DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BATI ANADOLU

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL 2025 CİLT 16 SAYI 1
YEAR 2025 VOLUME 16 ISSUE 1



http://dergipark.gor.tr/baebd
e-ISSN: 1308-8971

Sahibi
Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editörler
Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Alan Editörleri
Ahmet Bilal ÖZBEK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Behsat SAVAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Hürmüz CEYLAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Yayın Kurulu
Ahmet AYTAÇ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Ahmet TOKSOY, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Ahmet Deniz AĞCA, Berikan Yayınevi
Aşkın BAHADIR, Harran Üniversitesi
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi
Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi
İzel YAMAN, TBMM
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dergi Kurulu
Cansu ÇELEBİ EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi
Ezgi TOKDİL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Mine AKKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.

Owner
Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

Editors
Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

Editors in Chief
Ahmet Bilal OZBEK, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Behzat SAVAS, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Hurmuz CEYLAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Irfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Raziye CAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

Editorial Board Members
Ahmet AYTAC, Aydin Adnan Menderes University
Ahmet TOKSOY, Aydin Adnan Menderes University
Ahmet Deniz AGCA, Berikan Publishing House
Askin BAHADIR, Harran University
Bilgehan GULTEKIN, Ege University
Fatih BASBUG, Akdeniz University
Izel YAMAN, GNAT
Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University
Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University

Advisory Board
Cansu CELEBI EROL, Dokuz Eylul University
Ezgi TOKDIL, Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Mine AKKAN, Dokuz Eylul University
Vesile YILDIZ DEMIRTAS, Dokuz Eylul University

IT / Technical Support
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971
Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in April, August and December.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Türk Eğitim İndeksi (2018-), TR Dizin (2018-), ASCI (2024-) ve EBSCO (2024-) tarafından taranmaktadır.
***Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed* in The Index of Turkish Education (2018-), TR Dizin (2018-), ASCI (2024-), and EBSCO (2024-).**

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası, yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makaleleriniçeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

All Rights Reserved. No part of the BAEBD articles may be Used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in The journal and for their compliance with ethical rules.

İçindekiler/ Contents

İçindekiler/ Contents		**ii**
Editörler'den/ Editorial		**vi**
Bu Sayının Hakemleri/ List of Referees		**Vii**

1 Araştırma Makalesi	2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Disiplinlerarasılık Emine Karasu Avcı, Saim Turan	Sayfa: 1 - 30
2 Araştırma Makalesi	Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Mehmet Sait Aslan, Tufan Aytaç	Sayfa: 31 - 52
3 Araştırma Makalesi	Zihin Yetersizliği Olan Suriyeli Öğrencilerin Kültürel, Etkileşimsel ve Akademik Deneyimlerinin Aile ve Öğretmen Perspektifinden İncelenmesi Oğuzhan Hazır	Sayfa: 53 - 77
4 Araştırma Makalesi	Bitki Türlerini Tanımada Yapay Zeka Yoluyla Öğrenme Ortamı Tasarısı Geliştirme Cansu Çulha, Ülkü Eser Ünaldı	Sayfa: 78 - 97
5 Araştırma Makalesi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Okul Yöneticiliğine Yönelim Sebeplerinin İncelenmesi Muhammet Emin Güzel, Ayça Kaya	Sayfa: 98 - 122
6 Araştırma Makalesi	"Eğitimde Birlikteyiz" Öykü Kitaplarında Toplumsal Cinsiyete Bakış Kübra Ediz, Mine Koyuncu Şahin	Sayfa: 123 - 149
7 Derleme Makalesi	Din Eğitimi ve Öğretiminin Etkililiğinde Okulun Sosyal Sistem Olarak Rolü Yakup Kaya	Sayfa: 150 - 176
8 Araştırma Makalesi	İdeal Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi Görkem Oynar, İdris Şahin	Sayfa: 177 - 212
9 Araştırma Makalesi	İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi Mehmet Erdoğan, Zeynep Tanrıöğen	Sayfa: 213 - 240
10 Araştırma Makalesi	Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi Sevilay Yolcu, Özge Er, Özge Metin, Serkan Doğanay	Sayfa: 241 - 260
11 Araştırma Makalesi	Söylem Türlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Olarak Kullanımı Özge Özbek	Sayfa: 261 - 279
12 Araştırma Makalesi	Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Bakış Açılarının ve Tutumlarının Belirlenmesi Neslihan Ültay, Eser Ültay	Sayfa: 280 - 300
13 Araştırma Makalesi	Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Ercan Aras	Sayfa: 301 - 321
14 Araştırma Makalesi	Sekizinci Sınıfların Öğretmeni Olmak: Türkçe Öğretmenlerinin Deneyimleri Merve Ercan, Bahar Doğan Kahtalı	Sayfa: 322 - 358
15 Araştırma Makalesi	Afiş Tasarımlarında Görsel Tasarım Unsurlarının İncelenmesi: Eğitim Temalı Film Afişleri Zehra Atabey	Sayfa: 359 - 374
16 Araştırma Makalesi	Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme İslam Deviren, Güven Akşit	Sayfa: 375 - 397
17 Araştırma Makalesi	Sanat Eğitimi ve Çevre Bilincinin Sürdürülebilirlik Üzerindeki Etkisi: İlkokul Öğrencileri Üzerinde Bir Etki Analizi Selma Karaahmet Balcı, Aleyna Çelik, Ahmet Mihçioğlu	Sayfa: 398 - 417
18 Araştırma Makalesi	Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme ve Doğrulama Çalışması Özlem Gökçe Tekin	Sayfa: 418 - 434
19 Araştırma Makalesi	TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Özge Metin, Mehmet Yolalan, Hülya Yolalan, Öznur Şahin	Sayfa: 435 - 461
20 Araştırma Makalesi	Güçlendirici Liderliğin Örgütsel Gelişime Etkisi: Eğitim Çıktılarının İyileştirilmesi Emine Barış, İsmail Karsantık	Sayfa: 462 - 491
21 Araştırma Makalesi	Değerler Eğitiminin Dönüşümü: Post-truth Çağının Sunduğu Fırsatlar ve Tehditler Sevim Ünal	Sayfa: 492 - 518
22 Derleme Makalesi	Eğitim Örgütlerinde Makyavelist Liderlik: Değerlendirme ve İncelenmesi İrem Demir Arıcı, Prof. Dr. İbrahim Kocabaş	Sayfa: 519 - 539
23 Araştırma Makalesi	Cumhuriyetin İlk Sabahı Kitabının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Açısından Değerlendirilmesi Ceren Utkugün, Kevser Erdoğan Yapici, Şaban Ortak	Sayfa: 540 - 576

24 Araştırma Makalesi	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Nesih Kuşça, Mehmet Demirkol	Sayfa: 577 - 602
25 Araştırma Makalesi	Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Feyat Kaya, Hasan Ferşat Taşlıbeyaz	Sayfa: 603 - 618
26 Araştırma Makalesi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Lgs Matematik Dersi Sorularının ve 8. Sınıf Matematik Dersi Program Kazanımlarının İncelenmesi Ayşenur Aydoğdu, Selcen Gültekin	Sayfa: 619 - 649
27 Araştırma Makalesi	Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Pygmalion Algısı ile Akademik Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki Elif Uruç Öztürk, Nurşen Talmaç	Sayfa: 650 - 661
28 Araştırma Makalesi	Türkçe ve Rumence Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarının Metin Türleri Bakımından Karşılaştırılması: 6. Sınıf Örneği Feyza Yağmur Yeğin	Sayfa: 662 - 675
29 Araştırma Makalesi	The Effect of Creative Drama Education Method on Self-Confidence Levels of Student Nursing: A Study Quasi-experimental Selma İnfal Kesim, Çiğdem Samancı Tekin	Sayfa: 676 - 696
30 Araştırma Makalesi	Çocuklarla Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Problem Davranışlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Olcan Aslan, İrem Topuz	Sayfa: 697 - 723
31 Araştırma Makalesi	Öğretmenlerin Öğrenciler ve Veliler Tarafından Uğradıkları Yıldırma Yaşantılarının İncelenmesi Emine Babaoğlan, Zafer Yaşar Turap	Sayfa: 724 - 751
32 Araştırma Makalesi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Uygulanmasına Yönelik Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Özgü Yalçın Çer, Canan Koç	Sayfa: 752 - 774
33 Araştırma Makalesi	Yabancı Öğrencilerin Yapay Zekâ ile Türkçe Dil Becerisi Öğrenimi ve Algılarının İncelenmesi Kılıç Köçeri, Abdulhak Halim Ulaş	Sayfa: 775 - 797
34 Araştırma Makalesi	Ortaokul Öğrencilerinin Anlatma Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Analizi Aliye Nur Ercan Güven, Ayşenur Ak	Sayfa: 798 - 816
35 Araştırma Makalesi	Psikolojik Esneklik ve Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Zehra Sarımen Ündar, Murat Canpolat	Sayfa: 817 - 837
36 Araştırma Makalesi	Pre-service Chemistry Teachers' Knowledge and Experience with Web 2.0 Tools Ayse Zeynep Şen	Sayfa: 838 - 862
37 Araştırma Makalesi	Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Affetme Düzeyi ile Psikolojik Esneklik İlişkisi Dilşat Ömrüuzun, Yücel Öksüz	Sayfa: 863 - 886
38 Araştırma Makalesi	Dijital Öğrenme ve Özel Yetenekliler Eğitimi: Bir Durum Çalışması Zekai Ayık, Muhammet Davut Gül	Sayfa: 887 - 910
39 Araştırma Makalesi	Eğitim İnançları ve Yapay Zekâ: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Algıları Üzerine Bir Araştırma Gülşah İmamoğlu Akman, Yener Akman	Sayfa: 911 - 928
40 Araştırma Makalesi	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlik Tasarımı Muhammet Altundağ, Ali Osman Kocalar	Sayfa: 929 - 948
41 Araştırma Makalesi	Psikolojik Danışman Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Duygusal ve Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Mustafa Kılıç, Birol Alver	Sayfa: 949 - 978
42 Araştırma Makalesi	Matematik Eğitiminde Cebirsel Düşünme Üzerine Yapılan Makalelerin Bibliyometrik Analizi Fatmagül Ergün, Emin Aydın	Sayfa: 979 - 1011
43 Araştırma Makalesi	Job Stressors Among Primary School Teachers in Syrian Jarablus City Ömer Haraki	Sayfa: 1012 - 1033
44 Araştırma Makalesi	Atatürk'ün Gözünde Kadın Olmak: Geçmişten Günümüze Toplumsal Hayatta Kadının Yeri ve Önemi Büşra Elçiçeği	Sayfa: 1034 - 1060
45 Araştırma Makalesi	Örgütsel Muhalefet ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişki: Öğretmen Algıları Kerem Doğan, Seyithan Demirdağ	Sayfa: 1061 - 1083
46 Araştırma Makalesi	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (2018) Çokkültürlülük Kavramının Yansımaları Aleyna Başaran Karabacak, Canan Çalışkan, Elanur Kökduman, Hüseyin Ulus	Sayfa: 1084 - 1102
47 Araştırma Makalesi	Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Olarak Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Özge İdrisoğlu, Mübeccel Gönen	Sayfa: 1103 - 1119
48 Araştırma Makalesi	Ortaöğretim Öğrencilerinin Günceli Kaçırma Korkusu Deneyimleri ve Günlük Yaşamlarına Yansımaları Ali Rıza Yavrutürk	Sayfa: 1120 - 1147
49 Araştırma Makalesi	Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Cumhur Demiralp, Rıdvan Turunç	Sayfa: 1148 - 1166
50 Araştırma Makalesi	Ortaokul Öğrencilerinin Çok Çözümlü Problemleri Çözme Sürecindeki Matematiksel Yaratıcılıklarının İncelenmesi Miray Alçı Aydoğan, Tuğba Uygun	Sayfa: 1167 - 1193

51 Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisinin Kazandırılması ile İlgili Görüşleri Kamil Uygun, Şifa Günhan	Sayfa: 1194 - 1214
52 Araştırma Makalesi	Beceri Temelli Okul Öncesi Eğitimi: 2024 Maarif Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Gülçin Güven, Seher Yumugan	Sayfa: 1215 - 1242
53 Araştırma Makalesi	Development of the Teacher-Student Interaction Scale Yafes Can, Meral Güven	Sayfa: 1243 - 1274
54 Araştırma Makalesi	İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Hayal Gücü Eğitiminin Değerlendirilmesi Yıldıray Aydın	Sayfa: 1275 - 1296
55 Araştırma Makalesi	Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Sinan Bayat	Sayfa: 1297 - 1322
56 Araştırma Makalesi	Ortaokul Öğrencilerinin Elektromanyetik Kirlilik Farkındalığı: Görüşler, Akademik Başarı ve Çeşitli Değişkenler Üzerine Bir İnceleme Yasin Kılıç, Esra Benli Özdemir	Sayfa: 1323 - 1349
57 Araştırma Makalesi	Yapay Zekanın Eğitime Yansımaları: Yönetici ve Öğretmenlerin Bakış Açıları Celal Teyyar Ugurlu, Hatice Gonca Usta	Sayfa: 1350 - 1374
58 Araştırma Makalesi	Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitim Elif Ergene, Fisun Bozkurt	Sayfa: 1375 - 1400
59 Araştırma Makalesi	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Hazırlanan 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi Meryem Konu Kadirhanoğulları, Esra Özay Köse	Sayfa: 1401 - 1421
60 Araştırma Makalesi	Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Uğur Büyük, Hanife Çetingüney	Sayfa: 1422 - 1445
61 Araştırma Makalesi	Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Aişe Gül Yildiz Poyraz, Hatice Yıldız	Sayfa: 1446 - 1479
62 Araştırma Makalesi	Sonsuz Sayı Kümelerinin Karşılaştırılması Bağlamında Sonsuzluk Kavramına İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi Handenur Şahin, Ümit Durak, Özkan Ergene	Sayfa: 1480 - 1513
63 Araştırma Makalesi	Examining the Effect of AFAD Training on Science Teacher Candidates' Perceptions towards Natural Disasters Zeynep Alemdar Zihni, Ahmet Volkan Yüzüak, Zekiye Merve Öcal	Sayfa: 1514 - 1536
64 Araştırma Makalesi	Türkiye'de Geometri Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgıları Üzerine Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Betimsel Analizi Ali İhsan Mut, Mustafa Lezgi	Sayfa: 1537 - 1561
65 Araştırma Makalesi	8. Sınıf Öğrencileri ve Lgs Yolculuğu: Ebeveyn Desteği Üzerine Bir İnceleme Ayşe Gülnur Kaya, Mustafa Kutlu, Nuri Erdemir	Sayfa: 1562 - 1583
66 Araştırma Makalesi	İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları İle Sorumluluk Değeri Kazanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Zarif Safa Soylu, Yaşar Çelik	Sayfa: 1584 - 1611
67 Araştırma Makalesi	MEB 365 Gün Öykü Serisinde Yer Alan Kitapların Erken Çocuklukta Matematik Kavramlarına Yer Verme Açısından İncelenmesi Gülay Ocak Sayar, Ensar Yıldız	Sayfa: 1612 - 1630
68 Araştırma Makalesi	Geometriye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Selda Özdişçi, Süha Yılmaz	Sayfa: 1631 - 1656
69 Araştırma Makalesi	Evlilik ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi Tolga Soylu	Sayfa: 1657 - 1677
70 Araştırma Makalesi	Investigation of the Relationship Between Biophilia Levels and Problem-solving Skills of 60-72 Month-old Children Attending Preschool Education İrem Nur Direk, Öznur Purtaş Sönmez	Sayfa: 1678 - 1696
71 Araştırma Makalesi	7. Sınıf Sosyal Bilgiler 'Kültür ve Miras' Öğrenme Alanına Yönelik Başarı Testinin Geliştirilmesi Ceylan Akcan, Selman Ablak	Sayfa: 1697 - 1715
72 Araştırma Makalesi	Okul Müdürlerinin Ders Denetimi: Sorunlar, Beklentiler ve Güçlendirici Liderlik Perspektifinden Bir Değerlendirme Serhat Özel, Gamze Tuti	Sayfa: 1716 - 1744
73 Araştırma Makalesi	Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekâya Bakışı: Uygulamaları, Gelecek Planları ve Endişeleri Nuray Kurtdede Fidan, İrem Kayar	Sayfa: 1745 - 1773
74 Araştırma Makalesi	Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması Semra Kiye, Selen Demirtaş Zorbaz, Tansu Alan	Sayfa: 1774 - 1794
75 Derleme Makalesi	Fen Eğitimi Bağlamında Çevreye Yönelik Deneysel Araştırmaların Sistematik Derleme Çalışması Fatma Zehra Çalışkan, İlke Çalışkan	Sayfa: 1795 - 1824
76 Araştırma Makalesi	Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişki Ahmet Erkan Yıldırım, Aydan Ordu	Sayfa: 1825 - 1844

77 Araştırma Makalesi	Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Mehmet Şimşek, Cem Ali Gizir	Sayfa: 1845 - 1860
78 Araştırma Makalesi	Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) İncelenmesi Ahmet Efe Turan, Sevcan Basmaci, İsmail Dönmez	Sayfa: 1861 - 1881
79 Araştırma Makalesi	Lise Öğrencilerinin Analitik Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Rümeysa Tuna Gündoğdu, Ebru Bozpolat	Sayfa: 1882 - 1912
80 Araştırma Makalesi	Su Analizleri Dersinde Kullanılan Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı Üzerine Etkisi Nilay Korkmaz, Gamze Dolu	Sayfa: 1913 - 1939

Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nin 2025 yılına ait 16. cilt 1. sayısıyla sizlerle yeniden buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda, eğitim bilimleri alanının kuramsal, uygulamalı ve yöntemsel çeşitliliğini yansıtan toplam seksen adet nitelikli çalışmaya yer verilmiştir.

Sayımızda; öğretmen eğitimi, öğretim programları, liderlik modelleri, öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri, eğitimde yapay zekâ kullanımı, çevre ve değerler eğitimi gibi geniş bir yelpazede hazırlanan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca, ölçek geliştirme, bibliyometrik analiz, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı araştırmalar da sayı içeriğine yöntemsel zenginlik kazandırmaktadır. Sayımızda yer alan çalışmaların okuyucularımız için ilham verici olmasını diliyoruz.

Bu sayıda yer alan makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayımlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bu kapsamlı sayının oluşmasında sürece katkı sunan tüm yazarlara, değerli hakemlerimize ve yayına hazırlık sürecinde emeği geçen herkese içtenlikle teşekkür ederiz. Dergimizin bu sayısında yer alan araştırmaların, eğitim alanında yeni tartışmalar başlatmasını, uygulamalara rehberlik etmesini ve araştırmacılara ilham vermesini dileriz.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi
Editör Kurulu adına

Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 16 - Sayı 1 – Nisan 2025)	List of Referees (Volume 16 - Issue 1 – Nisan 2025)
Prof. Dr. Adem Bayar	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Ekber Gülersoy	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Dilber Polat	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru İkiz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İdris Şahin	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan Özgül	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir Karatekin	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mahir Kalfa	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Bekdemir	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Emin Usta	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Kul	Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Tanfer Altaş	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nazlı Gökçe	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi Özer	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Baloğlu	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar Çavaş	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar Köseoğlu	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. S. Ahmet Kıray	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Sabit Menteşe	Munzur Üniversitesi
Prof. Dr. Sait Akbaşlı	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sare Şengül	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selda Öz Soysal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat Zaman	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel Kahraman	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Şengül Atasoy	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat Şahin	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulkadir Özkaya	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman Sefalı	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Emin Osmanoğlu	Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Volkan Yüzüak	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ali İlhan	Artvin Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman Kocalar	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça Kurt	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin Yazıcıoğlu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Çağlar	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Gül Şekercioğlu	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Seyhan	Reccep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Oguz Namdar	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Behiye Dağdeviren Ertaş	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Betül Küçük Demir	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak Çağla Garipağaoğlu	Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Cansu Çelebi Erol	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cansu Tutkun	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Taşkıran	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Demet Baran Bulut	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Demet Zafer Güneş	İstanbul Kültür Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Kaya	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Yıldırım	İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Zeren Özer	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Güveli	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan Karagöl	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ekin Su Kuzu	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Akşan Kılıçaslan	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Daşçı Sönmez	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Ulu	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin Turhal	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Kılçık	İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa
Doç. Dr. Fatma Ülkü Yıldız	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Ferhat Karabulut	Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Doç. Dr. Ferhat Yılmaz	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Karadağ Üçdal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe Özdemir	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Arastaman	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin Kezban Saraçoğlu	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Handan Ürek	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal Kahraman	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Işıner Sever	Hakkâri Üniversitesi
Doç. Dr. İlyas Kara	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. İsa Yıldırım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Ay	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal Kaya	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akpınar	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Aşıkcan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Öztürk	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Metehan Kutlu	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Polat	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Şengül	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer Köşker	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Nurhan Atalay	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Nuri Berk Güngör	Balikesir Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan Nacaroğlu	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Yılmaz	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Akhan	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Ergene	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Altunsu Sönmez	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Pervin Oya Taneri	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Şamil Tatık	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Sanem Tabak	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Seda Çavuş Güngören	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Selcen Çifci	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk Arık	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Serap Emil	Orta Doğu Teknik Üniverstesi
Doç. Dr. Sevgi Koç	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Simge Yılmaz Uysal	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Sümeyye Aydın Gürler	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Sümeyye Aydın Gürler	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Talip Öztürk	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Bağatarhan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit Çelen	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel Akçakın	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Volkan Duran	Iğdır Üniversitesi
Doç. Dr. Yağmur Ulusoy Doğmuş	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup Aksoy	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz Değirmenci	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Yurdagül Kılıç Gündüz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Bahri Gündoğdu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zakir Elçiçek	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Zühal Dinç Altun	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Sağlam	Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit Aslan	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri Dicle	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Bolat	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kasım Sezgin	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela Kızılkaya	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Güllü	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay Yemenici	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Anıl Kandemir	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Asiye Dursun Budak	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayça Büyükcebeci	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayla Ata Baran	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur Katmer	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Önal	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Atalay	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur Nazik Fayız	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur Yazar	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Bölükbaşı Uygur	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok	Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Behire Sançar	Toros Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Belma Barak	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Belma Türker Biber	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Berrin Somer Ölmez	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak Aydın	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bülent Tansel	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Canan Albez	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Coşkun Dikbıyık	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cumhur Demiralp	Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Uysal	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Defne Yılmaz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya Koray Düşünceli	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilek Uslu	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilek Yıldırım	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Doğan Doğan	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu Tosunay Gencelli	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dünya Baz	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru Ocakçı	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru Ünay	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Erberk	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elvan Tekin	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Banaz	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin Eker	İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan Tatlı	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erdal Büyükbıçakçı	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra Yazıcı	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah Demir	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fehime Sevil Yalçın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feride Ersoy	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyza Gün	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyzi Kaysi	İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Fırat Ünsal	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen Karaferye	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gamze Tuti	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülay Koru Yücekaya	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Eroksal Ülger	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Oflaz	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Elif Çorbacı Serin	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halit Kırıktaş	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamiyet Bursalı	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamza Öz	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hande Tasa	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ceyhun Can	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Hediye Şirin Ak	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Enes Öner	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlkem Kara	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsa Tak	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Özdemir	İstanbul Gedik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin Korkusuz	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kadir Coşkun	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin Işık	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin Kırbaç	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevhibe Kobak Demir	Balikesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde Doğan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Serhat Semercioğlu	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut Gül	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müjgan Bekdaş,	Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mürşet Çakmak	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra Terzioğlu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nida Emül	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nisa Başara Baydilek	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan Tekin	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah Aykaç	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah Şimşek	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Gedik	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Söner	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Özer	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Seyfettin Sevinç	Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özcan Ekici	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özcan Erişek	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özden Turgut	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Metin	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Kıraç	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rifat İçyüz	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Dulay	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Mızrak	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selahattin Akşit	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selami Yeşilyurt	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Aslan	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sema Kara	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap Selver Kipay	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serhan Bozan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serhan Bozan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seyhan Çerçi	İstanbul Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezin Seçer	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Sadi Yılmaz	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Arı	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Okur	Milli Savunma Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinem Yanbıyık	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Suna Çöğmen	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep Et	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerife Uğuz Arsu	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma Bilgiz Öztürk	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taha Tuna Kaya	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tevfik Fikret Karahan	Ardahan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tolga Saka	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Demirci	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Öztürk	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Turgut	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Yulet Yılmaz	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan Filiz	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Vedat Bakır	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Kaygas	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldız Burcu Doğan	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcu	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Sarıkaya	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zarife Şeyma Altın	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kızıl Aslan	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zülal Uğur Arslan	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Akın Gönen	Selçuk Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Ali Şimşek	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Aysel Ferah Özcan	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Görevlis Dr. Barış Demir	Kocaeli Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Emrah Köseoğlu	Harran Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Emre Emrullah Boğazlıyan	Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Esra Akpınar	Ege Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Esra Nur Demirtaş	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Esra Uyar	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. İnci Açıkgöz	Ankara Bilim Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Nida Kırömeroğlu	İstanbul Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Serdar Bozan	Mardin Artuklu Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Şebnem Noyat	Dicle Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Sümeyra Ayık	Abdullah Gül Üniversitesi
Öğr. Görevlisi Dr. Zehra Kurşun	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Ayşe Şeyma Turgut Arıkan	Kocaeli Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Birnaz Kanbur Tekerek	Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Cansu Bakırcı Saymaz	Gazi Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Esin Dündar	Mersin Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Harun Özbey	Erciyes Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Hasan Temel	Balıkesir Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Mücahit Aydoğmuş	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Muhammed Talha Özalp	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Nilay Çelik Ercoşkun	Atatürk Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Şeyma Aksakal Taşkıran	Fırat Üniversitesi
Arş. Görevlisi Dr. Sinem Kars	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Seda Balkan	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Seda Akkurt Gümüş	Bağımsız Araştırmacı

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (*Turkey*).
http://dergipark.org.tr/baebd - editor.baebd@gmail.com
+90 (0) 232 301 25 03 *Fax* +90 (0) 232 420 6045

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Disiplinlerarasılık

Interdisciplinarity in the 2024 Social Studies Curriculum

Emine KARASU AVCI, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, eacvi@kastamonu.edu.tr

Saim TURAN, Araştırma Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, turansaim@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 14 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Aralık 2024
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Karasu Avcı, E. ve Turan, S. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında disiplinlerarasılık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1-30.
DOI. 10.51460/baebd.1566959

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Disiplinlerarasılık; ihtiyaçlar doğrultusunda farklı disiplinlere ait bilgi, beceri, eğilim, değer, yöntem, teknik ve bakış açılarından bütüncül bir anlayışla yararlanılması olarak tanımlanabilir. Bu anlamda disiplinlerarasılığın bir problemi farklı açılardan inceleyebilme ve çözümleyebilme fırsatı sunduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi de disiplinlerarası anlayışla oluşturulmuş bir derstir. Bu araştırmada 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda disiplinlerarasılığın incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın araştırma yaklaşımı nitel araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada güncel SBDÖP'nın "antropoloji, arkeoloji, bilişim teknolojileri, coğrafya, din eğitimi, ekonomi, eğitim bilimleri, felsefe, hukuk, matematik, psikoloji, sanat, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih ve Türkçe" olmak üzere 16 farklı disiplinle ilişkilendirildiği görülmektedir. Programda her bir öğrenme alanının, becerilerin (alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler), programlar arası bileşenlerin (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), öğrenme-öğretme yaşantılarının (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma süreci, öğrenme-öğretme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) başlıklarının disiplinlerarası ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarasılık, sosyal bilgiler, öğretim programı.

Abstract. Interdisciplinarity can be defined as utilizing the knowledge, skills, tendencies, values, methods, techniques, and perspectives of different disciplines with a holistic understanding in line with the needs. In this sense, it can be said that interdisciplinarity offers the opportunity to examine and analyze a problem from different perspectives. The social studies course is also created with an interdisciplinary approach. This study aims to examine interdisciplinarity in the 2024 Social Studies Curriculum. The research model of the study was planned as qualitative research. Document analysis method was used as a data collection tool in the study. The data were analyzed using content analysis technique. In this direction, it is seen that the current SSCC is associated with 16 different disciplines including "anthropology, archeology, information technologies, geography, religious education, economics, educational sciences, philosophy, law, mathematics, psychology, art, political science, sociology, history and Turkish". It has been determined that each learning area, skills (field skills, conceptual skills, dispositions), inter-curricular components (social-emotional learning skills, values, literacy skills), learning-teaching experiences (basic assumptions, pre-assessment process, bridging process, learning-teaching practices) and differentiation (enrichment, support) titles have interdisciplinary relations.
Keywords: *Interdisciplinarity, social studies, curriculum.*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The 21st century is characterized by rapid advancements in science and technology, with changes and transformations influencing human life at an equally fast pace. The ability of individuals raised in this era to navigate daily life depends on their knowledge, skills, perspectives, and methodologies across various fields. As a result, it has become imperative for individuals to develop in multiple dimensions. An interdisciplinary approach can be effectively employed in education to foster this multifaceted development.

Interdisciplinarity refers to the integration of knowledge, methods, techniques, and perspectives from different disciplines in a holistic manner, tailored to specific needs. This approach allows for the examination and analysis of problems from diverse perspectives, offering a more comprehensive understanding. Şahbaz and Çekici (2012) emphasize that interdisciplinarity is particularly crucial for fields like the social sciences, where a singular disciplinary perspective may sometimes be insufficient for addressing complex issues. Therefore, incorporating insights from various disciplines often proves more meaningful. While traditional scientific approaches have historically focused on analyzing the world from narrow, discipline-specific viewpoints, contemporary research increasingly necessitates drawing on diverse fields to solve complex problems (Sağdıç, 2019).

Social studies, as a discipline, inherently embodies an interdisciplinary approach. This study aims to examine the integration of interdisciplinarity within the Social Studies Curriculum, which has been reorganized in alignment with the 2024 Maarif Education Model.

Method. The research design of the study was structured as a qualitative inquiry. According to Creswell (2013), qualitative research involves the collection and interpretation of data through gathering the views of individuals or groups, or by analyzing documents. In this study, the revised SSCC, updated within the framework of the 2024 Education Model, was examined in terms of interdisciplinarity. The current SSCC served as the primary data source.

To gather data, the document analysis method was employed. This method involves collecting data by examining various forms of documents such as articles, letters, diaries, journals, scientific papers, autobiographies, and biographies (Creswell, 2013). Within the scope of this research, the following questions are posed regarding the current curriculum:

1. How is the interdisciplinarity of SSCC?
   - 1.1. How is the interdisciplinarity of the learning areas of SSCC?
     - 1.1.1. How is the interdisciplinarity of SSCC learning areas according to grade levels?
   - 1.2. How is the interdisciplinarity of SSCC skills?
     - 1.2.1. How is the interdisciplinarity of SSCC domain skills?
     - 1.2.2. How is the interdisciplinarity of SSCC conceptual skills?
     - 1.2.3. How is the interdisciplinarity of SSCC tendencies?
   - 1.3. How is the interdisciplinarity of the intercurriculum components of SSCC?
     - 1.3.1. How is the interdisciplinarity of SSCC social-emotional learning skills?
     - 1.3.2. How is the interdisciplinarity of SSCC values?
     - 1.3.3. How is the interdisciplinarity of SSCC literacy skills?
   - 1.4. How is the interdisciplinarity of SSCC learning-teaching experiences?
     - 1.4.1. How is the interdisciplinarity of SSCC fundamental assumptions?
     - 1.4.2. How is the interdisciplinarity of SSCC pre-assessment process?

Karasu Avcı, E. ve Turan, S. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında disiplinlerarasılık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1-30.
DOI. 10.51460/baebd.1566959

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1.4.3. How is the interdisciplinarity of the SSCC bridging process?
1.4.4. How is the interdisciplinarity of SSCC learning-teaching practices?
1.5. How is the interdisciplinarity of SSCC differentiation?
1.5.1. How is the interdisciplinarity of SSCC enrichment?
1.5.2. How is the interdisciplinarity of SSCC supporting?

The data were analyzed using the content analysis technique, which involves examining ideas, opinions, discourses, and texts in various documents to uncover their meanings and systematically present them (Coolican, 2009). In this study, content analysis was utilized to explore interdisciplinarity within the context of the 2024 SSCC.

The analysis focused on several key elements, including learning areas, skills (such as field skills, conceptual skills, and tendencies), inter-program components (e.g., social-emotional learning skills, values, literacy skills), learning-teaching experiences (basic assumptions, pre-assessment processes, bridging processes, and learning-teaching practices), as well as differentiation aspects like enrichment and support.

Results, Discussion and Conclusion. In the research, it is seen that the current SSCC is associated with 16 different disciplines including “anthropology, archeology, information technologies, geography, religious education, economics, educational sciences, philosophy, law, mathematics, psychology, art, political science, sociology, history and Turkish”. It was determined that each learning area, skills (field skills, conceptual skills, dispositions), interprogram components (social-emotional learning skills, values, literacy skills), learning-teaching experiences (basic assumptions, pre-assessment process, bridging process, learning-teaching practices) and differentiation (enrichment, support) titles have interdisciplinary relations. Sağdıç (2019) states in his study that the SSCC prepared after 2005 was handled with an interdisciplinary and holistic approach. Turan (2019) associated the 2018 SBSTP with the disciplines of “sociology, citizenship, political science, philosophy, history, environmental science, economics, scientific research, law, anthropology, psychology, ethnography, human rights and democracy, informatics, science and technology”. Turan et al. (2019) found that social studies teachers cooperate with Turkish, Religious Culture and Ethics and Science teachers the most in social studies courses. In Aybek's (2001) study, teachers stated that they “always” associated the social studies course with the Turkish course and “sometimes” with science, mathematics, art and music courses. In Garip's (2022) study, Turkish lesson was associated with social studies, history and geography lessons the most. Kanatlı and Çekici (2013) stated in their study that social studies was one of the courses that the Turkish course benefited from the most with an interdisciplinary approach. The results of these studies in the literature support the interdisciplinary nature of the social studies course.

Based on the results obtained within the scope of the research, the following suggestions can be made: In this study, the current SSCC was examined in terms of interdisciplinarity. Social studies textbooks prepared for the current program can also be examined in terms of interdisciplinarity. The views of social studies teachers on the interdisciplinarity of the SSCC can be examined. It can be said that social studies curriculum writers designed this course mostly for the disciplines within the curriculum. Within the scope of interdisciplinarity approach, more areas such as science and mathematics can be included.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Literatürde disiplinlerarasılık kavramına yönelik farklı tanım ve açıklamalar yapılmıştır. Disiplinlerarasılık, bir problem, konu ya da temaya ilişkin farklı disiplinlerin bir araya getirilerek problemin, konunun ya da temanın aydınlatılmasıdır (Turan, Karasu Avcı ve Faiz, 2020). Farklı disiplinlere ait bilgilerin bir araya getirilerek probleme/konuya/temaya ilişkin bütüncül bir bakış açısı kazandırılmasıdır (Garip, 2022; Yıldırım, 1996). Bir kavramın tüm yönleriyle incelenebilmesi için farklı disiplinlerin yöntem ve bilgilerinden faydalanılmasıdır (Jacobs, 1989). Disiplinlerarasılık, her bir disiplinin güçlü yanlarından faydalanarak öğretim programlarındaki içerik sınırlılığını ortadan kaldırmayı hedefleyen yaklaşımdır (Yarımca, 2011). Farklı disiplinleri daha anlaşılır kılmak amacıyla disiplinlerin bir arada düşünülmesi, birbirleri ile benzeşen ve keşisen noktaları belirleyerek daha anlamlı kılma çabası ya da anlamsal bütünleşmesidir (Aybek, 2001; Demir, 2009; Erikson, 1995). Farklı disiplinlere ait bilgilerin, yöntem ve tekniklerin bütünleştirilmesi problemleri anlama ve çözmede daha kapsamlı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bir disipline bağlı olarak geliştirilmiş yöntem ve teknikler farklı disiplinlerin kullanımına açılması hem bütüncül bir inceleme hem de çözümleme kolaylığı sağlamaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarasılık, farklı disiplinlerin bilgi, yöntem, teknik, veri, perspektif, kavram ya da teorilerinin birleştirilmesi, yapılandırılması ve üretilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Keskin, 2019).

Günümüz dünyasında bireyler artık bilginin alıcı konumundan üreticisi konumuna geçmişlerdir. Günlük hayatta bir problem ile karşılaşan birey problemin çözüm alanının sınırlılığı sebebiyle çözüme ulaşamayacaktır (İnci ve Kaya, 2022). Geleneksel bilim, dünyayı sadece ele aldığı olay ve olgular penceresinden değerlendirme eğilimindeyken günümüzde yapılan bilimsel çalışmalar problemlerin çözümünde birbirine uzak görünen disiplinlerden yararlanmayı gerekli kılmaktadır (Sağdıç, 2019). Disiplinlerarası yaklaşım ile bireyler öğretim sürecinde bir probleme/konuya/temaya yönelik farklı bakış açıları ile beslenebilirler, farklı disiplinlere ait farklı bakış açılarından yola çıkarak yeni bir sentez yapabilirler, eleştirel düşünme becerisi kazanabilirler, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Turna ve Bolat, 2015). Sadece tek bir disiplin ile çözümlenemeyen günümüz problemlerinin çözüme kavuşturulması için disiplinlerin birleştirilerek çözüm önerilerinin ortaya konulması birey için oldukça önemlidir. Bu yaklaşım ile birey ezberlemek yerine analiz etmek ve sentez yapmak gibi üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilecektir (Budak Coşkun ve Altun, 2012). Özellikle sosyal bilimler gibi yoruma açık disiplinler için disiplinlerarasılığın bir gereklilik olduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerde herhangi bir probleme/konuya/temaya tek disiplin çerçevesi ile bakmak bazen yetersiz kalabilmektedir. Bu anlamda farklı disiplinlerden yararlanmak daha anlamlı olabilir (Şahbaz ve Çekici, 2012). Disiplinlerarasılık, bir durumu disipliner ve sınırlı imkânlarla incelemek yerine daha kapsamlı ve derinlemesine bütüncül bir bakış açısıyla uygulanmasıdır. Bu yaklaşımın disiplinlere en önemli katkısının da bu olduğu söylenebilir (Keskin, 2019). Disiplinlerarası yaklaşım, öğrenme süreçlerini destekleyen enerji kaynağı olarak da düşünülebilir. Bu yaklaşımın aynı zamanda güncel hayata ilişkin realiteleri de yansıtması bireylerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmektedir. Bu durum bireylerin gerçek hayata ilişkin bilgi ve becerileri de transfer etmelerine katkı sağlayacaktır (Yarımca, 2011). Disiplinlerarasılık, bireylerin soyut öğrenmelerinin zihinde canlandırılmasını sağlaması bakımından da önemlidir (Gürkan ve Doğanay, 2016). Bu bağlamda disiplinlerarasılığın, disiplinleri izole etme anlayışından ziyade etkili öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesini hedeflediği düşünülebilir (Tchudi ve Lafer, 1993). Ayrıca bu yaklaşımın değerler eğitimi açısından önemli olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Problemlere/konulara/temalara yönelik ikilemler ya da çelişkili durumlar karşısında empati, hoşgörü, yaratıcılık, sıra dışı düşünme, objektiflik gibi değerlerin kazandırılması disiplinlerarası yaklaşımla daha kolay hayata geçirilebilir (Field, Lee ve Field, 1994).

Disiplinlerarası öğretim, bir ders saati sürecinde biraz tarih, biraz coğrafya, biraz istatistik ya da resim işlemek değildir. Gerçek manada disiplinlerarasılık, öğretim sürecinin tamamen kavramlar ve problemler etrafında tasarlanması ve organize edilmesi, farklı alanlardan bilgilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesidir. Disipliner yaklaşımda geleneksel anlayışla bilgi ve becerilerin birleştirilmesi işi öğrenciye bırakılmakta bu durum da çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin öğretim sürecinde elde edilen bilgilerin gerçek hayata transferinde sorunlar yaşanması bilginin aktarılması sürecinde disiplinlerarası yaklaşımdan faydalanılmasının önemine dikkat çekmektedir (Yıldırım, 1996).

Bu çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki disiplinlerarasılığın ele alınması amaçlanmaktadır. Literatürde disiplinlerarasılık ve sosyal bilgiler kavramlarının bir arada ele alındığı çalışmalar (Sağdıç, 2019; Turan, 2019; Turan vd., 2020; Akyıldız, 2022; Ölmez, 2023) yer almaktadır. Sağdıç (2019) çalışmasında ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarasılığın tarihsel gelişimi; Turan (2019) çalışmasında 2018 sosyal bilgiler öğretim programında disiplinlerarasılık; Turan vd. (2019) çalışmasında disiplinlerarasılık ile ilgili öğretmen görüşleri; Akyıldız (2022) çalışmasında disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş analojilerle öğretim modeli; Ölmez (2023) çalışmasında disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimi konularını ele almışlardır. İlkokul düzeyinde ise sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturan hayat bilgisi dersinde Kara ve Tokmak (2023) tarafından yapılan çalışmada Fransa Hayat Bilgisi (Dünyayı Sorgulamak) Dersi Öğretim Programı'nın disiplinlerarasılık bağlamında incelendiği görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında disiplinlerarasılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların güncel öğretim programına yönelik yapılmış çalışmalar olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum 2024 SBDÖP'de disiplinlerarasılığın araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışma ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki disiplinlerarasılık ele alınarak yeni programda disiplinlerarası ilişkilendirmelere yönelik bir tespit yapılacaktır. Çalışma bu yönüyle yeni programda disiplinlerarası ilişkilendirmelere yönelik araştırmalara örnek teşkil etmesi açısından da ilk çalışma olacaktır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları, beceriler (alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler), programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), öğrenme-öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma süreci, öğrenme-öğretme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) şeklinde şekillendiği görülmektedir (MEB, 2024). Bu kapsamda oluşturulan araştırmanın temel ve alt problemlerine aşağıdaki sorularla cevap aranmaktadır:

1. SBDÖP'nde yer alan disiplinlerarası ilişkilendirmeler nasıldır?
   - 1.1. SBDÖP öğrenme alanlarında disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
     - 1.1.1. SBDÖP öğrenme alanlarında sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
   - 1.2. SBDÖP becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
     - 1.2.1. SBDÖP alan becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1.2.2. SBDÖP kavramsal becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.2.3. SBDÖP eğilimlerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.3. SBDÖP programlar arası bileşenlerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.3.1. SBDÖP sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.3.2. SBDÖP değerlerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.3.3. SBDÖP okuryazarlık becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.4. SBDÖP öğrenme-öğretme yaşantılarında disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.4.1. SBDÖP temel kabullerinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.4.2. SBDÖP ön değerlendirme sürecinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.4.3. SBDÖP köprü kurma sürecinde disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.4.4. SBDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarında disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.5. SBDÖP farklılaştırmada disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.5.1. SBDÖP zenginleştimede disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?
1.5.2. SBDÖP desteklemede disiplinlerarası ilişkilendirme nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma kapsamında nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Nitel araştırma; bireylerin/insan gruplarının görüşlerinin alınması ya da belgelerin/dokümanların incelenmesi yoluyla verilerin elde edilmesi ve yorumlanmasıdır (Creswell, 2013). Araştırmada 2024 SBDÖP'nın disiplinlerarasılık açısından incelenmesi amaçlandığı için bu modelden yararlanıldığı söylenebilir.

Veri kaynağı

Araştırmada 2024 Maarif Modeli kapsamında yeniden düzenlenen SBDÖP disiplinlerarasılık açısından ele alınmıştır. Bu bağlamda güncel SBDÖP'den raştırmada veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi; makale, mektup, günlük, dergi, bilimsel makale, otobiyografi ve biyografilerin incelenerek verilerin elde edilmesi durumudur (Creswell, 2013). Bu araştırmanın veri kaynağını, 2024 yılında Maarif Modeli kapsamında güncellenen SBDÖP oluşturmaktadır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada veriler betimsel analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin analiz sürecinde bir çerçeve oluşturma, verileri bu çerçeveye göre işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sunmak olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek, 2016). Bu araştırmada 2024 SBDÖP'de disiplinlerarasılık ele alındığı için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

SBDÖP'de yer alan öğrenme alanları, beceriler (alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler), programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), öğrenme-öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma süreci, öğrenme-öğretme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) başlıkları Tablo 1'de yer verilen ölçütler temel alınarak çözümlenmiştir.

Tablo 1.
Disiplinlerarası ilişkilendirmeye yönelik kategori bağlamları tablosu

Disiplin	**İlişkilendirme Bağlamı**
Antropoloji	İnsan topluluklarının kültürel ve sosyal yapılarının incelenmesi; toplumların gelenek, görenek ve yaşam biçimlerinin Sosyal Bilgiler içeriğinde yer bulması (Özbudun ve Uysal, 2012).
Arkeoloji	Geçmiş uygarlıkların kalıntıları, arkeolojik buluntular ve tarihî yapılar üzerinden toplumların gelişiminin açıklanması (Özbilen, 2020).
Bilim ve Teknoloji	Bilimsel buluşlar ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayat üzerindeki etkileri, dijital güvenlik, patent ve fikrî mülkiyet haklarının tanımlanması (Sismondo, 2018).
Coğrafya	Fiziki ve beşerî coğrafyanın, doğal kaynakların kullanımı, çevresel etkiler ve ekonomik faaliyetlerin coğrafi etkenlerle ilişkili olarak açıklanması (Ünlü, 2014).
Din Eğitimi	Dinî değerlerin toplum üzerindeki etkileri, inanç sistemlerinin sosyal düzenlemeler ve kültürel değişimlerle olan ilişkilerinin incelenmesi (Tosun, 2009).
Ekonomi	Üretim, tüketim, dağıtım süreçleri, kaynakların sınırlılığı, bütçe planlaması, ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki (Akhan, 2013).
Eğitim Bilimleri	Eğitim süreçlerinin bireysel gelişim ve toplumsal fayda açısından ele alınması, öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi (Dewey, 2011).
Felsefe	İnsan, toplum ve evren üzerine düşünsel sorgulamalar; etik, adalet ve bilgi gibi kavramların Sosyal Bilgiler öğrenme süreçlerine entegre edilmesi (Maritain, 2005).
Hukuk	Toplum düzenini sağlayan hukuk kurallarının, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının, anayasal düzen ve hukukun üstünlüğü kavramlarının incelenmesi (Kelsen, 2017).
Matematik	İstatistik, grafik okuma, sayısal verilerin analizi ve bunların sosyal olaylar üzerindeki etkileriyle ilgili matematiksel becerilerin kullanılması (Ernest ve diğerleri, 2016).
Psikoloji	Bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının toplumsal yapılar üzerindeki etkileri; birey ve toplum arasındaki etkileşimlerin incelenmesi (Bijou, 1970).
Sanat	Kültürel mirasın korunması, sanat eserlerinin toplumsal hayat üzerindeki etkileri ve estetik değerlerin bireylerin düşünce yapısına katkıları (Addison, Burgess, Steers ve Trowell, 2010).
Siyaset Bilimi	Yönetim biçimleri, demokratik değerler, siyasi kurumlar ve uluslararası ilişkilerin toplumsal yapılarla olan bağlantısının açıklanması (Galston, 2001).
Sosyoloji	Toplum yapısının, sosyal kurumların, toplumsal değişim ve etkileşimlerin Sosyal Bilgiler derslerinde analiz edilmesi (Plummer, 2021).
Tarih	Tarihî olaylar, toplumların gelişimi, kültürel ve siyasi süreçler ile sosyal bilgilerdeki tarihsel içeriklerin birleştirilmesi (Carr, 2018).
Türkçe	Dil ve edebiyatın toplumsal iletişim, kültürel aktarım ve bireysel ifade gücünün geliştirilmesindeki rolü; okuma, yazma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması (Durukan, 2013).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güvenirlik ve geçerlik

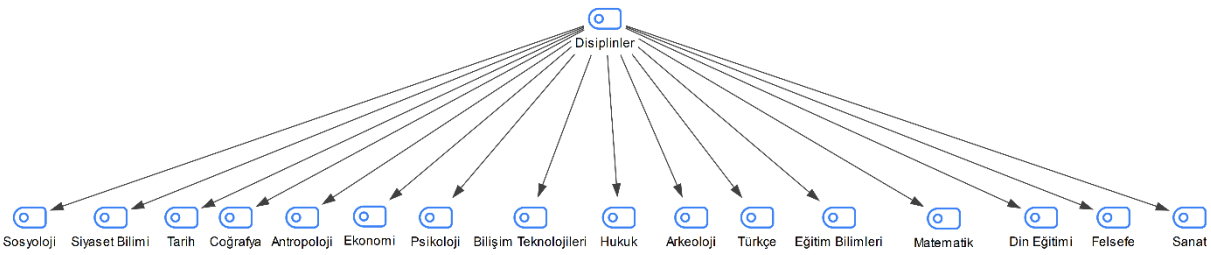
Güvenirlik; araştırma kapsamında incelenen verilerin farklı araştırmacılar tarafından çözümlenmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır (Coolican, 2009). Bu araştırmada veriler her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve elde ettikleri sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar verilere ilişkin elde ettikleri farklı sonuçları bir araya gelerek değerlendirmiş ve ortak karara varmışlardır. Patton (2014) literatürde bu durumu analizci üçgenlemesi olarak ifade etmektedir. Analizci üçgenlemesi; aynı verilerin birkaç farklı araştırmacı tarafından çözümlenmesi ve sonuçların karşılaştırılmasıdır. Geçerlik; aynı verilere ilişkin farklı araştırmacılar benzer sonuçlar çıkarmasıdır (Coolican, 2009). Bu araştırmada araştırmacıların araştırma verilerine ilişkin benzer çıkarımlarda bulunmaları araştırmanın geçerliğini sağlamıştır.

Bulgular

2024 SBDÖP'nın yapısı incelendiğinde programın eğitim ve öğretim süreçlerini ayrı ayrı yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Programda eğitim bileşenleri başlığı altında öğrenme çıktıları, değerler, beceriler (okuryazarlık becerileri, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, beceriler arası ilişkiler) yer almaktadır. Dersin uygulama ve işleme süreçlerini ifade eden öğrenme-öğretme yaşantıları başlığı altında temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları gibi öğretmenlik mesleğine özel bir takım alt başlıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda 2024 SBDÖP; öğrenme çıktıları, değerler, beceriler (okuryazarlık becerileri, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, beceriler arası ilişkiler), uygulama sürecine yönelik olan öğrenme-öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) başlıkları disiplinlerarasılık açısından değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında bulgulara başlıklar halinde aşağıda yer verilmektedir.

SBDÖP'nın disiplinlerarasılığına ilişkin bulgular

Şekil 1'de 2024 SBDÖP'nın ilişkilendirildiği tüm disiplinlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 1. 2024 SBDÖP yer alan disiplinlere ilişkin kod haritası

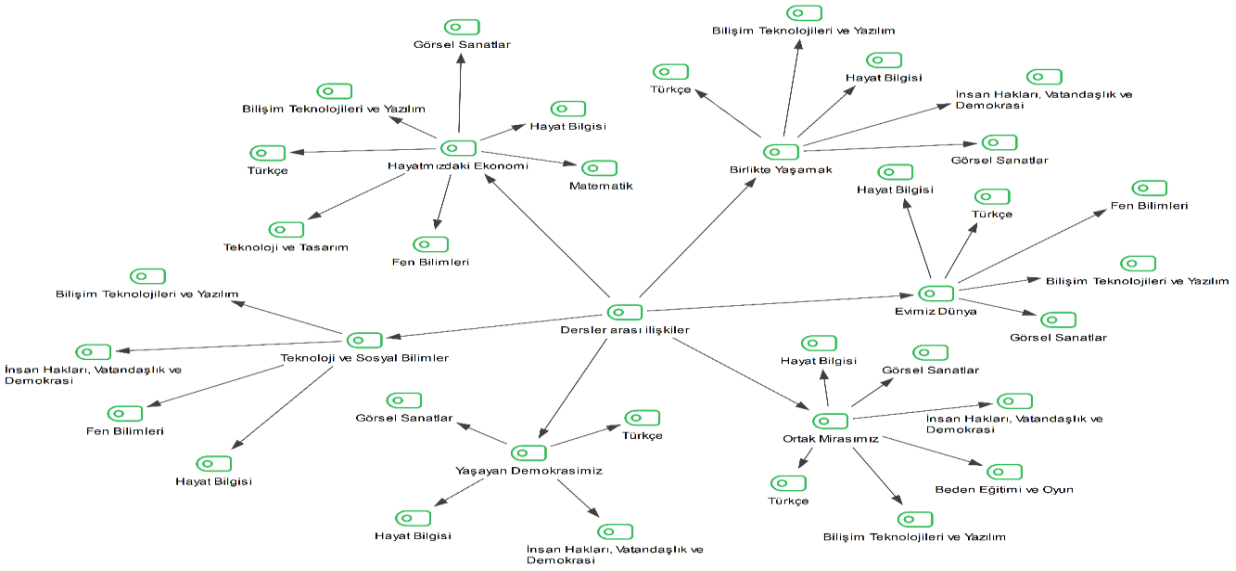
2024 SBDÖP içerdiği konu ve öğrenme çıktıları ile birçok disiplinle ilişkilendirilmiştir. Şekil 1'de 2024 SBDÖP'nın disiplinlerarası ilişkilendirmeler kod haritası verilmektedir. Buna göre 2024 SBDÖP'nın "antropoloji, arkeoloji, bilişim teknolojileri, coğrafya, din eğitimi, ekonomi, eğitim bilimleri, felsefe,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hukuk, matematik, psikoloji, sanat, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih ve Türkçe" olmak üzere 16 farklı disiplinle ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersinin birçok disiplinle ilgili bir ders olduğunu ortaya koymaktadır.

SBDÖP'de öğrenme alanlarında disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 2'de programın her bir öğrenme alanının ilişkilendirildiği disiplinlere yer verilmektedir.



Şekil 2. 2024 SBDÖP öğrenme alanlarının disiplinlerarası ilişkilendirmelerine ilişkin kod haritası

Şekil 2'de 2024 SBDÖP'ye göre disiplinlerarası ilişkilendirmelerin kod haritası verilmektedir. Buna göre, Birlikte Yaşamak öğrenme alanı *"Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi ve Görsel Sanatlar"* dersleri ile; Evimiz Dünya öğrenme alanı *"Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar"* dersleri ile; Ortak Mirasımız öğrenme alanı *"Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi ve Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun"* dersleri ile ilişkilendirilmiştir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı *"Türkçe, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi ve Görsel Sanatlar"* dersleriyle ilişkilendirilirken Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanı *"Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi"* dersleri ile; Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı ise *"Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Teknoloji ve Tasarım"* dersleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu derslerin de farklı disiplinlerden meydana geldiği düşünüldüğünde programın yapısında bu disiplinlere ait bileşenleri derinlemesine incelemenin faydalı olacağına inanılmaktadır. Bu çerçevede incelenen program ve bileşenlerinde yer alan disiplinlere ait bulguların her birine kendi başlıkları altında yer verilmektedir.

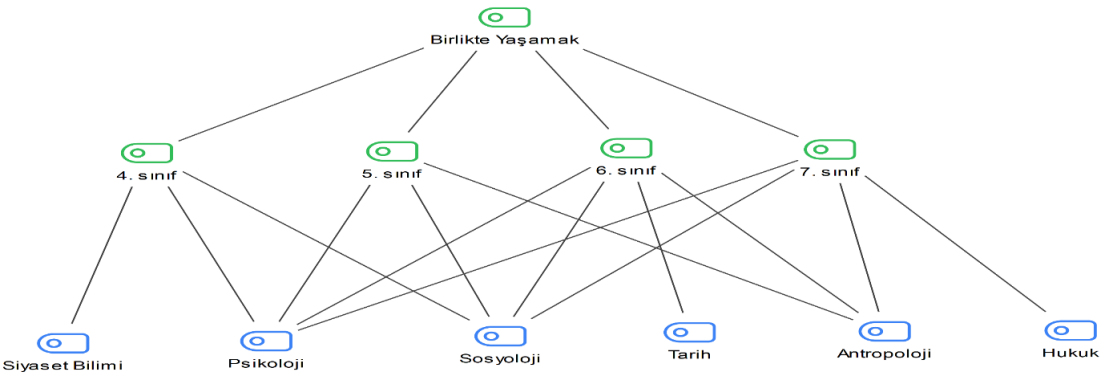
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SBDÖP öğrenme alanlarında disiplinlerarası ilişkilendirmeler sınıf düzeylerine göre nasıldır?

2024 SBDÖP'de yer alan *"Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler"* öğrenme alanlarının öğrenme çıktılarından hareketle ilişkilendirilen sınıf düzeyleri disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular ilgili başlıklar altında verilmektedir.

Birlikte Yaşamak öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 3'te Birlikte Yaşamak öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası yapısı verilmektedir.



