-veli işbirliğini güçlendirmek ve iletişimi artırmak büyük önem taşımaktadır.

Bunların yanı sıra, kaynak kitap eksikliği, araç-gereç (materyal) eksikliği sorunları da dikkat çekmektedir. Literatürde yapılan bir çok araştırmada, okulların araç-gereç, materyal ve fiziki imkanlarının yetersizliğinin eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediği ve öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerini engellediği ifade edilmektedir (Adeniren, 2020; Garcia, 2018; Özpınar & Sarpkaya, 2010; Taşkaya vd., 2015).

Araç-gereç, materyal ve fiziki imkanların yetersizliği, öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Eksik veya eski materyaller, öğrencilerin etkili öğrenmelerini ve öğretmenlerin çeşitli yöntemler uygulamalarını engelleyebilir. İnteraktif materyallerin olmaması, öğrencilerin dikkatini toplamak ve etkileşimli öğrenme sağlamakta zorlanmalarına yol açabilmektedir. Ayrıca, bu yetersizlikler, devamsızlık ve zamanında derse katılmama sorunlarına neden olabilir. Bu durumlar, eğitim sürecini aksatarak öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, okulların yeterli araç-gereç ile donatılması ve fiziki imkanların iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yönetimsel sorunlar arasında öğretmenlerin destek eksikliği, iletişim zorlukları, kırtasiyecilik ve mobbing gibi konular öne çıkmaktadır. Benzer bulgular, çeşitli araştırmalarda da görülmüştür (Kuzey, 2002; Çermik, 2003; Çoban, 2019). Eğitimin tüm paydaşların sorumluluğu altında olduğunu vurgulayan bu çalışmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine destek sağlaması, öğretimsel kaynaklar oluşturması ve etkili bir okul ortamı yaratması gerektiğini belirtmektedir (McEvan, 2018). Yönetici-öğretmen arasındaki iletişim eksiklikleri ve mobbing, öğretmenlerin mesleki performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Fessehatsion, 2017; Johnson, 2019; Uzun & Yaprakdal, 2022).

Öğretmenlerin bu tür sorunlarla karşılaşması, sınıf düzeni, öğrenci disiplini, eğitim programının uygulanması gibi kritik alanlarda tutarlılık ve verimlilik eksikliğine yol açabilir. Bu durum, öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiler yaratarak eğitim kalitesini düşürebilir. Bu nedenle, yönetici-öğretmen ilişkileri güçlendirilmelidir. Bu çerçevede, idari süreçlerin şeffaf ve adil bir şekilde yönetilmesi, iletişim kanallarının açık tutulması ve karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımının teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde, yönetimsel sorunların çözümü ve eğitim-öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir.

Yöneticilerin uyguladığı baskıcı yönetim tarzı öğretmenlerin sık karşılaştığı sorunların başında gelmektedir. Baskıcı ve otokratik yönetim tarzı, öğretmenlerde mobbing davranışları etkisi oluşturmaktadır (Özer & Karadaş, 2021). Mobbing, öğretmenlerin psikolojik sağlığını bozabilir, stres seviyelerini artırabilir ve duygusal olarak zorlayıcı bir ortam yaratmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, bu davranışlar öğretmenlerin iş performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyerek verimliliği düşürebildiği gibi öğrenci başarısını etkilemektedir (Kazak & Çiner, 2021).

Aynı şekilde, yöneticilerin mobbing davranışları, öğretmenler arasındaki işbirliğini bozabilir, güveni azaltabilir ve iletişim eksikliklerine de yol açabilmektedir. Bu durum, okul içindeki genel çalışma ortamını ve ekip çalışmasını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, mobbing, hem öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve aidiyet duygularını zayıflattığı gibi performanslarını ve motivasyonlarını düşürebilmektedir (Akbaş, 2009; Altuntaş & Kılıç, 2020; Kazak & Çiner, 2021). Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu bulgu, mevcut araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Genel olarak, ülkemizdeki öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar, birçok zorlukla başa çıkmak zorunda olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı güncel sorunlar ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetsel boyutlarıyla öne çıkmıştır. Bu güncel sorunların, öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde ciddi bir etkisinin olduğu öne sürülmektedir (Borman & Dowling, 2008). Örneğin, ekonomik zorluklar öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilmesine ve işlerine odaklanmalarını engelleyebilmektedir (Manzi & Moreeng, 2023; OECD, 2019). Yetersiz maddi kaynaklar, öğretmenlerin işlerini etkili bir şekilde yapmalarını ve öğrencilere gereken desteği sağlamalarını etkileyebilmektedir (Hanushek & Rivkin, 2010). Ayrıca, yönetimle ilgili sıkıntılar da öğretmenlerin mesleki tatminin azalmasına ve işlerini daha zor hale getirebilmektedir (Louis et al., 2016). Yetersiz yönetim desteği, öğretmenlerin karar alma yetilerini kısıtlayabilir ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Harris & Muijs, 2005). Bu analizler, öğretmenlerin karşılaştıkları çok yönlü sorunların farklı boyutlarını göstermekte ve bu sorunların çözümü için geniş kapsamlı bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler, toplumun rehberliğini üstlenmiş liderlerdir. Ancak, ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetsel sorunlarla mücadele eden öğretmenlerden bu rehberlik rolünü tam anlamıyla yerine getirmeleri beklenmek, gerçekçi bir yaklaşım değildir. Öğretmenlerin kaliteli ve başarılı bir iş ortaya koymalarının ön koşulu, bu sorunların çözülmesidir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlara yönelik politika yapıcılara, karar vericilere ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir: Öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi için maaş ve ek derslerde artış sağlanmalıdır. Ayrıca, ekonomik destek programları genişletilerek konut yardımları, düşük faizli krediler veya öğretmenlere özel fon gibi olanaklar sunulabilir. Mesleki gelişimlerini desteklemek için düzenli hizmet içi eğitimler ve mentorluk programları düzenlenmeli, sosyal destek ağları oluşturularak meslektaşlar arasında dayanışma ve destek sağlanmalıdır. Sınıf mevcutlarının azaltılması ve okul-veli iletişiminin artırılması için yeni okul ve dersliklerin yapılması, veli programları düzenlenmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin iş yükünün azaltılması ve mobbing ile başa çıkma konusunda eğitimler verilmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarında yapılan değişikliklerle çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki tatminin artırılması hedeflenmelidir. Bu önlemler, öğretmenlerin daha iyi bir ortamda çalışmalarını sağlayarak kaliteli eğitim hizmeti sunmalarına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Abrenica, J. T., & Cascolan, H. M. S. (2022). Impact of action research in education: Experiences and challenges faced by teachers. *International journal of scientific and management Research*, 5(2), 1-15. I - <http://doi.org/10.37502/IJSMR.2022.5201>
- Adeniran, S. A. (2020). Influence of teaching and learning resources on student's performance in senior secondary schools in gusau local government, zamfara state. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 124-131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epess/issue/58018/834883>
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Akbaş, S. (2009). *İşyerinde psikolojik şiddet (yıldırma) ve iş tatmini ilişkisi-sağlık çalışanları üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2011). Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 313-328.
- Aktaş, İ., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spor Metre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000055
- Akyüz Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi* (34. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Altuntaş, S., & Kılıç, M. (2020). The impact of mobbing behavior on teachers' job performance: A Research in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(3), 187-198. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1>
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Babaoğlan, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. DOI: 10.19160/ijer.370497
- Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *The American Economic Review*, 91(2), 12-17. DOI: 10.1257/aer.91.2.12
- Benade, L. (2015). Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim yayınevi.
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multimethod analysis of English infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132. <https://doi.org/10.3102/00028312039001101>

- Borman, G. D., & Dowling, M. (2008). Teacher attrition and retention: A Meta-Analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Buchmann, M., & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.77>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Creswell, J.W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3.Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M.Sözbilir, Çev.). Pegem A Yayıncılık.
- Çermik, A. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların performans üzerindeki etkileri* (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass, CA, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher learning that supports student learning. *Teaching and Teacher Education*, 63, 160-170. <https://eric.ed.gov/?id=EJ560879>
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Demirtaş, H., & Hacıoğlu, G. (2017). Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 368-394.
- Dusi, P., Steinbach, M., & Messetti, G. (2012). Citizenship education in multicultural society: Teachers' practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1410-1419.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

- Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fessehatsion, P. W. (2017). School principal's role in facilitating change in teaching-learning process: teachers' attitude. A case study on five junior schools in Asmara, Eritrea. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 134-142.
- Gökçe, F. & Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin velilerle ilgili karşılaştığı sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: Bir alan araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(3), 87-102.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Garcia, E. (2018). Challenges of transportation in accessing education: A case study of rural schools. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 320-335.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:A1982QA67400002> sayfasından erişilmiştir.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Barriers to parental involvement in preschool education and problems encountered in process. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Han, J. (2019). The Relationship Between Education and Economic Development: Evidence from the Modern Industrialization of China. In *China's Higher Education Reform and Internationalisation* (pp. 23-47). Springer.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-271. DOI: 10.1257/aer.100.2.267
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- ERG (2021). <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/> sayfasından 24.07.2024 tarihinde erişildi.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Ingersoll, R. M. (2019). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. *Future of Children*, 29(1), 41-61. <https://eric.ed.gov/?id=ED445415>
- İş, E., & Balcı, S. (2024). Kalabalık sınıflardaki öğretim sürecinin incelenmesi: Yükseköğretim örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 160-170. <https://doi.org/10.32329/uad.1411934>
- Johnson, E. M. (2019). Choosing and using interactional scaffolds: How teachers' moment-to-moment supports can generate and sustain emergent bilinguals' engagement with challenging English texts. *Research in the Teaching of English*, 53(3), 245-269. <https://doi.org/10.58680/rte201930036>
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/issue/51148/666814>
- Karadaş, H. & Keleş, M. (2024). Müdür ve meslektaş ilişkilerine duyulan güvenin öğretmenlerin mutluluk algılarıyla ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 596-613. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1476077>
- Karadaş, H., & Özgün, N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel stres ile işe yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 8(1), 93-112. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1249621>
- Kazak, E., & Çiner, S. (2021). Undesired behaviors of school principals and the effects of these behaviors on teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 300-328. <https://doi.org/10.17569/tojqi.846037>
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 517-538. <http://dx.doi.org/10.7827/>
- Köroğlu, A. (2019). Öğretmenin rolü ve önemi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(1), 108-116.
- Kuzey M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lambert, M. C., Duppong Hurley, K., January, S. A., & Huscroft D'Angelo, J. (2022). The role of parental involvement in narrowing the academic achievement gap for high school students with elevated emotional and behavioral risks. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1), 54-66. <https://doi.org/10.1177/10634266211020256>
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational administration quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

- Manzi, W., & Moreeng, B. (2023). Challenges Facing Implementation of Economics Curriculum: The Experiences of Francis Baard District Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 11(1), 1-13. DOI: 10.13189/ujer.2023.110101.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- McEwan, E.K. (2018). *Etkili okul yöneticilerin 10 özelliği*. Pegem Akademi
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Ogunsola Bukunmi. A. (2018). Teacher's qualification and dyslexia identification in primary schools in oyo state, Nigeria. *Africa Education Review*, 15(4), pp. 36-66. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1302308>
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/60113/857887>
- Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>
- Özpınar, M. & Sarpkaya, R.(2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 17-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11116/132927>
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.). Pegem Akademi.
- Rosensteel, L. J. (2020). *A predictive and causal-comparative analysis of teacher burnout and emotional empathy among K-12 public school teachers* (Doctoral Dissertations). Liberty University.
- Sağlam, M., & Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26123/275186>

- Seferoğlu S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*.(5. baskıdan çeviri). E. Dinç, Çev. Ed.), Pegem Akademi.
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis: Practical Assessment. Research & Evaluation. A Peer Reviewed Electronic Journal*. Yale University. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153>.
- Şişman, M., & Turan, S. (2020). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/49738/638187>
- Tatto, M. T., Peck, C., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M., & Ingvarson, L. (2012). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics*. Conceptual Framework. IEA.
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2018: education for sustainable development*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Teachers: leading in crisis, reimagining the future*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzun, K., & Yaprakdal, P. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1084316>
- Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 383-405. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.763393>

Extended Abstract

Introduction

In the world of the twenty-first century, the role of teachers is of vital importance in order for a country to develop, to train qualified manpower, to ensure social peace and harmony, to socialize individuals and integrate them into social life. By transferring the national and spiritual values of the society to the younger generations, teachers contribute to their character development, their embrace of their values and their integration into society. They not only convey academic knowledge to students, but also equip them with ethical values and raise them as responsible

individuals in society. In this way, teachers are one of the main elements that have a direct impact on the future of society (Fessehatsion, 2017).

Even education systems, which are considered the best in the world, cannot replace teachers, no matter how perfect they are. Because the quality of teachers and the quality of education are linearly related (Darling Hammond, 2006; Ogunsola, 2018). For this reason, the teaching profession is one of the professions of critical importance for countries.

Methodology

The research was conducted using qualitative research method within the framework of phenomenological pattern. In this research, a semi-structured interview form was used to collect data. The study group of the research consisted of 14 teachers from different branches and education levels throughout Mardin Province. Purposive sampling technique, one of the appropriate sampling methods, was used to determine the people who will participate in the research (Büyüköztürk et al., 2018).

Results

The research aimed to identify the current problems experienced by teachers and to determine the impact of these problems on their professional performance. According to the results obtained for this purpose, the most common problems faced by teachers are economic problems, professional problems, social problems and administrative problems.

Economic difficulties have a prominent place among the problems teachers face in their professional lives. It has been determined that under economic difficulties, it is difficult for teachers to demonstrate high level performance, and under these conditions, teachers focus on meeting their basic needs and cannot spare time for their personal development. It has been stated that the social prestige of teachers has decreased due to economic difficulties. Depending on financial means, it is possible for teachers to obtain personal development opportunities. However, teachers struggling with economic difficulties are deprived of personal development in many areas. This situation affects the quality of education and negatively affects society's perception of teachers.

The important problems that teachers face professionally are the crowded class sizes, the intensity of the curriculum and the indifference of parents. In addition to these, lack of reference books, lack of equipment (materials) and assignment problems also attract attention. Although many of these problems are from the past, they still remain current. This situation lowers the living standards of teachers and reduces their professional satisfaction.

In administrative terms, mobbing, communication difficulties, lack of support, red tape and cooperation problems stand out among the current problems faced by teachers. Mobbing stands out as a problem that especially disturbs teachers, reduces their work motivation and breaks their ties with the school. In order to solve these problems, precautions must be taken both at the administrative level and at the social awareness level and support mechanisms must be strengthened. In this way, it will be possible to increase the professional performance of teachers and improve the quality of education.

The research revealed that the problems faced by teachers negatively affect their professional performance. Difficulties experienced by teachers include professional dissatisfaction, lack of interest in lessons, depression, anxiety, reluctance to go to work and sadness. It has been determined that the problems experienced by teachers have the most impact on professional satisfaction. However, it has been concluded that factors such as sadness and unwillingness to go to work also negatively affect teachers' professional performance. Therefore, it can be said that not only working conditions but also professional and psychological support services are of great importance in increasing teachers' professional performance.

Suggestions

In line with the results obtained, the following suggestions can be offered to policy makers, decision makers and researchers regarding the current problems faced by teachers:

In order to improve the economic conditions of teachers, salaries and additional courses should be increased. Additionally, economic support programs can be expanded and opportunities such as housing aid, low-interest loans or special funds for teachers can be offered. To support their professional development, regular in-service training and mentoring programs should be organized, social support networks should be created and solidarity and support should be provided among

colleagues. It is important to build new schools and classrooms and organize parent programs in order to reduce class sizes and increase school-parent communication. Additionally, teachers' workload should be reduced and training should be provided on dealing with mobbing. Changes in education policies should aim to improve working conditions and increase professional satisfaction. These measures can contribute to teachers providing quality education services by enabling them to work in a better environment.

Etik Beyan: “Öğretmenlerin Karşılaştığı Güncel Sorunlar ve Bu Sorunların Mesleki Performansları Üzerindeki Etkileri: Bir Nitel Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mardin Artuklu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 11.10.2023 tarih ve 10 sayılı oturum ile etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

YAZ TATİLLERİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: ÖĞRENCİ İLE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE DENEYİMLERİ¹

SOCIAL STUDIES EDUCATION IN SUMMER HOLIDAY: STUDENT AND TEACHER OPINIONS AND EXPERIENCES

Aysun GÖK²

Handan DEVECİ³

Başvuru Tarihi:30.05.2024 Yayına Kabul Tarihi:29.09.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1491083
(Araştırma Makalesi)

Özet: Sosyal bilgiler bireyi sosyal alanlarda geliştirmeyi amaçlayan, bireyin aktif olarak çevresi ile ilişki içerisinde olmasını sağlayan, geçmiş ile gelecek arasında bağ kuran bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere okul içi ve okul dışında etkili zaman dilimleri kullanılabilir. Yaz tatili sosyal bilgiler eğitimini destekleyici bir zaman dilimidir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler eğitiminin yaz tatillerindeki yerine ilişkin ortaokul öğrencilerinin yaşantılarını ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın verileri öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler temel içerik analiz yöntemi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaşantıları ve sosyal bilgiler öğretmeni görüşlerine göre yaz tatili ile sosyal bilgiler eğitiminin ilişkili olduğu bulguları elde edilmiştir. Yaz tatillerinde öğrencilerin aileleri ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinlikler sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına hizmet etmekte, öğrenmenin okul dışı ortamlarda da devam ettiğini göstermektedir. Araştırma sonunda, sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, Okul dışı öğrenme, Yaz tatili.

Abstract: Social studies is considered as a course that aims to develop the individual in social areas, ensures that the individual is in an active relationship with his environment, and establishes a link between the past and the future. Effective time periods can be used in in-school and out-of-school learning to help students learn in social studies course. Summer vacation is a supportive time for social studies education. In this sense, summer holidays are an important time period for social studies education. The aim of this research is to determine the experiences of secondary school students and the views of social studies teachers about the place of social studies education in summer holidays. The case study design, one of the qualitative research designs, was adopted in the study. The data of the research were collected through student diary and semi-structured interview forms. The data of the research were analyzed through the basic content analysis method. As a result of the research, according to the opinions of secondary school students and social studies teachers, it was concluded that summer vacation and social studies education were related. The activities that students perform with their families in the summer serve the purposes of social studies education and show that learning continues in out-of-school environments. At the end of the research, various suggestions for practice and research were presented based on the results.

Keywords: Social studies education, Out-of-school learning, Summer holiday.

¹ Bu araştırma, birinci yazara ait yüksek lisans tezi çalışması olup, uluslararası bir eğitim sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, İstanbul, Türkiye, aysungk22@gmail.com, ORCID: 0009-0005-2886-573X

³ Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, hanil@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9765-2117

Giriş

Sosyal bilgiler dersi öğrencinin içinde bulunduğu toplumdaki yaşantıların tümünü kapsar. Öğrenci bu ders ile toplumsal yaşamda gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere ilişkin amaçları kazanır. Sosyal bilgiler dersinin içeriğini bireyin kendisi, ailesi ve yaşadığı yakın çevresi oluşturmaktadır (Deveci, 2018). Sosyal bilgiler dersinde öğretme-öğrenme süreçleri düzenlenirken okul içi ortamların yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarına gereksinim duyulmaktadır. Okul dışı öğrenme, anlamlı öğrenme çevreleri oluşturarak öğrencilere yaşamlarında deneyimler elde etme olanağı sunar (Torun ve Yıldırım, 2022). Yaşamın akışında sürekliliği olan ve okul dışında geçirilen yaz tatilleri öğrenciye etkili bir yaşam boyu öğrenme olanağı sağlamaktadır. Yaz tatilleri öğrencinin yaşamının bir parçası olarak eğitimin içinde olan bir zaman dilimini kapsar.

Yaz tatili öğrencilerin günlük olarak yaptıkları etkinlikler ile harita okuma, problem çözme, tarihsel düşünme, sorumluluk, yardımseverlik, misafirperverlik, duyarlık, dayanışma gibi pek çok beceri ve değerlerin yaparak-yaşayarak öğrenme ile kazanıldığı bir dönemdir. Yaz tatilleri çocuğun yaşamında etkili olan sosyal bilgiler eğitimini destekleyici bir zamandır (Gök ve Deveci, 2022). Yaz tatillerinde planlı bir biçimde sosyal bilgiler eğitimi etkinliklerine devam edilmesi ile daha etkili ve yaşamın kalitesini artıran bir sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşmesi olanaklı olabilir. Aileler de yaz tatillerinde okula ara verilmesine karşın öğrenmeye ara verilmediğinin bilincinde olduğundan tatil döneminde sosyal bilgiler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara destek olabilir, farklı etkinlikler yoluyla onların yaz tatillerinde çeşitli deneyimler edinmelerine katkı sağlayabilir.

Geçmişten günümüze kadar uygulanan çeşitli sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan amaçlar incelendiğinde sosyal bilgiler dersi ile bireylerin etkin birer vatandaş olabilmeleri için yaşantı odaklı, öğrencinin içinde yaşadığı toplumun gerçeklerini kendisinin yeniden incelemesini ve keşfetmesini gerektiren ifadelerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2023). Bu amaçlara ulaşmak için sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan yararlanmak gerekmektedir. Okul dışı ortamlar okulun yakın çevresinde yer alan bir parktan, bir kına gecesinden; pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara kadar çok çeşitli yerler olabilir. Sınıf dışında yapılan sosyal bilgiler eğitim etkinlikleri ile öğrenciler eğlenerek öğrenmekte, kendilerini rahat hissetmekte ve yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirmektedir. Böylelikle bilgi, beceri ve değerler öğrenciler için anlamlı ve günlük yaşantı odaklı bir hâle gelir (MEB,

2018). Yaz tatilleri öğrencilerin günlük yaşam becerilerini artırmada ve sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarına ulaşmada okul dışı dönemlerden yararlanıldığı bir zaman olarak öğrencilerin eğitiminde oldukça önemlidir. Öğrenciler önceden öğrendikleri bilgileri yaz tatili sürecinde öğrendiklerinden anlam çıkarmada kullanmaktadır ki bu da yapılandırmacı öğrenme kuramının özünü oluşturmaktadır.

Yaz tatilinde eğitim ve öğrenme ile ilgili yurt dışındaki alan yazın incelendiğinde bu kapsamdaki araştırmaların çoğunlukla yaz dönemindeki öğrenme kayıpları ve okul dışı öğrenme ile ilgili olduğu görülmüştür (Cooper ve diğerleri, 1996; Kim, 2001; Ballantyne ve Packer, 2002; Griffin, 2004; Gershenson, 2013; Paechter ve diğerleri, 2015; McConnon ve diğerleri, 2017). Yaz tatilinde eğitim ve öğrenme ile ilgili olarak yurt içindeki alan yazında ise yaz döneminde gerçekleşen öğrenme kayıplarını ve okul dışı öğrenme etkinliklerini inceleyen araştırmalar (Arı, 2004; Şahin, 2004; Şen, 2009; Kaya, 2020; Sezer ve Sumbas, 2018; Kayır ve Özçelik, 2018; Şahin, 2004; Çapar ve Şenşekerci, 2021; Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2020; Pekin ve Bozdoğan, 2021) bulunmaktadır. Yaz tatillerinin sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkisine yönelik alan yazında az sayıda araştırma (Deveci ve Türe, 2017; Gök ve Deveci, 2022; Gök, 2023; Dilek, 2024) bulunmaktadır.

Alan yazın genel olarak incelendiğinde araştırmalarda genellikle yaz tatillerindeki öğrenme kaybı ve okul dışı öğrenmeye ilişkin öğretmen, öğrenci ve aile görüşlerini ve yaz tatilinin etkililiğini belirleme konularının ele alındığı söylenebilir. Oysa ki eğitim yaşamında yaz tatillerini yalnız öğrenmeye ara verilen bir dönem olarak görmemek gerekir. Yaz tatillerinin aktif, eğlenceli ve çocuğu geliştirici etkinliklerin yer alması gereken bir dönem olarak algılanması ve bu yönde hareket edilmesi sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına ulaşmada yarar sağlar (Gök ve Deveci, 2022). Araştırma ile yaz tatillerinde günlük yaşam içinde yapılan etkinlikler ile sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkili olabilecek etkinlikler arasındaki benzerliğe dair farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin yaz tatillerinde yaptıkları etkinliklere ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersi ile yaz tatilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersi ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıkları altında ilgili açıklamalar sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yazın gerçekleştirdikleri etkinlikler ile sosyal bilgiler eğitimi arasında ilişki kurmak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yaz tatilleri ile sosyal bilgiler eğitiminin ilişkisini anlamak ve açıklamak için temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin yaşamlarına nasıl anlam kazandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırma deseni bireylerin bir olay, ortam, süreç ya da olguyla ilgili anlamlarını açığa çıkarmak ve yorumlamak ile ilgilenir, herhangi bir süreç, olay veya olguya ilişkin olarak ilgili sistemin içinde yer alan bireylerin bakış açılarını ve görüşlerini keşfetmeye çalışır (Merriam, 2018). Bu anlamda araştırmada öğrencilerin yaz tatillerinde yaptıkları etkinlikleri ve sosyal bilgiler dersinde yaz tatilinden yararlanmaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini açığa çıkarma ve bunları yorumlama gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi ile yaz tatilleri ile ilgili duruma ilişkin etkenler; ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencileri, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde sekizinci sınıfa başlamış dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak araştırmacının görev yaptığı okuldan belirlenmiştir. Öğrencilerinin sekizi kız, biri erkektir. Araştırmanın diğer çalışma grubunu İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesine bağlı farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokullarda görev yapan kolay ulaşılabilir olarak seçilen 12 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerinin yedisi kadın, beşi erkek olmak üzere toplam öğretmen sayısı 12'dir. Öğretmenlerden biri yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki hizmet süresi 2- 27 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yaz tatillerinde yaptıkları etkinlikleri ortaya koyma amacıyla doküman incelemesi kullanılmış, doküman olarak günlük belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve günlük yazımının nasıl olması gerektiği, önemli olaylara odaklanmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler Temmuz-Eylül ayları arasında düzenli olarak günlük yaşamlarını günlüklerinde paylaşmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazdığı toplam günlük sayısı 393 gündür.

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatilinden yararlanmaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken katılımcıların ayrıntılı bilgi vermesini sağlamak için yanlış anlamaya yol açabilecek ifadelerden kaçınılmıştır. Soruların amaca hizmet edip etmediğini anlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşü alınan uzman sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmalar gerçekleştirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında değişiklikler yapılmış, sorular son biçimini almıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler 08'15" ile 29'30" dakika arasında gerçekleşmiştir. Toplam görüşme süresi 206'09" dakika olup görüşmeler öğretmenler odasında ve online ortamda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman ve görüşme ile elde edilen veriler temel içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Doküman kapsamında yer alan öğrenciler ile yapılan günlük çalışmasından ve görüşmeden elde edilen veriler kodlanmış ve yorumlanmıştır. Belirlenen kodlardan temalara gidilmiştir. Veriler araştırmanın amacına uygun olarak kelime ya da cümle şeklinde kodlanmıştır. Hazırlanan kodlar ve temalar yorumlanarak elde edilen verilerin sonuçları incelenmiştir. Temalar doğrultusunda elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak doğrudan alıntılarla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Doğrudan alıntıların sunumunda kod isimler kullanılmıştır.

İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla birtakım geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için öğrenciler ile günlük çalışması ve öğretmenler ile görüşme yapılmadan önce katılımcılardan gerekli izinler alınmış, yapılan

görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış ve yazılı ortama aktarılmıştır. Günlüklerin uygulanması sürecinde öğrencilere süreçte gerekli önem gösterilmiş, araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, öğrencilerin soruları açıklanmıştır. Görüşme yapılacak sosyal bilgiler öğretmenleri ile olumlu ilişkil

er kurabilmek adına görüşme öncesi tanışılarak öğretmenlerden randevu alınmış, görüşme tarihi belirlenmiş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve tüm sorular ayrıntılı biçimde yanıtlanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ortam tercih edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için yapılan çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Araştırma sonucunda elde edilen veriler iki araştırmacı ve bir uzman ile birlikte gözden geçirilmiştir. Araştırmacılar ve uzman kodları gözden geçirmiş, yapılan değişikliklere ilişkin gerekli karşılaştırma yapılarak görüş birliğine varılmıştır.
- Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine ilişkin bilgiler açık ve net bir biçimde sunulmuştur. Katılımcılardan araştırmaya katılmalarının kendi istekleri olduğunu belirten ‘Gönüllü Katılım Formu’, öğrenci velilerinden ise ‘Veli Onam Formu’ alınmıştır. Görüşmelerin ardından oluşturulan görüşme dökümleri katılımcıların onayına sunulmuş ve doğruluğunun kontrol edilmesi sağlanmıştır.
- Araştırmanın veri kaynakları ve veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinden ve sosyal bilgiler öğretmeninden veriler elde edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmiş; yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlüğü veri toplama araçları aracılığı ile veriler elde edilmiştir.
- Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme analizinin güvenilirliği için uzman görüşüne başvurularak görüşme formunun nasıl oluşturulduğuna dair bilgiler sunulmuştur.
- Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla sunulmuştur.
- Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular ortaokul öğrencilerinin yaz tatillerinde yaptıkları etkinlikler ve sosyal

bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanma durumları başlıkları altında sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaz Tatillerinde Yaptıkları Etkinlikler

Araştırmada öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesi ile öğrencilerin yaz tatillerinde yaptıkları etkinliklerin neler olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yaz tatillerinde yaptıkları etkinlikler ile ilgili bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Yaz Tatillerinde Yaptıkları Etkinlikler

Etkinlikler

Film/Dizi/Belgesel programları izleme
Spor çalışmalarına gitme
Aile büyüklerini ziyaret etme
Aileye ve ihtiyaç sahiplerine yardım etme
Kitap okuma
Özel gün kutlamalarına katılma
Tarihi ve turistik yerleri gezme
Farklı bölgelerde yer alan illeri gezme
Sosyal bilgiler/İnkılap tarihi dersi ödevi yapma/çalışma
Komşularla birlikte etkinlik yapma
Fotoğraf çekme
Yeni arkadaş edinme
Hayvan besleme
Bitki yetiştirme
Dini ve milli bayramları kutlama
Araştırma yapma
Güncel olayları takip etme
Tasarruf ve birikim yapma
Proje yapma
Kabristan ziyareti
Sanat kurslarına katılma

Ortaokul öğrencilerinin yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri film/dizi/belgesel programları izleme olarak açıklanmıştır. Öğrenci Fatima film/dizi/belgesel programları izleme ile ilgili olarak yaşantısını “*Yabancı bir dizi izledim, dilimi geliştirmek için.*” olarak aktarmıştır. Fatima ayrıca yaz tatilinde “*Kahvaltıdan sonra ailece bir dizi izledik. Sonra bir de belgesel açtık. Özellikle babamla tarih konuşmayı sevdiğimiz için baya eğlenceli geçti bizim için.*” cümleleriyle ailesiyle belgesel izlediğini belirtmiştir.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğeri spor yapma ve aile büyüklerini ziyaret etmedir. Zehra bu yaşantılarını günlüğünde “*Bugün dedemin havuzunda kuzenimle beraber yüzdük. Sabah yüzmeye başladık yorulduğumuzda ara verip yemekler yiyip tekrar yüzdük, derken akşama kadar yüzmüşüz. Spor etkinliğimizi fazlasıyla*

yaptık akşam eve gider gitmez uyuyakaldım.” biçiminde dile getirmiştir. Yaz tatillerinde gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğeri aileye ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmedir. Sümeyye bu konu ile ilgili olarak yaşantısını günlüğünde *“Bugün arife günü olduğu için gün içinde anneme temizlikte, akşam ise babama alışverişte yardım ettim. Bayram alışverişimizi beraber yaptık.”* biçiminde aktarmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaz tatillerinde gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğeri kitap okumadır. Havva okuduğu kitabın ilgisini çekerek okuduklarına ilişkin hayal kurduğunu şöyle açıklamıştır: *“Kitabımı okurken hep yaptığım gibi olayları, sahneleri hayal eder, zihnimde hepsini birleştiririm. Bugün de kitap aldı beni götürdü.”* Havva kitap okuma etkinliğinde merak ettiği bilgileri not alarak araştırdığını günlüğünde *“Kitabı okurken aklıma takılanları not ettim ve sonrasında tek tek bilimdeki yerini araştırdım.”* olarak ifade etmiştir. Yaz tatillerinde öğrencilerin günlük yaşam içinde yaptıkları bir etkinlikte markete, alışveriş merkezine ya da pazara alışveriş yapmaya gitmedir. Ecrin bu etkinliği *“Bugün kardeşimi okula yazdırmaya gittiğimizde okul alışverişi de yaptık, ayrıca eve geldiğimde de internet üzerinden kitap siparişi vererek alışveriş yaptım.”* biçiminde aktarmıştır.

Yaz tatillerinde gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğeri özel gün kutlamalarına katılmadır. Melek düğüne gittiğini *“Sabah gelin kuaförden geldi. Gelin alma töreni yapıldı. Biz geleneğimiz olan kapı tutmayı eğlenceli bir halde yaptık ve paramızı aldık. Sonrasında düğün alanına gidildi ve düğünümüzü yaptık.”* biçiminde belirtmiştir. Tarihi ve turistik yerleri gezme de yaz tatillerinde sıklıkla yapılan bir etkinliktir. Kader bu durumu günlüğünde *“Bugün ana okuldan öğretmenimle Arnavutluk’a tatile gittik. Bir hafta burada vakit geçireceğiz. Vapurla geldik, kiralanan evimize yerleştik ve hocam bize buranın turistik ve tarihi yerlerini gezdirdi.”* olarak yansıtmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler arasında farklı bölgelerde yer alan illeri gezme de yer almıştır. Öğrenci Zehra farklı bölgelerde yer alan illeri gezme ile ilgili olarak yaşantısını *“Annemle memleketimize gelmiştik, biraz burada dedemlerin evinde kalacağız.”* biçimde günlüğünde dile getirmiştir. Öğrenci Melek farklı bölgelerde yer alan illeri gezme ile ilgili olarak günlüğünün bazı tarihlerindeki yaşantısını *“Bugün ablamlarla Trabzon’da Cazılar Deresine gittik. Üç gün önce geldiğimiz Trabzon’da şehrin İstanbul’a göre sakin olduğundan bir hayli mutluyduk. Buraları gezeceğiz annemle.”* olarak açıklamıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre sosyal bilgiler/inkılap tarihi dersi ödevi yapma/çalışma olarak açıklanmıştır. Öğrenci Sümeyye sosyal bilgiler/inkılap tarihi dersi ödevi yapma/çalışma ile ilgili olarak yaşantısını “*Artık sekizinci öğrencisi olduğumdan kendime bir program yapıp ders çalışacağım. Kütüphaneye gideceğim. Bugün günlük rutinimi yaptıktan sonra ders çalışmaya İnkılap Tarihine çalışmakla başladım.*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrenci Zeynep sosyal bilgiler/inkılap tarihi dersi ödevi yapma/çalışma ile ilgili olarak yaşantısını “*Yaz kursu çok keyifli geçti. Okuldan geldikten sonra biraz da İnkılap Tarihine çalıştım*” biçiminde aktarmıştır

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre komşularla birlikte etkinlik yapma biçiminde açıklanmıştır. Kader yaz tatilinde komşularıyla birlikte yaptıkları makarna gününe ilişkin yaşantısını “*Bugün annem komşu arkadaşıyla bir araya gelip makarna açıp kuruttular. Biz de arkadaşımın annemlere yardım edip oyunlar oynadık.*” olarak belirtmiştir. Öğrenci Nehir yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden komşularla birlikte etkinlik yapma ile ilgili olarak yaşantısını “*Öğle yemeğinin ardından annemle komşuya gittik, kahve içildi, sohbetler edildi.*” biçiminde anlatmıştır. Nehir komşularının kendilerine olan davranışını günlüğünde “*Bugün dışarda arkadaşımınla oyun oynamaya ara verdiğimizde sıcak kalpli karşı komşu teyze bize salçalı ekme yapip getirdi ve bizimle sohbet etti. Biz onunla güzel vakit geçirdik*” olarak ifade etmiştir.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri de ortaokul öğrencilerine göre tarihi ve turistik yerlere ilişkin fotoğraf çekmedir. Öğrenci Fatima tarihi ve turistik yerlere ilişkin fotoğraf çekme ile ilgili olarak yaşantısını “*Bugün Cumartesi, öğleden sonra Eminönü’ne gittik, kalabalığa rağmen oralarda gezdik. Fotoğraflar çektim*” biçiminde aktarmıştır. Öğrenci Melek tarihi ve turistik yerlere ilişkin fotoğraf çekme ile ilgili olarak yaşantısını günlüğünde “*Trabzon sahilinde bol bol fotoğraflar çektim. Turistik şekli gözüme güzel görünmüştü.*” olarak açıklamıştır. Melek fotoğraf çektiği yerlerle ilgili olarak yaşantısını “*Bugün Giresun’un bir köyüne geçip burayı gezmeye başladık. Tarihi köprüsünü inceledik, fotoğraflarımızı çektik ve bizler de çekildik. Sonra orada bir de şelalesi vardı. Burası da turistik doğal bir güzelliğe sahipti, fotoğrafını çektim.*” biçiminde ifade etmiştir.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden bir başkası ortaokul öğrencilerine göre yeni arkadaş edinme olarak açıklanmıştır. Öğrenci Fatima yeni arkadaş edinme ile ilgili günlüğünde yaşantısını “*Bugün yaz kursuna katılan yeni bir kız*

arkadaşla tanıştım. Kendisi çok nazik ve sevecendi hemen arkadaş olduk.” biçiminde aktarmıştır. Öğrenci Zehra yeni arkadaş edinme ile ilgili olarak “Akşama doğru misafir geldi ve benimle aynı yaşta kızları vardı. Sohbet ettik, oyun oynadık ve arkadaş olduk.” cümlesine yer vermiştir.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri de hayvan beslemedir. Öğrenci Kader hayvan besleme ile ilgili olarak yaşantısını “*Kahvaltıdan sonra inekleri otlatmaya gittim. Bu süreç genelde üç saat kadar sürüyor. Sonrasında yengem ineklerin sütlerini sağıyor. Sonra süt ve süt ürünleri olarak kullanıyorlar. Köydeyken bu benim günlük rutinim, her gün hayvanları otlatmaya gidiyorum .”* biçiminde günlüğünde anlatmıştır. Öğrenci Nehir hayvan besleme ile ilgili olarak yaşantısını “*Dedemin köpeğiyle ilgilendim, yemek verdim, oyun oynadım.”* olarak aktarmıştır. Öğrenci Melek hayvan besleme ile ilgili olarak yaşantısını günlüğünde “*Cazılar Dere ’sinde balık yerken bir kedi gördük. Kediyle oynadık, onu besledik.”* biçiminde ifade etmiştir.

Bitki yetiştirme, yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biridir. Öğrenci Fatima bitki yetiştirme ile ilgili olarak yaşantısını “*Bugün çiçeklerime bakım yaptım, suladım, biraz temizledim. Büyüyüp yetişiyorlar hoşuma gidiyor. Evdeki bitkilere haftada bir ya da iki kez muhakkak bakım yapıyorum”* olarak açıklamıştır. Öğrenci Melek bitki yetiştirme ile ilgili olarak yaşantısını “*Fındıklarımızı yetiştirdik. Şimdi oldular, onları toplamaya gidiyoruz iki gündür. Fındık bahçemize annemler giderken genelde ben de onlara eşlik ediyorum* biçiminde anlatmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden başkası ortaokul öğrencilerine göre dini/millî bayramları kutlama olarak ifade edilmiştir. Öğrenci Sümeyye yaz tatilinde sosyal bilgiler dersinde anlatılan dini bayramlardan olan Kurban Bayramının ilk günündeki yaşantısını günlüğünde şöyle anlatmıştır: “*Bugün bayramın birinci günü. Babam ve erkek kardeşim bayram namazı kılmak üzere gittiklerinde biz de kahvaltıyı hazırladık. Ailece bayram kahvaltısı yaptık. Yağmurlu bir gün oldu, misafir ağırladık. Kader yaz tatilinde bayramının ikinci gününü günlüğünde “Bugün bayramın ikinci günü. Biz de babamın halasına bayramlaşmaya gittik. Annemler yemek hazırlarken kuzenimle biz de sofrayı kurduk. Bayram sofrasında sohbetler eşliğinde yemeğimizi yedik.”* olarak aktarmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre araştırma yapma olarak ifade edilmiştir. Öğrenci Sümeyye araştırma yapma

ile ilgili olarak yaşantısını “*Araştırma yapmak için aklıma ne gelirse sıralayıp sonra araştırıp öğreniyorum.*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrenci Fatima araştırma yapma ile ilgili olarak yaşantısını günlüğünde “*Yabancı dilimi geliştirmek için araştırmalar yapıyor ve uygulamaya çalışıyorum.*” olarak açıklamıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden bir başkası ortaokul öğrencilerine göre güncel olayları takip etmek biçiminde açıklanmıştır. Öğrenci Nehir konuya ilişkin etkinliğini kısaca “*Güncel olayları bazen kendim bazen ailem aracılığıyla takip ediyorum. Bu konu benim için merak uyandırıcı oluyor.*” biçiminde aktarmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre tasarruf ve birikim yapma olarak açıklanmıştır. Öğrenci Sümeyye tasarruf ve birikim yapma ile ilgili olarak yaşantısını “*Genelde paramı biriktirmeye çalışırım, başka bir ihtiyacım olduğunda hazırda param olmasını isterim ve bu anlamda tasarruf yaparak eşyalarımı ve paramı kullanıyorum.*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrenci Havar tasarruf ve birikim yapma ile ilgili olarak yaşantısını kısaca günlüğünde “*Her konuda tasarruf yapılması gerektiğine inanıyorum. Bugün paramın hepsini harcamadım ve böyle böyle birikim yapma fırsatım oluyor.*” olarak yansıtmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre proje yapma olarak açıklanmıştır. Öğrenci Kader proje yapma ile ilgili olarak yaşantısını “*Bugün öğretmenimle ve arkadaşarımla öncesinde de konuştuğumuz projenin ayrıntısını da dile getirdik. Yaz tatilinde proje yapmak bence çok güzel ve verimli.*” biçiminde aktarmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri ortaokul öğrencilerine göre kabristan ziyareti olarak aktarılmıştır. Yaz tatilinde anneannesini ziyaret ettiğini ifade eden Melek konu ile ilgili yaşantısını “*Bugün ablamlara geçmeden önce anneannemin mezarını ziyaret ettik (ÖGG, 07.08.2022).*” olarak anlatmıştır. Zehra yaz tatilinde dedesini ziyaret ettiğini “*Dedemin mezarına ziyarete gidip, dua okudum.*” olarak aktarmıştır.

Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden bir başkası sanat kurslarına katılma olarak açıklanmıştır. Nehir yaşantısını “*Bugün arkadaşarımla dans kursuna gittik. Hocamız hip hop ve Latin Amerika dansı öğretiyor. Oldukça keyifli ve sanatın ritmini hissettirdi bize. Kendimizi iyi hissettik ve kurs süresi bitince oradan ayrıldık.*” biçiminde ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yaz Tatillerinden Yararlanma Durumları

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya ilişkin görüşlerinin ‘yaz tatillerinden yararlanıyorum, yaz tatillerinden yararlanılabilir, yaz tatillerinden yararlanmıyorum biçiminde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanma durumları ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yaz Tatillerinden Yararlanma Durumları

Yaz Tatillerinden Yararlanma Durumu
Yaz tatillerinden yararlanıyorum
Bilgiler pekişiyor
Ders günlük yaşam ile pekişiyor
Yaz tatillerinden yararlanılabilir
Gidilen şehirlerin kültürel özelliklerini tanıma imkânı sağlar
Sosyal ilişkilerde farkındalık oluşturur
Çeşitli etkinlikler yapılabilir
Öğrenmenin devamlılığı sağlanır
Öğreten öğrenen ilişkisinden yola çıkılabilir
Ders yılı içinde kullanılabilir
Merak uyandırır
Çalışılan yerin koşulları etkilidir
Yaz tatillerinden yararlanmıyorum

Sosyal bilgiler öğretmenleri bilgileri pekiştirme ve bilgileri yaşama aktarma amacıyla sosyal bilgiler dersi kapsamında yaz tatillerinden yararlanmaktadır. Sibel Öğretmen yaz tatillerinden yararlanırken bilgilerin yaşama aktarılması ile ilgili görüşlerini “*Evet yaz tatillerinden yararlanıyorum. Özellikle çocuklar yaz tatiline çıkmadan ve o tatil sürecini yaşarken öğrendikleri bilgiyi kullanabilsinler diye.*” olarak dile getirmiştir. Yedigâr Öğretmen sosyal bilgiler dersi için bilgileri pekiştirdiğine ilişkin görüşünü “*Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanıyorum. Yaz tatillerinde derste öğrenilen bilgileri pekiştirmesi açısından gözlemci olabilmesi önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerini kullanmak öğrenci için yararlı olacaktır.*” olarak dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabilir biçiminde görüş belirten öğretmenlerden kimileri bunu yaz tatillerinde gidilen şehirlerin kültürel özelliklerini tanıma imkânı sağlanacağı ile ilişkilendirmiştir. Örneğin Sevda Öğretmen görüşünü “*Hem ders içinde hem ders dışında gidilen şehirler ve tatil beldeleri ile ilgili kültürel özelliklerden yararlanılabilir.*” olarak açıklamıştır. Araştırmaya katılan kimi öğretmenler sosyal ilişkilerde farkındalık oluşturması nedeniyle sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Yılmaz Öğretmen konuya dair düşüncesini “*Yaz kursları, yaz*

okullarında veya öğretmenlerle öğrencileri aynı platformda buluşturan bir uygulama ile yazın da sosyal bilgiler öğretimi yapılabilir.” biçiminde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabilir ile ilgili görüş belirten bazı öğretmenler yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olarak çeşitli etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Esra Öğretmen görüşünü *“Yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak tarihi mekân, müze gezileri, doğa gezileri çocuklara gerçek anlamda kalıcı bilgiler sağlayacağından bu tarz etkinliklerin yapılabileceğini düşünüyorum.”* olarak açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabilir ile ilgili görüşlerden bir başkası yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitiminin devamlılığının sağlanabilir olduğudur. Hüseyin Öğretmen yaz tatillerinde öğrenmenin devamlılığı ile ilgili düşüncesini şöyle açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler dersinin bazı ünitelerindeki konular, öğrencilerin gözlem yoluyla pekiştirme yapacakları bilgiler içermektedir. Tarihi ve kültürel değerleri, üretim, dağıtım, tüketim süreçlerini yerinde görme imkânı bulabilecektir.”*

Yine öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabilir ile ilgili görüşlerinden biri sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden faydalanmak adına öğrenen öğretan ilişkisinden yola çıkılabilir biçimindedir. Can Öğretmen görüşünü *“Yaz tatillerinden dersimde öğrencilerimin yaşadıkları çevrelerinden faydalanarak öğrettiğim bilgileri derste aktarmasını sağlıyorum.”* biçiminde dile getirmiştir.

Yaz tatillerinin sosyal bilgiler dersinde ders yılı içinde kullanılabilir olması araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabilir olmayı beraberinde getirmektedir. Sevda Öğretmen konuya ilişkin görüşünü *“Yaz tatillerinde gittikleri yerlerde gezdikleri müzeleri, tarihi yerleri ders yılı içinde zaman zaman öğrencinin ifade etmesi şeklinde kullanmaktayım.”* biçiminde aktarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanırken öğrencilerde merak uyanacaktır. Sibel Öğretmen sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmanın merak uyandırma etkisine ilişkin görüşlerini şu biçimde açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler dersinde tatile giderken yol boyunca ova, dağ, vadi gibi yer şekilleri bilgilerini öğrenme olanağı oluyor. Yaz tatillerinde bu bilgileri meraklı olan çocuklar hemen ilgi göstererek yaşadıkları yerlerde kullanmaya hevesleniyorlar.”*

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanılabileceğini belirterek çalışılan yerin koşullarının bunun için etkili olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Örneğin Sevgi Öğretmen buna dair görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Meslek hayatımda genellikle kırsal kesimde*

çalıştığımndan öğrencilerim için yaz tatiline ilişkin programlar yapamadım, yaz tatilinden yararlanamadım. Çünkü çevresel olanaklar bunun için önemlidir.” Araştırmada elde edilen bir bulgu da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmadığı biçimindedir. Faruk Öğretmen görüşünü *“Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden aktif bir şekilde yararlanmıyorum.”* biçiminde dile getirmiştir. Nevin Öğretmen görüşünü *“Hayır yaz tatillerinden yararlanmadım.”* olarak ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaz Tatillerinden Yararlanmaya Yönelik Etkinliklere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatilinden yararlanmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapılabileceğine ilişkin görüşleri oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu etkinliklere ilişkin görüşler Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3
Etkinliklere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Etkinlikler
Doğal, tarihi, kültürel gezi
Müze ziyaretleri
Öğretmen-öğrenci paylaşım ortamı
Okul dışı öğrenme ortamları
Çevre eğitimi
Wordwall, interaktif etkinlik
Video, fotoğraf çekme
Özel günlerden yararlanma
Oyun
Tekrar
Günlük tutma

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için doğal, tarihi ve kültürel geziler düzenlenebilir. Volkan Öğretmen geziler düzenlenmesi ile ilgili olarak görüşünü *“Sosyal bilgiler dersi kapsamında yaz tatillerinde tarihi ve doğal alanlara yönelik geziler düzenlenebilir.”* olarak ifade etmiştir. Yine öğretmenlere göre yazın müze ziyaretleri yapılabilir. Esra Öğretmen müze ziyaretleri ile ilgili olarak görüşünü *“Öğrenciler sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olarak yaz tatillerinde müze gezisi yapmaya yönlendirilebilir, öğrencilerin müze ziyaretleri deneyimlerini paylaşımları sağlanabilir.”* olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yaz tatilinde öğretmen öğrenci paylaşım ortamı oluşturulabilir. Yılmaz Öğretmen konu ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Yaz tatillerinde öğretmen ve öğrencileri bir araya getirecek bir uygulama ya da program yapılabilir*

ve de bunun üzerinde çalışılabilir. Öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek gezi, kamp ve buna ilişkin birçok etkinlik yapılabilir ve bir etkileşim sağlanabilir.”

Öğretmenlere göre, sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatilinden yararlanmaya yönelik etkinliklerden biri de okul dışı öğrenme ortamları oluşturulabilir biçimindedir. Faruk Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler eğitimi gerçekleştirilmede yaz tatillerinden okul dışı öğrenme ortamları oluşturularak yararlanılabilir. Yaz tatilleri bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenleri için birçok imkân sağlayabilir, bu imkân öğrencilerle paylaşılabilir.”* Yine öğretmenlere göre sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatilinden yararlanmaya yönelik etkinliklerden biri çevre eğitimi vermedir. Yâdigar Öğretmen konuya ilişkin görüşünü *“Yaz tatilinde öğrenci çevresinde neler olup bitiyor, bunun farkında olarak ilerlemesi çevreyi kullanmamız açısından bizlere sunulan bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.”* biçiminde ifade etmiştir.

Wordwall ya da interaktif etkinlikler düzenleneme sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatilinden yararlanmaya yönelik etkinliklerdendir. Ayşe Öğretmen konuya ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Yaz tatillerinde öğrenciler internet temelli birçok etkinlik yapmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında bunu bir fırsata çevirip wordwall etkinlikleri, interaktif etkinlikler, bilgisayar üzerinde etkinlikler yaptırabilir. İnternette bu şekilde yararlanabiliriz ve öğrencileri yaz tatilinde bu şekilde yönlendirebiliriz.”*

Öğretmenlere göre yaz tatilinde sosyal bilgiler dersine yönelik kullanılacak etkinliklerden biri de video, fotoğraf gibi araç-gereçler kullanmaktır. Sevda Öğretmen görüşünü şu biçimde açıklamıştır: *“Çocuklar yaz tatillerini geçirirken yaşadıkları, yaptıkları, uğraştıkları etkinliklerine ilişkin onlardan video istenebilir, fotoğraflar çekmeleri sağlanabilir”* Öğretmenlere göre özel günlerden yararlanma sosyal bilgiler dersi kapsamında yaz tatillerinde yapılabilecek bir etkinliktir. Hüseyin Öğretmen yaz tatillerinde katılım sağlanan bayram, düğün, yöresel festivallerle ilgili olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yaz tatilinde çocuklar birçok kültürel değerlere denk geliyorlar ya da aileleri imkânları dâhilinde bu tür etkinlikleri çocuklarına sunuyor. Örneğin bayramlarda kurulan iletişim, düğünler, gittikleri memleketlerindeki yöresel festivallere katılım sağlıyorlar. Bunlar öğrencide neler uyandırıyor, neler hissettiriyor öğrenmek için biz sosyal bilgiler öğretmenlerine bir etkinlik olarak gerçekleştirme fırsatı veriyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yaz tatillerinde oyundan yararlanılabilir. Nevin Öğretmen kullanılan etkinliklerden oyun ile ilgili görüşünü

şöyle ifade etmiştir: “Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak istiyorsak öğrenciye oyun temelli eğitimler verilebilir. Bu alanda etkinlikler gerçekleştirilebilir ve yaz tatillerinde kullanmaları öğretilir.”

Öğretmenlere göre yaz tatilinde sosyal bilgiler eğitimi kapsamında etkinlik olarak tekrar yapılabilir. Ayşe Öğretmen görüşünü “Yaz tatillerinde konu tekrarları yaptırılabilir. Dinlendikleri bir dönemde öğrenciler için bu anlamda zaman sıkıntısı olmayacaktır. Sosyal bilgiler eğitimi yaz tatilinde konu tekrarı yaptırarak da bunu bir etkinliğe çevirebilirim diye düşünüyorum.” biçiminde dile getirmiştir.

Yaz tatillerinde öğrencilere günlük tuturma da sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yapılabilecek bir etkinliktir. Yâdigar Öğretmen günlük tutma ile ilgili olarak görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir: “Yaz tatilinde öğrencilerin neler yaptığı, nerelere gittiği, zamanını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiği konularında bir çerçeve çizilip sorularla yönlendirilip çevresinde olan bitenin farkında olması önemlidir.”

Sosyal Bilgiler Eğitimi Gerçekleştirmede Yaz Tatillerinden Yararlanmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik çeşitli sorunlar yaşanabileceği bulgusu elde edilmiştir. Bu sorunlar aşağıda Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar

Sorunlar
Öğretmen-öğrenci etkileşimi
Ekonomik sorunlar
Kendini ifade edememe
Gözlem eksikliği
Organizasyon eksikliği
Öğrenci isteksizliği
Öğrenme amacından uzaklaşma

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğretmen-öğrenci etkileşimi yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitiminin devamını sağlamada yaşanan bir sorundur. Sevda Öğretmen bu sorunu “Öğrenciye ulaşmada sıkıntı çekilmektedir. Yaz tatili zaman aralığı onların memleketlerine ya da tatil beldelerine gitme amacıyla oldukları bir dilimdir. Sosyal bilgiler eğitimi için bu anlamda öğrenciye ulaşmak zor olmaktadır.” olarak belirtmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerden bir diğeri ekonomik sorunlardır. Sevgi Öğretmen konu ile ilgili görüşünü şu biçimde dile getirmiştir: *“Yaz tatillerinde neler yaptıklarını bilmek ya da dersimde yaz tatillerini kullanmak istesem de ekonomik durumlarından ötürü emin olamıyorum. Bazı program ve etkinlikleri yaparken ekonomik durumları bunun gerçekleşmesini zorlayabilir diye düşünüyorum.”* Araştırma kapsamındaki öğretmenlere göre yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitiminin devamı için kendini ifade edememe sorun olmaktadır. Can Öğretmen bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Öğrenciler yaz tatillerinde yaşamış olduklarını ders yılına unutmuş olarak geliyorlar. Yaz tatillerinin nasıl geçtiği gibi basit bir soruya bile ne yazılı ne sözlü bir şekilde cevap veremiyorlar. Derste öğrenci kendini bu konuda ifade edememektedir.”*

Yine öğrencilerde gözlem eksikliği de sosyal bilgilerde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir sorundur. Öğrencilerdeki gözlem eksikliğine ilişkin Hüseyin Öğretmen görüşünü şu biçimde ifade etmiştir: *“Çocukların ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanırken gözlem yapabilecekleri bir ortam oluşturulmalı. Bu ortam oluşmayınca bizler öğrencilerden tek taraflı gözlem yapmalarını istediğimiz zaman bir eksiklik oluşmaktadır.”*

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik yaşanan bir diğeri sorun organizasyon eksikliğidir. Volkan Öğretmen organizasyon eksikliği ile ilgili görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler dersimiz yaz tatillerinden yararlanma potansiyeline sahipken organizasyon eksikliği sorunuyla karşılaşabiliyoruz. Bu anlamda dersimizde yaz tatillerinden yararlanmada eksik kalıyor olabiliriz diye düşünüyorum.”*

Öğrenci isteksizliği sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik yaşanan bir sorundur. Sevda Öğretmen bu soruna ilişkin görüşünü *“Yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik konu ve etkinliklerde öğrenci isteksizliği sosyal bilgiler eğitiminde sıkıntı çekmeme sebep oluyor. Yaz tatillerinde öğrenciye ulaşmak zor olduğundan öğrenci isteksizliğini tetikleyebilir.”* olarak açıklamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik yaşanan bir diğeri sorun da öğrenme amacından uzaklaşmadır. Hüseyin Öğretmen buna dair görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin yaz tatillerinde gittikleri yerleri sorarız. Neler yaşamış, bizlere neler aktarabilir*

ama en çok karşılaştığımız sorunun çocuğun gidip geldikleri yerlerde bilimsel ve öğrenmeye yönelik kaygılardan uzak olunmasıdır.”

Sosyal Bilgiler Dersinde Yaz Tatillerinden Yararlanmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Önerileri

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik önerileri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Önerileri

Öneriler
Öğretmenlere inceleme gezisi olanağı sağlanmalı
Gezi düzenlenmeli
Öğretmenlerin gözlem yapması sağlanmalı
Öğrencilerle projeler, etkinlik yapılmalı
Eğitime daha fazla bütçe ayrılmalı
Çeşitli kurumlar ile işbirliği yapılmalı
Öğrenci ilgisi çekilmeli
Öğrenci teşvik edilmeli
Ödev verilmeli
Öğretmen, veli ve okul yönetimi arasında iş birliği sağlanmalı
Müze ve ören yerlerinin giriş ücretleri düzenlenmeli
Aileler bilinçlendirilmeli
Yaz kampları düzenlenmeli
Sosyal bilgiler dersine gereken önem verilmeli
Yaz tatilleri yalnızca dinlenme zamanı olarak düşünülmemeli
Değer eğitimi verilmeli

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik önerilerden biri inceleme gezisi olanağı sağlanmalıdır. Hüseyin Öğretmen bu konu ile ilgili önerisini şöyle ifade etmiştir: *“MEB’in desteğiyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurdumuzu gezme imkânına kavuşturulması gerektiğini öneririm. Sosyal bilgiler öğretmenleri literatürdeki bilgileri biliyor olsa da yaşayıp, gezip tecrübe ettiği mekânların ayrıntısını daha rahat verebilmektedir.”*

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik diğer bir öneri gezi düzenlenmeli olarak sunulmuştur. Sevgi Öğretmen gezi düzenlenmeli ile ilgili olarak görüşünü *“Öğrencilere yönelik gezi düzenlenebilir, öğretmenler bu anlamda planlamalar yapabilir. Sosyal bilgiler dersimiz kapsamında bizler yaz tatillerinde uygun bir zaman oluşturarak geziler düzenleyebiliriz.”* biçiminde belirtmiştir. Araştırma bugularına göre sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir diğer öneri öğretmenlerin gözlem yapması biçiminde ifade edilmiştir. Ayşe Öğretmen buna dair önerisini *“Sosyal bilgiler öğretmenlerine gözlem*

yapma fırsatları oluşturulmalıdır. Öğrenci yaz tatillerini nasıl değerlendiriyor, bu durumun dersimize katkısı anlamında öğretmenin gözlem yapabilmesi önemlidir.” biçiminde dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir öneri de öğrencilerle projeler, etkinlikler yapılmalı olarak belirtilmiştir. Can Öğretmen bu kapsamdaki önerisini şöyle açıklamıştır: “Ünitelerde geçen konulardan kısa sorular hazırlanarak öğrencilerin yaz tatilinde gördükleri, yaşadıkları, vakit geçirmiş oldukları yerleri ve olayları küçük bilgi kartlarına yazmaları istenebilir. Ders yılı içinde sosyal bilgiler dersinde bu hazırladıkları bilgi kartlarını kazanım sırası geldikçe arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir.”

Araştırma kapsamındaki öğretmenler sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için bütçe ayrılmasını öneri olarak sunmuşlardır. Volkan Öğretmen eğitime daha fazla bütçe ayrılmalı ile ilgili olarak görüşünü “Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanma yolu olarak yapmak istediklerim için desteklenmek istediğim bir nokta bütçe ayrılmasıdır. Yaz tatillerinde olan bütçe ile çeşitli aktiviteler düzenlenebilir.” olarak ifade etmiştir.

Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için çeşitli kurumlar ile iş birliği yapılmalı biçiminde bir öneri sunmuşlardır. Faruk Öğretmen konu ile ilgili görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Bazı durumlarda sosyal bilgiler öğretmenini aşan durumlar olabiliyor. Bu anlamda sadece birey olarak hareket etmek zor olabilir. Önerim kurumların desteği ve planları ile eğitim dolayısıyla yaz tatilleri desteklenmelidir.”

Öğretmenlerin yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimin devamını sağlamaya yönelik bir başka önerileri öğrenci ilgisini çekmedir. Öğrencinin ilgisi çekilmeli ile ilgili görüşünü Ayşe Öğretmen “Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için katılımı artırmak, öğrencileri güdülemek adına öğrencilerin ilgisini çekerek hareket etmek gerekir.” biçiminde dile getirmiştir. Öğretmenlerin konuya dair bir başka önerisi ise öğrenci teşvik edilmeli olarak belirtilmiştir. Sibel Öğretmen görüşünü “Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak adına ilk adım bu konuda öğrenciyi teşvik etmek olacaktır.” olarak açıklamıştır. Yine ödev vermek de sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir öneri olarak araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sunulmuştur. Sevda Öğretmen ödev verilmeli ile ilgili olarak görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Eğitim-öğretim yılında dersler bitmeden önümüzdeki gelecek yılın ders içeriği, ilgili kazanımları kontrol edilip gelecek eğitim öğretim yılı için hazırlıklar yapılabilir. Sosyal bilgiler

ders içeriğine uygun öğrenciye görevlendirmeler, ilgili motivasyon destekleyici ödevler verilebilir. Bu verilen ödevler ise başlayan ders yılı içinde sosyal bilgiler dersinde konular ilerledikçe kullanılabilir. Bu iki ders dönemi için kullanılacak zaman aralığı yaz tatili olduğundan yaz tatillerini bu şekilde kullanarak ilerlenebilir.”

Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik öğretmenlerin sundukları bir öneri de öğretmen, veli, okul yönetimi arasında iş birliği sağlamalı biçimindedir. Sevgi Öğretmen konu ile ilgili olarak görüşünü şöyle aktarmıştır: *“Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için okullar açılıp yeni eğitim-öğretim başlayınca bu sürece ilişkin planlamalar yapılmalı bu konuda hem veliler hem öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bilgilendirilmelidir.”*

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimi bakımından yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir önerisi de müze ve ören yerlerinin giriş ücretlerinin düzenlenmesi olarak ifade edilmiştir. Sibel Öğretmen bu konudaki görüşünü açıklamıştır: *“Müze ve ören yerlerindeki giriş ücretleri fazla gelebiliyor onlar için. Bu nedenle müze, ören yerleri ve benzeri yerlere girişler için daha makul bir ücret olması gerekiyor.”* biçiminde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre yaz tatillerinden yararlanmak için aileler bilinçlendirilmelidir. Sibel Öğretmen ailelerin bilinçlendirilmesine ilişkin görüşünü *“Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanırken aileler bilinçli olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine destek olabilir.”* biçiminde ifade etmiştir. Yaz kamplarının düzenlenmesi de öğretmenlerin araştırma kapsamında sundukları bir öneridir. Yılmaz Öğretmen yaz kampları düzenleme ile ilgili görüşünde şunları açıklamıştır: *“Sosyal bilgiler öğretmenleri ile çocuklar aynı platform üzerinde yaz kampları düzenlenebilir. Bunlar yaz okulu gibi düşünülerek hareket edilebilir. Bu anlamda yaz tatilleri uygun bir zaman dilimi olur. Üstelik bu durum ders yılındaki verimliliği de etkiler.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmak için sosyal bilgiler dersine gereken önem verilmelidir. Faruk Öğretmen sosyal bilgiler dersine verilmesi gereken önem ile ilgili görüşünde şunları ifade etmiştir: *“Sosyal bilgiler dersi birçok konuyu içinde barındırmaktadır. Üstelik birçok bilimin kesişim noktasıdır. Öğrenme alanlarından bu durum anlaşılmaktadır. Dersimiz gereken öneme diğer dersler çerçevesinde sahip olabilir ve hak ettiği değeri görebilir.”*

Öğretmenlere göre yaz tatillerinin yalnızca dinlenme zamanı olarak düşünülmemesi yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitiminin devam etmesini sağlayacaktır. Ayşe Öğretmen konu ile ilgili görüşünü “*Yaz tatilleri yalnızca dinlenme amaçlı görülmemelidir. Sadece dinlenme amaçlı değil de çok güzel bir şekilde etkinlikler yaparak sosyal bilgiler dersine ilişkin gereken zaman oluşturulabilir. Bu amaç yaz tatilleri için uygundur.*” biçiminde dile getirmiştir. Sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik bir başka öneri yaz tatillerinde değer eğitimi verilmeli biçimindedir. Sevgi Öğretmen yaz tatillerinde değer eğitimi verilmeli ile ilgili olarak görüşünde şunları açıklamıştır: “*Sosyal bilgiler dersi programında öğrenciye kazandırmamız gereken birçok değer vardır. Bu değerleri yaz tatilleri fırsat bilinerek öğrenciye kazandırmak amacıyla kullanılabilir.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitiminin yaz tatillerinde öğrencilerin yaşamlarında devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaz tatillerinde tuttıkları günlüklerinden elde edilen bulgular öğrencilerin yaz tatillerinde “Aile büyüklerini ziyaret etme”, “Kitap ve dergi okuma”, “Güncel olayları takip etme”, “Dini ve milli bayramları kutlama”, “Film/Dizi/Belgesel programları izleme” gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Yine öğrenciler yaz tatilleri sürecinde günlük yaşamlarında “Tasarruf ve birikim yapma”, “Aileye ve ihtiyaç sahiplerine yardım etme”, “Özel gün kutlamalarına katılma”, “Tarihi ve turistik yerleri gezme”, “Farklı bölgelerde yer alan illeri gezme”, “Komşularla birlikte etkinlik yapma”, “Spor çalışmalarına gitme”, “Sanat kurslarına katılma” etkinliklerine yer vermektedir. Bununla birlikte “Tarihi ve turistik yerlere ilişkin fotoğraf çekme”, “Hayvan besleme”, “Bitki yetiştirme”, “Markete, alışveriş merkezine ya da pazara alışveriş yapmaya gitme”, “Yabancı arkadaş edinme”, “Proje yapma”, “Araştırma yapma”, “Sosyal bilgiler/İnkılap tarihi dersi ödevi yapma/çalışma” yine ortaokul öğrencilerinin yaz tatilinde yaptıkları etkinlikler arasındadır.

Ballantyne ve Packer (2002) araştırmalarında doğal ortamlarda öğrenmenin öğrenciler için ilgi çekici olduğu, bu ortamların öğrenmede önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerin günlüklerinden elde edilen veriler bir başka deyişle öğrencilerin yaz tatillerinde gün içinde yaptıkları etkinlikler yaz tatillerinin sosyal bilgiler dersi bakımından doğal öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Torun (2021) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Şen (2009) araştırmasında yaz tatillerinde öğrencilerin okuldan uzaklaştıkları için öğrenme kaybına uğradıklarını dile getirmiştir. Oysa ki günlük yaşam

öğrencilerin dönem içinde okulda öğrendikleri bakımından doğal bir öğrenme ortamı olmaktadır.