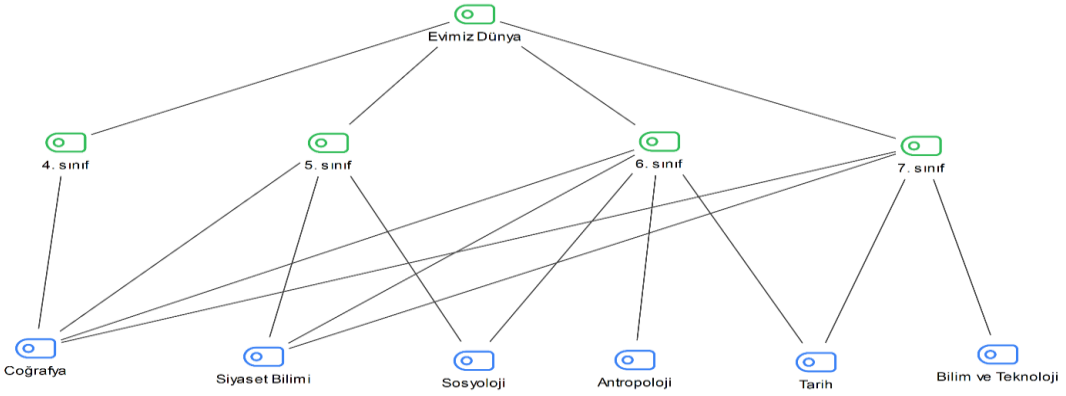
Şekil 3. Birlikte yaşamak öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

Birlikte Yaşamak öğrenme alanı öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu anlama, sosyal bilgiler dersinin amacını kavrama ve dâhil oldukları/olacakları gruplar, haklar, sorumluluklar hakkında bilgi sahibi olacakları şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2024). Buna göre öğrenme alanı 4. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, sosyoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve tarih" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve hukuk" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Evimiz Dünya öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 4'te Evimiz Dünya öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası yapısı verilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

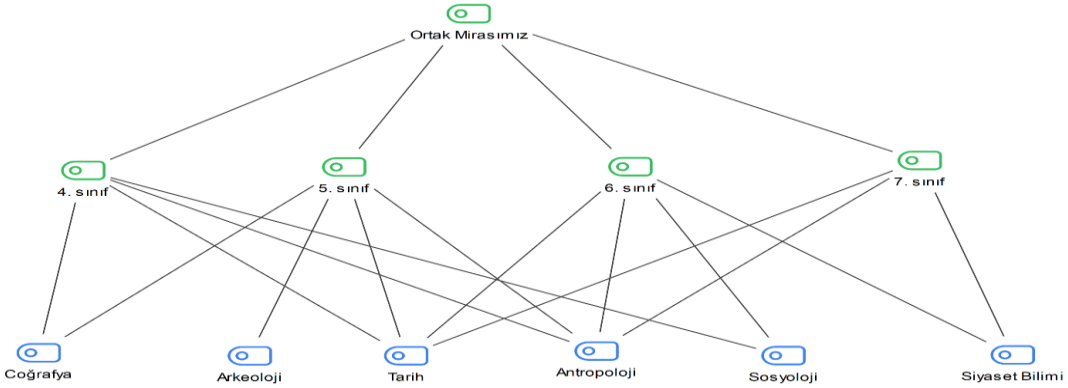


Şekil 4. Evimiz dünya öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

Evimiz Dünya öğrenme alanı temel harita kullanımı ve coğrafi koşulların insan yaşamı üzerindeki etkileri ile insanların bu koşulları nasıl etkilediği, yerel afetler ve bu afetlerin etkilerini azaltma yolları, yaşanılan ilin coğrafi konumu, Türkiye'nin komşu ülkelerle olan ilişkileri, kıtalar ve okyanuslar arasındaki konumu, doğal ve beşerî çevre özellikleri, Türk dünyası ile kültürel iş birlikleri, küreselleşmenin etkileri ve bölgesel-küresel sorunların çözümündeki Türkiye'nin rolü gibi konular içeren bir yapıda düzenlenmiştir (MEB, 2024). Öğrenme alanının disiplinlerarası yapısı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde "coğrafya" disipliniyle; 5. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, coğrafya ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, coğrafya, tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, siyaset bilimi, tarih, bilim ve teknoloji" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Ortak Mirasımız öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 5'te Ortak Mirasımız öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası yapısı verilmektedir.



Şekil 5. Ortak mirasımız öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

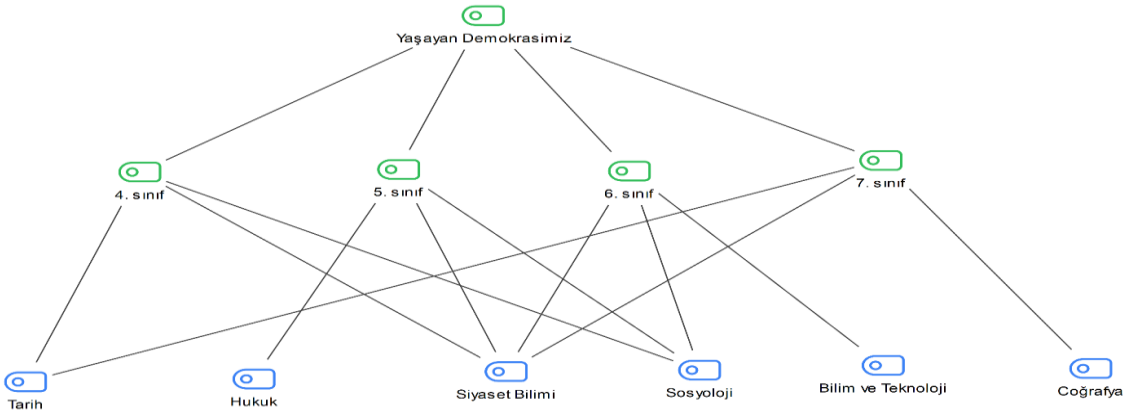
Ortak Mirasımız öğrenme alanı, oyun ve oyuncak tarihi, aile tarihi, Anadolu'daki ilk yerleşim yerlerinin sosyal yaşamı, Mezopotamya ve Anadolu ile Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

medeniyete katkıları, İslamiyet'in kabulüyle Türk kültür ve sosyal hayatındaki değişimler, Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma süreci, Osmanlı Devleti'nin cihan devleti olmasında etkili politikalar ve Osmanlı'nın yenilikçi uygulamaları ile kültür ve medeniyeti konularını kapsamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanının disiplinlerarası yapısı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde "tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "coğrafya, antropoloji, tarih ve arkeoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "antropoloji, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 6'da Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



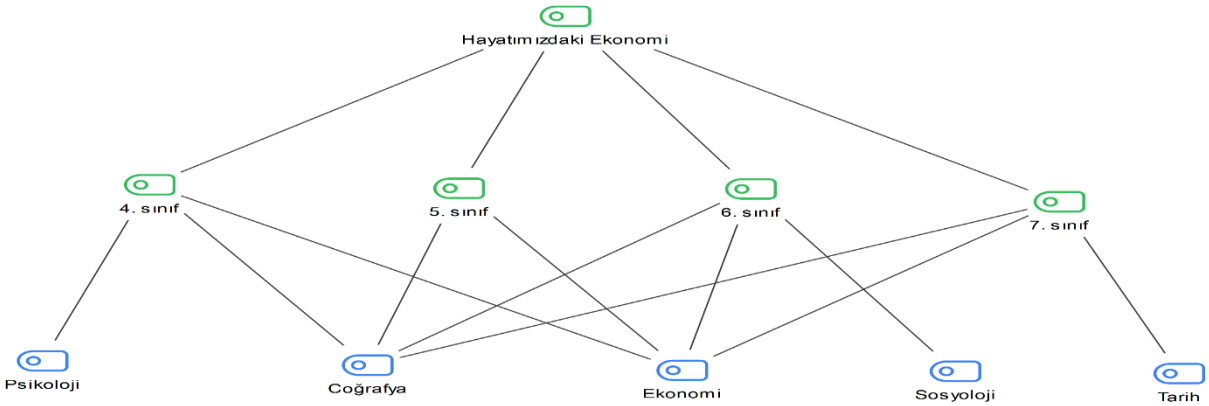
Şekil 6. Yaşayan demokrasimiz öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında, Millî Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliği ve Türk milletinin gösterdiği toplumsal dayanışma, cumhuriyetin hayatımıza katkıları, cumhuriyet ve demokrasinin temel nitelikleri ve aralarındaki ilişki ele alınmıştır. Demokratik katılımın önemi, etkin vatandaşın özellikleri, toplumsal sorunların çözümü, hak ve sorumlulukların toplum düzenindeki rolü, dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin vatandaşlık haklarına etkisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim yapısı ve demokrasinin tarihsel gelişimi ve karşılaşılan sorunlar da incelenmiştir (MEB, 2024). Öğrenme alanının disiplinlerarası yapısı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde "tarih, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, sosyoloji, bilim ve teknoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 7'de Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanının sınıf düzeyine göre disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

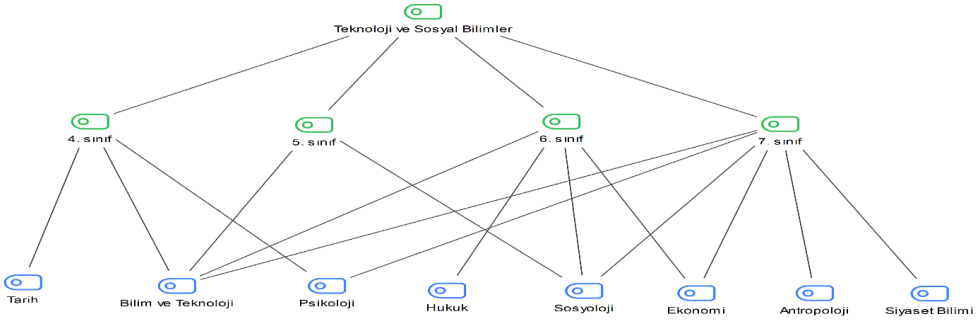


Şekil 7. Hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında, doğal kaynakların sınırlılığı ve istek ile ihtiyaçların belirlenmesi sırasında bilinçli seçim yapabilme konuları ele alınmaktadır. Ayrıca, üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri ile kaynakların verimli kullanımı ve bunun doğa ve insanlar üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Bütçe planlamasının önemi, yaşanılan bölgedeki ekonomik faaliyetler, Türkiye'nin kaynakları ve bu faaliyetler ile meslekler arasındaki ilişki açıklanmaktadır. Bir ürünün yatırım ve pazarlama süreçleri ile millî kalkınma hamlelerinin nedenleri ve sonuçları da öğrenme alanındaki başlıklar olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanının disiplinlerarası yapısı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde "psikoloji, coğrafya ve ekonomi" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "coğrafya ve ekonomi" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "coğrafya ve ekonomi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, ekonomi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanı disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgular

Şekil 8'de Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 8. Teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanının sınıf düzeylerine göre ilişkili olduğu disiplinler kod haritası

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

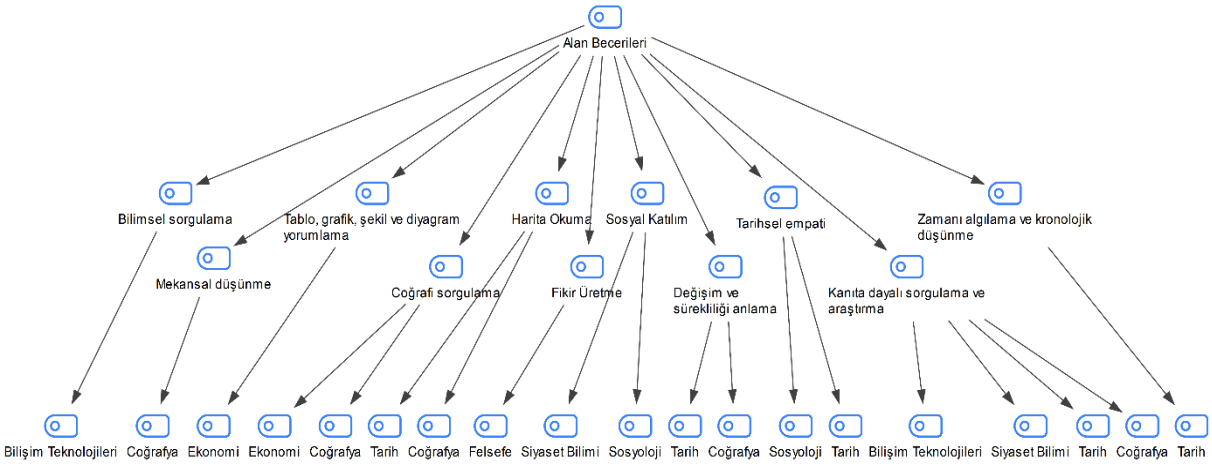
Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında, dijital ortamlarda güvenlik ve gizlilik konularına, bilim insanlarının çocukluk yaşantılarına ve teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımına odaklanılmaktadır. Ayrıca, buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkileri, teknolojinin kültürel değişime katkısı, telif, patent ve fikrî mülkiyet hakları ele alınmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşama etkileri ile toplumsal problemlerin çözüm yolları da bu öğrenme alanının başlıkları arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanının disiplinlerarası yapısı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde "tarih, bilim ve teknoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji, hukuk, sosyoloji ve ekonomi" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji, psikoloji, hukuk, sosyoloji, antropoloji ve ekonomi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

SBDÖP becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

2024 SBDÖP'da beceriler; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri olmak üzere ayrı ayrı verilmektedir. İlgili becerilerin disiplinlerarası yapısı başlıklar altında aşağıda verilmektedir.

SBDÖP alan becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 9'da 2024 SBDÖP'deki alan becerilerinin disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 9. Alan becerilerinin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

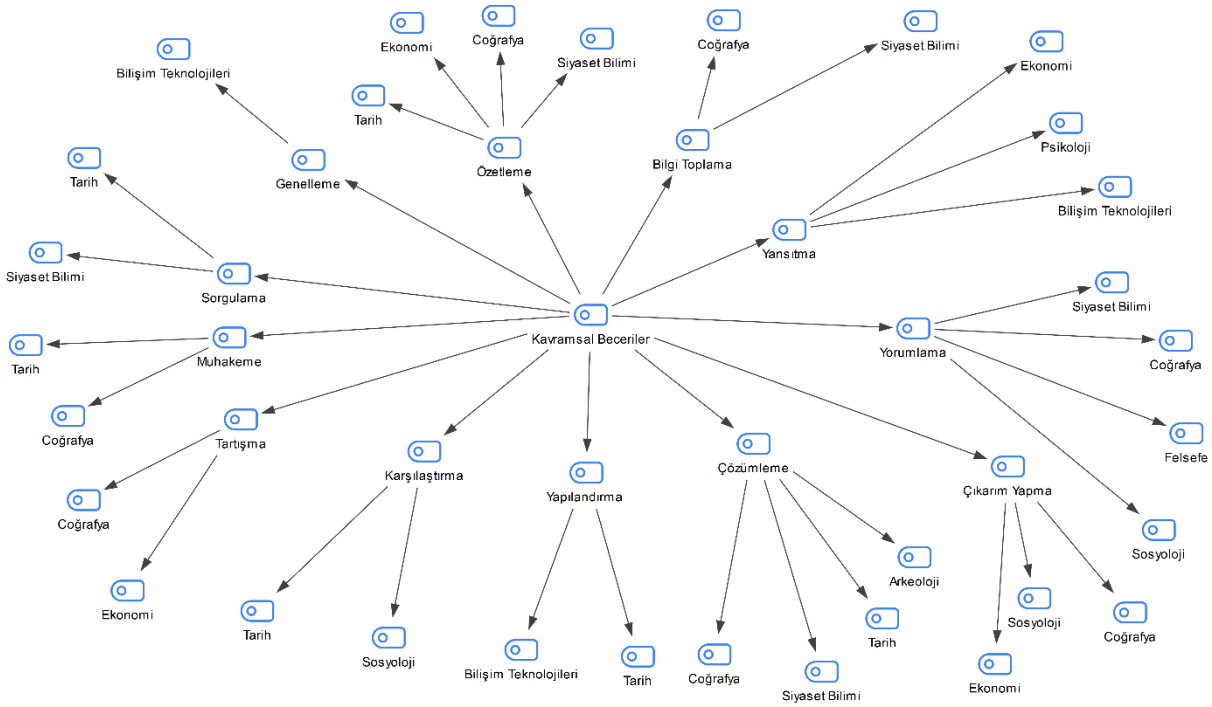
Alan becerileri, sosyal bilgiler disiplinlerinden oluşan alana özgü beceri setini ifade etmektedir. 2024 SBDÖP'da *"bilimsel sorgulama, mekânsal düşünme, tablo, grafik ve diyagram yorumlama, coğrafi sorgulama, harita okuma, fikir üretme, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği anlama, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, zamanı algılama ve kronolojik düşünme"* olmak üzere toplam 11 alan becerisi bulunmaktadır (MEB, 2024). Şekil 9'da 2024 SBDÖP'deki alan becerilerinin ilişkili oldukları disiplinlere yer verilmektedir. Alan becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde bilimsel sorgulama "bilişim teknolojileri" ile; mekânsal düşünme "coğrafya" ile; tablo, grafik ve diyagram yorumlama "ekonomi" disipliniyle; coğrafi sorgulama "ekonomi ve coğrafya" disiplinleri ile; harita okuma "tarih ve coğrafya"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

disiplinleriyle; fikir üretme "felsefe" disipliniyle; sosyal katılım "siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; değişim ve sürekliliği anlama "tarih ve coğrafya" disiplinleriyle; kanıta dayalı sorgulama ve araştırma "bilişim teknolojileri, siyaset bilimi, tarih ve coğrafya" disiplinleriyle; zamanı algılama ve kronolojik düşünme "tarih" disipliniyle ilişkilendirilmiştir.

SBDÖP kavramsal becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 10'da 2024 SBDÖP'de yer alan kavramsal becerilerin disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 10. Kavramsal becerilerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

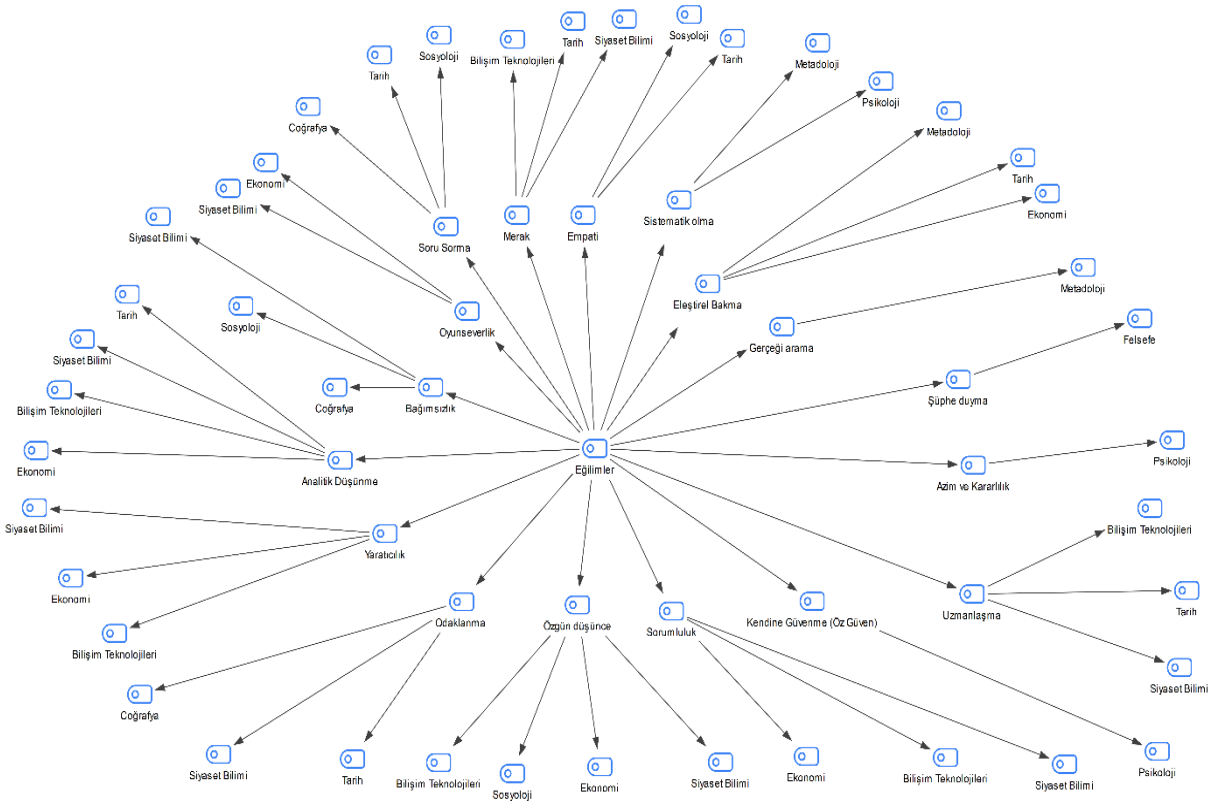
Kavramsal beceriler; bireyin bilgiyi anlama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kullanarak çeşitli bilgileri anlamlandırmasını ve yeni bilgiler oluşturmasını sağlayan düşünme becerileridir. Bu beceriler bilgiye dayalı kararlar alma, problem çözme, eleştirel düşünme ve etkili iletişim kurma süreçlerinde önemli bir rol oynar. Kavramsal beceriler, öğrenme ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamasına, bilgiyi yapılandırmasına ve onu yeni bağlamlarda kullanmasına yardımcı olur. 2024 SBDÖP'de *"çıkarım yapma, yorumlama, çözümleme, yapılandırma, yansıtma, karşılaştırma, bilgi toplama, özetleme, tartışma, muhakeme, sorgulama, genelleme"* olmak üzere 12 kavramsal beceri bulunmaktadır (MEB, 2024). Şekil 4'te 2024 SBDÖP'da yer alan kavramsal becerilerin ilişkili oldukları disiplinler verilmektedir. Kavramsal becerilerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde çıkarım yapma "ekonomi, sosyoloji, coğrafya" disiplinleriyle; yorumlama "siyaset bilimi, coğrafya, felsefe, sosyoloji" disiplinleriyle; çözümleme "arkeoloji, tarih, siyaset bilimi ve coğrafya" disiplinleriyle; yapılandırma "bilişim teknolojileri ve tarih" disiplinleriyle;

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yansıtma “ekonomi, psikoloji ve bilişim teknolojileri” disiplinleriyle; karşılaştırma “tarih ve sosyoloji” disiplinleriyle; bilgi toplama “coğrafya ve siyaset bilimi” disiplinleriyle; özetleme “siyaset bilimi, ekonomi, coğrafya ve tarih” disiplinleriyle; tartışma “coğrafya ve ekonomi” disiplinleriyle; muhakeme “coğrafya ve tarih” disiplinleriyle; sorgulama “tarih ve siyaset bilimi” disiplinleriyle; genelleme “bilişim teknolojileri” disipliniyle ilişkilendirilmiştir.

SBDÖP eğilimlerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 11’de 2024 SBDÖP’de yer alan eğilimlerin disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 11. 2024 SBDÖP’de yer alan eğilimlerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Eğilimler; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal süreçleri kapsayan çeşitli beceri ve tutumlarını ifade eder. Her biri, eğitim ve kişisel gelişim sürecinde belirli bir yetkinliği veya düşünme biçimini geliştirmektedir. 2024 SBDÖP’de *“analitik düşünme, bağımsızlık, kendine inanma (öz yeterlilik), sorumluluk, girişkenlik, yaratıcılık, açık fikirlilik, özgün düşünme, kendine güvenme (öz güven), odaklanma, yaratıcılık, oyunseverlik, soru sorma, merak, eleştirel bakma, empati, sistematik olma, gerçeği arama, azim ve kararlılık, şüphe duyma, uzmanlaşma”* olmak üzere 21 eğilim bulunmaktadır (MEB, 2024). Şekil 5’te 2024 SBDÖP’de yer alan eğilimlerin ilişkili oldukları disiplinlere verilmektedir. Eğilimlerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde analitik düşünme “tarih, siyaset bilimi, bilim ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

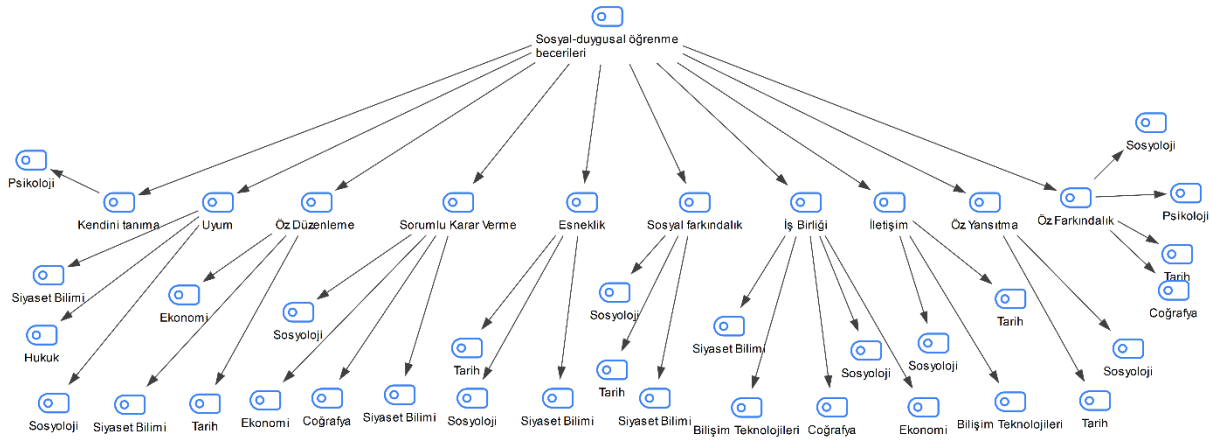
teknoloji ve ekonomi" disiplinleri ile; bağımsızlık "coğrafya, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; oyunseverlik "ekonomi ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; soru sorma "coğrafya, tarih ve sosyoloji" disiplinleriyle; merak "bilim ve teknoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; empati "sosyoloji ve tarih" disiplinleri ile; sistematik olma "bilim ve teknoloji ve psikoloji" disiplinleri ile; eleştirel bakma "bilim ve teknoloji, tarih ve ekonomi" disiplinleriyle ilişkilendirilmiştir. Gerçeği arama "bilim ve teknoloji" disiplini ile; şüphe duyma "felsefe" disiplini ile; azim ve kararlılık "psikoloji" disipliniyle, uzmanlaşma "bilim ve teknoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; kendine güvenme "psikoloji" disipliniyle; sorumluluk "siyaset bilimi, bilim ve teknoloji ve ekonomi" disiplinleri ile; özgür düşünce "siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile; odaklanma "tarih, siyaset bilimi ve coğrafya" disiplinleri ile; yaratıcılık "siyaset bilimi, ekonomi ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

Programlar arası bileşenlerde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Programlar arası bileşenler programda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri olarak ayrılmaktadır. Bu başlıkların disiplinlerarasılığına ilişkin bulgularına aşağıda yer verilmektedir.

SBDÖP sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 12'de 2024 SBDÖP'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 12. *SBDÖP'de yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası*

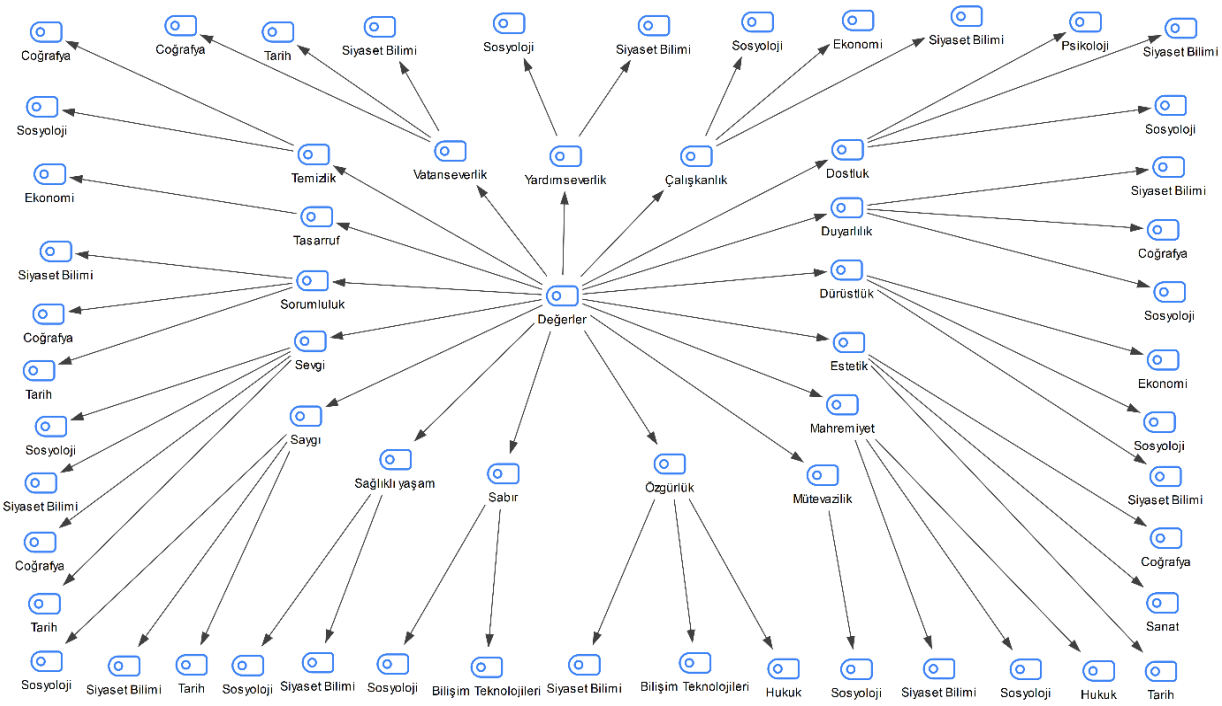
2024 SBDÖP'de *"kendini tanıma, öz yansıtma, iletişim becerisi, iş birliği, sosyal farkındalık, esneklik becerisi, sorumlu karar verme, öz düzenleme, uyum, öz farkındalık"* olmak üzere 10 sosyal-duygusal öğrenme becerisi yer almaktadır (MEB, 2024). Şekil 12'de 2024 SBDÖP'de yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilişkili oldukları disiplinler verilmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde öz düzenleme "siyaset bilimi, ekonomi ve tarih" disiplinleriyle; kendini tanıma "psikoloji" disiplini ile; uyum "sosyoloji, hukuk ve siyaset bilimi"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

disiplinleri ile; öz farkındalık "sosyoloji, psikoloji, tarih ve coğrafya" disiplinleri ile; öz yansıtma "sosyoloji ve tarih" disiplinleri ile; iletişim "tarih, bilim ve teknoloji ve sosyoloji" disiplinler ile; iş birliği "ekonomi, sosyoloji, coğrafya, bilim ve teknoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal farkındalık "tarih, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; estetik "sosyoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; sorumlu karar verme "ekonomi, sosyoloji, coğrafya ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

SBDÖP değerlerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 13'te değerlerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritasına aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 13. 2024 SBDÖP'de yer alan değerlerin ilişkili oldukları disiplinlere ilişkin kod haritası

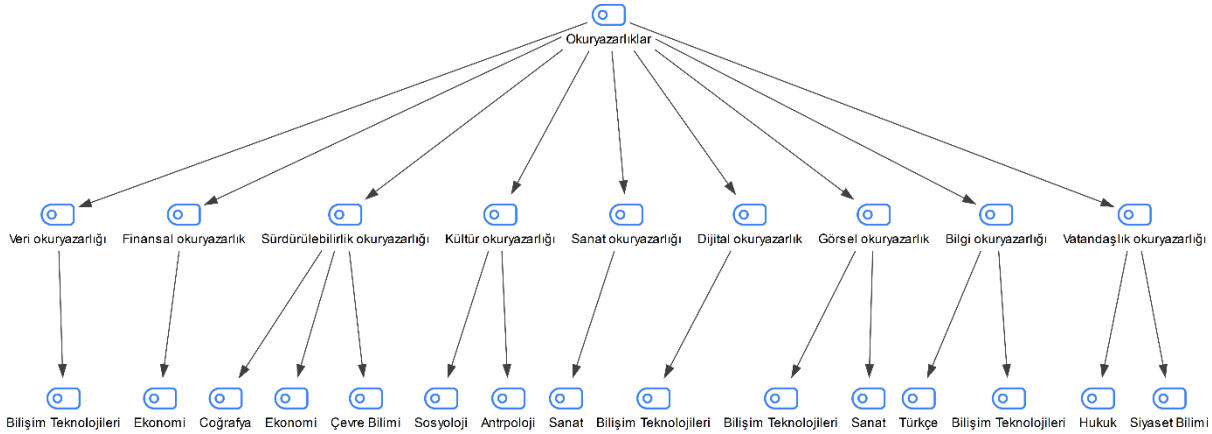
2024 SBDÖP'de *"adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, dürüstlük, mütevazılık, sevgi, sorumluluk, merhamet, sağlıklı yaşam, estetik, saygı, tasarruf, mahremiyet, özgürlük, yardımseverlik, duyarlılık, temizlik, vatanseverlik*" olmak üzere 21 değer bulunmaktadır (MEB, 2024). Şekil 13'te 2024 SBDÖP'da yer alan değerlerin ilişkili oldukları disiplinler verilmektedir. Değerlerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde adalet değeri "siyaset bilimi, hukuk ve sosyoloji" disiplinleriyle; aile bütünlüğü değeri "hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; çalışkanlık değeri "sosyoloji, ekonomi ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; duyarlılık değeri "coğrafya, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; dostluk değeri "psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; dürüstlük değeri "ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; estetik değeri "sanat, tarih ve coğrafya" disiplinleri ile; özgürlük değeri "siyaset bilimi, bilim ve teknoloji ve hukuk" disiplinleri ile; mütevazılık değeri "sosyoloji" disipliniyle; merhamet değeri "coğrafya ve sosyoloji" disiplinleriyle, mahremiyet değeri "hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimi"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

disiplinleriyle; özgürlük değeri "bilim ve teknoloji siyaset bilimi ve hukuk" disiplinleri ile; sabır değeri "bilişim teknolojileri" ile; sağlıklı yaşam değeri "siyaset bilimi ve sosyoloji" ile; saygı değeri "sosyoloji, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile; sevgi değeri "sosyoloji, siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile; sorumluluk değeri "siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile; tasarruf değeri "ekonomi" disiplini ile; temizlik değeri "sosyoloji ve coğrafya" disiplinleri ile; vatanseverlik değeri "siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile ve yardımseverlik değeri de "sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

SBDÖP' okuryazarlık becerilerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 14'te okuryazarlık becerilerinin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritasına aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 14. 2024 SBDÖP'de yer alan okuryazarlık becerilerinin ilişkili oldukları disiplinlere ilişkin kod haritası

Okuryazarlıklar; farklı alanlarda bilgiye erişme, anlama, değerlendirme ve kullanma yeteneklerini ifade eder. Bu kavram, sadece metin okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp, birçok disiplin ve beceri alanına yayılmaktadır. Şekil 14'te 2024 SBDÖP'de yer alan okuryazarlık becerilerinin *(veri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı)* ilişkili oldukları disiplinler verilmektedir (MEB, 2024). SBDÖP'de yer alan okuryazarlık becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde veri okuryazarlığı "bilim ve teknoloji" ile; finansal okuryazarlık "ekonomi" ile; sürdürülebilirlik okuryazarlığı "coğrafya ve ekonomi" ile; kültür okuryazarlığı "sosyoloji, tarih ve antropoloji" ile; sanat okuryazarlığı "sanat ve tarih" ile; dijital okuryazarlık "bilim ve teknoloji" ile; görsel okuryazarlık "bilim ve teknoloji ve sanat" disiplinleri ile; bilgi okuryazarlığı "Türkçe ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile; vatandaşlık okuryazarlığı "hukuk ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir.

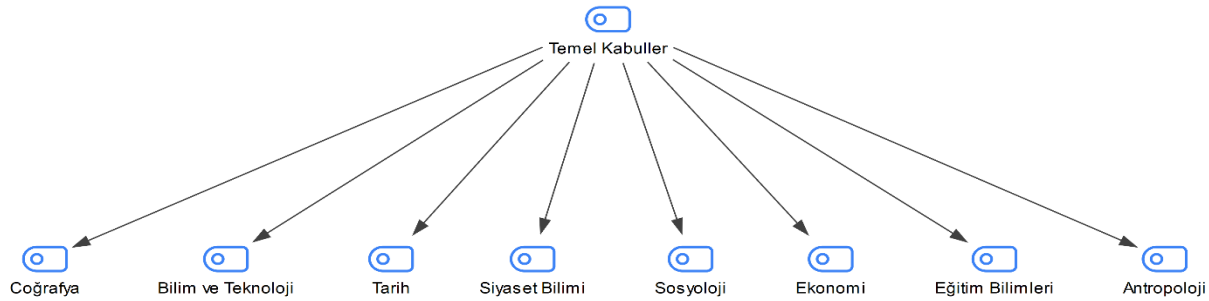
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SBDÖP öğrenme-öğretme yaşantılarında disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Öğrenme-öğretme yaşantıları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini ifade eden temel kabuller, dersin ön değerlendirme süreci, derste farklı alan, etkinlik ve süreçlerle köprü kurma, dersin işlenişini açıklayan öğrenme-öğretme uygulamaları bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenler daha çok öğretmene rehberlik eden temel bilgi, etkinlik ve ders süreçleri açıklamalarından oluşmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları temel kabuller, ön değerlendirme süreci ve köprü kurma bileşenlerinden oluşmaktadır (MEB, 2024).

SBDÖP temel kabullerinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 15'te temel kabuller başlığı altında verilen içeriklerde yer alan disiplinler verilmektedir.



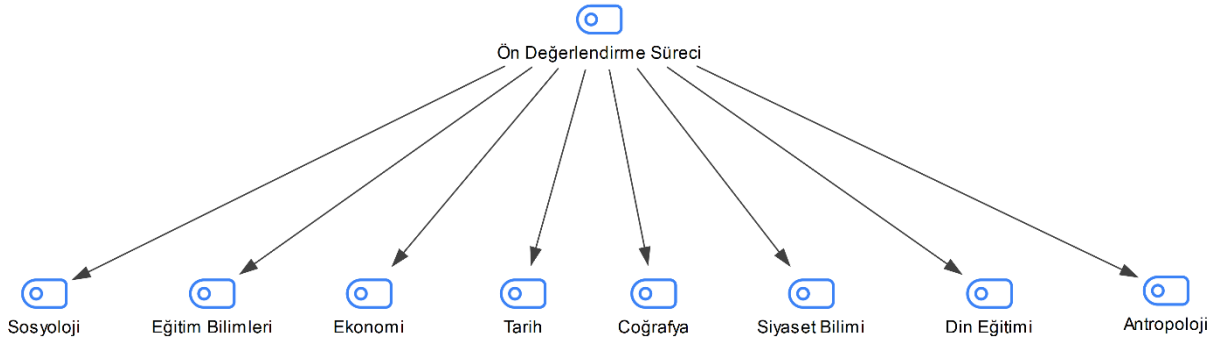
Şekil 15. Öğrenme-öğretme yaşantıları temel kabuller başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Temel kabuller, bir ders ya da öğrenme etkinliği başlamadan önce öğrencilerin sahip olduğu varsayılan bilgi, beceri, tutum ve farkındalık düzeylerini ifade eder. Bu kabuller, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini belirlemeye yönelik öngörülerdir ve öğretim sürecinin etkili bir şekilde planlanması için rehber niteliği taşır. Temel kabuller ayrıca, öğretim sürecinin başlangıç noktasını ve öğrencilerin kavramsal anlamda nerede olduklarını belirlemeye yardımcı olur (MEB, 2024). Şekil 3'te öğrenme- öğretme yaşantıları temel kabuller başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısı verilmektedir. Buna göre temel kabullerin "eğitim bilimleri, tarih, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

SBDÖP ön değerlendirme sürecinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 16'da öğrenme-öğretme yaşantıları ön değerlendirme süreci başlığı altında verilen içeriklerde yer alan disiplinler verilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

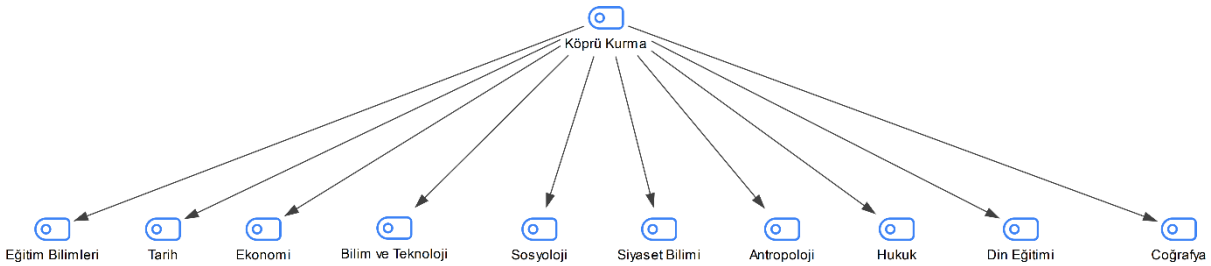


Şekil 16. Öğrenme-öğretme yaşantıları ön değerlendirme süreci başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Ön değerlendirme süreci, öğretim sürecinin başlangıcında, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyini, önceki bilgi ve becerilerini, ilgi alanlarını ve yeteneklerini belirlemeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenin ders planını ve öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamasına olanak tanır (MEB, 2024). Şekil 16'da öğrenme-öğretme yaşantıları ön değerlendirme süreci başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısı verilmektedir. Buna göre ön değerlendirme sürecinin "eğitim bilimleri, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, coğrafya, tarih, din eğitimi ve antropoloji" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

SBDÖP köprü kurma sürecinde disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 17'de öğrenme-öğretme yaşantıları köprü kurma süreci başlığı altında verilen içeriklerde yer alan disiplinler verilmektedir.



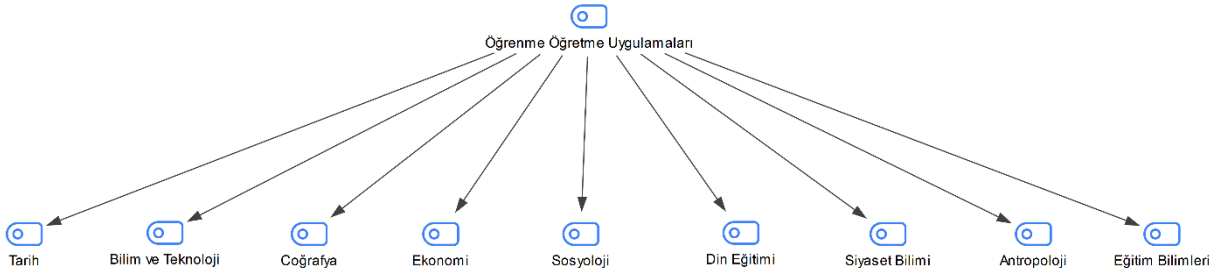
Şekil 17. Öğrenme-öğretme yaşantıları köprü kurma başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Köprü kurma, sahip olunan bilgi ve becerilerle edinilecek bilgiler ve beceriler arasındaki ilişkileri belirleyip bu ilişkiler üzerinden anlamlı bağlantılar oluşturarak öğrenmeyi pekiştirme sürecidir. Sosyal bilgiler dersinde köprü kurma, gazete haberleri, karikatürler, afişler, fotoğraflar gibi gerçek yaşam materyalleri ile ders içeriğini ilişkilendirerek öğrencilerin hem sosyal bilgiler dersine dair genel bir anlayış kazanmasını hem de bilgi ve becerilerle günlük hayat deneyimlerini ilişkilendirir (MEB, 2024). Şekil 17'de öğrenme-öğretme yaşantıları köprü kurma başlığı altında verilen içeriklerin disiplinlerarası yapısı verilmektedir. Buna göre köprü kurma sürecinin "tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve din eğitimi" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SBDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarında disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 18'de SBDÖP'de yer alan öğrenme ve öğretme uygulamaları disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara verilmektedir.



Şekil 18. Öğrenme-öğretme uygulamaları disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Öğrenme-öğretme uygulamaları hedeflenen öğrenci profili ve temel öğrenme yaklaşımlarıyla uyumlu öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin ve uygulamaların hayata geçirilmesidir. Bu süreç, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alarak tasarlanmış, aktif katılımı teşvik eden, deneyimsel ve etkileşimli öğrenme ortamlarını kapsar. Aynı zamanda, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği yapma fırsatları sunan, modern eğitim yöntemlerini kullanarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayan uygulamaları içerir (MEB, 2024). Şekil 18'de SBDÖP'de yer alan öğrenme öğretme uygulamaları disiplinlerarası yapısı verilmiştir. Buna göre öğrenme-öğretme uygulamalarının "antropoloji, tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji, din eğitimi" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

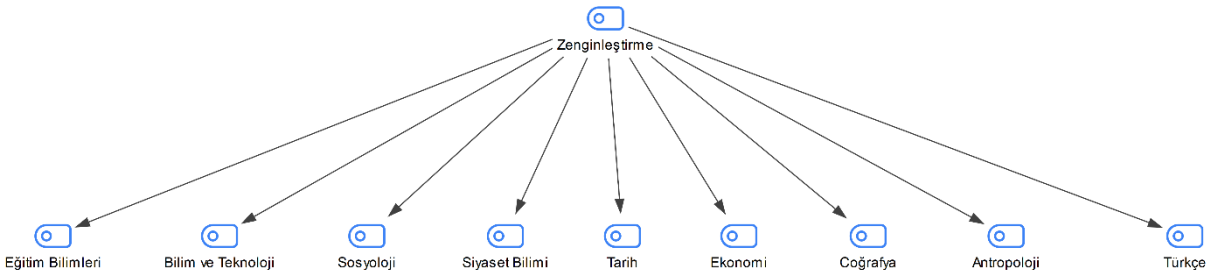
SBDÖP farklılaştırmada disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Farklılaştırma başlığında zenginleştirme ve destekleme alt başlıkları bulunmaktadır. Zenginleştirme, akranlarından daha ileri düzeyde olan öğrencilere genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunan öğrenme-öğretme yaşantıları, bu öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha ileri düzeye taşıyacak şekilde zenginleştirilmiş içerikler ve etkinlikler sunmayı hedefler. Bu süreç, onların mevcut seviyelerinin ötesine geçmelerine yardımcı olur ve derinlemesine araştırma, analiz, yaratıcı düşünme gibi yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Farklılaştırma ise öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için ise, ortam, içerik, süreç ve ürün bağlamında uyarlanmış öğrenme-öğretme yaşantıları sağlanır. Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş esnek bir yaklaşım olup, onların öğrenme sürecini desteklemek için bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri, tekrar fırsatları ve özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sunar (MEB, 2024).

SBDÖP zenginleştirmede disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 19'da SBDÖP'de yer alan zenginleştirme disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

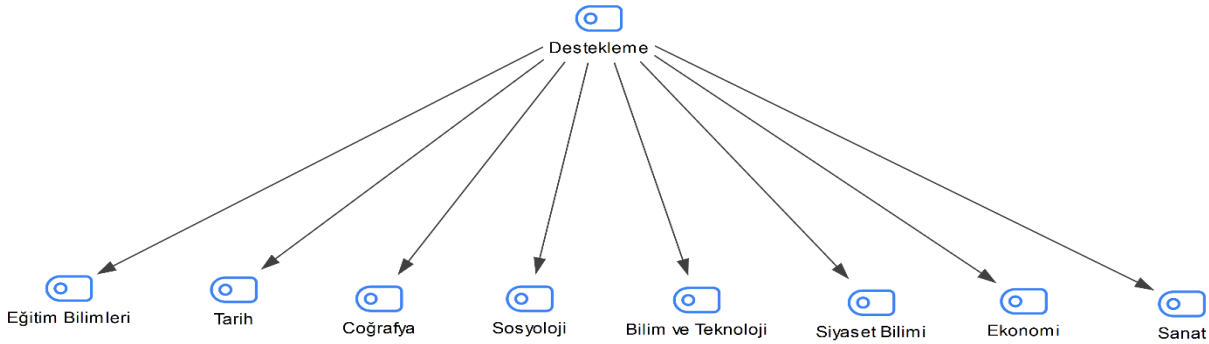


Şekil 19. Zenginleştirmenin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Şekil 19'da zenginleştirmenin disiplinlerarası yapısına yönelik kod haritası verilmiştir. Buna göre zenginleştirmenin "antropoloji, tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji ve Türkçe" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

SBDÖP desteklemede disiplinlerarası ilişkilendirmelere ilişkin bulgular

Şekil 20'de SBDÖP'de yer alan destekleme disiplinlerarası yapısına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 20. Desteklemenin disiplinlerarası yapısına ilişkin kod haritası

Şekil 20'de desteklemenin disiplinlerarası yapısına yönelik kod haritası verilmiştir. Buna göre desteklemenin "sanat, tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

2024 SBDÖP içerdiği konu ve öğrenme çıktıları ile birçok disiplinle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu disiplinler "antropoloji, arkeoloji, bilişim teknolojileri, coğrafya, din eğitimi, ekonomi, eğitim bilimleri, felsefe, hukuk, matematik, psikoloji, sanat, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih ve Türkçe" olmak üzere 16 farklı disiplinden oluşmaktadır. Sağdıç (2019) çalışmasında, 2005 yılından sonra hazırlanan SBDÖP'nın disiplinlerarası ve bütünsel bir yaklaşımla ele alındığını belirtmektedir. Turan (2019) çalışmasında 2018 SBDÖP'nı "sosyoloji, vatandaşlık, siyaset bilimi, felsefe, tarih, çevre bilimi, ekonomi, bilimsel araştırma, hukuk, antropoloji, psikoloji, etnografya, insan hakları ve demokrasi, bilişim, fen ve teknoloji" disiplinleri ile ilişkilendirmiştir. Turan vd. (2019) çalışmasında sosyal bilgiler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde en fazla "Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Fen Bilimleri" dersleri öğretmenleri ile işbirliği yaptıklarını tespit etmişlerdir. Aybek (2001)'in çalışmasında öğretmenler sosyal bilgiler dersini Türkçe dersi ile "her zaman"; Fen, Matematik, resim ve müzik dersleriyle ise "ara sıra" ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Garip (2022)'nin çalışmasında Türkçe dersi en fazla "sosyal bilgiler dersi, tarih ve coğrafya" dersleri ile ilişkilendirilmiştir. Kanatlı ve Çekici (2013) çalışmasında Türkçe dersinin disiplinlerarası anlayışla en fazla faydalandığı derslerden biri olarak sosyal bilgiler dersini belirtmektedir. Literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

2005 yılı itibariyle öğretim programlarında ünite ve konu bazlı program yaklaşımı yerine öğrenme alanı ve kazanım ekseninde öğretim programları ele alınmış ve disiplinlerarası bir yaklaşım ile programlar hazırlanmıştır. Hali hazırda Türkiye'deki güncel sosyal bilgiler programlarında Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi, Hukuk, Etnografya, Arkeoloji, Psikoloji ve Siyaset Bilimi gibi sosyal bilimlerin çok farklı alanlarından elde edilen bilgiler disiplinlerarası, bütünleşik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Birlikte Yaşamak 4. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, sosyoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve tarih" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve hukuk" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Evimiz Dünya 4. sınıf düzeyinde "coğrafya" disipliniyle; 5. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, coğrafya ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, coğrafya, tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, siyaset bilimi, tarih, bilim ve teknoloji" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Ortak Mirasımız öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde "tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "coğrafya, antropoloji, tarih ve arkeoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "tarih, antropoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "antropoloji, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı 4. sınıf düzeyinde "tarih, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "siyaset bilimi, sosyoloji, bilim ve teknoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı 4. sınıf düzeyinde "psikoloji, coğrafya ve ekonomi" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "coğrafya ve ekonomi" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "coğrafya ve ekonomi ve sosyoloji" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "coğrafya, ekonomi ve tarih" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanı 4. sınıf düzeyinde "tarih, bilim ve teknoloji ve psikoloji" disiplinleriyle; 5. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji ve sosyoloji" disiplinleriyle; 6. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji, hukuk, sosyoloji ve ekonomi" disiplinleriyle; 7. sınıf düzeyinde "bilim ve teknoloji, psikoloji, hukuk, sosyoloji, antropoloji ve ekonomi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Güncel programda her bir öğrenme alanının farklı disiplinlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Gürkan ve Doğanay (2016) da çalışmasında, dersin disiplinlerarası ilişkilendirilmesinin öğrencinin derse ilişkin yeterliliklerini geliştirdiği ve başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinin sahip olduğu bu yapının ve içeriğinin öğrencilerin yeterlilikleri ve akademik başarılarına da olumlu yansıyacağı söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Alan becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde bilimsel sorgulama "bilişim teknolojileri" ile; mekânsal düşünme "coğrafya" ile; tablo, grafik ve diyagram yorumlama "ekonomi" disipliniyle; coğrafi sorgulama "ekonomi ve coğrafya" disiplinleri ile; harita okuma "tarih ve coğrafya" disiplinleriyle; fikir üretme "felsefe" disipliniyle; sosyal katılım "siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; değişim ve sürekliliği anlama "tarih ve coğrafya" disiplinleriyle; kanıta dayalı sorgulama ve araştırma "bilişim teknolojileri, siyaset bilimi, tarih ve coğrafya" disiplinleriyle; zamanı algılama ve kronolojik düşünme "tarih" disipliniyle ilişkilendirilmiştir. Kavramsal becerilerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde çıkarım yapma "ekonomi, sosyoloji, coğrafya" disiplinleriyle; yorumlama "siyaset bilimi, coğrafya, felsefe, sosyoloji" disiplinleriyle; çözümleme "arkeoloji, tarih, siyaset bilimi ve coğrafya" disiplinleriyle; yapılandırma "bilişim teknolojileri ve tarih" disiplinleriyle; yansıtma "ekonomi, psikoloji ve bilişim teknolojileri" disiplinleriyle; karşılaştırma "tarih ve sosyoloji" disiplinleriyle; bilgi toplama "coğrafya ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; özetleme "siyaset bilimi, ekonomi, coğrafya ve tarih" disiplinleriyle; tartışma "coğrafya ve ekonomi" disiplinleriyle; muhakeme "coğrafya ve tarih" disiplinleriyle; sorgulama "tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; genelleme "bilişim teknolojileri" disipliniyle ilişkilendirilmiştir. Eğilimlerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde analitik düşünme "tarih, siyaset bilimi, bilim ve teknoloji ve ekonomi" disiplinleri ile; bağımsızlık "coğrafya, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; oyunseverlik "ekonomi ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; soru sorma "coğrafya, tarih ve sosyoloji" disiplinleriyle; merak "bilim ve teknoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; empati "sosyoloji ve tarih" disiplinleri ile; sistematik olma "bilim ve teknoloji ve psikoloji" disiplinleri ile; eleştirel bakma "bilim ve teknoloji, tarih ve ekonomi" disiplinleriyle ilişkilendirilmiştir. Gerçeği arama "bilim ve teknoloji" disiplini ile; şüphe duyma "felsefe" disiplini ile; azim ve kararlılık "psikoloji" disipliniyle, uzmanlaşma "bilim ve teknoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; kendine güvenme "psikoloji" disipliniyle; sorumluluk "siyaset bilimi, bilim ve teknoloji ve ekonomi" disiplinleri ile; özgür düşünce "siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile; odaklanma "tarih, siyaset bilimi ve coğrafya" disiplinleri ile; yaratıcılık "siyaset bilimi, ekonomi ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. İlgili literatürde alan becerileri, eğilimler ve disiplinlerarasılığın ele alındığı bir çalışmaya daha önce rastlanamamıştır. Bu nedenle burada bu araştırma sonuçları ile karşılaştırmalı bir tartışma yapılamamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde öz düzenleme "siyaset bilimi, ekonomi ve tarih" disiplinleriyle; kendini tanıma "psikoloji" disiplini ile; uyum "sosyoloji, hukuk ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; öz farkındalık "sosyoloji, psikoloji, tarih ve coğrafya" disiplinleri ile; öz yansıtma "sosyoloji ve tarih" disiplinleri ile; iletişim "tarih, bilim ve teknoloji ve sosyoloji" disiplinler ile; iş birliği "ekonomi, sosyoloji, coğrafya, bilim ve teknoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal farkındalık "tarih, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; estetik "sosyoloji, tarih ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; sorumlu karar verme "ekonomi, sosyoloji, coğrafya ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Değerlerin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde adalet değeri "siyaset bilimi, hukuk ve sosyoloji" disiplinleriyle; aile bütünlüğü değeri "hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; çalışkanlık değeri "sosyoloji, ekonomi ve siyaset bilimi" disiplinleri ile; duyarlılık değeri "coğrafya, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; dostluk değeri "psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; dürüstlük değeri "ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji" disiplinleriyle; estetik değeri "sanat, tarih ve coğrafya" disiplinleri ile; özgürlük değeri "siyaset bilimi, bilim ve teknoloji ve hukuk" disiplinleri ile; mütevazılık değeri "sosyoloji" disipliniyle; merhamet değeri "coğrafya ve sosyoloji" disiplinleriyle, mahremiyet değeri "hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleriyle; özgürlük

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değeri "bilim ve teknoloji siyaset bilimi ve hukuk" disiplinleri ile; sabır değeri "bilişim teknolojileri" ile; sağlıklı yaşam değeri "siyaset bilimi ve sosyoloji" ile; saygı değeri "sosyoloji, siyaset bilimi ve tarih" disiplinleri ile; sevgi değeri "sosyoloji, siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile; sorumluluk değeri "siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile; tasarruf değeri "ekonomi" disiplini ile; temizlik değeri "sosyoloji ve coğrafya" disiplinleri ile; vatanseverlik değeri "siyaset bilimi, coğrafya ve tarih" disiplinleri ile ve yardımseverlik değeri de "sosyoloji ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. SBDÖP'de yer alan okuryazarlık becerilerinin disiplinlerarası yapısı incelendiğinde veri okuryazarlığı "bilim ve teknoloji" ile; finansal okuryazarlık "ekonomi" ile; sürdürülebilirlik okuryazarlığı "coğrafya ve ekonomi" ile; kültür okuryazarlığı "sosyoloji, tarih ve antropoloji" ile; sanat okuryazarlığı "sanat ve tarih" ile; dijital okuryazarlık "bilim ve teknoloji" ile; görsel okuryazarlık "bilim ve teknoloji ve sanat" disiplinleri ile; bilgi okuryazarlığı "Türkçe ve bilim ve teknoloji" disiplinleri ile; vatandaşlık okuryazarlığı "hukuk ve siyaset bilimi" disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Yıldırım (1996) disiplinlerarasılık ile farklı disiplinlere ait becerilerin bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturduğundan bahseder. Aybek (2001) çalışmasında disiplinlerarası uygulamaların öğrencilere özgürlük, esneklik ve sorumluluk gibi değerler kazandırdığı belirtilmektedir. Gürkan ve Doğanay (2016) çalışmasında, disiplinlerarası öğretimin öğrencilerin muhakeme ve araştırma becerilerini olumlu anlamda etkilediğini belirtmektedir. Maden (2021) çalışmasında disiplinlerarasılığın kültürel değerler ve iletişim konusunda önemli değerler sağladığını ifade etmektedir. İnci ve Kaya (2022) çalışmasında disiplinlerarasılığın bireylere bütünü, resmin tamamını görme açısından önemli değerler kazandırdığını belirtmektedir. Hem bu araştırmada hem de literatürdeki araştırma sonuçları değerlendirildiğinde disiplinlerarasılığın değer ve becerilerin bireylere aktarılmasında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Farklılaştırmada başlığı altında yer verilen zenginleştirmenin "antropoloji, tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji ve Türkçe" disiplinleri ile; desteklemenin "sanat, tarih, eğitim bilimleri, bilim ve teknoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi, sosyoloji" disiplinleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu başlık güncel programda ilk kez yer aldığı için bu başlık altında elde edilen sonuçlara ilişkin benzer sonuçlara literatürde rastlanmamaktadır. Ancak programda zenginleştirme ve destekleme eylemlerinin gerçekleştirilmesinde disiplinlerarasılığa yapılan vurgu da önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir: Bu araştırmada güncel SBDÖP disiplinlerarasılık açısından incelenmiştir. Güncel programa ilişkin hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları da disiplinlerarasılık açısından incelenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SBDÖP'nın disiplinlerarasılığına yönelik görüşleri ele alınabilir. Sosyal bilgiler program yazıcılarının bu dersi daha çok yine kendi bünyesinde bulunan disiplinlere yönelik tasarladıkları söylenebilir. Disiplinlerarasılık yaklaşımı kapsamında daha çok fen bilimleri ve matematik gibi alanlara da yer verilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Addison, N., Burgess, L., Steers, J., ve Trowell, J. (2010). *Understanding art education*. Routledge. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doiveidentifierValue=10.4324/9780203019788vetype=googlepdf

Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, (14), 1-11. https://doi.org/10.14520/adyusbd.569

Aybek, B. (2001). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 35-48.