Gök ve Deveci (2022) araştırmasında veli görüşlerinden yola çıkarak yaz tatillerinde planlı bir şekilde sosyal bilgiler eğitimi etkinliklerine devam edilmesi ile yaz tatillerinin sosyal bilgiler eğitimine yönelik okul dışı eğitime kaynaklık etmesinin, daha etkili ve yaşam kalitesini artıran bir sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşmesinin beklendiğini belirtmiştir. Velilere göre yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimini destekleyici etkinlikler yapılabilir. Ancak öğrencilerin günlüklerinden elde edilen veriler göz önünde tutulduğunda öğrencilerin yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitiminin devam ettiği anlaşılmaktadır. Eğitimden beklenen etkinin sağlanabilmesi için eğitimin planlanması bir başka deyişle yaz tatillerinden planlı olarak sosyal bilgiler eğitimi bakımından yararlanmak gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminin yaz tatillerinde devam etme durumuna yönelik görüşlerinin; “Yaz tatillerinden yararlanıyorum”, “Yaz tatillerinden yararlanılabilir”, “Yaz tatillerinden yararlanmıyorum” biçiminde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Konuyla ilgili olarak McConnon vd. (2017) araştırmasında okullara dayalı bir yaz tatili girişiminin temel unsurları hakkında fikir verilmiş, yaz tatilinde mevcut okul tesislerini ve personelini kullanmanın yararları vurgulanmıştır. Benzer olarak Paechter vd. (2015) araştırmasında öğrencilerde yaz tatilinde öğrenme kayıpları olduğunu belirtmiş ve öğretim programındaki kazanımların uygulama derecesine göre öğrencilerde öğrenmenin değişebilir olduğunu vurgulamıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen sosyal bilgiler eğitiminde “Yaz tatillerinden yararlanılabilir” bulgusunu desteklemektedir.

Deveci ve Türe (2017) araştırmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yaz tatillerine yer verme durumunun sınırlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerden elde edilen “Yaz tatillerinden yararlanmıyorum” bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmadaki sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatilinden yararlanmaya yönelik “Okul dışı öğrenme ortamları”, “Doğal, tarihi, kültürel gezi”, “Müze ziyaretleri”, “Çevre eğitimi”, “Oyun”, “Tekrar”, “Wordwall, interaktif etkinlik”, “Video, fotoğraf gibi araç-gereçler”, “Günlük tutma”, “Özel günlerden yararlanma”, “Öğretmen-öğrenci paylaşım ortamı” gibi etkinlikler gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan Kaya (2013), Özür (2015) ve Sezer ve Sumbas (2018) tarafından gerçekleştirilen

araştırmalarda öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerinde sözlü tarih, yerel tarih ve müzelerin etkili olduğu ve bu etmenlerin sosyal bilgiler dersine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerinin mutluluk, kaynakların yönetimi, sorumluluk alma gibi durumlarının yaz tatillerini nasıl geçirdiklerine göre farklılaştığı açıklanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine yönelik planlı etkinlikler gerçekleştirerek okula dönmeleri, onların okula, derse karşı motivasyonlarını artırabilecektir.

Örneğin Griffin (2004) araştırmasında öğrencilerin müze gezilerine dair düşüncelerini belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin müzede daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Zayimoğlu Öztürk (2014) araştırmasında müzelerde öğrenme sürecine odaklanıldığını tespit etmiş, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Akcan (2010) araştırmasında okul dışında gerçekleştirilen öğrenme ile öğrencilerin ilgisinin, dikkatinin daha çok çekildiğini ve böylelikle kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, bu araştırmada öğretmenlerin yaz tatillerinde yapılabileceğini belirttiği etkinliklerin sosyal bilgiler eğitimi bakımından yararlı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik yaşadıkları sorunları “Gözlem eksikliği”, “Öğrenme amacından uzaklaşılması”, “Kendini ifade edememe”, “Ekonomik sorunlar”, “Organizasyon eksikliği”, “Öğretmen öğrenci etkileşimi”, “Öğrenci isteksizliği” olarak açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Kim (2001) araştırmasında yaz tatilini sürdürmede sosyoekonomik etmenlerin önemli olduğunu, bu durumun çocukların başarısını etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Gershenson (2013) araştırmasında çocukların sosyoekonomik durumu ile yaz dönemindeki olanakları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, gerçekleştirilen araştırmanın sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya ilişkin olarak belirlenen “Ekonomik sorunlar”, “Kendini ifade edememe” bulgularıyla örtüşmektedir.

Arı (2004) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun yaz tatillerinin uzun olduğunu düşündükleri bulgusu elde edilmiştir. Benzer olarak Şahin (2004) ve Şen (2009) de araştırmasında yaz tatillerinin uzun olduğu ve bu durumun öğrencilerde öğrenme kaybına neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmaların sonucu, bu araştırmanın yaz tatillerinde öğrenme amacından uzaklaşılması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatillerinden yararlanmaya yönelik önerilerini “Öğretmenlere inceleme gezisi olanağı sağlanmalı”, “Gezi

düzenlenmeli”, “Öğretmenlerin gözlem yapması sağlanmalı”, “Öğrencilerle projeler, etkinlik yapılmalı”, “Eğitime daha fazla bütçe ayrılmalı”, “Çeşitli kurumlar ile iş birliği sağlanmalı”, “Öğrenci ilgisi çekilmeli” biçiminde belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler önerilerini “Öğrenci teşvik edilmeli”, “Ödev verilmeli”, “Öğretmen, veli, okul yönetimi arasında iş birliği sağlamalı”, “Müze ve ören yerlerinin giriş ücretleri düzenlenmeli”, “Aileler bilinçlendirilmeli”, “Yaz kampları düzenlenmeli”, “Sosyal bilgiler dersine verilmesi gereken önem verilmeli”, “Yaz tatilleri yalnızca dinlenme zamanı olarak düşünülmemeli”, “Değer eğitimi verilmeli” olarak da sıralamışlardır.

Konuyla ilgili olarak Pekin ve Bozdoğan (2021) araştırmasında okul dışı etkinliklerin sosyal bilgiler dersine fayda sağladığı ve sosyal bilgiler dersini öğrenirken öğrenciyi motive ettiği bulgusunu elde etmiştir. İncelenen araştırmaların sonucu, gerçekleştirilen araştırmanın “Sosyal bilgiler dersine önem verilmeli”, “Yaz tatilleri yalnızca dinlenme zamanı olarak düşünülmemeli” bulgularını desteklemektedir.

Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020) araştırmasında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamını sadece müze, park, bilim merkezi gibi yerler olarak düşündüklerini belirtmiştir. İncelenen araştırmanın sonucu, gerçekleştirilen araştırmanın “Gezi etkinlikleri düzenlenmeli” bulgusuyla desteklenirse çözüme kavuşturulabilir.

Yaşar Çetin (2021) araştırmasında okul dışı öğrenme etkinliklerinin beceri kazandırma, değer geliştirme ve kavram öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen araştırmanın sonucu, gerçekleştirilen araştırmanın “Değer eğitimi verilmeli” bulgusuyla örtüşmektedir.

Pekin ve Bozdoğan (2021)’in araştırmasında öğretmenlerin gezi düzenlemeye yönelik karşılaştıkları güçlükler belirtilmiştir. İncelenen araştırmanın sonucu, gerçekleştirilen araştırmanın “Öğretmenlere inceleme gezisi olanağı sağlanmalı”, “Gezi etkinlikleri düzenlenmeli” bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarının önemli bir kısmı alanyazındaki yaz tatilleri çalışmalarıyla örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersi ile yaz tatilleri arasındaki ilişkiye dair birkaç çalışma dışında bu kapsamda hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda gerçekleştirilen araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için yaz tatillerinden yararlanılabilir.
- Öğretmenler yaz tatilinde sosyal bilgiler eğitimini destekleyici etkinlikler düzenleyebilir.
- Sosyal bilgiler eğitimini geliştirmek ve desteklemek amacıyla tatil programı hazırlanıp, uygulanıp, değerlendirilebilir.
- Yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin yararlanabilecek etkinlikler konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri yaz tatilleri ile sosyal bilgiler ilişkisiyle ilgili etkinliklere ilişkin okul-öğretmen-aile-öğrenci iş birliği oluşturabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde yaz tatilleri ile ilgili farkındalık i geliştirmek amacıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlanılabilir.
- Aileler, yaz tatilleri ile sosyal bilgiler dersi ilişkisine yönelik sürece katılımı sağlama konusunda bilgilendirilebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sosyal bilgiler dersinde yaz tatilleri ile ilişkili amaçlara yer verilebilir.
- Yaz tatillerinde aile katılımlı ev, okul ve okul dışı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere ve ailelere etkilerine ilişkin deneysel ya da karma desen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin yaz tatillerinde sosyal bilgiler dersi ile ilgili deneyimlerinden yola çıkarak bu durumun öğrencilerin beceri ve değer gelişimine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Arı, A. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı konusunda öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 91-103.

- Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students perspectives of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (3), 218-231.
- Creswell, J., W. & Clark, P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev: Y. Dede ve S., B. Demir). Ankara: Anı.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66 (3), 227-268.
- Çapar, D., & Şenşekerci, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevrenin tarih öğretiminde kullanımına yönelik yaklaşımları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1044-1062.
- Deveci, H., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 9-28.
- Deveci, H. (2018). Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 20-36). Ankara: Pegem.
- Deveci, H., & Gök, A. (2022). Yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*. Muğla: Türkiye.
- Dilek, M. (2024). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaz tatili uygulamaları: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gök, A. (2023). *Yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimi: Öğrenci ile öğretmen görüşleri ve deneyimleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ertuğrul, A., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri bilim merkezi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9 (2), 107-116.
- Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? *American Educational Research Journal*, 50 (6), 1219-1248.
- Griffin, J., (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88 (1), 59– 70.
- Karamustafaoğlu, S., & Havuz, A., C. (2016). Inquiry based learning and its effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3 (1), 40-54.
- Kaya, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin birer haftalık ara tatiller hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayır, G. & Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 3 (1), 33-45.
- Kim, J. (2001). The effects of summer vacation on the academic skills of white, black, latino, and asian student. *Working Paper*, Harvard Graduate School of

Education. https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/2000-summer_learning_loss-reading-math.pdf.

- McConnon, L., Godwin, J., Hawkins, J., Bond, A. & Fletcher, A. (2017). Use of the school setting during the summer holidays: Formative process evaluation of 'Food and Fun': Kelly Morgan. *European Journal of Public Health*, 27 (3), s. 173. https://academic.oup.com/eurpub/article/27/suppl_3/ckx187.441/4556407
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber içinde* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (4, 5, 6 ve 7.sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- MEB (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- MEB (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Ankara.
- Öztürk, T. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde ev ödevleri. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 345-360). Ankara: Pegem.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paechter, M., Luttenberger, S., Macher, D. Berding, F., Papousek, I., Weiss, E. M. & Fink, A. (2015). The effects of nine-week summer vacation: Losses in mathematics and gains in Reading. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11 (6), 1339-1413.
- Pekin, M. & Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 114-133.
- Sezer, Ö. & Sumbas, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaz tatillerini kullanım biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 173-189.
- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şen, E. U. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Samsun: Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Torun, Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torun, Ü. & Yıldırım, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik farkındalıkları, bilişsel yapıları ve uygulama durumları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (18), 222-249.

Türe, H. & Deveci, H. (2017). Aileden çocuğa sosyal bilgiler eğitimi: Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1 (1), 5-21.

Yaşar Çetin B. (2021). *Okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zayımoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4 (1), 12-26.

Extended Abstract

Introduction

Social studies in and outside the classroom; It is a lesson held in the schoolyard, near the school or outside the school. Social studies aims to develop the individual in social areas and enables the individual to be actively in relationship with his/her environment. Social studies provides the individual with the opportunity to adapt to social life and aims to raise effective citizens that society needs. Effective time periods can be used in in-school and out-of-school learning to achieve the objectives of the social studies course. Even though school is closed during summer vacation, social studies education continues in the daily life of the student. While the social studies course continues in daily life, it introduces students to their immediate and distant environments, contributing to their socialization and becoming effective citizens. Summer vacation is a time period that supports social studies education. Summer vacation is a period in which students acquire skills such as democratic attitude, map reading, problem solving, historical thinking, and values such as respect, love, responsibility, helpfulness, hospitality, sensitivity, and solidarity through daily activities. Summer vacation is defined as the period from the end of the academic year until the start of the next academic year. By continuing planned social studies education activities during summer holidays, it may be possible to provide a more effective social studies education that improves the quality of life. The main purpose of this research is to reveal the activities carried out by students during summer holidays and the opinions of social studies teachers about taking advantage of summer holidays in social studies classes.

Depending on the main purpose of the research, answers were sought to the following questions:

- What activities do students carry out regarding social studies during their summer holidays?
- What are the opinions of social studies teachers about taking advantage of summer vacation in social studies classes?

After this research, it is envisaged to carry out practices and research that associate summer holidays with social studies education.

Method

Qualitative research method and basic qualitative research design were adopted in the research. The study group of the research consists of secondary school students and social studies teachers. Research data were analyzed using the basic content analysis method. In the research, document analysis was used as a data collection tool to reveal the activities of the students during their summer holidays, and a diary was determined as the document. A semi-structured interview form was used to determine the opinions of social studies teachers about taking advantage of summer vacation in social studies classes.

Results and Discussion

As a result of the research, it is understood that social studies education continues in the lives of students during summer holidays. During their summer holidays, students carry out activities such as "Visiting their elders", "Reading books and magazines", "Following current events", "Celebrating religious and national holidays", "Watching Movies/TV Series/Documentaries". Again, during the summer holidays, students in their daily lives "Saving and accumulating", "Helping families and people in need", "Participating in special day celebrations", "Visiting historical and touristic places", "Visiting cities in different regions", "Together with neighbors" activities, "Going to sports activities", "Attending art courses". In addition, "Taking photographs of historical and touristic places", "Feeding animals", "Growing plants", "Going shopping to the market, shopping mall or market", "Making foreign friends", "Making a project", "Doing research", "Doing/studying social studies/History of Revolution course homework" are also activities that secondary school students do during summer vacation. As a result of the research, the opinions of social studies teachers regarding the continuation of social studies education during summer holidays; It was found that "I benefit from summer holidays", "I can benefit from summer holidays", "I do not benefit from summer holidays".

Social studies teachers in the study used the following methods to benefit from summer vacation in social studies education: "Out-of-school learning environments", "Natural, historical and cultural trips", "Museum visits", "Environmental education", "Game", "Repetition",

"Wordwall, interactive activity". They stated that activities such as "Tools and equipment such as videos and photographs", "Keeping a diary", "Utilizing special days", "Teacher-student sharing environment" can be carried out. His suggestions for benefiting from social studies during the summer holidays are: "Teachers should be provided with the opportunity to study tours", "Trips should be organised", "Teachers should be allowed to make observations", "Projects and activities should be carried out with students", "More budget should be allocated for education", "Cooperation should be ensured with various institutions"., "Student attention should be attracted".

Based on the results obtained from the research, the following suggestions can be made for social studies education during summer holidays.

- Summer holidays can be used to help students achieve permanent learning by doing in social studies classes.
- Teachers can organize activities to support social studies education during summer vacation.
- A holiday program can be prepared, implemented and evaluated in order to develop and support social studies education.
- Teachers can be given in-service training on activities that can benefit social studies education during summer holidays.
- Social studies teachers can create school-teacher-family-student collaboration regarding activities related to summer holidays and social studies.
- Constructivist learning approach can be used in social studies classes to raise awareness about summer holidays.
- Families can be informed about participation in the process regarding the relationship between summer holidays and social studies classes.
- Goals related to summer holidays can be included in social studies lessons in Social Studies Curriculum.
- Experimental or mixed design studies can be conducted on the effects of social studies courses taught with family-participated home, school and out-of-school activities during summer holidays on students and families.
- Based on students' experiences with the social studies course during summer holidays, the effect of this situation on students' skill and value development can be investigated.

ETİK BEYAN: “Yaz Tatillerinde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Öğrenci ile Öğretmen Görüşleri ve Deneyimleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 24.06.2022 tarih ve 06/57 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİNE SAHİP OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ (COGENT) DİKKAT VE HIZLI İSİMLENDİRME BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF THE COGNITIVE ENHANCEMENT TRAINING APPLIED TO PRESCHOOL STUDENTS AT RISK OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES ON ATTENTION AND RAPID NAMING SKILLS

İmge YURDABAKAN¹

Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ²

Başvuru Tarihi: 30.05.2024 Yayına Kabul Tarihi: 24.09.2024 DOI: 10.21764/mauefd.1492854

(Araştırma Makalesi)

Özet: Özel öğrenme güçlüğü, okul öncesi dönemde erken tanı ve müdahale gerektiren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu güçlüğün risk faktörlerini erken çocukluk döneminde belirlemek, tanılmak ve duruma uygun programlarla müdahale etmek çocuğun ileri yaş dönemlerindeki okul başarıları açısından hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bilişsel gelişim programının, özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan okul öncesi öğrencilerinin dikkat ve hızlı isimlendirme becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test –son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden ve özel öğrenme güçlüğü riski açısından öğretmenleri tarafından aday gösterilen yaşları 60-72 ay arası değişen on öğrenci katılmıştır. Çocukların dikkat performansları Frankfurter Dikkat Testi, hızlı isimlendirme becerileri ise Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) ile ölçülmüştür. Deneysel grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca Bilişsel Gelişim Programı (COGENT) uygulanmış, veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, yaşlarına göre düşük dikkat performansı ve düşük hızlı isimlendirme becerisi gösteren çocuklara uygulanan bilişsel gelişim programının etkili olduğu yönündedir.

Anahtar Sözcükler: *Özel öğrenme güçlüğü, bilişsel müdahale programı, hızlı isimlendirme, dikkat*

Abstract: Learning Disability is a complex neurodevelopmental disorder that requires early diagnosis and intervention during the preschool period. Identifying and diagnosing risk factors in early childhood and intervening with appropriate programs is crucial for a child's future academic success. This study investigated the impact of the Cognitive Enhancement Training on the attention and rapid naming skills of preschool students at risk of specific learning disabilities. A single-group pretest-posttest quasi-experimental design from experimental research methods was employed. Ten students aged 60-72 months, nominated by their teachers as being at risk for specific learning disabilities and attending preschool education, participated in the study. The children's attention performances were assessed with the Frankfurter Attention Test, and their rapid naming skills were evaluated with the Rapid Naming Test. The intervention group underwent the Cognitive Enhancement Training (COGENT) for 8 weeks. The data of the study program were analyzed using the Wilcoxon Signed-Rank Test. The results suggest that cognitive enhancement training is effective for children who show lower attention performance and rapid naming skills compared to their peers.

Keywords: *Learning disability, Cognitive enhancement training, Rapid naming, Attention*

¹ İmge Yurdabakan, Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye, E-mail: iyurdabakan@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1864-6307>

² Vesile Yıldız Demirtaş, Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, Türkiye, E-mail: vesile.yildiz@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4202-7733>

Giriş

Özel gereksinimli birey; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak ifade edilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel gereksinimli bireylerde; zihin yetersizliği, duyu ve davranış bozukluğu, dikkat eksiliği ve hiperaktivite bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluk-otizm, dil ve konuşma bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik (fiziksel) bozukluk, özel öğrenme güçlüğü, süregen hastalıklar ve birden fazla engel durumu görülebilir (MEB, 2006). Ayrıca üstün zekâ ve yetenek de özel gereksinimli birey tanımının altında yer alır (Baykoç Dönmez, 2014).

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), bireylerin uzun dönemde okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde beklenen düzeyin altında performans göstermesine neden olan bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu durum, bireyin yaşına göre beklenen akademik becerileri kazanma ve kullanma konusunda önemli zorluklar yaşamasına yol açar. Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler genellikle normal veya üstü bir zekâyâ sahiptirler, ancak öğrenme alanlarında belirli zorluklar yaşarlar. Yaşadıkları zorluklar genellikle okul döneminde fark edilirken aslında erken çocukluk döneminde risk faktörleri bellidir. Bu risk faktörleri çoğunlukla dikkat, uyarım ve planlama becerileri, psikomotor beceriler, görsel-işitsel bellek ile ilgili beceriler ve dil ve işleme becerileri açısından gecikmelerle kendini belli etmektedir.

Okul öncesi dönemde müdahale gerektiren bu güçlüğü risk faktörlerini erken çocukluk döneminde belirlemek, tanılamak ve duruma uygun programlarla müdahale etmek çocuğun ileri yaş dönemlerindeki okul başarıları açısından hayati önem taşımaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne yönelik geliştirilen müdahale programlarından biri olan Bilişsel Gelişim Programı (COGENT); okuma, yazma ve akademik öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik tasarlanmıştır. PASS (Planning, Attention, Successive and Simultaneous) teorisine dayanarak oluşturulan bu program, çocukların bilgiyi analiz etme, hatırlama, işleme ve uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Das, Hayward, Samantaray & Panda, 2006).

Bu program özellikle okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü tanısı alma riski olan çocuklar için tasarlanmıştır. Grup eğitimi yoluyla verilebiliyor olması yönüyle uygulamacılar için kullanışlı olduğu düşünülmektedir. COGENT programı, okuryazarlık becerilerini temel alan beş modülden oluşur ve bu modüller sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Her bir modül iki bölüme ayrılmış olup, modüllerin birinci bölümleri ardışık sırayla uygulandıktan sonra, aynı şekilde ikinci bölümleri de ardışık olarak uygulanır (Das vd., 2006).

Okul öncesi dönem öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklara yönelik geliştirilmiş olan farklı müdahale programları da vardır. Schneider ve ark (1999), okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan fonolojik farkındalık eğitimine dayalı müdahalenin araştırmaya dahil olan çoğu çocuk için uzun vadede pozitif etkilerini bulmuş ve uygulanan programın öğrenme güçlüğüne bir kolu olan disleksi riskini azalttığını bildirmişlerdir (Demir, 2005).

Vellutino ve diğerleri tarafından 2006 yılında yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemde okuma güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar tanımlanmış, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme güçlüğü erken dönem belirtilerine uygun müdahale yönteminin söz konusu riske dair belirtileri azalttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006).

Doğan (2012)'nin okul öncesi dönem öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilere uygulamış olduğu, araştırmacının geliştirdiği bilişsel müdahale programının öğrenme güçlüğüne erken belirtilerini ortadan kaldırma üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2012).

Özkan (2023)'nin özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 60-72 aylık çocuklara erken okuryazarlık, çalışan bellek ve işleme hızı becerilerini desteklemek için geliştirip uyguladığı müdahale programının erken okuryazarlık, çalışan bellek ve hızlı isimlendirme becerilerini geliştirme üzerine olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocukları için COGENT bilişsel müdahale programlarının yanı sıra araştırmacıların bizzat kendilerinin geliştirmiş olduğu bilişsel müdahale programlarının da çalışıldığı görülebilir. Bu çalışmalar müdahale programlarının genel olarak okuma güçlüğü, üst biliş, dil becerileri gibi yeterlilikler üzerine odaklanan çalışmalardır (Das vd., 2005; Doğan, 2012; Efe ve Temel, 2022; Özkan, 2023). Her ne kadar ayrı ayrı çalışılmış olsa da özellikle okul öncesi dönem öğrencilerinin bütünüyle hızlı (renk ve nesne) isimlendirme, hızlı

isimlendirme (renk ve nesne) hata düzeyleri ve dikkat performansları üzerinde yapılmış araştırmalar sınırlıdır. O nedenle bu çalışmada, COGENT bilişsel erken müdahale programının, özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan okul öncesi öğrencilerinin hızlı isimlendirme ve dikkat performansları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmayla aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

Bilişsel gelişim programının (COGENT) özel öğrenme güçlüğü riskine sahip okul öncesi öğrencilerinin hızlı (renk ve nesne) isimlendirme performansı üzerine etkisi nedir?

Bilişsel gelişim programının (COGENT) özel öğrenme güçlüğü riskine sahip okul öncesi öğrencilerinin hızlı (renk ve nesne) isimlendirme hata düzeyi üzerine etkisi nedir?

Bilişsel gelişim programının (COGENT) özel öğrenme güçlüğü riskine sahip okul öncesi öğrencilerinin dikkat performansları üzerine etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada, bilişsel gelişim programının (COGENT) özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan okul öncesi öğrencilerinin dikkat ve hızlı isimlendirme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın yöntemi deneysel yöntemdir. Araştırmada COGENT müdahale programı öncesi ve sonrasındaki dikkat ve hızlı isimlendirme performansları arasındaki farklara bakılarak programın etkililiği incelediği için yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz (tek grup) ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu yarı deneysel desende, bir bağımsız değişkenin bağımlı bir sonuç değişkeni üzerindeki etkisinin varlığı değerlendirilir (Creswell, 2017). Tek grup ön test-son test modelinde ise seçilen bir grup üzerinde hem müdahale öncesinde hem de sonrasında ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkisi incelenir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmaya Burdur il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden ve araştırmacı tarafından belirlenen özellikleri karşılayan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem (60-72 Ay) Öğrenme Güçlüğü Riskli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği” uygulanmış ve bu ölçekten 90 puan ve üzeri alan öğrenciler belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerinin aday gösterdiği ve ölçekte belirtilen kritere uyan 60-72 aylık (ort=60,6 ay) toplam 10 öğrenci (5 kız, 5 erkek) çalışmaya dahil edilmiştir.

DeneySEL İşlemler

Adaylar belirlendikten sonra uygulanan Bilişsel Gelişim Programı (COGENT) içerisindeki etkinlikler 03.10.2022-12.11.2022 arasında günde iki ders saati olmak üzere, sekiz hafta boyunca farklı becerileri geliştirmek amacıyla hiyerarşik biçimde uygulanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce ön test olarak hızlı isimlendirme ve dikkat becerileri ölçülmüştür. İşlemler aşağıdaki gibi sürdürülmüştür:

- a) Birinci hafta (04.10.2022): Öz düzenleme, seçici dikkat ve eş zamanlı işlem, dikkat, hızlı isimlendirme ve görsel ayırma becerilerini geliştirmeye,
- b) İkinci hafta (11.10.2022): İşitsel ayırma, fonolojik farkındalık ve ardıl işlem becerilerini geliştirmeye,
- c) Üçüncü hafta (18.10.2022): Fonolojik farkındalık, çalışma belleği gelişimine,
- d) Dördüncü hafta (25.10.2022): Benzerlikler ve kıyaslamaları fark etme becerisine, sözlü ifade becerilerinin geliştirmeye;
- e) Beşinci ve altıncı haftalar (01.11.2022-03.11.2022): İşleme ve isimlendirme becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır.
- f) Yedinci ve sekizinci haftalarda (08.11.2022-11.11.2022) ise köprü etkinlikleriyle söz konusu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulamaların bitiminde son test olarak tekrar hızlı isimlendirme ve dikkat becerileri ölçülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Okul Öncesi Dönem Öğrenme Güçlüğü Riskli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği, Frankfurter Dikkat ve Konsantrasyon Testi ve Hızlı İsimlendirme Testi ile toplanmıştır.

Okul Öncesi Dönem (60-72 Ay) Öğrenme Güçlüğü Riskli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Öğretmen Formu). Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek okul öncesi dönemdeki öğrenme güçlüğü riskli çocukların belirlenmesi amacıyla kullanılan ve öğretmenler tarafından doldurulan

bir ölçektir. Ölçek 5'li likert tipinde 38 madde ve dört faktörden (Dikkat-Uyarım ve Planlama, Psikomotor Beceriler, Görsel-İşitsel Bellek, Dil ve İşleme Becerileri) oluşmaktadır. Ölçeğin ölçüt geçerliği için ölçüt alınan Renkli Progresif Matrisler Testi ve CogAT testleri ile arasında orta düzeyde korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları 0,77 ile 0,96; McDonald Omega güvenilirlik katsayıları ise 0,79 ile 0,96 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

Frankfurter Dikkat Testi. Frankfurter Dikkat ve Konsantrasyon Testi, 5-6 yaş grubundaki çocuklar için Raatz ve Möhling tarafından 1971 yılında oluşturulmuş ve onaylama ile güvenilirlik analizi Almanya'da 20 çocuk yuvasında 100 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir (Gözüm ve Kandır, 2018). Çalışmada güvenilirlik oranı, test tekrar test yöntemiyle belirlenmiştir. 100 çocuk üzerinde 30 dakika arayla uygulanan testin güvenilirlik oranı $r = 0,81$ saptanmıştır. Türkiye'deki onaylama ve güvenilirlik çalışması Kaymak (1995) tarafından yürütülmüştür.

Hızlı İsimlendirme Testi. Bu test, 5-10 yaş aralığındaki çocukların hızlı adlandırma becerilerini ölçmek için tasarlanmıştır (Ergül ve Demir, 2022). HİT, çocukların günlük yaşamda sıkça rastladıkları nesne, renk, harf ve rakamlardan oluşan dört boyuttan meydana gelir. Her bir boyut, çocukların tanıdık olduğu beşer öge içerir ve bu öğeler karmaşık bir sıra ile tekrar eder; her bölümdeki toplam adlandırma süreleri hesaplanır. Altı veya daha fazla hata yapan çocuklarda test durdurulur ve bu çocukların sonuçları analize dahil edilmez. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için test, sadece nesne ve renk adlandırma bölümleri ile sınırlandırılmıştır. Test bireysel olarak yapılır ve 5-10 dakika sürer.

Bu testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, 1. ve 4. sınıfta okuyan 860 çocuk üzerinde yürütülmüş ve alt testlerin güvenilirlik katsayıları; nesne adlandırma için 0,91, renk adlandırma için 0,91, harf adlandırma için 0,95 ve rakam adlandırma için 0,83 olarak belirlenmiştir. Testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacılar ile belirlenmiş ve araçların uygulayıcı sertifikaları edinilmiştir. Veri

toplama işlemleri ve uygulama birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleşeceği okul müdürü öğretmenleri ve velilere araştırma kapsamı ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem (60-72 Ay) Öğrenme Güçlüğü Riskli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Öğretmen Formu)”nu kullanarak aday bildirdikleri öğrencilere yönelik ön test ve son test verileri toplama işlemleri, eğitim-öğretim sürecini aksatmayacak, dikkat dağıtıcı uyarandan arınmış bir ortamda, bir kişi için günde 30 dakika olacak şekilde hafta içi saat 09:00-17:00 arası gerçekleşmiştir. Öğrencilerin uygulama ortamına ve uygulamacıya uyum sağlamaları amacıyla işlemler öncesi tanışma etkinliği yapılmış ve uygulamanın içeriği hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde; veriler normal dağılım göstermediği (çarpıklık=17,3, basıklık=12,6), örneklem sayısının az olduğu (n=10) ve uygulama yapılan örneklem grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farklar karşılaştırıldığı için “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” kullanılmıştır.

Bulgular

Bilişsel Gelişim Programının (COGENT) Hızlı (Renk ve Nesne) İsimlendirme Performansı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmada örnekleme oluşturan öğrenciler harf bilgisine dair bir eğitim almadıkları için hızlı isimlendirme testinin sadece renk ve nesne isimlendirme alt boyut performansları alınmıştır. Öğrencilerin renk ve nesnelere açısından hızlı isimlendirme performanslarına ilişkin ön test ve son test puan (süre) ortalamaları, standart sapmaları ve alınan en düşük ve en yüksek puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Hızlı İsimlendirme (Renk ve Nesne) Performansı ile İlgili Betimsel İstatistikler

Testler	n	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Renk İsimlendirme Ön test	10	91,80	13,73	75,00	116,00
Renk İsimlendirme Son test	10	84,50	12,24	70,00	110,00

Nesne İsimlendirme Ön test	10	85,70	8,10	74,00	98,00
Nesne İsimlendirme Son test	10	79,90	7,49	65,00	93,00

Hızlı isimlendirme performansına yönelik ortalamalara bakıldığında Renk ve Nesne İsimlendirme ön test ile son test süre ortalamalarında bir azalma olduğu gözlenmektedir. Bu azalmanın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Renk ve Nesne İsimlendirme Ön test Son test Sıra Farklarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Süreler		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Renk Sontest – Renk Öntest	Negatif Sıralar	10 ^a	5,50	55,00	-2,807	0,005
	Pozitif Sıralar	0 ^b	0,00	0,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	10				
Nesne Sontest – Nesne Öntest	Negatif Sıralar	7 ^d	4,00	28,00	-2,375	0,018
	Pozitif Sıralar	0 ^e	0,00	0,00		
	Eşit	3 ^f				
	Toplam	10				

a. Renk Son test < Renk Ön test, b. Renk Son test > Renk Ön test, c. Renk Son test = Renk Ön test, d. Nesne Son test < Nesne Ön test, e. Nesne Son test > Nesne Ön test, f. Nesne Son test = Nesne Ön test,

Tablo 2’ye göre öğrencilerin Renk ($z = -2,807$, $p < 0,01$) ve Nesne ($z = -2,375$, $p < 0,05$) isimlendirme süreleri arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Ön test süreleriyle kıyaslanırsa renk isimlendirme konusunda 10, Nesne isimlendirme konusunda ise 7 öğrencinin hızı artmıştır. Bu sonuçlara göre, uygulanan bilişsel gelişim programının öğrencilerin renk ve nesne isimlendirme performanslarını arttırdığı söylenebilir.

Bilişsel Gelişim Programının (COGENT) Hızlı (Renk ve Nesne) İsimlendirmede Hata Düzeyi Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin renk ve nesnelere açısından hızlı isimlendirmede yapılan hata düzeylerine (sayılarına) ilişkin ön test ve son test puan (hata sayısı) ortalamaları, standart sapmaları ve alınan en düşük ve en yüksek puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Hata Düzeyleri Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Hata Düzeyleri	n	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Resim_Hata_Ön test	10	4,00	3,02	,00	10,00
Resim Hata Son test	10	1,70	1,77	,00	5,00
Nesne Hata Ön test	10	4,30	2,98	,00	9,00
Nesne Hata Son test	10	2,00	1,33	,00	4,00

Tablo 3'teki verilere göre, öğrencilerin hem Resim hem de Nesne okumada yaptıkları hata sayısı ortalamaları ön testlere göre son testlerde düşüşler göstermektedir. Hata sayıları arasındaki farkların test edilmesi için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Hata Düzeyleri (sayıları) Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Hata Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
R_Hata_sont - R_Hata_Önt.	Negatif Sıralar	8 ^a	4,50	36,00	
	Pozitif Sıralar	0 ^b	0,00	0,00	-2,530 0,011
	Eşit	2 ^c			
	Toplam	10			
N_Hata_Sont - N_Hata_Önt.	Negatif Sıralar	8 ^d	5,19	41,50	
	Pozitif Sıralar	1 ^e	3,50	3,50	-2,323 0,020
	Eşit	1 ^f			
	Toplam	10			

a. R_Hata_Son test < R_Hata_Ön test, b. R_Hata_sont > R_Hata_Ön test, c. R_Hata_sont = R_Hata_Ön test, d. N_Hata_Sont < N_Hata_Ön test, e. N_Hata_Sont > N_Hata_Ön test, f. N_Hata_Sont = N_Hata_Ön test

Tablo 4'teki Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre öğrencilerin renk ve nesne isimlendirme konusundaki hata düzeylerine (sayılarına) ilişkin ön test ve son test puan sıralamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bilişsel gelişim programı sekiz öğrencinin hem resim hem de nesne isimlendirme konusundaki hata sayılarını düşürmüştür. Diğer iki öğrencinin resim isimlendirme konusundaki hata sayıları değişmezken, nesne isimlendirme konusunda bir öğrencinin hata sayısı değişmemiş, bir öğrencide ise artış olduğu gözlemlenmiştir.

Bilişsel Gelişim Programının (COGENT) Dikkat Performansı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dikkat performanslarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve alınan en düşük ve en yüksek puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Dikkat Performansı Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Testler	n	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Dikkat Ön test	10	24,60	5,30	16,00	34,00
Dikkat Son test	10	28,40	3,41	24,00	33,00

Tablo 5'teki verilere göre öğrencilerin dikkat performansına ilişkin ön test ortalaması $24,60 \pm 5,30$ iken son test ortalaması $28,40 \pm 3,41$ olmuştur. Dikkat performansı ile ilgili ön test ortalamasına göre son test ortalamasında bir artış olduğu gözlenmektedir. Uygulanan gelişim programının öğrencilerin dikkat performansı üzerinde etki yaratıp yaratmadığını saptamak için ön test ve son test puanları arasındaki sıra farkları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre ön test ve son test puan sıralamaları arasındaki fark anlamlı ($z = -2,710$, $p < 0,01$) bulunmuştur. Buna göre ön test puan sıralamasıyla karşılaştırıldığında 1 öğrencinin son test puan sıralaması negatif yönde 9 öğrencinin ise pozitif yönde sırası değişmiştir. Uygulanan gelişim programının dikkat performansını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 6

Dikkat Testi Ön test Son test Sıra Farklarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

Dikkat Testleri		n	Sıra	Sıralar	z	p
			Ortalaması	Toplamı		
D_Son test - D_Ön test	Negatif Sıralar	1 ^a	1,00	1,00	-2,710	0,007
	Pozitif Sıralar	9 ^b	6,00	54,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	10				

a. Dikkat son test < Dikkat ön test, b. Dikkat son test > Dikkat ön test, c. Dikkat son test = Dikkat ön test

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada, okul öncesi özel öğrenme güçlüğü riskine sahip bireylerin dikkat ve hızlı isimlendirme becerilerini geliştirmek amaçlı Pass teorisine dayalı olarak oluşturulan COGENT bilişsel gelişim programının etkililiği sınanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, uygulanan gelişim programının öğrencilerin dikkat ve resim ve nesne isimlendirme konusundaki hız performanslarını artırırken, yine resim ve nesne isimlendirme konusundaki hata sayılarında da azalmayı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, COGENT bilişsel gelişim programının okul öncesi özel öğrenme güçlüğü riskine sahip bireylerin dikkat ve hızlı isimlendirme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve hedeflenen kazanımlara ulaşıldığını göstermektedir. Alan yazında öğrenme güçlüğü riskine sahip bireyler üzerinde hızlı isimlendirme, hata düzeyi ve dikkat konusunda ayrı ayrı ele alan çeşitli çalışmalar vardır (Demirtaş, 2017; Efe ve Temel, 2022; Ergül ve Demir, 2022; Haywood, 2020; Tanır, 2017).

Haywood (2020) yaptığı çalışmasında bilişsel erken eğitim ve bu eğitime yönelik programları araştırmış ve bu eğitimin üst biliş, işleme, dikkat, okuryazarlık, dil becerileri gibi bilişsel faktörler üzerine olumlu etkileri olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen bilişsel gelişim programının öğrenme güçlüğü bilişsel risk faktörleri üzerindeki bulguları destekler niteliktedir.

Demirtaş (2017) yapmış olduğu araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerde hızlı isimlendirme becerisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları hızlı isimlendirme becerisinin okuma başarısı

üzerinde kritik bir rol oynadığını ve bu becerideki zayıflıkların erken müdahale edilmediği takdirde uzun vadede devam edebileceğini göstermektedir.

Efe ve Temel'in 2022 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarında, sözel dil becerileri eğitim programının, çocukların hızlı isimlendirme becerilerini geliştirmede etkili ve kalıcı olduğu, bu becerilerin okuma ve erken okuryazarlık gelişimi için önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Ergül ve Demir'in "Anasınıfından Dördüncü Sınıfa Kadar Olan Çocuklar İçin Geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testi'nin Geçerlik ve Güvenirliği" isimli çalışması, hızlı isimlendirme becerilerinin çocukların okuma gelişimi ve okuma güçlüklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını ve geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tanır (2017)'in yapmış olduğu "Disleksi ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Nörobilişsel Profillerinin Değerlendirilmesi" isimli araştırmanın sonuçlarına dair bulgular, okuma güçlüğü yaşayan çocukların erken dönemde belirlenmesi için hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilip geliştirilmesinin önemli olduğu yönündedir.

Yapılan çalışmalara göre, öğrenme güçlüğü ve özellikle dislekside hızlı isimlendirme becerisi eksikliği ele alınmıştır. Ele alınan bu eksiklik kavramsal bilgiyi değerlendirip bir cevaba dönüştürme sürecinde dikkat becerisinin gelişmiş olması ihtiyacına odaklanır. Yani hızlı isimlendirme ve dikkat becerileri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Diğer yandan bu çalışmanın da konusu olan COGENT bilişsel gelişim programının etkililiği üzerinde yapılmış bazı araştırmalar söz konusudur (Das vd., 2006; Atmaca ve Yıldız Demirtaş, 2022). Das ve diğerleri (2006)'nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçları, COGENT programının dezavantajlı çocuklarda bilişsel, akademik ve okuma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermekte ancak, daha uzun ve geniş çaplı çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Atmaca, Yıldız-Demirtaş (2022) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde bir bilişsel gelişim programı olan COGENT'in etkilerini incelemiş ve uygulanan bu programın öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde ve bazı sosyal becerilerinde gelişme gözlemledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Ulaşılan çalışmalar bu çalışmada elde edilen bilişsel gelişim programlarının öğrenme güçlüğü üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Bu çalışma değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklar mevcuttur. Çalışmaya sınırlı sayıda öğrenci dahil edilmiştir. Bundan dolayı çalışma sonuçlarının genellenebilirliği düşüktür. Bu çalışmanın aynı bağlamda daha geniş örneklem grubuyla tekrarlanması önerilerden ilkidir. Ayrıca bu çalışmanın aileler dahil edilerek tekrar edilmesi önerilir. Okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların ailelerinin öğrenme güçlüğü ve risk faktörleri konusunda bilgilendirilmesi sorunların erken dönemde ortaya çıkmasına ve farkındalığın artmasını sağlar. Çalışma bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bahar dönemi, okul öncesi eğitim-öğretim programı okul dışı etkinliklerin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu nedenle bilişsel gelişim programı tamamlanmış fakat programın içinde bulunan “köprü etkinlikleri” zaman yetersizliği nedeniyle uygulanamamıştır. İleriki çalışmalarda bu etkinliklerin de dahil edildiği uygulamalar yapılabilir. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler bir risk grubunu temsil etmektedir. Bu risk, araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem (60-72 Ay) Öğrenme Güçlüğü Riskli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Öğretmen Formu)” ile belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü birçok gelişim alanını etkileyen bir durum olduğu için değerlendirme adına farklı ve çeşitli veri toplama araçları da kullanılarak araştırma tekrarlanabilir. Bu şekilde yapılacak olan değerlendirmenin öğrencilerin bütüncül ve ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçların okul öncesi dönemde yapılacak değerlendirmelerle bu beceri alanlarında zorluk yaşama ihtimali olan çocukların belirlenmesi ve risk grubundaki bu çocukların uygun müdahale programları ile desteklenmesi için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Atmaca, F., & Yıldız-Demirtaş, V. (2022). Does cognitive training affect reading and writing skills of students with specific learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 106-119.

Baykoç Dönmez, N. (2014). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. In N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (2nd ed., pp. 359-384). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Das, J. P., Hayward, D., Samantaray, S., & Panda, J. J. (2006). Cognitive Enhancement Training (COGENT©): What is it? How Does it Work with a Group of Disadvantaged Children?. *Journal of Cognitive Education & Psychology*, 5(3).

Das, J. P., Janzen, T., & Georgiou, G. K. (2007). Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes. *Journal of School Psychology, 45*(6), 589-602. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.004>

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul, Türkiye.

Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Efe, M., & Temel, F. (2022). Sözel dil becerileri eğitim programı (SÖDBEP)'in hızlı isimlendirme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 150-166.

Ergül, C., & Demir, E. (2022). Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş hızlı isimlendirme testi'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 176-192.

Gözüm, A. İ. C., & Kandır, A. (2018). Beş yaş çocuklar için Frankfurter konsantrasyon testi'nin (Frankfurter Test für Fünfjährige Konzentration FTF-K) güvenilirlik çalışması. In S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* (pp. 57-66). Pegem Akademi Yayıncılık. Hayward, H. C. (2020). Cognitive early education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.971>

Hayward, D., Das, J. P., & Janzen, T. (2007). Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of Canadian First Nations children. *Journal of Learning Disabilities, 40*(5), 443-457. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050601>.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma modelleri* (25. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarda dikkat toplama çalışmaları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Mayoral-Rodríguez, S., Timoneda-Gallart, C., Pérez-Álvarez, F., & Das, J. P. (2015). Improving cognitive processes in preschool children: The COGEST programme. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(2), 150-163.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Özkan, S. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 60-72 aylık çocuklarda erken müdahale programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.

Tanır, Y. (2017). *Disleksi ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların nörobilişsel profillerinin değerlendirilmesi*. (Tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Vellutino, F., D. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.

Extended Abstract

Introduction

Specific learning disability (SLD) is a neurodevelopmental disorder that causes individuals to perform below the expected level in academic skills. This leads to significant difficulties in acquiring and using academic skills expected for their age. Individuals with specific learning disabilities usually have normal or above normal intelligence but experience specific difficulties in learning areas. While these difficulties are usually recognized during the school years, the risk factors are actually evident in early childhood. Identifying and diagnosing the risk factors of this difficulty, which requires intervention in the preschool period, in early childhood and intervening with appropriate programs is vital for the child's school success in later years.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to examine the effect of cognitive enhancement training (COGENT) on the attention and rapid naming skills of preschool students at risk for specific learning disabilities. Therefore, a one-group pretest-posttest quasi-experimental design, one of the experimental research methods, was used in the study.

Method

Study Group: Ten students aged between 60-72 months, attending preschool education and nominated by their teachers for the risk of specific learning disabilities, participated in the study.

Experimental Procedures: In the study, the COGENT enhancement program was implemented every week for eight weeks. The activities were designed to improve self-regulation, selective attention, simultaneous processing, attention, rapid naming, and visual discrimination skills.

Data Collection Tools:

Frankfurter Attention Test: It was used to measure the attention performance of 5–6-year-old children.

Rapid Naming Test: It was designed to measure the rapid naming skills of children aged 5-10 years.

Data collection procedures were carried out by the researcher and Wilcoxon signed-rank test was used since the data were not normally distributed.

Results

Rapid Naming Performance: A significant decrease was observed in the mean scores of students' color and object naming performances in the pretest and posttest.

Error Levels: The mean number of errors made by the students in color and object naming decreased in the post-tests compared to the pre-tests.

Attention Performance: While the pre-test mean of the students' attention performance was 2460, the post-test mean was 2840. This difference was found to be significant.

Conclusion and Discussion

In this study, the effectiveness of the COGENT cognitive enhancement training, which was created based on Pass theory to improve the attention and rapid naming skills of preschool individuals with special learning disabilities, was tested. According to the results of the study, it was observed that the intervention program increased students' attention and speed performances in picture and object naming and led to a decrease in the number of errors in picture and object naming. These results showed that the COGENT cognitive enhancement training was effective in improving the attention and rapid naming skills of preschool individuals at risk of specific learning disabilities and the

targeted gains were achieved. In the literature, there are various studies on individuals at risk of learning disabilities that separately address rapid naming, error level and attention.

One study investigated cognitive enhancement training for this education and found that this education had positive effects on cognitive factors such as metacognition, processing, attention, literacy, and language skills. These results support the findings of this study that early intervention has positive effects on cognitive risk factors for learning disabilities.

Another study examined rapid naming skills in students with reading disabilities. The results of the study show that rapid naming skill plays a critical role in reading achievement and that weaknesses in this skill may persist in the long term if not intervened early.

According to the studies, learning disabilities and especially dyslexia have been addressed in terms of rapid naming skills. This deficit focuses on the need for developed attention skills in the process of evaluating conceptual information and transforming it into an answer. In other words, rapid naming and attention skills should be considered.

On the other hand, there are many studies on the effectiveness of COGENT cognitive enhancement training, which is also the subject of this study. The results of one study on the subject show that the COGENT program is an effective tool in improving cognitive, academic and reading skills in disadvantaged children, but emphasizes the need for longer and larger studies. In another study, the results of cognitive enhancement training on the reading and writing skills of students with learning disabilities were reported.

ETİK BEYAN: " Özel Öğrenme Güçlüğü Riskine Sahip Okul Öncesi Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Gelişim Programının (COGENT) Dikkat ve Hızlı İsimlendirme Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 02.11.2022 tarih ve E-87347630-659-412719 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın

herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ ¹

INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION PRACTICES IN SOCIAL STUDIES COURSE

Ahmet ULUSOY²

Seyit TAŞER³

Başvuru Tarihi: 04.06.2024 Yayına Kabul Tarihi: 07.10.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1495720

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin algılarını belirlemek ve sosyal bilgiler dersinde bir yaklaşım olarak farklılaştırılmış öğretimin kullanılabilirliğini incelemektir. Bu bağlamda araştırma hem teorik hem de saha çalışması boyutunda yürütülmüştür. Çalışmanın teorik aşamasında öncelikle farklılaştırılmış öğretim metodolojisi incelenmiş, yaklaşımın sosyal bilgiler dersindeki uygulama boyutu, ilgili literatürde ele alınmıştır. Çalışmanın saha araştırması boyutunda ise, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma geleneğine dayalı bir durum çalışması deseni olan bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise, nitel araştırma geleneğine dayalı amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Çalışmada veriler ilk olarak doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulama boyutlarının değerlendirilmesi ise, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel veri analiz programlarından Maxqda 2022 Creative Data Analysis paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkin bir şekilde kullanılabileceğini, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yüksek farkındalığa ve olumlu tutumlara

Abstract: The main purpose of this study is to determine the perceptions of social studies teachers about the differentiated instruction approach and to examine the usability of differentiated instruction as an approach in social studies courses. In this context, the research was conducted both in theoretical and field study dimensions. In the theoretical phase of the study, firstly, differentiated instruction methodology was examined and the application dimension of the approach in social studies course was discussed in the related literature. In the field research dimension of the study, semi-structured interviews were conducted with social studies teachers. In the study, a holistic multiple case study design, which is a case study design based on qualitative research tradition, was used. The study group of the research was formed by maximum diversity sampling, which is a type of purposeful sampling method based on qualitative research tradition. The data were first analysed through document analysis. The evaluation of the current implementation dimensions of differentiated instruction was carried out using the data obtained from semi-structured interviews. The research data were analysed using Maxqda 2022 Creative Data Analysis package program, one of the qualitative data analysis programs. The findings of the study revealed that differentiated instruction approach can be used effectively in social studies courses, teachers

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ulusoy4209@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3466-1443

³ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, staser@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2236-4644

sahip olduklarını, ancak farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında müfredat, zaman ve fiziksel koşullar açısından çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Farklılaştırılmış Öğretim, *Müfredat*, *Sosyal Bilgiler*.

have high awareness and positive attitudes towards differentiated instruction, but they face various obstacles in terms of curriculum, time and physical conditions in the implementation of differentiated instruction.

Keywords: Differentiated Instruction, *Curriculum Social Studies*.

Giriş

Bir toplumun yaşamı boyunca edindiği deneyimler, bugününü ve geleceğini belirlemede önemli bir rol oynar. Eğitim, bilimin şekillenmesinde ve nesiller arasında paylaşılmasını sağlamada önemli bir faktördür. Dolayısıyla eğitim ve bilgi edinme, bireylerin ve toplumların hayatta kalması ve devamlılığı için elzemdir (Akgündüz, 1997).

Bilimin ve teknolojinin hızlı değişimi, bireylerin ve toplumun yeni ihtiyaçları, eğitim yöntemlerindeki yenilikler ve gelişmeler, bireyin rolünü doğrudan etkilemektedir. Bu değişimler; bilgiyi inşa eden, yaşamında uygulayan, problem çözen, eleştirel düşünme becerisine sahip, girişimci, kararlı, iletişimci, empati kurabilen, içinde bulunduğu toplumun kültürüne katkı sağlayabilen bireyleri işaret etmektedir. Söz konusu niteliklere sahip olan bireylerin gelişmesini sağlayan ise hiç şüphesiz öğretim yaklaşımlarıdır. Geliştirilen eğitim-öğretim yaklaşımları, bilginin kullanılabilirliğine dayanmalıdır. Başka bir deyişle, hayata aktarılabilir olmalıdır. Bu nedenle eğitim ve öğretimin yaşamla ilişkilendirilmesi ve bireylere yaşamlarında fayda sağlaması çok önemlidir (Daşcan, 2020).

Bu sebeple ideal eğitim ve öğretime ulaşmak için geçmişten günümüze kadar çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Kuşkusuz bu yöntem ve teknikler; akademik başarıyı, özgüveni, motivasyonu, işbirliğini, eleştirel düşünme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu yönüyle ideal öğrenme-öğretme faaliyetleri, bireyin sürece aktif katılımını desteklemiştir.

Aktif bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine bizzat katıldığı, bilgiyi keşfederek, sorular sorarak, karşılaştırarak, açıklamalar yaparak, örnekler bularak, anlamlandırarak, önceki öğrenmelerle bağlantı kurarak, değerlendirerek ve muhakeme ederek öğrendikleri bir ortamdır. Bu amaçla öğretmenler, öğrencileri merak duygusuyla öğrenmeye teşvik etmeli, onlara konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünme fırsatları vermeli, öğrenmeleri hakkında onlara rehberlik

etmelidir (Dülger & Kabapınar, 2019). Bu şekilde düzenlenen bir öğrenme ortamının; öğrencinin kendi algı ve anlamlarını serbestçe oluşturmasına olanak sağladığı, bireysel farklılıklara değer verdiği, bireyin kendini gerçekleştirmesine imkan tanıdığı ve yeni fikirler üretmeyi desteklediği bilinmektedir (Akpınar, Yapıcı & Çoban, 2017).

Görüldüğü gibi, öğretimde bireysel farklılıklar ilkesi, müfredatla ilgili çağdaş fikirler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu ilke, öğrenci merkezli programların temelini oluşturur. Bu bağlamda, öğrenme ve öğretme programlanırken, farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, farklı duyuuları etkileyen araç ve gereçlerin kullanılması, farklı öğrenme türlerinin dikkate alınması, bu gelişimin ilkeleri arasında yer almaktadır (Tuncel, 2014). Nitekim eğitimde bireysel farklılıkların önemine, birçok pedagojik çalışmada dikkat çekilmiştir (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003; Vaughn & Schumm, 1995).

Tüm bu ifadeler, bilgiyi yapılandırma, uygulama ve deneyimleme sürecinde öğrenciler için aktif öğrenmenin önemine işaret etmektedir. Aslında öğretimin farklılaştırılması aktif öğrenmeyi esas alan bir nitelik taşır (Demir & Gürol, 2015). Araştırmanın bu kısmında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını ele almak gerekir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Okul koridorlarına bakın. Bütün öğrenciler aynı mı giyinmiş? Hepsi aynı mı görünüyor? Bu soruların yanıtları çok açık. Peki öğretmenler neden öğrencilere aynı dersleri aynı şekilde sunuyor? Günümüzde pek çok sınıfta, öğretim yöntemleri farklılaştırılmak yerine, öğretmen merkezli ve standart bir şekilde yürütülmektedir (Bondley, 2011). Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrenciler farklı ön bilgi ve becerilere sahip olabilir. Bu sebeple bireylerin öğrenme stilleri, ilgileri ve yetenekleri de farklılık gösterebilmektedir. Esasında bu farklılıkların tümü, öğrenme için bir zenginliktir. Bu farklılıklar nedeniyle, her öğrenciye sınıf ortamında standart beceriler kazandırmak mümkün değildir. Bu bakımdan eğitim ortamlarında, bireyler arasındaki farklılıkların dikkate alınması gerekir (Karadağ, 2014).

Öğrencilerin eğitim faaliyetlerine aktif katılımı konusunda artan farkındalık, bir dizi öğretim yöntem ve stratejisinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde bunlardan en öne çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır. Günümüzde Tomlinson (1995, 2001, 2005), Kronberg, York-Barr, Arnold, Gombos, Truex, Vallejo ve Stevenson (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co

(2002) gibi bir çok araştırmacı farklılaştırılmış öğretimi, öğrenciler arasındaki farklılıkları karşılamak için öğretme ve öğrenme sürecinin bileşenlerini düzenleyerek, onların ilgilerine uygun etkinlikler kullanmak ve öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. Farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrenciler bilgiye erişme, eriştikleri bilgiyi anlamlandırma ve farklı öğrenme deneyimleri edinme konusunda çeşitli fırsatlara sahip olabilirler (Demir & Gürol, 2015).

Öğretimin farklılaşmasıyla öğrencilerin farklı bireysel özellikleri olduğu gibi kabul edilir, öğrenme etkinlikleri buna göre geliştirilir ve her öğrenciye başarılı olma fırsatı sunulur. Bu şekilde süreç boyunca öz düzenleme, problem çözme, iletişim ve üstbilişsel beceriler gibi çeşitli becerileri geliştirmek amaçlanır. Başka bir ifade ile öğretimin farklılaştırılması, öğrencilerin anlama, okuma ve dil becerilerine ilişkin tercihlerini, ilgi alanlarını ve diğer özelliklerini keşfetmeyi içerir. Böylece aynı sınıftaki çeşitli becerilere sahip öğrencilerin her birini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar ve buna ilişkin planlamalar yapar (Aşıroğlu, 2016).

Bu itibarla farklılaştırılmış öğretimi, insan doğasına uygun bir yaklaşım olarak tanımlamak mümkündür. Zira her birey, yaratılış itibarıyla birbirinden farklıdır. İlgi alanlarının, yeteneklerin ve bakış açılarının çeşitliliği aslında bir zenginliktir. Ancak tüm bu farklılıkları bir modele entegre etmeye çalışmak, bu zenginlikleri yok etmek veya zayıflatmak anlamına gelir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, farklılıkları köreltmeyen, aksine farklılıklara değer veren bir bakış açısı sunmaktadır. Nitekim modern eğitim yaklaşımı da, öğrencinin eksikliklerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerini belirlemeye çalışır ve öğrencilere başarıları için çeşitli fırsatlar sunar (Saban, 2004). Bu bakımdan sınıftaki öğrencilerin farkında olmak önemlidir (Rafoth, 1997). Aslında öğrencilerin kendilerini tüm duygularıyla öğrenme ortamına adayabilmeleri, öğrenme ortamlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına, öğrencinin ilgisinin artırılmasına, başka bir deyişle öğrenme ortamlarının alışılmışın dışında olmasına bağlıdır (Karch & Estabroke, 1963).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma geleneğinde yürütülmüştür. Nitel araştırma, insanların deneyimleri üzerine düşünme, durumları analiz ederek anlam oluşturma, olayları ve durumları derinlemesine irdeleme ile karakterize edilir. Nitel araştırma bir anlamda nitelik ve nedensellik üzerine odaklanır. Olaylara ve durumlara geniş bir perspektiften yaklaşılmaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu bağlamda çalışmada ele alınan konular, derinlemesine analize uygun ve zengin anlam çeşitliliği içermesi nedeniyle nitel gelenek içinde yürütülmüştür.

Çalışmada, nitel araştırma geleneğine dayalı durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır: Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) durum çalışması, bir olguyu bir gerçeklik içinde inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir. Vaka (durum) çalışmasının temel amacı, bir veya daha fazla durumu ve bu durumların sorunu nasıl yansıttığını belirlemektir (Creswell, 2013). Bütüncül çoklu durum çalışmasında ise, her biri bütüncül olarak nitelendirilen birkaç durum vardır. Böyle bir tasarımda her bir durum bütüncül olarak ele alınır ve bu da durumun anlaşılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu bağlamda araştırma, farklılaştırılmış öğretimin metodolojik çerçevesini ortaya koymaya çalışması, öğretim programı boyutunu incelemesi ve öğretmenlerin bu öğretim yaklaşımına ilişkin görüşlerini ele alması yönü ile, çoklu durum niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu, nitel araştırma geleneğinin bir tür amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, araştırmacıların konu hakkında zengin içerikler elde etmek için derinlemesine analizler yapabilmelerini sağlar. Böylelikle araştırmacılar, birçok yeni keşifte bulunabilir ve incelenen durum hakkında yeni bulgular elde edebilir (Creswell, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen konunun farklı yönlerini ortaya çıkarmak için çalışma alanındaki problem durumlarının yansımalarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Buradaki kilit nokta, farklı durumlar arasındaki ortak öğeleri keşfetmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma, Konya ili merkez ilçelerini kapsayan Karatay, Meram ve Selçuklu olmak üzere üç farklı ilçede (bu ilçelerdeki köy ve merkez okulları dahil) gerçekleştirilmiştir. Bu ilçelerin farklı okul türlerinde (ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve bilim ve sanat merkezleri) görev yapan ve farklı mesleki geçmişlere sahip 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu durum, çalışmaya maksimum çeşitlilik özelliği kazandıran niteliklerdendir.

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 1

Görüşülen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Fakülte
Ö 1	Erkek	1-5 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 2	Erkek	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 3	Kadın	16- 20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 4	Erkek	20 Yıl Üstü	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 5	Erkek	20 Yıl Üstü	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 6	Erkek	20 Yıl Üstü	Sınıf öğretmenliği
Ö 7	Kadın	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 8	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 9	Kadın	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 10	Erkek	1-5 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 11	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 12	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 13	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 14	Kadın	16-20 Yıl	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 15	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 16	Erkek	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 17	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 18	Erkek	20 Yıl Üstü	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 19	Erkek	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 20	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 21	Kadın	20 Yıl Üstü	Coğrafya öğretmenliği
Ö 22	Erkek	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 23	Erkek	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 24	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 25	Kadın	20 Yıl Üstü	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 26	Erkek	1-5 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 27	Erkek	20 Yıl Üstü	Coğrafya öğretmenliği
Ö 28	Kadın	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 29	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 30	Erkek	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 31	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 32	Erkek	16- 20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 33	Erkek	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 34	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 35	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 36	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 37	Kadın	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği

Ö 38	Erkek	20 Yıl Üstü	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 39	Erkek	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 40	Erkek	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 41	Erkek	6-10 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 42	Kadın	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 43	Erkek	20 Yıl Üstü	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 44	Erkek	20 Yıl Üstü	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 45	Kadın	20 Yıl Üstü	Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü
Ö 46	Kadın	16-20 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 47	Kadın	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 48	Erkek	20 Yıl Üstü	Tarih öğretmenliği
Ö 49	Erkek	1-5 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği
Ö 50	Kadın	11-15 Yıl	Sosyal bilgiler öğretmenliği

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Nitel çalışmalarda elde edilen veriler sayılardan oluşan bir yapıdan değil, sözlü kaynaklardan ve belgelerden toplanır. Bu çalışmalarda olası veri kaynakları, katılımcılarla yapılan görüşmeler, gözlemler ve dokümanlardır (Balaban Salı, 2016). Bu çalışma için veriler; ilgili alanyazın ve saha çalışması olmak üzere iki ana kaynaktan elde edilmiştir. Doküman (belge) analizi. Doküman (belge), nitel araştırmalarda etkin olarak kullanılan önemli bir bilgi kaynağıdır. Doküman analizi hem tek başına hem de görüşme ve gözlem yoluyla ulaşılan bilgileri desteklemek amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın doküman incelemesi aşamasında, farklılaştırılmış öğretimle ilgili literatür gözden geçirilmiş ve bu konuya ilişkin veriler derlenmiştir. Derlenen veriler tasnif edilerek araştırma ile ilgili olan kısımları çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile ilgili literatür taranmış, konu kapsamına giren bilgi ve belgeler çalışmaya alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme. Bu çalışmanın saha araştırması boyutunu, sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş soruların yanı sıra, görüşülen kişinin görüşlerini daha açık bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlayan, keşfedici soruların da yer aldığı bir görüşme türüdür (Karasar, 2019). Flick'e (2022) göre, görüşülen kişinin örtük varsayımlarının açıklığa kavuşturulması, görüşmenin yapılandırılmasıyla mümkündür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, anlamı daha açık bir şekilde ortaya çıkarmak için açıcı sorular içerdiğinden, öznel düşüncelerin içeriğini yeniden yapılandırabilir (s.211).

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacılar tarafından belirli aşamalar çerçevesinde oluşturulmuş, akabinde uzman görüşü alınarak çeşitli düzeltmelerle görüşme sorularına son şekli

verilmiştir. Oluşturulan nihai metin sahada uygulanmadan önce, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'na gönderilmiş, ilgili kurulun verdiği 09.10.2021 tarih ve 2021/452 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır. Creswell (2013), nitel araştırmalarda görüşülen kişilerin sosyal ve kişisel haklarının korunmasının önemine ve görüşülecek kişi veya grupla ilgili olarak yetkili makamdan etik kurul izni alınması gerektiğine dikkat çekmektedir (s. 106). Etik Kurul iznine ek olarak, Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 19 Ekim 2021 tarihli ve E-83688308-605.99-34964761 sayılı bir kararla, belirlenen okullarda görüşme yapabilmek için resmi izin alınmıştır. Kişisel bilgilerin gizliliği kapsamında görüşülen öğretmen isimleri, araştırmada harf ve rakamlarla sembolleştirilerek verilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi bir bakıma, verilerin anlamını yorumlama sürecidir. Araştırma verilerinin analizinde bir nitel veri analizi yöntemi olan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, ulaşılan veriler daha önceden oluşturulmuş temalara göre düzenlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma soruları neticesinde ortaya konulan temalara göre düzenlenebilir veya görüşme soruları ile görüşmelerde kullanılan ölçütler dikkate alınarak da analiz edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analiz olarak ifade edilen bu analitik yöntem, yeni tema, kategori ve kodların oluşmasını sağlar. Bu sayede araştırmanın yeni anlamları keşfedilebilir. İçerik analizi ise, konuya dair anlam ve nüansları içgörüler vasıtasıyla birleştiren analitik bir yöntemdir (Merriam, 2018).

Bu çalışmada 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile görüşülmüş ve sesli kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülerek geniş bir veri seti oluşturulmuştur. Bu veriler önce temalara, ardından temalarla ilgili kategorilere ve son olarak da kategorilerle ilgili kodlara dönüştürülmüştür. Bahse konu kodların analizini gerçekleştirmek için nitel veri analizi programlarından Maxqda 2022 Creative Data Analysis paket programı işe koşulmuştur. Çalışma sırasında daha önce oluşturulan tema, kategori ve kodlara yenileri eklenmiş, bazı tema, kategori ve kodlar birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Çalışmanın ilgili bölümleri için oluşturulan kodlar önce tablolar halinde istatistiksel olarak sunulmuş, ardından bu kodlar betimsel analize ve içerik analizine tabi tutularak anlamları bağlamında sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması. Nitel araştırmalarda geçerlilik, ölçme aracının ölçmek istediği olguyu doğru bir şekilde ölçmesi ve incelenen olgunun önyargısız bir şekilde, olduğu gibi gözlemlenmesini sağlar. Çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür taranmış ve konuya ilişkin kavramsal bir çerçeve geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, görüşme soruları hakkında, alan uzmanından görüş alınmış, bu görüş çerçevesinde sorulara ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların gerçek durumlarını yansıtması için çaba gösterilmiştir. Bu çerçevede görüşmecilerden ses kaydı alınarak veri analizlerinde daha net ve güvenilir bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda görüşmeler sadece gönüllülerle yapılmış ve kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini (genellenebilirliğini) artırmak amacıyla, araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Özellikle yöntem bölümünde çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması detaylandırılmıştır. Çalışmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgulara dair veriler yansız bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak için ise temalar, kategoriler ve kodlar başka bir alan uzmanının yardımıyla yeniden gözden geçirilmiş, önceki kodlar ile alan uzmanının görüşü doğrultusunda oluşan kod listesi, oluşan fikir birliği sonucu tekrar düzenlenerek birleştirilmiştir.

Bulgular

Günümüzde mevcut yaklaşım, yöntem ve tekniklere ek olarak yeni uygulamalar da kullanılabilmektedir. Konuyla ilgili bazı akademik çalışmalar, derslerde kullanılan yeni yöntem ve tekniklerin etkililiğine odaklanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililiği de bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Konuyla ilgili yerli ve yabancı literatürde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine ilişkin literatürdeki bulgulara değinmek yerinde olacaktır. İlk olarak, genel bir çerçeve geliştirmek amacıyla, literatürde bu konuyla ilgili araştırma bulguları aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır:

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Etkililiğine Yönelik Alanyazınındaki Bulgular.