Akyıldız, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş analojilerle öğretim modelinin (TWA) uygulanabilirliği (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Bijou, S. W. (1970). What psychology has to offer education—Now. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(1), 65. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311091/

Budak Coşkun, S., ve Altun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.

Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics Psychology* (5th ed.). Hodder Education.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev.:M. Bütün ve S. B. Demir,). Siyasal Kitabevi.

Carr, E. H. (2018). *What is history?* Penguin UK. https://www.google.com/books?hl=trvelr=veid=w8hcDwAAQBAJveoi=fndvepg=PT6vedq=what+is+historyveots=2nA37QeLD1vesig=bDAe0bG9VedHWc8agEuNu2bqmiw

Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dewey, J. (2011). *The sources of a science of education*. Read Books Ltd. https://www.google.com/books?hl=trvelr=veid=ZkV8CgAAQBAJveoi=fndvepg=PT2vedq=education+as+a+scienceveots=g06uEB9HvUvesig=XLELYzT0SwxVxQPzS_434DtvUtQ

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8). https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16223/169903

Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*. Corwin Press, Inc., CA, USA.

Ernest, P., Skovsmose, O., Van Bendegem, J. P., Bicudo, M., Miarka, R., Kvasz, L., ve Moeller, R. (2016). *The philosophy of mathematics education*. Springer Nature. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27750/1/1002255.pdf

Field, M., Lee, R., ve Field, M. L. (1994). Assessing interdisciplinary learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 58, 69–84.

Garip, S. (2022). Türkçe dersi metin işleme sürecinde disiplinlerarasılık. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(13), 213-235.

Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234. https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gürkan, B., ve Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analoji tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 11(19), 395-416.

İnci, S., ve Kaya, V. H. (2022). Eğitimde multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramları. *Milli Eğitim Dergisi, 51(235), 2757-2772.*

Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 1-12). Alexandria, VA: ASCD.

Kanatlı, F., ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.

Kara, İ., ve Tokmak, A. (2023). Fransa Hayat Bilgisi (Dünyayı Sorgulamak) Dersi Öğretim Programının disiplinlerarasılık bağlamında incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 56,* 862-889. https://doi.org/10.53444/deubefd.1259712

Kelsen, H. (2017). What is the Pure Theory of Law? In *Law and Morality* (pp. 101-108). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315092003-6/pure-theory-law-hans-kelsen

Keskin, A. (2019). Halkbilimi çalışmalarında disiplinlerarasılık: "Neden", "Ne Zaman", "Nerede" ve "Nasıl?". *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(28), 925-944.

Maden, S. (2021). Disiplinler arasılık bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında Türkçe algısı. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 51-72.

Maritain, J. (2005). *An introduction to philosophy*. Rowman ve Littlefield. https://www.google.com/books?hl=trvelr=veid=n9GnOWELyRYCveoi=fndvepg=PP1vedq=what+is+philosophy+veots=HrV89Pb5iyvesig=iFDvxoFLdCA1WOMUWVukIFe8lcY

MEB. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Retrieved from meb.gov.tr.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Plummer, K. (2021). *Sociology: The basics*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003158318/sociology-ken-plummer

Ölmez, E. (2023). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Özbilen, S. (2020). Arkeoloji; geçmiş, zaman ve kuram. *OANNES-Uluslararası Eskiçağ Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 41-65.

Özbudun, S., ve Uysal, G. (2012). *Gülfem, 50 Soruda Antropoloji*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı, İstanbul.

Sağdıç, M. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403.

Sismondo, S. (2018). Science and technology studies. In *Companion to environmental studies* (pp. 356-359). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315640051-72/science-technology-studies-sergio-sismondo

Şahbaz, N. K., ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.

Tchudi, S., ve Lafer, S. (1993). How dry is the desert? Nurturing interdisciplinary learning. *Educational Leadership*, 51(1).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tosun, C. (2009). Bir anabilim dalı olarak Türkiye'de din eğitiminin doğuşu, gelişmesi ve alanına katkıları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (1), 293-303. https://dergipark.org.tr/en/pub/derleme/issue/35073/388973

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. Journal *of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.

Turan, S., Karasu Avcı, E., ve Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *International Journal of Field Education*, 6(1), 141-163.

Turna, Ö., ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *34*(1), 35-55.

Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi, Ankara. https://depo.pegem.net/9786053648901.pdf

Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 1(25), 1-22.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Agile Leadership in Educational Organizations: A Scale Development Study

Mehmet Sait ASLAN, Öğretmen, MEB, said44aslan@gmail.com

Tufan AYTAÇ, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, t.aytac@ahievran.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 23 Haziran 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 1 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Aslan, M. S. ve Aytaç, T. (2025). Eğitim örgütlerinde çevik liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması, 16(1), 31-52.
DOI. 10.51460/baebd.1503632

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan 264 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle literatür taraması yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşlerine dayalı olarak 48 maddeden oluşan taslak ölçek formu geliştirilmiştir. Taslak ölçek formu, 5'li Likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Son yıllarda oldukça önem kazanan ve özellikle pandemi sürecinde sıkça başvurulan çevik liderlik tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yer edinmiştir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini tespit edecek bir ölçeğe ihtiyaç olduğu kannatine varılmıştır. Bu bağlamda Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeğinin 32 madde ve 4 faktörden (Değerlerle Liderlikte Çeviklik, Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık, Dijital Çevik Liderlik ve Proaktiflik) oluştuğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitim örgütlerinde yöneticilerin çevik liderlik becerilerini ölçmek için kullanılabilecek kabul edilebilir değerlerde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Çevik liderlik, Ölçek geliştirme, Okul yöneticileri.

Abstract. The purpose of this study is to develop a measurement tool to determine the agile leadership skills of school administrators. The study was conducted with the participation of 264 school administrators working in the central districts of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year. In the scale development process, firstly, a literature review was conducted, an item pool was created and a draft scale form consisting of 48 items was developed based on expert opinions. The draft scale form was graded as 5-point Likert type. Agile leadership, which has gained importance in recent years and is frequently used especially during the pandemic process, has gained an important place in educational organisations as in all institutions. From this point of view, it was concluded that there is a need for a scale to determine the agile leadership skills of school administrators. In this context, Agile Leadership in Educational Organisations Scale was developed to determine the agile leadership skills of school administrators. It was determined that the Agile Leadership in Educational Organisations Scale consists of 32 items and 4 factors (Agility in Leadership with Values, Emotional Agility and Literacy, Digital Agile Leadership and Proactivity). According to the findings obtained, it can be said that it is a reliable and valid measurement tool with acceptable values that can be used to measure the agile leadership skills of managers in educational organisations.
Keywords: Agile leadership, Scale development, School administrators.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In today's educational organizations, traditional leadership approaches are becoming insufficient, while agile leadership is gaining importance. Behaviors such as taking initiative and risks form the foundation of agile leadership in the new order. It is believed that in schools, adopting agile principles and practices can facilitate achieving goals and objectives more easily. Moreover, agile leadership differs from traditional approaches, which involve rigid planning, by being more adaptable to innovations. Furthermore, agile leadership possesses more favorable characteristics compared to traditional leadership approaches in terms of collaboration, flexibility, communication, and employee creativity. In the agile leadership approach, the school leader does not organize stakeholders; rather, stakeholders self-organize. The agile school leader manages daily meetings to remove obstacles that may arise during the process and involves all stakeholders in the decision-making process (Breakspear, 2017; Cicerali, 2018; Schwaber ve Beedle, 2002). Agile leadership particularly requires school administrators to use various competencies in problem-solving processes, including experience, communication, planning, adaptation to change and innovation, flexibility, and participation. The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the agile leadership characteristics of school administrators based on their perceptions.

Method. In this study, the "Agile Leadership Scale in Educational Organizations" was developed to determine the perceived agile leadership levels of school administrators in accordance with the five-point Likert scale model. To ensure the construct validity of the Agile Leadership Scale in Educational Organizations, exploratory factor analysis, one of the most commonly used methods in scale development, was initially utilized. The maximum likelihood method was employed to identify the factors. Before proceeding with the factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) value (.95) was calculated for the 48 items included in the scale to determine the suitability of the data for factor analysis. Additionally, Bartlett's Test of Sphericity was conducted and found to be significant at the 0.05 level. The Cronbach's alpha reliability coefficient (.97) was calculated to determine the reliability. The Content Validity Index (CVI) value for the entire scale was calculated by averaging the CVI values of the accepted items. The obtained CVI values indicated that the scale represents 96% of the conceptual structure it aims to measure. The theoretical structure of the measurement tool was classified into four sub-dimensions. Accordingly, a preliminary form consisting of 32 items was created, and participants were asked to rate each statement in the form according to this scale.

Results. The factor load values of the items that comprise the Agile Leadership Scale in Educational Organizations were found to range between .502 and .789 after the rotation process, and the overall internal consistency coefficient of the scale was determined to be .96. Additionally, the scale consists of four sub-dimensions, and the internal consistency coefficients for each sub-dimension were calculated separately. Accordingly, the internal consistency coefficients were found to be .93 for the "Agility in Leadership with Values" sub-dimension, .90 for the "Emotional Agility and Literacy" sub-dimension, .91 for the "Digital Agile Leadership" sub-dimension, and .85 for the "Proactivity" sub-dimension. The construct validity of the scale was confirmed through exploratory factor analysis. In the final section of the study, confirmatory factor analysis was conducted. According to the results of

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

the confirmatory factor analysis, the values were RMSEA 0.00; SRMR 0.001; GFI 1.00; AGFI 0.99; NFI 1.00; CFI 1.00; and RFI 0.99. These results indicate that the scale has good fit values (Şimşek, 2007).

Discussion and Conclusion. In conclusion, the analyses conducted before and after the rotation process in the development of the Agile Leadership Scale in Educational Organizations demonstrate that the scale is sufficiently valid and reliable. This valid and reliable scale can be used to measure the agile leadership skill levels of school administrators working in educational institutions. It is recommended that researchers use the developed scale in different studies. Values-based agile leadership reinforces trust and collaboration in the school environment, enabling educational institutions to adapt quickly and effectively to changing conditions. Consequently, agility in values-based leadership helps school leaders maintain a crucial balance for the success of educational institutions. In this context, values-based leadership emerges as a fundamental dimension in this study.

Akkaya and Bayram (2021) identified agile leadership as a postmodern leadership style within the realm of strategic management. They outlined six conceptual dimensions of agile leadership: competence, flexibility, speed, results orientation, team orientation, and change orientation. The dimensions of agility in leadership with values, emotional agility and literacy, digital agile leadership, and proactivity in this study support these conceptual dimensions. In this context, digital agile leadership, as a significant dimension of the agile leadership scale, emerges as a flexible and innovative management approach that supports student achievement and the professional development of teachers by enhancing school leaders' ability to adapt to changing educational needs, technological innovations, and competitive environments filled with uncertainties. Bayram and Öztırak (2023) highlighted that to achieve success in leadership, it is necessary to develop digital agile leadership qualities that can keep up with advancements in technology, communication, and information systems. Agile leaders use their emotional agility to support active and effective work among employees, regularly follow and share information with stakeholders, and ensure the assimilation of knowledge (Cooke, 2012).

It is suggested that the Agile Leadership Scale in Educational Organizations developed in this study be applied in future research using different demographic variables. The quantitative data obtained by using the scale can be deeply investigated with more detailed qualitative studies involving school administrators and students.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Değişim, günümüz dünyasının en temel olgularından biri haline gelmiştir. Bu olgunun en belirgin göstergelerinden biri, bilginin sürekli olarak yenilenmesi ve artmasıdır. Dolayısıyla, bireylerin yaşamlarının her alanında bu bilgilere uyum sağlayabilmesi, yeni yaklaşımlar geliştirebilmesi ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmesi için özel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Liderlerin bu becerilerde etkili olabilmeleri için yeterince esnek, çevik ve hızlı hareket etmeleri gerekmektedir. Çevik liderlerin, güçlü bir iletişim yeteneği ile birlikte, çalışkan, bilgili, özgüveni yerinde, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişi olmaları beklenmektedir. Çevik liderler, belirsizlik durumlarında ne yapmaları gerektiğini öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bu liderler, sorunlara çözüm arayışında doğru soruları sorarak yaklaşır, yönetebilecekleri riskleri üstlenir ve alternatif önerilere ile başkalarının görüşlerine açık olurlar. Ayrıca, değişimin getirdiği belirsizlik korkusunu aşmak için gerekli tutumları geliştirirler. Covid-19 salgını sürecinde belirsizlik ortamı yoğun bir şekilde hissedilmiştir. Bu belirsizlik durumundan etkilenen kurumların başında eğitim örgütleri gelmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin hızlı karar alan, esnek hareket edebilen ve belirsizlik ortamında sorun çözebilen çevik liderlik becerilerini göstermeleri sürecin iyi yönetilmesini sağlayabilmiştir. Bu açıdan okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çevik liderlik

Çevik liderlik kavramı, içinde bulunduğumuz çağın oluşturduğu belirsizlik, değişime uyum sağlayamama ve zorlu rekabet koşullarına cevap olarak doğmuş bir kavram olarak görülmektedir. Belirsizlik ve öngörülemeyen değişiklikler ile birlikte örgütlerin varlıklarını başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için ihtiyaçları karşılayan, belirsizlik anında çözüm üretebilen aktif liderlerin ön plana çıkması gerekmektedir. Geleneksel olarak yöneticilerin, yönetim anlayışının operasyonel ve teknik boyutları ile daha çok ilgilendiği ifade edilirken, günümüzde ise aktif liderlik için değişim ve dönüşüm süreçlerine adapte olan ve yönetimin insan ilişkileri kısmını ön plana çıkaran çevik liderlerin olması gerektiği dile getirilmektedir (Graetz, 2000). Günümüzün değişken ve belirsiz çevresel koşullarında ilerlemek isteyen örgütlerin inovasyon ve uyum kültürü oluşturacak çevik liderlik özelliklerini geliştirmeye yatırım yapmaları gerekmektedir (Bayram ve Öztırak, 2023). Çevik liderler, hızlı karar alma yeteneğine sahip, öngörü kabiliyeti yüksek, otantik nitelikler sergileyen, hiyerarşik yapıların ötesine geçebilen ve statükoyu sorgulayan liderler olarak tanımlanmaktadır (Hayward, 2018). Bu özelliklere sahip liderler, örgütsel çeviklik prensiplerine uygun hareket etmektedirler. Eğitim örgütlerinin, tehlikeyi göze alabilen, çevik ve öngörüsü güçlü proaktif liderlere büyük bir ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Özülke, 2015).

Çevik liderlik, hızla değişen ve belirsizlik içeren ortamlarda liderlik yapılarının incelendiği araştırmalarda önemli bir tema olarak öne çıkmaktadır (McKenzie & Aitken, 2012; Hayward, 2018). Bu liderlik türü, özellikle postmodern yönetim bilimlerinde popüler hale gelmiş olup, çevik kurumlarda değişim ve dönüşüm süreçlerine uyum sağlama ve belirsizlik hallerinde rekabet ortamlarında hayatta kalma becerisini geliştiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Hayward, 2018). Günümüzde değişimi izleyen örgütler, iç ve dış dinamiklere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Yönetim stratejilerini uygulayabilmek için örgütlerin çeviklik ve çevik liderlere duyduğu ihtiyaç her geçen gün artmaktadır

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Akkaya ve Tabak, 2018). Çevik liderler, örgütlerin değişen teknoloji ve çevre koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olan liderlerdir (Higgs ve Rowland, 2001). Bu liderler, rehber ilkeler belirleme, stratejiler geliştirme ve organizasyonel çevikliğe sorunsuz geçişi sağlayacak mekanizmalar yaratma yeteneğine sahiptir (Attar & Abdul-Kareem, 2020).

Çevik liderliğin gelişim aşamaları; uzmanlıktan başlayarak başarılı, katalizör, karşılıklı yaratıcı ve sinerjik liderliğe kadar ilerleyen bir süreçtir (Valencia, 2013; Joiner ve Josephs, 2006). Bu aşamalar; liderlerin uzmanlık becerileri, motivasyon, vizyonerlik, duygusal esneklik ve empati gibi özelliklerle gelişmesini ve etkili bir çevik lider olmalarını sağlar (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002; Inam, 2017; Joiner, 2014). Çevik liderlik, örgütsel kültüre bağlı olarak farklı aşamalarda araştırılması gereken dinamik bir süreçtir ve her aşama liderlerin çeviklik yeteneklerini artırarak örgütlerinin başarısına katkıda bulunur.

Çevik liderliğin ön plana çıkmasını sağlayan Değişkenlik (V), belirsizlik (U), karmaşıklık (C) ve muğlaklık (A) kavramları (VUCA) günümüz dünyasında karşılaşılan dört temel zorluk olarak tanımlanabilir VUCA kavramı, giderek artan bir öneme sahiptir. Özellikle 2000'li yıllarda örgütlerin yönetim koşullarını anlamak için yoğun bir şekilde incelenmiştir. Lawrence (2013) VUCA (Volatility-Değişkenlik, Uncertainty-Belirsizlik, Complexity-Karmaşıklık, Ambiguity-Muğlaklık) kavramını şu şekilde açıklamıştır. Değişkenlik, öngörülemeyen değişim süreçlerini ifade ederken; belirsizlik, tahmin edilmeyen ve bilinmeyen sonuçları içerir. Karmaşıklık, nedensellikte çok boyutlu zorlukları tanımlar ve muğlaklık ise anlaşılması güç ve belirsiz durumları belirtir. Bu dört kavram, özellikle stratejik yönetim ve liderlik alanlarında önemli rol oynamaktadır. Yeni dünya düzeninde örgütsel modellerin anahtar kelimeleri yenilik, kalite, esneklik, hız ve deneyim olacak şekilde sıralanmaktadır. Çünkü yeni düzende örgütlerin geleneksel ve hiyerarşik yapıda ısrar etmeleri ve değişime direnç göstermeleri neredeyse imkânsızdır. VUCA anlayışına göre yeni düzende liderlerin şu süreçleri iyi yönetmeleri beklenmektedir (Bennett ve Lemoine, 2014):

- Değişkenlik: Değişimin dinamik olduğu, öngörmenin mümkün olmadığı durumlarda bile hızlı uyum sağlayan bir yapıyı ifade eder. Bu yapıdaki liderler çeviklik ve hızlı adaptasyon özelliklerine sahiptirler (Mack ve ark., 2015).
- Belirsizlik: Belirsizlik, örgütlerde karar verme kabiliyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bu yönüyle proje ve planlarda bazı gecikmelere neden olabilmektedir. Ancak liderlerin risk ve fırsatları tanımlaması, bilgi eksikliklerini gidermesi ve en uygun çözüm yollarını araması belirsizlikle baş etmek için önemli kriterlerdir (Jain, 2015).
- Karmaşıklık: Kurumlarda neden-sonuç analizlerinde yaşanan sorunlar olarak görülebilir. Örgütlerdeki karmaşıklık, liderlerin faktörler arasındaki etkinin yönünü tahmin edebilmelerini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla liderler, süreç-işlem eşleştirmesinde yapılandırmacı bir anlayışı benimsemek zorundadırlar (Mack ve ark., 2015).
- Muğlaklık: Muğlaklık, olayları ve verileri yorumlarken liderleri zor durumda bırakan, anlaşılmayı güçleştiren ve öngörüyü kısıtlayan durumlar olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla liderlerin muğlak durumlarda akıl yoluyla strateji geliştirmeleri gerekmektedir (Kail, 2011).

Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, değişen talepler ve pandemi gibi belirsizlikler, eğitim kurumlarının gelecek planlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu VUCA ortamlarında, çevikliği eğitim liderleri için kritik hale getirmiştir (Bir ve Koç, 2022). Çevik liderlik, okul yöneticilerinin hızlı değişimlere uyum

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağlamasını ve belirsizliklerle başa çıkmasını sağlar. Eğitim kurumlarının esneklik, hız ve proaktiflik değerleriyle donatılması, VUCA ortamlarında başarıyı artırır.

Okullarda çevik liderlik

Eğitim kurumlarında çevik liderlik ve okul yöneticiliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, literatürde sınırlı sayıda yer almaktadır. Ancak, okul yöneticilerinin karmaşıklık ve belirsizlikle başa çıkabilme yetenekleri, okulun çevik dönüşümleri için kritik öneme sahiptir (Axelrod ve Cohen, 1999). Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde geleneksel anlayışlar yerine, yenilik ve değişimi ön planda tutan çevik liderlik becerileri ile hareket etmeleri gerekmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının hızla değişen çevre koşullarına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Kotter, 1996). Çevik liderlik yaklaşımını benimseyen okul yöneticileri, değişen koşullara hızla uyum sağlayarak, eğitimde sürdürülebilir başarıyı yakalama şansını artırmaktadırlar. Okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçlerinde çevik liderlik becerilerini kullanmaları, yalnızca kurum içi dinamikleri değil, aynı zamanda tüm paydaşların katılımını da artırmaktadır.

Çevik liderliğin okul yönetiminde kullanımının faydaları

Çevik liderlik, hızlı adaptasyon, esneklik ve işbirliği üzerine kurulmuş bir liderlik anlayışıdır. Eğitimde, çevik liderlik öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin değişen koşullara hızla uyum sağlamasını ve sürekli gelişim odaklı bir ortam yaratmasını sağlar. Çevik liderler, eğitim kurumlarının bu değişimlere hızla uyum sağlamasını sağlar. Örneğin, pandemi sırasında uzaktan eğitime geçişte çevik liderlerin öncülük ettiği kurumlar, diğerlerine göre daha hızlı ve etkili bir şekilde sürece uyum sağlamıştır. Çevik liderlik, eğitim kurumlarında daha güçlü bir işbirliği ve takım çalışması kültürü oluşturur. Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki iletişimi güçlendirir, ortak hedefler doğrultusunda sinerji yaratır. Özellikle öğretmenlerin kendi aralarındaki bilgi ve deneyim paylaşımı, çevik liderlerin yönlendirmesiyle daha da artar. Öte yandan çevik liderlik, eğitim kurumlarında yenilikçi uygulamaların daha hızlı ve etkili bir şekilde benimsenmesini sağlar. Öğretim yöntemleri, teknolojik yenilikler ve eğitim stratejileri, çevik liderler sayesinde daha hızlı test edilip uygulanabilir. Bu sayede öğrenciler daha yaratıcı ve çağdaş eğitim yöntemlerinden yararlanabilir. Ayrıca çevik liderler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlıdır ve eğitim programlarını buna göre esnetebilirler. Bu, öğrenci merkezli yaklaşımların daha yaygın hale gelmesine ve öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade edebildiği bir eğitim ortamının oluşmasına yol açar. Öğrenci geri bildirimlerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, çevik liderliğin en belirgin unsurlarından biridir (Uğur, 2019).

Okul yönetiminde çevik liderlik yaklaşımının hayata geçirilmesinde karşılaşılan sorunlar

Okul yöneticileri, çevik liderlik uygulamalarını hayata geçirirken geleneksel eğitim kültürü ve uzun süreli yerleşik alışkanlıklarla karşı karşıya kalabilirler. Eğitim sistemleri genellikle muhafazakâr yapıda olup, değişime karşı direnç gösteren bir kültüre sahiptir. Kültürel direncin bir örneği, öğretmenlerin mevcut öğretim yöntemlerine bağlı kalma eğilimidir. Eğitimdeki yerleşik sistemler, liderlerin yenilikçi uygulamalara geçişini zorlaştırır (Fullan, 2020). Özellikle düşük bütçeli okullarda kaynak yetersizliğiyle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimde çevik liderlik, teknoloji ve inovasyonun etkin kullanılmasını gerektirir. Ancak, pek çok okul yeterli maddi kaynak, teknolojik altyapı ya da insan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kaynağına sahip değildir. Özellikle kırsal ya da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullar, bu zorlukları daha yoğun yaşarlar (Leithwood, 2005).

Çevik liderlik, sürekli değişime açık olmayı ve hızlı karar almayı gerektirir. Bu da okul yöneticileri üzerinde ciddi bir baskı yaratabilir. Değişen ihtiyaçlara ve krizlere hızlı yanıt vermek, zamanla tükenmişlik sendromuna yol açabilir. Yöneticiler, sürekli yenilik yapma baskısıyla karşı karşıya kalırken, duygusal dayanıklılıklarını korumakta zorlanabilirler. Eğitim kurumlarında liderlik yaparken karşılaşılan bürokratik engeller, çevik liderlik için başka büyük bir zorluk olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitim politikaları, mevzuatlar ve merkezi yönetimlerin getirdiği katı kurallar, liderlerin hızlı hareket etme kabiliyetini sınırlayabilir. Bürokrasiye bağlı kalmak, yenilikçi projelerin uygulanmasını yavaşlatabilir veya engelleyebilir (Ball, 2003). Çevik liderlik, teknolojiyi stratejik bir araç olarak kullanmayı gerektirir. Ancak, birçok okulda yeterli teknolojik altyapı eksikliği, bu tür liderlik uygulamalarının tam anlamıyla hayata geçmesini engeller. Özellikle dijital eşitsizlik, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerine eşit şekilde katılmalarını zorlaştırır. Okul yöneticileri, bu eşitsizliği gidermek için yaratıcı çözümler bulmak zorundadır (Warschauer, 2004).

Çevik liderlik becerileri, okul liderlerinin değişen eğitim ortamlarında etkili olmalarını sağlar. Değişime hızlı adapte olma, esneklik, yenilikçilik, etkin iletişim, hızlı karar alma ve sürekli geri bildirim gibi beceriler, okulun genel başarısını artırır ve öğrenci odaklı bir eğitim ortamı yaratır (Fullan, 2001; Heifetz, Grashow ve Linsky, 2009). Bu nedenle, okul liderlerinin çevik liderlik becerilerini geliştirmeleri, modern eğitim ortamlarında başarılı olmaları için kritik öneme sahiptir (Axelrod ve Cohen, 1999). Yılmaz ve Özgenel (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin, okul etkililiğini olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde açıkladığı ortaya koyulmuştur.

Günümüzün eğitim örgütlerinde geleneksel liderlik anlayışı yetersiz kalmakta ve çevik liderlik anlayışı önem kazanmaktadır. Yeni düzende inisiyatif ve risk alma gibi davranışlar çevik liderliğin temelini oluşturmaktadır. Çevik liderlik anlayışında okullarda, çevik ilkeler ve uygulamalar doğrultusunda amaç ve hedeflere daha kolay ulaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çevik liderlik yaklaşımı katı planlamaların yapıldığı geleneksel yaklaşımlardan yeniliklere uyum sağlama açısından ayrışmaktadır. Öte yandan çevik liderlik geleneksel liderlik yaklaşımlarına göre işbirliği, esneklik, iletişim ve çalışan yaratıcılığı gibi birçok konuda daha elverişli özellikler taşımaktadır. Çevik liderlik anlayışında okul lideri paydaşlarını organize etmez, paydaşlar kendi kendini organize eder. Çevik okul lideri, süreç içerisinde ortaya çıkabilecek engellerin ortadan kaldırılması için günlük toplantıları yönetir ve tüm paydaşları karar sürecine dâhil eder (Breakspear, 2017; Cicerali, 2018; Schwaber ve Beedle, 2002).

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel çeviklik kavramı ile ilgili finans alanında Araza (2015), bankacılık alanında Nafai (2015), bilgi teknolojileri alanında Zain (2003) tarafından geliştirilen bazı ölçeklere rastlamak mümkündür. Bu ölçeklerle birlikte Valencia (2013) tarafından geliştirilen ve La Verne Üniverisitesi'nde yürütmüş olduğu tez çalışmasında kullanılan, çevik liderlik evrelerine yönelik bir ölçek hazırladığı bilinmektedir. Akkaya (2020) tarafından farklı sektördeki yöneticilerin çevik liderlik becerilerini ölçmeye yönelik Çevik Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca Özdemir (2019) tarafından öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerinin çevik liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla Çevik Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir. Yazıcı ve Özgenel (2020) okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ölçmek amacıyla Marmara Çevik Liderlik Ölçeği geliştirmişlerdir. Öte yandan yükseköğretimdeki akademik ve idari personelin örgütsel çeviklik bağlamında üniversiteye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik Gül (2022) tarafından Yüksek Öğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği geliştirilmiştir. Ancak eğitim alanında okullarda çevik liderlik ile ilgili geliştirilen ölçeklerin büyük çoğunun çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerinin düzeyini ölçmek amacıyla çalışma grubunu okul yöneticilerinin oluşturacağı yeni bir çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi önem arz etmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin algılarına dayanarak, okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin algıladıkları çevik liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla, beşli Likert tipi modele uygun olarak "Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu bölümde; evren ve örneklem, veri analizi, ölçek geliştirme basamakları ve ölçek yapısının oluşturulması gibi konulara yer verilmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili toplam 2192 devlet okulunda görev yapan 3130 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde Şanlıurfa'nın toplam 13 ilçesi içerisinden merkezde yer alan 3 ilçenin (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) seçilmesi nedeniyle küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenin geniş bir coğrafi alana yayılması ve büyük hacimli olması durumunda, rastgele örnekleme yöntemlerinin uygulanması pratik olmayabilir. Bu bağlamda, evrenin çeşitli gruplara ayrılması daha uygulanabilir bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Küme örnekleme yönteminde, evren öncelikle homojen ve benzer gruplara ayrılmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 2010). Katılımcı sayısı ise, örneklemin evreni temsil etmesi açısından .05 sapma miktarı ve .95 güven düzeyi aralığı (Büyüköztürk, 2017) esas alınarak belirlenmiştir. Tablo 1'de araştırmanın örneklemine dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler

Değişken	**Grup**	***f***
Cinsiyet	Kadın	58
	Erkek	206
Yaş	30 yaş ve altı	33
	31-40 yaş arası	109
	41-50 yaş arası	92
	51 ve üzeri	30
Mezun olunan fakülte	Eğitim	197
	Diğer	67
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	26
	Sınıf Öğretmeni	102
	Branş öğretmeni	136

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul kademesi	Okul öncesi	27
	ilkokul	107
	ortaokul	59
	lise	71
Yöneticilikte geçirilen süre	0-5 yıl	93
	6-10 yıl	95
	11-19 yıl	55
	20 yıl ve üzeri	21
Bulunduğunuz okulda geçirdiğiniz süre	0-4 yıl	153
	4-8 yıl	111
Görev yaptığınız ilçe	Eyyübiye	90
	Haliliye	101
	Karaköprü	73

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların 58'i kadın 206'sı erkektir. Araştırmaya katılanların 33'ü 30 yaş ve altı, 109'u 31-40 yaş arası, 92'si 41-50 yaş arası ve 30'u 51 ve üzeri yaşta oldukları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların 197'si eğitim fakültesi mezunu ve 67'nin ise diğer fakültelerden mezun oldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan araştırmaya katılanların 26'sı okul öncesi öğretmeni, 102'i sınıf öğretmeni ve 136'sı ise branş öğretmenidir. Katılımcılardan 27'si okul öncesi, 107'si ilkokul, 59'u ortaokul ve 71'i de lise türü okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların yöneticilikte geçirdikleri süreye bakıldığında 93'ü 0-5 yıl, 95'i 6-10 yıl, 55'i 11-19 yıl ve 21'i 20 yıl ve üzeri yöneticilik görevine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların 153'ünün 0-4 yıl, 111'inin ise 4-8 yıl bulundukları okulda süre geçirdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan 90'ının Eyyübiye, 101'inin Haliliye ve 73'ünün de Karaköprü'de yer alan okullarda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Veri analizi

Eğitim örgütlerinde çevik liderlik ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla, öncelikle ölçek geliştirmede yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktörlerin belirlenmesi için maksimum olabilirlik yöntemi tercih edilmiştir. Faktör analizine geçilmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, ölçek üzerinde yer alan 48 madde için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri hesaplanmış ve .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Bartlett'in Küresellik Testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .97 olarak tespit edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 (Statitical Package for Social Science) programında yapılmıştır. Okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini belirlemek amacıyla yapılan literatür taramasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak öncelikle 96 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve ilgili boyutlar belirlenmiştir. Madde havuzunda yer alan ifadeler beşli derecelendirme skalasında hazırlanarak beş alan uzmanının görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Beş uzman tarafından bildirilen görüşlere dayalı olarak her madde için Lawshe (1975) kapsam geçerlilik indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır. Beş uzman tarafından yapılan değerlendirmelerde, her bir madde için elde edilmesi gereken minimum 0.56 (α=0,05) değer, Veneziano ve Hooper'ın (1997) önerisine göre kriter olarak belirlenmiştir. Değerlendirme yapacak uzman sayısının en az beş olması gerektiği belirtilmektedir (Lawshe, 1975). Beş uzmanın

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmeleri sonucunda, belirlenen minimum değeri (KGO>0.56, α=0,05) karşılamayan 48 maddenin deneme formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 48 maddenin 8'i dil ve anlatım açısından düzenlenmiş; ayrıca, tekrarlayan, kapsayan ve örtüşen 16 madde de deneme formundan çıkarılmıştır. KGİ sonuçları ile uzman öneri ve düzeltmeleri doğrultusunda 32 ifadeli bir ölçme aracı ortaya konulmuştur. Ölçeğin tamamına ait Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değeri, kabul edilen maddelerin KGO değerleri ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Elde edilen KGO değerlerinin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı kavramsal yapının kapsamını %96 oranında temsil ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçme aracının teorik yapısı ise, dört alt boyutta sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda, toplamda 32 maddeden oluşan bir ön deneme formu hazırlanmış ve katılımcılardan bu formdaki her bir ifadeyi belirtilen derecelendirme ölçeğine göre işaretlemeleri istenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik analizleri, aşamalarıyla birlikte açıklanmıştır:

Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Ölçme aracının kavramsal yapıyı ne derece doğru ölçtüğünü belirlemek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi sırasında en önemli husus, ölçeğin kaç faktörden (yapıdan) oluştuğuna karar vermektir. Bu amaçla literatürde çeşitli yöntemler önerilmektedir. Bu yöntemler arasında özdeğerlerin 1'den büyük olması, açıklanan varyansın %50'nin üzerinde olması ve çizgi grafiği (scree plot) bulunmaktadır. Çalışmamızda, faktör sayısına bu yöntemler kullanılarak karar verilmiştir. Analizde varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. İlk faktör analizi sonuçlarına göre, dört faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu tespit edilmiştir (15.53, 2.39, 1.40 ve 1.09). Ayrıca, açıklanan varyans incelendiğinde, bu dört faktörün toplam varyansın %63.80'ini açıkladığı görülmüştür. Çizgi grafiği de incelenmiş ve bu grafikte ölçeğin biri baskın olmak üzere dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Bu bulgular ışığında, ölçeğin dört faktörden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Bu faktörlerle ilişkili maddeler incelendikten sonra sorunlu maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Sorunlu maddeler, birden fazla faktöre 0.40 ve üstü değerle yüklenen veya hiçbir faktöre yüksek değerle yüklenmeyen maddeler olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Bu kriterlere göre, 48 maddeden oluşan ölçekten 16 madde çıkarılmıştır (3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 40, 42). Kalan 32 madde ile tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu maddelerin ilgili faktörlerle aralarındaki yükler Tablo 2'de sunulmuştur. Faktörler ve maddeler arasındaki ilişkilere dayanarak her faktöre bir isim verilmiştir. Bu bağlamda, birinci faktör "Değerlerle Liderlikte Çeviklik," ikinci faktör "Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık," üçüncü faktör "Dijital Çevik Liderlik" ve dördüncü faktör "Proaktiflik" olarak adlandırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Çevik Liderlik Ölçeği maddelerinin faktör yük değerleri

Madde no	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör 1	Faktör2	Faktör 3	Faktör 4	Madde Toplam Test Korelasyonu
S9	.743	.741				.774
S7	.681	.735				.724
S6	.585	.723				.620
S4	.641	.718				.693
S8	.635	.717				.667
S2	.570	.693				.597
S1	.554	.666				.582
S12	.630	.664				.690
S11	.638	.656				.736
S10	.624	.630				.647
S5	.457	.617				.564
S13	.643	.617				.751
S14	.543	.540				.678
S47	.688		.782			.592
S46	.705		.718			.719
S45	.534		.656			.584
S44	.654		.627			.736
S48	.696		.609			.776
S31	.494		.588			.595
S43	.576		.582			.688
S41	.610		.542			.727
S34	.757			.789		.628
S36	.787			.760		.732
S35	.598			.751		.464
S37	.741			.742		.694
S33	.670			.723		.633
S38	.639			.617		.681
S39	.606			.502		.714
S23	.717				.777	.517
S24	.677				.582	.721
S22	.724				.574	.762
S21	.606				.517	.700

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'ni oluşturan maddelerin döndürme işlemi sonrası elde edilen faktör yük değerleri .502 ile .789 arasında değişmektedir. Alt faktörlere göre madde yük değerleri incelendiğinde; birinci faktörde .540 ile .741, ikinci faktörde .542 ile .782, üçüncü faktörde .502 ile .789 ve dördüncü faktörde .517 ile .777 arasında değerler görülmektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin toplam test korelasyon değerlerinin .464 ile .776 arasında olduğu saptanmıştır. Madde toplam korelasyon değerlerinin .40'tan yüksek olması, maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ölçeği'ne ait faktörlerin güvenilirlik katsayıları, özdeğerleri ve açıklanan varyans oranlarına ilişkin sayısal değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Ölçeğin alt boyutlarına göre güvenirlik katsayıları, özdeğerler ve açıklanan varyans oranları

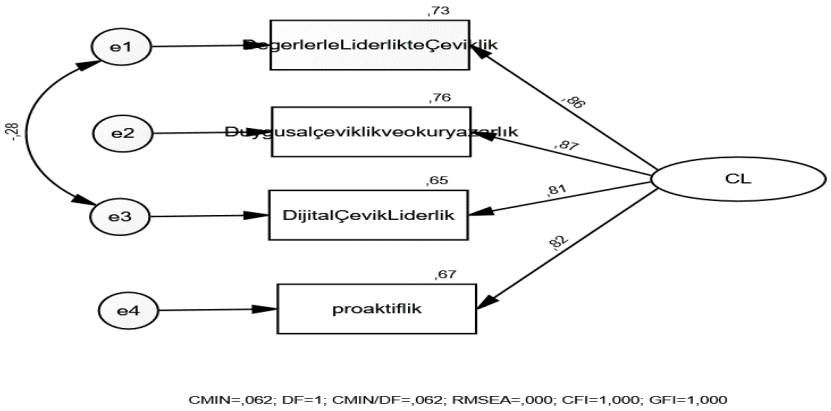
Alt Boyutlar	**İşleyen Maddeler**	**Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları**	**Faktörlerin Özdeğerleri**	**Açıklanan Varyans Oranları**
Değerlerle Liderlikte Çeviklik	S9,S7,S6, S4, S8 S2,S1,S12, S11, S10, S5, S13, S14	.93	15.53	22.265
Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık	S47, S46, S45, S44 S48, S31, S43, S41	.90	2.39	15.115
Dijital Çevik Liderlik	S34, S36, S35, S37 S33, S38, S39	.91	1.40	14.648
Proaktiflik	S23, S24, S22, S21	.85	1.09	10.716
Toplam		.96		62.74

Tablo 3'te, Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde alt boyutlara ait maddeler tanımlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile ölçülmüştür. Cronbach alfa katsayısı, ölçeğin maddelerinin varyanslarının toplam puan varyansına bölünmesiyle hesaplanır ve bu katsayı, test maddelerinin ölçeğin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Ellez, 2012: 176). İç tutarlılık hesaplamaları sonucunda, ölçeğin genel iç tutarlık katsayısının .96 olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ölçeğin dört alt boyutunun her birinin iç tutarlık katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, iç tutarlık katsayıları "Değerlerle Liderlikte Çeviklik" alt boyutu için .93, "Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık" alt boyutu için .90, "Dijital Çevik Liderlik" alt boyutu için .91 ve "Proaktiflik" alt boyutu için .85 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa (iç tutarlık) değerinin .70'in üzerinde olması, güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Bayram, 2009: 194). Bu bulgulara dayanarak, Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'nin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir. Faktör analizi ve iç tutarlılık analizleri, 32 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeğinin doğrulayıcı fakör analizleri AMOS Programı ile yürütülmültür. Tüm maddeler ölçekteki 4 faktöre istatistiksel manidarlıkla yüklenmiştir. Ölçeğin tüm faktörlerini, maddelerini ve değerlerini göstermektedir (Şekil 1).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. Eğitim örgütlerinde çevik liderlik ölçeğine ait path diagramı

Tablo 4'te boyutların açıklanan varyansları, standardize ve standardize olmayan değerleri, standart hataları ve t değeri gösterilmiştir. Buna göre tabloda gösterilen tüm boyutların standardize edilmiş değerlerine bakıldığında Değerlerle Liderlikte Çeviklik yol katsayısı 0.86, Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık yol katsayısı 0.87, Dijital Çevik Liderlik yol katsayısı 0.81 ve Proaktiflik yol katsayısı 0.82 olduğu görülmektedir. Yol katsayılarına bakıldığında çevik liderlik üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık (0.87) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.
Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'ne ait değerler

Boyutlar	Standardize edilmiş tahmin değerleri	Standardize edilmemiş tahmin değerleri	Standart hata	t değeri	P
Değerlerle Liderlikte Çeviklik	0.86	1			
Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık	0.87	1.046	0.063	16.686	0.00
Dijital Çevik Liderlik	0.81	1.093	0.079	13.906	0.00
Proaktiflik	0.82	1.153	0.075	15.433	0.00

DFA sonuçlarına göre, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) 0.062, Yakın Uyum Testi için P-değeri (RMSEA <0.05) 0.00; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (Standardized RMR) 0.001; uyum iyiliği indeksi (GFI) 1.00; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) 0.99; normlanmış uyum indeksi (NFI) 1.00; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) 1.00 ve benzerlik uyum indeksi (RFI) 0.99 olarak tespit edilmiştir (Tablo 5).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği uyum değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği Uyum Değerleri
X^2/sd	0 ≤ χ2/sd ≤ 2	0 2 ≤ χ2/sd ≤ 3	.062
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	0.05≤ RMSA≤ 0.10	.00
SRMR	0.00≤ SRMR≤ 0.05	0.05≤ SRMR≤ 0.10	.001
GFI	0.95≤ GFI≤ 1.00	0.90≤ GFI≤ 0.95	1.00
AGFI	0.90≤ AGFI≤ 1.00	0.85≤ AGFI≤ 0.90	.99
NFI	0.95≤ NFI≤ 1.00	0.90≤ NFI≤ 0.95	1.00
CFI	0.95≤ CFI≤ 1.00	0.90≤ CFI≤ 0.95	1.00
RFI	0.90≤ RFI≤ 1.00	0.85≤ RFI ≤ 0.90	.99

Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından belirlenen kriterlere göre, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.05'in altında olması modelin mükemmel uyum sağladığını, 0.08'in altındaki değerlerin ise kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. DFA sonuçları, RMSEA değerinin 0.00 olduğunu ve bu değerin modelin iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda, standardize edilmiş kök ortalama kare artık (Standardized RMR) 0.062, karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) 1.00 ve benzerlik uyum indeksi (RFI) 0.99 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, modelin mükemmel veya mükemmele yakın bir uyum sağladığını göstermektedir. Ayrıca, uyum iyiliği indeksi (GFI) 1.00 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) 0.99 değerleri de modelin mükemmel bir uyum sergilediğini doğrulamaktadır (Tablo 5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasında çeviklik, çeşitli örgütler ve kurumlar arasında hızla yaygınlaşmakta ve benimsenmektedir. Değişim ve dönüşümlerin hızına, dijitalleşmenin etkilerine uyum sağlamak, tüm örgüt ve kurum liderleri için kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini özümsemeleri, bu becerilere uyum sağlamaları ve bunları etkin bir şekilde uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Okul yöneticileri, okuldaki tüm paydaşlar için öncelikli olarak rol model konumundadır. Çevik liderlik becerisine sahip okul yöneticilerinin, hızlı karar alabilen, esnek, dijital becerilere yeterince sahip, değerleri önemseyen ve duygusal açıdan güçlü liderler olmaları beklenmektedir (İçerli ve Çelik, 2020). Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini belirlemek amacıyla "Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, çalışma evreni olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) bulunan devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri seçilmiştir. Ölçek maddeleri, çeviklik, çevik liderlik ve öğrenme çevikliği ile ilgili literatür araştırmaları sonucunda belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizler, ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu güvenilir ve geçerli ölçek, eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin çevik liderlik beceri düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Ölçeğin, farklı araştırmalar için de kullanılmasının önerildiği belirtilmiştir. Özdemir ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çetin (2019) tarafından öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında; duygusal çeviklik, sinerji çevikliği, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği, paylaşılan sorumluluk ve proaktif çeviklik ile yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği boyutları tanımlanmıştır. Çevik liderlikle ilgili literatür incelendiğinde, çok sayıda ilgili kavram tespit edilmiştir. Bu bağlamda Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeğinde, Değerlerle Liderlikte Çeviklik, Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık, Dijital Çevik Liderlik ve Proaktiflik gibi alt boyutların belirlenmesi uygun görülmüştür.

Değerlerle liderlikte çeviklik

Değerlerle liderlik, okul liderlerinin sadece kendi çıkarlarına değil, aynı zamanda eğitim kurumunun değerlerine ve hedeflerine odaklanmasını gerektirir (Schein, 2010). Çeviklik ise, okul liderlerinin hızlı değişen eğitim koşullarına uyum sağlama yeteneğini içerir ve bu süreçte temel değerlerden ödün verilmemesini sağlar (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009). Değerlerle liderlikte çeviklik, okul liderlerinin hem uzun vadeli eğitim hedeflerine sadık kalmasını hem de kısa vadeli zorluklara esnek yanıt vermesini sağlar (Avolio & Gardner, 2005; Bass & Riggio, 2006). Saydamlık ve hesap verebilirlik, çevik liderliğin temel değerlerindendir. Okul liderlerinin şeffaf olması, hem risk yönetiminin başarıyla gerçekleştirilmesini sağlar hem de liderlerin temel sorumluluklara odaklanmasını mümkün kılar (Cooke, 2012). Şeffaflık, örgütlerdeki karmaşayı azaltır ve bu da liderliğin etkinliğini artırır. Çevik liderlik, liderlerin değerler doğrultusunda hareket etmelerini ve tüm paydaşlarla işbirliği yapmalarını gerektirir (Işıldak, 2017)**.** Bu bağlamda, okul yöneticilerinin şeffaflık ve hesap verebilirlik değerlerini benimsemeleri, okulların daha etkin ve verimli yönetilmesini sağlar. Şeffaflık, sadece liderlerin güvenilirliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgüt kültüründe açık iletişimi teşvik eder ve katılımcı bir yönetim anlayışını güçlendirir. Değerler odaklı çevik liderlik, okul ortamında güveni ve işbirliğini pekiştirir, böylece eğitim kurumlarının değişen koşullara hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamasını mümkün kılar. Sonuç olarak değer temelli liderlikte çeviklik, okul liderlerinin eğitim kurumunun başarısı için önemli bir dengeyi sağlamasına yardımcı olur. Bu çalışmanın sonuçları bağlamında temel bir boyut olarak değer temelli liderlik ortaya çıkmaktadır. Çakır ve Bilgivar (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul kültürünün değerleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çevik liderliğin önemli bir boyutu olarak bu çalışmada da değerler önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik, bir toplumun, örgütün veya okulun değerleriyle uyumlu olmalıdır. Liderler, toplumun maddi ve manevi değerlerini göz ardı edemez; bu değerlerin öğrencilere kazandırılması öncelikli bir görevdir (Kouzes ve Posner, 2017). Çevik liderler, saygı, açıklık, dürüstlük ve şeffaflık gibi değerleri benimseyerek takipçilerini bu değerler etrafında toplayabilirler (Joiner & Josephs, 2006). Esneklikleri sayesinde liderler, hem izleyenlerine yol gösterir hem de onların özerkliğini korurlar (Rigby, Sutherland, & Takeuchi, 2016). Çevik liderler, iş birliği, güven, saygı ve sevgi üzerine işlerini yürüten ve takipçileri ile bu değerlerle iletişim kurma çabası içerisindedirler. Esnek yapılarıyla izleyenlerine yol gösteren ancak izleyenlerini esnek ve özerk bırakan çevik liderler pozitiftirler ve yardımseverdirler. Ayrıca ekip çalışmasına ve değerlere çok önem verirler. Çevik liderlerin insani yönleri güçlü, demokrasiyi özümseyen ve kapsayıcı özellikleri olan yönleri oldukça önemlidir. Gerçek çevik liderler, fikirlere ve yeniliklere çokça önem veren vizyon sahibi bireylerdir (Joiner ve Josephs, 2007).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Duygusal çeviklik ve okuryazarlık

Duygusal çeviklik, bireylerin duygusal tepkilerini yönetme ve anlamlı şekilde işleme becerisidir. Çevik liderler, duygusal çevikliklerini kullanarak çalışanların aktif ve etkin çalışmasını destekler ve düzenli olarak bilgileri takip edip paydaşlarıyla paylaşarak, bilginin özümsenmesini sağlar (Cooke, 2012). Bu süreçte, duygusal zekâlarını kullanarak çevreden gelen sorulara yanıt verir ve rekabet avantajı elde ederler (Homburg, Jozić ve Kuehnl, 2017). Okul yöneticilerinin de duygusal çeviklik ve okuryazarlık becerilerini geliştirerek çevik liderlik sergilemeleri, okul performansını artırabilir. Okul liderlerinin duygusal çeviklik ve okuryazarlık farkındalıklarını artırarak (David, 2016) örgüt içinde daha etkili ve empatik bir liderlik yaklaşım sergilemeleri mümkündür. Bu durum, liderlerin hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi anlamalarını ve olumlu bir örgüt kültürü oluşturmalarını sağlar. Bu çalışmada çevik liderlik ölçeğinin önemli bir boyutu olarak ortaya çıkan duygusal çeviklik ve okuryazarlık; okul yöneticilerinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve yönetme becerilerini geliştirerek, stresli ve belirsiz durumlarda bile dengeli ve etkili kararlar almasına olanak sağlar. Duygusal okuryazarlık, bireylerin kendi duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve başkalarının duygularını empati yoluyla kavrama becerisi olarak tanımlanır. Bu beceri, duygusal farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişkisel beceriler gibi temel bileşenlere dayanır. Duygusal okuryazarlık, bireylerin hem kendi duygusal tepkilerini hem de başkalarının duygularını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur, böylece kişiler arası ilişkilerde empati ve anlayışı artırır. Özellikle eğitim, iş ve kişisel gelişimde önemli bir rol oynar (Goleman, 1995; Neff ve Harter, 2013). Bu beceriler, yöneticilerin okul topluluğu içinde sağlıklı ilişkiler kurmalarına, çatışmaları çözmelerine ve öğretmenler ile öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur. Çevik okul lideri, kendi varsayımlarını ve önyargılarını değerlendirir ve buna göre davranışlarını ayarlama yeteneğini geliştirebilir.

Örgütlerde değişim süreçlerinde yaşanan belirsizlik nedeniyle çalışanların uyum sağlamakta zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Çeviklik kavramı, duygusal olarak uyumu kolaylaştıran ve karar alma sürecinde yol gösteren bir yapıya sahiptir. Duygusal çeviklik, liderlerin olumsuz duygularını yönetebilme yeteneğini vurgulamaktadır (Heifetz vd., 2009). Bu bağlamda, karar alma sürecinde endişelenmek, başkalarının başarısını abartmak, örgüt paydaşları tarafından reddedilme korkusu yaşamak ve örgütle ilgili sorunları çözmek için sürekli arayışlar içerisinde olmak, çevik liderlerin temel duygusal sorunları arasında yer alır. Duyguların ve deneyimlerin görmezden gelinmesi veya bastırılması, çevik liderlerin benimsediği davranışlar değildir. Çevik liderler, hem olumlu hem de olumsuz duygulara karşı farkındalık geliştirir ve esneklik ile yaratıcılık yeteneklerine sahiptirler. David (2016) tarafından belirlenen duygusal çevikliğin ilkeleri; mevcut durumları değerlendirmek, değerlerle uyumlu olmak, özgünlük, rasyonel hedef belirleme ve korkularla yüzleşmeyi içerir.

Dijital çevik liderlik

Akkaya ve Bayram (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çevik liderliğin stratejik yönetimde postmodern bir liderlik türü olduğu ve altı kavramsal boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: yetkinlik, esneklik, hız, sonuç odaklılık, takım odaklılık ve değişim odaklılık. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin, değerlerle liderlikte çeviklik, duygusal çeviklik ve okuryazarlık, dijital çevik liderlik ve proaktiflik boyutları, belirtilen kavramsal boyutları desteklemektedir. Çevik lider, çağın gerekliliklerine ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

teknolojiye uyum sağlama gibi çeşitli beceri ve yeteneklere sahip olan liderdir (Collingwood, 2001; Hogan, 2002). Bu bağlamda çevik liderlik ölçeğinin önemli bir boyutu olarak dijital çevik liderlik; okul liderlerinin değişen eğitim ihtiyaçlarına, teknolojik yeniliklere ve belirsizliklerle dolu rekabet ortamlarına uyum sağlama becerisini geliştirerek, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen, esnek ve yenilikçi bir yönetim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bayram ve Öztırak (2023) tarafından yapılan çalışmada, liderlikte başarıyı yakalamak için teknoloji, iletişim ve bilişim sistemlerindeki gelişmeleri takip edebilecek dijital çevik liderlik özelliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde yoğun olarak karşılaşılan teknolojik sistemler karşısında gerek bireysel gerek örgütsel anlamda yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çevik liderlerin teknolojik gelişmeler karşısında olayı izleyen değil bizzat uyum sağlayan ve teknolojik yaşantılar geliştiren bireyler olmaları gerekmektedir (Hayward, 2018). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de çevikliklerini artırmak için teknolojik alt yapılarını geliştirmek durumundadır. Dolayısıyla tüm örgütlerin ve örgüt paydaşlarının rekabet edebilmesi için dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Örgütler büyüyüp geliştikçe bilgi teknolojilerine duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bilgi teknolojilerinin (BT) özellikle girişimcilik ve performansı artırdığı ifade edilmektedir. Dijital çevik liderler, mevcut durumları olduğu gibi kabul etmek yerine, düşünme ve keşfetme eğiliminde olmalıdır. Günümüzde, yönetsel süreçlerde yeni adımlar atabilmek için dijital okuryazar bir çevik liderin, astlarının teknoloji konusundaki becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Hayward, 2018). Çevik liderler, teknolojik yenilikleri yakından izler ve bu yenilikleri kendi örgütlerine entegre etme konusunda yüksek bir yeterliliğe sahiptir. Bu durum, dijital okuryazarlık ve teknolojik çeviklik düzeylerinin yüksek olması ile ilgilidir (Özdemir & Çetin, 2019).

Proaktiflik

Çevik liderlik, örgütlerin değişen çevresel koşullara hızla uyum sağlamasını ve stratejik avantaj elde etmesini sağlar. Bu, liderlerin proaktif tutumlarıyla desteklenir. Teece ve arkadaşları (1997), dinamik yeteneklerin özgün ve taklit edilemez olması gerektiğini vurgular. Çevik lider; karar aşacağı zaman kendine güvenir, hızlı davranır , ihtiyaç analizi yapar ve yol haritası çizerek harekete geçer (Collins, 2018; Hayward, 2018). Ani değişimlerin beraberinde getireceği istikrarsızlık ve öngörülemezlik durumlarında okul yöneticilerinin proaktif çevik liderlik becerisi ortaya koymaları gerekecektir (Bir ve Koç, 2022). Bu bağlamda, çevik liderlik ölçeğinin önemli bir boyutu olarak proaktif liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri, proaktif karar alma ve hızla harekete geçme yetenekleri sayesinde, eğitim ortamındaki değişim ve belirsizliklerle başa çıkarak, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına etkili ve yenilikçi çözümler sunarlar. Eğitim örgütlerinde yönetici ile diğer paydaşlar arasında muhtemel oluşabilecek iletişimsizlik örgütün işleyişini sekteye uğratabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde geribildirimin iletişimi güçlendirdiği söylenebilir (Sherlin, 2018). Proaktif liderler, çevresel değişimleri önceden algılayarak erken müdahalede bulunur ve böylece örgütün rekabet gücünü artırır. Okul yöneticilerinin proaktif çevik liderlik sergilemeleri, okulların değişen eğitim politikalarına ve teknolojik yeniliklere hızla uyum sağlamasını ve performanslarını iyileştirmesini sağlar.

Proaktivite çevikliği eylemleri ve sonuçlarını öngörmek, kriz yönetiminde insiyatif alabilmek, planlı ve programlı hareket etmek gibi özellikleri içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Proaktivite çevikliği bir örgütte işlerin kendi rayında ilerlemesini beklemekten ziyade süreç içerisinde liderlerin aktif bir şekilde rol almasını gerektirmektedir (Joiner ve Josephs, 2007). Günümüzde birçok örgüt lideri proaktif yaklaşım sergilemek yerine değişimlere ayak uydurmakta direnç gösterebilmektedir. Proaktif olmayan ve değişime direnen reaktif liderler, çoğunlukla panikleyen, karamsar ve statükoya meyilli liderlerdir (Brockbank, 1999). Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliğinin eğitim örgütlerinde, yönetici ve öğretmenlerin verimlilik, motivasyon ve performans düzeylerini artıran rolü oldukça önemlidir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde proaktif rol üstlenen tüm paydaşlar örgütsel hedeflere hep birlikte ulaşmak için çalışırlar. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de rekabet yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Rekabetin yoğun olduğu böyle bir durumda eğitim örgütlerinde inisiyatif alabilen, belirsizlik durumlarında öngörüsü yüksek olan ve risk alabilen liderler örgütün verimliliğine büyük katkı sağlayabilmektedirler (Kanbur ve Özyer, 2016)

Eğitim örgütlerinde çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi için belirlenen evren şanlıurfa ili ile sınırlıdır. Ayrıca çevik liderlik kavramı son yıllarda bilhassa pandemi (Covid 19) ile birlikte ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu açıdan bakıldığında çevik liderlik ile ilgili son yıllarda çeşitli araştırmalar yapılsa da bu araştırmalar sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla buradan hareketle alanyazın noktasında da araştırma sınırlı kalmıştır denilebilir. Öte yandan araştırmanın çalışma grubunun sadece okul yöneticileri olması başa bir sınırlılığı olarak görmek mümkündür.

Araştırma sonucunda Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir. Sonuç itibariyle Ölçeğin geçerlik ve günerlik analizleri yapılmıştır. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeğinin 32 madde ve 4 faktörden (Değerlerle Liderlikte Çeviklik, Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık, Dijital Çevik Liderlik ve Proaktiflik) oluştuğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitim örgütlerinde yöneticilerin çevik liderlik becerilerini ölçmek için kullanılabilecek kabul edilebilir değerlerde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği ile veri toplama sürecinde hem yüzyüze hemde çeşitli çevrimiçi platformlar üzerinden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS VE AMOS gibi istatistiki programlarla analiz edilmiştir. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği farklı demografik değişkenler kullanılarak gelecekteki araştırmalarda uygulanması ve elde edilen nicel verilerin daha detaylı nitel çalışmalarla derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akkaya, B. ve Bayram, V. (2021). Yönetim araştırmalarında postmodern bir liderlik: Çevik liderlik, yönetim, *Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 173-188.

Akkaya, B. ve Tabak, A. (2018). Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi,* 5(2), 185-206.

Attar, M. ve Abdul- Kareem, A. (2020). *Comprehensive strategic management*. Emerald Publishing Limited.

Axelrod, R. ve Cohen, M. D. (1999). Organizational implications of a scientific frontie. *Harnessing Complexity*.

Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228.

Bayram, V. ve Öztırak, M. (2023). A Study on the Impact of agile leadership and ınnovative behaviors on psychological empowerment, *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24(4), 547-559.

Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.).* Lawrence Erlbaum Associates.

Bennett, N., ve Lemoine, J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*. *92*, 1/2.

Bir, Y. Ve Koç, M. (2022). VUCA ortamında çalışanların çevik liderlik becerisi algısı: Bir ölçek geliştirme çalışması ve saha araştırması*. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 18 (4), 1270-1307.

Breakspear, S. (2017). Embracing agile leadership for learning-how leaders can create impact despite growing complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3), 68.

Brockbank, W. (1999). If HR were really strategically proactive: Present and future directions in HR's contribution to competitive advantage. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in Alliance with the Society of Human Resources Management*, *38*(4), 337-352. (Akt: Özdemir, 2020).

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Collingwood, H. (2001). Personal histories*. Harvard Business Review*, 27-38.

Cicerali, E. (2018). Öğrenme çevikliğini destekleyen örgütsel yapılar. Baltaş grubu: İnsan ve değişim. http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=75&sira=989 adresinden 10.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Cooke, J. L. (2012). *Everything you want to know about agile: How to get agile results in a less-than-agile organization*. IT Governance Ltd.

Çakır, B. ve Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 53, (242).

David, S. ve Congleton, C. (2013). Emotional agility. *Harvard Business Review*, 91(11), 125-131.

David, S. (2016). *Emotional agility: get unstuck, embrace change and thrive in work and life.* USA: Penguin.

Ellez, M. (2012). *Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler.* (A. Tanrıöğen Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change.* John Wiley & Sons.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Graetz, F. (2000). Strategic change leadership. *Management Decision.* 38(8), 550-564.

Hayward, S. (2018). *The agile leadership. How to create an agile business in the digital age.* New York: Kogan Page.

Heifetz, R., Grashow, A. ve Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.

Higgs, M., ve Rowland, D. (2001). Developing change leaders: Assessing the impact of a development programme. *Journal of Change Management*, 2(1), 47-64.

Hogan, R., Curphy, G. J. ve Hogan, J. (2002). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Homburg, C., Jozić, D. ve Kuehnl, C. (2017). Customer experience management: Toward implementing an evolving marketing concept. *Journal of the Academy of Marketing Science,* 45(3), 377-401.

Inam, H. (2017). To lead in A VUCA world, Practice Leadership Agility. Forbes. https://www.forbes.com/sites/hennainam/2017/10/18/to-lead-in-a-vuca-world-practice-leadership-agility/10.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Işıldak, F. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İçerli, L., ve Çelik, R. (2020). *Yeni bir liderlik yaklaşımı: Çevik liderlik.* S. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve organizasyon araştırmaları*. Akademisyen Yayınları.

Jain, D. (2015). Leadership in the VUCA world–a Glimpse into a few learnings. *Growth- Journal of the Management Training Insitute - SAIL, Ranchi*. 43(2).

Joiner, W. B. ve Josephs, S. A. (2006). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and ınitiating change.* Volume 307. John Wiley & Sons.

Joiner, W. B. ve Josephs, S. A. (2007). Developing agile leaders. *Emerald Group Publishing*, 39(1), 35-42.

Joiner, B. (2014*). Leadership agility: A global imperative*. *Journal of Diaologu.*

Kail, E. G. (2011). Leading effectively in a VUCA environment: A is for ambiguity. *Harvard Business Review.* January, 6.

Kanbur, E. ve Özyer, K. (2016). Çalışanların bireysel yaratıcılık düzeylerinin iç girişimcilik performanslarına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 14(2), 264-275.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.

Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations (6th ed.)*. Jossey-Bass.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology,* 28(4), 563-575.

Lawrence K. (2013). *Developing leaders in a VUCA environment.* UNC Kenan-Flagler Business School.

Leithwood, K. (2005). *Transformational leadership. In the essentials of school leadership.* London.

McKenzie, J. ve Aitken, P. (2012). Learning to lead the knowledgeable organization: Developing leadership agility. *Strategic HR Review,* 11(6), 329-334.

Mulder, P.(2018). Agile leadership. Retrieved https://www.toolshero.com/leadership/agile-leadership/ adresinden 12.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Neff, K. D. ve Harter, S. (2013). The role of self-compassion in emotional well-being. In S. J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Öksüz Gül, F. ve Çetin, M. (2022). Development of organizational agility scale in higher education: A validity and reliability study. *Yükseköğretim Dergisi,* 12(3), 384-396.

Özdemir, A. N. (2020). Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Özdemir, N. ve Çetin, M. (2019). Çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesine yönelik güvenilirlik ve geçerlilik çalışması: Eğitim örgütleri üzerine bir uygulama. *Research Studıes Anatolıa Journal*, Vol: 2 Issue: 7 ; pp: 312-332

Özülke, F. (2015) Günümüz dünyası "VUCA" dünyası: şimdilerde adaptif olamayan var olamıyor! http://fusunozulke.com/gunumuz-dunyasi-vuca-dunyasi-simdilerde-adaptif-olamayan-var-olamiyor/, adresinden 20/12/2023 tarihinde erişilmiştir.

Parker, D. W., Holesgrove, M. ve Pathak, R. (2015). Improving productivity with self-organised teams and agile leadership. *International Journal of Productivity and Performance Management.* 64(1), 112-128.

Rigby, D. K., Sutherland, J. ve Takeuchi, H. (2016). *Embracing agile*. *Harvard Business Review*, 94(5), 40-50.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (2002). *Organizational behaviour.* 7th edn. USA: John Wiley

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 31-52.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 31-52.
Araştırma Makalesi / Research Paper

& Sons, Inc.

Schwaber, K. ve Beedle, M. (2002). Agile software development with Scrum. Volume 1. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Sherlin, M. (2018). The importance of agility and user feedback in today's market Three Pillar Global. https://www.3pillarglobal.com/insights/the-importance-of agility-and-user feedback-in-todays-market adresinden 03.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eğitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd Ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Teece, D. J., Pisano, G. ve Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal. 18*(7), 509-533.

Uğur, Ö. (2019). Çevik liderlik ve eğitimde dönüşüm: Yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Yönetim Dergisi*, *27(4),* 455-470.

Valencia, E. (2013). *Three key leadership areas in leadership agility: A study of Head Start Leaders in the state of California* (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide.* Cambridge, MA: MIT Press.

Venezian, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

Yılmaz, F. Ç. ve Özgenel, M. (2023). Agile leadership as an antecedent of school effectiveness: A relational investigation on teachers, *Journal of Education and Future*, 23, 27-40.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Zihin Yetersizliği Olan Suriyeli Öğrencilerin Kültürel, Etkileşimsel ve Akademik Deneyimlerinin Aile ve Öğretmen Perspektifinden İncelenmesi

Cultural, Interactional and Academic Experiences of Syrian Students with Intellectual Disabilities from The Perspective of Parents and Teachers

Oğuzhan HAZIR, Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, o.hazir@atauni.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 24 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 2 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik, kültürel ve etkileşimsel deneyimlerini aileleri ve öğretmenleri perspektifinden incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Örneklem, özel eğitim sınıflarında okuyan 10 Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencinin 10 öğretmeni ve 10 ebeveyninden oluşmaktadır. Veri toplama süreci Ekim-Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, akademik bağlam, kültürel bağlam ve etkileşimsel bağlamlar gibi üç ana tema belirlenmiştir. Bu üç tema altında öğretmenler genel itibariyle dil bariyeri, tercüman problemleri ve ailelerin çocuklarıyla sınırlı düzeyde ilgilenmeleriyle ilgili ve çocuk işçi olmaları, hijyen problemleri, kültürel uyarlama eksiklikleri, velilerin adapte olunca asimile olacağı düşüncesi ve cinsiyet ayrımcılığı üzerine tartışmışlarıdır. Veliler de rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz faydalanamama, cinsiyet ayrımcılığı talep etme, dil bariyeri gibi durumları tartışmışlardır. Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların aşılması için dil destek programlarının artırılması, öğretmenlerin kültürel duyarlılık eğitimi alması ve ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.
Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrenci, Akademik bağlam, Kültürel bağlam, Etkileşim Bağlamı, Kültürel Tarihsel Etkinlik Kuramı

Abstract. The purpose of this study is to examine the academic, cultural and interactional experiences of Syrian students with intellectual disabilities in Türkiye from the perspective of their parents and teachers. Using qualitative research methodology, semi-structured interviews were conducted with teachers and parents of Syrian students with intellectual disabilities. The sample consisted of 10 teachers and 10 parents of 10 Syrian students with intellectual disabilities studying in special education classes. The data collection process took place between October and December 2022 and the data were analysed using thematic analysis. As a result of the analysis, three main themes were identified: academic context, cultural context and interactional contexts. Under these three themes, teachers generally discussed the language barrier, interpreter problems, and limited parental involvement with their children, child labour, hygiene problems, lack of cultural adaptation, the idea that parents would assimilate once they adapted, and gender discrimination. Parents also discussed issues such as not being able to benefit from rehabilitation centres free of charge, demanding gender discrimination, and language barriers. In conclusion, in order to overcome the difficulties faced by Syrian students with intellectual disabilities during their educational process, language support programs should be increased, teachers should receive cultural sensitivity training and guidance services for families should be strengthened.
Keywords: Syrian student with intellectual disabilities, Academic context, Cultural context, Interaction context, Cultural Historical Activity Theory

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Purpose. The purpose of this study is to examine the educational, cultural, and interactional experiences of Syrian immigrant students with intellectual disabilities in Türkiye from the perspective of their parents and teachers. This research aims to highlight the unique challenges these students face and provide insights into their academic and social integration. The study seeks to understand how these students navigate the educational system, the obstacles they encounter, and the support mechanisms available to them, with the goal of informing policy and practice to better meet their needs.

Theoretical Framework. This study is grounded in Cultural Historical Activity Theory (CHAT), which provides a comprehensive framework for understanding the complex interactions between individuals and their social environments. CHAT emphasizes the importance of cultural, historical, and social contexts in shaping human activities and interactions. By applying CHAT, this study aims to explore how these broader contexts influence the educational experiences of Syrian immigrant students with intellectual disabilities and how these students, their parents, and their teachers interact within these contexts.

Method. This study employs a qualitative research method with an interpretive approach. Semi-structured interviews were conducted with parents and teachers of Syrian students with intellectual disabilities. The participants included 10 teachers and 10 parents of students enrolled in special education classes in schools located in regions with a high population of Syrian immigrants. Data were collected over a three-month period and analysed using thematic analysis, focusing on academic, cultural, and interactional contexts. This approach allowed for an in-depth understanding of the participants' perspectives and experiences, providing rich, detailed data on the multifaceted challenges faced by these students.

Results. The analysis identified three main themes: academic context, cultural context, and interactional context. In the ***academic context***, both parents and teachers reported that language barriers significantly hinder the academic progress of the students. The difference between the Arabic and Latin alphabets and the lack of adequate Turkish language skills were noted as primary challenges. Teachers noted that the language barrier affected students' ability to understand and engage with the curriculum, leading to difficulties in learning and participating in classroom activities. Additionally, parents expressed dissatisfaction with the availability and accessibility of support services, such as rehabilitation centers, which are crucial for their children's academic success. Many parents felt that their children were not receiving the necessary support to thrive academically, further exacerbating the challenges posed by language barriers.

In the ***cultural context***, teachers highlighted the difficulties in communication and interaction with parents due to cultural differences. Parents' reluctance to engage with the school environment, influenced by their cultural background, was noted. Teachers observed that cultural norms and expectations often differed significantly from those in Türkiye, leading to misunderstandings and miscommunications. For example, some parents preferred their daughters to be in all-girls classes, reflecting cultural norms from their home country. Teachers also observed issues related to hygiene and differing expectations regarding children's behaviour and discipline, which sometimes led to

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

misunderstandings. These cultural differences created additional challenges for teachers trying to provide effective support and instruction to these students.

In the ***interactional context***, teachers noted low levels of parental involvement in school activities and meetings. Language barriers and cultural differences were significant factors in this lack of engagement. Many parents were unable to communicate effectively with teachers and staff, leading to a sense of isolation and disconnection from the school community. Teachers also reported that students with intellectual disabilities often faced social isolation and bullying due to language and cultural differences. However, some students managed to form friendships with both Syrian and Turkish peers, highlighting the potential for positive social interactions despite these challenges. The lack of interaction between parents and teachers hindered the development of a collaborative approach to supporting the students' educational needs.

Discussion. The findings indicate that language barriers, cultural differences, and limited support services are significant challenges for Syrian immigrant students with intellectual disabilities in Türkiye. The language barrier affects not only academic performance but also social interactions and integration. Students struggled to understand instructions, participate in classroom activities, and complete assignments due to their limited Turkish language skills. Cultural differences between Syrian families and the Turkish educational system create additional layers of complexity in communication and expectation management. For instance, differing views on gender roles and educational practices often led to misunderstandings between parents and teachers. The lack of adequate support services further exacerbates these challenges, limiting the students' opportunities for successful inclusion. Many parents felt frustrated and helpless, believing that existing support services such as ‘limited language support’, ‘access to private special education and rehabilitation services’ and ‘individualised flexible educational support’ were inadequate and did not adequately meet their children's needs. .

Conclusion. The study concludes that there is a critical need for comprehensive and inclusive educational policies that address the unique needs of Syrian immigrant students with intellectual disabilities. Enhancing language support programs, increasing cultural sensitivity training for educators, and improving the accessibility of support services are essential steps to facilitate better educational outcomes and social integration for these students. Without these changes, the students are likely to continue facing significant barriers to their academic and social success.

Suggestions. Based on the findings of this study, some suggestions are offered to understand the difficulties experienced by Syrian students with intellectual disabilities and potential strategies to overcome these difficulties.

Since language barrier is one of the main problems of Syrian students with intellectual disabilities, Makaton Symbol Language, which has been proven to be effective in improving communication skills, can be used (Walker, 1987). Sellar (2006) found that this symbol language is effective in developing communication skills of children with special needs. In addition, Karlıdağ and Hazır (2021) stated that teaching alternative communication skills such as Makaton Symbol Language to Syrian students can increase their educational performance.

In addition, organising cultural adaptation activities and promoting inclusion rather than assimilation in these processes yield more positive results (Sakız, 2015). With this approach, a

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

cooperation between teachers and parents can be developed and this cooperation can contribute to the improvement of students' academic and social performance.

There is a need to increase the accessibility and comprehensiveness of special education services provided to Syrian students with intellectual disabilities. As stated in the Universal Declaration of Human Rights, 'everyone has the right to education' (Article 1), and 'education should promote understanding, tolerance and friendship among all nations, races and religious groups' (Article 2) (United Nations, 1948). Accordingly, rehabilitation centres and support education programmes should be made free and easily accessible for these students. Such arrangements will be effective in increasing the success of students in the educational process.

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitsel, kültürel ve etkileşimsel deneyimlerinin aileleri ve öğretmenleri perspektifinden incelemektir. Arap Bahar'ının 2011 yılında Suriye'ye sıçramasından dolayı Suriye'de büyük bir iç savaş başlamış ve milyonlarca Suriyeli göçmen[1] Türkiye'ye sığınmıştır (Türkmen Sanduvac, 2016; Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018). Mülteciler Derneği'nin 2024 yılı Mayıs ayı verilerine göre 3 milyon 115 bin 536 Suriyeli göçmen Türkiye'de yaşamaktadır (Mülteciler Derneği, 2024). Bu göçmenlerin neredeyse yarısı (1,539,898) ise eğitim yaşındadır (0-18 yaş). UNICEF'in Çocuk Hakları sözleşmesinde (1989) *Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana–babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler* (Madde 2) ifadesi yer almaktadır. Buna paralel olarak da Türkiye Cumhuriyeti anayasasının (1982) kanun önünde eşitlik ilkesine binaen hiç kimseye dili, dini, ırkı, kültürel geçmişinden dolayı ayrımcılık olmayacağı (Madde 10) ve özel eğitime ihtiyacı olanlar için devlet gerekli tedbirleri alır (Madde 42). Bu eğitim yaşındaki bireyler içerisinde zihin yetersizliği olan öğrenciler de yer almaktadır. Hali hazırda deneyimlenen Arapçanın getirmiş olduğu zorluklar, savaşın getirmiş olduğu travma, bir başka ülkeye göç etme ve yeni bir kültüre uyum sağlama problemleri var iken (Seydi, 2014; Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018), bir de özel gereksinimli olmanın yarattığı engeller; bu bireylerin durumunun ne kadar hassas ve dikkat gerektiren bir durum olduğunu göstermektedir.

Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesinden sonra Türkiye Cumhuriyeti 2013 yılında göçmenler için geçici eğitim merkezleri açmıştır (Türkmen Sanduvac, 2016; Seydi, 2014), ancak bu merkezlerin yerine 2016-2017 eğitim öğretim yılında Suriyeli göçmenlere devlet okullarına kayıt yaptırma hakkı tanınmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler de rehberlik araştırma merkezlerinin (RAM) değerlendirmeleri sonucunda özel eğitim okullarına veya genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak kaydolma hakkı elde etmişlerdir.

Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemlerden birisi ise dil engelidir (Şahin ve Şener, 2019; Tanrıkulu, 2017). Bu engel bireylerin öğretmenleriyle ve Türk akranları ile iletişime geçmesini, etkileşimde bulunmasını ve akademik becerilerin öğrenilmesinde çok büyük bir role sahiptir. Tanrıkulu (2017), Şahin ve Şener (2019) ve Ergün ve Özsöz (2022) dilin yarattığı olumsuzlukların çocukların eğitim sürecine tam anlamıyla dahil olamadıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle bu ve bunun gibi durumların zihin yetersizliği olan Suriyelileri nasıl etkilediği üzerinde durulması ve çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumu en iyi bilen ve özel gereksinimli Suriyeli çocuklarla doğrudan iletişim halinde olan kişiler olan öğretmenler ve ebeveynlerle çalışmalar yapmak, bu sorunlara çözüm bulma konusunda ulusal ve uluslararası literatüre teorik katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yasa koyucular ve uygulayıcılar için de pratik faydalar sunacaktır. Böylelikle bu çalışma Milli Eğitim şura raporlarına, beş yıllık kalkınma planlarına ve kaynaştırma/bütünleştirme eylem planlarına kapsayıcı eğitim düzenlemeleri bağlamında katkı sunabilecek potansiyeldedir.

[1] Suriye'den gelen bireylerin durumu 1951 yılında imzalanan Cenevre sözleşmesinin Türkiye Cumhuriyeti'ne verdiği coğrafi sınırlamadan dolayı henüz resmi bir statüde değildir (United Nations, 1951). Bu nedenle Suriyeliler ile ilgili *sığınmacı, mülteci, göçmen, misafir, geçici koruma altında olanlar* gibi isimlendirmeler kullanılmaktadır. Bu çalışmada Suriye'den gelen bireyler için "göçmen" ifadesi kullanılacaktır.

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada araştırma sorusu olarak "Öğretmenler ve veliler, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerle ilgili kültürel, akademik ve etkileşimsel bağlamları nasıl deneyimlemektedirler?" belirlenmiştir. Bu soru, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçlerini ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, öğretmen-veli iletişimi ve eğitsel desteklerin yeterliliği gibi konular bu araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır. Bu şekilde, Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri için gerekli politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Literatür taraması

Suriyeli göçmenler 2011 yılından beri Türkiye'de yaşamaktadır. Göçmenlerin dilleri, kültürleri, yaşam tarzları, bakış açıları, travmalarının farklılaşmalarından dolayı tamamıyla Türklerden farklı bir yapıdadırlar. Ancak uzun zamandır aynı okullarda eğitim almakta ve aynı bölgelerde komşuluk etmektedirler. Bu nedenle Suriyelilerle alakalı ayrı bir ulusal ve uluslararası literatür oluşmuştur. Yürütülen bu çalışmalarda genellikle Suriyeli göçmenlerle ilgili deneyimlenen ve tartışılan temel konular vardır. Bunların başında dil bariyeri, kültürel farklılıklar, sosyal uyum, öğretmenlerin yetkinliği, ailelerin eğitime katılımı ve eğitim politikaları gelmektedir. Amaç ve Yaşar'ın (2018), Yaşar ve Amaç'ın (2019) ve Eren'in (2019) yürüttüğü çalışmada da Suriyeli çocukların öğrenmelerinin önündeki en büyük engelin dil yetersizliği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum özel gereksinimlilerle alakalı yürütülmüş birkaç çalışmada da temel problem olarak dile getirilmiştir. Çetin ve Koç (2021) özel gereksinimli çocukların tanılanmasında, uygun okula yerleştirilmesinde ve izlenmelerinde Suriyeli olup Türkçe iletişim becerileri sınırlı olan çocukların doğru bir şekilde değerlendirilemediğini ve devam eden süreçlerin de olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Ünal, Erdem ve Günal'ın (2021) çalışmasında da Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların okullarda ve sınıflarda her zaman karşılaştıkları ana problemin Türkçe bilmemelerinden kaynaklandığını göstermiştir.

Aynı durum dil bariyeri bulunan, kültürü ve eğitim sistemini tanımayan Suriyeli ebeveynler için de geçerlidir. Serin ve Paslı (2021) ailelerin bilgi eksikliği, dil bilmemeleri ve eğitim sistemiyle ilgili yeterli destek alamamalarından dolayı çocuklarını hangi okula yerleştireceklerini bilemediklerini tartışmıştır. Cülha ve Demirtaş (2020) ve Amaç ve Yaşar (2018) bu kültürel farklılıklardan ve iletişim probleminden dolayı da hem öğrencilerin hem de ailelerin eğitim sisteminden daha sınırlı faydalandıklarını tartışmışlardır. Birer yetişkin olarak aileler bu problemlere çözüm yolu üretebilecek potansiyeldedirler, ancak öğrenciler bu kültürel farklılıklardan dolayı akranları ile iletişime geçmekte zorlanabilir ve bu farklılıklardan dolayı sosyal ayrıştırma ile de karşılaşmaktadırlar (Çetin ve Koç, 2021; Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017). Doğal olarak Suriyeli göçmenlerin kendi kültürlerine göre yaşamaları ve buna göre bir hayat tarzını Türkiye'ye de uyarlamaları kendileri için iyi olsa da bu iki kültürün birbirine uyum sağlaması noktasında bazı sınırlılıklar da olabilir (Amaç ve Yaşar, 2018).

Yukarıdaki bölümde anlatılan güçlükler Suriyeli göçmenlerle alakalı olanlardı. Türkiye tarafından bu beklenmedik göç dalgası ile ilgili neler yapıldı ve Türkler bu durumu nasıl karşıladı bunun da tartışılması gerekmektedir. Çünkü Suriyeli göçmenlerin büyük bir kısmı hala geçici koruma statüsündedir ve ülkelerine dönene kadar bu ülkenin bir parçasıdır. Bu durumda eğitimden maksimum düzeyde faydalanmaları, nitelikli olarak yetiştirilmeli ve Suriyelilerin eğitim düzeyleri artırılarak toplumda bilinçli ve mutlu bireyler olma yolunda önemli adımlar atılmalıdır. Ancak var olan durum

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

içerisinde bu çok da mümkün görünmemektedir. Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı hazırbulunuşluklarının yetersiz düzeyde olduğunu ve hizmet içi eğitimlerle de bu konuda destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini de göstermişlerdir. Öğretmenlerin aldığı lisans eğitimindeki ders programına ve ders içeriklerine de bakıldığında özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi tüm gün çocuklarla çalışma potansiyeli olan bölümlerde Suriyeliler özelinde veya Türkçeyi ikinci bir dil olarak kullanan öğrenciler özelinde bir alan dersi bulunmamaktadır (YÖK, 2024a; 2024b; 2024c). Sadece *kapsayıcı eğitim* adlı bir genel bilgilendirme dersi bulunmaktadır ve 2022 yılında YÖK tarafından *kapsayıcı dil öğretimi* adlı bir ders gelmiştir. Ancak kapsayıcı dil öğretimi dersini verecek bir uzman da bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nin yasalarında ve yönetmeliklerinde kapsayıcı eğitimle alakalı da bir kavram, ifade ve uygulama bulunmamaktadır.

Sonuç olarak literatürde Suriyeli öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili çalışmalar farklı disiplinlerde yürütülmektedir, ancak zihin yetersizliği olan Suriyeli göçmenlerin eğitim sistemi içerisinde ne yaptıkları, nasıl görüldükleri, ne bekledikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu nedenle bu makale literatüre bu konuda katkı sağlamayı planlamaktadır.

Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (CHAT)

"Etkinlik Teorisi, farklı insan pratiklerinin gelişimi ile birlikte, bireysel ve toplumsal düzeylerin aynı anda birbirine bağlı olduğu felsefi ve disiplinler arası bir çerçevedir" (Uden & Willis, 2001, s.2). Ayrıca bu teori, özne ile çevredeki nesneler, kültürel sözlü ve sözsüz araçlar arasındaki etkileşim ile şekillenir (Vygotsky, 1978). Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi'nin (CHAT) temel amacı, bireyin diğer insanlarla ve nesnelerle olan etkileşimini anlamaya çalışmaktır (Yamagata-Lynch, 2003). Bu etkileşim belirli törenler, sorumluluklar, somut materyaller aracılığıyla oluşur. Bu noktada temel etkileşim aracı dildir. Bir kültürdeki etkinlikler dili aracılığıyla analiz edilebilir ve insanlar arasındaki etkileşimle anlaşılabilir (Engeström & Miettinen, 1999). İnsanlar, çevrelerine bu aracıları kullanarak tepki verirler. Bu yaklaşıma göre, araştırmacılar doğrudan çevreye değil, etkinliklere ve insanlar arasındaki etkileşimlere odaklanır (Yamagata-Lynch, 2003). Böylece, bireylerin ortak etkinlikleri ve olayları detaylı bir şekilde analiz edilebilir. Bu eylemlerdeki bireylerin amaçları anlaşılırsa, bu etkinlikler ve olaylar anlam kazanabilir (Engeström, 1999). Başka bir deyişle, insanların hedeflenen amaçlarını anlamak için eylemleri anlamak gerekir. Eğitim sisteminin çok katmanlı yapısından dolayı bu sistemi anlamak ancak güçlü bir teori ile oluşturulabilir (Nardi, 1996). Bu teori, yorumlayıcı bir teoriden ziyade sistemi, tüm ögelerini, paydaşların birbiriyle ve aracılarla bağlantılarını boyutlar arası gösteren bir teoridir.

CHAT'te üç nesil vardır ve her nesilde bu teori geliştirilerek büyümüştür. En başta Vygotsky (1978) özne-nesne-aracı gibi bir yaklaşım kullanmıştır, ancak diğer bireyler ve sosyal ilişkiler nedeniyle ortaya çıkabilecek etkiler bu birinci nesilde kullanılmamıştır (Engeström ve Miettinen, 1999). Bu tür bir entegrasyon, kolektif etkinlik ve insan etkinliklerini belirlemede gereklidir. Leont'ev bu konuyu tartışmış ve onun ilkel kolektif avı, onun argümanını anlamak için iyi bir örnek olarak kabul edilebilir. Bir anlamda, "bir hayvan sürüsünü korkutup diğer pusuya yatan avcılara yönlendirmek kolektif bir işin sonucudur." (Engeström ve Miettinen, 1999, s.5). Ancak buradaki hayvanları korkutan kişi görevini tamamlamış, işin kalanı diğer pusuya yatan avcılar arasında paylaşılacaktır. Bu durum bu teori de 'işbölümü' olarak adlandırılabilir. Bu madde gibi diğer her bir madde de bir altyapı içinde geliştirilmiştir. Birinci Nesil

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Etkinlik Teorisinden Üçüncü Nesil'e kadar, bu sistemlerde aşağıda verilen öğeler kullanılmıştır (Yamagata-Lynch, 2003):

Özne: Sistemin analizi sırasında bilgisine/deneyimine başvurulan birey veya grup.

Nesne: Etkinlikler öznenin motivasyonunu temsil eden nesnesiyle ayırt edilir. Nesne öznenin etkinliğe katılımındaki hedefini oluşturur ve etkinlik sistemindeki belirli bir ihtiyaca ve/veya ulaşılmak istenen temel odağı yansıtır (Yamagata-Lynch, 2003) (.

Aracılık eden araçlar: Etkinliklerin sonuçlarına ulaşmak için aracı olan somut veya soyut araçlar. Somut araçlar ve materyaller çevresindeki farklı kaynaklardan oluşur. Soyut formlar, somut araçların kullanımı ve seçilme nedenlerini açıklayan araçlardır.

Kurallar: Eylemi ve etkileşimleri düzenleyen resmi ve gayri resmi kurallar bütünüdür: Sosyal standartlar, normlar, politikalar, stratejiler, etik konular, bireysel değerler ve inançlar.

Topluluk: Sistemde bireyleri ve üyelerini içeren sosyal gruplardır. Özne ile aynı etkinlikte bulunan birden fazla kişi veya alt gruptan oluşur.

İş bölümü: Topluluktaki katılımcıların görevleri nasıl paylaştığını gösterir.

Bu öğeleri, Suriyeli çocuklar bağlamında ele alarak daha iyi anlayabiliriz. Örneğin, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrenciler Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olduklarında, bu sistem içinde yukarıda belirtilen öğelerle nasıl etkileşime girdiklerini inceleyebiliriz:

Özne: Suriyeli öğrenciler, onların öğretmenleri ve aileleri, eğitim sürecinin ana özneleridir. Her biri, bu sürecin bir parçası olarak kendi bilgi ve deneyimlerini sisteme getirir.

Nesne: Bu bağlamda nesne, Suriyeli öğrencilerin eğitimdeki başarıları ve sosyal kapsayıcılıkları olabilir. Eğitim sistemine katılım, onların ihtiyaçları ve hedefleri etrafında şekillenir.

Aracılık eden araçlar: Destek eğitim, dil eğitimi materyalleri, kültürel adaptasyon programları, psikolojik destek hizmetleri gibi somut araçlar; öğretmenlerin ve ebeveynlerin eğitimdeki rolü ve desteği gibi soyut araçlar, bu süreçte önemli rol oynar.

Kurallar: Türkiye'deki eğitim politikaları, müfredat standartları, okul kuralları ve sosyal normlar, Suriyeli öğrencilerin eğitim deneyimini şekillendiren kurallardır.

Topluluk: Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü okullar, sınıflar, öğretmenler ve yerel halk, onların eğitim sürecinde etkileşimde bulunduğu toplulukları oluşturur.

İş bölümü: Eğitim sürecinde öğretmenlerin, velilerin, tercümanların, okul yöneticilerinin ve diğer öğrencilerin görev ve sorumluluklarının nasıl paylaşıldığı, iş bölümü ile belirlenir. Örneğin, öğretmenler dil bariyerini aşmak için özel eğitim teknikleri kullanırken, veliler çocuklarının eğitimine destek olur ve okul yöneticileri uygun kaynakları sağlar.

Bu bağlamda, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecini anlamak için CHAT'in öğelerini kullanmak, onların deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları daha derinlemesine analiz etmeyi mümkün kılar. Bu analiz, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve daha kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında önemli bir araçtır.

Yöntem

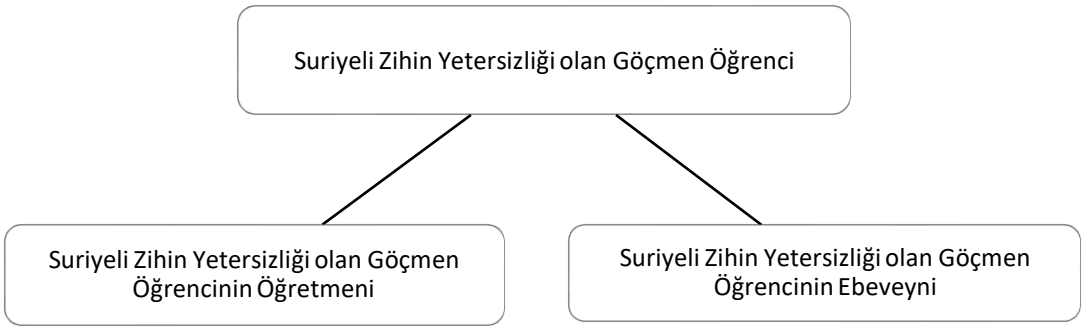
Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı yaklaşım kullanılarak tasarlanmıştır. Bu yorumlayıcı yaklaşım ile katılımcıların deneyimleri, bakış açıları ve gelecekteki beklentileri ile ilgili ne istedikleri hakkında detaylı ve derin veri elde edilmesi sağlanacaktır. Ayrıca,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

katılımcılar Suriyeli Zihin yetersizliği olan çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri olmasından dolayı bu çocuklarla ilgili en derin ve zengin veriyi bu iki katılımcı grubundan toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları bir tane Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrencinin hem bir ebeveyni hem de bir öğretmenidir (bkz. Şekil 1). Yani özel eğitim sınıflarında örgün eğitime devam eden 10 Suriyeli Zihin yetersizliği olan çocuğun 10 öğretmeninden ve 10 ebeveyninden bu çalışma için veri toplanmıştır. Ayrıca, her özel eğitim sınıfında Suriyeli öğrenci olması amaçlı örneklem ile seçilmiş ve her sınıftan seçilen bir Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrenci rastgele örneklem ile seçilmiştir. Bu seçimin ardından öğretmenlerine ve ebeveynlerine ulaşılmıştır.



Şekil 1. Katılımcı üçgeni

Katılımcıların bulunduğu ortamı daha iyi anlayabilmek için katılımcıların deneyimlediği ortamında tasviri verilerin kalitesi açısından da önemlidir. Veri toplanan bölge Suriyelilerin yoğun yaşadığı bir bölge olup, veriler hem özel eğitim okullarından hem de özel eğitim sınıfı bulunan bir ilkokuldan toplanmıştır. Veri toplanan sınıflarda hem ana dili Türkçe olan Türk öğrenciler hem de ana dili Arapça olan Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrenciler bulunmaktadır.

Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tablo 1'de verilmiştir ve etik kurallar çerçevesinde katılımcıların kimliklerini, çalıştıkları okulun ismini veya konumunu ortaya çıkarabilecek tüm olasılıklar kimliklerini ortaya çıkarmamak adına değerlendirilmiş ve bütün katılımcılara ve okullarına takma isimler verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Bilgiler

Katılımcılar *Veli*	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Suriye'den geliş zamanı**	**Son mezun olduğu okul**	**Türkçe Konuşma**	**Arapça konuşma**
Veli1	Erkek	26-30	10-15 Yıl	Lise	Orta	İyi
Veli2	Kadın	26-30	10-15 Yıl	Yok	Yok	İyi
Veli3	Kadın	21-25	10-15 Yıl	İlkokul	Yok	İyi
Veli4	Erkek	36-40	10-15 Yıl	İlkokul	Yok	İyi
Veli5	Erkek	26-30	5-9 Yıl	Ortaokul	Orta	İyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veli6	Erkek	26-30	10-15 Yıl	Ortaokul	Orta	İyi
Veli7	Erkek	21-25	10-15 Yıl	Ortaokul	Az	İyi
Veli8	Kadın	26-30	10-15 Yıl	Yok	Orta	İyi
Veli9	Erkek	26-30	10-15 Yıl	İlkokul	İyi	İyi
Veli10	Kadın	31-35	10-15 Yıl	Ortaokul	Yok	İyi
Öğretmen			*Deneyim*			
Öğretmen1	Erkek	31-35	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen2	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen3	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Orta
Öğretmen4	Erkek	26-30	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen5	Kadın	31-35	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen6	Erkek	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen7	Erkek	26-30	5-10 Yıl	Yüksek Lisans	İyi	Yok
Öğretmen8	Kadın	21-25	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen9	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen10	Kadın	21-25	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok

Veri toplama aracı

Bu araştırmada katılımcılardan hem ebeveynlerden hem de öğretmenlerden, derinlemesine ve zengin veri toplayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Brinkman & Kvale, 2018). Ayrıca Brinkman ve Kvale (2018) yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacının veri toplama sürecinde daha özgür olduğunu ve araştırma sorusunu yanıtlayabilecek zincirleme soruların sorulabileceği bir ortamı araştırmacının kendisinin yaratabileceğini ifade eder. Bu nedenle bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma sorusunu yanıtlayabilecek potansiyelde olması için 3. Nesil Kültürel-Tarihsel Etkinlik Kuramı kuramsal çerçeve olarak kullanılmış ve aynı zamanda bu teori bu araştırmanın nasıl şekilleneceği yönünde çalışmayı oluşturmuştur. Bu çalışmada üçüncü nesil CHAT'e göre tüm paydaşlar ve elementler aşağıdaki gibidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

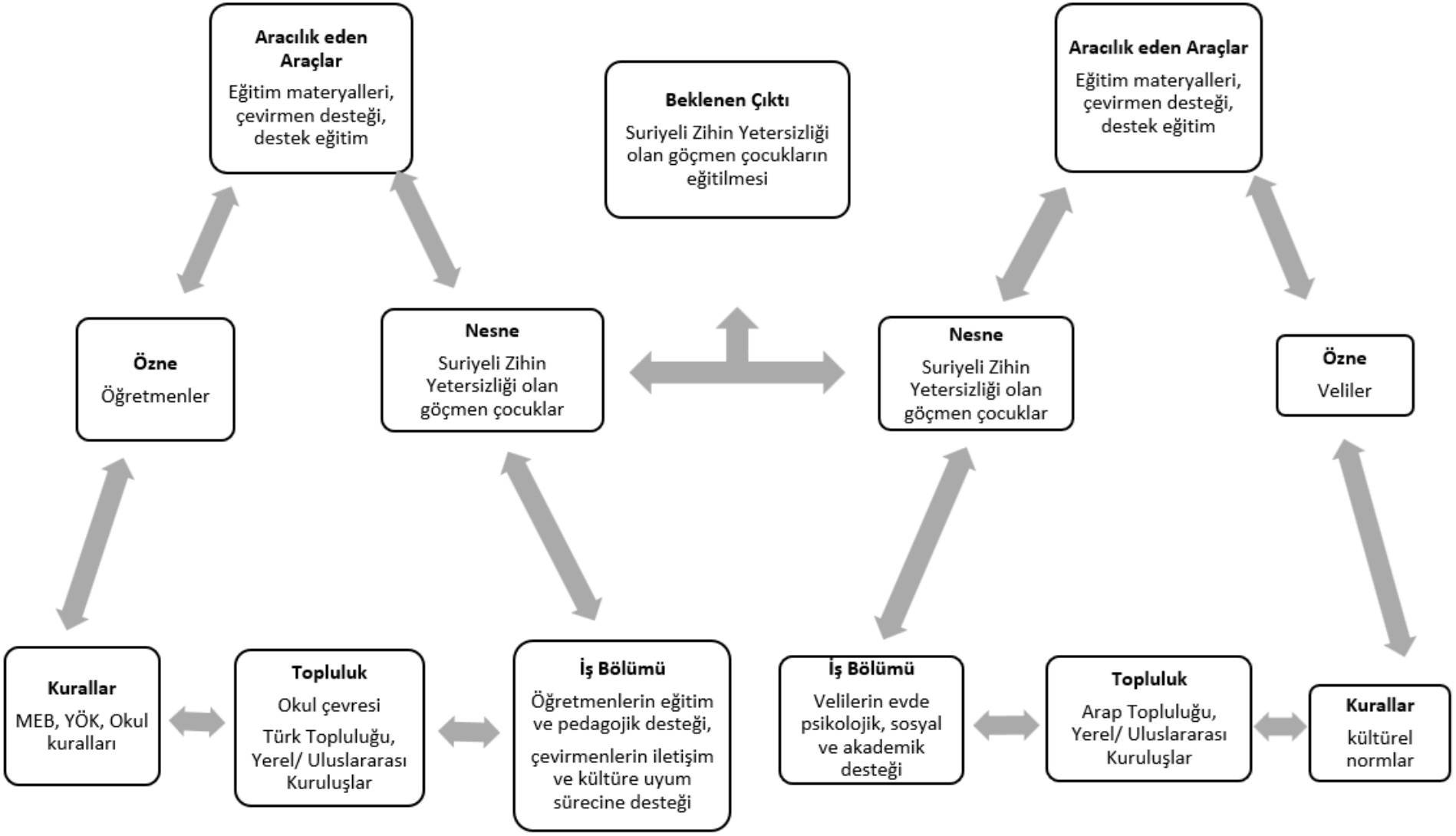


Diagram 1. Paydaşların ve elementlerin Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisine uyarlamas

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ayrıca görüşme sorularının uygunluğu nitel araştırmalar alanında uzman üç farklı üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olan üç akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve yapılan bazı küçük öneriler düzeltilmiştir.

Ayrıca Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrencilerin ebeveynlerinin hepsinin anadili Arapçadır. Bu nedenle Türkçe hazırlanmış olan bu yarı yapılandırılmış görüşme sorularının en doğru şekilde katılımcıya aktarılabilmesi ve sorulan sorunun yanıtının soruya uygun şekilde alınması bakımından Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde öğretmenlik bölümlerini tamamlamış iyi derece Türkçe konuşan ve yazan ve ana dili Arapça olan üç tane Suriyeli göçmen bu araştırmada çevirmenlik görevini üstlenmiştir (tablo 2). Bu üç çevirmen bu çevirileri ayrı ayrı yapmış ve daha sonra çevirilerini karşılaştırmışlardır. Bazı küçük fikir ayrılıkları tartışılarak giderilmiş ve üç çevirmenin de onay verdiği yarı yapılandırılmış görüşmenin Arapça versiyonu hazırlanmıştır.

Tablo 2.
Çevirmenlerin Demografik Bilgileri

Çevirmenler	Cinsiyet	Yaş	Suriye'den geliş yılı	Eğitim Düzeyi	Hem Türkçe hem Arapça konuşma (Az-orta-iyi)
Çevirmen 1	Erkek	21-25	2014	Lisans	İyi
Çevirmen 2	Kadın	21-25	2013	Lisans	İyi
Çevirmen 3	Kadın	21-25	2014	Lisans	İyi

Etik

Bu çalışmanın etik olarak uygunluğu üniversitenin etik kurulu tarafından 12 Ekim 2022 tarihinde E-76062934-044-11719 numaralı etik kurul kararıyla kabul edilmiştir. Bu araştırmanın hazırlık aşaması, veri toplama süreci, veri analizi ve daha sonraki süreçleri konusunda Yüksek Öğretim Kurumu'nun bilimsel araştırma ve yayınlama etik raporunun gerekliliklerine uyulmuştur.

Veri toplamadan önce çalışmanın amacı, niçin yürütüldüğü, veri toplama süreci ve bu süreç öncesi, sırası ve sonrası katılımcıların hakları hem Türkçe hem de çevirmenler aracılığıyla Arapça konuşan katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak anlatılmıştır ve her bir katılımcıdan hem sözlü hem de yazılı onam alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri etik kurallar gereği gizli tutulmuş ve isimleri kodlanmıştır.

Veri toplama süreci

Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ekim ayından Aralık ayına kadar toplanmıştır. Araştırmanın etik olarak uygunluk raporu alındıktan sonra okullar ile iletişime geçilmiş ve Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrenci olan sınıflar belirlendikten sonra öğretmenler ile görüşülmüştür. Görüşülen 10 öğretmenin 10'u da araştırmaya katılmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin velileri ile bu çalışma hakkında görüşmüş ve kabul eden velilerle de okulda yüz yüze veri toplanmıştır. Sadece üç veli ile telefon görüşmesi yaparak veri toplanmıştır. Telefon ile görüşme sırasında olağan dışı bir durum gerçekleşmemiş ve yüz yüze görüşme gibi süreç devam etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Ancak veliler ile olan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerin hepsi katılımcıların da izniyle ses kaydı yapılmıştır ve bütün ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

Veri analizi

Bu çalışmanın verileri tematik analiz tekniği kullanılarak parçadan bütüne (inductive approach) gidilmiştir. Bu araştırmada InVivo kodlama tekniği kullanılarak çalışma analiz edilmiştir (Saldana, 2016). Öncelikle *ön kodlama* yapılarak bütün verilere isimler verilmiştir. Bu isimler içerisinde benzer olanlar *kategorileştirme* yapılarak gruplandırılmış ve bu kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerden ve velilerden toplanan veriler sonucunda *Akademik Bağlam, Kültürel Bağlam* ve *Etkileşimsel Bağlam* adlı üç tema oluşturulmuştur.

Ayrıca bu çalışmada katılımcılara etik kurallara (E-76062934-044-11719 – 12.10.2022) uygun olarak isimleri kodlanmıştır. Bulgular bu kodlarla sunulmuştur. Okuyucuların takma isimlerdeki anlam karmaşasını gidermek için ebeveynlere Arapça kökenli, öğretmenlere de Türkçe kökenli isimler verilmiştir (Tablo 1).

Bilindiği üzere, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, nitel araştırmalarda dört farklı şekilde ifade edilmektedir. Çalışmanın oturduğu en temel yapı, araştırmanın katılımcının perspektifinden ve kendi dünyasından verileri ifade etme *özgünlüğüdür* (authenticity) (Cohen, Manion ve Morrison, 2016). Ayrıca, öğretmenlerden ve velilerden toplanan verilerin olduğu gibi, manipüle edilmeden doğru bir biçimde yansıtılması da *inandırıcılık* (credibility) olarak gösterilmektedir. Arapça konuşan velilerden toplanan veriler düşünüldüğünde, çevirmenlerin kendi deneyimlerine ve anlayışlarına göre yorumlayarak veya Arapçada olup da Türkçede olmayan bazı ifadelerin en yakın anlamını kullanarak çeviri yapması, çalışmanın özgünlüğünü ve inandırıcılığını olumsuz yönde etkileyeceğinden, çeviriler Tablo 2'de gösterildiği üzere üç ayrı çevirmen tarafından ayrı ayrı çevrilmiş ve sonra fikir ayrılıkları tartışılarak nihai karara varılmıştır. Ayrıca, toplanan verilerin mevcut literatür ve kullanılan teori ile uygunluğu ve tutarlılığı da *akla yatkınlık* (plausibility) olarak ifade edilmektedir. *Titizlik* (rigour) ise çalışmanın hassasiyetle, bütün araştırma prosedürlerine uyarak, araştırmanın her aşamasında şeffaflığa dikkat edilmesidir. Sonuç olarak, özgünlük, akla yatkınlık, inandırıcılık ve titizlik bu çalışmanın en temel dikkat edilen noktalarından birisidir.

Bulgular

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: akademik bağlam, kültürel bağlam ve etkileşimsel bağlam. Bu bağlamların altında hem Suriyeli zihin yetersizliği olan göçmen öğrencinin öğretmeni hem de ebeveyninden alınan veriler sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda bu iki ana paydaşın deneyimleri ve bakış açılarına göre karşılaştırmalı bir biçimde sunulacaktır ve bazı bulgular birden çok tema altında işlenebilir.

Akademik bağlam

Öncelikle öğretmenler akademik bağlam teması altında tercüman kaynaklı güçlüklerden, dil bariyerinden, Latin alfabesi ile Arap alfabesinin farklılığından bahsetmişlerdir. Ebeveynler de genel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak akademik bağlamda çocuklarının ve kendilerinin Türkçe konuşma konusunda güçlük yaşadıklarından ve bu nedenle dersleri takip noktasında bazı sınırlılıkları olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bahsetmediği rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz destek alamama durumu da Suriyeli göçmenlerin tartıştıkları konulardan birisidir. Ancak, tercüman veya alfabe farklılığı ile ilgili herhangi bir güçlükten bahsetmemişlerdir.

Tercüman ile ilgili problemleri çoğu öğretmen görüşme boyunca dile getirmişlerdir (Öğretmen4, Öğretmen1, Öğretmen7, Öğretmen8, Öğretmen9, Öğretmen6, Öğretmen2). "*Tercüman kafasına göre çeviriyor. Ben bir soru soruyorum. Çocuğun annesi 5 dk konuşuyor. Tercümana dönüp ne dedi diyorum. "boşver önemli değil" diyor"* (Öğretmen2). Buna ek olarak, Öğretmen9 "*tercümanlar kültürel çeviri yapıyorlar. Dersle ilgili bir şey soruyorum. Örneği başka şekilde soruyor. Bunu da bizim bir arkadaş söyledi o* (Öğretmen3) *Arapça biliyor."* Ayrıca Öğretmen10 Öğretmen3'ın bu konuda tercümanlarla tartıştığını da söyledi. Öğretmen3 de "*evet, konuştukları Arapça Hatay Arapçasından biraz farklı ama anlayabiliyorum, Tercüman yalan yanlış çevirebiliyor bazen"* açıklamasında bulundu. Tercümanların yanlış veya eksik çeviri yapmaları hem ailelerin doğru bilgilendirilmesi hem de eğitim planlaması açısından önemlidir. Eğitim sürecinde öğrencinin performansının yanıltıcı verilerle kaydedilmesi öğrenciye yanlış eğitsel müdahaleler yapılmasına neden olabilir. Sonuç olarak, bu durum öğrencinin öğrenmesinin engellenmesine, ailenin öğretmene olan güveninin sarsılmasına ve öğretmen ve veli arasında iletişim kopukluğuna yol açabilir.

Okullarda olan bu zorluğun yanında, Öğretmen8 rehberlik araştırma merkezinde (RAM) uzunca bir süre çalıştığını ve daha yeni bu okula atandığını ifade etti ve RAM'da da tercüman kaynaklı bazı sınırlılıkların olduğunu söyledi. *"İlk zamanlarda* (İç savaşın ilk zamanlarında) *Türkçe'yi adam akıllı konuşan göçmen sayısı çok azdı ve yarım yamalak konuşan kişileri RAM'lara görevlendirdiler. Bir de pedagojik bilgileri de zayıftı. Mesela ben çocuğu değerlendiriyorum. Diyorum ki dört ile beşi toplasın. Tercüman 'ne soruyorsun bunları iki defa sordun işte yeter' diye işime karışıyordu. Ama ölçütü karşılamak için birkaç defa sormam gerekiyor. Adam 'bir kere sordun işte yeter' diyor."*

Bu problemlerin yanında Öğretmen8 daha önce tartışılmayan bir konuya dikkat çekti. Bu konuyu Öğretmen8 ile aynı okulda beraber çalışan Öğretmen9, Öğretmen7 ve Öğretmen5 de tartıştı. Öğretmen8 *"ben RAM'da çalışırken, bazen çocuklar disleksi şüphesi ile geliyordu ve bir baktık Arapça'da sağdan sola okuyan çocuklar, Latin alfabesini de sağdan sola okudukları için kafaları karışıyor. Sınıf öğretmeni bunu anlayamamış. Direkt ret verdik".* Öğretmen9 da okuldaki bazı sınıf öğretmenlerinin de "*Suriyeli çocuklarda disleksisi çok yaygın görülüyor hep ters okuyorlar"* gibi bir açıklamalar yaptıklarını iletti.