Araştırma Türü	Araştırma Adı	Yöntem	Ulaşılan Bulgular
Doktora Tezi	“Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi” (Atalay, 2014).	Nicel çalışma. Deney ve kontrol gruplu desen.	Akademik performans, derslere yönelik olumlu tutumlar, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde iyileşme.
Yüksek Lisans Tezi	“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi” (Korkut, 2017).	Nicel çalışma. Deney ve kontrol gruplu desen.	Öz düzenleme ve problem çözüme becerilerini geliştirmiş ancak öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkisi olmamıştır.
Yüksek Lisans Tezi	“Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması” (Çetintaş, 2019).	Karma yöntem çalışması. Eylem araştırması.	Öğrencilerin akademik performanslarının önemli ölçüde arttığı, derse yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri, işbirliği ve bağımsız çalışma gibi beceriler kazandıkları görülmüştür.
Yüksek Lisans Tezi	“Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması” (Akdemir, 2019).	Nitel çalışma. Eylem araştırması.	Olumlu öğrenmeyi teşvik ettiği, öğrenmeyi sürekli kıldığı, sosyal bilgiler derslerine karşı olumlu tutumları teşvik ettiği ve öğrencileri motive ettiği belirtilmiştir.
Doktora Tezi	“Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi” (Üçarkuş, 2020).	Karma yöntem çalışması. Açımlayıcı desen.	Öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğu, zaman ve kronolojiyi kullanma becerilerinde olumlu ilerlemeyi sağladığı belirlenmiştir.
Doktora Tezi	“Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim	Nitel çalışma. Eylem araştırması.	Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanarak tasarlanan sosyal bilgiler dersi etkinlikleri öğrenciler tarafından ilgi çekici, bilgilendirici,

	Etkinliklerine Yönelik Görüşleri” (Uzun, 2022).		işbirliğini destekleyici, teşvik edici ve öğrenmeye elverişli olarak tanımlanmıştır.
Doktora Tezi.	“Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi” (Tanyel, 2022).	Karma yöntem çalışması. Deney ve kontrol gruplu desen.	Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik performansını, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunu ve finansal okuryazarlık becerilerini deney grubu lehine önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.
Makale	“Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları” (Mutlu & Öztürk, 2017).	Tarama modeli	Çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak çoğunlukla kendilerini mesleklerinde yetkin gördüklerini ortaya koysa da sınıf içi uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim anlayışlarını yansıtan bir yaklaşımdan uzak oldukları görülmüştür.
Doktora Tezi.	“A Differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea” (Woo, 1991).		Çalışmanın sonunda, sosyal bilgiler derslerinde üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerine göre müfredat içeriği geliştirmenin önemi vurgulanmıştır.
Doktora Tezi	“Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study” (Rogers, 1995).	Vaka çalışması.	Sosyal bilgiler derslerinin 7. sınıfta farklılaştırılması, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme düzeyini önemli ölçüde artırmıştır.

Doktora Tezi	“Integrating choice in a differentiated history class” (Marone, 2013).	Karma yöntem araştırması.	Öğrenci katılımını ve öğrenmeye erişimi artırdığı, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği ve akademik başarı ve motivasyona önemli bir katkı sağladığı kabul edilmiştir.
Doktora Tezi.	“Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers” (Bergstrom, 2015).	Vaka çalışması.	Bulgular farklılaştırılmış öğretimin lehinedir.
Doktora Tezi.	“Social studies teachers’ use of differentiated instruction to help struggling learners” (Waid, 2016).	Vaka çalışması.	Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kullanmaya başladıkları, farklılaştırılmış öğretimi kullanmak için hizmet içi eğitim talep ettikleri ve farklılaştırılmış öğretimi kullanmak için okul yönetiminden destek aradıkları belirlenmiştir.

Konuyla ilgili tüm bu literatür taramasının sonucunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme süreçlerine çeşitli yönlerden katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin, özellikle sosyal bilimler disiplinlerini içermesi, zamanla zenginleşen bir içeriğe sahip olması, yaşamdan gelen esnek ve özgün yapısı nedeniyle, bu derste farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kolaylıkla uygulanabileceği düşünülmektedir.

Konuyla ilgili araştırmanın saha yönü de meselenin açıklığa kavuşturulması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, alanda elde edilen veriler analiz edilmeye çalışılmıştır. Görüşme transkriptlerini analiz etmeden önce araştırmanın yöntem kısmında demografik bilgileri verilen sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine meslek hayatlarında herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuş, verilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 3

Görüşme Yapılan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Bilgileri.

Öğretmen	Hizmet İçi Eğitim Durumu
Ö 1	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 2	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım

Ö 3	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 4	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 5	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 6	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 7	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 8	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 9	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 10	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 11	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 12	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 13	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 14	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 15	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 16	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 17	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 18	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 19	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 20	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 21	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 22	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 23	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 24	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 25	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 26	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 27	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 28	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 29	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 30	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 31	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 32	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 33	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 34	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 35	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 36	Herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım
Ö 37	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 38	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 39	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 40	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 41	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 42	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 43	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 44	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 45	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 46	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 47	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 48	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 49	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım
Ö 50	Herhangi bir hizmet içi eğitime katıldım

Görüşme sağlanan 50 öğretmenden 41'i meslek hayatında herhangi bir hizmet içi eğitime katıldığını belirtirken, 9 öğretmen herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Buradan hareketle, grup öğretmenlerinin büyük bir kısmının en az bir hizmet içi eğitime katıldığı ortaya çıkmaktadır.

Saha çalışmasının ilk aşamasında öğretmenlere, “sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan standart yaklaşım ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı arasında fark var mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim İle Diğer Yaklaşımlar Arasında Bir Fark Var mıdır?

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Fark var	41	95,35
Fark yok	2	4,65
TOPLAM	43	100,00

Tablodaki verilerin gösterdiği gibi, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğretimde diğer yaklaşımlara göre fark oluşturacağı konusunda hemfikirdirler.

Konu bağlamını oluşturan; “farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran farklar nelerdir?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiş, öğretmenlerin soruya verdiği cevaplardan çıkarılan kodlar aşağıya aktarılmıştır:

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile Diğer Yaklaşımlar Arasındaki Farka İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
İlgi çekici ve seviyeye göre öğretim	19	48,72
Etkin katılım	4	10,26
Bireysel farklılıkları dikkate alma	3	7,69
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	3	7,69
Soyutlamayan öğretim	2	5,13
Bireyi tanıma	1	2,56
Kalıcı öğrenme	1	2,56
Dersi çeşitlendirme	1	2,56
Somutlaştırma	1	2,56
Verimli ders	1	2,56
Esnek müfredat	1	2,56
Bilgiyi hayata aktarma	1	2,56
İyi vatandaş yetiştirme	1	2,56
TOPLAM	39	100,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimi birçok açıdan diğer yaklaşımlardan farklı görmüşler, diğer yaklaşımlardan en önemli farkın “*ilgi ve seviyeye göre öğretim*” olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadelerinden, farklılaştırılmış öğretime dair vurgularının, seviyeye uygun öğretimin yanı sıra ilgi çekici öğretim ekseninde olduğu söylenebilir. Nitekim literatür, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ilgilerine değer verdiğini ve hazır bulunuşluklarını dikkate aldığını göstermektedir (Scigliano & Hipsky, 2010).

Sosyal bilgiler derslerindeki farklılaşmada öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer husus ise “*etkin katılım*”dır.

Öğretmenlerin burada vurguladığı katılım, şüphesiz farklılaştırılmış öğretimin kilit unsurlarından biridir. Katılımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirdiği bilinen bir gerçektir. Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine etkin bir şekilde katılabilmeleri için mümkün olan her türlü destek sağlanır (Valiandes, 2015).

Katılımın ardından öğretmenler, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim bireysel farklılıkları dikkate almaya odaklanan farklılaştırılmış öğretim, bu ihtiyaca cevap verir niteliktedir. Bu itibarla farklılaştırılmış öğretimin “*tek beden herkese uymaz*” sloganı, bireysel farklılıkların önemini göstermektedir (Tomlinson, 1995).

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer konu ise “*yaparak ve yaşayarak öğrenme*”dir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme, farklılaştırılmış öğretimin merkezinde yer alan bir yöntemdir (Belçer & Avcı, 2015). Bu bağlamda, öğretmen görüşleri farklılaştırılmış öğretime vurgu yapmaktadır.

Öğrencileri, “*öğretimde izole etmemek,*” sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimle ilişkilendirdikleri bir diğer unsurdur. Farklılaştırılmış öğretimin “*tek beden herkese uymaz*” felsefesi koşulsuz kabulü benimser (Tomlinson, 1995). Yukarıdaki ifadeler de bu anlayışı vurgulamaktadır.

Bu değerlendirmelerin yanı sıra, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, diğer yaklaşımlardan farklılaşan “*bireyi tanıma*”, “*kalıcı öğrenme*”, “*öğretimin çeşitlendirilmesi*”, “*somutlaştırma*”, “*etkili*

öğretim”, “esnek müfredat”, “bilgiyi hayata uygulama” ve “iyi vatandaş yetiştirme” gibi konulara vurgu yapmışlardır. Kuşkusuz bu kodlar düşük sıklıkta kodlansa da farklılaştırılmış öğretimin dikkate aldığı unsurlar arasındadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşleri sonucu oluşturulan kodlara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının zengin bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Zira her öğretmenin görüşü, farklılaştırılmış öğretim kapsamına dâhil edilebilir. Bu anlamda, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin geniş bir bakış açısına sahip oldukları ve isabetli değerlendirmeler yapabildikleri söylenebilir. Buna ek olarak, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine “farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ve öğretmeye katkısı” sorulmuş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekilde tablolatırılmıştır:

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Katkılarına İlişkin Görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Düşünme becerilerini geliştirir	78	15,50
İletişim ve etkileşimi destekler	50	9,94
Uyarlanabilir ve etkin kullanılabilir	45	8,94
İlgi ve motivasyonu artırır	44	8,74
Sosyalleşmeyi sağlar	40	7,95
Sınıf yönetimini kolaylaştırır	37	7,35
İşbirliğine katkı sunar	37	7,35
Katılım becerilerini geliştirir	36	7,15
Sorumluluk alma becerisini geliştirir	34	6,75
Öğrenmeye katkı sunar	28	5,56
Problem çözme becerisi geliştirir	27	5,36
Öğrenci kendini özel hisseder	14	2,78
Yetenek, ilgi ve seviyeye hitap eder	8	1,50
Bireysel farklılıkları dikkate alır	7	1,39
Etkinlik merkezlidir	4	0,79
Ürün ortaya koymaya fırsat verir	3	0,59
Kendini gerçekleştirmeye fırsat tanır	3	0,59
Öğrenciyi merkeze alır	2	0,39
Koşulsuz kabul sağlar	2	0,39
Akran öğrenmesine fırsat verir	1	0,19
Empati yeteneğini geliştirir	1	0,19
Başarabilme duygusunu geliştirir	1	0,19
Hem bireysel hem de grupla öğrenme sağlar	1	0,19
TOPLAM	503	100,00

Tabloya göre, sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin düşünme becerileri üzerindeki etkisi ders öğretmenleri tarafından en çok vurgulanan kod olmuştur. Aslında burada

farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin zihinlerinde farklı pencereler açtığını belirtmek gerekir. Öğrencilerin bizzat dahil oldukları bir öğrenme sürecinde, ilgi alanlarına yönelik öğrenme deneyimleri, onların eleştirel, yaratıcı ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirir. Farklılaşmanın temeli olan, tüm görüşleri koşulsuz kabul etme ve değer verme anlayışının da burada devreye girdiği ifade edilebilir. Buna ek olarak ders öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini geliştiren bir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olunmasının, etkili öğretim için önemli olduğu vurgulanmıştır. (Landrum & McDuffie, 2010).

Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından en sık dile getirilen görüşlerden biri de “*farklılaştırılmış öğretimin iletişim ve etkileşim sürecine katkısı*” olmuştur. Bu görüşe göre, ders öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrencilerin sürecin aktif katılımcıları olduğuna inanmaktadır (Hackenberg, Creager, Eker, & Lee, 2016).

Öğretmenlerin çoğu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilirliği konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Bu durum öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırmaya inandıklarını ve bu yaklaşımın sosyal bilgiler derslerinde etkili bir şekilde kullanılabileceği konusunda baskın bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Konuya ilişkin alanyazını, öğretimin farklılaştırılmasının sosyal bilgiler derslerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermesinin yanı sıra (Akdemir, 2019; Bergstrom, 2015; Rogers, 1995; Üçarkuş, 2020; Uzun, 2022; Waid, 2016), araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden elde edilen saha verileri de farklılaştırılmış öğretimin bu derslerdeki yararlılığını desteklemektedir.

Öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin, “*ilgi ve motivasyonu artırdığını*” vurgulamışlardır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, sınıfta farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, öğrencilerin ilgisini çektiğine, sınıfı monotonluktan kurtardığına ve motivasyon sağladığına inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi bakımından onları motive ettiği söylenebilir (Martin & Pickett, 2013).

Öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer konu ise “*sosyalleşme*”dir. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin sosyalleşmeye katkısı literatürde yaygın olarak ifade edilmektedir (Korkut, 2017; Özbal, 2016; Uzun, 2022).

Sosyalleşmenin yanı sıra öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bir diğer konu da “*sınıf yönetimi*”dir. Farklılaştırılmış öğretimin sınıftaki tüm öğrencilere hitap eden yönlerinin olması, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri arasında sınıf içi disiplin sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik genel bir kanı oluşturmuştur. Nitekim literatürde yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bu görüşlerini doğrular niteliktedir (Piggot, 2002).

Sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin katkısına ilişkin ders öğretmenleri tarafından dile getirilen bir diğer görüş ise “*işbirliği*” konusudur. Bu husus, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ders içinde işbirliği geliştirmelerine yardımcı olduğuna inandıklarını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin derse aktif olarak katılmasını, grup etkinliklerinde yer almasını, arkadaşları ve öğretmenleriyle işbirliği yapmasını sağlar. Nitekim literatürde farklılaştırılmış öğretimin bu etkiye sahip olduğuna dair bulgular mevcuttur (Ekinci, 2016; Üçarkuş, 2020).

“*Sınıf içi katılım becerileri*” sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin vurguladığı bir diğer konudur. Bu bağlamda literatür, her öğrencinin seviyesine uygun öğretimin, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağladığını doğrulamaktadır (Sims, 2014).

“*Sorumluluk alma becerisi*” sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer konudur. Nitekim öğrencilerin sevdikleri işi eğlenerek yapmasının onlarda sorumluluk duygusunu geliştirebileceği fikri, farklılaştırılmış öğretimde vurgulanan bir noktadır. (Kronberg ve diğ., 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin bu görüşü, literatür çalışmaları ile desteklenmiştir.

“Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme sürecindeki etkililiği” ders öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer konudur. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecine katkısı, bu konunun temel bir parçasıdır. Ders öğretmenlerinin bu konudaki genel görüşü literatürdeki bulgularla tutarlıdır. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilere hitap eden yönlerinin olduğu, tüm öğrencilerin derste kendilerinden bir şeyler bulabilecekleri için öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılabilecekleri hususu literatürde belirtilmektedir (Valiandes & Neophytou, 2018).

Öğretmenler ayrıca farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde “*problem çözme becerilerini*” geliştirmeye nasıl yardımcı olduğu konusunda da çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin

görüşleri dikkate alındığında, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin edindikleri bilgileri problem çözmeye anahtar olarak kullanabilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini etkili bir şekilde destekleyebildiği görülmüştür (Atalay, 2014).

Öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer kod ise “*öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerini sağlamak*” olmuştur. Bu öğretmen görüşleri farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerinden birini temsil etmektedir. Zira farklılaştırılmış öğretimde “*her birey özeldir*” (Tomlinson, 1995) anlayışı, bu görüşü destekler niteliktedir.

Ortaya çıkan diğer görüşler ise; “*yetenek, ilgi ve seviyeye göre eğitim*”, “*bireysel farklılığı dikkate alan eğitim*” konusudur. Nitekim öğretimin farklılaştırılması ile, bireylerin farklı yetenek ve ilgileri ortaya çıkarılabilir ve böylelikle bireyler potansiyellerinin farkına varabilirler (Firmender, Reis, Sweeny, Firmender & Sweeny, 2013). Bu anlamda sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin farklılıklarını gözetmek için uygun bir ortam sunar.

Öğretmenlerin “*etkinlik merkezli öğretim*” ve “*ürün odaklı ders*” görüşlerinden, etkinlik merkezli bir ders yaklaşımının öğrencilere fayda sağlayacağı, öğrenciye esnek bir öğrenme ortamı sunması ve kendi hızında ilerlemesine fırsat tanınmasının, onları etkinliklere katılmaya teşvik edeceği ifade edilebilir. Bunu sağlayabilmek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, etkin bir fırsat sunar (Taylor, 2015).

“*Kendini gerçekleştirme*” ve “*öğrenciyi merkeze alma*” konusundaki öğretmen görüşleri, farklılaştırılmış öğretimin vurguladığı, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasının önemini ifade eder niteliktedir (Kozikoğlu & Bekler, 2018). Bunun yanı sıra “*koşulsuz kabul*”, “*akran öğrenmesi*”, “*empati yeteneği*” “*başarabilme duygusu*”, “*bireysel ve grupla öğrenme*” konusundaki öğretmen görüşlerinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının esas aldığı; bütün öğrencileri ötekileştirmeden potansiyeline göre geliştirmeyi amaçlayan (Tomlinson & Imbeau, 2010), akran öğrenmelerini ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen (Förster vd., 2018), empati becerisini geliştiren (Tomlinson & Imbeau, 2010), öğrenciye bireysel hızında ilerleme fırsatı veren (Balantekin & Pilav, 2017), bireysel ve grup halinde öğrenebilme fırsatı sunan (Nunley & Evin Gencel, 2019) özellikleri ile örtüşmesi dikkat çeken hususlardır.

Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine ilişkin literatür incelenmiş, ardından saha çalışmasından elde edilen görüşme verileri analiz edilmiştir. Konuya ilişkin literatür, sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimi öğretmen alguları, öğrenci görüşleri ve müfredat gibi çeşitli açılardan incelemiştir. Alanyazınından elde edilen veriler, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığını, öğretmen ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Sahadan elde edilen veriler de literatür bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin etkilerine ilişkin öğretmenlerden toplanan görüşme verileri kodlandığında elde edilen kod türlerinin büyük bir kısmının, farklılaştırılmış öğretimi destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür. Kodların betimsel ve içerik analizleri de sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini ortaya koymuştur.

Farklılaştırılmış öğretimin etkililiği literatürde ortaya konmuş ve saha çalışmasında öğretmenler tarafından kabul edilmiş olsa da uygulama boyutu da önemlidir. Bu nedenle, “sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen ya da zorlaştıran faktörlere” ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanmasını Engelleyen Hususlara Yönelik Öğretmen Görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Müfredat kısıtı	28	20,29
Zaman kısıtı	22	15,94
Sınıf mevcudu kısıtı	20	14,49
Fiziksel ortam kısıtı	15	10,87
Sınıf yönetimindeki zorluk	9	6,52
Sınav odaklı yaklaşım	8	5,80
Özyeterlik eksikliği	7	5,07
Sosyo-kültürel farklılıklar	6	4,35
Materyal eksikliği	5	3,62
Suistimal	4	2,90
Hazır bulunuşluk farkı	4	2,90
Uygulama güçlüğü	3	2,17
Öğrenci kıyaslama	2	1,45
Yönetimden kaynaklı engeller	2	1,45
Etnik faktörler	2	1,45
Kişisel farklılıklar	1	0,72
TOPLAM	123	100,00

Yukarıdaki tablodan da görülebileceği gibi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının önünde engel teşkil edebilecek zorluklara ilişkin görüşlerinin çoğu “*müfredat kısıtı*,” “*zaman kısıtı*,” “*sınıf mevcudunun fazlalığı*” ve “*fiziksel ortamla ilgili kısıtlamalar*” şeklindedir. Aslında Shareefa, Moosa, Zin, Abdullah ve Jawawi (2019), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken yetersiz zaman, sıkı müfredat ve fiziksel kısıtlamalar gibi çeşitli engellerle karşılaştıklarını tespit etmiştir. Öte yandan Stewart (2016), öğretmenlerin planlama ve hazırlık için yeterli zamana sahip olmaları halinde, farklılaştırılmış öğretimi etkin bir şekilde uygulayabileceklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları, öğretmenler tarafından dile getirilen bu sınırlayıcı faktörleri desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırma üzerine yapılan araştırmalar, ulusal ve uluslararası literatürde sınırlı olmakla birlikte konu, farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Ulusal alanyazınında sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan üçü konuyu üstün yetenekliler eğitimi bağlamında ele almaktadır. Bu bağlamda Atalay (2014), sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırmanın öğrencilerin akademik performanslarına, tutumlarına, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi bilişsel ve duyuşsal becerilerine etkisini; Korkut (2017), üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan farklılaştırılmış bir müfredatın öğrencilere yansımaya boyutunu; Uzun (2022) ise, sosyal bilgiler derslerinde uygulanan farklılaştırmaya ilişkin öğrenci görüşlerini ele almıştır. Her üç çalışmada da sosyal bilgiler derslerinde uygulanan farklılaştırmanın üstün yetenekli öğrencilerde olumlu bilişsel ve duygusal gelişim sağladığı bulunmuştur.

Üstün yetenekli öğrenciler dışında yapılan çalışmalardan Çetintaş (2019), sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış çalışma yapılarının etkililiğini, Akdemir (2019), sosyal bilgiler dersinde farklılaştırmanın öğrenci ve öğretmenlere yansımaya düzeyini, Üçarkuş (2020), sosyal bilgiler dersi öğretim programında farklılaştırılmış öğretimin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi açısından etkililiğini incelemiştir. Tanyel (2022), sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının akademik başarıya, derse yönelik tutuma ve finansal okuryazarlık becerilerine katkısını incelemiştir. Mutlu ve Öztürk (2017) ise, öğretmen boyutuna odaklanarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algı ve uygulamalarını ele almıştır. Ulusal alanyazınında yapılan tüm bu çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin; sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı artırma,

yeterlik gelişimini destekleme, öğrenci ve öğretmenlerde olumlu tutum oluşturma gibi bir dizi olumlu sonuç ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, en çok çalışmanın üstün yetenekli öğrencilere dair yapıldığı görülmektedir. Woo (1991), üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirmiş; Rogers (1995) üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış yaklaşımların uygulanma sürecini incelemiştir; Bergstrom (2015) ise, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde farklılaştırmanın rolüne ilişkin görüşlerini ele almıştır. Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan bu çalışmaların sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler derslerine birçok yönden katkı sağladığını ortaya koymuştur. Diğer çalışmalar arasında Marone (2013), tarih derslerinde farklılaştırmanın etkililiğini incelemiştir, Waid (2016) ise, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime bakış açılarını değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretim lehine bulgular elde edilmiştir.

Araştırmaya dair literatürden elde edilen veriler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretime çeşitli şekillerde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Böylelikle farklılaştırılmış öğretimin, literatürde etkililiği kanıtlanmış bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir. Araştırmanın saha çalışması boyutu da bu konuya açıklık getirmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın saha çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Saha çalışmasının ilk aşamasında, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının çeşitli boyutları ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere ilk olarak “*Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan standart yaklaşım ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı arasında bir fark var mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin % 95,35’i fark olduğu yönünde cevap vermiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tutumlarını ortaya koymasından dolayı dikkat çekicidir. Çünkü bu görüş, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretimin faydalı olduğuna inandığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan kodlar frekans yoğunluğuna göre şu şekilde sıralanabilir:

“*Düşünme becerilerini geliştirir*” (78), “*iletişim ve etkileşimi destekler*” (50), “*uyarlanabilir ve etkili bir şekilde kullanılabilir*” (45), “*ilgi ve motivasyonu artırır*” (44), “*sosyal becerileri geliştirir*”

(40), “sınıf yönetimini kolaylaştırır” (37), “işbirliğini teşvik eder” (37), “katılım becerilerini geliştirir” (36), “sorumluluk kazandırır ve yetkinlik geliştirir” (34), “öğrenmeyi teşvik eder” (28), “problem çözme becerilerini geliştirir” (27), “öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerini sağlar” (14), “yeteneklere, ilgi alanlarına ve seviyelere hitap eder” (8), “bireysel farklılıklara hitap eder” (7), “etkinlik odaklıdır” (4), “eser üretme fırsatları sunar” (4), “kendini gerçekleştirme fırsatları sunar” (4), “öğrencileri merkeze alır” (2), “koşulsuz kabul sağlar”(2), “akranlarla öğrenme fırsatları sunar” (1), “empatiyi teşvik eder” (1), “başarıyı teşvik eder” (1), “hem bireysel hem de grup öğrenimi sağlar” (1).

Yanıtlar sonucunda ortaya çıkan kodların zenginliği, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine birçok açıdan katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Bu kodlardan en sık vurgulananı “düşünme becerileri” ile ilgili olanlardır. Başka bir deyişle, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler öğretimine en çok düşünme becerilerini geliştirme açısından katkı sağladığına inanmaktadırlar. Nitekim farklılaştırılmış öğretim, farklı bakış açılarını dikkate alması ve farklı öğrenme stillerine değer vermesi bakımından bu düşünceyi desteklemektedir (Kotecha, 2019; Sternberg & Zhang, 2005; Tulbure, 2012).

Bulgular ve tartışmalar neticesinde şu sonuca ulaşılabılır: Farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinin birçok boyutunda öğrencilere pedagojik faydalar sağladığını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin boyutlarını ele alan çalışmaların da benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Alan araştırmasından elde edilen bulgular da sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin çok zengin anlam dünyasına sahip olduklarını, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algı, tanım ve kararlarında isabetli görüşler sundukları ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede hem ilgili literatür hem de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin toplandığı saha çalışması, farklılaştırılmış öğretimin, öğrenmeye çeşitli şekillerde katkıda bulunduğu, olumlu öğrenci ve öğretmen tutumlarını teşvik ettiğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını zorlaştıran katı bir müfredatın varlığı, ders süresinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve fiziki imkânsızlıklar gibi bazı engellerin var olduğu da öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir husustur.

Araştırma bulguları kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmanın saha çalışması boyutunda sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi, inanç, tutum, bakış açısı ve uygulamaları bu bağlamda tartışılmaya çalışılmıştır. Literatürde bu konuyu sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşleri açısından ele alan oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu yönde yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bulgular, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen veya zorlaştıran katı müfredat, zaman kısıtı ve olumsuz fiziksel koşullar gibi çeşitli faktörlerle karşı karşıya olduğunu göstermiştir. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için müfredatın daha esnek hale getirilmesi, sosyal bilgiler öğretimine ayrılan sürenin artırılması ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi önerilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 09/10/2021 tarih ve 2021/452 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri., Kayseri, Türkiye.
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işlevi)*. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Akpınar, B., Yapıcı, Ş. ve Çoban, A. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Akpınar, Ş. Yapıcı, A. Çoban, A. Adıgüzel, M. Cinoğlu, B. Erişti, ... A. Pesen (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 43–171). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz - yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948–960.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı ve Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 135–161). Eskişehir: Anadolu

Üniversitesi Yayını.

- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 149–170.
- Belçer, Y. ve Avcı, S. (2015). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109–126.
- Bergstrom, T. M. (2015). Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers. United States: Doctoral Dissertation. University of South Florida.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Daşcan, Ö. (2020). *Ortaokul programı Türkçe, sosyal bilgiler 5-8. sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. doi:10.14527/pegegog.2015.010
- Dülger, Z. ve Kabapınar, Y. (2019). Din Kültürü Ahlâk Bilgisi (Dkab) Derslerine Kanıt Temelli Öğrenmeyi Eklelemek Ne derece Olanaklıdır: "Kurban" ve "Oruç" Temelinde Uygulamalar. A. Şimşek, B. Çulha Özbaş, F. Yazıcı, Y. Yabansu, Z. Dülger, Ç. Baki Pala, ... S. Kaymakçı (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* içinde (ss. 129–163). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Firmender, J. M., Reis, S. M., Sweeny, S. M., Firmender, J. M. ve Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3–14. doi:10.1177/0016986212460084
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7. bs.). London: SAGE Publications.
- Förster, N., Kawohl, E. ve Souvignier, E. (2018). Short- and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98–109. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.04.009

- Hackenberg, A. J., Creager, M., Eker, A. ve Lee, M. Y. (2016). Understanding how to differentiate instruction for middle school students. *Nctm Research Conference*, 1–28.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (22), 1301–1322.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karch, R. R. ve Estabroke, E. C. (1963). *250 Öğretim tekniği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60–74.
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B. ve Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Landrum, T. J. ve McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6–17. doi:10.1080/09362830903462441
- Marone, D. A. (2013). *Integrating choice in a differentiated history class*. Boston, Massachusetts.: Doctoral Dissertation. Northeastern University.
- Martin, M. ve Pickett, M. (2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students* [Master Thesis]. Teaching and Leadership Program Saint Xavier University, Chicago.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mutlu, N. ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379–379. doi:10.24315/trkefd.301189
- Nunley, K. F. ve Evin Gencil, İ. (2019). Katmanlı program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349–362. doi:10.17860/mersinefd.554724
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının*

- uygulanması: Bir eylem araştırması* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Piggot, A. (2002). Putting differentiation into practice in secondary science lessons. *School science review*, 83(305), 65–71.
- Rafoth, M. A. (1997). Learning strategies. K. M. Minke ve A. Thomas (Ed.), *Children's needs II : Development, problems, and alternatives* içinde (ss. 419–429). Bethesda, Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Rogers, J. M. (1995). *Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study*. Nebraska, United States: Doctoral Dissertation. The University of Nebraska.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scigliano, D. ve Hipsky, S. (2010). 3 ring circus of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 82–86. doi:10.1080/00228958.2010.10516699
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M. ve Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214–226. doi:10.26803/ijlter.18.8.13
- Sims, C. (2014). From differentiated use to differentiating practices: negotiating legitimate participation and the production of privileged identities. *Information Communication and Society*, 17(6), 670–682. doi:10.1080/1369118X.2013.808363
- Stewart, O. S. (2016). Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading. Doctoral Thesis. College of Education Walden University.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. Konya: Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13–17. doi:10.1080/00228958.2015.988559
- Theisen, T. ve Co, L. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, (6).
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. doi:doi:10.1177/001698629503900204
- Tomlinson, C. A. (2001). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38–47.

- Tomlinson, C. A. (2005). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145. doi:10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C. A. ve Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Virginia, USA: ASCD.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. Ankara: Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. doi:10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Valiandes, S. ve Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138. doi:10.1080/13664530.2017.1338196
- Vaughn, S. ve Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. United States: Doctoral Dissertation. Walden University.
- Woo, Y. S. (1991). *A differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea*. New York: Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Since the social studies course is a course whose scope is expanding day by day, it is important to use new methods and techniques to convey the content of the course. This is all about the nature

of the social studies course and is also necessary. In particular, the preparation of the recently prepared social studies curriculum with an understanding covering social science disciplines has necessitated new methods and techniques in the transfer of course contents.

Today, students come to school with a variety of academic abilities, learning styles, and multiple types of intelligence. A curriculum that meets the needs of students with different abilities, learning styles, and learning profiles is now a must. As a matter of fact, when learning-teaching activities do not satisfy students, students may experience disappointment and lack of motivation (D.C., 2008). There is considerable evidence in the literature that teaching methods that are effective for students with low levels of cognitive learning may not be effective for students in the later stages of the level, and may even be harmful for students with high knowledge (Mayer, 2008). In this respect, differentiated teaching is based on a wide variety of teaching approaches that address more than one learning style, making it different from other approaches.

Although it is accepted that children learn in different ways, with their own unique styles and abilities, it is a fact that schools often fail to provide students with a conducive environment for learning. This situation is generally due to an understanding of teaching that is based on the classroom model rather than success and ability, which requires compliance with certain standards, and the inadequacy of physical facilities. In this context, it is important to be aware of the students in the classroom (Refuth, 1997). In fact, students' ability to immerse themselves in the learning environment with all their emotions depends on the use of different methods and techniques in learning environments, increasing the interest of the student, in other words, taking the learning environments out of the ordinary (Karch and Estabroke, 1963).

The main purpose of this study is to evaluate the use of differentiated instruction as an approach in social studies education. To accomplish this, the research was addressed within the framework of the following objectives:

- To investigate the effectiveness of differentiated instruction approach in social studies course.
- To evaluate the level of awareness of social studies teachers about differentiated instruction.

Method

In the theoretical stage of the study, firstly, the differentiated teaching methodology was examined, and the application dimension of the approach in the social studies course was discussed in the relevant literature. In the field research dimension of the study, semi-structured interviews were conducted with social studies teachers. In the study, the holistic multiple case study design, which is a case study design based on qualitative research tradition, was used. The research group of the study was formed with maximum diversity sampling, which is a type of purposive sampling method based on qualitative research tradition. In this direction, the fieldwork of the research consisted of secondary school social studies teachers in different regions such as rural and urban areas in the central districts of Konya province (Karatay, Meram and Selçuklu). In the study, the data were first analyzed by document analysis. The evaluation of the current application dimensions of differentiated teaching was carried out using the data obtained from semi-structured interviews. The research data were analyzed using Maxqda 2022 Creative Data Analysis package program, one of the qualitative data analysis programs.

Conclusion and Discussion

As a result of the findings and evaluations, the following conclusion can be reached: Research on differentiated teaching reveals that this approach provides pedagogical benefits to students in many dimensions of the learning-teaching process. It can be said that studies dealing with the dimensions of differentiated instruction in social studies course have reached similar results. The findings obtained from the field research show that social studies teachers have a very rich world of meaning about differentiated teaching, and that there are elements that reflect the methodological characteristics of differentiated teaching in teachers' perceptions, definitions and decisions about differentiated teaching. In this context, both the research and teachers' views on differentiated instruction provide evidence that differentiated instruction contributes to learning in various ways and promotes positive student and teacher attitudes.

In addition, it is another issue expressed by teachers that there are some obstacles such as the existence of a rigid curriculum that makes it difficult to implement differentiated teaching in the intermediate social studies course, insufficient course time, crowded class sizes and physical impossibilities.