Ebeveynlerin çoğu RAM konusunda çok bir problem olmadığını ve Türkiye'de yaşadıkları için Türkçe değerlendirmenin uygun olduğunu ilettiler (Veli6, Veli7, Veli8, Veli9, Veli4, Veli1). Veli8 ayrıca *"benim çocuğumu Arapça değerlendirseler de aynı sonuç çıkardı",* Veli9 da *"yok RAM da bir problem yaşamadık"* dedi. Ancak öte yandan, Veli2 ve Veli10 çocuklarının Arapça değerlendirilmesinin daha iyi olacağını ve sonucun belki değişebileceğini söyledi. Veli2 *"Benim çocuğum engelli olabilir, ama Arapça değerlendirilseydi belki çok hafif olurdu",* (Veli10) da*"…ben bu testin yanlış olduğunu düşünüyorum, benim çocuğum normal"* dedi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ayrıca çoğu öğretmen dersleri yürütürken çocukların akademik olarak çok geride kaldıklarını ve çocuklara bir şeyler veremediklerini ifade ettiler (Öğretmen1, Öğretmen6, Öğretmen8, Öğretmen9, Öğretmen10, Öğretmen4, Öğretmen7). Bunun birincil sebebinin dil bariyeri olması da en belirgin sebepler arasında gösterilmektedir. Veli5 bu konuda kızının yaşadığı sorunların bir kısır döngüye girmesiyle ilgili tartışmıştır: *"…benim kızımın Türkçesi çok zayıf. Kızım Türkçe bilmediği için Türk arkadaşları onunla konuşmuyorlar. Öğretmenler ellerinden geleni yapıyorlar. Allah razı olsun çok iyiler ama benim çocuğum arkadaşlarıyla konuşamadığı için Türkçe öğrenemiyor ve arkadaş edinemiyor."* (Veli5). Veli4 de *"ben Türkçe bilmiyorum, oğlum da bilmiyor. Verilen ödevleri anlamıyoruz. Bu nedenle evde hiçbir şey yapamıyoruz"* dedi. Veli4'ün bu deneyimini Veli2, Veli3 ve Veli10 da deneyimlediklerini ifade ettiler. Veli8'de okuma yazma bilmediği için çocuğuna yardımcı olamadığını söylemiştir. Öte yandan, Öğretmen10, Arapça konuşan çocukların sayısının Türkçe konuşanlara göre çok fazla olduğunu ve bunun da bir sınırlılıkların olduğunu söylemiştir: *"…benim sınıfımda Arap öğrenci daha fazla olduğu için, Arap çocukların Türkçe öğrenmesinden ziyade, Türk çocuklar arapça öğrenmeye başladılar. Türk öğrencilerimden bir tanesi geçen de 'ben baa'ya gidiyorum' dedi. Heralde 'baa' arapça da ev demekmiş.* Öğretmen1 de Suriyeli çocukların dil öğrenme noktasında sınırlı kaldıklarını söyledi: *'bizim arap öğrencilerin Türkçe'si çok zayıf. Artık sınıfta uydurduğum bir işaret diliyle konuşuyoruz. Konuşurken çöpü gösterip 'çöpe at' diyorum.* Bu zorlukların genellikle dille ilgili olması da bazı öğretmenlerin Öğretmen7 ve Öğretmen6 da bu çocukların Arapça eğitim almasının daha iyi olacağı kanaatindedirler. Ayrıca Öğretmen2 müfredat içerisinde Arapça konuşan çocuklarla alakalı herhangi bir uygulamanın olmadığını ve bunun bir eksik olduğunu da ifade etmiştir.

Orta derecede Arapça konuşan Öğretmen3 kendisinin Arapça bilmesinden dolayı Suriyeli çocukların hep Arapça konuştuklarını ve bazen kendisinin varlığının çocukları tembelliğe ittiğini de ifade etti. Öğretmen3'ün öğrencisinin ebeveyni Veli3 *"Öğretmen3 bize açıklıyor ama dersler Türkçe olduğu için biz anlamıyoruz"* dedi. Veli9 da dilin çocuklarının gelişimi için çok önemli olduğunu ifade etmiştir ve *"ben Türkçeyi ilk geldiğimizde öğrendim, o yüzden çok zorlanmadım ama çoğu Suriye'den gelen Arapça konuşur, Türkçe bilmez. Benim çocuğum okulu çok seviyor, o da biraz Türkçe biliyor ve hafta sonları bile okula gitmek istiyor" dedi.*

Son olarak ebeveynler, Türk çocuklarının ayrıca rehabilitasyon merkezlerine ücretsiz gittiklerini söylediler ve kendi çocuklarının rehabilitasyon merkezinden ücretsiz faydalanma gibi haklarının olmadığını ve sadece devlet okuluna gittiğini ifade ettiler (Veli2, Veli3, Veli10 ve Veli4). Veli9 *"bizim çocuklar rehabilitasyona gidemiyor", "Öğretmene sordum niye benim kızım rehabilitasyon merkezine gidemiyor diye, o da bana 'senin çocuğun vatandaş olmadığı için gidemiyor' dedi"* (Veli10).

Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan göçmen çocukların Türkiye'deki eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, dil bariyerleri, tercüman kaynaklı sorunlar ve alfabe farklılıkları gibi çeşitli faktörlerle şekillenmektedir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler, bu çocukların eğitimine yönelik daha kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde yaşanan sorunlar ve çocukların akademik bağlamdaki sınırlılıkları, eğitim sisteminde bu gruba yönelik daha spesifik ve etkili müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Göçmen çocukların eğitimine dair bu tür detaylı analizler hem mevcut sorunların anlaşılması hem de gelecekte daha etkili çözüm yollarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kültürel bağlam

Kültürel bağlam altında incelenmesi gereken başlıklar, öğretmenler ve aileler için çeşitli konuları kapsayacaktır. Öğretmenler açısından kültürel farklılık, kültürel uyarlama eksikliği, cinsiyet ayrımı, çocuk işçi, veli-öğretmen ilişkisi ve hijyen algısı önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Bu başlıklar, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştığı zorlukları ve kültürel farklılıkların eğitim üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında yardımcı olacaktır. Aileler açısından ise karma eğitim, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesinin varlığı ve kolektif Arap yaşamı önemli başlıklar olarak incelenecektir. Bu konular, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve çocuklarının eğitimine olan etkilerini değerlendirmemizi sağlayacaktır. Bu başlıkların tümü, eğitimde kültürel bağlamın önemini ve bu bağlamın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır.

Öncelikli konulardan birisi öğretmen-Suriyeli veli ilişkisidir. Öğretmenler velilerle iletişime geçme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen4 *"ben erkek olduğum için yanıma bir tane de kadın öğretmen alıp ev ziyareti yapmak istiyorum. Bana kapıyı açmıyorlar",* Öğretmen9 da *"bir kere evlerine gittik kadın* (Öğrencinin annesi) *10 santimetre kapıyı araladı, az bir Türkçe ile 'kocamla konuşun' dedi."* Öğretmen5 ve Öğretmen1 de benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmen6 da okul kültürü ile ilgili başka bir konuya değindi: *"biz her sınıfta velilerin olduğu bir WhatsApp grubu kuruyoruz. Çocuklarla ilgili bir konu olduğunda gün sonunda söylemek için, ama Suriyeli veliler gruptan çıkıyorlar."* Bu kültürel olarak farklılıklar okulda bir sorun olduğunda da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen8 öğrencinin problem davranışından dolayı çocuğun velisini okula çağırdığını ve bu konuyu nasıl aşabileceklerini tartışmak istediğini söyledi. Babasına tercüman aracılığıyla: *"siz bu çocuk evde bu problem davranışları gösterdiğinde ne yapıyorsunuz diye sorduğumda, eline çöpün yanındaki süpürgeyi aldı, bana uzattı 'ben evde dövüyorum, al sen de döv' dedi."* Ayrıca Veli9 da *"biz savaştan kaçıp geldik, burada hep kavga dövüş vardı, dolayısıyla bizim çocuklar kavgacı olma eğiliminde oluyorlar. Öğretmeni bazen oğlumun arkadaşlarına vurduğunu söylüyor, ama biz zaten kavgadan geldik"* açıklamalarda bulunmuştur. Öte yandan Öğretmen1: *"Suriyeli öğrencilerle alakalı bazı problemler yaşıyoruz ama bazı Suriyeli velilerim çok ilgililer, ne dersem yapıyorlar ve çocuklarını çok düzenli yolluyorlar."* Genel olarak bazı problemlerin varlığı görünse de Suriyeli öğrencilerin hepsinde benzer problemlerin olduğu söylenemez.

Öğretmenler kızları olan Suriyeli göçmen velilerin genellikle karma sınıflarda çocuklarının eğitim alması istemediklerini söylemiştir. Öğretmen2 *"birkaç veli gelip çocuğumu 'sadece kızların olduğu bir sınıfa nasıl gönderirim' diye sordu, ben de ilkokulda bunun olmadığı söyledim. Hatta rehber öğretmenle de konuşmuşlar."* Veliler de bu düşünceyi desteklediklerini ifade etmişlerdir. *"Benim kızım hep kızların gittiği bir okulda daha iyi eğitim alır"* (Veli8), *"babası da kızımızın sadece kızların gittiği imam hatibe gitmesini istiyor"*

Değerlendirme bağlamında da Suriye kültüründen gelen tercüman kaynaklı bazı sınırlılıkların olduğu da öğretmenler arasında tartışılmıştır. Öğretmen8 *"ben hem sınıfımda kaba ve ayrıntılı değerlendirme yaparken hem de RAM'da çalışırken tercümanla ilgili çok fazla sorun yaşadım. Dediklerimi tam çevirmiyor, neyin önemli neyin önemsiz olduğuna kendisi karar veriyordu. Hatta bir kere çocuğun annesine 'eşinle akraba mısın?' diye bir soru sormasını istedim. O da bana 'böyle bir soru Suriye'de sorulmaz' dedi."* Öğretmen10 de benzer bir durumla karşılaştığını söyledi: *"Aile görüşme formu dolduruyorum, çocuğunuz erken doğum mu yoksa zamanında mı doğdu diye bir soru sordum.*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tercüman 'bu ayıp ben soramam bunu' dedi ve sormadı." Ama öte yandan veliler tercümanların varlığından çok memnun olduklarını ifade ettiler (Veli1, Veli4, Veli5, Veli3). Veli3 *"tercüman sayesinde öğretmenlerle konuşabiliyoruz yoksa biz Türkçe bilmiyoruz", "Türkçeyi çok az anlıyorum ama tercüman yardımcı oluyor"* (Veli7).

Öte yandan öğretmenler Suriyelilerin Türk kültürüne adaptasyondan ziyade asimile olacaklarını ve kendi kültürlerini kaybetme korkusu olmasından dolayı Türkçe öğrenme konusunda gönüllü olmadıklarını ifade ettiler (Öğretmen7, Öğretmen9, Öğretmen2, Öğretmen3). Bundan dolayı Suriyelilerin hep bir bölgede yaşadıklarını ve kendi mahallelerini kurduklarını söylediler. Bu durumdan dolayı özellikle annelerin Türkçe öğrenmek için bir nedenlerinin olmadığını anlattılar.

Kültürel olarak Öğretmen7 Türk kültüründe de olan bir durumun varlığından bahsetti: *"çocuğuna engelli demesinler diye bilerek çocuğunu kaynaştırma sınıfına yolladılar, o çocuk kaynaştırma sınıfında 3 sene kaldı ve hiçbir şey yapmadılar, eridi gitti o çocuk. Bu sınıfta olsaydı ben çok yardımcı olurdum"* Öte yandan, Öğretmen5 ve Öğretmen9 öğretmenler bazı Suriyeli velilerin çocuklarını özel eğitim sınıfına gönderebilmek için müdürle görüştüğünü ve çocuklarının rapor almasını istediğini söyledi. *"Bazı Suriyeli veliler çocuklarının özel gereksinimi olmamasına rağmen çocuklarını bu sınıfa göndermek istiyorlar. Şimdi bize uluslararası yardım kuruluşlarından materyaller geliyor. Sınıfımız rengarenk ve sayımız çok az diye. Çocuğunu buraya göndermek istiyorlar"* (Öğretmen5). Öğretmen9 da *"akrabası bizim sınıftaymış, burası daha güzel diye çocuk buraya gelmek istiyor, ailesi de tercümana 'sen konuş da alsınlar bu sınıfa' diyormuş"* Bu kültürel farklılıklardan dolayı öğretmenler bazı farklı durumlarla karşılaştıklarını ifade ettiler.

Son olarak, Öğretmen1, Öğretmen4, Öğretmen8 ve Öğretmen2 özel gereksinimli Suriyeli çocuklarda genel itibariyle bir hijyen problemi olduğunu ifade ettiler. *"Okula genellikle banyo yapmadan geliyorlar"* (Öğretmen4), *"çok defa ailesine 'bu çocuğu böyle pis göndermeyin' dedim"* (Öğretmen8), *"çoğu zaman ceplerine bir peçete koymuyorlar, çocuğun burnu akıyor, koluna siliyor"* (Öğretmen2). Öğretmen1 de *"çocuklarının özel gereksinimli olmasından dolayı çocuklarından beklentileri biraz düşüyor"* dedi ve Öğretmen8 de bu duruma benzer bir açıklama yaptı. Ayrıca öğrencilerinin ve abilerinin genellikle çocuk işçi olduğunu ifade ettiler ve bu nedenle temizliklerine de çok dikkat edemediklerini tartışmışlardır (Öğretmen5, Öğretmen4, Öğretmen6, Öğretmen8). Ayrıca Öğretmen6 *"bir velisinin çocuğunun özel gereksinimli olmasını Allah'ın kendisini cezalandırdığını ve cezasını çektiğini düşünüyor" dedi.*

Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların Türkiye'deki özel eğitim sınıflarında karşılaştıkları kültürel zorluklar, öğretmenler ve aileler açısından farklı boyutlarda kendini göstermektedir. Öğretmenler, dil bariyerleri, kültürel uyarlama eksikliği, cinsiyet ayrımı, çocuk işçi sorunları, veli-öğretmen ilişkisi ve hijyen algısı gibi konularda sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişim kurmada zorlanması, çocukların eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Aileler ise karma eğitim, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi ve kolektif Arap yaşamı gibi başlıklar altında kültürel farklılıklarla mücadele etmektedir. Bu zorluklar, eğitimde kültürel duyarlılığın önemini ortaya koymakta ve daha kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Etkileşimsel bağlam

Etkileşimsel bağlam altında öğretmenler açısından, veli toplantısına katılım, dil bariyeri, velilerin düşük beklentileri, yetersiz aile desteği ve önceliklerin farklı olması önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Aileler açısından ise, dil bariyeri, öğretmenlerin kendilerini anlamadığını düşünmeleri, öğretmen-aile-tercüman ilişkisi, destek materyaline duyulan ihtiyaç, sınırlı aile katılımı, sınıfta Arapça bilen birinin olması, ama çoğunlukla velilerin her şeyin iyi olduğu düşüncesi, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi ve akran iletişimi önemli başlıklar olarak incelenecektir. Bu konular, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve çocuklarının eğitimine olan etkilerini değerlendirmemizi sağlayacaktır. Bu başlıkların tümü, öğretmenler ve aileler arasındaki etkileşimsel bağlamın eğitimdeki önemini ve bu bağlamın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır. Eğitimde karşılıklı anlayış ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi hem öğretmenlerin hem de ailelerin çocukların eğitimine daha etkin bir şekilde katılımını sağlayacak ve öğrencilerin başarılarını artıracaktır.

Öğretmenler öncelikli olarak iki temel problemin, ailelerin ilgisizliği ve dil bariyeri, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen4 *"aileleri okula getirtemiyoruz, tamam Türk aileler de çok gelmiyor ama Suriyeli aileleri çağırmamıza rağmen gelmiyorlar"* Öğretmen7 de *"anneler çok gelmez, ama bir öğrencimin babası geçen yıl bir kere okula gelmişti"*. Veliler de bir sorunları olunca tercümana söylediklerini ve Tercümanın öğretmenle konuştuktan sonra kendilerine dediklerini söyledi. *"Bir şeye ihtiyacımız olunca Tercüman söylüyor bizim yerimize"* (Veli10). Veli3 de *"tercümanı her zaman bulamıyoruz, o zaman da çocuklar bize çevirmenlik yapıyor"* dedi. Öğretmenler de bu konuyu eleştiriyorlar. *"Okuldan sonra veliyi arayıp çocuğunun duymaması gereken bir konuyu konuşmam gerekiyor ama çocuğu bize tercümanlık yapıyor, bu da büyük bir problem oluyor"* (Öğretmen4).

Genel itibariyle veliler okuldan memnun olduklarını ve bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir: *"Çocuğumun okulda yaşadığı bir sorun veya problem yok."* (Veli5), *"Okulun ve öğretmenlerin ilgisinden memnunuz"* (Veli8), ve Veli3 *"çocukların okulda eğitim çok iyi bize tercümanlık bile yapıyorlar, Türkçeyi sökmüşler"* açıklamasında bulundu. Ancak öğretmenler bu Türkçenin çok temel düzeyde olduğunu ve öğrencilerle anlaşma noktasında çok sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin: *"sınıfta da bahçede de oyun oynarlarken kelime kelime Türkçe konuşuyorlar, uzun bir cümle kurmuyorlar. Ama Suriyeli ve Türk olduğu için çok ayrıştırma söz konusu olmuyor* (Öğretmen3), *"yine beraber oynuyorlar ama konuşmuyorlar"* (Öğretmen2). Öğretmenlerden birkaçı daha Suriyelilerle Türklerin ayrışmadığını beraber oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan Velilerden Veli5, Veli3, Veli2 çocuklarının ayrımcılığa maruz kaldığını söylemişlerdir. Veli5: *"kızım okuldan eve geldiğinde kimse benle konuşmadı bugün diye ağlardı",* Veli3: *"okulu başladığı ilk haftalar herkes ondan korkuyordu, kimse ona yaklaşmazdı, her gün eve geldiğinde ben neden böyleyim söyleyerek ağlardı. Ben de kızım bunlar Allah verdi bize, bir şey değiştiremeyiz üzülme gibi şeyler söyleyerek teselli ederdim. Son zamanlarda bu sorun yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladı, diğer çocuklar da alışmaya başladı",* Veli2 de: *"Kızımın sınıftaki arkadaşlarıyla ilişkisi çok kötü hep onu dışlıyorlar ve ona dokunmaktan korkuyorlar, yalnız onu iki arkadaşı var biri Türk o da Veli9, diğeri ise Suriyeli o da Mustafa. Başka kimseyle iletişim kuramıyor."* gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Ancak, Veli10, Veli6 ve Veli7 çocuklarının hem Türk hem de Arap arkadaşları olduğunu bazen Türklerle de

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. *"Çoğunlukla aynı dili konuşmalarından dolayı Araplarla oynuyor ama Türklerle de oynuyor, mesela Hakan* (Takma isim) *diye bir çocuk var. Onunla da oynuyor."* (Veli6). Veli7 de *"en yakın arkadaşlarından birisi Türk, çok iyi anlaşıyorlar"* dedi. Buradan da anlaşılacağı üzere yaşanılan ayrımcılığı genellemek uygun olmamakla birlikte, öğrenciler arasında bazı ayrımcılıklar da söz konusudur.

Ancak dil bariyerinin olması çocukların etkileşim bağlamındaki en büyük engelidir denilebilir. Çünkü öğretmenler çocuklarla iletişime geçemediklerini ve bir şeyleri öğretemediklerini ifade etmişlerdir. *"Yıl başında bir değerlendirme yapıyoruz, Tercüman eksikliğinden dolayı yaptığımız değerlendirmeler de çok sıkışık oluyor ve bazen hatalı çeviriler olabiliyor. Ben bazı çocukların adam akıllı ayrıntılı ve kaba değerlendirmelerinin yapıldığını düşünmüyorum.* (Öğretmen9). Ayrıca *"çocuğa saçını kestir diyoruz, anlamıyor beni"* (Öğretmen8) *"artık işaret dili yaratmaya başladık sınıfta"* (Öğretmen3), *" kalabalık olmalarından dolayı bizim Türk öğrenciler yavaş yavaş Arapça öğrenmeye başladı."* (Öğretmen2). Bu gibi durumlardan dolayı Öğretmen6 öğretmen il milli eğitim müdürlüğündeki yetkiliye *"Türk bir çocuğa İngilizce eğitim verseniz tabi anlamaz ve geri kalır. Biz şu an Araplara bunu yapıyoruz, bu öğrencilerin Arapça eğitim alması lazım"* dediğini ifade etti ve az da olsa bazı veliler Arapça eğitim olsa güzel olacağını ifade etmişlerdir (Veli10 ve Veli5). Bazı öğretmenler de (Öğretmen5, Öğretmen2, Öğretmen1) Suriyeli öğrencilerin okuldan sonra Arapça eğitim de aldıklarını ve bunun çocukların Türkçe öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Son olarak da Öğretmen7 *"biz burada Türkler olarak azınlık olduğumuz için Türkçe öğrenmeye ihtiyaçları yok, bu nedenle ailelerle ve çocuklarla iletişime geçmekte zorlanıyoruz ve Türkçe öğrenmeye karşı ailelerin bir direnci söz konusu"* demiştir.

Sonuç olarak, etkileşimsel bağlam altında incelenen bulgular, Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların Türkiye'deki özel eğitim sınıflarında karşılaştıkları iletişimsel ve dilsel zorlukların hem öğretmenler hem de aileler açısından ciddi engeller oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, veli toplantılarına katılımın düşük olması, dil bariyeri, velilerin düşük beklentileri, yetersiz aile desteği ve farklı öncelikler gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Veliler ise dil bariyeri, öğretmenlerin kendilerini anlamadığını düşünmeleri, öğretmen-aile-tercüman ilişkisi, destek materyaline duyulan ihtiyaç, sınırlı aile katılımı ve adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi gibi konularla mücadele etmektedir. Akran iletişimi ve ayrımcılık deneyimleri de çocukların sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, eğitimde kültürel duyarlılık ve dil desteği mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve destekleyici bir şekilde düzenlenmesi hem öğretmenlerin hem de ailelerin çocukların eğitimine daha etkin bir şekilde katılımını sağlayacak ve öğrenci başarısını artıracaktır. Öğretmenler ve veliler arasında daha iyi bir iletişim ve anlayış ortamı yaratılması, Suriyeli çocukların eğitimde daha başarılı olmalarına katkıda bulunacaktır.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'deki zihinsel engelli Suriyeli göçmen çocukların deneyimlerinin ailelerinin ve öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. CHAT, bireylerin öğrenme süreçlerini anlamlandırmanın yanı sıra, kurumsal, toplumsal ve sistematik öğrenme süreçlerini de kapsayan çok katmanlı bir çerçeve sunar. Bu nedenle CHAT, yalnızca bir öğrenme kuramı değil, aynı zamanda karmaşık etkileşimli süreçlerin dinamik yapısını anlamlandırmak için de kullanılmaktadır. Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

teori, eğitim sisteminin karmaşık hiyerarşik düzenine ve bu düzende yer alan bireyler arasındaki sürekli değişen ilişkilere ışık tutmaktadır (Engeström & Miettinen, 1999; Yamagata-Lynch, 2003). Diagram 1'de de görüleceği üzere; CHAT, özne, nesne ve aracıların yanında, eğitim sistemini daha karmaşık hale getiren ev ve okul gibi birbirini tamamlayan iki çevredeki kuralları, toplulukları ve iş bölümünü de ele alır. Böylelikle bu üçgendeki her element kapsamlı ve geniş bir etkileşim ağı oluşturur (Engeström, 1999). Bu çerçevede, ana paydaşın en önemli iki elemanı olan öğretmen ve ebeveynin açıklamalarına göre, Suriyeli zihinsel engelli öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerini, kültürel farklılıkları ve tercüman problemlerini değerlendirme imkânı bulunacaktır.

Öğretmenler genellikle dil bariyeri nedeniyle özel gereksinimli Suriyeli göçmen çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklarının olduğunu ve bunun da akademik başarısızlıklara sebep olduğunu tartışmışlardır. Ünal, Erdem ve Günal'ın (2021) ile Çetin ve Koç (2021), bu iletişim problemlerinin özellikle Suriyeli zihinsel engelli çocukların öğrenmeleri üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Suriyeli aileler, çocuklarının destek eğitime ihtiyaç duyduklarını, ancak rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz faydalanamamalarının akademik olarak çocukların gelişimini engellediğini ifade etmişlerdir. CHAT'in aracılık bağlamında öğrencilere yeterli destek eğitimin sunulamaması, tüm paydaşları dolaylı veya doğrudan olumsuz olarak etkilemektedir (Engeström, 1999). Bu durum, akademik başarısızlıklara yol açabilmektedir.

CHAT'in topluluk ve kural bileşenleri, özel eğitim öğretmenleri ve Suriyeli ebeveynler arasındaki kültürel etkileşimleri anlamada önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, velilerle etkili bir iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu iletişim zorlukları, dil bariyerinin yanı sıra kültürel farklılıkların doğrudan bir sonucudur. Çetin ve Koç (2021), Suriyeli velilerin eğitim sistemine yabancı olmalarının, çocuklarının okullardaki eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sınırlılıklara yol açtığını ve bu durumun öğretmenlerle iş birliğini de engellediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da benzer durumlar gözlemlenmiş ve bu durum, çocukların ve velilerin eğitim sisteminde aktif yer almalarının önündeki en büyük engellerden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Suriyeli göçmenlerin dil öğrenme konusundaki bir diğer endişesi, Arap kimliklerini kaybetme korkusunun getirdiği düşük dil öğrenme motivasyonudur. Bu nedenle Suriyeli göçmenler gettolaşma eğiliminde olmaktadırlar. Seydi (2014), Suriyelilerin Türkiye'ye geldikleri ilk yıllardaki düşüncelerinden yola çıkarak bu durumu tartışmıştır. Serin ve Paslı (2021) ise, bu durumun çocukların eğitim sistemine aktif katılımını geciktirdiğini ve akademik ile sosyal gelişimlerini sınırladığını vurgulamıştır. Arap topluluklarının kültürel teması minimum düzeyde tutma eğilimi, hem Arapların hem de Türklerin kapsayıcı bir toplum içinde yaşamasını engellemektedir.

Kültürel önyargılar yalnızca Arap toplumunda değil, aynı zamanda okullardaki öğretmenler arasında da görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, ailelere ve çocuklara danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin tüm çocuklara hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği, ayrıca bireylerin kültürel kimlik kaygılarının da göz önünde bulundurulması gerektiği (Amaç ve Yaşar, 2018; Çetin ve Koç, 2021), Eren (2019) tarafından vurgulanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eğitim sürecinde aktif olarak yer alan ancak eğitim camiasından olmayan ve pedagoji bilmeyen tercümanların varlığı, kültürel farklılıkların eğitim süreçleri üzerindeki etkisini daha da ön plana çıkarmaktadır. Bilginin eksik veya yanlış aktarımı, zihinsel engelli Suriyeli öğrencilerin değerlendirme sürecini, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecini ve öğretim oturumlarının yürütülmesini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, eğitim alanından tercümanların seçilmesi veya pedagoji alanında eğitilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. CHAT'in kurallar elementinde yer alan okul kültürü ve kültürel normlar; tercümanlar, öğretmenler ve ebeveynler arasında ortak bir kültürün oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç

Zihinsel engelli Suriyeli göçmen öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki sosyal uyumsuzluk ve ayrımcılık, özel eğitim süreçlerini daha da karmaşık hale getirmektedir. Dil bariyeri, sosyal uyumsuzluğun nedenlerinden biridir. Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterince öğrenememesi, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmelerine ve bu durumun sosyal ayrıştırmayı artırmasına yol açmaktadır. Şahin ve Şener (2019), çalışmalarında bu durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde Tanrıkulu (2017), dil engelinin yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda ailelerin de okulda aktif olarak yer almasını engellediğini ortaya koymuştur.

Bir diğer önemli neden ise kültürel farkındalığın eksikliğidir. Suriyeli öğrencilerin kültürel geçmişine ve ihtiyaçlarına yeterince duyarlı olmayan öğretmenler ve Türk öğrenciler, çatışmalara ve dışlanmaya neden olabilmektedir (Serin & Paslı, 2021). Örneğin, Türk ve Arap toplumları arasındaki sosyal normlar ve beklentiler oldukça farklıdır; bu durum, öğrenciler ve aileler arasında yanlış anlaşılmalara yol açabilir.

Bununla birlikte, Suriyeli öğrencilerin sosyal etkileşimleri, özel gereksinimlerinden dolayı daha da sınırlı hale gelebilmektedir. Çetin ve Koç (2021), zihinsel engeli olan çocukların akran zorbalığına daha yatkın olduğunu ve bu durumun özellikle göçmen öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu ifade etmektedir. Savaş mağduru olmaları ve göçle birlikte gelen travmalar, aile bireylerinin travması, göçmen öğrencilerin sosyal uyum becerilerini daha da zorlaştırmaktadır (Ergün & Özsöz, 2022).

Bu çocuklar, dil engelleri, kültürel farklılıklar, sosyoekonomik zorluklar ve ayrımcılık nedeniyle eğitimden tam olarak faydalanamamaktadır. Bu nedenle, okullarda etkileşimsel destek mekanizmaları ve sosyal kapsayıcılık programları oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Bu sistemler, yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda öğretmenleri ve toplumu da kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Amaç ve Yaşar (2018) ve Ünal, Erdem & Günal (2021), bu tür sosyal programların kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmada önemli olduğunu ve Suriyeli göçmen çocukların ve ailelerinin topluma ve eğitime katılımını kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara istinaden, Suriyeli zihinsel engelli öğrencilerin deneyimledikleri zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için potansiyel stratejileri anlamaya yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

Dil bariyeri, zihinsel yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin en temel problemlerinden biri olduğundan, iletişim becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğu kanıtlanmış Makaton Sembol Dili kullanılabilir (Walker, 1987). Sellar (2006), özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerini geliştirmede bu sembol dilinin etkili olduğunu çalışmalarında ortaya koymuştur. Ayrıca, Karlıdağ ve Hazır (2021), Suriyeli öğrencilere Makaton Sembol Dili gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin eğitsel performanslarını artırabileceğini ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, kültürel uyum çalışmalarının düzenlenmesi ve bu süreçlerde asimilasyon yerine kapsayıcılığın teşvik edilmesi, daha olumlu sonuçlar vermektedir (Sakız, 2015). Bu yaklaşımla, öğretmen ve veliler arasında bir iş birliği geliştirilebilir ve bu iş birliği öğrencilerin akademik ve sosyal performansının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Zihinsel yetersizliği olan Suriyeli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin erişilebilirliğinin ve kapsamlılığının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtildiği üzere, "herkes eğitim hakkına sahiptir" (Madde 1), ve "eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yaygınlaştırmalıdır" (Madde 2) (Birleşmiş Milletler, 1948). Bu doğrultuda, rehabilitasyon merkezleri ve destek eğitim programları bu öğrenciler için ücretsiz ve kolay erişilebilir hale getirilmelidir. Bu tür düzenlemeler, öğrencilerin eğitim sürecindeki başarılarını artırmada etkili olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili önemli veriler sunmuş olsa da, bazı sınırlamaların bulunduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, yalnızca 10 Suriyeli veli ve 10 öğretmen ile görüşülmüş olması, bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, bu veriler Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgede toplandığından, daha az Suriyeli öğrencinin bulunduğu bölgelerde farklı deneyimler yaşanıyor olabilir. Bunun yanı sıra, Suriyeli velilerle görüşebilmek için tercüman kullanılmış olması, bazı çeviri hatalarına yol açmış olabilir. Bu durumu en aza indirmek için üç farklı tercüman kullanılmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin ve velilerin kültürel farklılıkları, önyargıları ve farklı bakış açıları, soruları kendi kültürel çerçevelerinde yorumlamalarına neden olmuş olabilir; bu da verilerin objektifliğini bir miktar etkileyebilir. Son olarak, yalnızca tek bir veri toplama tekniğinin kullanılmış olması bir sınırlılıktır. Ancak, bu sınırlılık, aynı çocuğun hem velisinden hem de öğretmeninden veri toplanarak en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Amaç, Z. ve Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(85), 417-434. https://doi.org/10.16992/ASOS.14519

Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan hakları evrensel beyannamesi. https://www.hsk.gov.tr/eklentiler/dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf

Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2018). *Qualitative interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781529716665

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2016). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Çetin, A. ve Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(2), 516-536. http://doi.org/10.33400/kuje.958056

Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif, 5*(2), 46-75. https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75

Engeström, Y. (1999). Cognition and communication at work. In Y. Engeström, R. Miettinen ve R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (Vol. 24, pp. 19–38). Cambridge University Press. http://doi.org/10.5465/AMR.1999.2202141

Engeström, Y. ve Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen ve R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-16). Cambridge University Press.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805

Ergün, Ö. R. ve Özsöz, C. (2022). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. *Sosyolojik Düşün, 7*(2), 204-225. https://doi.org/10.37991/sosdus.1193548

Karlıdağ, T. ve Hazır, O. (2021). Inclusion of Syrian refugee children in Turkish public schools: Overcoming language barriers through Makaton symbol language. British Education Research Association (BERA) Annual Conference, UK.

Mülteciler Derneği. (2024, Mayıs). Türkiye'deki Suriyeli sayısı Mayıs 2024. Mülteciler Derneği. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/#:~:text=Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1na%20al%C4%B1nan%20kay%C4%B1tl%C4%B1,bin%20377%20ki%C5%9Fi%20olarak%20a%C3%A7%C4%B1kland%C4%B1.&text=9%20May%C4%B1s%202024%20tarihi%20itibar%C4%B1yla%20%C5%9Fehirlerde%20ya%C5%9Fayan%20Suriyeli%20say%C4%B1s%C4%B1%203,bin%20762%20ki%C5%9Fi%20olarak%20a%C3%A7%C4%B1kland%C4%B1

Nardi, B. (1996). Activity theory and human-computer interaction. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp. 7–16). MIT Press.

Sakız, H. (2015). Bütünleştirici bir göç psikolojisinin oluşturulması. Göç Araştırmaları Dergisi(1), 150-175.

Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.

Sellars, G. (2006). Learning to communicate with children with disabilities. Nursing Children and Young People, 18(9).

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 267-305.

Serin, S. ve Paslı, F. (2021). Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunları: olgu sunumu. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 79-101.

Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)/Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE), 6*(9), 66-85.

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi, 22*(86), 127-144.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Resmî Gazete Tarihi: 09.11.1982, Resmî Gazete Sayısı: 17863. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Türkmen Sanduvac, Z. M. (2016). Comparative assessment: Turkish curriculum and Syrian curriculum in temporary education centres. Save the Children's Resource Centre. https://resourcecentre.savethechildren.net/document/comparative-assessment-turkish-curriculum-and-syrian-curriculum-temporary-education-centres/

Uden, L. ve Willis, N. (2001, January). Designing user interfaces using activity theory. In *Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 11-pp). IEEE.

United Nations. (1951). *Convention relating to the status of refugees*. https://www.unhcr.org/3b66c2aa10

UNICEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

Ünay, E., Erdem, R. ve Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim, 50*(Özel Sayı 1), 661-682.

Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies, 13*(1), 30-45. https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Walker, M. (1987, April). *The Makaton vocabulary: Uses and effectiveness*. Paper presented at the International Afasic Symposium of Specific and Language Disorders in Children (1st), Reading, England, March 29–April 3, 1987. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED291193

Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytic lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture and Activity*. http://dx.doi.org/10.1207/S1532-7884MCA1002_2

Yasar, M. R. ve Amac, Z. (2019). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism, 13*, 225-238. https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019

Yaylacı, F. G., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 22*, 101-117.

YÖK. (2024a). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2024b). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2024c). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bitki Türlerini Tanımada Yapay Zeka Yoluyla Öğrenme Ortamı Tasarısı Geliştirme

Developing a Learning Environment Design via Artificial Intelligence in Plant Species Recognition

Cansu ÇULHA, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, culhacansu1@gmail.com

Ülkü ESER ÜNALDI, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, unaldi@gazi.edu.tr

Geliş tarihi- *Received:* 30 Ekim2024
Kabul tarihi- *Accepted*: 5 Ocak 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

Çulha, C. ve Eser Ünaldı, Ü. (2025). Bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 78-97.
DOI. 10.51460/baebd.1576470

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türleri tespitinde yapay zeka teknolojilerinden YOLO nesne tespit algoritması aracılığıyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma ve tasarım tabanlı çalışma yöntemi kullanılmıştır. YOLO algoritması için karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarından oluşan veri setiyle yapay zeka algoritması eğitilerek öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Geliştirilen öğrenme ortamı, daha önce bitki coğrafyası dersi almış 20 lisans öğrencisine uygulanmıştır. ADDIE tasarım modeline göre analiz, uygulama ve değerlendirme basamaklarında lisans öğrencilerine uygulanmak üzere düzey belirleme testi geliştirilmiştir. Hazırlanan düzey belirleme testi, ilk olarak ön test şeklinde uygulanmıştır. Geliştirilen öğrenme ortamının tanıtımı ardından uygulaması yapılmak üzere Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde arazi çalışması yapılmıştır. Uygulama sürecinde bölgede tahmin edilen ağaçlar üzerinde YOLO nesne tespit algoritması denenerek bitki türleri algılanmıştır. Uygulamanın sonunda son test ve materyale yönelik görüş formu öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Geliştirilen öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde başarıya etkisini anlamak için veri analizi yapılmıştır. Analizde ön test ve son test düzey belirleme testinin ortalama puanlarının ilişkili örneklemeler t-testi hazırlanmıştır. Veri analizinde ön test ve son test düzey belirleme testinin puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Dolayısıyla geliştirilen yapay zeka öğrenme ortamının belirlenen bitki türleri üzerinde tespit etmede başarı düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Materyale yönelik görüş formu incelendiğinde ise hazırlanan öğrenme ortamına yönelik genel olarak olumlu yönde görüşler bildirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, YOLO, ADDIE Tasarım Modeli, Yapay Zeka, Bitki Coğrafyası.

Abstract. In this research, it is aimed to develop a learning environment design using the ADDIE design model through the YOLO object detection algorithm, one of the artificial intelligence technologies for plant species detection. For the YOLO algorithm, a learning environment was developed by training an artificial intelligence algorithm with a dataset consisting of larch and Lebanese cedar trees. The developed learning environment was applied to 20 undergraduate students who had previously taken a plant geography course. According to the ADDIE design model, the level determination test has been developed to be applied to undergraduate students in the analysis, application and evaluation steps. The prepared level determination test was first applied in the form of a preliminary test. After the introduction of the developed learning environment, a field study was carried out at the Central Campus of Gazi University in order to implement it. During the application process, plant species were detected by testing the YOLO object detection algorithm on the estimated trees in the region. At the end of the application, the final test and the opinion form for the material were answered by the students. In order to understand the impact of the learning environment developed according to the ADDIE Design model on the study group, the t-test was concluded, the related samples of the pre-test and post-test level determination test average scores. Since a significant difference was observed between the pre-test and post-test level determination test score averages in favor of the post-test in data analysis, it was found that the artificial intelligence learning environment developed increased the success levels in detecting the identified plant species Decently. When the opinion form was examined, generally positive opinions were reported regarding the prepared learning environment.
Keywords: Geography Education, YOLO, ADDIE Design Model, Artificial Intelligence, Plant Geography.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In order to contribute to the acquisition of artificial intelligence technologies in the field of geography, designing a learning environment with a design model will contribute to the process. Due to the inability to do field studies, many students have difficulty recognizing plants by learning plant geography by rote and incompletely (Ince, 2019). In this case, designing a learning environment to make plant species recognition easier with artificial intelligence technologies constitutes the main problem of the research.

This research aims to improve the design of the learning environment through the YOLO (You Only Look Once) object detection algorithm, one of the artificial intelligence technologies, for plant species detection using the ADDIE design model. The main question of the research is "How is the process of developing a learning environment design using artificial intelligence in plant species detection using the ADDIE design model?". In the learning environment design development process, the process in the analysis, design, development, application and evaluation steps, which are the steps of the ADDIE design model, constitute the subproblems and questions.

Method. In this research, a dataset is created by photographing larch and Lebanese cedar trees for the YOLO algorithm. In the research, the working group consists of 20 undergraduate students who have previously taken a plant geography course. In line with the purpose of the research, the "Larch-Lebanese Cedar Level Determination Test" has been developed to be applied to undergraduate students. The 13-question level determination test developed in the research has been applied to undergraduate students as a pre-test and post-test. The data were analyzed with SPSS 25 program and Excel. The average item difficulty index of the test was found to be 0.53 and the KR-20 reliability coefficient was found to be 0.54 and it was found to be of moderate difficulty and reliability. The data were distributed normally, and the related samples t-test was used. In calculating the item reliability of the opinion form for the material, the Cronbach Alpha Coefficient was found to be 0.609 and considered as reliable.

Results. In the research, according to the ADDIE design model, how the development process of the learning environment design progresses in the stages of analysis, design, development, application and evaluation has been discussed.

While developing the learning environment through artificial intelligence in plant species recognition using the ADDIE design model, appropriate software for the material, target audience, subject area and needs analyses were determined at the analysis stage. The" Larch and Lebanese Cedar Level Determination Test" has been prepared and it is aimed that the prepared learning environment will increase the academic achievement of the study group.

At the design stage, it was decided to detect larch and Lebanese cedar trees with the YOLO algorithm and to use YOLO labelImg for the labeling operations of the algorithm and Visual Studio Code programs for code writing. As a data set, photo shoots were conducted at the Central Campus of Gazi University in such a way as to take the conifers of larch and Lebanese cedar trees from different angles and distances.

At the development stage, the training of the YOLO-v7 network and the processes of obtaining a website from the prepared model are included. In order to detect the needles more easily, version 7 of the YOLO algorithms was preferred and downloaded via GitHub. Looking at the complexity matrix

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

obtained after training the algorithm, it was seen that the cedar of Lebanon (55%) and larch (83%) trees were identified with a good accuracy score. By changing the model with the repository used as an open source vercel.com it has been put on the Internet as a website through.

Application stage, 2024-2025 academic year, Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies Education, Department of Geography Education 3. and 4. it was carried out with 20 students consisting of classes. The application started with the resolution of the preliminary test first on the same day. The learning environment prepared for the study group was presented as a website prepared by allowing the camera of their phones and a field study was carried out at the Central Campus of Gazi University. At the last stage, the final test and the material opinion form were answered by the working group.

In the evaluation step, the t-test of related samples was applied in order to look at the statistical difference between the pre-test and post-test scores for the Deceleration test of the study group. According to the results of the analysis, a significant difference was observed between the pre-test and post-test Deceleration test score averages in favor of the post-test. It was observed that the arithmetic average scores of the study group were X=9.25, the average of the final test was X=5.65, and the average of the pre-test was X=5.65. In this case, it is seen that the artificial intelligence learning environment prepared increases the success levels on the determined plant species. When the opinion form is examined, it is seen that the opinions towards the material are generally in a positive direction. It was also seen that all the students (f=20) were satisfied with the course processed with the prepared material.

Discussion and Conclusion. When the studies related to YOLO object detection algorithms are examined, it is seen that its detection on plants is carried out with a high degree of accuracy. It can be said that YOLO algorithms are a useful algorithm for plant species detection by obtaining the detection of larch Lebanon cedar plants with a high degree of accuracy by also using in this study. When the studies prepared with ADDIE design model are examined, it has been seen that the learning environments prepared with this design model have positive effects on students in educational sciences studies and are statistically effective as well. In this study, positive results were obtained both from the students and as a result of statistical analyses. It can be said that the use of artificial intelligence technologies in geography education in creating new learning environments using the ADDIE design model fills the lack in the literature, albeit to some extent.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

1982 yılında BBC'de yayınlanan bir söyleşide, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Yapay Zeka Laboratuvarı yöneticisi ve Carnegie Mellon Üniversitesi öğretim üyelerinden Edward Fredkin; evrenin oluşumu, canlı başlangıcı ve yapay zekanın doğmasını tarihteki en önemli olaylar olarak nitelendirmiştir. Yapay zeka bu önemiyle günlük hayatta kurumlarda bulunan bilgisayar sistemlerinden robot süpürgelere, navigasyon sistemlerinden siber güvenlik çalışmalarına kadar uzanmaktadır (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Tüm bu yapay zeka sistemleriyle ilişkili olan eğitim hizmetleri de alana uyum sağlayarak (Popenici ve Kerr, 2017) farklı yeni süreçlerde yer almıştır.

Eğitim ve yapay zekanın ilişkisi incelendiğinde her iki alanda da bilgi birikimini aktarmaya yönelik bir amaç olduğu gözlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda eğitimde yapay zeka teknolojilerini kullanmak öğrenmeyi destekleyerek eğitimin niteliğini arttırabilmektedir (Nabiyev ve Erümit, 2022, s.57). Öğrenmenin gerçek zamanı ya da çevrim içi olmasının yanı sıra yüz yüze ortamlarda da yapay zeka teknolojilerinden faydalanabilmek zaman ve mekân kavramını değiştirmektedir. Özellikle pandemi koşullarında zorunlu hale gelen uzaktan eğitim, yapay zeka teknolojilerinin eğitimde etkin biçimde kullanıldığını ve faydalar sunabildiğini göstermektedir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Pandeminin ardından eğitimde yaşanan problemlerin çözümünde yapay zeka çalışmalarının arttığı gözlenmiştir. Yapay sinir ağları, genetik algoritmalar ve uzman sistemler ile hazırlanan uygulamaların öğrenciler üzerinde başarıyı arttırdığı ve eğitim problemlerini azaltmasıyla ölçme ve değerlendirmede çokça kullanıldığı görülmektedir (Arık ve Seferoğlu, 2022).

Yapay zeka teknolojilerinin öğrenme alanlarında yenilikler getirmesi, birçok alan gibi coğrafya derslerinde de yerini almıştır. İklim değişikliği, kentleşme ve afetler gibi coğrafi sorunlarda yapay zeka teknolojilerini kullanmak ve öğrencilere aktarmak, veri analizlerini hızlandırarak gelecekte farklı birçok alanda faydalar sunabilecektir. Öğrencilerin bu teknolojileri kullanarak karmaşık coğrafi kalıpları ve soyut öfkeleri kavraması daha kolay olabilmektedir. Coğrafya eğitiminde ezber konularının fazla bulunmasından dolayı bazı eğitimcilerin yapay zekayı bu alanda yetersiz görmesine rağmen birçok konu artırılmış gerçeklik teknolojileri ile öğrenilebilmektedir (Dengiz, 2023, s.78). Bu teknolojilerin derslerde kullanılmasıyla öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı ve konuların ezberlenmek yerine teknolojik materyallerle daha kolay öğrenilebileceği düşünülmektedir. Eğitimcilerin, bu teknolojileri öğrencilere etkili biçimde aktarabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerindeki çalışmalarıyla yapay zeka eğitime entegre olabilecektir.

Eğitimciler öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerin potansiyel düzeylerini saptamak için öğretim materyalleri geliştirmiştir (Reiser ve Dempsey, 2007). Öğretim materyalleri; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeterlilik düzeyine göre farklı olarak birçok biçimde hazırlanmıştır (Taş ve Sırmacı, 2018, s. 337). Bu doğrultuda yapay zeka teknolojilerinin coğrafya alanında yer edinmesine katkı sağlamak için bir tasarım modeli ile öğrenme ortamı tasarlamak sürece katkı sağlayacaktır. Özellikle yapay zekanın çevrim içi materyal olarak kullanılmasında coğrafyada önemli yer edinmiş arazi çalışmaları dikkat çekmektedir. Arazi çalışmalarının temelini oluşturan unsurlardan biri bitkilerdir. Coğrafya derslerinde bitki konularının en iyi gezi ve arazi çalışmalarıyla aktarılmasına rağmen sınıf mevcudu, izin ve maddi problemler çalışmaların gerçekleşmesine engel olmaktadır. Dolayısıyla birçok öğrenci bitki coğrafyasını ezbere dayalı ve eksik biçimde öğrenmesiyle bitkileri tanımada zorluk çekmektedir (İnce, 2019). Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

durumda bitki türleri tanımanın yapay zeka teknolojileri ile daha kolay hale gelmesi için öğrenme ortamı tasarlanması araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmada bitki türleri tespiti için gerekli materyalin oluşturulmasında öğretim tasarım yaklaşımlarından ADDIE modeli uygun bulunmuştur. Modelde her bir basamağın çıktısı diğer basamak için girdi konumundadır. Bu model diğer tasarım modellerine göre daha kullanışlı olduğundan uygun görülmüştür. Bu model analysis (analiz), desing (tasarım), development (geliştirme), ımplementation (uygulama) ve evaluation (değerlendirme) basamaklarından oluşmaktadır. Muruganantham'a göre (2015) bu basamakların süreci şöyle özetlenebilir:

- Analiz basamağı: Araştırmanın problemi için çözüm aranan tüm basamakların temeli olan bu basamak; problem durumu, araştırma amacı, ihtiyaçlar, hedefler ve hedef kitleye odaklanmaktadır.
- Tasarım basamağı: Analiz basamağının çıktısında karar verilen hedefe yönelik öğretim yöntemi, etkinlik ve değerlendirme süreçleri araştırılarak içerik hazırlanmaktadır.
- Geliştirme basamağı: Önceki basamakların çıktılarıyla taslaklar üzerinden tasarımcı, materyalini geliştirmekte ve pilot çalışmalar ardından uygulamaya hazır hale getirmektedir.
- Uygulama basamağı: Tasarlanan materyalin verimli biçimde öğrenme ortamında kullanılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan materyal çeşitli ortamlarda öğrenci gruplarına uygulanmaktadır.
- Değerlendirme basamağı: Materyalin uygulanmasıyla materyale yönelik geri dönüşler alınarak bir sonraki uygulama için revizyon çalışmaları hazırlanmaktadır. Bu basamak aracılığıyla asıl uygulamaya geçmeden iyileştirmeler yapılması için, özetleyici de denilmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma; ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türleri tespitinde yapay zeka teknolojilerinden YOLO (You Only Look Once) nesne tespit algoritması aracılığıyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana sorusunu "ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türleri tespitinde yapay zeka aracılığıyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme süreci nasıldır?" oluşturmaktadır. Öğrenme ortamı tasarısı geliştirme sürecinde ADDIE tasarım modelinin basamakları olan analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarında işlenen süreçlerin her biri bu soruya cevap oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada karma yöntem ve tasarım tabanlı çalışma yöntemi kullanılarak ADDIE tasarım modeline göre yapay zeka aracılığıyla bitki türleri tespitine yönelik öğrenme ortamı tasarısı geliştirilmiştir. Tasarım tabanlı çalışma yöntemi; tasarım, kuram ve uygulamadan oluşmaktadır. Analiz ve tasarım basamaklarını oluşturan kuram kısmı nitel, uygulama ve değerlendirme kısmı nicel çalışmayı oluşturmaktadır. Bu tür çalışmalarda uygulama basamağı nicel çalışmalara göre daha belirsiz biçimdedir. Ancak bu belirsizlik tasarımın ilk sürümünün hazırlandığı ve uygulandığı basamakla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sınırlıdır. Uygulamanın ardından tasarım düzenlenerek belirsizlik kalkmaktadır. Tasarım tabanlı çalışma, tasarının uygulama kısmında yaşanabilecek olası problemleri ortadan kaldırdığı için çalışma sürekli düzeltilerek ilerlemektedir. Tasarının son düzenlemeleriyle beraber asıl hali belgelendirilir biçimde sunulmaktadır (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011).

Bu araştırmada; YOLO algoritması için Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinden karaçam ve Lübnan sediri ağaçları fotoğraflandırılarak veri seti oluşturulmaktadır. Veri setleri algoritmaya göre etiket ve eğitim işlemlerinin ardından öğrenme ortamı tasarısı oluşturarak araziyi ziyaret edenlerin bu bitki türlerini tanımasına fayda sağlamaktadır.

Örneklem

Araştırma daha önce bitki coğrafyası dersi almış Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim gören 20 öğrenci ile uygulanmıştır. Öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışmaya katılan lisans öğrencileri

Çalışma grubu	Öğrenci sayısı	Kız	Erkek
3.sınıf	10	8	2
4.sınıf	10	5	5

Etik kurulu onayı

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.05.2024 tarih ve 10 sayılı toplantısı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada amaç doğrultusunda; ADDIE tasarım modelinin analiz, uygulama ve değerlendirme basamaklarında lisans öğrencilerine uygulanmak üzere "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" geliştirilmiştir. Düzey belirleme testi geliştirilirken Baykul'ın (2015) hazırladığı test geliştirme basamakları uygulanarak karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarının coğrafi ve fizyolojik özellikleri üzerinden çoktan seçmeli 13 soruluk bir bilgi testi hazırlanmıştır. Belirtilen test geliştirme basamaklarının ilki, testin amacının belirlenmesidir. Araştırmada bu test için yapay zeka destekli öğrenme ortamının bitki türlerini tespitini gözlemlemek amacıyla "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi", ön test ve son test olarak hazırlanmıştır. Belirlenen bitki türlerinin coğrafya ve fizyolojik özellikleri hakkında literatür taraması yapılarak ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) çıkmış sorular, Türkçe ve yabancı kaynak kitaplar ve internet ortamı aracılığıyla özgün bir test elde edilmiştir. Hazırlanan taslak test, uygulamaya geçmeden önce uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından değişiklikler yapılarak testin son hali elde edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama ve analiz süreci

Araştırmada geliştirilen 13 soruluk çoktan seçmeli "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi", lisans öğrencilerine ön test ve son test olarak Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 20 lisans öğrencisine testlerin uygulanmasıyla elde edilen veriler, SPSS 25 ve Excel programları ile analiz edilmiştir.

Testin puanlanmasında doğru sorular için 1, yanlış ve boş sorular için 0 puanları kullanılmıştır. Böylece hazırlanan testte alınabilecek en yüksek puan "13" olurken, en düşük puan "0" olmuştur. Elde edilen verilerin Excel programına girilmesiyle her bir soru için madde analizi gerçekleştirilmiştir. Madde analizi, ölçme aracına verilen cevapları ölçerek madde hakkında yorum yapılmasını sağlayan bir süreçtir. Bu analizin yapılmasındaki amaçlar maddelerin güvenilirlik ve geçerliliğini hesaplamaktır.

Güçlük indeksi, testteki maddelerin zorluk seviyesini göstermektedir. Genellikle bu değerin 0,50 olması beklenirken tüm maddeler bu değere göre hazırlanmamaktadır. Bir testin içerisinde zor, kolay ve orta güçlükte soruların olması ve testin ortalama güçlüğünün 0,50 olması beklenmektedir. Bu doğrultuda orta güçlük düzeyindeki maddelerden oluşan testin güvenilirlik düzeyi yüksek bulunmaktadır (Hasançebi, Terzi ve Küçük 2020). Verilerden elde edilen sonuçlara göre, geliştirilen düzey belirleme testi ortalama madde güçlük indeksi 0,53 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda test, orta düzeyde bir zorluğa sahiptir.

Ayırt edicilik indeksi, bir maddenin bilenle bilmeyeni birbirinden ayırarak -1 ile +1 arası değer alan ölçümdür. İndeksi 0'a yaklaşan maddenin ayırt ediciliği düşük sayılırken 1'e yaklaşan maddenin ayırt ediciliği yüksek sayılmaktadır (Hasançebi, Terzi ve Küçük 2020). Verilerden elde edilen sonuçlara göre, madde ayırt edicilik indeksi 0,19 ve altında kalan çok zayıf madde (Hasançebi, Terzi ve Küçük 2020) bulunmamaktadır. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksinin 0,22 ile 0,77 aralığında bulunduğu tespit edilmiştir.

Düzey belirleme testinin aritmetik ortalaması ön test için 5,65 bulunmuşken son test için 9,25 bulunmuştur. Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı ise 0,54 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bulunduğundan bu testin, orta derece bir güvenilirlik düzeyinde bulunduğu yorumu yapılabilmektedir.

Ön test ve son test arasında anlamlı farkın tespiti amacıyla istatistiksel çözümlemede yüzde ve ilişkili örneklemler için t-testi (Paired Samples t-testi) analizleri uygulanmıştır. T-Testi analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Öğrencilere uygulanan ön testin çarpıklık katsayısı 0,75 elde edilirken, son testin çarpıklık kat sayısı -0,63 elde edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) çarpıklık ve basıklık katsayılarının; -1.5 ile +1.5 arasında yer alan verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bu durumda ön test ve son test verileri normal dağılım göstermiş ve t-testi sonuçları güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testine bakılmıştır. Test sonuçlarına göre; ön test 0,193 değeri alırken son test 0,080 değeri almıştır. Her iki değişkenin de 0,05 değeri üzerinde bulunması verilerin normallikten sapmadığını göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmacı tarafından geliştirilen materyale yönelik görüşlerin alınması amacıyla Google Forms üzerinden bir görüş formu hazırlanmıştır. ADDIE tasarım modeline göre uygulama basamağında materyalin öğrencilere uygulanmasının ardından görüş formu doldurulmuştur. Görüş formunda bulunan üçlü likert tipindeki 9 soru için frekans, görüşlerin bildirildiği alan için ise betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Görüş formunun madde güvenilirliğini hesaplamada Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmıştır. Bu kat sayı değeri 0,609 bulunarak 0,60'tan yüksek olduğu için test güvenilir ve geçerli kabul edilmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerinin tespitinde yapay zeka aracılığıyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme süreci nasıldır?" ana sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Bu soruya cevap olarak ADDIE tasarım modelinin 1- analiz, 2- tasarlama, 3- geliştirme, 4- uygulama ve 5- değerlendirme basamaklarının her birinde öğrenme ortamı tasarısının geliştirme sürecinin nasıl ilerlediği ele alınmıştır.

Analiz basamağı

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türleri tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı geliştirilirken analiz basamağında; materyale uygun yazılımı, hedef kitle, konu alanı ve ihtiyaç analizleri belirlenmiştir. Yapay zeka teknolojilerinin coğrafya eğitimine yönelik eksikliklerin giderilmesi için bitki türlerini tespit etmede en çok tercih edilen algoritmalardan YOLO algoritması uygun görülmüştür. Coğrafya eğitimi alanında lisans öğrencilerinin çevrelerini tanımak ve bilgilerini aktarmak amacıyla bitki coğrafyası derslerinde kullanılabilecek materyalin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde yaygın olarak bulunan karaçam ve Lübnan sediri türleri, erişimi kolay olduğundan materyalin veri setini oluşturmaktadır.

Gezi ve arazi çalışmalarında öğretmen ve öğrenciler açısından zaman, mekân ve sınıf mevcudunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Kovid-19 karantinasından itibaren çevrim içi arazi çalışmalarının ders içerisinde kullanımı artış göstermesiyle lisans öğrencileri de çevrim içi platformlarda kendilerini geliştirmektedir. Bu sebeple araştırmada hazırlanan öğrenme ortamının her yaş grubundan öğrenci ve bireylerin bitki türleri tanıma düzeylerinde artış sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada hedef kitle bitki coğrafyası dersi almış ve almakta olan coğrafya lisans öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu lisans öğrencilerinin belirlenen bitki türlerine yönelik düzeylerini görmek için hazırlanan düzey belirleme testinin ön test ulaşma düzeyi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Coğrafya lisans öğrencilerinin "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" ön test türlere ulaşma düzeyleri

Türler	Soru No	Ön Test Ulaşma Düzeyi (%)
Karaçam fizyolojik özellikleri	3	,75
	6	,70
	7	,44

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lübnan sediri fizyolojik özellikleri	2 5 13	,35 ,21 ,25
Lübnan sediri coğrafi özellikleri	1 4 8	,60 ,35 ,35
Karaçam- Lübnan sediri coğrafi özellikleri	9 10 11	,35 ,85 ,30
Karaçam- Lübnan sediri fiziki özellikleri	12	,27,8

Tablo 2'de Karaçam ve Lübnan sediri türlerinin fizyolojik ve coğrafi özellikleri ele alınarak toplamda 13 soruya verilen cevapların yüzde olarak gösterimi verilmiştir. Bloom (1998)'a göre tam öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecindeki öğrenme düzeyini en az %70 oranına çıkaran yaklaşımdır. Bu araştırmada lisans öğrencilerinin bu ağaç türlerindeki fizyolojik ve coğrafi özelliklere ulaşma yüzdesi tam öğrenme için belirlenen 0,70 öğrenme oranıdır. Tablo 2'ye bakıldığında lisans öğrencilerinin 3 soruda (3, 6 ve 10. sorularda) tam öğrenme oranında ve üstünde değer elde ettiği görülmektedir. Öğrencilerin kalan 10 sorunun ise tam öğrenme oranının altında değer alması, bu bitki türlerinin fizyolojik ve coğrafi özelliklerinin öğreniminde eksikliklerin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de yer alan "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" ön test verilerine göre karaçam ve Lübnan sediri türlerinin tam öğrenmede yetersiz olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısını arttırması hedeflenmektedir. Öğrencilerin ön test sonuçları alındıktan sonra yapay zeka teknolojileri ile hazırlanan öğrenme ortamı, yüz yüze ve web sitesi bağlantısıyla uygulanmasına karar verilmiştir.

Tasarlama basamağı

Araştırmada geliştirilecek olan tasarım materyalinin hazırlanması için bir önceki basamakta analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarının YOLO algoritmasıyla tespit edilmesine ve algoritmanın etiketleme işlemleri için YOLO LabelImg, kod yazımı için Visual Studio Code programlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan materyalin yazılım programı olmasından dolayı internet tabanlı erişim sağlanmasıyla bitki türleri tespiti sağlanmaktadır.

Veri seti olarak karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarının farklı açı ve mesafeden iğne yapraklarını alacak şekilde Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin tamamı algoritmanın eğitiminde kullanılmak amacıyla farklı koşullarda bulunan görsel verilerin alınmasıyla modelde en yüksek güvenilirliğe ulaşmak hedeflenmiştir. Hazırlanan veri setine ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

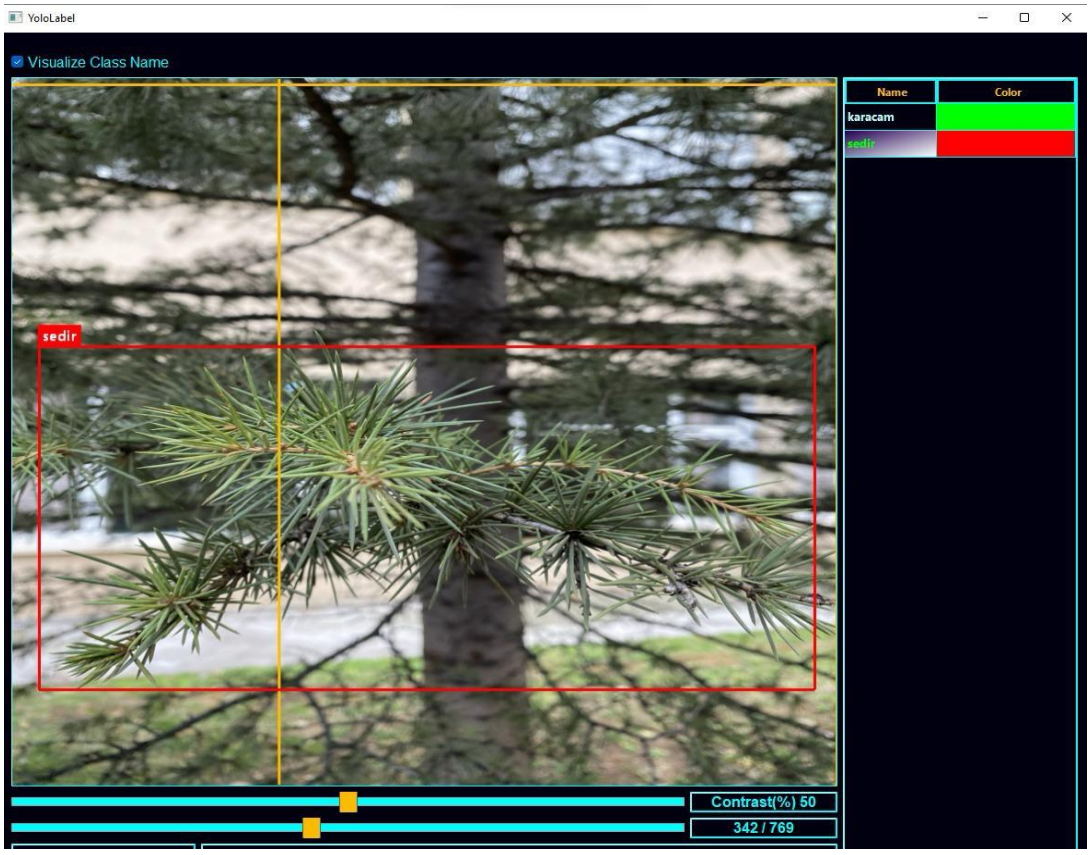
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Etiketlenen ağaç türü ve görsel veri sayısı

Ağaç Türü	**Görsel Veri Sayısı**
Lübnan Sediri	694
Karaçam	648
Toplam	1342

Geliştirme basamağı

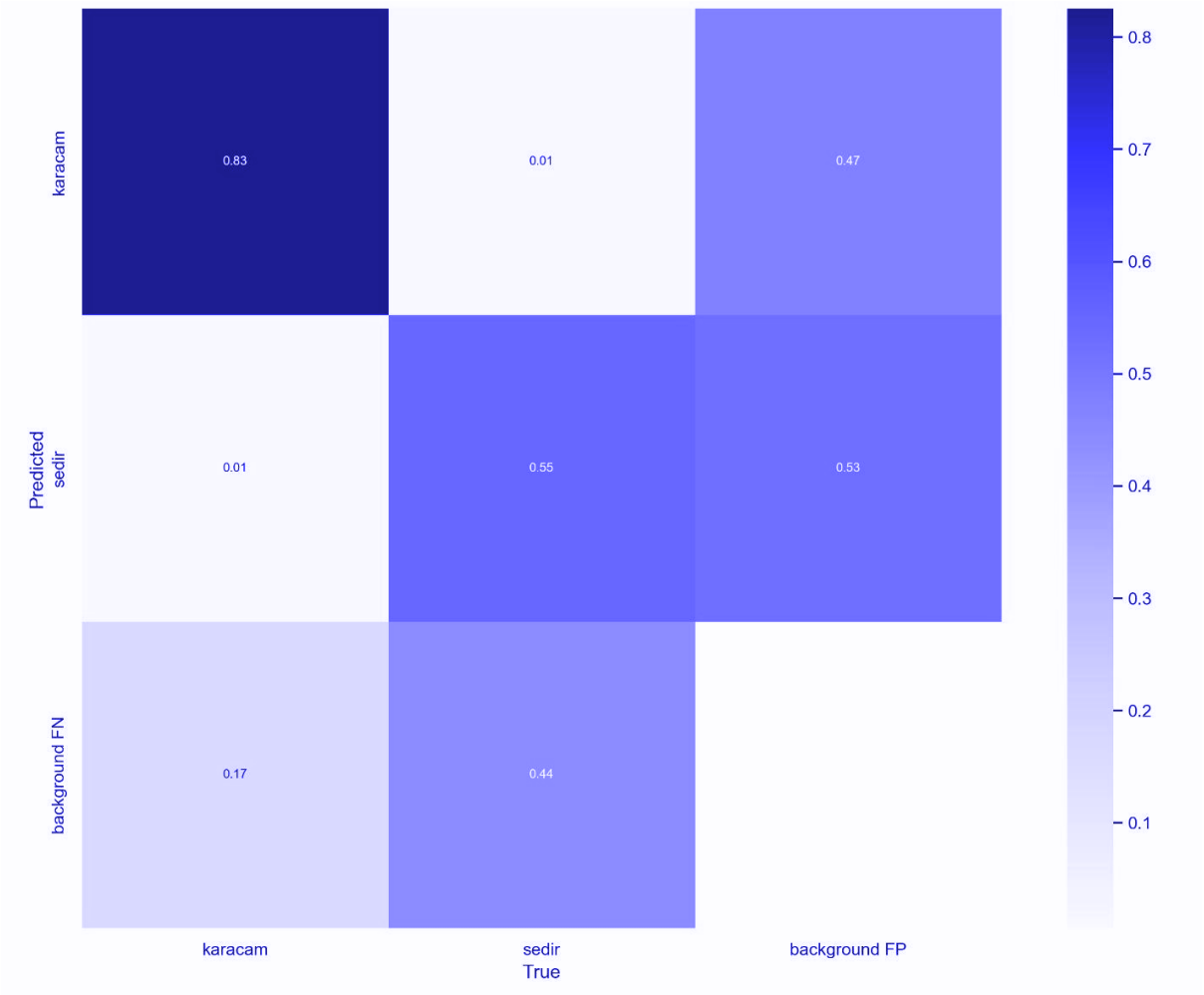
Bu basamakta YOLO-v7 ağının eğitilmesi ve hazırlanan modelden web sitesi elde etme süreçleri yer almaktadır. YOLO algoritmasında eğitimin başlaması için toplanan veri setlerinin algoritmanın formatına uygun LabelImg programıyla etiketlenmesi gerekmektedir. Bu uygulamayla görüntü üzerinde istenilen alan ve nesneleri etiketleme işleminin yapılmasını sağlanmaktadır. Etiketleme işlemine ait görsel Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. YOLO LabelImg programının arayüzü ve fotoğrafların etiketlenme işlemi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Etiketleme işleminin elde edilen tüm görsel veriler üzerinde tamamlanmasıyla model, eğitim uygulaması için hazır hale gelmektedir. Visual Studio Code programı kullanılarak YOLO-v7 algoritmasına GitHub üzerinden erişilmiştir. Train dosyası içerisinde weight, cfg, data, epoch, img size, device parametreleri değiştirilerek yazılım veri setine uyarlanmıştır. Özel yapılandırılmış yaml. dosyası üzerinde epoch (yineleme) parametresi 200'e çıkarılmıştır. Img size parametresi denenen değerlerden en iyi sonucu veren 320*320 olarak değiştirilmiştir. Device parametresi eğitimin ekran kartı ya da işlemci üzerinde hangisinde hazırlanacağını belirlemek için kullanılmaktadır. Hız açısından daha faydalı sonuçlar elde edeceği düşünüldüğünden ekran kartı üzerinde eğitimin yapılmasına karar verilmiştir. Eğitimin tamamlanmasıyla görsellerin her birinin epoch ve elenen (empty) değerlerine ulaşılmaktadır. Veri setinde bulunan görsellerin %60'ı eğitim, %20'si test ve kalan %20'si doğrulamada kullanılmıştır.



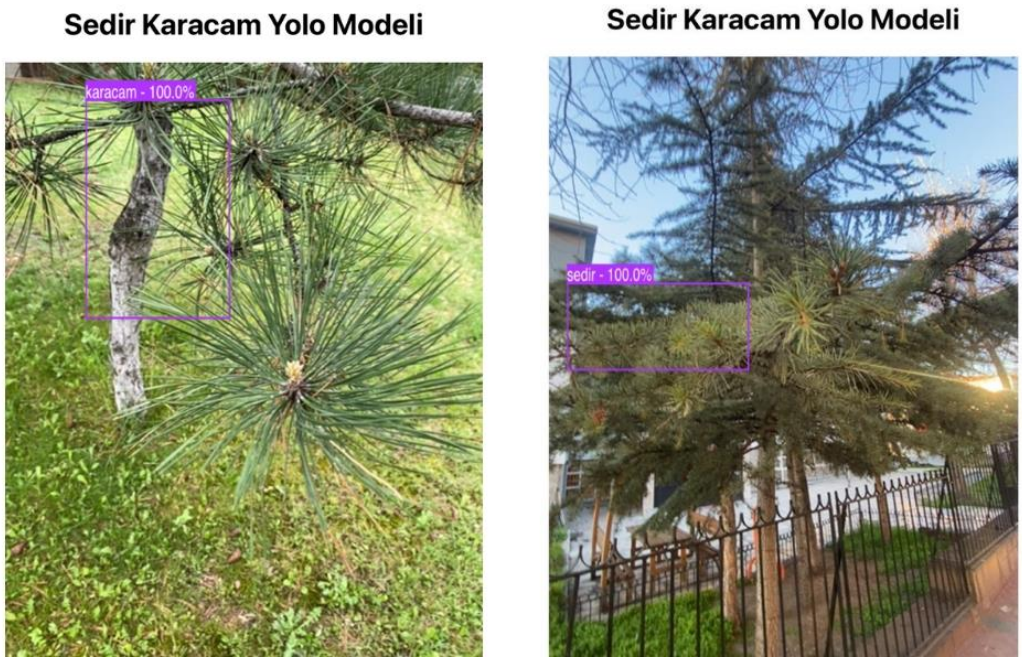
Şekil 2. YOLO-v7 tarafından elde edilen karmaşıklık matrisi

Karmaşıklık matrisi, eğitilen modelin nesnelerindeki sınıflandırma performansını ifade etmektedir. Her hücre gerçek ve tahmin sınıfında gözlemlenen olay sayısını göstermektedir. Bu araştırmada eğitilen modelin matris analizi Şekil 2'de verilmiştir. Eğitilen modelin karaçam ve Lübnan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sediri ağaçlarının iyi bir doğruluk puanıyla tespit ettiği ifade edilebilmektedir. Modelde Lübnan sediri için %55, karaçam için ise %83 doğruluk puanları bulunmaktadır.

Modelin tüm görsel test verilerini kullanmasıyla karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarının test görüntüleri kabul edilebilir performansta çıkmıştır. Bu işlemle yeterli doğruluk oranında nesne tespitinin yapılabildiği düşünülerek model web sitesine dönüştürülmüştür. Model, PyTorch'tan ONNX'e, ONNX'ten TensorFlow'a ve son olarak TensorFlow'dan TensorFlow.js'ye dönüştürülmektedir. Dönüştürülen son formatın ardından model bilgisayara indirilerek YOLO-v7 tfjs. Açık kaynak kodlarıyla web sitesinin adı değiştirilmiştir. Model telefonlarda web sitesi üzerinden vercel.com sunucu hizmetinden faydalanarak çalıştırılmaktadır. Hazırlık işlemi tamamlanan modelin lisans öğrencilerine uygulanmasından önce test basamağında pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan modelin güvenilirliği gözden geçirilerek uygulamaya hazır biçime getirilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Web sitesinin Lübnan sediri ve karaçam üzerinde denemesi.

Uygulama basamağı

Araştırmada hazırlanan yapay zeka aracılığıyla bitki türleri tespit etme materyali, pilot çalışmanın ardından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 20 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" lisans öğrencilerine ön test olarak sınıf içerisinde çevrimiçi Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ön testte uygulamaya geçmeden önce materyal içeriği, özel izinler, hazırlanma ve uygulama süreciyle ilgili bilgilendirme yapılarak hazırlanan sunuda ön test, son test ve web sitesi karekodları ile veri toplama araçlarına ulaşılmıştır. Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde web sitesinin tanıtımı ve uygulamasını gerçekleştirmek için arazi çalışması yapılmıştır. Çalışmada karaçam ve Lübnan sedirinin bulunduğu bölgede tahmin edilen ağaçlar üzerinde web sitesi denenmiştir. Uygulama 1 ders saati sürmüştür. Uygulamaya katılan 20 öğrenci süreci sorunsuz şekilde ilerletmiştir. Uygulamanın sonunda "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi", Google Forms aracılığıyla son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son testin içerisinde bulunan materyale yönelik görüş formu da lisans öğrencileri tarafından cevaplandırılmıştır.

Değerlendirme basamağı

ADDIE Tasarım modeline göre geliştirilen öğrenme ortamının geliştirme sürecinde son basamak olan değerlendirme basamağı, uygulama basamağı sonrası verilerin değerlendirilmesini ele almaktadır. Geliştirilen öğrenme ortamının etkinliğini incelemek amacıyla ön test ve son test ulaşma yüzdelerine ve son test ön test erişim farklarına bakılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.
Coğrafya lisans öğrencilerinin "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" türlere ulaşma düzeyleri

Türler	Soru no	Ön test ulaşma düzeyi (%)	Son test ulaşma düzeyi (%)	Son test- ön test erişi (%)
Karaçam fizyolojik özellikleri	3	,75	,90	,15
	6	,70	,85	,15
	7	,44	,70	,26
Lübnan sediri fizyolojik özellikleri	2	,35	,55	,20
	5	,21	,90	,69
	13	,25	,70	,45
Lübnan sediri coğrafi özellikleri	1	,60	,73,7	13,7
	4	,35	,85	,50
	8	,35	,95	,60
Karaçam- Lübnan sediri coğrafi özellikleri	9	,35	,35	,0
	10	,85	,90	,5
	11	,30	,70	,40
Karaçam- Lübnan sediri fiziki özellikleri	12	,27,8	,25	-,2,8

Tablo 4'te öğrencilerin "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" ulaşım düzeyleri incelendiğinde; son test lehine ulaşma düzeylerinin farklı olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ön teste tam öğrenme için belirlenen 0,70 öğrenme oranı ve üstünde yalnızca 3 soru bulunurken, son testte 10 soru bulunmuştur. Son test ön test erişi yüzdeleri incelendiğinde ise en fazla %69 gözlenmiştir. Bir soruda (12.soruda) ön test son test erişi yüzdesi negatif sonuç verirken, bir soruda da (9.soruda) artış gözlenmemiştir.

Öğrencilerin düzeyi belirleme testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi hazırlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test ve son test deneysel desen kullanılarak veriler analiz edilmiştir (Tablo 5).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Karaçam ve Lübnan sediri düzey belirleme testi ön test ve son test ortalama puanların t-testi sonuçları

Ölçüm	***N***	***X̄***	***Ss***	***Sd***	***T***	***P****
Ön test	20	5,65	2,455			
Son test	20	9,25	2,173	19	-6,136	,000

*p<.0.5 olarak alınmıştır.

Tablo 5'te yer alan sonuçlara bakıldığında, ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan yapay zeka öğrenme ortamı tasarımının öğrenciler üzerinde etkisi ele alındığında; uygulaması yapılan ön test ve son test düzey belirleme testinin puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ([t (19) =-6,136, p<.05]. Öğrencilerin aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında da ön test puan ortalamasının X̄=5,65, son test puan ortalamasının X̄=9,25 olduğu görülmektedir. "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi"nde alınabilecek en yüksek puan "13" olduğu için sınıf ortalaması son testte artış göstermektedir. Verilerden yola çıkarak ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan yapay zeka öğrenme ortamının belirlenen bitki türleri üzerinde tespit etme ve değerlendirmelerinde başarı düzeylerini arttırdığı ifade edilebilir.

ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan yapay zeka öğrenme ortamına yönelik görüşler, Google Forms üzerinden materyal görüş formu aracılığıyla alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamının karaçam ve Lübnan sediri bitki türleri üzerinde başarı düzeylerini arttırmasına yönelik 9 soruluk üçlü likert tipi ölçeğe ait sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öğrencilerin materyale yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 6), öğrencilerin çoğunluğu materyale yönelik olumlu cevaplar vermiştir.

Tablo 6.
Öğrencilerin materyale yönelik görüşleri

	Görüşler		
Materyale yönelik görüşler	**Evet (f)**	**Hayır (f)**	**Kararsızım (f)**
Materyal, ilgi çekicidir.	19		1
Materyalin teknik kullanımı kolaydır.	18	1	1
Materyalin içeriğini doğru ve güvenilir buldum.	17	1	2
Bu materyalle işlenen dersten memnunum.	20		
Bu derste belirlenen bitki türleri üzerinde öğrenime katkı sağladı.	19		1
Bu dersi öğrencilerime uygulamak isterim.	18	1	1
Materyalin arazi çalışmasına katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.	18		2
Materyal, öğrenme ve öğretme ortamına kolaylıklar sağlamaktadır.	18		2
Materyal, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır.	19		1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bir çoğunun materyali ilgi çekici bulduğu (f=19), materyalin teknik kullanımını kolay bulduğu (f=18), içeriğinin doğru ve güvenilir olduğunu (f=17), belirlenen bitki türleri üzerinde öğrenime katkı sağladığını (f=19), derslerde öğrencilere uygulamak isteyebileceklerini (f=18), arazi çalışmalarına katkı sağlayabileceğini (f=18), öğrenme ve öğretme ortamına kolaylıklar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağladığını(f=18) ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığını (f=19) düşündüğü görülmektedir. Bu değerlerin yanı sıra az miktarda (1-2 kişi) kararsız ya da olumsuz görüş belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bunların yanı sıra materyalle işlenen dersten tüm öğrencilerin (f=20) memnun olduğu görülmektedir. Karaçam ve Lübnan sediri türlerinin tespitinde yapay zeka aracılığıyla hazırlanmış öğrenme ortamına yönelik görüşler genel olarak olumlu yönde bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türleri tespitinde yapay zeka teknolojilerinden YOLO (You Only Look Once) nesne tespit algoritması aracılığıyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme sürecini göstermektedir.

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirme süreci analiz basamağında, coğrafya eğitiminde yapay zeka teknolojilerinin yer alması için YOLO algoritması kullanılarak bitki coğrafyası derslerinde kullanılabilecek materyalin geliştirilmesine karar verilmiştir. Materyalin öğrenciler üzerinde karaçam ve Lübnan sedirine yönelik düzeyini görmek adına "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi"nin hazırlanmasına karar verilmiştir.

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirme süreci tasarlama basamağında, karaçam ve Lübnan siteleri ağaçların tespiti için karar verilen yazılıma yönelik etiketleme kodlama işlemleri yapılmıştır. Hazırlanan öğrenme ortamı için veri setleri, Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde bulunan karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarının iğne yapraklarının fotoğraflanmasıyla elde edilmiştir. Toplamda 1342 görsel veri, YOLO algoritmasının eğitimine hazırlanmıştır. Bu basamakta hazırlanan materyalin öğrenciler üzerinde başarı etkisini görmek adına aynı sorulardan oluşan 13 soruluk ön test ve son test hazırlanmıştır. Hazırlanan "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi", sürecin yapay zeka destekli olması istendiğinden Google Forms aracılığıyla karekod okutularak erişmesi beklenmiştir.

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirme süreci geliştirme basamağında bitki türleri görüntüleri etiketlenmiş ve YOLO ağı eğitilerek materyal hazır hale getirilmiştir. Elde edilen verilerdeki iğne yapraklar "YOLO LabelImg" paketlenerek bir görüntü dosyası elde edilmiştir. İğne yaprakların daha rahat algılanabilmesi için YOLO algoritmalarından versiyon7 tercih edilerek GitHub üzerinden indirilmiştir. Algoritmanın eğitiminde Visual Studio Code Programı kullanılarak eğitim dosyası üzerinde parametreler özelleştirilmiştir.

Algoritmanın eğitimi ardından elde edilen karmaşıklık matrisine bakıldığında, Lübnan sediri (%55) ve karaçam (%83) ağaçlarının iyi bir doğruluk puanıyla tespit edildiği görülmüştür. Model, web sitesi haline getirilmek için pytorch'tan ONNX'e, ONNX'ten Tensorflow'a ve bu aşamadan sonra da Tensorflow.js formatına getirilmiştir. Son olarak açık kaynak olarak kullanılan depo ile model değiştirilerek vercel.com üzerinden web sitesi olarak internete konulmuştur. Model öğrencilere uygulanmadan önce pilot çalışması yapılarak güvenilirliği gözden geçirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirme süreci uygulama basamağı; çalışma grubunu oluşturan 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi", Google Forms aracılığıyla sınıf içerisinde uygulanmıştır. Uygulama, aynı gün içerisinde önce uygulamaya yönelik bilgilendirme yapılarak ön testin çözülmesi ile başlamıştır. Öğrencilere ön testin ardından hazırlanan öğrenme ortamı, karekod aracılığıyla web sitesi olarak sunularak Gazi Üniversitesi Merkez Yerleşkesinde arazi çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bireysel olarak telefonlarının kamerasına izin verilerek hazırlanan web sitesi ile karaçam ve Lübnan sediri ağaçlarını tespit etmişlerdir. Uygulama süreci sorunsuz şekilde ilerleterek son test çözümü yapılmıştır. Hazırlanan bu materyale yönelik görüşlerin alınması adına son testin ardından Google Forms aracılığıyla görüş formu da cevaplandırılmıştır.

ADDIE tasarım modeli kullanılarak bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısını geliştirme süreci değerlendirme basamağında, uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin "Karaçam ve Lübnan Sediri Düzey Belirleme Testi" ulaşım düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin tam öğrenme için belirlenen 0,70 öğrenme oranının üzerinde ön testte 3 soru, son testte 10 soru elde edilmiştir. Son test-ön test erişi yüzdelerine bakıldığında ise en fazla %69'luk bir artışın olduğu gözlenmiştir. Bu değer bir soruda değişim göstermezken bir soruda negatif sonuç vermiştir.

Öğrencilerin düzey belirleme testine yönelik ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel farka bakmak amacıyla İlişkili örneklemeler t-testi uygulanmıştır. Analizin sonuçlarına göre, ön test ve son test düzey belirleme testinin puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin aritmetik ortalama puanlarının son testin ortalamasının $\bar{X}$=9,25; ön test ortalamasının $\bar{X}$=5,65 olarak gözlenmiştir. Durumda hazırlanan yapay zeka öğrenme ortamının belirlenen bitki türleri üzerinde başarı düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Görüş formu incelendiğinde; materyale yönelik görüşlerin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Hazırlanan materyalle işlenen dersten öğrencilerin tamamının (f=20) memnun olduğu da görülmüştür.

ADDIE tasarım modeli ile hazırlanan çalışmalar incelendiğinde; Dursun (2023), Taş (2022), Kara (2022), Yakut (2020) ve Karamete ve Yaşar (2018) çalışmalarında bu tasarım modeli ile hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrencilerde olumlu yönde etkiler yarattığı ve istatistiksel olarak da etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da hem öğrencilerden hem de istatistiksel analizler sonucunda olumlu yönde sonuçlar elde edilmiştir. ADDIE tasarım modeli kullanılarak yeni öğrenme ortamları oluşturmada coğrafya eğitiminde yapay zeka teknolojileri kullanımının literatürdeki eksikliği bir nebzede olsa doldurduğu söylenebilir.

YOLO nesne tespit algoritmalarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; birçok çalışmada bu algoritmanın farklı versiyonları kullanılarak nesne tespitleri yapılmıştır. Nergis (2023), çilek tanıma ve sınıflandırmasında; Altun (2023), Ormanya Doğal Yaşam parkındaki belirli ağaç türü tespitinde; Biçgi ve Karaca (2022), patates böceğinin patates bitkisi üzerindeki tespitinde ve Yao, Qi, Shao ve Yang (2021), kivi üzerinde kusur tespitinde YOLO algoritmalarını kullanmıştır. Yapılan bu çalışmalarda YOLO algoritmasının bitkiler üzerinde tespitinin yüksek oranda doğrulukla yapıldığı görülmektedir. YOLO

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

algoritmalarının, bu çalışmada da kullanılarak karaçam ve Lübnan sediri bitkilerinin tespitini yüksek oranda doğrulukla elde etmesiyle bitki türleri algılamada kullanışlı bir algoritma olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada süre kısıtlaması sebebiyle az sayıda bitki türü seçilse de daha fazla bitki ya da farklı nesnelerin yer alması YOLO eğitimine katkılar sağlayacaktır. Ayrıca çalışmada kullanılan algoritma harici farklı yapay zeka algoritmaları da kullanılarak birçok öğrenme ortamı oluşturulabilir. Çalışma grubu sınırı kaldırılarak sosyal bilgiler, fen bilimleri ve teknolojileri ve biyoloji bölümü lisans öğrencileri üzerinde de çalışma yapılabilir. Hazırlanan materyal geliştirilerek materyale yönelik görüşlerin öğrencilerle sınırlı kalmayıp ilgili alandaki eğitimciler ve meraklısına da sorulması önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Altun, M. S. (2023). *Yapay zekâ kullanılarak Ormanya doğal yaşam parkındaki ağaç formasyonunun tanımlanması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arık, G. ve Seferoğlu, S. S. (2022). *Eğitimde yapay zeka çalışmaları: Araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri*. V. Nabiyev, ve a. K. Erümit (Eds.), *Eğitimde yapay zeka kuramdan uygulamaya içinde* (s.260-280). Ankara: Pegem Akademi.

Baykul, Y. (2015). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Biçgi, M. ve Karaca, İ. (2022). Nesne tespit algoritması (YOLOv4) kullanarak patates böceğinin (leptinotarsa decemlineata) (say) patates bitkisi üzerinde tespiti ve popülasyon izleme olanakları. *Türk Bilim ve Mühendislik Dergisi, 4*(2), 123-129. https://doi.org/10.55979/tjse.1210904

Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev. Durmuş Ali Özçelik), Ankara: Pegem Akademi

Coşkun, F. ve Gülleroğlu D.H. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(3), 947-966. https://doi.org/10.30964/auebfd.916220

Dengiz, Y. (2023). *Yapay zekanın öğretmen eğitimi üzerindeki yenilikçi etkileri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Dursun, H. (2023). *ADDIE tasarım modeline göre web 2.0 araçlarıyla ilkokul 4. sınıf matematik öğrenme ortamı geliştirme süreci*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 10(1), 224-240. https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465

İnce, Z. (2019). Öğrenci görüşlerine göre coğrafya öğretim programındaki bitki coğrafyası kazanımlarının bitki örtüsünü tanımaya etkisi. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2279-2292. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3486

Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarımı modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karamete, A. ve Yaşar, Ç. (2018). Bilgisayar donanım birimleri ünitesinin öğretimi için materyal tasarımı. *International Journal Of Computers İn Education, 1*(1), 1-13. https://dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 1*(1), 19-35. https://dergipark.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Muruganantham, G. (2015). Developing of e-content package by using ADDIEmodel. *Ijar, 1*(3), 52-54. https://www.researchgate.net sayfasından erişilmiştir.

Nabiyev, V. ve Erümit, A.K. (Eds.). (2022). *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Nergiz, M. (2023). Enhancing strawberry harvesting efficiency through YOLO-v7 object detection assessment. *Turkish Journal Of Science And Technology, 18*(2), 519-533. https://doi.org/10.55525/tjst.1342555

Popenici, S. A. D. ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning, 12*(1), 22. http://dx.doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Reiser, R. A. ve Dempsey, J. V. (2007). *Trends and issues in instructional technology*. Columbus: Pearson Education.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. (Sixthed). Allyn ve Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (2), 336-351. https://doi.org/10.17556/erziefd.312251

Taş, S. (2022). *ADDIE tasarım modeline göre 7.sınıf matematik dersi geometri ve ölçme öğrenme alanında öğrenme ortamı tasarlanması.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çulha, C. ve Eser Ünaldı, Ü. (2025). Bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 78-97.
DOI. 10.51460/baebd.1576470

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 78-97.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 78-97.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yakut, M. (2020). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi düzeylerinin ADDIE öğretim tasarımı temelinde geliştirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yao, J., Qi, J., Zhang, J., Shao, H. ve Yang, J. (2021). A real-time detection algorithm for kiwifruit defects based on YOLOv5. *Electronics, 10*, 1711. http://dx.doi.org/10.3390/electronics10141711

Yasak, S. S. (2021). *Coğrafyada yapay zeka uygulamaları: YOLO v3 ile gerçek zamanlı kayaç tespit uygulaması örneği*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çulha, C. ve Eser Ünaldı, Ü. (2025). Bitki türlerini tanımada yapay zeka yoluyla öğrenme ortamı tasarısı geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 78-97.
DOI. 10.51460/baebd.1576470

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Okul Yöneticiliğine Yönelim Sebeplerinin İncelenmesi[1]

Investigation of the Reasons for Physical Education and Sports Teachers' Orientation to School Administration

Muhammet Emin GÜZEL, Yüksek Lisans Öğrencisi, Haliç Üniversitesi, muhammeteminguzel69@gmail.com

Ayça KAYA, Dr. Öğretim Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 17 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Güzel, M.E. ve Kaya, A. (2025). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul yöneticiliğine yönelim sebeplerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 98-122.
DOI. 10.51460/baebd.1517760

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okullarda yönetici olarak yer alma isteklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli'nde bulunan, okullarda yöneticilik yapıyor veya yapmış olan 12 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tematik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin açık şekilde ifade edilmesi amaçlanmış ve katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan birebir yararlanılarak araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler kodlanarak kategorize edilmesiyle ilgili kaynaklar araştırılarak araştırmanın güvenirliliği sağlanmıştır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik durumlarına ilişkin sorulara verilen cevaplarla mesleki ve kişisel özelliklerine ait bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda beden eğitimi ve spor öğretmenleri yöneticiliğe yönelme nedenlerini dört temayla (*sorumluluklar açısından yeterli görme, yöneticiliğe yönelimdeki beklentiler, öğretmenlerle ilişkide farklılıklar, performansı etkileyen olumsuzluklar*) açıklamışlardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri yöneticilikte kendilerini en çok karizmatik liderlik konusunda yeterli hissederken; beklentiler arasında rahatlığın (izin, mesleki doyum vb.) öne çıktığı; yönetici olduklarında diğer öğretmenlerle disiplin konusunda daha fazla farklılaşma yaşandığı ve performanslarının olumsuz etkilenmesi durumunda çalışma koşulları ve mesleki sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Yöneticiliğe yönelim, Okul yöneticiliği.

Abstract. In this study, it was aimed to examine the willingness of physical education and sport teachers to take part as administrators in schools. The population of the research, which was carried out in the basic qualitative research model from qualitative research approaches, consists of 12 physical education and sports teachers who are or have been working as administrators in schools in Kocaeli. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. Thematic analysis method was used to analyse the data. It was aimed to express the data collected in the research clearly and the validity of the research was tried to be ensured by making use of the answers given by the participants one-to-one. The reliability of the research was ensured by coding and categorising the data obtained in the research by searching the relevant sources. In the research, information about the professional and personal characteristics of physical education and sports teachers was obtained with the answers given to the questions about their demographic status. In line with the findings, physical education and sport teachers explained their reasons for becoming an administrator with four themes (perceiving themselves sufficient in terms of responsibilities, expectations in becoming an administrator, differences in relations with teachers, negativities affecting performance). It was found that physical education and sport teachers felt themselves most adequate in terms of charismatic leadership; comfort (leave, professional satisfaction, etc.) came to the fore among the expectations; when they became administrators, they experienced more differentiation with other teachers in terms of discipline, and they encountered working conditions and professional problems in case their performance was negatively affected.
Keywords: Physical education and sport teacher, Orientation to administration, School administration.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Education is one of the social institutions that benefit society in the process of developing skills, behaviours and positive attitudes and preparing for life. The aim of bringing the individual into society and ensuring the continuity of society are the duties of educational institutions that must be present in every society. Although the way educational institutions function differs from society to society, their existence and the need for them are common. Education is defined as a way of transferring the knowledge, thoughts, skills and behaviour patterns that individuals need in order for society to maintain its existence and continuity. Administration is the science of directing the organisation towards the determined objectives and keeping it alive in line with its objectives, meeting and consuming individual and material opportunities, implementing the agreed policies and rules, performing the fulfilment of tasks, observing, analysing and ensuring the development of the work. In other words, administration is all the actions taken by ensuring unity and solidarity in the organisation in line with the determined goals. School administration is a restricted form of education management. These limitations are generally determined in line with the aims and structure of the education system. The application of educational administration to a limited area, namely the school, is called school administration. The responsibility of school administration is to ensure that the school is maintained in accordance with its aims. It is stated that school administration is the element that forms the link between the school and the society and the environment. School has a structure that differs from other organisations. This difference emerges in terms of inputs, processing process, results or outputs. School administrators are the people who organise management and school-related practices in schools, create a positive atmosphere in the school, orientate towards goals and ensure the vitality of the environment. It is known that school principals are the people needed for the school to be successful. For this reason, it is important that school administrators are competent not only in teaching but also in management. In the researches, it is stated that schools improve themselves through principals and provide significant benefits in their functioning. Although they are not always present in school administration, it should be taken into consideration that teachers are the most critical element in schools. An effective relationship between the administrator and teachers and students positively affects the success of the school.

Method. The research aims to reveal the reasons for physical education and sport teachers' orientation towards administration. The research is a qualitative research and qualitative research is divided into different categories. In this research, the basic qualitative research model consisting of physical education and sport teachers' aspirations to become administrators was used. The participant group of the study consisted of 12 physical education and sports teachers who undertook the duty of management in various school types in Kocaeli province. In determining the study group, the non-random purposive sampling technique was preferred, in which the researcher has the freedom to determine the necessary mass through the subject he/she examines. While examining the orientations of physical education and sports teachers towards school administration, semi-structured interview, which is the subheading of the interview type, was used as one of the data collection tools in order to create an environment where the teachers participating in the research could present their ideas comfortably. In order to ensure the external validity of the research, detailed explanations about the process of determining the study group, its characteristics and the interviews conducted were

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

presented. In terms of reliability, after the raw data were coded, the process of categorising the codes was applied.

Results. In line with the findings, physical education and sport teachers explained their reasons for becoming an administrator with four themes (seeing themselves sufficient in terms of responsibilities, expectations in being an administrator, differences in relations with teachers, negativities affecting performance). It was determined that physical education and sport teachers felt themselves most adequate in terms of charismatic leadership; comfort (leave, professional satisfaction, etc.) came to the forefront among the expectations; they experienced more differentiation in terms of discipline with other teachers when they became administrators, and they encountered working conditions and professional problems in case their performance was negatively affected.

Discussion and Conclusion. In the study, when the reasons for physical education and sport teachers' orientation towards administration were analysed under four themes, a total of 11 categories were obtained under 3 categories: responsibility, professional competence and charismatic leadership under the heading of deeming sufficient in terms of responsibilities; authoritarianism, financial expectations and comfort under the heading of expectations in orientation towards administration; sincerity and discipline under the heading of differences in relations with teachers; negativities affecting performance; individual difficulties, working conditions and communication disorders under 3 categories. A total of 16 codes were obtained within these 11 categories. When all categories are evaluated separately; the code of the responsible category is to take responsibility for all stakeholders, the code of the professional competence category is to be personally and academically equipped, the code of the charismatic leadership category is to receive support through social interaction and to act with the awareness of team spirit, the code of the authoritarianism category is to strengthen social networks, the code of the material expectations category is to experience financial problems, the code of the comfort category is to have professional privileges are the codes obtained in the study: increased interaction in the category of intimacy, increased formality in the category of discipline, clearer boundaries and balance in relationships, personal (private life) problems in the category of individual difficulties, systemic problems and professional problems in the category of working conditions, problems in relationships with subordinates and problems with parents in the category of communication disorders.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim, toplumun becerilerini, davranışlarını ve pozitif tutumlarını geliştirip hayata hazırlama sürecinde yarar sağlayan sosyal kurumlardan bir tanesidir. Kişinin topluma kazandırılması ve toplumun devamlılığının sağlanması, her toplumda bulunması gereken eğitim kurumlarının görevleridir. Eğitim kurumlarının işleniş şekli toplumdan topluma farklılıklar gösterse de varlığı ve duyulan ihtiyaç ortaktır (Konukçu, 1997). Doğan (1995), eğitimi; toplumun varlığını ve devamlılığını korumak amacıyla, bireylere ihtiyaç duyulan bilgi, düşünce, beceri ve davranış kalıplarını iletme biçimi olarak tanımlamaktadır. Eğitimin, bireyi ilgi duyduğu alanda geliştirmek ve donanımlı olmasını sağlamak, toplum olarak var olan kültürün yetişen nesillere aktarımını gerçekleştirmek, bireyin içinde bulunduğu kültürün değerlerini kendiliğinden öğrenmesini sağlamak, yeni durumlara karşı güzel davranışlar sergilemesini kavratmak ve bireyin akla uygun düşünce yapısını geliştirmesini kazandırmak gibi görevleri bulunmaktadır (Yetim, 2019). Sonuç olarak, toplumu ilerletmek için eğitim kurumlarının teknolojik, ekonomik, örgütsel ve yönetsel açılardan sürekli olarak gelişmesi gerekir (Lezotte, 1992). Zira okullar, eğitim ve öğretim denildiğinde aklımıza ilk gelen kurumlardandır. Okulun başarılı olarak nitelendirilmesi, eğitim sisteminin başarısıyla birlikte değerlendirilir (Aytaç, 2000; Başaran, 1982). Bir eğitim kurumu olarak okul, eğitim sisteminin amaç ve ilkelerine uygun olarak bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya çalışan bir birimdir (Balcı, 2005). Okullarda bireyin öğrenimini ve gelişimini sağlamak için belli bir düzene, yönetime ihtiyaç duyulmaktadır ve bu düzen okul yöneticileri vasıtasıyla sağlanmaktadır.

Yönetim; örgütü belirlenen hedeflere iletme ve hedeflerine uygun biçimde yaşatma, birey ve madde imkânlarını karşılama ve tüketme, karar verilen politika ve kuralları uygulama, görevlerin uygulanmasını gerçekleştirip çalışmaları gözlemleme, analiz etme ve gelişimini sağlama bilimidir (Taymaz, 2003). Başka bir ifadeyle yönetim, belirlenen hedeflere doğru örgütte birlik ve beraberliğin sağlanmasıyla yapılan eylemlerin tümüdür (Özalp, 2010). Yönetimin bilim olarak belirtilmesi kural, ilke ve teknik kısımlarının olmasından kaynaklanmaktadır. Yönetimin sanat olarak ifade edilebilmesi ise yöneticide bulunan ilgi, beceri ve isteklerden oluşmaktadır. Kamu yönetiminin birçok dalı vardır ve eğitim yönetimi bunlardan biridir denilebilir (Taymaz, 2003). Bu anlamda okul yönetimi eğitim yönetiminin kısıtlanmış biçimidir. Uygulanan sınırlamalar genellikle eğitim sisteminin amaçlarına ve çerçevesine uygun olarak belirlenir (Taymaz, 2003). Bursalıoğlu (2002), eğitim yönetiminin kısıtlı bir bölgeye diğer bir deyişle okula uygulanmasını okul yönetimi olarak adlandırmıştır. Okul yönetiminin sorumluluğu, okulun hedeflerine uygun bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2002). Toplum ve çevre ile okul arasında bağı oluşturan faktörün okul yönetimi olduğu belirtilmiştir (Köktürk, 2011). Okul, diğer örgütlerden farklılık gösteren bir yapıya sahiptir. Bu farklılık girdileri, işleme süreci, sonuçları veya çıktıları açısından ortaya çıkmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul yönetimini diğer yönetimlerden farklılaştıran bir başka durum ülkede yaşayan tüm insanların ortak bir noktası olmasıdır. Bundan dolayı etkili ve düzgün şekilde yönetilmesi toplumsal varlığın devamı için önemlidir (Balyer, 2019). Bu nedenle, okul yönetimi, yalnızca örgütsel süreçleri değil, aynı zamanda toplumsal işlevleri de dikkate alan bir yaklaşım gerektirir.

Okullarda yönetimi ve okul ile ilgili uygulanacakları düzene koyan, okulda olumlu atmosfer oluşturan, amaçlara yönelimi ve ortamın canlılığı sağlayan kişiler okul yöneticileridir (Bayrak, 2019). Leithwood ve Seashore-Louis (2011), okul müdürlerini okulun başarılı olması için ihtiyaç duyulan kişiler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak belirtmişlerdir. Bu sebeple, okul yöneticisinin sadece öğretmenlik alanında değil aynı zamanda yönetim konusunda da yetkin olması önemlidir (Başaran, 1994). Yöneticinin aynı zamanda personel için bir model veya örnek olması, iyi bir yönetici için ek bir zorunluluktur (Cencic, 2017). Okul yönetimi içerisinde her zaman bulunmasalar da okullardaki en kritik unsurun öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Keçeci, 2012). Okul yöneticileri öğretmenleri istekli hale getirmede, ortak bir hedef etrafında toplamada, ilgi ve odaklarını okula vermelerini gerçekleştirmede ve eğitim sürecini üst basamaklara taşımada liderlik vasfını kullanmalıdır (Akçay, 2000). Yönetici ile öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir ilişkinin olması okulun başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okullarda faydalı iletişim basamaklarının uygulanması, iletişimde soyutluğun ve netliğin temin edilmesi, genellikle diğer yönetimsel sorunların meydana gelmesini engelleyecek etkiye sahiptir (Gökçen, 2014). Abat (2010), öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde yöneticilerin etkinliğini vurgulamıştır. Dünyanın birçok yerinde faydalı müdürlere ihtiyacın olduğu belirtilmekle birlikte, meslekte aday eksikliği görülmektedir (Goldring, Taie ve Riddles, 2014; Nieder-Entgelmeier, 2017). Öğretmenlerin yönetici olmak istememesinin altında yatan etkenlerin başında; mevkiin vermiş olduğu ruhsal gerilim, yapılan iş karşılığında alınan ücretlerin yeterli olmaması ve mevkiin vermiş olduğu sorumluluk bilincinden dolayı mesleğe ayrılan ek zaman kavramı yer almaktadır (Easley ve Elmeski, 2016; Hancock, Müller ve Wang, 2016; Tyre,2015). Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olarak görev yapma eğilimlerinin incelenmesi, eğitim yönetimi alanında önemli bir araştırma konusudur. Özellikle bu öğretmenlerin liderlik rollerine yönelme nedenleri, eğitim kurumlarının yönetim yapılarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin kariyer planlamaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Nitekim yapılan araştırmalar, beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelme nedenlerinin maddi beklentiler, mesleki ayrıcalık, sosyal kazanım ve saygınlık gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Araç Ilgar, 2019). Ayrıca, bu öğretmenlerin liderlik uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonu ve yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımı üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Arik ve Erturan, 2023). Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelme eğilimlerinin incelenmesi, eğitimde liderlik ve yönetim stratejilerinin etkinliği açısından değerli bilgiler sunacaktır. Belirtilen etkenlere rağmen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okullarda yönetici olarak görev yapmasındaki artış gözlemlerimize dayalı olarak çelişkiye neden olmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olarak görev yapma isteklerinin nedenleri öğrencilerin gözünden incelendiğinde kişilik olarak sevimli, sahip çıkan, iyiliksever, azimli, öğrenciyi aktif kılan, içten, pozitif, kibar ve sabırlı olmaları gibi mesleki niteliklerinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Lamicank ve Long, 1985). Bu durum, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelme eğilimlerini anlamak için daha kapsamlı bir inceleme yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu bakış açısından yola çıkarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelme davranışlarının nedenleri bu araştırmanın amacı olmuştur. Araştırmada cevaplanması beklenen sorular şu şekilde sıralanabilir:

1) *Yöneticilik görevinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu sorumluluklar açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu sorumluluklarla başa çıkma düzeyinizi açıklayınız.*
2) *Beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak okul yöneticiliğine yöneliminizde hangi faktörler ve beklentiler etkili olmuştur? Bu faktörleri detaylandırarak açıklayınız.*
3) *Yönetici olduktan sonra diğer öğretmenlerle ilişkilerinizde ne gibi değişimler gözlemlediniz? Bu değişimlerin nedenlerini ve etkilerini açıklayınız.*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

4) *Okul yöneticiliği sürecinde performansınızı olumsuz etkileyen başlıca faktörler nelerdir? Bu faktörlerin yönetim sürecine olan etkilerini açıklayınız.*

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelim nedenlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel bir araştırma olup nitel araştırmalar farklı kategorilere ayrılmaktadır (Merriam, 2018). Maltured (2001), nitel araştırmalar yoluyla araştırmalarını yürüten kişilerin keşif yeteneğinin arttığını belirtmiştir. Olaylar arasındaki bağlılığı kurmada ve ortaya çıkarmada nitel araştırma yönteminin etkinliği olduğu belirtilmiştir (Eysenbach ve Köhler, 2002). Olayları ve durumları değiştirmeden hazırlamak araştırmacının görevlerindendir. Olaylar olduğu gibi aktarılırken (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacı olayları anlamaya, yorumlamaya ve ilişki kurmaya çalışır. Bu bağlamda, araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelme sebeplerini ortaya çıkarmak için temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu örneklemede problemle ilişkilendirilen özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlar tanımlanmaktadır. Belirtilen modelde ölçüt, araştırmacı tarafından hazırlanır veya oluşturulmuş ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu kapsamda beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden okul yöneticiliğine geçen öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak üzere Kocaeli ilinde görev yapan, branşı beden eğitimi ve spor olan 12 okul yöneticisi gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların okul yöneticisi olarak görev yapıyor veya yapmış olmaları dikkate alınmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan kişilere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik bilgileri

Yöneticilik Türü	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Hizmet Yılı (Yöneticilik)	Okul Kademesi	Okul Türü
1. MY	Erkek	31-40	Lisans	6-10	4-6	Ortaokul	Devlet
2. MY	Erkek	31-40	Lisans	6-10	4-6	Ortaokul	Devlet
3. MY	Erkek	41-50	Lisans	20+	11-15	Lise	Devlet
4. MY	Kadın	41-50	Lisans	20+	11-15	Özel Eğitim	Devlet
5. MY	Erkek	41-50	Lisans	11-15	4-6	Ortaokul	Devlet
6. MY	Kadın	41-50	Lisans	20+	4-6	Ortaokul	Devlet
7. MY	Erkek	51-60	Lisans	20+	16-20	Ortaokul	Devlet
8. MY	Erkek	51-60	Lisans	20+	16-20	Lise	Devlet
9. MY	Erkek	31-40	Lisansüstü	16-20	1-3	Ortaokul	Devlet
10. MY	Erkek	31-40	Lisans	11-15	4-6	Ortaokul	Devlet
11. MY	Erkek	31-40	Lisans	6-10	4-6	Lise	Devlet
12. MY	Erkek	31-40	Lisans	11-15	1-3	Lise	Devlet

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1'de araştırmaya sadece müdür yardımcılarının katıldığı görülmektedir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 10 katılımcı erkek, 2 katılımcı kadın olarak belirlenmiştir. Yaş aralığı 31-60 arasında değişmekte olup, en yoğun yaş grubu 31-40 ve 41-50 arasıdır. Eğitim durumu açısından, katılımcıların 11'i lisans, 1'i ise lisansüstü eğitim seviyesine sahiptir. Mesleki kıdemleri dikkate alındığında, katılımcıların 6'sı 20 yıl ve üzeri deneyime sahipken, geri kalanlar 6-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilik hizmet yılları 1-20 yıl arasında değişmekte olup, katılımcıların çoğunluğu 4-6 yıl arasında yöneticilik deneyimine sahiptir. Okul kademesi açısından katılımcılar genellikle ortaokul (8 kişi) ve lise (4 kişi) düzeyinde görev yapmaktadır. Tüm katılımcılar devlet okullarında çalışmaktadır ve yalnızca bir katılımcı özel eğitim kurumunda görev almaktadır.

Veri toplama aracı

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul yöneticiliğine yönelimleri incelenirken araştırmaya katılan öğretmenlerin fikirlerini rahatça sunabileceği ortam oluşturulması için veri toplama araçlarından görüşme türünün alt başlığı olan yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Aziz (2011) ve Creswell (2021) yarı yapılandırmacı görüşmenin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1) *Önceden hazırlanmış sorular katılımcılara yöneltilecektir; ancak görüşme anında sorular üzerinde değişiklikler yapılabilir.*
2) *Genel ve ayrıntılı veriler elde edilir.*
3) *Orta seviyede esneklik vardır.*
4) *Elde edilen veriler belirli bir düzeyde kategorize edilebilir.*
5) *Katılımcılardan beklenen sonuçlara yönelik verinin belirlendiği durumlarda kullanılır.*

Görüşme formu oluşturma sürecinde, ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve soruların yapılandırılmasında bu bilgilerden yararlanılmıştır. Bu süreçte, görüşme soruları öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçmiş, ancak bu çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan 3 kişiye uygulanmıştır. Bu ön uygulama sırasında alınan yanıtlar, anlaşılmayan noktalar ve görüşme sırasında ortaya çıkan yeni sorular değerlendirilmiş, bu doğrultuda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca, hazırlanan formun geçerliliğini artırmak amacıyla bir uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların ifade biçimleri yeniden gözden geçirilmiştir. Formun hazırlanmasında, DeMarrais'in (2004) belirttiği; soruların açık, kısa ve anlaşılır olmasının etkili cevaplar sağladığı, kişilerin yaşantılarından örnekler sunmalarını teşvik eden açık uçlu soruların tercih edilmesi gerektiği gibi ilkeler dikkate alınmıştır. Kapalı uçlu soruların, yanıtların yorumlanabilirliğini sınırlayabileceği göz önünde bulundurularak, açık uçlu ve yorumlayıcı sorulara öncelik verilmiştir. Bu kapsamlı süreç, görüşme formunun uygulanabilirliğini ve geçerliliğini güçlendirmiştir.

Seçilen katılımcılarla iletişime geçilerek görev yaptıkları okullarda 45-60 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın hedefleri hakkında bilgi verilmiş, ayrıca kişisel verilerin gizliliği ve sonuçların raporlanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alındıktan sonra, görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ses kaydıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, katılımcıların cevaplarına dayalı olarak daha detaylı cevaplara ulaşılması açısından ek sorular sorulmuştur. Görüşmelerin ardından ses kayıt cihazı kullanılarak toplanan veriler bilgisayarda yazılı metne dönüştürülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplanması ve analizi

Hedef kitleyle yapılan görüşmelerden alınan cevapların analizinde tematik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda çeşitlilik, karmaşıklık ve ince ayrıntılar bulunmaktadır (Holloway ve Todres, 2003). Araştırmacıların bilgi sahibi olması gereken ilk yöntem, başka nitel araştırmalarda ihtiyaç duyulan becerileri sağlamasından dolayı tematik analiz yöntemi olabilir. Tematik analiz yöntemi, arasında benzerlik bulunan kelimeleri bir arada toplayarak neden sonuç ilişkilerini belirleyip düzenlemesini yaptıktan sonra okuyucuların anlayacağı biçimde yorumlama işidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tematik analiz yönteminde uygulanacak adımların sıralaması şu şekildedir; araştırmacının verilere hakim olması, kodların oluşturulması, temaların bulunması, temaların analiz edilmesi, temaların açıklanması ve isimlendirilmesi, raporlama. Tematik analiz yönteminde temalar iki farklı şekilde belirlenebilir. Tümdengelim analiz yöntemi; elde edilen verilenin önceden belirlenmiş temalarla uyumlu olması durumudur (Patton, 1990). Tümevarım analiz yöntemi; araştırmacı topladığı ayrıntılı ve tanımlayıcı bilgileri temel alarak incelediği problemle ilgili ana temaları belirlemede elde ettiği verileri anlamlı bir yapıya dönüştürme amacı güder. Dolayısıyla elde edilen bilgilerden hareketle bir teori oluşturma uğraşı içerisindedir (Glaser ve Strauss, 1967). Yapılan araştırmada tümevarım analiz yöntemiyle temalar analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin vereceği cevaplar doğrultusunda temalara ilave olarak eklemelerde yapılabilir.