ETİK BEYAN: “Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın veri toplama ve yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı’nın 09/10/2021 tarih ve 2021/452 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

TÜRKİYE'DE OKUL BİNALARI VE MEKANSAL KALİTELERİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF STUDIES CONDUCTED IN TÜRKİYE ON SCHOOL BUILDINGS AND THEIR SPATIAL QUALITY

Belis Feyza GÜLLÜ²

Adil ÇORUK³

Başvuru Tarihi: 23.09.2023 Yayına Kabul Tarihi: 09.05.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1365031

(Araştırma Makalesi)

Özet: Eğitim mekânı olan okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin eğitim-öğretim alanında yapılmış makale ve lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu; Google Akademik, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında dizinlenmiş, 2000 ile 2023 yılları arasında eğitim öğretim alanında yapılmış 72 çalışmadır. Araştırmada kullanılan veriler doküman inceleme yöntemi aracılığı ile toplanmış; kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda incelenen çalışmalar; tür, yıl, yöntem, model/desen, örneklem/çalışma grubu, incelenen kurumlar, yazar sayısı, eğitim bilimlerinin alt disiplin alanları, veri toplama araçları, ilişkili konular, elde edilen sonuçlar ve öneriler bağlamında değerlendirilmiştir.

Abstract: This study is a qualitative study aiming to examine articles and postgraduate theses conducted in the field of education on school buildings and their spatial quality. In the study, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The study group of the research consists of 72 studies conducted in the field of education which were indexed in Council of Higher Education National Thesis Center in Türkiye, Google Scholar and Dergipark databases and published between 2000 and 2023. The collected data were analyzed using categorical analysis and frequency analysis. Studies examined in this direction were evaluated according to type, publication year, method, model/pattern, sample/study group, examined institutions, number of authors, sub-disciplinary fields of educational sciences, data collection tools, related topics, obtained results and recommendations.

Anahtar Sözcükler: *Okul binaları, mekânsal kalite, okul binalarının fiziksel koşulları, eğitim ortamları*

Keywords: *School buildings, the spatial quality, physical conditions of school buildings, educational environments*

¹ Bu çalışma, 25-27 Mayıs 2023 tarihleri arasında Ayvalık'ta düzenlenen II. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doktora Öğrencisi, MEB Öğretmen, Türkiye, e-posta: belis_4853@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1160-4750

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., Türkiye, e-posta: acoruk@cimu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5858-0317

Giriş

Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, benimsenen eğitim felsefesi, eğitim programları gibi değişkenlerin, eğitim öğretim sürecinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Buna karşın eğitim-öğretim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için söz konusu değişkenlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayan mekanlara ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Okullar, bilginin aktarımının yanı sıra öğrenme kapasitelerinin de artırılmasına yardımcı olan bir eğitim aracı olarak tasarlanan yapılardır (Işıker ve Bölük, 2018). Bir eğitim mekânı olan okulların mekânsal kalitesi de eğitim sisteminin çıktılarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

‘Mekân’ ve ‘kalite’ kelimelerinin birleşimiyle oluşturulmuş olan ‘mekânsal kalite’ kavramı, mekânı kullanan bireylerin ihtiyaçlarının mekân tarafından ihtiyaçlarının karşılanma derecesi olarak ifade edilebilir (Demir, 2018; İnceoğlu, 2007). Dolayısıyla bir mekânın kalite derecesini belirleyen birtakım parametreler bulunmaktadır. Bu parametreler farklı çalışmacılarca (Demirel, 2005; Voort ve Van wegen, 2005; Vitruvius, 2021) değişik şekillerde sınıflandırılmışlardır. Mekânsal kalite kavramının sınıflandırılmasına yönelik ilk görüş Romalı bir mimar olan Vitruvius’un ‘De Architecture’ adlı kitabında yer almaktadır. Buna göre kaliteli bir mekânda bulunması gereken nitelikler kullanışlılık, güzellik ve sağlamlıktır. Mekânsal kalite, Van der Voort ve Van Wegen (2005) tarafından işlevsel, estetik, teknik ve ekonomik kalite olmak üzere dört unsur olarak sınıflandırılmıştır. Öte yandan Demirel (2005), mekânsal kalitenin boyutlarını performans, nitelikler, güvenilirlik, uygunluk, dayanıklılık, hizmet sunumu, estetik ve algılanan kalite olarak değerlendirmiştir.

Eğitim mekanlarındaki iç ve dış tasarımların, değişen beklenti ve ihtiyaçlara göre değişim göstermesi gerekmektedir. Süreğen bir halde değişime uğrayan eğitim felsefesine paralel olarak standart süreli sınıflarda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin yerini daha işbirlikçi yaklaşımlar almaktadır (Hotaman, 2018). Dolayısıyla eğitim felsefesindeki ve eğitim öğretim faaliyetlerindeki değişime uyum sağlayabilen kaliteli okul binalarının hem öğretmene hem de öğrencilere nitelikli eğitim çıktıları sağlayabilmesi adına destekleyici bir ortam oluşturması gerekmektedir (Blyth vd., 2012).

Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için okul binalarının mekân düzenlemelerinin etkili bir şekilde yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Okul binalarında

kapsayıcılık, sürdürülebilirlik, okul sağlığı ve güvenliği gibi unsurlar okul binalarının mekânsal kaliteleri açısından önem verilmesi gereken unsurlardır (Başaran, 2004; Durán-Narucki, 2008; Erişen, 2022). Dolayısıyla mekanların etkili bir şekilde kullanımı, mekanlardan az maliyetle yüksek verimin alınabilmesi, okul sağlık ve güvenliği gibi alanlarla ilgilenilmesi gibi süreçler ile mekân yönetiminin yapılması gerekmektedir (Demir, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim bilimleri alt disiplinlerinde okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin kısıtlı sayıda çalışmanın varlığından söz edilebilir. Okul binaları ve mekânsal kaliteleri üzerine yapılan çalışmaların daha çok inşaat mühendisliği, mimarlık ve tasarım alanlarında yapıldığı görülmektedir (Bayram, 2022). Buna karşın okul binaları ve mekânsal kaliteleri konusunun aynı zamanda mühendislik, mimarlık, tasarım disiplinlerine ilişkin bir konu olmasının haricinde eğitim politikacılarını, okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve diğer tüm eğitim paydaşlarını ilgilendiren önemli bir konu olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim bilimlerindeki okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin çalışma eğilimlerinin incelenmesi, ileriki çalışmalara ışık tutmak bakımından alanyazındaki boşlukların neler olduğunun saptanarak doldurulması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda:

- ‘Çalışmalar, türüne (derleme, araştırma, tez vb.) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar, yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar yöntemine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar, model veya desen açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar, örneklem veya çalışma grubu açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar, incelenen kurumlar açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Araştırma makaleleri ve derleme makalelerin yazar sayısı bakımından dağılımı nasıldır?’
- ‘Çalışmalar, eğitim bilimlerinin alt disiplin alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalar, veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?’

- ‘Çalışmalar, ilişkili konular açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?’
- ‘Çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?’
- ‘Çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında öneriler nelerdir?’ sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Bir eğitim mekânı olan okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin eğitim-öğretim alanında yapılmış makale ve lisansüstü tezlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel çalışmaları gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algı ve olayların doğal ortamında bütüncül bir biçimde ortaya konmasına çalışılan bir araştırma türü olarak tanımlamıştır. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalara kıyasla daha derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışmada verilerin toplanması için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışmalarda tek başına kullanılabilirle birlikte çalışmanın bir bölümünde gözlem, görüşme veya diğer tekniklerle birlikte de kullanılabilirle (Best ve Kahn, 2017). Doküman inceleme, genel bir alanyazın taramasından ziyade kaynaklarının sınırlarının belirlenmesi, kategorize edilmesi, araştırılması ve yorumlanması amacıyla kullanılan teknikler olarak ifade edilmektedir (Özkan, 2022). Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılan çalışmalarda ölçütü karşılayan nesne veya olay gibi birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Buna göre bu çalışmada kullanılan çalışmalar; a. eğitim-öğretim alanlarında yapılmış olması, b. Dergipark, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında dizinlenmiş olması, c. 2000 ile 2023 yılları arasında yapılmış olması ölçütlerine uygun olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışmalar; ‘okul binaları’, ‘okul binalarının mekânsal kalitesi’, ‘okul binalarının mekânsal yeterlilikleri’, ‘okul binalarının fiziksel koşulları’ anahtar kelimeleri ile aratılarak toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmaya dahil edilen çalışmaları Dergipark, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında dizinlenmiş, 2000 ile 2023 yılları arasında eğitim öğretim alanında yapılmış olan 72 çalışma oluşturmaktadır.

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Okul Binalarına İlişkin Yayın İnceleme Formu’ kullanılmıştır. Form, iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ardından analiz edilen form için uzman görüşüne başvurulmuştur. İnceleme formu, öneriler doğrultusunda son halini almıştır. Buna ek olarak çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını, insan veya hayvanların bilimsel amaçlarla kullanılmasını gerektiren bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onay belgesi alınmasına gerek duyulmamıştır. Yayın inceleme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi tekniklerinden kategorik analiz ve frekans analizi kullanılarak incelenmiştir. Kategorik analiz, bir mesajın ilk olarak birimlere, ardından söz konusu birimlerin belli kriterler çerçevesinde kategoriler halinde gruplandırılması olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2006). İçerik analizinde verilerin çözümlenebilmesi için aynı zamanda frekans analizinden yararlanılmaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzdeler yer verilmekte olup ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmakta çapraz tablolar veya ki kare analizlerinden faydalanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Buna göre elde edilen verilerin analizini yapmak için 2000 ile 2023 yılları arasında yayınlanmış eğitim ve öğretim alanlarındaki 72 çalışma detaylı bir şekilde incelenmiş; ‘eğitim bilimleri alt disiplinleri’, ‘türleri’, ‘yayınlandığı yıllar’, ‘yöntemleri’, ‘modelleri/desenleri’, ‘çalışma grubu/örneklem kitleleri’, ‘incelenen kurum’, ‘yazar sayısı’, ‘veri toplama araçları’ ve ‘ilişkili konular’, ‘sonuçlar’ ve ‘öneriler’ olmak üzere 12 tema etrafında değerlendirilmiştir. Çalışmaların bazılarında çalışma grubu/örneklem kitlesi, incelenen kurum, alt disiplin ve veri toplama araçları birden fazla olduğu için kategoriler, çalışma sayılarından yüksektir. Bu nedenle birden fazla kategori içeren temalarda yüzde kullanılmıştır. Çalışmanın türü, yılı, yöntemi, modeli/deseni, yazar sayısı gibi temalar ise tek kategori içerdiği için bu temalarda frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak irdelenmiştir. Buna göre çalışmaların türlerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımları

Çalışmanın Türü	F	%
Derleme Makale	5	6.9
Araştırma Makalesi	47	65.3
Yüksek Lisans Tezi	15	20.8
Doktora Tezi	5	6.9
Toplam	72	100

Tablo 1 incelendiğinde okul binaları ve mekânsal analizine ilişkin çalışmaların en fazla araştırma makalesi (%65.3) olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezleri (%20.8) ise okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yapılan çalışmalar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Okul binaları ve mekânsal kaliteleri ile ilgili en az yapılan çalışmalar doktora tezleri (%6.9) ve derleme makalelerdir (%6.9).

Araştırmanın bir diğer alt problemi çalışmaların yıllara göre dağılımları ile ilişkilidir. Çalışmaların yıllara göre dağılımının inceleyen veriler Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmaların Yayın Yılı	F	%
2000	3	4.2
2003	1	1.4
2004	1	1.4
2006	1	1.4
2008	2	2.8
2009	1	1.4
2010	1	1.4
2011	4	5.6
2012	5	6.9
2013	2	2.8
2014	6	8.3
2016	3	4.2
2017	8	11.1
2018	9	12.5
2019	5	6.9
2020	12	16.7
2021	6	8.3
2022	2	2.8
Toplam	72	100

Çalışmaların yıllarına ilişkin dağılımını gösteren Tablo 2’ye göre okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin 2000 ile 2023 yılları arasında 2001, 2002, 2005, 2007, 2015 ve 2023 yıllarında herhangi bir yayın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin çalışmaların yıllar içerisinde bir artış eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür. Okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin çalışmaların en çok 2020 yılında (%16.7), ardından 2018 yılında (%12.5) ve 2017 yılında (%11.1) yapıldığı görülmektedir. Okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin yapılan çalışmaların en az 2003 yılında (%1.4), 2004 yılında (%1.4), 2006 yılında (%1.4), 2009 yılında (%1.4) ve 2010 yılında (%1.4) yapıldığı görülmektedir.

Araştırmada çalışmaların yöntemleri bağlamında dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları

Çalışmaların Yöntemleri	F	%
Nicel	32	44.4
Nitel	26	36.1
Karma	8	11.1
Diğer	6	8.3
Toplam	72	100

Tablo 3'e göre okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmalarda en çok tercih edilen yöntemin nicel yöntem (%44.4) ve nitel yöntem (%36.1) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çalışma grubundaki araştırmaların yarısından fazlasını nicel ve nitel yöntemler oluşturmaktadır. Bununla birlikte okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin araştırmalarda en az tercih edilen yöntem karma yöntem (%11.1) ve diğer yöntemlerdir (%8.3).

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların modelleri ve desenlerine ilişkin dağılımını inceleyen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

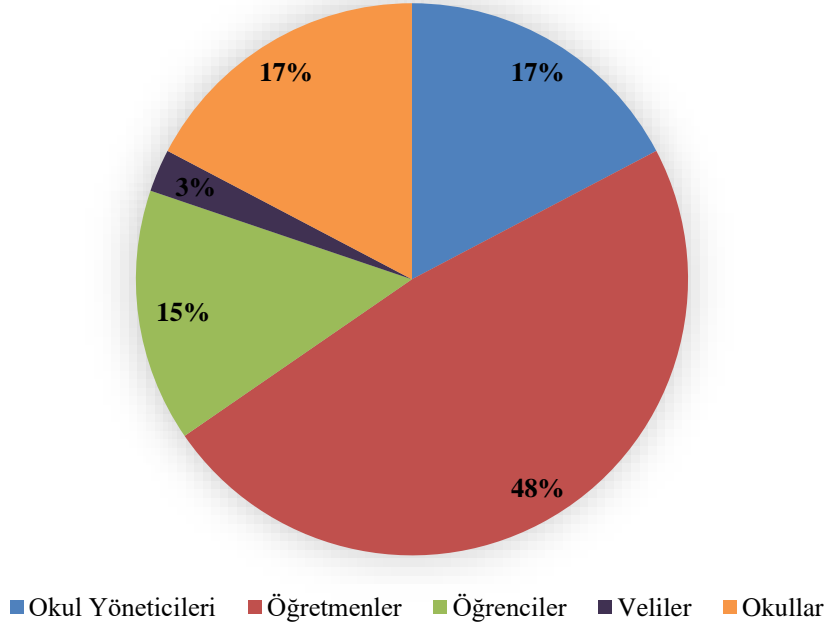
Çalışmaların Modelleri/Desenleri Açısından Dağılımları

Çalışmanın Modeli/Deseni	F	%
Tarama	36	50
Durum Çalışması	11	15.3
Fenomenoloji	5	6.9
Doküman İnceleme	6	8.3
Açımlayıcı Sıralı Desen	1	1.4
Gömülü Desen	1	1.4
Paralel Desen	1	1.4
Çok Aşamalı Karma Desen	1	1.4
Diğer	6	8.3
Belirtilmemiş	4	5.6
Toplam	72	100

Çalışmaların modelleri/desenlerine ilişkin Tablo 4 incelendiğinde okul binaları ve mekânsal kalitesi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların yarısının tarama deseninde (%50) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda durum çalışmasının %15.3'lük bir dilimle ikinci en çok tercih edilen desen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntem desenlerinden olan

açımlayıcı sıralı desen (%1.4), gömülü desen (%1.4), paralel desen (%1.4) ve çok aşamalı karma desen (%1.4) çalışmalarda en az tercih edilen desenlerdir.

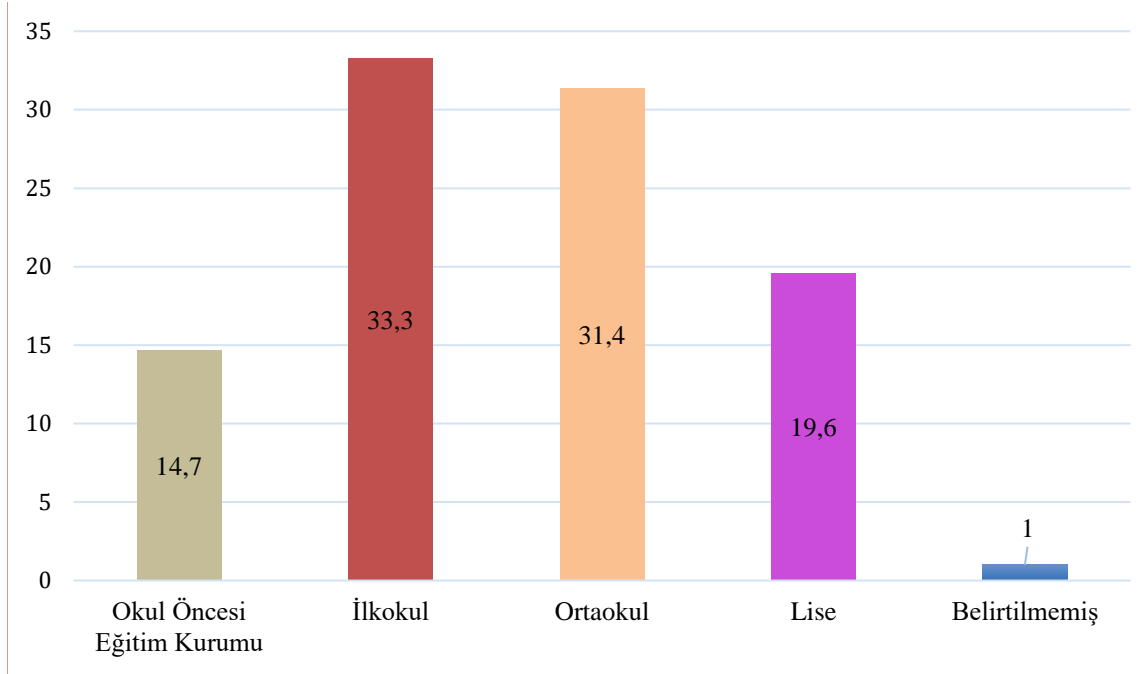
Araştırmanın bir diğer alt problemi dahil edilen çalışmaların örneklem veya çalışma gruplarının nasıl bir dağılım sergilediğidir. Çalışmaların örneklem veya çalışma grupları bakımından dağılımı Şekil 1’de irdelenmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların Örnekleme/Çalışma Grubu Açısında Dağılımı

Şekil 1’e göre okul binaları ve mekânsal kalitesi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların örneklem kitlesi ve çalışma grubunun %48 ile en fazla öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların %17’sindeki örneklem/çalışma grubunu okul yöneticileri; diğer %17’lik dilimini okullar oluşturmaktadır. En az tercih edilen örneklem/çalışma grubunun veliler (%3) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir sonraki alt problemi çalışmaların yapıldığı kurumlara ilişkindir. Çalışmalarda incelenen kurumların dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların İncelenen Kurumlar Açısından Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde çalışmalarda en çok incelenen kurum ilkokullar (%33.3) ve ortaokullardır (%31.4). İlkokul ve ortaokullardan sonra okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmalarda en çok sırasıyla liseler (%19.6) ve okul öncesi eğitim kurumları (%14.7) bulunmaktadır. Öte yandan araştırmaların %1'inde incelenen kurumların belirtilmemiş olduğu görülmektedir.

Çalışmada araştırma makaleleri ve derleme makaleleri özelinde yazar sayılarının dağılımları analiz edilmiştir. Araştırma makaleleri ve derleme makalelerin yazar sayıları bakımından dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

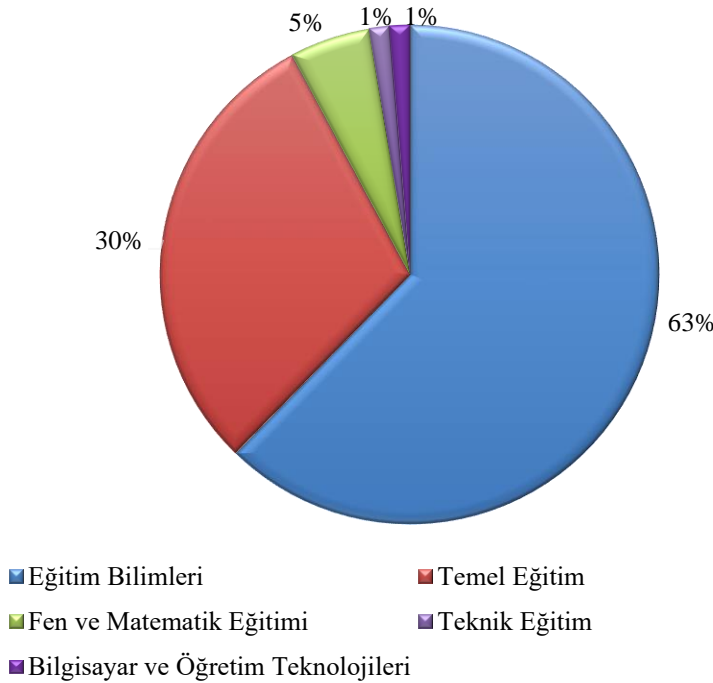
Araştırma Makaleleri ve Derleme Makalelerin Yazar Sayısı Açısından Dağılımları

Yazar Sayısı	F	%
1 Yazarlı	44	61.1
2 Yazarlı	17	23.6
3 Yazarlı	6	8.3
4 Yazarlı	2	2.8
5'ten Fazla Yazarı Olan	3	4.2
Toplam	72	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırma makaleleri ve derleme makalelerin yarısından fazlasını (%61.1) tek yazarlı makaleler oluşturmaktadır. Okul binaları ve mekânsal kaliteleri üzerine yapılmış olan

çalışmaların %23.6'sını ise iki yazarlı makaleler oluşturmaktadır. Öte yandan dört yazarlı makale sayısı, çalışma gurubunun %2.8'ini oluşturmakla birlikte 5'ten fazla yazarı olan makalelerin oranı %4.2'dir.

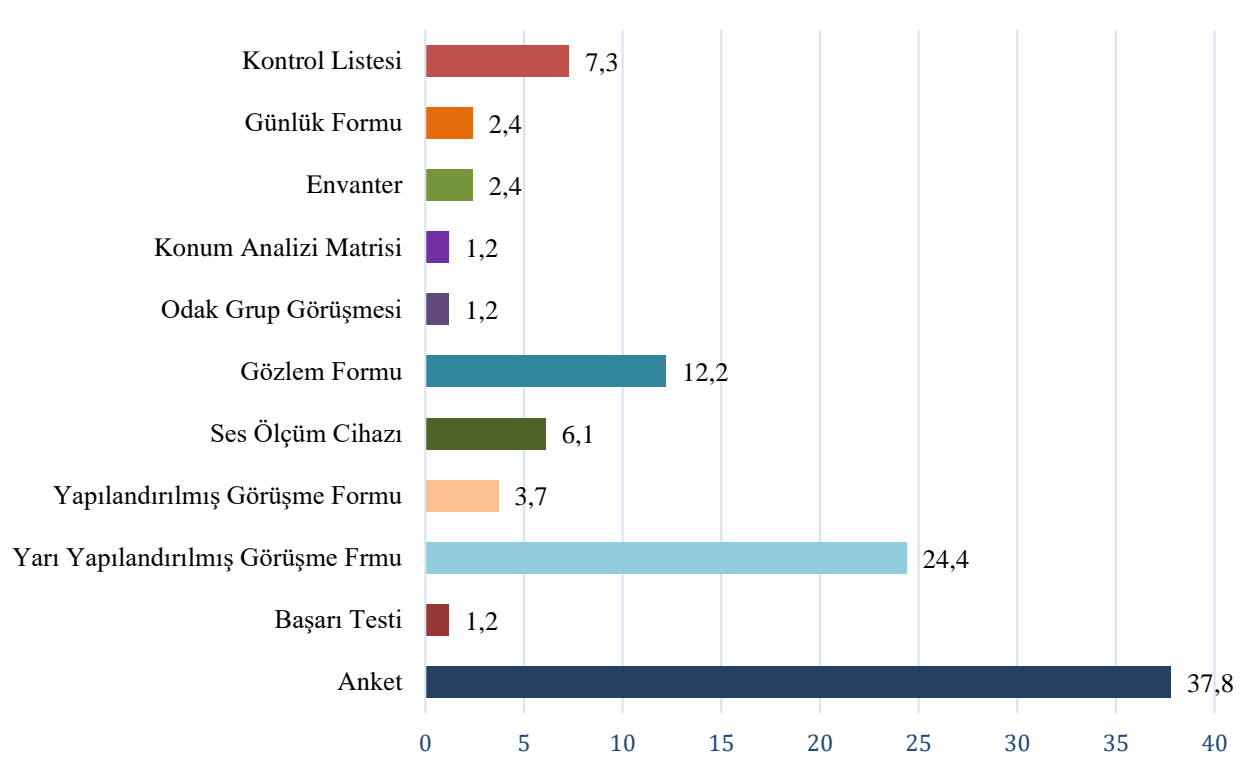
Çalışmaların eğitim bilimlerinin hangi alt disiplin alanlarında olduklarına yönelik dağılımların incelenmesi, araştırmanın alt problemlerinden birini oluşturmaktadır. Buna yönelik olarak çalışmaların eğitim bilimlerinin alt disiplin alanlarına yönelik dağılımlarına ilişkin veriler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çalışmaların Eğitim Bilimlerinin Alt Disiplin Alanlarına Göre Dağılımları

Şekil 3'e göre çalışmaların eğitim bilimleri, temel eğitim, fen ve matematik eğitimi, teknik eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde yapılmış olduğu görülmektedir. Söz konusu alanlar içerisinde çalışmaların en fazla eğitim bilimleri alanında (%63) yapılmış olduğu görülmektedir. Temel eğitim bölümü, okul binaları ve mekânsal kaliteleri üzerine yapılan çalışmaların %30'unu oluşturmaktadır. Bu bölümleri teknik eğitim bölümü (%1) ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü (%1) izlemektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, dahil edilen çalışmaların veri toplama araçlarının neler olduğudur. Bu noktada çalışmaların veri toplama araçları açısından dağılımları Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Şekil 4'e göre çalışmaların yöntemlerine paralel olarak en fazla anket (%37.8) uygulandığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların %24.4'ünde yarı yapılandırılmış görüşme formu, %12.2'sinde gözlem formu, %7.3'ünde kontrol listesi kullanılmıştır. En az kullanılan veri toplama araçları ise günlük formu (%2.4), envanter (%2.4), konum analizi matrisi (%1.2) ve odak grup görüşmesidir (%1.2).

Araştırmada, dahil edilen çalışmaların konuları bakımından dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Buna yönelik ilişkili konular açısından dağılımları gösterir veriler, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çalışmaların İlişkili Konular Açısından Dağılımı

Kategori	Alt kategori	Kategori	Alt kategori
Okul binalarının fiziksel /mekânsal koşulları	<ul style="list-style-type: none"> • Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel/Mekânsal Koşulları • Okul Öncesinde Dış Mekân Kalitesi • Okul Bahçeleri • Öğretmenler Odası • Okul Güvenliği • Okul Bina Standartları • Sınıf İçi Mekânsal Koşullar • Bilişim Teknolojisi Sınıflarının Mekânsal Kalitesi • Mekân Yönetimi • Eğitim Yapılarının Asgari Tasarım Standartları • Okul Duvar Yazıları • Işıklandırma • Eğitim Ergonomisi • Okulların Fiziksel Sorunları • Sınıf Oturma Düzeni • Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekânsal Koşulları • Altyapı Yeterliliği • Sınıf Büyüklükleri • Okul Büyüklüğü 	Kullanıcı-mekân bağlamında okullar	<ul style="list-style-type: none"> •Okul İklimi •Okul Kaynaklı Sağlık Sorunları •Örgüt Kültürü •Mutluluk •Örgütsel Bağlılık •Okulların Etkileri •Okul Yaşam Doyumu •Öğretmenlerin Mekânsal Doyum Düzeyleri •Akademik Başarı •Okula Devam
	Yeni nesil eğitim binaları		<ul style="list-style-type: none"> • Kampüs Okullar • Sessiz Okul • Eko Okullar • Yeşil Okullar

Okul binalarının mekânsal kalitesine yönelik yapılan çalışmaların konu dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde okul binaları ve mekânsal kalitelere yönelik çalışmaların konu dağılımlarının çeşitlilik göstermekte olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en fazla okul binalarının fiziksel/mekânsal koşullarına yönelik konuların irdelendiğini söylemek mümkündür. En fazla ele alınan bir diğer konu ise okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel/mekânsal koşullardır. Bununla birlikte okul gürültüsü ve okul bahçelerinin çalışmalarda en çok incelenen

üçüncü konu türleri olduğu görülmektedir. Bu konulara ek olarak yeşil okullar, öğretmenler odası, okul iklimi, okul güvenliği, okul kültürü, çocuk hakları, örgütsel bağlılık, okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri, okulda şiddete ilişkin konular da ele alınan konular arasındadır. İncelenmiş olan diğer konular arasında işgören olanakları, eğitimde eşitlik, mutluluk, okul yaşam doyumu, sessiz okul, öğretmenlerin mekânsal doyum düzeyleri, mekân yönetimi, akademik başarı, okula devam, eğitim ergonomisi ve eko okullar bulunmaktadır.

Okul binalarına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının belirlenebilmesi için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi ile ‘kullanıcılar ve okul binaları etkileşimi’, ‘okul binalarının fiziksel ve mekânsal koşulları’, ‘okulların büyüklükleri’, ‘okul sağlığı ve güvenliği’, ‘okul gürültüsü’, ‘okulların bulunduğu konumlar’, ‘yeni nesil eğitim binaları’ ve ‘kalkınma planları bağlamında okul binaları’ kategorileri oluşturulmuştur. Her bir kategori için ayrı ayrı tablo oluşturulmuş, kategorilere ilişkin alt kategori ve kodlar tablolarda belirtilmiştir. Dahil edilen çalışmalarda okul büyüklüğüne ilişkin sonuçlar, Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7

Okulların büyüklüklerine ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Kod
Okulların büyüklüklerine ilişkin sonuçlar	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf ve okullardaki öğrenci sayıları fazladır.• Sınıf öğretmenleri öğrenci sayısının azaltılmasını istemektedirler.• Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algıları, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu yöndedir.• Büyük okullar, 400-650 mevcutlu okullar ile 13-20 kişilik sınıf mevcutları öğrenci başarısını artırmaktadır.• Öğrenci yoğunluğu fazla olan okullarda akademik başarı düşmekle beraber bu okullar, davranış bozukluklarına da sebep olmaktadır.

Tablo 7’de çalışmalardan elde edilen okul büyüklüklerine ilişkin sonuçlara yer verilmektedir. Buna göre okullarda öğrenci sayılarının fazla olduğu, küçük okullarda çalışan öğretmen algılarının daha olumlu olduğu, optimum seviyede öğrenci sayısı olan okulların akademik başarıyı artırdığı, öğrenci sayısı fazla olan okulların düşük akademik başarı ile birlikte çeşitli davranış bozukluklarına da sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kullanıcılar ve okul binaları etkileşimine ilişkin çalışma sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Söz konusu kategori, ‘kullanıcı algıları’ ve ‘kullanıcı davranışları’ alt kategorilerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 8

Kullanıcılar ve okul binaları etkileşimine ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Alt kategori	Kod
Kullanıcılar- okul binaları etkileşimine ilişkin sonuçlar	Kullanıcı algıları	<ul style="list-style-type: none"> İlkokul öğrencilerinin okul binalarına ilişkin görüşleri ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerinden, ortaokul öğrencilerinin de lise öğrencilerinden daha olumludur. Okul kademesi ilerledikçe öğretmenlerin okul binalarına ilişkin görüşleri daha olumlu hale gelmektedir. Öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arttıkça okul binalarına olan tutumları daha olumlu hale gelmektedir. Eski tip okullar, öğretmenlerce fiziksel ve mekânsal açıdan daha olumlu bulunmaktadır. Yeni okullarda çalışan öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, eski okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumludur. [13] Özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha olumludur. Öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin mekânsal doyum düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin öğretmenler odasının bina içindeki konumu, boyutları ve yönü gibi fiziksel özelliklerine ilişkin algıları olumsuzdur. Geleneksel okul mimarisinin hâkim olduğu okullarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin okula karşı mekânsal tutumları olumsuzdur. Öğretmenler, okullarının fiziksel özelliklerini yetersiz olarak görmektedirler. Sınıf öğretmenleri, hijyen şartlarının iyileştirilmesini, sınıf materyal ve donanımın daha zengin hale getirilmesini istemektedir. Mekân düzenlemelerine yönelik memnuniyet algıları ile mutluluk düzeyi arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul yaşam doyumları ile okulun fiziksel koşulları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul bina kalitesi, okul ikliminin belirleyici unsurlarındandır.
	Kullanıcı davranışları	<ul style="list-style-type: none"> Okul binalarının kalitesi, sağlık ve psikolojik iyi oluş üzerinde etkilidir. Okul mimari yapıları toplumun beklentisini karşılamamaktadır. Öğretmenlerin okullarda mekân düzenlemelerine yönelik memnuniyet düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Mekânsal doyum yaşayan öğretmenler, öğretmenler odasında daha fazla zaman geçirebilmektedirler. Öğrenciler kadar öğretmenler tarafından da yoğun olarak kullanılan sınıfların fiziksel mekân kalitesi ve mekânsal düzenlemesi iyi oldukça öğretmenlerin çalışma verimleri de artmaktadır. Öğrenci başarısı yüksek olan okullardaki sınıfların fiziksel mekân kaliteleri iyi sayılabilecek durumdadır. Sıcaklık, iç hava kalitesi, akustik kalite, öğrenci başarısını etkilemektedir. Fiziksel koşullara bağlı olarak değişen memnuniyet düzeyinin öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin okula devamlılığını ve dolayısıyla da başarısını etkilediği belirlenmiştir. Okul bina özelliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde ‘Kullanıcı algıları’ alt kategorisine göre öğretmenlerin okul binalarının fiziksel, mekânsal özellikleri, öğretmenler odalarına ilişkin algıları olumsuzdur. Lise kademesinden ilkokul kademesine inildikçe öğrencilerin okullarının mekânsal ve fiziksel koşullarına ilişkin algıları daha olumlu hale gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları arttıkça çalıştıkları eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları olumlu hale

gelmektedir. Yapılan bir çalışmada geleneksel okul mimarisine sahip bir okuldaki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin okullarının mekânsal koşullarına ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan başka bir çalışmada eski tip okullarda çalışan öğretmenlerin okul binalarına yönelik fiziksel ve mekânsal algıları olumludur. ‘Kullanıcı davranışları’ alt kategorisinde elde edilen sonuçlara göre okul binalarının kullanıcılar üzerinde sağlık ve psikolojik iyi oluş bakımından etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul binaları ile örgütsel bağlılık, mutluluk, okul yaşam doyumu, öğrenci başarısı, öğretmen performansı, okula devam, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve okul iklimi gibi konular üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 9’da okul sağlığı ve güvenliğine ilişkin çalışma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Okul sağlığı ve güvenliğine ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Kod
Okul sağlığına ilişkin sonuçlar	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf öğretmenleri en fazla donanım ve temizlik ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.• Okul tuvaletleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersizdir.• Fiziksel unsurlarda güvenlik noktasında koridor genişliği, merdiven derinliği, korkuluklar yeterlidir.• Okullar engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik düzenlemeler noktasında yetersizdir.

Tablo 9’a göre okul tuvaletlerinin öğrenciler açısından yetersiz olduğu, sınıf öğretmenlerinin temizliğe ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu, binaların engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan yapılan bir çalışmada okul güvenliğine ilişkin alınan tedbirlerin yeterli olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla çalışma bulguları incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmaların bulgularında daha çok yetersizlik üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Tablo 10’da okul binalarının fiziksel ve mekânsal koşullarına ilişkin çalışma sonuçları görülmektedir. Söz konusu kategoriye ilişkin alt kategoriler ‘okul bahçeleri’, ‘yardımcı mekanlar’, ‘sınıflar’ ve ‘genel durum’ olarak ele alınmıştır.

Tablo 10

Okul binalarının fiziksel ve mekânsal koşullarına ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Alt kategori	Kod
Okullardaki fiziksel/ mekânsal koşullara ilişkin sonuçlar	Okul bahçeleri	<ul style="list-style-type: none"> Okul bahçeleri, eğitime yardımcı alanlar ve oyun alanları açısından yetersizdir Okul bahçelerindeki yeşil alanlar yetersizdir. Okul bahçeleri, öğrenci sayısı bakımından yetersizdir. Bütçe ve alan yetersizliği, okullarda nitelikli bahçelerin olması önündeki engellerdir. Okul bahçeleri, çocuk haklarına uygunluk açısından değişkenlik göstermektedir.
	Yardımcı mekanlar	<ul style="list-style-type: none"> Okullar; fen ve bilgisayar laboratuvarları, spor tesisleri, işlikler, resim odası, müzik odası, teknoloji tasarım odası, okuma salonları, kütüphaneler, kitaplıklar gibi yardımcı mekanlar noktasında yetersizdir. Okullar laboratuvar veya çeşitli etkinlik alanları bakımından yetersizdir. Bilişim teknolojileri sınıfları, grup çalışmasına veya serbest çalışmaya uygun değildir. Bilişim teknolojileri odaları, sınıf içi donatıları açısından işlevsiz veya konforsuzdur. Bilişim teknolojileri sınıfındaki donanım yeterlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uyku odası, yemek masası ve sandalye boyutları, çocuk başına düşen alan, ısıtma ve aydınlatma koşulları yeterlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gözlem odası, sağlık odası, tuvalet-lavabo sayıları, bahçe, oyun araç- gereçleri ve yangın güvenliği açısından sağlanan koşullar yetersizdir. Okul panolarında yer alan duvar yazıları; günlük yaşama ilişkin yargı, genel ahlak, dini bilgi, çalışma, kitap ve eğitimin önemi, vatan sevgisi gibi konuları içermektedir. İlköğretim okullarındaki duvar yazıları öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun değildir. Ortaöğretim kurumlarındaki duvar yazıları, öğrencilerin ikincil bir anlam çıkarabileceği durumlar oluşturmaktadır. Öğretmenler etkinlik alanlarının çoğaltılmasını istemektedirler.
	Sınıflar	<ul style="list-style-type: none"> Sınıflardaki doğal ışık alabilme, ısı, aydınlanma gibi mekânsal kalite parametreleri yetersizdir. Sınıfların boya rengi uygun değildir Dersliklerin aydınlatması yeterlidir. Sınıflar yeterli donanıma sahip olmamakla birlikte çeşitli aktivitelere elverişli değildir. Sınıf duvarları, öğrencilerin etkinliklerini sergileyebilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Öğrenci gelişimi ve sağlığı açısından doğal ve zararlı ışınları süzen aydınlatma türleri kullanılmalıdır.
	Genel durum	<ul style="list-style-type: none"> Fiziksel ve mekânsal özellikler bağlamında devlet okullarının standartlara uygunluğu özel okulların standartlara uygunluğundan daha düşüktür. Okulların fiziki yapı, donanım, alt yapı, materyal boyutlarında belli bir kalite standardı bulunmamaktadır. Okul binasının kapısı anayola uzaktır. Okul binasının dış cephe boyası uygundur.

Tablo 10 incelendiğinde ‘Okul bahçeleri’ alt kategorisine ilişkin çalışma sonuçlarına göre okul bahçeleri; yeşil alanlar, eğitime yardımcı alanlar ve oyun alanları açısından ihtiyaçları karşılamamaktadır. Yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre okul bahçelerinin niteliksiz olma nedenleri bütçe ve alan yetersizliğidir. ‘Yardımcı mekanlar’ alt kategorisinde laboratuvarlar, spor tesisleri, işlikler, resim odası, müzik odası, kütüphaneler, BT sınıfları, uyku odası, sağlık odası gibi

mekanlar yardımcı mekanlar olarak değerlendirilmiş; bu mekanların çalışmalarda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ‘sınıflar’ alt kategorisi incelendiğinde, çalışmalarda okul binalarının donanım, materyal ve alt yapı bakımından belli bir standardının olmadığı, sınıfların donanım, renk, aydınlatma, ısı gibi mekânsal kalite parametreleri bağlamında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Yapılan bir çalışmada özel okulların fiziksel/mekânsal özelliklerinin devlet okullarıninkine göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların bulunduğu konumlar açısından çalışmalar ele alınmış; elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Okulların bulunduğu konumlara ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Kod
Okulların bulunduğu konumlara ilişkin sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"> Okulların inşa edildiği yerler eğitsel açıdan uygundur Okul tasarımları buldukları bölgenin arazi, topografya, iklim ve ekolojisine uygun değildir.

Tablo 11 incelendiğinde, okul binalarına ilişkin yapılan bazı çalışmaların sonuçlarına göre okul binalarının lokasyonları, eğitsel açıdan uygundur. Öte yandan yapılan çalışmaların bazılarında okul binalarının, arazi, iklim ve ekoloji açısından uygun bölgelere inşa edilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki araştırmalarda okul gürültüsü açısından elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul gürültüsüne ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Alt kategori	Kod
	Genel durum	<ul style="list-style-type: none"> Okul binaları tasarlanırken akustik kalitesine önem verilmemektedir. Yapılan ses ölçümlerine göre ders esnasındaki dış ortam gürültü düzeyleri sınır değerlerin üzerindedir. Yapılan ses ölçümlerine göre teneffüs esnasında dış ortam gürültü düzeyi sınır değerlerin üzerindedir. Teneffüs esnasında yapılan ölçümlere göre okullardaki iç ortam gürültü düzeyleri sınır değerlerin üzerindedir. İlkokul, ortaokul ve liselerde gürültü düzeyleri kademe arttıkça azalmaktadır.

Okul gürültüsüne ilişkin sonuçlar	Öğretmen algıları	<ul style="list-style-type: none"> Okul binasında akustik iyileştirmenin yapılmış olmasına rağmen öğretmenler teneffüslerdeki gürültü düzeyini yüksek olarak algılamaktadır. Akustik iyileştirmenin yapılmış olduğu okullarda öğretmenler ders esnasındaki gürültü düzeyini yüksek olarak algılamamaktadır. Öğretmenler, okul dışında inşaatlardan gelen sesleri işittiklerini ve bunlardan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre gürültünün yoğunlaştığı zamanlar teneffüsler, öğle araları, ders giriş çıkış saatleridir. Öğretmenlere göre gürültünün yoğunlaştığı mekanlar okul koridorları ve bina içidir. Öğretmenlere göre okul gürültüsünün sebepleri, öğrencilerin bina içerisinde yüksek sesle konuşmaları, çığlık atmaları, koridorda koşmaları, kapıları çarpmaları, masa veya sandalyeleri çekmeleridir. Öğretmenler, diğer meslektaşlarının okul gürültüsüne ilişkin herhangi bir uyarıda bulunmadığını ifade etmişlerdir.
	Gürültünün etkileri	<ul style="list-style-type: none"> Gürültü öğretmenlerde tahammül hissinde azalma, yorgunluk hissi ve sağlık problemlerine yol açmakta, aileleriyle kaliteli vakit geçirememelerine neden olmaktadır.
	Gürültüyü önleyici tedbirler	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlere göre gürültünün azaltılması için öğrencilerin enerjilerini boşaltacak aktivitelerin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin ikaz edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler; ders saatlerinde değişikliğe gidilerek sabah saatlerinin akademik çalışmalara, öğleden sonraki saatlerin de sosyal etkinlikler ve bedensel aktivitelere ayrılmasını gerekli görmekteyiz.

Tablo 12'ye göre okul binalarındaki gürültü, akustik iyileştirme yapılmış olsa dahi yapılan ölçümlerde sınır değerlerin üzerindedir. Çalışmalara göre öğretmenler, okul binalarındaki gürültü düzeyini yüksek olarak algılamaktadırlar. Okul gürültüsünün en önemli sebepleri öğrencilerden kaynaklanan faktörler olmakla birlikte okul gürültüsünün öğretmenlerde sağlık problemleri, psikolojik ve sosyal olmak üzere birtakım olumsuz etkilere sebebiyet verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Gürültü önleyici tedbirler ise çalışma sonuçlarına göre ders programlarının değiştirilmesi, farklı etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrencilerin ikaz edilmesi şeklindedir.

Çalışmalarda ele alınan konular arasında yeni nesil eğitim binaları bulunmaktadır. Yeni nesil eğitim binalarına ilişkin sonuçlar Tablo 13'teki gibi 'kampüs okullar', 'etkili okul', 'mutlu okul' ve 'yeşil okullar' alt kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 13

Yeni nesil eğitim binalarına ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Alt kategori	Kod
Alternatif eğitim kurumlarına ilişkin sonuçlar	Kampüs okullar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlere göre kampüs okullara geçilmesi halinde güvenlik maliyeti düşecektir. • Okul yöneticileri, kampüs okul uygulaması ile birlikte aynı tip okulların altyapı ihtiyaçlarının daha kolay karşılanabileceğini ve okul güvenliğinin daha kolay sağlanabileceğini düşünmektedirler. • Yöneticiler tarafından kampüslerde olması gerekenler noktasında en çok futbol, basketbol, voleybol, tenis, yüzme gibi değişik sporlara yönelik alanların kampüste bulunması ile ortak kullanıma açık çok amaçlı sosyal merkezin olması vurgulanmıştır. • Yöneticilerin görüşlerine göre güvenlik açısından kampüslerde alınması gereken önlemler arasında sırasıyla kampüslerin ulaşılabilir mesafede olması, toplu taşıma ile öğrencilerin ulaşımının sağlanması, güvenlik kameralarının olması ve kampüs güvenliğinin bulunması yer almaktadır.
	Etkili okul	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlere göre ilkokul öğrencileri için etkili bir okulda sınıflar, rahat hareket imkânı verebilecek nitelikte olmalı, tek kişilik sıralar olmalı, her öğrencide bilgisayar bulunmalıdır. • Öğretmenlere göre ilkokul öğrencileri için etkili bir okulda etkinlik odalarının, oyun salonlarının, kütüphanenin olması gerekmektedir. • Öğretmenlere göre ilkokul öğrencilerine yönelik etkili bir okulun bahçesi, doğadan örneklerle donatılmalı, yeşil alanlar çoğunlukta olmalı, oyun alanları öğrencilerin güzel vakit geçirebileceği şekilde ve ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde büyük olmalıdır.
	Mutlu okul	<ul style="list-style-type: none"> • Mutlu okulda sınıf mevcutları az olmalıdır. • Mutlu okulda sınıflar havadar olmalı, öğrencilerin dikkatini çekecek materyallerle donatılmalıdır.
	Yeşil okullar	<ul style="list-style-type: none"> • Gerek akademik başarısı yüksek okullarda gerekse eski tip ve karma okullara göre yeşil okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumları daha olumludur.

Tablo 13'e göre güvenlik, maliyet gibi unsurlardan dolayı kampüs okulların hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış, kampüs okullarda bulunması gereken olanaklar ve imkanlar çalışmaları değerlendirilmiştir. Öte yandan etkili okullara ilişkin yapılan çalışmalara göre etkili bir okuldaki iç ve dış mekân özelliklerinin nasıl olması gerektiği ele alınmıştır. Mutlu okullar bağlamında yapılan çalışmalarda ise mutlu okulların büyük okullar olmaması gerektiği sonucuna ulaşılmışken yeşil okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer türdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kalkınma planları bağlamında okul binalarına ilişkin çalışma sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Kalkınma planları bağlamında okul binalarına ilişkin çalışma sonuçları

Kategori	Kod
Kalkınma planları bağlamında okul binalarına ilişkin sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"> • Yaklaşık altmış yıllık dönemde eğitim yapıları anlayışında dönemsel olarak nicel ve nitel değişimler meydana gelmiştir. • Eğitim yapıları, eğitimdeki hedeflere ulaşılmasında bir araç olarak kullanılmaktadır. • Eğitim yapıları, ülkemizde daha kaliteli bir eğitime kavuşmak için teknolojik anlamda güçlendirilmiştir. • Yeni yapılan eğitim yapıları, eğitiminin teknolojik tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dizayn edilmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde okul binalarında altmış yıllık süreç içerisinde gerek nitel gerekse nicel değişimler görülmüş; eğitime ayrılan bütçeler yıldan yıla artmıştır. Eğitim yapıları, eğitim hedeflerine ulaşılma noktasında bir araç olarak görülmekle beraber daha kaliteli bir eğitimin sunulabilmesi için teknolojik açıdan güçlendirilmiştir.

Okul binalarına ilişkin çalışmalardaki önerilerin belirlenebilmesi için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi ile ‘okul büyüklükleri’, ‘okulların fiziksel/mekânsal koşulları’, ‘okul sağlığı ve güvenliği’, ‘engelli öğrenciler’, ‘okul binaları ve kullanıcı etkileşimi’ ve ‘okul gürültüsü’ kategorileri oluşturulmuştur. Her bir kategori için ayrı ayrı tablo oluşturulmuş, kategorilere ilişkin alt kategori ve kodlar tablolarda belirtilmiştir.

Çalışmalardaki okul büyüklüklerine ilişkin öneriler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Çalışmalarda okul büyüklüklerine ilişkin öneriler

Kategori	Kod
Okul büyüklüklerine ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Okulların yapılacakları alanların büyüklükleri, öncelikle ilgili resmî kurumlar tarafından incelenip onayları alındıktan sonra yapımına başlanmalıdır. • Okul binalarının büyüklükleri, çevresinin gelişme potansiyeli göz önüne alınarak gelecekteki ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte planlanmalıdır. • Öğrenci sayıları sınıf boyutlarına göre planlanmalıdır. • Büyük okulların yapımından vazgeçilmeli, var olanlar küçülmeye gitmelidir. • Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf büyüklüğü standartları oluşturulmalıdır. • Sınıflarda 30 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin ek ders ücretlerinde yeni bir düzenlemeye gidilmelidir. • Okul binalarının az katlı olması gerekmektedir. • Okullarda dikey mimari yerine yatay mimari tercih edilmelidir.

Tablo 15'e göre okulların yapılacağı alan, okul binaları yapılmadan önce ilgili kurumların onayına sunulmalı; okullar, büyüklükleri açısından gelecek yıllardaki öğrenci potansiyeli, ihtiyaçları doğrultusunda inşa edilmelidir. Çalışmalarda aynı zamanda büyük okulların yapımından vazgeçilerek yatay mimariye sahip, az katlı okulların yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Okullardaki hijyen ve güvenlik durumları çerçevesinde çalışmalarda yer verilen öneriler Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16

Çalışmalarda okul sağlığı ve güvenliğine ilişkin öneriler

Kategori	Kod
Okul sağlığı ve güvenliğine ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none">• Okullara ek tuvalet yapılması yoluna gidilebilir.• Temizlik sorununun çözümü için daha fazla yardımcı personelin okulda hizmet vermesi gerekmektedir.• Okullarda sağlık ve güvenliği sağlamak üzere mutlaka gerekli güvenlik birimleri oluşturulmalı ve kurum hekimleri sağlanmalıdır.• Güvenilir bir okul mekânı sunulmalıdır.• Okul aile birliklerinin destekleriyle okullara güvenlik kameraları konulabilir, gece bekçisi görevlendirilebilir.

Tablo 16'ya göre okullarda ek tuvalet yapılması, temizlik sorununun önüne geçilebilmesi için daha fazla ek personelin çalıştırılması, güvenli bir okul binası için güvenlik kameraları, gece bekçisi gibi önlemlerin alınması ve okul hekimlerinin çalıştırılması önerilmiştir.

Çalışmalarda yer verilen engelli öğrencilere yönelik öneriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Çalışmalarda engelli öğrencilere yönelik öneriler

Kategori	Kod
Engelli öğrencilere yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none">• Eğitim bölgesindeki merkezi okullar belirlenerek bu okullar, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmeli; öğrenciler adrese dayalı kayıt sistemi aranmaksızın bu okullara yönlendirilmelidir.• Engelli öğrencilerin ortopedik özellikleri göz önünde bulundurularak tasarım süreci planlanmalı; okul fiziksel donanımları ve mobilyalar tasarlanarak onlara uygun öğrenme ortamları sunulmalıdır.

Tablo 17'ye göre engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla okullarda gerekli donanımın sağlanması, engelli öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir.

Yapılan bir diğer öneride ise engeli öğrencilere yönelik merkez okulların belirlenerek söz konusu öğrencilerin bu okula yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışmalarda okulların fiziksel mekânsal koşullarına ilişkin öneriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Çalışmalarda okulların fiziksel/mekânsal koşullarına ilişkin öneriler

Kategori	Alt kategori	Kod
Okulların fiziksel/mekânsal koşullarına ilişkin öneriler	Tasarım/Planlama Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> • MEB, ilgili inşaat firmalarından, okul binalarını projeye göre tam bitmeden teslim almamalıdır. • Okul binaları yapımında uygulanan ‘tip proje’ uygulamasının tekrar gözden geçirilerek okul binaları tasarımında tekdüzelikten kaçınılması gerekmektedir. • Geleneksel mimari kapsamında inşa edilmiş okul binaları revize edilmeli; revize edilmesi mümkün olmayan okullar, okul binası haricinde farklı kamusal işlevlerde kullanılmalıdır. • Mekân güvenliği, öğrenci güvenliği, eğitim öğretim, sağlık, sosyal ve temel ihtiyaçlar bağlamında verilecek hizmetlerin niteliklerinin artırılması için aynı tip ortaöğretim kurumları kampüs şeklinde bir araya getirilebilir. • Yeni yapılacak olan okul mimarisinde alt yapı, kent topografyası temelinde boyut, bahçe-peyzaj, aydınlatma, ısı, nem, havalandırma, ses emilimi, akustik, renklendirme, engelli birey gereksinimleri ve doğal afetler gibi bütün belirleyicilerin net bir şekilde uygulanması gerekmektedir. • Milli eğitim bakanlığınca Türkiye’deki tüm okullarda derslik renkleri noktasında ortak bir uygulamaya gidilebilir. Ortak renk uygulamasına gidilebilir. • BT sınıfının mekânsal kalitesini artırmak için BT dersini veren öğretmenler, dersi alan öğrenciler ve uzman mimar-ıç mimarlarla birlikte çalıştaylar düzenlenebilir.

Tablo 18’in devamı

Kategori	Alt kategori	Kod
İç mekân önerileri	İç mekân önerileri	<ul style="list-style-type: none"> • Rahat, konforlu, donanımlı sınıf ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. • Esnek ve kullanışlı alanlar ve hareket ettirilebilir sıra ve mobilyalar kullanılabilir. • Okulda kullanılan donanım ve mobilyaların etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve olası kazaların önüne geçilebilmesi için kullanıcıların beden ve boy ölçülerine göre tasarlanmalıdır. • Müzik odası, laboratuvar, işlik gibi alanların standartlara uygun hale getirilmesi, işlevlerinin yerine getirilmesinin sağlanması ve sonradan sınıf haline getirilmemesi gerekmektedir. • İç mekanlarda tüm malzemeler bulunmalı, öğrencilerin kişisel eşyalarını koyabilecekleri dolaplar bulunmalıdır. • Öğrenciler okula girişlerde, bu mümkün değilse sınıfa girişlerde ayakkabılarını çıkartmalıdır. • Okulların iç mekân zeminlerinde gereken yerler ve sınıf içleri alerjik olmayan halıfleks ile kaplanmalıdır. • Okulların fiziksel donanım yeterliliğinin müzik, beden ve doğa zekâ alanları açısından incelenmesi gereklidir. • Okul kütüphanesinden öğrencilerin daha çok yararlanması için kütüphaneye internet bağlantısı olan bilgisayarlar konulabilir, kitap ve dergi sayısı artırılabilir. • Müze gibi mekanlar oluşturulabilir.

Okulların fiziksel/ mekânsal koşullarına ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Okul binalarının akustik ortam sağlayacak müzik odaları gibi yardımcı odaların haricinde alçak tavanlı olması gerekmektedir. • Okul binalarında doğal ışıktan daha fazla yararlanmak için tavan pencereleri tasarlanmalıdır. • Okulun elektrik ihtiyacını karşılamak için rüzgâr ve güneş enerjisi gibi yenilenebilir enerji kullanılmalı, düşük salınım sağlayan ve daha az yakıt harcayan vasıtalar ulaşım için desteklenmelidir. • Duvar yazıları öğrenci gelişimine uygun, mevcut programı ve okulun özel amaçlarını destekleyecek nitelikte olmalıdır.
Dış mekan önerileri	<ul style="list-style-type: none"> • Okul bahçelerinin oyun ve spor etkinliklerine elverişli olması gerekmektedir. • Okul bahçelerinin bakımlı ve estetik bir görüntüye sahip olması gerekmektedir. • Okul bahçesinin ağaçlandırılması çalışmaları ile ilgili olarak okul yöneticilerinin TEMA Vakfı, diğer paydaşlar ve Okul Aile Birliği ile eşgüdüm ve koordinasyona gitmesi önerilebilir. [17] • Okul bahçesinin sulamasında ve okulun temizliğinde kullanılmak üzere su biriktirme sistemleri geliştirilmelidir. [17] • Okul duvarları, beton ya da taş duvar yerine tel örgü çekilmiş çit bitkileri ile oluşturulmalı; iç kısımlara bitki ve ağaç dikilmelidir. • Okul bahçe zeminlerinde asfalt veya beton kaplamadan vazgeçilmelidir. • Okullar işlek caddelere yakın yerlere kurulmamalıdır. Bu mümkün değilse bahçe kapısının işlek olmayan caddeye açılması ve çevresinde trafik polisi, trafik ışıkları, üst geçit gibi güvenlik önlemleri sağlanmalıdır.
Öğretmenler odası	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler odalarının, öğretmenlerde aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlayacak keyifli bir ortam sunması, dışarıdan bakıldığında estetik ve saygın bir eğitim kurumu algısı yaratması gerekmektedir. • Öğretmenler odalarının zümre bazlı, katlara bölünmüş şekilde açık ofis düzeninde, öğretmenlerin uzun zaman çalışabilecekleri bir olanak tanıyan ortamlar olması gerekmektedir. • Öğretmenlerin okulun diğer mekânlarına hâkim olabilmeleri için, öğretmenler odasının içi ve dışı ile görsel iletişim kurabilecek geçirgen bir özelliğe sahip olması gerekmektedir. • Öğretmenler odasında büyük grup çalışmaları için geniş büyük bir masa, küçük grup, öğrenci görüşmeleri veya bireysel çalışma için daha özel mekânlar, kişisel dolaplar, kitaplık, bilgisayar gibi donatılara yer verilmelidir.

Tablo 18'e göre çalışmalarda tip proje uygulamasından vazgeçilmesi gerektiği ifade edilmiş; ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalan eski tip okul binalarının farklı kamusal işlevlerde kullanılması gerekliliği belirtilmiştir. Öte yandan kampüs okullar bağlamında yapılan bir çalışmada aynı tip ortaöğrenim kurumlarının, öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması ve verilen hizmetlerin niteliğinin artırılması noktasında kampüs şeklinde bir araya getirilebileceği önerilmiştir. Bununla birlikte okul binalarının iç ve dış mekanlarında mekânsal kalitenin artırılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu önerilere göre laboratuvar, müzik odası, resim odası, işlik, kütüphane gibi yardımcı eğitim ortamlarının donanımlarının güçlendirilmesi, sınıfların donanım ve materyal açısından daha zengin hale getirilmesi, öğrencilerin kişisel eşyalarını koyabilecekleri saklama alanlarının bulundurulması, okulların iç mekân zeminlerinde gereken yerlerin ve sınıf içlerinin alerjik olmayan halıfleks ile kaplanması, tavanların alçak olması, oyun bahçelerinin çeşitli etkinliklere elverecek alana sahip olmaları ve yeşil alanların artırılması önerileri sunulmuştur.

Bununla birlikte öğretmenlerin çalışma verimliliğinin artırılması amacıyla öğretmenler odalarında mekânsal iyileştirilmelere gidilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 19, çalışmalarda okul binaları ve kullanıcı etkileşimine yönelik önerileri göstermektedir.

Tablo 19

Çalışmalarda okul binaları ve kullanıcı etkileşimine yönelik öneriler

Kategori	Kod
Okul binaları-kullanıcı etkileşimi ne ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none">Okulların inşası ve mekân düzenlemelerinde pedagog ve mimarların yanı sıra öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerinin de alınması gerekmektedir.Eğitim ortamlarının bütünü ve öğretmen odaları birimi konusunda yükleniciler, müteahhit firmalar yerine mimarlık/egitim mimarlığı, çevresel psikoloji, okul sağlığı alanlarından oluşturulmalı; okul yapımı ve iç-dış donanımları alanlar arası iş birliği sağlanarak gerçekleştirilmelidir. [13]Yeni yapılacak okul binalarında öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.Okul binalarının tasarımı esnasında eğitim ilkeleri, öğrenci özellikleri, iklim koşulları ve kültürel koşullar dikkate alınmalıdır.Yeni yapılacak okullar, okul iklimini olumlu yönde destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır.Sosyo-fiziksel ortam ve öğrenme psikolojisi konuları, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde ders programlarına dahil edilmelidir. Okul yöneticisi ve okul tasarım ve inşadan sorumlu çalışanlar da bu konular hakkında bilgilendirilmelidir.Okul temelli bütçeleme yapılarak okulların belli bir bütçeye sahip olmaları, bu sayede fiziksel eksikliklerini gidermeleri sağlanabilir.Eğitim yapılarının inşaatlarının yarım kalmaması için bütçesi hazır olmalıdır. Bütçesi olmayan eğitim yapılarının inşaatlarına başlanmamalıdır.Kalkınma planlarında eğitim yapılarının bölgeleri, okullaşma oranlarına göre planlanmalıdır.

Tablo 19 incelendiğinde çalışmalarda en fazla ele alınan öneri kullanıcı iş birliği olarak saptanmıştır. Okul binalarının tasarım aşamasında, okul binalarının asıl kullanıcıları olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ile birlikte velilerin de görüşlerinin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul binaları, inşa edildikleri çevre ile uyum içinde olmalı; kültürel, iklimsel koşullar dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlere, tasarım ve inşadan sorumlu birimlere sosyo-fiziksel ortam ve öğrenme psikolojisi konularında eğitimler verilmelidir. Okul binalarının yapımlarının yarıda bırakılmaması için bütçe yeterli olmalı, bütçesi olmayan eğitim yapılarının inşasına başlanmamalı ve yapılacak okulların nerede yapılacağı okullaşma oranına göre planlanmalıdır.

Çalışmalardaki okul gürültüsüne ilişkin öneriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çalışmalarda okul gürültüsüne ilişkin öneriler

Kategori	Kod
Okul gürültüsüne ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none"> Okul gürültüsünün önlenmesi için okul binalarında gürültü yoğunluğunun fazla olduğu yerlerde ses soğurucu maddelerin yerleştirilmesi gerekmektedir. Dış çevreden gelebilecek gürültünün önlenmesi için okul bahçe duvarları, gürültüyü soğurmaları amacıyla sık, kısa boylu ve geniş yapraklı bitkilerle çevrelenebilir. Öncelikle velileri bilgilendirerek onların farkındalık kazanmasının sağlanması; daha sonra okul sistemi içerisinde okul müdüründen, müdür yardımcısından yardımcı personele kadar herkesin sessiz ve sakin okul iklimine sahip olma konusunda aynı potada olması, kararlı davranarak okul içinde gürültücü davranışlara karşı önlem alınması konusunda tutarlı davranılması gerekmektedir. Gürültünün azaltılması için ziller kaldırılabilir.

Tablo 20 incelendiğinde okullarda gürültünün azaltılması için öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, okul personeli ve öğrenci velilerine farkındalık eğitimleri verilmeli, gürültü yoğunluğunun en fazla olduğu bölgelere gürültüyü azaltan maddeler yerleştirilmelidir. Bununla birlikte zillerin kaldırılması, dış gürültünün engellenmesi amacıyla okul duvarlarının sık ve geniş yapraklı bitkiler ile çevrenmesi, yer verilen diğer öneriler arasında bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim mekânları; belirli sınırlar içerisinde, benimsenen eğitim yaklaşımlarına uygun eğitim programlarını sunarak bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmış mimari yapı ve unsurlar olarak görülebilir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler kümesi olan okul binalarının (Jarwis, 2005); öğretmen, okul yöneticileri, diğer eğitim paydaşları gibi faktörler ile birlikte eğitim amaçlarına uygun olması gerekmektedir (Polat ve Ünişen, 2014). Dolayısıyla toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bireylerin yetiştirildiği bir ortam olan eğitim mekânının, eğitim öğretim çıktılarını mekânsal kalitesine paralel olarak olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu nedenle Türkiye’deki eğitim mekanlarından birisi olan okul binaları ve onların mekânsal kalitelerinin incelenmesinin; mühendisler, mimarlar, tasarımcılar ile birlikte aynı zamanda eğitim politikacıları ve eğitim yöneticilerine bakış açısı kazandırması ve gelecekte yapılacak okul binalarının tasarımlarında var olan eksikliklerin telafi edilebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bayram (2022), Türkiye’deki eğitim ve okul binaları ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun mimarlık alanında yapıldığını, ikinci sırada inşaat mühendisliği alanının geldiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın alanyazında yapılmış çalışmaların eğitim bilimleri alanı çerçevesinde oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye’deki okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin eğitim bilimleri alanında yapılmış makale ve lisansüstü tezlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda ölçüt örnekleme

yöntemi ile belirlenmiş 72 çalışma, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. İçerik analizi tekniklerinden kategorik analiz ve frekans analizi ile analiz edilen veriler, araştırmaların türü, yayınlandığı yıl, yöntem, model/desen, örneklem kitlesi/çalışma grubu, incelenen kurum veya kurumlar, yazar sayıları, eğitim bilimlerinin alt disiplini, veri toplama araçları, ilişkili konu, çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve çalışmaların sonuçları ışığında sunulan öneriler değişkenleri doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine paralel olarak incelenmişlerdir.