Yapılan görüşmeler ve alanyazın incelemesi sonucunda “Mesuliyet sahibi olma”, Mesleki yeterlilik”, Karizmatik liderlik”, “Otoriterlik”, “Finansal beklentiler”, “Rahatlık”, “Samimiyet”, “Disiplin”, “Bireysel zorluklar”, “Çalışma koşulları” ve “İletişim bozukluğu” olmak üzere 11 farklı kategori altında oluşturulan kodlar değerlendirilmiştir. Kod ve kategorilerin doğruluğunun onaylanması için veriler alanda uzman 2 kişiye sunulmuş ve onaylanmıştır. Yöneticilik türüne göre müdür yardımcılığı görevinde bulunan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine “MY1, MY2…” şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlilik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler detaylı bir şekilde sunulmuş ve çalışma gurubunun düşüncelerine yönelik verilen alıntılardan yararlanılmıştır. Bunun yanında, bulguların değerlendirilme sürecinde katılımcıların ifadelerinden alınan direkt alıntılar kullanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini güvence altına almak amacıyla, temalar ile ilgili literatür ve katılımcıların yöneticilik deneyimlerine dayanarak özenle oluşturulmuş, görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini güvence altına almak adına, çalışma gurubunun belirlenme süreci, özellikleri ve yapılan görüşmelere dair ayrıntılı açıklamalar sunularak desteklenmeye çalışılmıştır. Güvenirlik açısından, ham veriler kodlandıktan sonra oluşturulan kodları kategorilere sınıflandırma işlemi uygulanmış, bu aşamada 2 uzmanın değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Farklı uzmanlar tarafından yapılan kodlama işlemi, kategorilerdeki kodların daha açık ve anlaşılır olması amacıyla doğrudan alıntılarla detaylandırılmıştır. Miles ve Huberman modelinde tanımlanan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini içsel tutarlık olarak adlandıran bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \eth) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Bu formülde, Δ güvenirlik katsayısını, C üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, $\eth$ ise üzerinde görüş birliği sağlanmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Farklı uzmanlarca yapılan kodlama işlemlerinin tutarlığı incelendikten sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

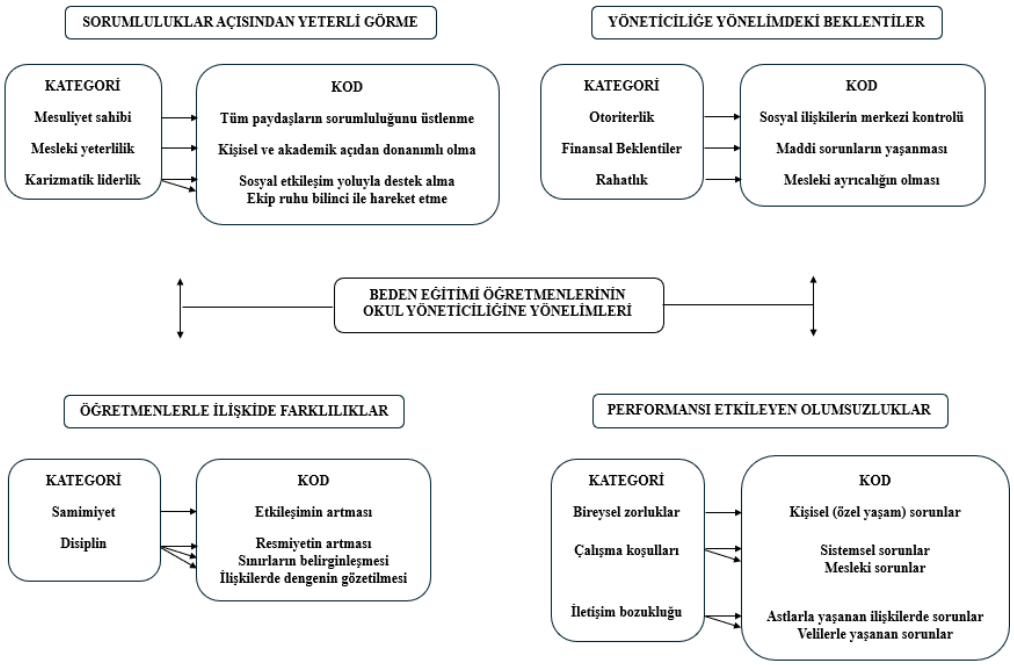
önerilen güvenilirlik formülü uygulanarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılık yüzdesi %93 olarak belirlenmiştir.

Etik kurul izni

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Okul Yöneticiliğine Yönelim Sebeplerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım süreci boyunca bilimsel, etik ve kaynak gösterme kurallarına bağlı kalınmıştır. Toplanan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış olup, veri toplama öncesinde Haliç Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 02.06.2023 tarih ve 04 saylı etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin toplanan verilerin incelenmesi sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar *"sorumluluklar açısından yeterli görme"*, *"yöneticiliğe yönelimdeki beklentiler"*, *"öğretmenlerle ilişkide farklılıklar"* ve *"performansı etkileyen olumsuzluklar"* olarak adlandırılmıştır. Bu temalarla ilişkilendirilmiş kodlar ve kategoriler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kategoriler ve kodlar

Sorumluluklar açısından kendini yeterli görme

Araştırmanın birinci sorusuna *"Yöneticilik görevinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu sorumluluklar açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu sorumluluklarla başa çıkma düzeyinizi açıklayınız."* ilişkin meydana gelen *"Sorumluluklar Açısından Kendini Yeterli Görme"* teması ile ilgili

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kategoriler, kodlar ve kodların ne sıklıkla tekrarlandığını gösteren frekans değerleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.
Yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme nedenlerine yönelik kategoriler, kodlar ve frekans değerleri

Kategoriler	Kodlar	n
Mesuliyet sahibi	Tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme	2
Mesleki yeterlilik	Kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma	3
Karizmatik liderlik	Sosyal etkileşim yoluyla destek alma	5
	Ekip ruhu bilinci ile hareket etme	2

Tablo 2'de, yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme nedenleri 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Belirtilen kategoriler sırasıyla *"Mesuliyet sahibi"*, *"Mesleki yeterlilik"* ve *"Karizmatik liderlik"* olmak üzere 3 farklı boyuttan meydana gelmektedir. Toplamda 4 kod bu 3 kategori içerisinden elde edilmiştir. Her kategori ayrı ayrı incelendiğinde, Mesuliyet sahibi kategorisi içerisinde *tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme* kodu; mesleki yeterlilik kategorisi içerisinde *kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma* kodu; karizmatik liderlik kategorisi içerisinde *sosyal etkileşim yoluyla destek alma* ve *ekip ruhu bilinci ile hareket etme* kodlarının olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de bulunan *n* değerleri üzerinde yapılan analizde, yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme nedenleri arasında en çok vurguladıkları kategorinin *"Karizmatik liderlik" n*(7) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen durum, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticilik pozisyonundaki sorumluluklarını ele alırken kendilerini yeterli hissetme nedenleri arasında öne çıkan unsurun, yöneticilik mesleğinin içerisinde bulunan karizmatik liderliği önemsediklerini açıkça belirtmektedir. Tablo 2'ye göre, yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme nedeni ele alınırken en az önem verdikleri kategorinin mesuliyet sahibi olduğu gözlemlenmiştir.

Yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde oluşturduğu sorumluluklar açısından kendilerini ne derece yeterli gördükleri önem sırasına göre sıralandığında "Karizmatik liderlik", "Mesleki yeterlilik" ve "Mesuliyet sahibi" nedenlerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme nedenleri bu kategorilere göre detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Mesuliyet sahibi kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesuliyet sahibi kategorisine dair görüşleri, *tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme *n* değerinin 2 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*… Hem iş performansı hem akademik anlamda kendimizi geliştirmemiz hem üzerimize düşen sorumlulukları yerine getirmemizden dolayı son derece yani üstün derece de yeterli demeyelim ama gayet yeterli görüyorum bu konuda*". (MY2)

"*… Bence yönetici olmak tabi bir yük getiriyor zorlanabiliyorsun zaman zaman çünkü bütün okulu düşünerek hareket etmen gerekiyor. Ders yükü açısından da zorladığı zamanlar oluyor mesela işte ekstra işleriniz olabiliyor ya da acil bir yazı gelebiliyor o anda derste olmam gerekiyor yani bu anlamda zorladığı zamanlar oluyor*". (MY4)

Mesleki yeterlilik kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki yeterlilik kategorisine dair görüşleri, *kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma *n* değerinin 3 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Ölçme değerlendirme başta olmak üzere, sınıf yönetimi, düzen-tertip, okul disiplini açısından, öğrencilere öğretilmesi gereken davranışlar açısından, olumlu davranışları açısından yeterli olduğumu düşünüyorum*". (MY8)

"*… Biraz daha bilgi sahibi olman gerekiyor yönetmelikler olsun ikili ilişkiler olsun hani donanımlı olmak gerekiyor. Onun dışında da kesinlikle özgüvenli olman gerekiyor*". (MY11)

Karizmatik liderlik kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karizmatik liderlik kategorisine dair görüşleri, *sosyal etkileşim yoluyla destek alma* ve *ekip ruhu bilinciyle hareket etme* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, sosyal etkileşim yoluyla destek alma *n* değerinin 5 olduğu ve aynı zamanda ekip ruhu bilinciyle hareket etme *n* değerinin de 2 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin sırasıyla *sosyal etkileşim yoluyla destek alma* ve *ekip ruhu bilinciyle hareket etme* kodlarına ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Bazı konularda alanım olmadığı branşlarda öğretmenler üzerinde pek hâkimiyetin olmuyor. Verilen görev neticesinde de işte ne verildi işte öğrencilerle ilgili sorumluluklar verildi öğrenciyle ilgili daha çok ilişki kuruyorsun*". (MY12)

"*… Takım sporlarından geldiğimiz için hem oradaki ekip ruhu hem yıllardır antrenörlük yaptığım için oradaki liderlik ruhuyla karıştığı için herhalde bilmiyorum diğer arkadaşlarda destekler benim diğer arkadaşımda antrenör biz antrenörlükten geldiğimiz için biraz daha ekip ruhuna önem verdiğimiz için liderlik yapmaya çalışıyoruz*". (MY7)

Yöneticiliğe yönelimdeki beklentiler

Araştırmanın ikinci sorusuna *"Beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak okul yöneticiliğine yöneliminizde hangi faktörler ve beklentiler etkili olmuştur? Bu faktörleri detaylandırarak açıklayınız."*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilişkin meydana gelen *"Yöneticiliğe Yönelimdeki Beklentiler"* teması ile ilgili kategoriler, kodlar ve kodların ne sıklıkla tekrarlandığını gösteren frekans değerleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.
Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelmedeki beklentilerinin nedenlerine yönelik kategoriler, kodlar ve frekans değerleri

Kategoriler	**Kodlar**	**n**
Otoriterlik	Sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü	4
Finansal beklentiler	Maddi sorunların yaşanması	3
Rahatlık	Mesleki ayrıcalığın olması	5

Tablo 3'te, yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelmedeki beklentilerinin nedenleri 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Belirtilen kategoriler sırasıyla *"Otoriterlik"*, *"Finansal beklentiler"* ve *"Rahatlık"* olmak üzere 3 farklı boyuttan meydana gelmektedir. Toplamda 3 kod bu 3 kategori içerisinden elde edilmiştir. Her kategori ayrı ayrı incelendiğinde, otoriterlik kategorisi içerisinde *sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü* kodu; finansal beklentiler kategorisi içerisinde *maddi sorunların yaşanması* kodu; rahatlık kategorisi içerisinde *mesleki ayrıcalığın olması* kodu olduğu görülmüştür.

Tablo 3'te bulunan *n* değerleri üzerinde yapılan analizde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelmedeki beklentilerinin nedenleri arasında en çok vurguladıkları kategorinin *"Rahatlık" n*(5) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen durum, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelimlerinde ne gibi beklentilerin etkili olduğunu ele alırken yöneticiliğe yönelimdeki beklentileri arasında öne çıkan unsurun, yöneticiliğe yönelimde en etkili faktörlerden olan rahatlığı önemsediklerini açıkça belirtmektedir. Tablo 3'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelimlerinde ne gibi beklentilerin etkili olduğu ele alınırken en az önem verdikleri kategorinin finansal beklentiler olduğu gözlemlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelimlerinde ne gibi beklentilerin etkili olduğu önem sırasına göre sıralandığında "Rahatlık", "Otoriterlik" ve "Finansal beklentiler" nedenlerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelimdeki beklentilerinin nedenleri bu kategorilere göre detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Otoriterlik kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin otoriterlik kategorisine dair görüşleri, *sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü *n* değerinin 4 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin *sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*… Branşımız açısından eksikliklerin daha fazla gündeme getirilmesi, daha kolay giderilmesi, yetkili kişilere daha kolay ulaşılabilmesi açısından bir beden eğitimi öğretmeni olarak müdür yardımcısı olmayı istedim*". (MY9)

"*… Eğlenceli kişiler olduğumuz için beden eğitimi bölümündeki kişiler olarak daha çok etkili olmamız için okulda bazı şeyleri değiştirmemiz için kendi otoritemizi okula ve çocuklara yansıtmak için bu göreve başlamayı düşündüm*". (MY2)

Finansal beklentiler kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin finansal beklentiler kategorisine dair görüşleri, *maddi sorunların yaşanması* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, maddi sorunların yaşanması *n* değerinin 3 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *maddi sorunların yaşanması* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Beden eğitimi ders saatimiz az olduğu için öğretmen sayımız norm olarak yeterli. Birinci sebep maddi bir kazancın ek ders olmadığı için az olması idareciliğe yönelmemdeki sebep*". (MY8)

"*… Hazır takımlarım vardı, kapalı spor salonumuz bulunuyordu ve her sene ilde yani 1.'lik 2.'lik dereceleri vardı kız futbol Türkiye 2.'si oldu, 5 yıl kız futbol il 1.'si oldu, basketbolda il dereceleri vardı, hentbol vardı, koşu, kros yani birçok alanda yani aktiftim diyebilirim kısacası. Belli bir yerden sonra il dışı yarışmalar vs. birazda maddi konular devreye girince farklı düşünceler ortaya çıktı*". (MY10)

Rahatlık kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rahatlık kategorisine dair görüşleri, *mesleki ayrıcalığın olması* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, mesleki ayrıcalığın olması *n* değerinin 5 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *mesleki ayrıcalığın olması* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Kendi çocuklarımın toplantılarına katılabilmek ve işte rahatsız olduklarında vs. yani onları doktora rahat bir şekilde getirip götürebilmek için bu işe başladık ama daha sonra idare etmek işte insanların velilerle muhatap olmak insanlarla muhatap olmak güzel bir ortam oluşturdu ister istemez*". (MY3)

"*… Benim gibi 30 yıllık öğretmen arkadaşlardan en büyük nedenlerinden bir tanesi biraz daha hani rahatlamak diyelim başka bir nedeni yok*". (MY7)

Öğretmenlerle ilişkide farklılıklar

Araştırmanın üçüncü sorusuna *"Yönetici olduktan sonra diğer öğretmenlerle ilişkilerinizde ne gibi değişimler gözlemlediniz? Bu değişimlerin nedenlerini ve etkilerini açıklayınız."* ilişkin meydana gelen *"Öğretmenlerle İlişkide Farklılıklar"* teması ile ilgili kategoriler, kodlar ve kodların ne sıklıkla tekrarlandığını gösteren frekans değerleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe geçtiklerinde diğer öğretmenlerle ilişkilerinin farklılaşma nedenlerine yönelik kategoriler, kodlar ve frekans değerleri

Kategoriler	Kodlar	n
Samimiyet	Etkileşimin artması	3
Disiplin	Resmiyetin artması	5
	Sınırların belirginleşmesi	2
	İlişkilerde dengelerin gözetilmesi	2

Tablo 4'te, yönetici olduktan sonra beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okuldaki diğer öğretmenlerle aralarındaki ilişkilerde meydana gelen farklılıkların nedenleri 2 kategoride sınıflandırılmıştır. Belirtilen kategoriler sırasıyla *"Samimiyet"* ve *"Disiplin"* olmak üzere 2 farklı boyuttan meydana gelmektedir. Toplamda 4 kod bu 2 kategori içerisinden elde edilmiştir. Her kategori ayrı ayrı incelendiğinde, Samimiyet kategorisi içerisinde *etkileşimin artması* kodu; disiplin kategorisi içerisinde *resmiyetin artması, sınırların belirginleşmesi* ve *ilişkilerde dengelerin gözetilmesi* kodu olduğu görülmüştür.

Tablo 4'te bulunan *n* değerleri üzerinde yapılan analizde, yönetici olduktan sonra beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okuldaki diğer öğretmenlerle aralarındaki ilişkilerde meydana gelen farklılıkların nedenleri arasında en çok vurguladıkları kategorinin *"Disiplin" n*(9) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen durum, yönetici olduktan sonra beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okuldaki diğer öğretmenlerle aralarındaki ilişkilerde meydana gelen farklılıkları ele alırken ilişkilerde meydana gelen farklılıkların nedenleri arasında öne çıkan unsurun, yöneticilik mesleğinin içerisinde yer alan disiplini önemsediklerini açıkça belirtmektedir. Tablo 4'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduktan sonra diğer öğretmenlerle aralarındaki ilişkide meydana gelen farklılığı ele alınırken en az önem verdikleri kategorinin samimiyet olduğu gözlemlenmiştir.

Yönetici olduktan sonra beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okuldaki diğer öğretmenlerle aralarındaki ilişkilerde meydana gelen farklılıklar önem sırasına göre sıralandığında "Disiplin" ve "Samimiyet" nedenlerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe geçtiklerinde diğer öğretmenlerle ilişkilerinin farklılaşma nedenleri bu kategorilere göre detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Samimiyet kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin samimiyet kategorisine dair görüşleri, *etkileşimin artması* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, etkileşimin artması *n* değerinin 3 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *etkileşimin artması* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Arkadaşlarımla olan ilişkimde bilakis daha da samimi olduk. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri kendilerinden birinin idarede olmasını çok istiyorlar ve kendilerini anlayacak birinin orada olması onlar için bir avantaj oluyor*". (MY3)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*… Çalışma alanlarımız farklı yerlerde olduğun için bahçedir, spor salonudur veya müsabakalardır birçok öğretmenimizle belki bir araya gelemezken şu an tamamıyla öyle ya da böyle bir şekilde bir araya geldiğimiz için normal derse girdiğim dönemlerden daha bir etkili bir iletişim içerisine girmeye başladık, daha bir samimi ortam oluştu, birbirimizi daha iyi tanımaya başladık*". (MY8)

Disiplin kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin disiplin kategorisine dair görüşleri, *resmiyetin artması, sınırların belirginleşmesi* ve *ilişkilerde dengelerin gözetilmesi* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, resmiyetin artması *n* değerinin 5 olduğu, sınırların belirginleşmesi *n* değerinin 2 olduğu ve aynı zamanda ilişkilerde dengelerin gözetilmesi *n* değerinin de 2 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sırasıyla *resmiyetin artması, sınırların belirginleşmesi* ve *ilişkilerde dengelerin gözetilmesi* kodlarına ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Daha bir resmi karşılamalar meydana gelebiliyor. Arkadaşlar arasında ufak da olsa bazı durumlarda ayrışmalar söz konusu olabiliyor. Öğretmenlik hayatımızda öğretmenler odasının ve okulun eğlenceli öğretmenleri olarak görünürken birdenbire akademik anlamda yöneticiliğe başladığımızda bunlarda bir nebze de olsa biraz daha resmileşme başladığından dolayı ufak tefek bu tarz etkenler olabiliyor*". (MY2)

"*… İdarecilik kısmına geldiğin zaman bazı konularda öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmemesi seni de sıkıntıya sokuyor okulu da sıkıntıya sokuyor. Su sebeple tabi ister istemez uyarılarda bulunman gerekiyor. Tabi bunları vurduğun zamanda ister istemez de insanlarla aranda bir soğukluk oluyor yani*". (MY12)

"*… Hangi branş olursa olsun önce insan olduğunu, iki öğretmen olduğunu unutmadığı sürece öğretmen arkadaşlar arasında asla bir diyalogsuzluk olmaz*". (MY7)

Performansı etkileyen olumsuzluklar

Araştırmanın dördüncü sorusuna *"Okul yöneticiliği sürecinde performansınızı olumsuz etkileyen başlıca faktörler nelerdir? Bu faktörlerin yönetim sürecine olan etkilerini açıklayınız."* ilişkin meydana gelen *"Performansı Etkileyen Olumsuzluklar"* teması ile ilgili kategoriler, kodlar ve kodların ne sıklıkla tekrarlandığını gösteren frekans değerleri Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.
Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenme nedenlerine yönelik kategoriler, kodlar ve frekans değerleri

Kategoriler	**Kodlar**	**n**
Bireysel zorluklar	Kişisel (özel yaşam) sorunlar	3
Çalışma koşulları	Sistemsel sorunlar	1
	Mesleki sorunlar	4
İletişim bozukluğu	Astlarla yaşanan ilişkilerde sorunlar	2
	Velilerle yaşanan sorunlar	2

Tablo 5'te, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenme nedenleri 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Belirtilen kategoriler sırasıyla *"Bireysel*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

zorluklar", "Çalışma koşulları" ve *"İletişim bozukluğu"* olmak üzere 3 farklı boyuttan meydana gelmektedir. Toplamda 4 kod bu 3 kategori içerisinden elde edilmiştir. Her kategori ayrı ayrı incelendiğinde, Bireysel zorluklar kategorisi içerisinde *kişisel (özel yaşam) sorunlar* kodu; çalışma koşulları kategorisi içerisinde *sistemsel sorunlar ve mesleki sorunlar* kodu; iletişim bozukluğu kategorisi içerisinde *astlarla yaşanan zorluklar ve velilerle yaşanan sorunlar* kodu olduğu görülmüştür.

Tablo 5'te bulunan *n* değerleri üzerinde yapılan analizde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenme nedenleri arasında en çok vurguladıkları kategorinin *"Çalışma koşulları" n*(5) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen durum, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenme nedenlerini ele alırken performanslarını olumsuz etkileyen faktörler arasında öne çıkan unsurun, çalışma koşulları olduğunu açıkça belirtmektedir. Tablo 5'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının hangi faktörlere göre olumuz etkilendiği ele alınırken en az önem verdikleri kategorinin bireysel zorluklar olduğu gözlemlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul yöneticiliğinde bulundukları sürece performanslarını olumsuz etkileyen etmenler önem sırasına göre sıralandığında "Çalışma koşulları", "İletişim bozukluğu" ve "Bireysel zorluklar" nedenlerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenme nedenleri bu kategorilere göre detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bireysel zorluklar kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel zorluklar kategorisine dair görüşleri, *kişisel (özel yaşam) sorunlar* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, kişisel (özel yaşam) sorunlar *n* değerinin 3 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin *kişisel (özel yaşam) sorunlar* koduna ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Zaman kısıtlaması, enerjisizlik oluyor. Bu sefer de ne oluyorsun toplumdaki diğer rollerden eve gittiğin zaman çocuklarına vakit ayıramıyorsun, eşine vakit ayıramıyorsun ne bileyim sosyal çevrene vakit ayıramıyorsun ondan cuma akşamının gelmesini bekliyorsun cumartesi gününün olmasını bekliyorsun gibi*". (MY7)

"*… Çocuklarıma yeteri kadar bazen zaman ayıramayabiliyorum, hafta sonu ekstra çalışmalarımız olabiliyor ya da kadromuzun tamamı derse girmemiz gerekiyor, hafta sonu bazen işte bayramlar oluyor orada görev almak zorunda kalıyoruz öğretmenler gitmiyor ama sen görev almak zorundasın. Hani bu tarz şeyler olabiliyor*". (MY6)

Çalışma koşulları kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalışma koşulları kategorisine dair görüşleri, *sistematik sorunlar* ve *mesleki sorunlar* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, sistematik sorunlar n değerinin 1 olduğu ve mesleki sorunlar *n* değerinin 4 olduğu belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin sırasıyla *sistematik sorunlar* ve *mesleki sorunlar* kodlarına ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Sistemle alakalı olan sorunlar yani kanunlar, yönetmeliklerle ilgili sorunlar öğrencilerin ailelerinden ve ortaokuldan getirmiş oldukları önyargıları bunların hepsi bizi olumsuz yönde etkiliyor*". (MY3)

"*… Derse girme konusu var 6 saat zorunlu girme var ardından 12 saat tamamlayabilirsek 12 saat derse girsek idare aksıyor girmesek maddi anlamda biraz düşük oluyor. İdareci olmada da işte yani maddi anlamda zaten biraz da geçtik ama işte tam saat aldığım zaman öğrenci aksıyor tam saat almasam ben eksik kalıyorum maddi anlamda o zaman kafada düşünceler oluyor kendimiz yoğunlaşamıyoruz öyle bir durum var*". (MY10)

İletişim bozukluğu kategorisi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim bozukluğu kategorisine dair görüşleri, *astlarla yaşanan ilişkilerde sorunlar* ve *velilerle yaşanan sorunlar* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodun *n* değerlerine bakıldığında, astlarla yaşanan ilişkilerde sorunlar *n* değerinin 2 olduğu ve velilerle yaşanan sorunlar *n* değerinin 2 olduğu belirtilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmemelerinin sırasıyla *astlarla yaşanan ilişkilerde sorunlar* ve *velilerle yaşanan sorunlar* kodlarına ilişkin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*… Disiplin konusunda bazı konularda sıkıntı yaşadık onda hani idare bir karar alıyor ama hani öğretmenlerin işte ona uymaması, işte kendi sadece nöbet günlerinde verilen kurallara uyması bunlar hep tabi ki olan hani genel olarak herkesi etkiliyor bu konuda yani*". (MY12)

"*… Velilerimizin birçok kez çocuklarının yanlışlarında yanlışı düzeltmek yerine yanlışın çeşidi ne olursa olsun ya da sebep ne olursa olsun çocuğunun yanında olmayı bir vazife gibi ya da bir sorumluluk duygusu gibi hissetmesi bizim en büyük ve tek sıkıntımız benim gördüğüm kadarıyla o*". (MY8)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okullarda yönetim rolünü üstlenmeyi tercih etmelerine neden olan faktörleri incelemektir. Edinilen bulgular neticesinde beden eğitimi ve spor öğretmenleri idari kısma yönelme nedenlerini dört temayla (*sorumluluklar açısından yeterli görme, yöneticiliğe yönelimdeki beklentiler, öğretmenlerle ilişkide farklılıklar, performansı etkileyen olumsuzluklar*) açıklamışlardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri yöneticilikte kendilerini en çok karizmatik liderlik konusunda yeterli hissederken; beklentiler arasında rahatlığın (izin, mesleki doyum vb.) öne çıktığı; yönetici olduklarında diğer öğretmenlerle disiplin konusunda daha fazla farklılaşma yaşandığı ve performanslarının olumsuz etkileyen durumlar açısından çalışma koşulları ve mesleki sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticilik tercihleri üzerine odaklanan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İncelemeler neticesinde Esentürk ve Güngör (2019) tarafından *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Yönelim Nedenleri"* başlığı altında yapılan araştırmada 9 farklı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler *"maddi beklentiler"*, *"mesleki ayrıcalık"*, *"sosyal kazanım"*, *"saygınlık"*, *"kendini gösterme"*, *"mesleki doygunluk"*, *"alana katkı sağlama"*, *"kişilik özellikleri"*, *"mesleki tükenmişlik"* olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Araç Ilgar (2019) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticilik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapma isteklilik düzeylerini incelemiş ve bu istekliliğin mesleki tatmin, kariyer gelişimi ve liderlik becerilerini sergileme motivasyonu gibi faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yönetici olma isteklerini etkileyen en önemli unsurların sosyal statü, maddi kazanç ve mesleki prestij olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelme nedenlerini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Yapılan araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları arasında paralellik olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlikten yöneticiliğe geçmelerinin nedenlerinin belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe geçişine neden olan faktörler dört tema altından incelendiğinde sorumluluklar açısından yeterli görme başlığı altında; *mesuliyet sahibi, mesleki yeterlilik ve karizmatik liderlik* olmak üzere 3 kategori, yöneticiliğe yönelimdeki beklentiler başlığı altında; *otoriterlik, finansal beklentiler ve rahatlık* olmak üzere 3 kategori, öğretmenlerle ilişkide farklılıklar başlığı altında; *samimiyet ve disiplin* olmak üzere 2 kategori, performansı etkileyen olumsuzluklar; *bireysel zorluklar, çalışma koşulları ve iletişim bozukluğu* olmak üzere 3 kategori altında toplamda 11 kategori elde edilmiştir. Toplamda 16 kod, bu 11 kategori içinde elde edilmiştir. Tüm kategoriler ayrı ayrı değerlendirildiğinde; mesuliyet sahibi kategorisinin kodu *tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme,* mesleki yeterlilik kategorisinin kodu *kişisel ve akademik açıdan donanımlı olma,* karizmatik liderlik kategorisinin kodu *sosyal etkileşim yoluyla destek alma* ve *ekip ruhu bilinci ile hareket etme,* otoriterlik kategorisinin kodu *sosyal ilişkilerin merkezi kontrolü,* finansal beklentiler kategorisinin kodu *maddi sorunların yaşanması,* rahatlık kategorisinin kodu *mesleki ayrıcalığın olması,* samimiyet kategorisinin kodu *etkileşimin artması,* disiplin kategorisinin kodu *resmiyetin artması, sınırların belirginleşmesi* ve *ilişkilerde dengelerin gözetilmesi,* bireysel zorluklar kategorisinin kodu *kişisel (özel yaşam) sorunlar,* çalışma koşulları kategorisinin kodu *sistemsel sorunlar* ve *mesleki sorunlar,* iletişim bozukluğu kategorisinin kodu *astlarla yaşanan ilişkilerde sorunlar* ve *velilerle yaşanan sorunlar* çalışmada elde edilen kodlardır.

Araştırmanın birinci sorusu "*Yöneticiliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki sorumlulukları açısından kendilerini yeterli görme"* başlığı altında ilk olarak paylaştıkları kategoriler değerlendirildiğinde en çok *karizmatik liderlik* konusunda, en az *mesuliyet sahibi* olma konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Karizmatik liderlikle ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *sosyal etkileşim yoluyla destek aldıkları* yönünde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde kendilerinin çevrelerinden destek aldıkları, sosyal etkileşim yoluyla daha fazla insanla bağlantı kurdukları, dolayısıyla kendilerini yönetici olarak daha etkin rolde gördükleri yönünde *karizmatik liderlik* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kazan ve Özgenel (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerini orta ve yüksek seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Aksu (2003) karizmatik liderlik vasfını taşıyan kişileri gruplar içi düzeni ve etkileşimi sağlan kişiler olarak ifade etmiştir. Gül (2003), karizmatik liderlerin olağanüstü yetenekleri, başarıya duyulan bağlılığı ve sadakati güçlendirmekte etkili olduğunu belirtmektedir. Karizmatik liderlerdik özelliği taşıyan yöneticilerin bu özelliklerinden yola çıkarak, sosyal etkileşim yoluyla destek aldıkları ve ekip ruhu ile hareket ettikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, elde edilen bulguların araştırmamızı desteklediği ifade edilebilir. Mesuliyet sahibi olma ile ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tüm paydaşların sorumluluğunu üstlenme yönünde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde iş performansı ve akademik anlamda kendilerini geliştirmeleri, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri ve kendileri dışından tüm okulu düşünmeleri gerekliliği yönünde en az *mesuliyet sahibi* kategorisini destekleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bukoski vd. (2015) okul müdür yardımcılarının temel rollerinden birinin toplum liderliği görevini üstlenmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu görevin yanı sıra teknoloji liderliği, öğrencilere mentorluk ve rehberlik, okul paydaşlarıyla etkili iletişim kurma, öğretmenler için öğrenme toplulukları kurma, , öğretmenleri teşvik etme ve ilham verme gibi görevleri de yerine getirmektedirler. Reeder'a (1961) göre, okul yöneticileri öğrencileri iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan okulun varoluş amacını benimsemeli ve okul hedeflerine ulaşmak için çaba göstermelidir.

Araştırmanın ikinci sorusu "*Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelmedeki beklentilerinin nedenleri"* başlığı altında ilk olarak paylaştıkları kategoriler değerlendirildiğinde en çok *rahatlık* konusunda, en az *finansal beklentiler* konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Rahatlıkla ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *mesleki ayrıcalığın olması* konusunda fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde kendi özel yaşantılarındaki işlerinin yürütülmesi açısından herhangi bir engel durumuyla karşı karşıya gelmemesi, ders yoğunluğunun olmaması ve mesleki doyuma ulaştıkları yönünde *rahatlık* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Alireisoğlu ve Güner (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlik pozisyonunda uzun süren devamlılığın mesleki tükenmişliğe yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır. Pearson ve Moomaw (2005), öğretmenlikte yetkinliğin artmasıyla birlikte iş stresinin azaldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki tatminini arttırmaya yönelik her uygulama mesleki doyuma ulaşmalarının yanında eğitimin kalitesini de arttırmaya yarar sağlayacaktır (Şahin, 2013). Araştırmada okullarda yöneticilik yapan öğretmenlerin derslere girmemeleri rahatlık olarak ifade edilirken, D'cruz (2016) elde edilen bulguların aksine birçok öğretmenin bu durumu kişiyi öğrencilerden uzaklaştırdığı yönünde ifade edildiğini belirtmiştir. Finansal beklentiler ile ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *maddi sorunların yaşanması* yönünde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde idareyle maddi konular yüzünden yaşanan anlaşmazlıklar ve ek ders imkanlarının olmamasından dolayı gelir düzeylerinin az olması yönünde en az *finansal beklentiler* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Garawski (1978), geçmişte müdür yardımcılarının mesleki tatminsizliğine yol açan düşük ücret sorununun günümüzde hala devam ettiğini belirtmiştir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012), maddi sıkıntılarla karşılaşmalarının sonucunda okul yöneticilerinin kendilerini mali konularla ilgili daha sorumlu hissettiklerini ifade etmiştir. Doğan'a (2005) göre, müdür yardımcılarının maaşlarının artırılması, iş doyumunun artırılmasında önemli bir faktördür.

Araştırmanın üçüncü sorusu "*Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe geçtiklerinde diğer öğretmenlerle ilişkilerinin farklılaşması"* başlığı altında ilk olarak paylaştıkları kategoriler değerlendirildiğinde en çok *disiplin* konusunda, en az *samimiyet* konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Disiplinle ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *resmiyetin artması* konusunda fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde ikili ilişkilerde daha resmi ve dengeli yaklaşımlar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olduğu, sorumlu olduğu kişileri yönetmede denetim ve sınırların belirginleşmesi yönünden *disiplin* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Güçlü'ye göre (2000) etkili iletişim için duygu, düşünce ve davranışların tutarlılık göstermesi önemlidir. Yöneticilerin asıl sorumluluklarının eğitim ve öğretim işlevleri olduğu düşünülse de bazı kaynaklar yöneticilerin, yönetim ve disiplin konularına odaklanmak zorunda olduklarına vurgu yapmaktadır (Barnett, Shoho ve Oleszewski, 2012). Samimiyet ile ilgili görüş bildiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *etkileşimin artması* yönünde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde sosyal yönlerinin güçlü olduklarını düşündüklerinden dolayı iyi iletişim kurduklarını, kendilerinden birinin yöneticiliğe geçmelerini önemsedikleri için beden eğitimi ve spor branşında bulunan öğretmenlerle ilişkilerinin daha samimi olduklarını ve çalışma arkadaşlarıyla bir araya daha rahat gelebildikleri yönünde en az *samimiyet* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ulucan, Türkçapar ve Cihan (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda okul yönetimi ve diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine yeterince değer vermedikleri ve gerekli desteği sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulucan, Türkçapar ve Cihan (2012) beden eğitimi ve spor dersine yönetim yaklaşımının, dersin ve öğretmenin hedeflerine ulaşmasında son derece etkili bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğine yönelimdeki sebeplerinden birinin branşlarıyla ilgili okul yönetimiyle yaşanan sorunları ortadan kaldırmak olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu "*Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yönetici olduklarında performanslarının olumsuz etkilenmesi"* başlığı altında ilk olarak paylaştıkları kategoriler değerlendirildiğinde en çok *çalışma koşulları* konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Çalışma koşullarıyla ilişkin görüşlerini dile getiren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok *mesleki sorunlar*, en az *bireysel zorluklar* konusunda fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde idari işlere yoğunluk verdiklerinden dolayı derslere girememe ve kendilerini bu yönde güncelleyemediklerinden dolayı *çalışma koşulları* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Demirbaş'ın (2023) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin öğretmenken sorumluluklarının az olduğu ve yöneticilikte çalışma koşullarının ağır geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerden bazıları, kariyer gelişimi konusunda daha fazla fırsat olduğuna inanarak öğretmenlik görevlerinde ilerlemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarına destek olmak, yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmek, çeşitli projelerde aktif rol almak ve mesleki gelişimlerini sürdürmek yoluyla kariyerlerini ilerletebilirler (Gajda ve Militello, 2008). Yöneticiler, öğretmenlik mesleğiyle birlikte yönetim ve idari konulara da odaklanmak durumundadır. Belirtilen görevler öğretmenliğin vermiş olduğu sorumluklarla birlikte ekstra çalışma ve zaman gerektirmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bir kısmı öğretmenlik mesleğine daha fazla yoğunlaşabilmek ve yüklenen ekstra sorumluluklardan kurtulmak için yöneticilik görevlerinden ayrılıp öğretmenliği seçmiştir (Bakioğlu, 1994). Bireysel zorluklara ilişkin görüşlerini paylaşan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin *kişisel (özel yaşam) sorunlar* yönünde en çok fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğinden yöneticiliğe geçtiklerinde işlerin vermiş olduğu yoğunluktan dolayı öğrencilerle etkileşimde geri kaldıkları ve kendi özel yaşantılarındaki insanlara zaman ayıramama durumundan dolayı en az *bireysel zorluklar* kategorisini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki benzer (Hewitt, Denny ve Pijanowski, 2009; Köse ve Erginer, 2012; Shen vd., 1999; Yıldırım, 2011; Winter ve Morgenthal, 2002) araştırma sonuçları bu bulguyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

paralellik göstermektedir. Araştırmaların sonucunda yöneticilerin öğretmenliğe geri dönüşlerinde veya hiç yönelmemelerinde; kendilerine ve ailelerine yeteri kadar zaman ayıramamanın, stres ve iş yoğunluğunun etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymuş olsa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Katılımcı sayısının sınırlı olması, yalnızca müdür yardımcılarının araştırmaya dahil edilmesi ve araştırmanın Kocaeli ili ile sınırlı tutulması bu kısıtlar arasında yer almaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Ancak, çalışma kapsamında ortaya konan sonuçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticilik süreçlerindeki deneyimlerini anlamada değerli bir çerçeve sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, daha geniş bir katılımcı evrenine ulaşmak ve farklı illerdeki beden eğitimi öğretmenlerini de çalışmaya dahil etmek, bulguların kapsamını ve güvenilirliğini artırabilir. Ayrıca, yalnızca müdür yardımcıları yerine okul müdürlerinin de görüşlerine başvurulması, yöneticilik deneyiminin farklı boyutlarını anlamada önemli katkılar sağlayabilir. Çalışmanın beden eğitimi branşıyla sınırlı olması, diğer branş öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelik bakış açılarının araştırılmasını engellemiştir. Bu nedenle, farklı branş öğretmenleri üzerinde benzer nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Böyle bir yaklaşım, farklı branş öğretmenlerinin yöneticiliğe geçiş motivasyonlarını karşılaştırmalı olarak inceleme fırsatı sunabilir. Örneğin, sınıf öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri ya da rehber öğretmenlerin yöneticilik tercihlerini etkileyen faktörler analiz edilerek, branşlar arasında motivasyonel farklılıkların olup olmadığı tespit edilebilir. Sonuç olarak, bu tür çalışmalarda farklı branşlardan, farklı yönetim düzeylerinden ve farklı illerden katılımcılarla daha geniş kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmesi, eğitim yönetimi literatürüne daha zengin ve genellenebilir bilgiler sunacaktır. Bu sayede, eğitim politikalarına yön verecek daha güçlü öneriler geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abat, E. (2010). *Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modelleri* Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Akçay, A. (2000). *Orta öğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkileme davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Soysal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aksu, M. (2003). *Liderlik yaklaşımları ve dönüştürücü liderlik üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü, İstanbul.

Alireisoğlu, A., ve Güner, A. (2023). İlk defa müdür yardımcı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihleri üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *6*(1), 34-47.

Araç Ilgar, E. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici olmaya isteklilik düzeylerinin belirlenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(1), 63-77. https://doi.org/10.33689/spormetre.482911

Arik, A., & Erturan, G. (2023). Autonomy support and motivation in physical education: A comparison of teacher and student perspectives*. International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(3), 649-657.

Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri: Araştırma süreci ve tasarımı, veri toplama teknikleri, interneti kullanma, anket hazırlama, içerik ve söylem çözümlemesi, raporlaştırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (6), 17-28.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.

Balyer, A. (2019). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 75-93.

Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in schools*, *11*(1), 92-128. https://doi.org/10.1080/15700763.2011.611924

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *8*(1), 568-576.

Bukoski, B. E., Lewis, T. C., Carpenter, B. W., Berry, M. S., & Sanders, K. N. (2015). The complexities of realizing community: Assistant principals as community leaders in persistently low-achieving schools. *Leadership and Policy in Schools, 14*(4), 411-436.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Okulda yönetim süreçleri ve işleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]*. S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

D'cruz, C. (2016). *Why be a school principal?* https://www.schoolgovernance.net.au/news/2016/05/26/why-bea-school-principal

DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through eperince. K. DeMarrais ve S.D. Lapan (Yay. haz.). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* içinde (s. 51-68). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji, kavram ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Doğan, N. (2005). *İlköğretim okulu müdür yardımcılarının iş doyumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Easley, J., & Elmeski, M. (2016). *From policy and practice to possibilities: The context of educational accountability in the U.S. And praxis of school leadership*. In J. EasleyII, & P. Tulowitzki (Eds.). Educational accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership (pp. 34–53). London: Routledge.

Esentürk, O. K., ve Güngör, N. B (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelim nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(4), 250-264.

Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, *324*(7337), 573-577.

Gajda, R., & Militello, M. (2008). Recruiting and retaining school principals: What We can learn from practicing administrators. *Journal of Scholarship and Practice, 5*(2), 14- 20.

Garawski, R. A. (1978) The assistant principal: His job satisfaction, and organizational potency. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 52*(1), 8-10.

Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishers.

Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13. Teacher FollowUp Survey. First Look. NCES 2014-077. Washington, *DC: National Center for Education Statistics*

Gökçen, G. (2014). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güçlü, N. (2000). *İletişim*. L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.133-154). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Hancock, D.R., Müller, U., & Wang, C. (2016). Motivating teachers to become *school* principals in the U.S.A. and Germany. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, *7*(2), 83-93.

Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Hewitt, P.M., Pijanowski, J.C., & Denny, G.S. (2009). Why Teacher Leaders Don't Want to Be Principals: Evidence from Arkansas. *Education Working Paper Archive*.

Holloway, I., ve Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, *3*(3), 345-357.

Kazan, A., ve Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *4*(1), 175-194.

Keçeci, H. (2012). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak

Konukçu, E. (1997). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı ve Tarih. *Erdem, 9*(27), 887-892.

Köktürk, Ö. (2011). *İlköğretimde yönetimin başarısının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Köse, M., ve Erginer, A. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 123-146.

Laminack, L., & Long, BM. (1985). What makes a teacher effective: Inside from preservice teachers. *Clearing House*, 58, 268.

Lezotte, L. (1992). *Creating The Total Quality Effective School.* Oklahoma.

Malterud, K. (2001). *Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines.* The Lancet.

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designig Qualitative Research.* New York: Sage.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 98-122.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 98-122.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Nieder-Entgelmeier, C. (2017). *Schulleiter-Mangel: NRW sucht dringend rektoren*. March 1, Retrieved March 5, 2017.

Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi.* Eskişehir: Nisan Kitapevi Yayınları.

Patton, Q. M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.),* London: Sage Publication.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38- 54.

Reeder, W.G. (1961). *Okul idareciliğinin esasları.* (T. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Seashore, L.K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., & Anderson, S. (2010*). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Commissioned by The Wallace Foundation University of Minnesota, University of Toronto.

Shen, J., Cooley, V. E., & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education, 2*(4), 353- 367.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 10*(1), 142-167.

Şişman, M., ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim Kurumları Yönetici Adayları Seçme Sınavına Hazırlık ve Yetiştirme El Kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turan, S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2* (3), 63-76.

Tyre, P. (2015). *Why do more than half of principals quit after five years?* The Hechinger report.

Ulucan, H., Türkçapar, Ü., ve Cihan, B. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların incelenmesi Kırşehir ili uygulaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 265-277.

Winter, P. A., & Morgenthal, J. R. (2002). Principal recruitment in a reform environment: Effects of school achievement and school level on applicant attraction to the job. *Educational Administration Quarterly, 38*(3), 319-340.

Yetim, A.Y. (2019). *Sosyoloji ve spor.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim, 36* (161), 230-245.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Eğitimde Birlikteyiz" Öykü Kitaplarında Toplumsal Cinsiyete Bakış

A Perspective on Gender in "We are together in Education" Storybooks

Kübra EDİZ, Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, edizk27@gmail.com

Mine KOYUNCU ŞAHİN, Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, mine_kync@hotmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 12 Eylül 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ediz, K. ve Koyuncu Şahin, M. (2025). "Eğitimde Birlikteyiz" öykü kitaplarında toplumsal cinsiyete bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 123-149.
DOI. 10.51460/baebd.1549302

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. İnsanlar doğdukları ilk andan itibaren yaşamlarının her kademesinde toplum tarafından çeşitli sınıflandırmalara maruz bırakılır. Bu sınıflandırmaların başında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, toplumsal cinsiyet rolleri gelmektedir. İnsanların bulundukları çevre, okudukları kitaplar, gördüğü meslek grupları, toplumsal cinsiyet rollerini benimsemelerinde önemli olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında "Eğitimde Birlikteyiz Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" içerisinde yer alan öykü kitapları kategorisinde 3-5 yaş çocuklarına yönelik toplam 37 adet öykü kitabı bulunmaktadır. Yer alan kitapların eşitlikçi cinsiyet rollerine yer verip vermediği incelenmiştir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri açısından karakterlerin oyun tercihleri ve oyuncaklar, üslup ve söylev biçimleri, kıyafetleri, renk seçimleri, karakterlere atfedilen meslekler temaları altında kitaplar incelenmiştir. Araştırmada yapılan doküman incelemesine göre kitaplarda kadın ve erkek karakterlerin sayısal olarak eşit olmadığı ortaya çıkmıştır. Kitaplarda yer verilen ana karakterlerin çoğunluğunu kadın karakterler oluşturmaktadır. Meslek seçimlerinde erkek karakterlere daha fazla meslek çeşidi atfedilirken, kadın karakterlerde bu sayı oldukça sınırlı tutulmuştur. Bu sonuçlara göre resimli çocuk kitaplarının çizimleri ve içeriğine ilişkin ayrıntılı analizler yapılarak yayınlanmaları önerilebilir. Çocuk kitaplarında geleneksel anlayışa sahip görseller yerine eşitlikçi anlayışa hitap eden görsellere yer verilebilir.
Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet rolleri, UNICEF Eğitimde Birlik, çocuk edebiyatı, Resimli çocuk kitapları, Erken çocukluk.

Abstract: People are subjected to various classifications by society at every stage of their lives from the moment they are born. The most important of these classifications are gender stereotypes and gender roles. The environment people live in, the books they read, and the occupational groups they see can be important in their adoption of gender roles. Within the scope of this research, there are a total of 37 story books for children aged 3-5 in the story books category included in the "We Are Together in Education Inclusive Early Childhood Education for Children with Disabilities Project". It was examined whether the books included included egalitarian gender roles. In this context, the books were examined under the themes of characters' game preferences and toys, style and speech styles, clothes, color choices, and occupations attributed to the characters in terms of gender roles. According to the document review conducted in the research, it was revealed that the female and male characters in the books were not equal in number. The majority of the main characters in the books are female characters. While more occupation types are attributed to male characters in terms of occupation choices, this number was quite limited for female characters. According to these results, it can be suggested that detailed analyses be made regarding the drawings and content of illustrated children's books and that they be published. Instead of visuals with a traditional understanding, visuals that appeal to an egalitarian understanding can be included in children's books.
Keywords: Gender roles, UNICEF Union in education, Children's literature, Children's picture books, Early childhood.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Gender roles are social norms that can be shaped and learned by society throughout an individual's life. Individuals can adopt these roles through their families, schools, and social environments. Children, especially at an early age, may develop their perception of gender roles through the books and visuals they are exposed to. Therefore, the content of children's books can play a crucial role in promoting gender equality.

This study aims to examine the gender roles in 37 illustrated children's books published within the scope of the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities - We Are Together In Education Story Books -. The study evaluates how balanced the gender distribution, occupations, use of accessories, appearances, personality traits, and play preferences of characters in children's books can be in terms of gender equality.

Method. A qualitative research method was adopted, and document analysis was used as the data collection method. The selected books were examined in detail within predetermined themes, and their contents were evaluated using a descriptive analysis method. During the analysis process, the professions represented by characters, clothing choices, dialogues, and social roles were examined.

A pre-determined checklist was used in the data collection process, and books were analyzed to determine whether there could be any patterns in the gender distribution and roles of characters. To enhance the reliability of the data, independent evaluations were conducted by two experts, and coding consistency was ensured.

Findings. The study found that 185 of the main characters in the books were female, while 139 were male. This may indicate that female characters were given more representation compared to males. However, when the occupational distribution of female characters was examined, it was observed that they tended to be represented in more limited professions than males. While male characters were assigned diverse professions, female characters were mainly associated with roles such as teachers, nurses, or domestic responsibilities.

Regarding the use of accessories, female characters were depicted with more items such as bags, hair clips, and bandanas. In contrast, male characters were typically represented with simpler accessories, mainly hats and glasses. In terms of color preferences, pink and purple were more predominant in female characters, while blue and brown were more frequently used for male characters.

Regarding personality traits, female characters were mostly portrayed as "helpful, creative, and curious," while male characters were depicted as "attentive, happy, and creative." When analyzing play and activity preferences, it was observed that domestic chores and caregiving activities were more commonly attributed to female characters, whereas sports and outdoor activities were mostly assigned to male characters. A similar pattern was observed in toy selection; cars and balls were predominantly given to male characters, while plush toys were mainly associated with female characters.

Conclusion and Recommendations. The study suggests that while gender equality was not fully achieved in the examined books, a certain level of balance may have been maintained compared to traditional gender roles. Although the higher number of female characters could suggest an egalitarian

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

approach, factors such as occupational distribution, use of accessories, and play preferences indicate that gender stereotypes can still persist.

To promote gender equality in children's books, a more balanced approach could be adopted in the depiction of characters' professions, personality traits, and toy preferences. Authors and illustrators can create characters that move away from traditional gender roles, representing a diverse range of professions and roles to help children familiarize themselves with different social roles.

Furthermore, educational institutions and parents may choose materials that support children's awareness of gender equality and be sensitive to this issue. Teachers could emphasize gender equality in educational materials to ensure that gender roles are addressed more equitably in children's development processes.

Additionally, publishers and children's book authors may consider gender equality when creating content and develop stories that provide equal opportunities for all children. The visuals used in illustrated children's books can be designed with gender sensitivity, avoiding the reinforcement of traditional gender stereotypes.

This study is expected to serve as a foundation for future research on this topic and contribute to policies that encourage children's books supporting gender equality. Future studies could include the analysis of more books from different publishers to provide a more detailed understanding of general trends in this field.Bireyler yaşamları boyunca cinsiyete bağlı olarak dilsel ve dilsel olmayan pek çok sembolle karşılaşmaktadır. Biyolojik temeli olanlara “cinsiyet”, sosyokültürel temeli olanlara ise “toplumsal cinsiyet” adı verilmektedir. Ayrıca toplumun kadın ve erkeğe yönelik değer yargıları, beklentileri ve inançları “cinsiyet kalıp yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2012). Cinsiyet kavramı tüm toplumlarda sabit olup zamana ve bölgeye göre değişmezken (Seçgin ve Tural, 2011: 2447), biyolojik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır (Akkaş, 2019: 99).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı; biyolojik cinsiyetleri nedeniyle bireylere atfedilen sosyal, kültürel veya ekonomik temelli davranış kalıpları, beklentiler, sorumluluklar, görev ve roller bütünüdür. Toplumsal cinsiyet, cinsiyet kavramından farklı olarak zamanla ve kültürden kültüre değişen bir kavramdır. Bu nedenle getirdiği roller dinamiktir, içeriği zamana ve mekâna göre farklılık gösterebilmektedir (Seçgin ve Tural, 2011: 2447). Yani cinsiyet doğuştan kazanılırken, cinsiyet rolleri daha sonra öğrenilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumsal hayatın bütün alanlarında kadın ve erkeklerin eşit koşullara ve haklara sahip olması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin kullandıkları sosyal kaynaklar ve engellerin yanı sıra, yaptıkları iş ve sorumlulukları belirleyen anlayışları da içermektedir (WHO, 1998). Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin kanun önünde eşit muamele görmesi, aile ve toplum içindeki kaynaklara, fırsatlara ve hizmetlere eşit erişim olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1998).

Toplumsal cinsiyet rolleri bireylere; toplumun kültür, aile, okul gibi çeşitli kurumlarında aktarılmaktadır. Çocuk toplumdaki rolünü önce aileden sonra okuldan ve sosyal çevreden gördüğü rol modellerden sentezlemektedir. Bireylere rollerin yoğun olarak aktarıldığı alanların başında aile ve okul gelmektedir (Çelebi, 2022: 822-829). Çocuklar öncelikle ailedeki erkek ya da kadın karakterleri rol model almaktadırlar. Daha sonrasında; çocuklar eğitim hayatlarının başlamasıyla ikincil bir sosyal çevreye sahip olmaktadırlar. Bu süreç çocuğun yaşamında oluşan ikincil sosyal çevreyle birlikte sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini rol model almasına doğru evrilmektedir (Yorgancı, 2008).

Ayrıca çocukların okulda okudukları kitaplardaki, ders ve hikâye kitaplarındaki karakterler de onlara bir kısım öykünme örneği oluşturmaktadır. Özellikle farkındalık yaratma sürecinde bilişsel alan, duyuşsal alan ve deneyimsel alanların ön planda tutulması gereken örneğin kişinin kendini tanıması, öğrenmelerini yönlendirmesi, toplumsal cinsiyet davranışlarına karşı tutum ve ilgisi söz konusu olduğunda çocuk kitaplarından niteliksel beklenti düzeyi daha da artmaktadır (Yorgancı, 2008). Resimli kitaplar, çocuklar için okuma-yazmayı öğrenmeden önce bile eğitici bir rol oynamaktadır (Narahara, 1998). Eğitici rol oynadığı alanlardan biri de cinsiyet eşitliğine duyarlılık olarak düşünülebilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri hatta ders kitapları erken çocukluk döneminden itibaren çocukların birincil bilgi kaynakları arasında yer aldığı ve bu noktada toplumsal cinsiyet konusunda yeterli içerik duyarlılığına sahip olmaları gerektiği söylenebilmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet normlarına maruz kalmış çocuklar, zamanın akışına ve katıldıkları toplumsal hayat düzenine ayak uydurarak hareket etme eğilimindedirler (Hareket ve Dündar, 2023:1). Küçük yaşta tanıştıkları kitaplardaki karakter yapıları ve karakterlerin başından geçen maceralardan, olaylardan etkilendikleri bilinmektedir. Sevdiği ve hoşlandığı karakterlere öykünerek ve kendini karakterlerle özdeşleştirerek onların davranışlarını sergileyebilir, karakterlerin konuşma tarzıyla kendini ifade etmek için büyük bir çaba sarf edebilir, karakterlerin düşünce ve davranışlarını normal ve doğru kabul edebilir, yani karakterlere bürünebilmektedirler (Batmaz, 2021: 2). Çocuk yeni olduğu dünyayı keşfetmeye başlarken; yazarın dünyayı ve olayları yorumlayışını ve değerlendirmesini özümsemektedir. Çocuk kitaplarının çocukların cinsiyet rollerine ilişkin algı ve zihinlerini şekillendirme gücüne sahip olması, araştırmacıları çocuk kitaplarını cinsiyet rolleri bakımından incelemelerine yol açmıştır (Temellioğlu, 2021:169).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çocuk hakları üzerinde çeşitli çalışmalar yürüten Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF'e göre çocuklar için önemli olan konuların başında; aile ve arkadaşlar, korunma, güven ve emniyet, çocuklarda eşitlik, sağlık, haklar konusunda doğru algıyı geliştirmek gelmektedir. UNICEF kitaplarında bahsedilen bu konuları sıkça işlemektedir. Bu durum UNICEF'in projelerinde erken çocukluk dönemi için hazırlamış olduğu kitaplarda da toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun önemli bir nitelik taşıyabileceğini düşündürmektedir (Cihan, 2016: 24). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenen bu kitapların karakter dağılımları farklı kategoriler oluşturularak incelenmiştir.

Batmaz (2021: 12) yaptığı araştırma sonuçlarında incelediği kitaplarda erkek karakterlerin sayıca kadın karakterlerden fazla olduğunu, erkek karakterlerin çoğunlukla dış mekânlarda, kadın karakterlerin ise ev içerisinde geleneksel işlerde daha çok "eş" ve "anne" olarak nitelendirildikleri sonucuna ulaşmıştır. Çınar (2015); araştırmasında çocuk kitaplarında kadın karakterler modern giyim tarzlarına sahip şekilde resmedilmiş olsalar da kendini evine adamış, özverili, çocuktan sorumlu ilk kişi, ev işlerini yapan birey olarak nitelendirilmesi geleneksel eylemlerde bulunduğunu ortaya koymuştur. TUBİTAK tarafından basılan resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterler incelendiğinde, erkek karakterlerin daha fazla meslek türünde temsil edildiği görülmektedir. Kadınlar; balerin, dansçı gibi daha sanatsal ve estetik mesleklerle gösterilirken, erkekler; ormancı, madenci, gemi kaptanı gibi kas gücü gerektiren mesleklerle gösterildiği tespit edilmiştir (Şahin ve Özaydınlı, 2023: 267).