Çalışmada 2000 ile 2023 yılları arasında derleme makale, araştırma makalesi, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere 72 çalışmanın var olduğu görülmektedir. Okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmaların yarından fazlasını %65.3'lük bir oran ile araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Araştırma makalelerini %20.8'lik bir dilimle yüksek lisans tezleri takip etmektedir. Bu sonuçlara göre okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yapılmış olan çalışmaların en az derleme makaleler (%6.9) ve doktora tezleri (%6.9) olduğu görülmektedir. Çalışmalarda araştırma makalelerinin fazla olması, araştırma makalelerinin daha hızlı sürede tamamlanması ve daha çabuk yayınlanmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Öte yandan doktora tez çalışmalarının az olması, doktora sürecinin daha meşakkatli ve uzun bir dönemi kapsaması nedeniyle olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlara Coşkun, Dünder ve Parlak (2014) ve Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018) da ulaşmış; Coşkun Dünder ve Parlak (2014) doktora sürecinin zorlu bir süreç olduğunu sonucunu desteklemiştir. Bunlara ek olarak derleme makalelerin de doktora tezleri kadar az olması, eğitim bilimlerinde okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin çalışmaların yetersiz olması; dolayısıyla eğitim bilimleri alanında yeterli temele sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde ise çalışmaların yıllar içerisinde artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Söz konusu sonuç Eryılmaz ve Deniz (2019)'in sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu sonuca göre en fazla yayının yapıldığı yılın 2020 yılı (%16.7) olduğu görülmektedir. 72 çalışmanın 8'i 2017 yılında; 9'u ise 2018 yılında yayınlanmıştır. 2003, 2004, 2006, 2009 ve 2010 yıllarında birer çalışma yayınlanmıştır; 2001, 2002, 2005, 2007, 2015 ve 2023 yıllarında herhangi bir yayın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların zaman içerisinde artmasının, alanda yapılan çalışmalar sayesinde kaynak miktarının nispeten artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Değişen koşullara paralel olarak değişim ve gelişim içerisinde olan eğitim sistemindeki okul bina koşullarının da değişime gittiği söylenebilir. Dolayısıyla okul

binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmaların söz konusu değişiklikler bağlamında değerlendirilmesinden kaynaklı artış göstermiş olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara göre en okul binaları ve mekânsal kalitelerine yönelik yapılan çalışmalarda çok tercih edilen yöntemlerin nicel yöntem (%44.4) ve nitel yöntem (%36.1) olduğu görülmektedir. Karma yöntemin (%11.1) en az tercih edilen çalışmalardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Arık ve Türkmen (2009), Polat (2020), Yılmaz (2019) ve Doğan ve Tok (2018)'un sonuçlarına paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre en çok tercih edilen yöntem nicel yöntem; bir diğer yöntem ise nitel yöntemdir. En az tercih edilen yöntem karma yöntemdir. Özellikle nicel yöntemin daha fazla tercih edilmesinin sebebi, verilerin daha hızlı toplanması, daha fazla veri setine ulaşım imkânı olması ve analizin daha hızlı ve kolay gerçekleştirilmesi olabilir. Bununla birlikte tercih edilen bir diğer yöntemin nitel yöntemler olması okul binaları ve mekânsal kaliteleri konusu açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü nitel araştırmaların incelenen konuya ilişkin daha derinlemesine bir bakış açısı kazandırdığını söylemek mümkündür. Nitel araştırma yöntemleri olgu ve olayları doğal ortamlarında ele almaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılan sosyal araştırmalar aynı zamanda okulların ve kişilerin çevresi ve kültürel değişkenleri ile iç içedir. Bu nedenle nitel çalışmalar, araştırmanın ele alındığı doğal ortamı irdelemesi ve sonuçlara olan etkilerini açıklama konusunda duyarlı olmaları sebebiyle araştırılan konuları çok boyutlu olarak ele alma imkânı sağlamakta; eğitime ilişkin çalışmalara zenginlik kazandırmaktadır (Işıkoğlu, 2005). Buna karşın araştırmalarda karma yöntemin daha az tercih edilmesi, daha fazla zaman alması ve nispeten diğer iki araştırma yöntemine göre meşakkatli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Halbuki Yıldırım (1999), olguları objektif ve güvenilir bir şekilde ele almayı amaçlayan pozitivist yaklaşımın özellikle insanı konu alan sosyal olgularda yetersiz kalabildiğini dile getirmiş; problemi anlamlı, tutarlı ve geçerli bir şekilde değerlendirebilmek için hem nitel hem de nicel yöntemlere başvurulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlara göre ise çalışmaların, tercih edilen yöntemlerine paralel olarak en fazla tarama (%50) ve durum çalışması (%15.3) ile desenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntem desenleri olan açımlayıcı sıralı desen, gömülü desen, paralel desen ve çok aşamalı karma desen ise 72 çalışmanın içerisinde birer kez kullanılmıştır. Tarama yönteminin daha sık kullanılmasının, çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntem kullanılması

dolayısıyla tercih edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan farklı çalışmalarda da tarama yönteminin daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Polat, 2010; Tosuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019). Tarama araştırmalarının daha fazla tercih edilmesinin nedeni, olgu ve olayların daha geniş bir bakış açısıyla irdelenmek istenmesi olabilir.

Çalışmaların örneklem kitlesi ve çalışma grupları incelendiğinde okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin çalışmalarda en büyük payın öğretmenler (%48) olduğu görülmektedir. Çalışmaların %17'sindeki örneklem/çalışma grubunu okul yöneticileri; diğer %17'lik dilimini okullar oluşturmaktadır. Veliler ise %3'lük bir dilimle en az tercih edilen örneklem kitlesi/çalışma grubudur. Çalışmalarda örneklem kitlesi veya çalışma grubu olarak öğretmenlerin tercih edilmesi, eğitim araştırmacılarınca kolay ulaşılabilir nitelikte olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan okul yöneticilerinin kısmen daha az tercih edilmiş olması, okul yöneticilerinin sayıca daha az ve daha zor ulaşılır konumda olmaları nedeniyle olabilir. Benzer şekilde Polat (2010) ve Yılmaz (2019), örneklem olarak seçilen gruplar arasında en fazla payın öğretmenlere ve öğretmen-yöneticilere ait olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada veliler de az tercih edilen örneklem kitlesi/çalışma grubu arasındadır. Velilerin daha az tercih edilir olmasının, ulaşılabilirliğinin düşük olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Öte yandan Doğan ve Tok (2018), çalışmalarında en çok tercih edilen örneklem kitlesinin öğrenci ve öğretmen adayları olduğunu; öğrenci ve öğretmen adaylarını sırası ile öğretmenler ve okul yöneticileri takip ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liseler incelenmiştir. Çalışmaların %1'inde hangi kurumlarda inceleme veya değerlendirme yapıldığı belirtilmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmalarda en çok ele alınan kurumun ilkokullar (%33.3) ve ortaokullar (%31.4) olduğu görülmektedir. Öte yandan çalışmaların %19.6'sı liseleri, %14.7'si ise okul öncesi eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmalarda en fazla ilkokul binalarının tercih edilmiş olması çocukların gelişim çağında olması ve eğitim hayatlarının başlarında okul aidiyeti geliştirmeleri için eğitim aldıkları okulun mekânsal kalitesinin de bu ölçüde yüksek olması gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde ortaokulların da tercih ediliyor olması, öğrencilerin henüz lise kademesi gibi gruplara ayrılmaması ve okul binalarının ortaöğretim kurumlarına kıyasla çeşitlilik göstermemesi ile ilişkili olabilir. Polat (2010)'ın çalışmasında da benzer şekilde ilkokul ve ortaokul en çok tercih edilen kurumlar iken okulöncesi eğitim kurumları, çalışmalarda en az tercih edilen eğitim kurumlarıdır.

Çalışmanın yedinci alt problemine lisansüstü tezler dahil edilmemiş; bu alt problemde yalnızca araştırma makaleleri ve derleme makaleler incelenmiştir. Buna göre okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yapılan çalışmalar, %61.1'lik bir oran ile en fazla tek yazarlı çalışmalardır. Çalışmaların %23.6'sı ise iki yazarlı çalışmalardır. 4 yazarlı çalışma sayısı yalnızca iki olup 5'ten fazla yazarı olan çalışma sayısı ise 3'tür. Söz konusu sonucu Doğan ve Tok (2018), akademisyenlerin doçentlik sürecinde herhangi bir engelle karşılaşmak istememeleri, çok yazarlı makalelerde yazarların görev dağılımlarının net bir şekilde belirtilmemiş olması ve sonuç olarak çalışmaların güvenilirliğinin düşmesi olarak açıklamıştır. Okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yürütülen çalışmaların eğitim bilimleri, temel eğitim, fen ve matematik eğitimi, teknik eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alt disiplinlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu alt disiplinlerde, yayımlanan çalışmaların en fazla eğitim bilimleri (%63) alt disiplininde yer aldığı görülmektedir. Eğitim bilimleri alt disiplinini, %30'luk bir dilim ile temel eğitim alt disiplin alanı takip etmektedir. Okul binaları ve mekânsal kaliteleri üzerine yapılmış olan çalışmaların en az bilgisayar ve öğretim teknolojileri alt disiplini (%1) ve %1'lik bir pay ile teknik eğitim alt disiplin alanlarında yapılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmaların alt disiplinler bağlamında kısıtlı olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Söz konusu sonuç, konunun eğitim bilimcilerce genellikle mühendislik, mimarlık veya tasarım alanlarının konusu olarak algılanması olarak yorumlanabilir. Buna karşın okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin çalışmalarda en fazla paya sahip olan eğitim bilimleri bölümü, okul binalarını ve mekânsal koşullarını bir eğitim politikası olarak algılaması nedeniyle konuya daha fazla eğilim göstermiş olabilir.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları anket, kontrol listesi, günlük formu, envanter, konum analizi matrisi, odak grup görüşmesi, gözlem formu, ses ölçüm cihazı, yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testidir. Söz konusu veri toplama araçları içerisinde kullanılan yöntemlere paralel olarak en fazla anket (%37.8) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (%24.4) kullanılmıştır. Çalışmaların %12.2'sinde ise gözlem formu, %7.3'ünde kontrol listesi kullanılmıştır. En az kullanılan veri toplama araçları ise konum analizi matrisi (%12), odak grup görüşmesi (%1.2) ve başarı testidir (%1.2). Bu duruma çalışmaların yöntem ve desenleri ile paralellik göstermesinin sebebiyet verdiği yorumu yapılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuç Gülbahar ve Alper (2009), Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019), Doğan ve Tok (2018)'un çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Çakmak vd. (2016)'nin yapmış oldukları

çalışmalarında da en çok kullanılan veri toplama araçlarının anket olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anketin ardından en çok kullanılan veri toplama araçları sırasıyla alternatif veri toplama araçları, başarı testleridir. Benzer şekilde Polat (2010)'ın araştırmasında da çalışmalarda anketin en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmektedir.

Okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin çalışmaların konuları incelendiğinde konularda çeşitlilik bulunduğu görülmektedir. Çalışmalarda en fazla okul binalarının fiziksel/mekânsal koşullarına ilişkin konuların ele alındığı görülmektedir. Benzer şekilde okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal koşulları, en fazla çalışılan konu alanıdır. Fiziksel/mekânsal koşullara ilişkin konuları okul gürültüsü ve okul bahçeleri takip etmektedir. Bununla birlikte yeşil okullar, öğretmenler odası ve okul iklimi konularının çalışılan diğer konular olduğu görülmektedir. Okul güvenliği, okul kültürü, çocuk hakları, örgütsel bağlılık, okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri, okulda şiddete ilişkin konular da irdelenen diğer konular arasında yer almaktadır. Bununla birlikte değinilen diğer konular arasında işgören olanakları, eğitimde eşitlik, mutluluk, okul yaşam doyumu, sessiz okul, öğretmenlerin mekânsal doyum düzeyleri, mekân yönetimi, akademik başarı, okula devam, eğitim ergonomisi, eko okullar yer almaktadır. Çalışmaların asıl konusunun okul binaları ve mekânsal kalitesi olması sebebiyle, çalışmaların çoğunlukla mevcut koşulların ortaya konması açısından okul binalarının fiziksel/mekânsal koşullarının en çok çalışılan konu olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak okul gürültüsü ve ışıklandırma gibi konuların da binaların mekânsal kalitesi ile ilişkilendirilebileceği için, en çok ele alınan konular arasında olduğunu söylemek mümkündür. Okulların, değişen eğitim felsefe ve programlarının beraberinde getirdiği değişikliklere ayak uydurması gerekmektedir. Dolayısıyla yeni nesil eğitim binaları, eko okullar, sessiz okul, yeşil okul gibi konuların çalışmalarda yer alıyor olması, değişen koşullara paralel olarak alanyazına katkıda bulunmaları açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Okul binalarına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının belirlenebilmesi için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi ile 'kullanıcılar ve okul binaları etkileşimi', 'okul binalarının fiziksel ve mekânsal koşulları', 'okulların büyüklükleri', 'okul sağlığı ve güvenliği', 'okul gürültüsü', 'okulların bulunduğu konumlar', 'yeni nesil eğitim binaları' ve 'kalkınma planları bağlamında okul binaları' kategorileri oluşturulmuştur. Buna göre okullarda küçük okullarda çalışan öğretmen algılarının daha olumlu olduğu, optimum seviyede öğrenci sayısı olan okulların akademik başarıyı artırdığı, öğrenci sayısı fazla olan okullarda düşük akademik başarı ile birlikte

öğrencilerde çeşitli davranış bozuklukları meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. ‘Kullanıcılar ve okul binaları etkileşimi’ne ilişkin çalışma sonuçları, ‘kullanıcı algıları’ ve ‘kullanıcı davranışları’ alt kategorilerine göre değerlendirilmiştir. ‘Kullanıcı algıları’ alt kategorisine göre öğretmenlerin okul binalarının fiziksel, mekânsal özellikleri ve öğretmenler odalarına ilişkin algıları olumsuzdur. Lise kademesinden ilkököl kademesine inildikçe, öğrencilerin okullarının mekânsal ve fiziksel koşullarına ilişkin algıları daha olumlu hale gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları arttıkça çalıştıkları eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları olumlu hale gelmektedir. Yapılan bir çalışmadan geleneksel okul mimarisine sahip bir okuldaki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin, okullarının mekânsal koşullarına ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan başka bir çalışmada eski tip okullarda çalışan öğretmenlerin okul binalarına ilişkin fiziksel ve mekânsal algıları olumludur. ‘Kullanıcı davranışları’ alt kategorisinde elde edilen sonuçlara göre okul binalarının, kullanıcıların sağlık ve psikolojik durumları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul binalarının örgütsel bağlılık, mutluluk, okul yaşam doyumu, öğrenci başarısı, öğretmen performansı, okula devam, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve okul iklimi gibi konular üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Okul sağlığı ve güvenliğine ilişkin çalışma sonuçlarına göre okul tuvaletlerinin öğrenciler açısından yetersiz olduğu, sınıf öğretmenlerinin de temizliğe ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada okul güvenliğine ilişkin alınan tedbirlerin yeterli olduğu saptanmıştır. ‘Okul binalarının fiziksel ve mekânsal koşulları’ kategorisindeki çalışma sonuçlarına ilişkin alt kategoriler ‘okul bahçeleri’, ‘yardımcı mekanlar’, ‘sınıflar’ ve ‘genel durum’ olarak ele alınmıştır. ‘Okul bahçeleri’ alt kategorisine ilişkin çalışma sonuçlarına göre okul bahçeleri yeşil alanlar, eğitime yardımcı alanlar ve oyun alanları açısından ihtiyaçları karşılamamaktadır. Yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre okul bahçelerinin niteliksiz olma nedenleri bütçe ve alan yetersizliğidir. ‘Yardımcı mekanlar’ alt kategorisinde laboratuvarlar, spor tesisleri, ışıklar, resim odası, müzik odası, kütüphaneler, BT sınıfları, uyku odası, sağlık odası gibi mekanlar yardımcı mekanlar olarak değerlendirilmiş; bu mekanların çalışmalarda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ‘sınıflar’ alt kategorisi incelendiğinde, çalışmalarda okul binalarının donanım, materyal ve alt yapı bakımından belli bir standardının olmadığı; sınıfların donanım, renk, aydınlatma, ısı gibi mekânsal kalite parametreleri bağlamında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Yapılan bir çalışmada özel okulların fiziksel/mekânsal özelliklerinin devlet okullarıninkine göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul binalarına ilişkin yapılan bazı çalışmaların sonuçlarına göre okul binalarının lokasyonları, eğitsel açıdan uygundur. Öte yandan diğer çalışmalara göre okul binalarının, arazi, iklim ve ekoloji açısından uygun bölgelere inşa edilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul gürültüsü açısından araştırma sonuçlarına göre okul binalarındaki gürültü, akustik iyileştirme yapılmış olsa dahi yapılan ölçümlerde sınır değerlerin üzerindedir. Çalışmalara göre öğretmenler de okul binalarındaki gürültü düzeyini yüksek olarak algılamaktadırlar. Okul gürültüsünün en önemli sebepleri öğrencilerden kaynaklanan faktörler olmakla birlikte okul gürültüsünün öğretmenlerde sağlık problemleri, psikolojik ve sosyal olmak üzere birtakım olumsuz etkilere sebebiyet verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Gürültü önleyici tedbirler ise çalışma sonuçlarına göre ders programlarının değiştirilmesi, öğrencilerin ikaz edilmesi ve farklı etkinliklerin düzenlenmesi şeklindedir.

Yeni nesil eğitim binalarına ilişkin sonuçlar kampüs okullar, etkili okul, mutlu okul ve yeşil okullar olarak değerlendirilmiştir. Buna göre güvenlik, maliyet gibi unsurlardan dolayı kampüs okulların hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış; kampüs okullarda bulunması gereken olanaklar ve imkanlar çalışmalarda değerlendirilmiştir. Öte yandan etkili okullara ilişkin yapılan çalışmalara göre etkili bir okuldaki iç ve dış mekân özelliklerinin nasıl olması gerektiği ele alınmıştır. Mutlu okullar bağlamında yapılan çalışmalarda ise mutlu okulların büyük okullar olmaması gerektiği sonucuna ulaşılrken, yeşil okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer türdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kalkınma planları açısından okul binalarında altmış yıllık süreç içerisinde gerek nitel gerekse nicel değişimler görülmüş; eğitime ayrılan bütçeler yıldan yıla artmıştır. Eğitim yapıları, eğitim hedeflerine ulaşılma noktasında bir araç olarak görülmekle beraber daha kaliteli bir eğitimin sunulabilmesi için teknolojik açıdan güçlendirilmiştir.

Yapılan içerik analizi doğrultusunda okul binalarına ilişkin çalışmalarda sunulan öneriler ‘okul büyüklükleri’, ‘okulların fiziksel/mekânsal koşulları’, ‘okul sağlığı ve güvenliği’, ‘engelli öğrenciler’, ‘okul binaları ve kullanıcı etkileşimi’ ve ‘okul gürültüsü’ kategorilerinde değerlendirilmiştir. Buna göre okulların yapılacakları alan, okul binaları yapılmadan önce ilgili kurumların onayına sunulmalı; okullar, büyüklükleri açısından gelecek yıllardaki öğrenci potansiyeli ve ihtiyaçları doğrultusunda inşa edilmelidir. Çalışmalarda aynı zamanda büyük

okulların yapımından vazgeçilerek yatay mimariye sahip, az katlı okulların yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla okullarda gerekli donanımın sağlanması, engelli öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Yapılan bir diğer öneride ise engelli öğrencilere yönelik merkez okulların belirlenerek söz konusu öğrencilerin bu okullara yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışmalarda okulların fiziksel mekânsal koşulları bağlamında tip proje uygulamasından vazgeçilmesi gerektiği ifade edilmiş; ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalan eski tip okul binalarının farklı kamusal işlevlerde kullanılması gerekliliği belirtilmiştir. Öte yandan kampüs okullar bağlamında yapılan bir çalışmada aynı tip ortaöğrenim kurumlarının, öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması ve verilen hizmetlerin niteliğinin artırılması amacıyla kampüs şeklinde bir araya getirilebileceği önerilmiştir. Bununla birlikte okul binalarının iç ve dış mekanlarında mekânsal kalitenin artırılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu önerilere göre laboratuvar, müzik odası, resim odası, işlik, kütüphane gibi yardımcı eğitim ortamlarının donanımlarının güçlendirilmesi, sınıfların donanım ve materyal açısından daha zengin hale getirilmesi, öğrencilerin kişisel eşyalarını koyabilecekleri saklama alanlarının bulundurulması, okulların iç mekân zeminlerinde gereken yerlerin ve sınıfların içlerinin alerjik olmayan halıfleks ile kaplanması, tavanların alçak olması, oyun bahçelerinin çeşitli etkinliklere elverecek alana sahip olmaları ve yeşil alanların artırılması önerileri sunulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışma verimliliğinin artırılması amacıyla öğretmenler odalarında mekânsal iyileştirilmelere gidilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışmalarda okul binaları ve kullanıcı etkileşimine yönelik en fazla ele alınan öneri kullanıcılarla yapılacak iş birliği olarak saptanmıştır. Okul binalarının tasarım aşamasında, okul binalarının asıl kullanıcıları olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ile birlikte velilerin de görüşlerinin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul binaları, inşa edildikleri çevre ile uyum içinde olmalı; kültürel, iklimsel koşullar dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlere, tasarım ve inşadan sorumlu birimlere sosyo-fiziksel ortam ve öğrenme psikolojisi konularında eğitimler verilmelidir. Okul binalarının yapımlarının yarıda bırakılmaması için bütçe yeterli olmalı, bütçesi olmayan eğitim yapılarının inşasına başlanmamalı ve okul binası yapılacak okulların nerede yapılacağı okullaşma oranına göre planlanmalıdır.

Okullarda gürültünün azaltılması için öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, yardımcı personel ve öğrenci velilerine farkındalık eğitimleri verilmeli, gürültü yoğunluğunun en fazla olduğu bölgelere gürültüyü azaltan materyaller yerleştirilmelidir. Bununla birlikte zillerin kaldırılması, dış gürültünün engellenmesi amacıyla okul duvarlarının sık ve geniş yapraklı bitkiler ile çevrenmesi, yer verilen diğer öneriler arasında bulunmaktadır.

Eğitim bilimleri disiplinde okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin çalışmaların kısıtlılığı göz önüne alındığında daha fazla yol kat edilmesi gerektiği söylenebilir. Konuya ilişkin çalışmalarda halen eksik kalan noktaların bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla alanyazına katkıda bulunması açısından aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin yapılan çalışmalar arasında doktora tez çalışmalarının ve derleme makalelerin eksikliği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu konuda doktora çalışmaları artırılabilir. Mimarlık, mühendislik gibi alanlarda var olan araştırmalar, eğitim bilimlerine uyarlanarak derleme makaleler üretilebilir. Böylelikle eğitim bilimleri alanında okul binalarının mekânsal kaliteleri ve eğitim ortamlarına ilişkin teorik çerçeve geliştirilebilir.

2. Okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin karma çalışmalar yapılabilir. Karma çalışmalar aracılığıyla var olan olgular betimlenirken olguların altında yatan sebep ve sonuçlar nitel yöntemler ile desteklenerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

3. Okul binaları ve mekânsal kalitelere ilişkin farklı desenler ve farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

4. İncelenen çalışmalarda, üzerinde araştırma yapılan eğitim kurumları içerisinde liselerin payının ilkokul ve ortaokullara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle mesleki ve teknik anadolu liseleri, anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve proje okulları gibi farklı programlar yürütülen okulların mekânsal kaliteleri incelenebilir.

5. Türkiye'deki okul binaları ve farklı ülkelerin okul binalarının mekânsal kalitesinin kıyaslandığı karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılabilir.

6. İstenmeyen öğrenci davranışlarının yoğun olduğu okullar özelinde okul binalarının mekânsal kalitesi değerlendirilerek, okul binalarının mekânsal kalitesi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının ilişkisini irdeleyen çalışmalara yer verilebilir.

7. Eğitim politikacıları, tasarımcı, mimar ve pedagogların okul binaları tasarım ve planlama aşamasında, sahanın ihtiyaç ve durumlarını görebilmek açısından okul binalarına ilişkin yapılan çalışmalardaki sonuçlar ve öneriler ışığında planlamalar yapması gerekmektedir.

Kaynakça

- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-56.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Bayram, M. Z. (2022). *Türkiye’de eğitim ve okul binaları ile ilgili yapılan tezlerin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. M. Durmuşçelebi (Çev.), O. Köksal (Çev. Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal.
- Blyth, A., Almeida, R., Forrester, D., Gorey, A. & Hostens, G. (2012). *Modernising secondary school buildings in Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Büyüköztürk Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Demir, C. (2011). *Eğitim kurumlarında mekân yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demir, T. (2018). *Mekansal kalite bağlamında kentsel yenileme projelerinin Samsun örneğinde incelenmesi* (Uzmanlık tezi). İller Bankası Anonim Şirketi, Ankara.
- Demirel, B. A. (2005). *Sürdürülebilir gelişme için mekan yönetimi*. I. Doğu Anadolu Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Erişen, Y. (2022). Okul mimarisi ve eğitimin niteliğine yansımaları. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 8, 33-37.

- Eryılmaz, S., & Deniz, G. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional technologies area. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 93-112.
- Hotaman, D. (2018). Okulların fiziksel donanım yeterliliğinin müzik, beden ve doğa zekâ alanları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 863-879.
- Işiker, F., & Bölük, M. F. (2018). *Okul tasarımında mekânsal olasılıklar*. 2. Uluslararası Mimarlık ve Tasarım Kongresi, Çanakkale.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20(5), 158-165.
- İnceoğlu, M. (2007). *Kentsel açık mekanların kalite açısından değerlendirilmesine yönelik bir yaklaşım: İstanbul meydanlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Jarwis, P. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, H., & Ünişen, A. (2014). Okulun mekansal anlamı: Pedo-mimari. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65-84.
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.
- Van der Voort, T. J. M., & Van Wegen, H. B. R. (2005). *Architecture in use: An introduction to the programming, design and evaluation of buildings*. Netherlands: Architectural Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Vitruvius. (2021). *Mimarlık Üzerine*. Ç. Dürüşken (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Schools are structures designed as an educational tool that helps to increase learning capacities as well as transferring knowledge. It can be said that variables such as students, teachers, school administrators, adopted educational philosophy, and educational programs play an important role in the education process. On the other hand, it is possible to say that these variables need spaces that enable them to be conducted in a proper way on the purpose of fulfilling the education-teaching process efficiently. The concept of 'spatial quality', formed by the combination of the words 'space' and 'quality', can be expressed as the degree to which needs of individuals using the space are met by the space.

Purpose

School buildings, where students, teachers and school administrators spend a significant part of their days, can positively or negatively affect educational outcomes depending on their spatial quality and characteristics. Therefore, it can be important to reveal possible deficiencies by making a situation analysis of school buildings and their spatial quality. This study is a qualitative study aiming to examine articles and postgraduate theses conducted in the field of education on school buildings and their spatial quality

Method

This study is a qualitative study aiming to comprehensively examine articles and postgraduate theses made in the field of education on school buildings and their spatial quality. In the study, document analysis method was used to collect data. The study group of the research consists of 72 studies conducted in the field of education which were indexed in Council of Higher Education National Thesis Center in Türkiye, Google Scholar and Dergipark databases and published between 2000 and 2023. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. Accordingly, studies were collected by searching keywords which were 'school buildings', 'the spatial quality of school buildings', 'the spatial adequacy of school buildings', 'physical conditions of school buildings'. 'The Publication Review Form for School Buildings' developed by researchers was used in the study. The collected data were analyzed using categorical analysis and frequency

analysis, which are content analysis techniques. Accordingly, in order to analyze the data obtained, 72 studies in the field of the education published between 2000 and 2023 were examined in detail. Studies were evaluated around 10 categories which were ‘the sub-discipline of educational sciences’, ‘the type of the study’, ‘the publication year’, ‘the method’, ‘the model’, ‘the study group/sample’, ‘institutions under research’, ‘the number of authors’, ‘the data collection tool’ and ‘related topics’. In some studies, codes are more than the number of studies because there are more than one study group/sample, institutions under research, sub-discipline, data collection tool and related topics in these studies. For this reason, percentages were used in categories containing more than one code. On the other hand, categories such as the type, the publication year, the method, the model, and the number of authors contain only one code. Therefore, frequency and percentage analyzes were used in these categories.

Results

According to results obtained from the study, more than half of studies on school buildings and their spatial quality were research articles. Research articles were followed by master's theses in terms of numbers. In terms of publication year, it can be said that studies tend to increase over the years. It was evaluated that the most preferred methods in studies on school buildings and their spatial qualities were the quantitative method and the qualitative method. It was concluded that the mixed method was one of the least preferred studies. Additionally, screening studies and case studies were more than other models in parallel with their preferred methods. When the sample and the study group of studies were examined, it was seen that the biggest share in studies on school buildings and spatial quality was teachers. Parents were the least preferred study group/sample. It was analyzed that the most preferred institutions under research in studies were primary schools and secondary schools. Studies on school buildings and their spatial qualities were mostly single-authored studies. It was seen that numbers of studies with 4 authors and more than 5 authors were very few. It was evaluated that studies on school buildings and their spatial quality were conducted in sub-disciplines of educational sciences, primary education, science and mathematics education, technical education, computer and instructional technologies. In these sub-disciplines, it was seen that published studies were mostly in the educational sciences sub-discipline. Data collection tools used in studies were questionnaire, checklist, diary form, inventory, location analysis matrix, focus group interview, observation form, sound measurement device, structured interview form, semi-

structured interview form and achievement test. In parallel with the method used in the aforementioned data collection tools, questionnaires and semi-structured interview forms were used the most in studies. When topics of studies on school buildings and their spatial quality were examined, it was concluded that there was a diversity in topics.

Discussion

The educational space, which is an environment where individuals are raised in line with the needs and expectations of the society, can positively or negatively affect the educational outcomes in parallel with the spatial quality. For this reason, the examination of school buildings and their spatial quality can be important in terms of providing a perspective not only to engineers, architects, designers but also to education politicians and education administrators to compensate for deficiencies in designs of school buildings. On the other hand, it can be said that studies in the literature are quite limited within the framework of educational sciences.

In this study, it was seen that more than half of the studies on school buildings and their spatial quality were research articles. It can be said that the high number of research articles in the studies is due to the faster completion and faster publication of research articles. On the other hand, it can be said that the scarcity of doctorate thesis studies may be due to the fact that the doctorate process is more arduous and covers a long period. Similar results were obtained by Coşkun, DüNDAR and Parlak (2014) and Aydın, Selvitopu and Kaya (2018). Coşkun DüNDAR and Parlak (2014) supported the conclusion that the doctoral process is a challenging process. When the results regarding the second sub-problem of the research were evaluated, it can be said that the studies tended to increase over the years. The aforementioned result is consistent with the results of Eryılmaz and Deniz (2019). According to this result, it is seen that the year with the highest number of publications is 2020. It can be said that the increase in studies over time is due to the relative increase in the amount of resources thanks to studies carried out in the field. The school building conditions, which is in change and development in parallel with the changing conditions, are also changing. Therefore, it can be thought that studies on school buildings and their spatial quality may have increased due to the evaluation of these changes. According to the results of the third sub-problem of the research, it was seen that the most preferred methods in studies on school buildings and their spatial quality were quantitative method and qualitative method. The results obtained in this study show parallelism with the results of Arık & Türkmen (2009), Polat (2020), Yılmaz (2019) and Doğan &

Tok (2018). In particular, the reason why the quantitative method is more preferred may be its facility of the faster data collection, the possibility of accessing more data sets, the faster and easier analysis. However, the fact that another preferred method is qualitative methods can be considered as a positive situation in terms of school buildings and their spatial quality. Because it is possible to say that qualitative research provides a more in-depth perspective on the subject. It was concluded that the studies were mostly designed with scanning and case studies. It can be said that the reason for being preferred the screening method more is that the majority of studies are quantitative. It is seen that the scanning method is used more in different studies (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Polat, 2010; Tosuntaş , Emirtekin & Süral , 2019). The reason why screening studies are more preferred may be due to the desire to examine cases and events from a wider perspective. When the sample and study groups of the studies were examined, it was seen that the biggest share in studies on school buildings and spatial quality was teachers. School administrators constituted the sample/study group in 17% of the studies. Preference of teachers as the sample or study group in studies may be due to their accessible qualifications by education researchers. According to the results obtained, it was analyzed that the most preferred institutions under research in studies were primary schools and secondary schools.

The fact that primary school buildings were mostly preferred in studies on school buildings and their spatial quality may be due to the necessity of the spatial quality of schools for children to be in the developmental age and to develop commitment to the school at the beginning of their education life. It was concluded that studies on school buildings and their spatial quality were mostly single-authored studies. The number of studies with 4 authors was only two. Besides, the number of studies with more than 5 authors was 3. Doğan and Tok (2018) explained the aforementioned result as the fact that academicians do not want to encounter any obstacles during the process. In addition, the distribution of tasks in multi-author articles is not clearly stated, and as a result, the reliability of the studies decreases. It was seen that studies on school buildings and their spatial quality were carried out in the sub-disciplines of educational sciences, basic education, science and mathematics education, technical education, computer and instructional technologies. Questionnaires and semi-structured interview forms were used the most in studies. It can be interpreted that this situation is due to the parallelism with methods and designs of studies.

When subjects of studies on school buildings and their spatial quality were examined, it was analyzed that there was a diversity in the subjects. It was concluded that topics related to physical/spatial conditions of school buildings were mostly discussed in studies. School noise and school gardens were other popular topics related to physical/spatial conditions. In addition, green schools, school safety, school culture, children's rights, organizational commitment, gardens of pre-school education institutions, and topics related to violence at school were also discussed. Moreover, other topics mentioned included employee opportunities, equality in education, happiness, school life satisfaction, quiet school, teachers' spatial satisfaction levels, space management, academic success, school attendance, educational ergonomics and eco schools.

Content analysis was conducted to determine the results of the studies on school buildings. With the content analysis, the categories of 'interaction between users and school buildings', 'physical and spatial conditions of school buildings', 'size of schools', 'school health and safety', 'school noise', 'locations of schools', 'new generation educational buildings' and 'school buildings in the context of development plans' were created. In line with these categories, the results obtained from the studies in the study group were analyzed. On the other hand, in line with the content analysis, the suggestions presented in the studies on school buildings were evaluated in the categories of 'school sizes', 'physical/spatial conditions of schools', 'school health and safety', 'disabled students', 'school buildings and user interaction' and 'school noise'.

Conclusion

Considering the limited number of studies on school buildings and their spatial qualities in the discipline of educational sciences, it can be said that more progress is needed. It is seen that there are still missing points in studies on the subject. Therefore, the following suggestions are presented to contribute to the literature:

1. Among studies on school buildings and their spatial quality, there is a lack of doctoral theses and review articles. Therefore, doctoral studies on this subject can be increased. Review articles can be produced by adapting researches in fields such as architecture and engineering to educational sciences. Thus, a theoretical framework can be developed regarding the spatial qualities of school buildings and educational environments in the field of educational sciences.

2. Mixed studies can be done on school buildings and their spatial qualities.

3. Studies can be conducted using different patterns and different data collection tools on school buildings and their spatial quality.
4. The spatial quality of schools that run different programs such as vocational and technical anatolian high schools, anatolian high schools, science high schools, social sciences high schools and project schools can be examined.
5. Comparative education studies can be conducted to compare the spatial quality of school buildings in Türkiye and school buildings in different countries.
6. Especially in schools where undesirable student behaviors are intense, studies examining the relationship between the spatial quality of school buildings and undesirable student behaviors can be conducted.
7. There may be a relationship between physical conditions of school buildings and the academic success of students. In this direction, studies that deal with both variables can be done.

Etik Beyan: ‘Türkiye’de Okul Binaları ve Mekânsal Kalitelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi’ başlıklı çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını; insan veya hayvanların bilimsel amaçlarla kullanılmasını gerektiren bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onay belgesi alınmasına gerek duyulmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.