Salman Erden (2019), resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusunun incelemesinde; kadın karakterlerin şort ve pantolon giyiminin az olduğu, daha çok etek, elbise tercih edildiği; erkek karakterlerin ise pantolon ve şorttan oluşan giyinme şekillerinin yer aldığını belirtmektedir. Kitap içeriğinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla paralellik gösterdiğini tespit etmiştir.

Oğuz Rollas (2017), incelediği hikâyelerde kız çocuklarının bebekleriyle oynayan, anneye yardım eden, hal ve hareketleri kontrol altında tutulan ve toplum tarafından kabul görme arzusunda olan karakterler olarak resmedildiğini belirtmiştir. Erkek karakterlerin ise daha çok kamusal alanda, dış mekânlarda, ekonomiyi elinde bulunduran ve otorite sahibi kimseler olarak yansıtıldığı görülmüştür. Bu durum geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin kitaplarda devam ettiğini ortaya çıkarmaktadır.

STEM kitapları kapsamında erkek karakterlere, kadın karakterlerden yaklaşık üç kat daha fazla yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca erkek karakterlere daha fazla sayıda meslek atfedildiği ve STEM içeriğinin erkek karakterlerle bağdaştırıldığına ulaşılmıştır. Çocuklar için oluşturulan kitaplarda toplumsal cinsiyet stereotiplerinin fazlaca yer aldığı sonucuna varılmıştır (Akıncı Coşgun ve Yılmaz, 2022:145).

Yapılan alan yazın taramasında çocuk kitapları (Cihan,2017; Çatalcalı Soyer, 2009; Çer, 2017; Dereobalı ve Özcan, 2019; Dumanlı ve Esen, 2022; Hareket ve Dündar, 2023; Kaynak ve Aktaş, 2017; Temellioğlu, 2021; Tunagür ve Kılıç, 2023; Yener, 2020), resimli çocuk kitapları (Akıncı Coşgun ve Yılmaz, 2022; Bencik Kangal ve Karaarslan, 2017; Batmaz, 2021; Çınar, 2015; Karkıner, 2019; Narahara, 1998; Oğuz Rollas, 2017; Salman Erden, 2019; Şeren vd., 2022), ilkokul ders kitapları (Arslan Özer vd. 2019; Balcı ve Sel, 2017; Doğanay ve Çopur; 2021; Güney, 2017; Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Sönmez ve Dikmener, 2021; Yorgancı, 2008), TUBİTAK tarafından basılan çocuk kitaplarının (Şahin, 2021; Şahin ve Özaydınlı, 2023) toplumsal cinsiyet açısından incelendiği görülmüştür fakat UNICEF kapsamında

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkarılan resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. "UNİCEF yerel düzeyde çocukların refahını artırmak, tüm kız ve erkek çocuklarına tam potansiyellerine ulaşma olanağını sunmak için çalışmalar yürüten" bir kuruluştur. Her çocuğun nitelikli çocuk kitaplarına ulaşması, erken yaşta çocukların kitaplar ile tanışmasını sağlamak ve hayal güçlerinin gelişiminde öncü rol oynamasında büyük öneme sahip olan UNİCEF' in hedefinin her çocuk olması nedeniyle kitaplarının incelenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür (UNİCEF).

Engelli çocukların topluma kazandırılabilmesi için tasarlanan kitapların tıpkı diğer çocuk kitapları gibi her anlamda nitelikli olması önem arz etmektedir. Ancak daha önce yapılan araştırmalarda görülmüştür ki (Casey vd., 2021; Filipovic ,2018; Hareket ve Dündar, 2023) çocuk kitaplarında hala geleneksel cinsiyet rollerini gösteren ifade/resimler bulunmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim projesi için tasarlanan bu kitapların da toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmelidir. Çocuk edebiyatı alanında cinsiyetçi tutumlar bulundurmayan aksine eşitliği dikkate alan kitapların alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmanın amacı "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Programı Projesi" içerisinde yer alan öykü kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmesidir.

Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

- Kitaplarda geçen karakterlerin cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
- Kitaplarda geçen karakterlerin meslek dağılımları cinsiyete göre nasıldır?
- Kitaplarda geçen karakterlerin aksesuar dağılımı nasıldır?
- Kitaplarda yer alan dış görünüş/kıyafet renk seçimi karakterlerin cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?
- Kitaplarda geçen karakterlerin ön plana çıkan kişilik özelliklerinin cinsiyete göre nasıldır?
- Kitaplarda geçen karakterlerin oyun/aktivite seçimi cinsiyete göre nasıldır?
- Kitaplarda geçen karakterlerin oyuncak seçimi cinsiyete göre nasıldır?

Araştırma modeli

Araştırmada çocuklar için hazırlanan "Eğitimde Birlikteyiz" Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi kapsamında UNICEF'ten yayınlanan resimli çocuk kitaplarında cinsiyet eşitsizliğini çözümlemek üzere nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma için doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, var olan kayıt ve belgeler incelenerek, belirli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içermektedir (Kıral, 2020). Bir diğer ifadeyle bilgisayar tabanlı ve internet erişimli materyallerin incelenip değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen işlemdir (Bowen, 2009).

Veri kaynağı

"Eğitimde Birlikteyiz" Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi kapsamında UNICEF'in yayınladığı 37 resimli çocuk kitabı veri kaynağını oluşturmaktadır. Çalışmada veri kaynağının oluşturulmasında kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki kriter, 3-5 yaş arası

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocuklar için hazırlanmış "Eğitimde Birlikteyiz Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında yayınlanan kitapların insan karakterlerini içermesi ve karakterlerin sosyal yaşamda yer almasıdır. İnsan karakteri olmayan, sadece hayvanların olduğu kitaplar kapsam dışı bırakılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili literatür (Hareket ve Dündar, 2023; Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Salman Erden, 2019) taranarak oluşturulmuş bir kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesinde bulunan bazı maddeler aşağıdaki gibidir:

* Kitaplarda kullanılan karakterlere ait meslekler cinsiyet eşitliğine duyarlı olarak dağılmış mıdır?

* Kitaplarda yer alan karakterlerin kıyafetlerindeki renkler cinsiyete bakılmaksızın kullanılmış mıdır?

Verilerin toplanması ve analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizi yöntemi, bir alanda veya konuda birbirinden bağımsız bir şekilde yapılan nitel ve nicel çalışmaların detaylı incelenip düzenlenmesi anlamına gelir (Ültay vd., 2021).

Verilerin analizi aşamasında kitaptaki metinlerde kadın ve erkek temsilleri ne şekilde sunulduğuna, görsel ve metinlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Kitaptaki karakterlerin, aksesuar seçimleri, meslekleri, mekânda konum bilgileri, evdeki rol ve görevleri, kıyafet seçimleri incelenmiştir. Seçilen yapıtlar belirlenen kategorilere göre açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan kitaplar aşağıda yer alan kategoriler dâhilinde ele alınmıştır:

- Ana karakterlerin cinsiyete göre dağılımı
- Farklı cinsiyete sahip bireylerin meslekleri
- Farklı cinsiyete sahip bireylerin aksesuarlarının incelenmesi
- Farklı cinsiyetteki bireylerin dış görünüş, kıyafet renk seçimi
- Farklı cinsiyetteki bireylerin kişilik özellikleri
- Farklı cinsiyetteki bireylerin oynadıkları oyun/ aktivite seçimleri
- Farklı cinsiyetteki bireylerin oynadıkları oyuncak seçimleri

Veriler, serideki kitaplarda geçme sıklığı açısından sayısal olarak görünür hale getirilmiş, ayrıca kitaplarda tespit edilen toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği içeren örnek söylem bölümleri ve görsellerle de desteklenmiştir. Cinsiyet alanlarına göre kategorize edilen veriler, uzman iki araştırmacı tarafından verilerin kontrolleri sağlanarak, güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Creswell'e (2014) göre tüm nitel araştırmaların geçerliliği, araştırma verilerinin asıl araştırmacı dışındaki bağımsız araştırmacıların bakış açılarından incelenmesiyle artacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın etiği

Araştırmanın çalışma grubunda canlı varlık ile çalışılmadığından etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği

Verilerin toplanma aşamasında kitaplar birden fazla okunmuştur. Okul öncesi eğitimi alanında uzman 2 kişi tarafından incelenmiş ve gerekli alan yazın taraması yapılmış olup uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen bulgular benzer çalışmalar ile desteklenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler kodlanmış ve analiz edilmiştir. İncelenen kitaplardaki resim ve metinlere analizlerde doğrudan yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından kontrol listesi oluşturulmuş ve kodlama sürecinde tutarlılık sağlanmış olup subjektif yorumlar minimize edilmiştir.

İncelenen kitaplar karakterlerin cinsiyet, meslek dağılımı, kişilik özellikleri, kıyafet renkleri ve aksesuar dağılımları ayrı olarak incelenmiştir. Kitaplar bu özellikler bazında hem görsel olarak hem de metinsel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini güçlendirmek adına analiz sürecinde farklı zamanlarda birden fazla kez kitaplar incelenmiş ve önceki incelemeler ile tutarlılık olup olmadığına bakılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.
İncelenen kitaplardaki kahramanların cinsiyete göre dağılımı

Kitabın Adı	Kadın Karakter	Erkek Karakter
Ahmet'in Kuşları	-	2
Fırat Ve Lokum	6	4
Uyumayı Sevmeyen Efe	3	2
Köpeğim Ay dede	6	7
Ağaç Doktorları	3	3
Ayşe'nin Ayakkabıları	4	2
Ceyda'nın Resimleri	8	8
Daireler Ormanının kralı	6	4
Dans Zamanı	2	-
Elma İle Gelen Arkadaşlık	4	3
En Hızlı Atlet Benim	4	3
Hayal Kurmak Güzeldir	4	2

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kardan Adam Hiç Üşür Mü?	10	7
Kedili Öykü	3	3
Kırmızı Tramvay	6	2
Sevgi Orkestrası	9	4
Sevginin hayal Halkaları	3	2
Uçurtma Seven Arda	3	4
Uzay Yolcuları	2	1
Üzümlü Kurabiye	7	3
Yardımlaşma Halısı	5	3
Dans Eden Damla	8	7
Kamp Ateşi	2	3
Mete'yi Çok Seviyorum	5	2
Parıltılı Top	3	4
Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri	4	1
Bahçenin Şarkısı	7	6
Eğlenceli Aynalar	10	9
Hışırtı	1	2
Kediler Ne Der	6	6
Konuşan Tabaklar	6	4
Kütüphanede Bir Masa	4	4
Mavi Sahil	4	2
Mektup Arkadaşım	7	1
Renk Renk Kelebek	6	4
Şampiyon Takım	6	6
Tren yolculuğu	8	9
Toplam	**185**	**139**

Tablo 1'de incelenen kitaplardaki karakterlerin cinsiyet açısından dağılımı gösterilmektedir. İncelenen kitaptaki karakterler 185 kadın, 139 erkek karakterden oluşmaktadır. Tablo 1'de görülebileceği gibi, kadın karakterlere yer verilme durumu erkek karakterlerden daha fazladır. Kitaplar içerisinde "Kardan Adam Hiç Üşür Mü"(*f*=10) ve "Eğlenceli Aynalar" (*f*=10) en fazla kadın karaktere sahip kitaplar olarak dikkat çekmektedir. "Eğlenceli Aynalar"(*f*=9) ve "Tren Yolculuğu" (*f*=9) kitaplarının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

en çok erkek karakterleri içerdiği tespit edilmiştir. Kadın karakterlerin en az yer aldığı kitap "Ahmet'in Kuşları"(*f*=0), erkek karakterin en az yer aldığı kitap ise "dans zamanı"(*f*=0) kitabıdır.

Tablo 2.
İncelenen Kitaplardaki Ana Karakterlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kitabın Adı	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Ahmet'in Kuşları	-	2
Fırat Ve Lokum	1	1
Uyumayı Sevmeyen Efe	1	1
Köpeğim Ay dede	-	1
Ağaç Doktorları	-	2
Ayşe'nin Ayakkabıları	1	-
Ceyda'nın Resimleri	1	-
Daireler Ormanının kralı	1	1
Dans Zamanı	2	-
Elma İle Gelen Arkadaşlık	-	2
En Hızlı Atlet Benim	-	1
Hayal Kurmak Güzeldir	2	-
Kardan Adam Hiç Üşür Mü?	1	-
Kedili Öykü	-	1
Kırmızı Tramvay	2	-
Sevgi Orkestrası	1	-
Sevginin hayal Halkaları	1	-
Uçurtma Seven Arda	-	1
Uzay Yolcuları	1	1
Üzümlü Kurabiye	1	1
Yardımlaşma Halısı	1	-
Dans Eden Damla	1	-
Kamp Ateşi	1	-
Mete'yi Çok Seviyorum	1	1
Parıltılı Top	-	1
Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri	-	1
Bahçenin Şarkısı	1	-
Eğlenceli Aynalar	1	-
Hışırtı	-	2
Kediler Ne Der	3	-
Konuşan Tabaklar	1	-
Kütüphanede Bir Masa	2	2
Mavi Sahil	1	1
Mektup Arkadaşım	1	1
Renk Renk Kelebek	2	-
Şampiyon Takım	-	1
Tren yolculuğu	3	2
Toplam	**37**	**27**

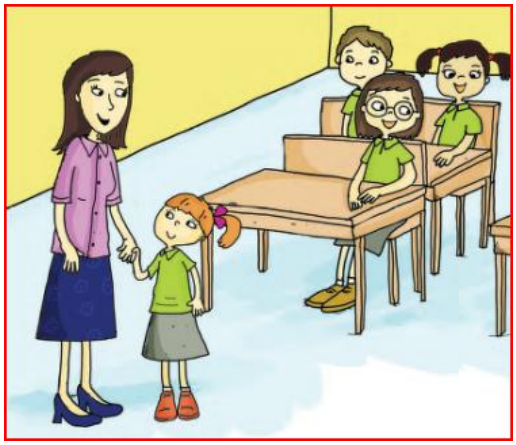
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2'ye göre incelenen kitaplarda ana karakterlerin cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir. Ana karakter bakımından kadın karakterlerin sayısı (*f*=37), erkek karakterlerin sayısından (*f*=27) fazladır.

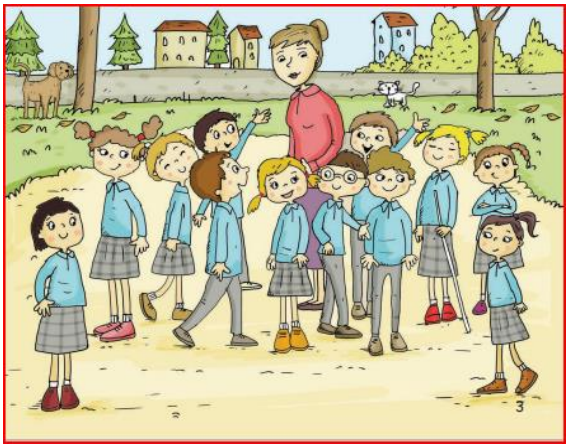
Tablo 3.
İncelenen Kitaplarda Kadın ve Erkek Karakterlerin Meslek Dağılımı

Meslekler	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Öğretmen	12	3
Doktor	1	-
Şoför	-	1
Bilim merkezinde çalışan görevli	-	1
Okul temizlikçisi		1
Ressam	1	
Dans eğitmeni	-	1
Balon satıcısı	-	1
Kütüphane memuru	-	1
Fırıncı	-	1
Toplam	**14**	**10**

Tablo 3'te incelenen kitaplardaki erkek ve kadın karakterlerin meslek dağılımları gösterilmiştir. Kadın karakterlerde 3 farklı meslek türü, erkek karakterlerde ise 8 farklı meslek türünün yer aldığı görülmüştür. Kadın ve erkek karakterlerin en fazla öğretmenlik mesleğiyle ilişkilendirildiği fakat öğretmenlik mesleğinin erkek karakterlerden daha çok kadın karakterlere atfedildiği görülmektedir [kadın (*f*=12), erkek (*f*=3)]. Kitaplarda erkek karakterlere şoför, bilim merkezinde çalışan görevli, temizlik personeli, dans eğitmeni, balon satıcısı, kütüphane memuru, fırıncı gibi daha çeşitli meslekler atfedilmiştir.



Resim 1. "Renk Renk Kelebekler"



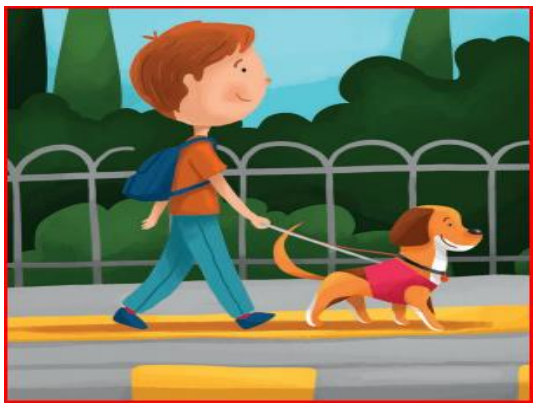
Resim 2. "Bahçenin Şarkısı" kitabındaki kitabındaki kadın öğretmen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
İncelenen Kitaplarda Yer Alan Kadın ve Erkek Karakterlerin Aksesuarlarının İncelenmesi

Aksesuar	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Gözlük	22	13
Çanta	20	9
Kolye	3	-
Toka	59	-
Küpe	5	-
Bıyık/sakal	-	4
Bandana	13	1
Fular	1	-
Bere	4	5
Kasket şapka	-	6
Foter şapka	5	2
Aşçı şapkası	-	1
Mutfak önlüğü	1	-
Kravat	-	1
Kemer	4	
Atkı	6	4
Kol saati	1	-
Şemsiye	1	-
Toplam	**145**	**46**

Tablo 4'te incelenen kitaplarda yer alan kadın ve erkek karakterlerin aksesuarlarının dağılımı listelenmiştir. Kadın karakterlerin aksesuar olarak en fazla gözlük(*f*=22), kol çantası(*f*=20), bandana(*f*=13), toka (*f*=59) kullandıkları tespit edilmiştir. Erkek karakterlerin ise aksesuar olarak en fazla gözlük(*f*=13), çanta(*f*=9), kasket şapka(*f*=6) kullandıkları görülmektedir. Bu durum erkeklerde aksesuar sayısının az olmasına sebep olmuştur.



Resim 3."Köpeğim Aydede" kitabındaki erkek karakter okul çantası



Resim 4."Elma İle Gelen Arkadaşlık" kitabındaki kadın kol çantası

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Resim 5.“Üzümlü Kurabiye” kitabındaki kadın karakterlerin aksesuarları



Resim 6.“Mete’yi Çok Seviyorum” kitabındaki kadın karakterin aksesuarı

Tablo 5.
İncelenen Kitaplarda Yer Alan Kadın ve Erkek Karakterlerin Dış Görünüşü /Kıyafet Renk Seçimi İncelemesi

Renk Seçimi	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Mavi	83	78
Pembe	29	2
Kırmızı	31	24
Mor	47	12
Kahverengi	32	26
Sarı	21	32
Yeşil	38	26
Beyaz	12	12
Siyah	23	32
Toplam	**278**	**244**

Tablo 5 incelendiğinde kadın ve erkek karakterlerin kıyafet renk dağılımları gösterilmiştir. Kadın karakterlerde mavi renk (*f*=83) en çok kullanılan renk olduğu tespit edilmiştir. Erkek karakterde mavi renk (*f*=78) en çok kullanılan renk olarak bulunmuştur.

Ayrıca kadın karakterlerde mor(*f*=47), pembe (*f*=29) kullanımının, erkek karakterlerdeki mor (*f*=12), pembe (*f*=2) kullanımına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak erkek karakterlerde geleneksel şekilde mor ve pembe kullanımından kaçınılmıştır. Pembe ve mor renginin daha çok kadın karakterlere atfedildiği görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Resim 8. "Kamp Ateşi" kitabındaki renk kullanımı



Resim 7. "Ayşe'nin Ayakkabıları" kitabındaki renk kullanımı



Resim 9. "Uçurtmayı Seven Arda" kitabındaki renk kullanımı

Tablo 6.
İncelenen Kitaplarda Ön Plana Çıkan Kişilik Özelliklerinin Kadın ve Erkek Karakterlere Göre Dağılımı

Kişilik Özellikleri	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Hayalperest	3	6
Yardımsever	16	12
Araştırmacı	5	6
Meraklı	9	7
Yetenekli	7	5
Yaratıcı	8	8
Sabırsız	2	2
Sabırlı	3	-
Utangaç	1	-
Sinirli	1	1
Dikkatsiz	3	-

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dikkatli	6	7
Üzgün	2	1
Komik	1	-
Mutlu	6	8
Düzenli	4	4
Dağınık	-	1
İnatçı	-	1
Toplam	**77**	**69**

Tablo 6'da karakterlerin kişilik özelliklerine göre dağılımı gösterilmiştir. Kadın karakterler; yardımsever (*f*=16), meraklı (*f*=9) yaratıcı (*f*=8) kişilik özellikleri ön plana çıkarken, erkek karakterler ise yardımsever *(f*=12), mutlu *(f*=8), yaratıcı (*f*=8), dikkatli (*f*=7), meraklı (*f*=7), kişilik özellikleri ön plandadır. Karakter türleri, kitaplardaki görsel ve söylemlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Tablo 7.
İncelenen Kitaplarda Yer Alan Kadın ve Erkek Karakterlerin Oyun/Aktivite Seçimi

Oyun/Aktivite	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Evcilik oyunu	2	1
Uçurtma uçurmak	2	3
Top oynamak	2	4
Bisiklet sürmek	-	3
Kumdan kaleler yapmak	2	4
Müzik/dans	9	7
Kitap okumak	3	6
Gazete okumak	-	3
Lego oynamak	5	3
Yapboz oynamak	1	1
Resim yapmak	10	11
Paten/scooter/kızak yapmak	2	1
Kek yapmak	3	-
Sessiz sinema	1	1
Yüzmek	1	-
İp atlamak	1	1
Cümle kurma oyunu	1	1
Evcil hayvanla oynamak	5	5
Bilgisayar oyunu	-	1
Seksek	1	-
Parkta oynamak	6	3
Araba/tren oynamak	2	4
Kukla	1	-
Kardan insan yapmak	1	1
Toplam	**61**	**64**

Tablo 7 incelendiğinde kitaplarda yer alan oyun /aktivitelerin kadın ve erkek karakterlere göre dağılımı gösterilmektedir. Kadın karakterlerin en fazla müzik/dans (*f*=9), resim yapmak (*f*=10), parkta oynamak (*f*=6) gibi aktivitelerde yer aldığı tespit edilmiştir. Erkek karakterlerin en fazla resim yapmak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(*f*=11), müzik/dans (*f*=7), kitap okumak (*f*=6) gibi aktivitelerde yer aldığı görülmektedir. Ancak bisiklet sürmek ve gazete okumak gibi aktivitelerin sadece erkek çocuklarına yüklendiği görülmektedir. Aynı şekilde mutfakla ilgili işlerden biri olan kek yapımı geleneksel bir şekilde sadece kadın karakterlere atfedilmiştir.



Resim 10. “Mavi Sahil” kitabındaki kadın karakterin aktivite/oyun seçimi



Resim 11. “Üzümlü Kurabiye” kitabındaki kadın karakterin aktivite/oyun seçimi



Resim 12. “Şampiyon Takım” kitabındaki erkek karakterler oyun seçimi



Resim 13. “Kardan Adam Hiç Üşür mü” kitabındaki oyun/aktivite seçimi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Resim 14. "Ağaç Doktorları" kitabındaki oyun/aktivite seçimi



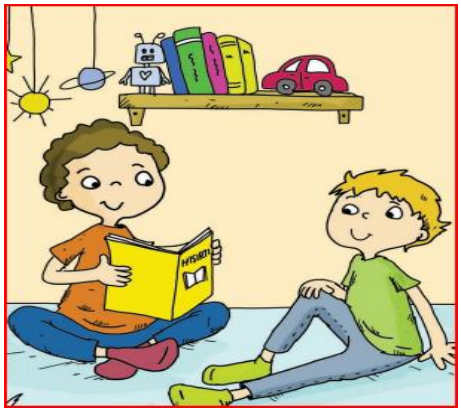
Resim 15. "Mavi Sahil" kitabındaki oyun/aktivite seçimi

Tablo 8.
İncelenen Kitaplarda Yer Alan Kadın ve Erkek Karakterlerin Oyuncak Seçimi

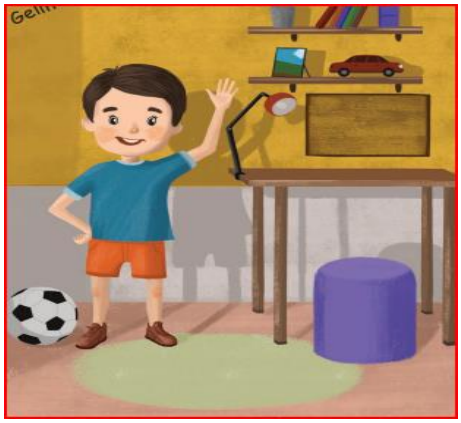
Oyuncak Çeşitleri	**Kadın Karakter**	**Erkek Karakter**
Kitap	5	9
Pelüş oyuncak	11	7
Top	6	14
Oyuncak araba/ tren/gemi	8	16
Lego parçaları	7	4
Robot	1	5
Balon	2	-
Müzik aletleri	2	1
Büyüteç	1	2
Kum malzemeleri	3	4
Kukla	1	1
Uçurtma	1	2
Evcilik seti	1	1
Yapboz	1	1
Toplam	**50**	**67**

Tablo 8'de kitaplardaki karakterlerin iç mekânda ya da dış mekânda oyuncak seçimlerimin kadın ve erkek karakterlere göre dağılımı gösterilmiştir. Kadın karakterlerde geleneksel bir şekilde en fazla pelüş oyuncak (*f*=11) çeşitleri ön plana çıkarılmıştır. Erkek karakterlerde ise kalıp yargılara uygun şekilde en fazla araba/tren/gemi (*f*=16), top (*f*=14), robot(*f*=5) gibi oyuncak çeşitleri ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Resim 16. "Hışırtı" kitabındaki erkek karakter oyuncak seçimi



Resim 17. "En Hızlı Atlet Benim" kitabındaki erkek karakter oyuncak seçimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, evrenini "Eğitimde Birlikteyiz Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında "Öykü Kitapları" kategorisinde 3-7 yaş çocuklarına yönelik toplam 37 adet kitap incelenmiştir, öykü kitapları içinden 1 kitap insan karakter bulundurmadığı gerekçesiyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda yer alan karakterlerin 185 kadın karakter 135 erkek karakter olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya paralel olarak Temellioğlu (2021) incelediği kitaplarda erkek karakter sayısını kadın karakter sayısının neredeyse 3 katı olarak hesaplamış, Batmaz (2021) incelediği resimli çocuk kitaplarında erkek karakterlerin kadın karakterlerden daha fazla bulunduğu sonucuna ulaşmış ve bunun yanında erkek çocuk sayısının da kız çocuğu sayısından daha fazla olduğunu ve başkahramanların daha çok erkek çocuklardan oluştuğu bulgusuna ulaşmıştır. Mc Donald (2010), 1976 - 1987 yılları arasında yayınlanan resimli çocuk kitapları örneğinde erkek ve kadın karakterlerin temsilinde önemli farklılıklar belirlemiştir. Erkek karakterlerin kadın karakterlerden daha fazla olduğu, baş karakter rollerinin çoğunluğunun erkeklere verildiği ve yardım alma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, kadın karakterler sıklıkla sınırlı sayıda basmakalıp rollerde sunulurken, erkek karakterlerin çok çeşitli rollerde sunulduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular mevcut araştırmayla sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Filipovic (2018) erken çocukluk eğitimcilerinin çocuk kitaplarındaki cinsiyet stereotiplemesinin eşit olmadığının farkına varmalarını sağlamak amacıyla yaptığı çalışmasında kadın karakterlerin yetersiz temsilini ve cinsiyet stereotiplemesi örneklerini içeren belirgin cinsiyet kalıplarını ortaya çıkarmıştır. Eğitimcilerin cinsiyet kalıpları konusunda farkındalık eksikliği sergilediğini ortaya çıkarmıştır.

Casey, Novick, Lourenco(2021) çocuklara yönelik kitaplarda; erkeklerin aşırı temsil edildiğine dair önceki raporlar, medya ve toplum genelindeki cinsiyet eşitsizliği geçmişiyle tutarlı olduğunu saptamıştır. Ancak bu tür önyargının son yıllarda cinsiyet eşitliğine ve kitaplara daha fazla erişilebilirliğe verilen önemin artmasıyla azaltılıp azaltılmadığı bilinmemektedir. Burada, 1960-2020 yılları arasında yayınlanan 3.280 çocuk kitabında (0-16 yaş) tek kahraman olarak yer alan erkek ve kadınların göreceli oranına ilişkin güncel bir tahmin sunulmuştur. Kadın kahramanların oranı bu 60 yıllık dönemde artmış olsa da erkek kahramanların son yıllarda bile aşırı temsil edilmeye devam ettiği görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçunda, kadın karakterlere daha fazla yer verildiği görülmektedir fakat Temellioğlu (2021) ve Batmaz'ın (2021) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmediği,bu çalışmalarda erkek karakter sayısının daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın, diğer araştırmalardaki kitaplarda erkek hegemonyasının karakter sayısına çok fazla yansımış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İncelenen kitaplarda kadın karakterler çoğunluktadır. Fakat erkek ve kadın karakter seçimi sayıca birbirine yakın olduğundan eşitlikçi bir tutum sergilendiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada incelenen karakterlerde kadınlar 3 farklı meslek türünde gösterilirken erkek karakterler 8 farklı meslek türünde gösterilmiştir.Bu durum toplumsal kalıp yargılarının meslek dağılımına yansıdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Güney (2016) cinsiyetlere atfedilen meslekler incelediğinde erkek karakterlere atfedilen mesleklerin kadın karakterlere atfedilen meslek türlerinin yaklaşık 3 katı olduğunu ortaya koymuştur. Kırkbaşoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) MEB ders kitaplarındaki araştırmalarında erkek karakterler çeşitli mesleklerde yer alırken kadın karakterlerin sınırlı mesleklerle temsil edildiği görülmüştür, kitaplarda kadın karakterler için 8, erkek karakterler için 27 farklı meslek türü sunulmuştur. Baysan vd. (2022) 3-6 yaş resimli öykü kitaplarında kadın ve erkek karakterleri mesleki açıdan incelemiştir. Kitaplarda ele alınan karakterlerin cinsiyetleri ve karakterlere atfedilen meslek türleri arasında önemli bir farklılık bulmuştur. Salman Erden (2019) meslek tercihlerinde kadınlar daha çok öğretmen ve ev emekçisi olarak resmedilirken; erkekler pilot, baloncu, fotoğrafçı gibi daha fazla meslek türleriyle gösterilmiştir. Sönmez ve Dikmenli (2021) ilkokul sosyal bilgiler kitaplarını incelediği çalışmasında bireylerin meslek seçimlerine göre toplumsal cinsiyet kategorisine göre incelediğinde içerikte yer alan karakterlerin bazı mesleklerde ayrıştığı görülmüştür. Kadın karakterlerin daha çok hemşire ve öğretmen mesleklerinde; erkek karakterlerin ise madencilik, balıkçılık, idarecilik mesleklerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu kitaplar aracılığı ile çocuklara; hangi meslek grupları, hangi cinsiyete hitap eder ve hangi cinsiyetin, hangi meslekleri yapıp yapamayacağı konularında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıtan içerikler öğrettiği düşünülmektedir. Bu araştırmaların bulguları, mevcut araştırmanın sonuçları ile paralel durumdadır.

Tunagür ve Kılıç (2023) Zeyno Kitapları serisi örneğinde incelenen eserlerde kadın karakterleri geleneksel cinsiyet algısının tam tersi şeklindeki mesleklere yönlendirildiği görülmüştür. Kadın karakterleri daha çok kas-beden gücü gerektiren işlerde ele alırken erkek karakterleri normal işlerde ele almıştır. Nhundu (2007) yaptığı araştırmasında kız çocuklarının gelecekteki kariyer hedeflerini belirlerken cinsiyete özgü kariyer arzusunun dışına çıkıp farklı kategorilerle meslek

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belirleyebileceklerini belirtmiştir. Bu durum erkeklerde değişmesi daha zor bir durum olarak gösterilmiştir.Bu bulgular "Eğitimde Birlikteyiz Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında yer alan öykü kitapları kategorisindeki, mesleklerdeki cinsiyet dağılımıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni Tunagür ve Kılıç'ın (2023) ve Nhundu (2007) araştırması kapsamındaki kitapların; geleneksel anlayıştan uzak, toplumsal cinsiyet rollerini eşitlikçi bakış açısıyla ele almalarından ileri geliyor olabilir.

Karakterler aksesuar açısından değerlendirildiğinde kadın karakterler gözlük, çanta, küpe, bandana kullanırken erkekler karakterlerde gözlük, çanta, kasket şapka kullanımı tercih edilmiştir. Karakterlerin aksesuar kullanımında kadınların gözlük ve çanta kullanımı erkeklerin gözlük ve çanta kullanımının 2 katıdır, tokanın ve bandananın sadece kadın karakterlere atfedildiği cinsiyet kalıp yargılarının resimlerde var olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çanta kullanımında, erkekler okul çantası kullanırken kadınların okul çantasının yanında fazla sayıda kol çantası kullandıkları resimlerde gösterilmiştir. Aksesuarların geleneksel kalıp yargılara uygun şekilde kadın karakterler üzerinde daha fazla resmedildiği belirlenmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar ile Salman Erden (2019), Bahçeli Kahraman (2019), Özaydınlı ve Şahin (2023)'in çalışma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Salman Erden (2019) resimli kitaplar incelemesinde erkek karakterlerin kadın karakterlere kıyasla daha az aksesuarla resmedildiği tespit edilmiştir. Bahçeli Kahraman (2019) resimli çocuk kitabı incelemesinde kadın karakterlerin daha fazla aksesuarla temsil edildiği sonucuna varmış ve toka kategorisinde erkek ve kadın karakterlerde belirli oranda fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada toka kategorisinin sadece kadına atfedilmesi buradaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Özaydınlı ve Şahin (2023) kadın karakterler daha çok toka, taç, eşarp gibi aksesuarlarla resmedilirken, erkek karakterlerin hiç birisi saç aksesuarıyla resmedilmemiştir. Bahçeli Kahraman ve Özdemir (2019) de araştırmasında benzer şekilde kadın karakterlerin şapka ve örtü kullanımının erkek karakterlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen kitaplar renk kullanımı açısından değerlendirildiğinde mavi rengin her iki karakter için de birbirine sayıca yakın kullanılması eşitlikçi bir tutum olarak değerlendirilmiştir. Fakat Toplum içerisinde pembe renginin kızlar ile sembolleştirilmiş bir renk olması ve kitapta bulunan erkek karakterlerde kadın karakterlere oranla yok denecek kadar az olması dikkat çekmektedir. Seren vd. (2022) araştırmasında kadın karakterlerin kıyafet renk tercihlerinde daha fazla şekilde mavi, kırmızı, pembe; erkek karakterlerin ise mavi, yeşil, kahverengi renklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Kullanılan renkler arasında mor, pembe gibi renklerin kadınlara atfedildiği, daha koyu renklerin ise erkek karakterlere atfedildiği görülmektedir. Toplumda erkekle ilişkilendirilen mavi rengine kadın karakterlerde çok fazla yer verilirken, kadın karaktere atfedilen pembe rengini erkek karakterlerde yer verilmemesi dikkat çekmektedir. Kaynak (2017) kitaplarda kadın karakterlere atfedilen renkler arasında kırmızı, mor, mavi ve yeşil olduğu; toplumda kadına atfedilen pembe rengin bu renklerden daha sonra geldiği dikkat çekmiştir. Erkeklerde ise durum tam tersidir, toplumsal kalıp yargıyı yansıtan mavi rengi sıklıkla kullanılmış, bunun yanında kırmızı, sarı ve yeşilin de kullanıldığı görülmüştür. Bağçeli Kahraman ve Özdemir (2019) araştırma bulgularında karakter renk tercihlerinde kadın karakterlerin pembe, mor ve mavi renklerle temsil edilirken; erkek karakterlerin mavi, yeşil, kahverengi renkleriyle temsil edildiği ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan araştırmada mavi rengin her iki cinsiyet için de sayıca

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yakın kullanıldığı görülürken pembe rengin kadın karakterlerde daha fazla kullanılması toplumsal kalıp yargısının kitaplara da yansıdığı şeklinde yorumlanabilmesine yol açmıştır.

Yapılan araştırmada, karakterlerin kişilik özellikleri olarak; kadın karakterler daha fazla çeşit duyguyla temsil edilirken, erkek karakterler daha az çeşit duyguyla temsil edilmiştir. Kadın karakterler daha fazla yardımsever, meraklı, yaratıcı, yetenekli kişilik özelliğiyle temsil edilirken erkek karakterler yardımsever, meraklı, yaratıcı, dikkatli, mutlu karakter özellikleriyle temsil edilmiştir. Salman Erden (2019) araştırmasında kadın karakterlerin daha çok mutlu, paylaşımcı, yardımsever, uzlaşmacı ve şefkatli olarak, erkek karakterlerin ise daha baskın olan cesur, güçlü kendine güvenen karakterlerle temsil edildiğini bulmuştur. Bu açıdan buradaki sonuçlar ile bulguları benzerlik göstermektedir. Farklı olarak Tunagür ve Kılıç (2023) kadın karakterlerin daha çok güçlü, cesur, anlayışlı olarak betimlendiğini, erkek karakterlerin ise daha hassas, duygusal ve edilgen yapılı karakter özellikleriyle betimlendiğini belirtmektedir. Kadın ve erkek karakterlerin kişilik özelliklerine bakıldığında Tunagür ve Kılıç'ın (2023) incelediği kitaplarda kadınların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tam zıttı şekilde konumlandırıldığı dikkat çekmiştir.

İncelenen kitaplarda yer alan kadın ve erkek karakterlerin oyun/aktivite seçiminde kadın karakterlerin (mutfak işleri ile ilgilenirken) kek yaparken, erkek karakterin gazete okuması geleneksel şekilde toplum tarafından atfedilen kalıplaşmış cinsiyet rollerini göstermektedir. Bu kısımda geleneksel toplum yapısında kalıplaşmış yetişkin kadın ve erkek rollerinin hala kitaplara yansıtıldığı görülmektedir. Aynı şekilde çocuk rollerinde ise erkek çocuklar 3 farklı öykü kitabında bisiklete binerken resmedilmiştir, kız çocukları ise bisiklete binerken resmedilmemiştir. Ayrıca erkek çocukların çoğu öyküde top oynarken resmedilmiştir fakat bu sayı kız çocuklarında daha sınırlıdır. Bu durum, Takaoğlu (2021) ve Özdemir ve Karaboğa'nın (2019) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Takaoğlu (2021) incelediği fizik kitaplarında erkek karakterlere, sportif faaliyetlerde daha fazla yer verildiğini göstermiştir. Özdemir ve Karaboğa (2019) ortaokul matematik ders kitabı incelemelerinde oyun oynayan erkek çocuk sayısının oyun oynayan kız çocuk sayısına göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Bisiklete binen erkek çocuğu görseline yer verilmiş fakat kitapta kız çocuğu karakterlerin bisiklete bindiği görsellere hiç yer verilmemiştir. İp atlayan çocuk görsellerinde hiç erkek çocuk karakterine yer verilmediği belirtilmektedir.

Mevcut araştırma sonuçlarında erkek karakterlerde top ve araba oyuncak çeşidinin fazla resmedilmesi bu oyuncak çeşitlerinin erkek karakterlere atfedildiği algısını doğurmaktadır. Erkek karakterlerin çoğunlukla top ve araba, kız karakterlerinin ise pelüş oyuncaklara sahip oldukları görülmüştür. Toplum içerisinde kalıplaştırılmış olan "kız çocuklar oyuncak bebekler ile oynar, erkek çocuklar ise araba ile oynar" yargısının kitaplara da yansıması söz konusudur. Emeksiz ve Bay (2022) yaptıkları araştırmalarında çocukların seçtikleri materyallere bakıldığında kız çocuklarının daha çok oyuncak bebek, erkek çocuklarının araba türleri, hayvan figürleri seçtiği görülmüştür. Oyuncak seçimlerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik resimlendirmeler yer almaktadır. Seren vd. (2022) yaptığı çalışmada erkek ve kadın karakterlerde en fazla farkın top ve taşıt oyuncaklarında olduğu ve bu oranın erkek karakterlere daha fazla olduğu yönündedir. Ayrıca oyuncak çeşitlenmesinde erkek karakterlerin oyuncaklarının, kadın karakterlerin oyuncaklarından daha fazla çeşit bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yener (2020) ise çalışmasında erkek ve kadın karakterlerin oyuncak seçiminde cinsiyetçi bir seçime rastlamamıştır, bu açıdan mevcut araştırma sonuçlarıyla farklı bulgulara sahiptir. Boya kalemleri ve pelüş oyuncaklar kız ve erkek çocukları içinde gösterilmiştir. Bu durumda mevcut araştırma ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın sonuçları dâhilinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Kitap metinlerinde ve görsellerinde baba karakterlerine, çocukların öz bakım becerilerinde daha aktif rol vermeleri ve baba katılımına daha çok yer vermeleri tavsiye edilebilir.
- Anne ve babaların evdeki rol paylaşımı yönünden çocuklara olumlu rol model olmaları konusunda toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusu yapan kitapların sayıca artırılması için bu alanda çalışan uzman kişilerden destek istenebilir.
- Çocuklar için hazırlanmış eserlerde erkek ve kadın karakterlerin kıyafet tercihlerinde eşit oranlarda renk ve aksesuar kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Çocuk kitabı yazarları ana karakter seçimlerinde de cinsiyetler arası eşitlik oluşturmaya dikkat edebilirler.
- Yerel kanallarda yayınlanan çizgi filmler toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenebilir.
- Reklamlarda gösterimleri yapılan oyuncaklar da toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenebilir.
- Çocuk kitapları ya da oyuncakları (Barbie bebekler gibi) çocukların toplumsal cinsiyet algılarına etkisini incelenebilir.
- Farklı yayınevlerine ve yazarlara ait resimli çocuk kitapları (3-5 yaş) toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akıncı Coşgun, A. ve Yılmaz, T. P. (2022). STEM içerikli resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 139-148.

Akkaş, İ. (2017). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, Özel Sayı, 97-11.

Arslan Ozer, D. vd. (2019). Analysis of gender roles in primary school (1st to 4th grade). *Turkish Textbooks. Eurasian Journal of Educational Research,* 19(79), 1-20.

Balcı, E. ve Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini besleyen düşünme biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.

Batmaz, Ö. (2021). Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğine bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(1), 1-18.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.

Karaaslan, A., Bencik Kangal, S., & Arslan, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Baba Figürünün İncelenmesi. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 2(2), 18-31.

Casey, K. & Novick, K. & Lourenco, S. (2021). Sixty years of gender representation in children's books: Conditions associated with overrepresentation of male versus female protagonists. PLOS ONE. 16. e0260566. 10.1371/journal.pone.0260566.

Cihan, N. (2017). Çocuk kitapları ne kadar 'değer'li? *Istanbul Journal of Innovation in Education,* 2(1), 21-35.

Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.

Çelebi, E. (2022), Medyanın toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 21(82), 822-829.

Çer, E. (2017). Çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyetsiz karakterler: Bir araştırma örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14-1(27), 389-408.

Çınar, P. (2015). Resimli çocuk kitaplarında giyimiyle kadın karakterler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 1-18.

Dereobalı, N. ve Özcan, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının anlattıkları sürpriz kutu hikâyeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(5), 1871-1873.

Doğanay, G. ve Çopur, Z. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında işlenen aile içi rollerin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi,* 7(1), 57-73.

Dumanlı, E. ve Esen, Y. (2022). Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet bağlamı: Araştırma gündeminin değişkenleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(79), 118-148.

Emeksiz, B. M. ve Bay, D. N. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarında toplumsal cinsiyet algısının incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi,* 7(2), 29-61.

Filipović, K. (2018). Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting. Journal of Research in Childhood Education. 32. 1-16. 10.1080/02568543.2018.1464086.

Hareket, D. ve Dündar, H. (2023). Çocuk hikâye kitaplarında toplumsal cinsiyet unsurları: Ayşegül kitap serisi örneği. *Disiplinler arası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi,* 3(5), 1-30.

Güney, N. (2017). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Turkish Studies.* 11(3), 1229-1248.

Ishtiaq, Muhammad. (2019). Book review Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *English Language Teaching*. 12 (5), 40-41.

Karkıner, E. (2019). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kaynak, D. ve Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi,* 72, 67-86.

Ediz, K. ve Koyuncu Şahin, M. (2025). "Eğitimde Birlikteyiz" öykü kitaplarında toplumsal cinsiyete bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 123-149.
DOI. 10.51460/baebd.1549302

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Kırbaşoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim English ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 2(3), 129-148.

May M. Narahara (1998), *Gender stereotypes in children's picture books*. Washington: Eric.

McDonald, S. (2010). Sex Bias in the Representation of Male and Female Characters in Children's Picture Books. The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 150. 389-401. 10.1080/00221325.1989.9914605.

Nhundu, T. J. (2007). Mitigating gender-typed occupational preferences of Zimbabwean primary school children: The use of biographical sketches and portrayals of female role models. *Sex Role*, 56, 639-649.

Oğuz Rollas, B. (2017). *0-6 yaş resimli çocuk hikâye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özkan A. S. (2018) Kadın ve Erkek Arasındaki Renk Ayrımı. Biz İnsanız. 9

Salman Erden, Y. T. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi.* Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, D. (2021). *Tübitak popüler bilim yayınları 3-6 yaş çocuk kitaplığının toplumsal cinsiyet yönünden incelenmesi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, D. ve Özaydınlı, B. (2023). TÜBİTAK resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(1) 255-285.

Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences,* 6(4), 2446-2458.

Şeren, N. vd. (2022). Resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri: Okuyan balık elektronik kütüphanesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(3), 2399-2440.

Sönmez, K. ve Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 10(1), 434-458.

Temellioğlu, H. Ş. (2021) Andersen masallarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 165-178.

Tunagür, M. ve Kılıç, B. H. (2023). Toplumsal cinsiyetin aktarım aracı olarak çocuk kitapları: Zeyno kitapları serisi örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 59-90.

UNİCEF, Hakkımızda/ Her Çocuk için, https://www.unicefturk.org/yazi/hakkimizda-ne-yapiyoruz, (Erişim Tarihi: 01.12.1024)

Ültay, E. vd. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 10, 188-201.

Yaşın Dökmen, Z. (2012). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yener, T. (2020). *Okul öncesindeki hikâye kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin kitap metinsel içeriği ve kitap resimlerinin perspektifli incelenmesi.* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yorgancı, Y. (2008) *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası.* Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

World Health Organization. (1998). *The world health report*. World Health Organization Publishing.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek-1

Tablo 9.
Çalışma kapsamında incelenen çocuk kitapları

1. Ahmet'in Kuşları
2. Fırat Ve Lokum,
3. Uyumayı Sevmeyen Efe
4. Köpeğim Aydede
5. Ağaç Doktorları
6. Ayşe'nin Ayakkabıları
7. Ceyda'nın Resimleri
8. Daireler Ormanının kralı
9. Dans Zamanı
10. Elma İle Gelen Arkadaşlık
11. En Hızlı Atlet Benim
12. Hayal Kurmak Güzeldir,
13. Kardan Adam Hiç Üşür Mü?
14. Kedili Öykü
15. Kırmızı Tramvay
16. Sevgi Orkestrası,
17. Sevginin hayal Halkaları,
18. Uçurtma Seven Arda
19. Uzay Yolcuları,
20. Üzümlü Kurabiye
21. Yardımlaşma Halısı,
22. Dans Eden Damla
23. Kamp Ateşi,
24. Mete'yi Çok Seviyorum
25. Parıltılı Top
26. Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri
27. Bahçenin Şarkısı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 123-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 123-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

28. Eğlenceli Aynalar
29. Hışırtı,
30. Kediler Ne Der
31. Konuşan Tabaklar,
32. Kütüphanede Bir Masa
33. Mavi Sahil,
34. Mektup Arkadaşım
35. Renk Renk Kelebek
36. Şampiyon Takım
37. Tren yolculuğu

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Din Eğitimi ve Öğretiminin Etkililiğinde Okulun Sosyal Sistem Olarak Rolü

The Role of School as a Social System in the Effectiveness of Religious Education and Teaching

Yakup KAYA , Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yakup.kaya@adu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 25 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 14 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 150-176.
DOI. 10.51460/baebd.1522479

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Öz. Bu çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitimi ve öğretimindeki etkilerini analiz ederek bireylerin dini kimlik gelişimine sağladığı katkıları incelemektedir. Araştırmada, din eğitimi ve öğretiminin bireylerin toplumsal değerler, normlar ve dini mirasla bütünleşmesindeki rolü sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, okulun sosyal bir sistem olarak örgütsel yapısı, öğretim süreçleri, sınıf içi etkileşimler ve akran kültürü gibi sosyalleşme dinamikleri detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca okulun bireylerin dini ve ahlaki değerleri öğrenme ve bu değerleri içselleştirme süreçlerindeki işlevi, aile ve diğer sosyal bağlamlarla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada, din eğitimi, eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi alanlarına ilişkin literatür taranmış, bu bağlamda öne çıkan teoriler ve kavramlar çerçevesinde kapsamlı analizler yapılmıştır. Çalışma, okulun bireylerin dini kimliklerini inşa etme ve toplumsal normlarla bütünleşme süreçlerindeki rollerine odaklanmaktadır. Araştırma sonuçları, okulun yalnızca bilgi aktarımı sağlayan bir kurum olmadığını, aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin nesiller arası aktarımında kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Din eğitimi, bireylerin dini bilgi ve değerlerle donanmasını, topluma uyum sağlamasını ve ahlaki sorumluluk bilinci geliştirmesini desteklemektedir. Çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitiminin etkinliği üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmekte ve bu sürecin daha verimli kılınması için öneriler sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Okul, Öğretmen-öğrenci, Aile, Sosyalleşme-etkileşim, Akran kültürü

Abstract. This study examines the impact of the school's socializing function on religious education and instruction, focusing on its contributions to individuals' religious identity development. The research analyzes the role of religious education and instruction in integrating individuals into societal values, norms, and religious heritage from a sociological perspective. The study evaluates the school's organizational structure as a social system, teaching processes, classroom interactions, and peer culture as key dynamics of socialization in detail. Additionally, the school's role in enabling individuals to learn and internalize religious and moral values is analyzed comparatively with the family and other social contexts. The research involves an extensive review of the literature in the fields of religious education, sociology of education, and sociology of religion, employing prominent theories and concepts for comprehensive analysis. The study highlights the school's role in constructing individuals' religious identities and fostering their integration with societal norms. The findings reveal that schools are not merely institutions for knowledge transfer but play a critical role in transmitting religious and moral values across generations. Religious education supports individuals in acquiring religious knowledge and values, adapting to society, and developing a sense of moral responsibility. The study emphasizes the pivotal impact of the school's socializing function on the effectiveness of religious education and offers recommendations to enhance these processes for greater efficacy.
Keywords: Religious education, School, Teacher-student, Family, Socialisation-interaction, Peer culture

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 150-176.
DOI. 10.51460/baebd.1522479

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Extended Abstract

Many philosophers and educational thinkers believe that education and socialisation are essential for the individual in their approach to the free, autonomous and perfecting of human nature. In this context, socialisation refers to a process of learning and education that leads to the transfer of knowledge and skills from generation to generation and the integration of the new generation into the existing social and cultural community. This process is primarily the main task of the family and school. Through socialisation, which is the process of mutual interaction between the actors of the society, the individual becomes a social personality by acquiring the necessary competencies and skills through inheriting the values, norms, religions and traditions of the society in which they live. Therefore, while socialisation is an educational process, education is also a socialisation process.

Developments and changes in many areas of life affect the existing hierarchies of knowledge, values and institutions. This can cause significant change-transformation in these areas. Resisting and objecting to all these changes and transformations based on religious and moral values and principles without providing meaningful and consistent justifications has no meaning for new generations. Likewise, searching for meaning is one of human beings' most critical ontological needs. Traditional and modern religious and social institutions essentially fulfil this need. The new social realities humans face lead people to search for new solutions and methods in the search for meaning, albeit limited. The need for religious education and training also emerges here. In such a situation, religious education and training given in schools contribute to the ability of individuals to evaluate and manage this change and transformation healthily with the proper knowledge and methods. Because education and individual personality have a holistic structure, in this respect, in religious education and training, the multidimensional development of the student should be handled with a holistic understanding. As the individual tends to transfer the skills acquired in one of the learning areas to another area, he also needs an epistemological integrity in perceiving and understanding life. In this sense, religious education and training should pay attention to the relationship between the theoretical and practical knowledge it offers to the individual and its transferability to life. Religious and moral education has a vital role in helping new generations gain the ability to evaluate the social realities and problems they face from an ethical, theological and moral perspective. In this context, teaching religion and ethics enables the individual to acquire the cognitive, affective and social skills required by the age in which they live religious, moral, universal and cultural values. In this process, social realities should be addressed, and methods and tools that will cover the multidimensional development of the individual in a holistic manner should be prioritised.

One of the places where religious education and training are provided in a systematic and organised way is the school, a social system. The school has a system where socialisation between student-student, student-teacher, and peers is high. In this respect, the school has a critical dimension and functionality in the participation of new generations in the society's religious belief, values and norm structure, learning, adopting, approving, turning them into behavioural patterns and transferring them to future generations. School socialisation, which is solid and effective on children and young people, has a two-dimensional positive and negative effect on the efficiency of religious education and training and related religious socialisation. Firstly, the socialisation that takes place in the formal and informal world of the school contributes to the adoption and approval of religious beliefs, norms and

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

values by students and their transformation into behaviour. It also provides the opportunity and ground for religious socialisation to be more accessible, effective, and continuous among students through religious education and training. The social interaction between individuals in the socialisation process has an essential and decisive role. It significantly contributes to the realisation of the purpose and function of religious education and the realisation of the acquired knowledge into lived reality. On the other hand, ignoring the socialisation process at school without reasonable grounds and even showing resistance to the process negatively affects the effectiveness and efficiency of religious education and training. Apart from this, it may also cause the knowledge and values given not to be adopted by children and young people. Such a situation may not only interrupt the process of religious socialisation but also pave the way for the exclusion and marginalisation of those who teach and learn religious knowledge, values and norms.

In this respect, multidimensional socialisation processes in schools have influenced the adoption, approval, and behavioural patterning of the given knowledge and values for generations. Accordingly, regarding efficiency in religious education and training, it is essential to recognise the socialisation processes in schools and a social system and to follow and evaluate the process. The opposition to all these based on religious and moral values and principles without reasonable and logical justifications is not equivalent to new generations. It causes the weakening of the individual and social impact and power of these values and principles. Therefore, this study aims to reveal the importance and contribution of the socialisation function of the school, which is a social system, in terms of increasing the efficiency of religious education and training and socialisation of children and young people in terms of religion.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Giriş

Eğitim kurumları, bireylerin toplumsal değerler, normlar ve kültürel miras ile bütünleşmesini sağlayan önemli toplumsal yapılardan biridir. Eğitim, yalnızca bireysel bilgi ve beceri gelişimini hedeflemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal normların ve değerlerin nesiller arası aktarımını mümkün kılar. Okul, bu bağlamda, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili bir sosyalleşme aracı olarak işlev görmektedir. Özellikle modern toplumlarda, bireylerin sadece bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda toplumsal yapıya entegre edilmesi kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Okullar, bireylerin toplumsal değerler, normlar ve dini miras ile bağ kurmasını sağlayarak bu süreçte önemli bir rol üstlenir.

Din eğitimi, bu çerçevede, bireylerin dini bilgi, inanç ve pratiklerle donanmasını, topluma uyum sağlamasını ve ahlaki sorumluluk bilinci geliştirmesini destekleyen bir alan olarak öne çıkar. Eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi literatüründe, okulun din eğitimi bağlamındaki rolü üzerine yapılan tartışmalar, eğitim sisteminin yalnızca bilişsel hedeflere değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bütünleşmeye hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Wilhelm Dilthey'in "eğitim toplumun bir işlevidir" ifadesi, bu bütünleşme sürecinin önemini vurgularken, Helmut Fend'in eğitim sisteminin toplumsal ve bireysel işlevlerine ilişkin yaklaşımları, okulun bu konudaki çift yönlü rolüne dikkat çekmektedir. Fend'e göre, okulun kültürel aktarım ve sosyalleştirme işlevi, yalnızca norm ve değerlerin aktarımını değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal kimliklerini oluşturma süreçlerini de içerir.

Araştırmanın amacı, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitimi ve öğretimindeki etkilerini analiz etmek ve bireylerin dini kimlik gelişimine sağladığı katkıları ortaya koymaktır. Bu bağlamda, araştırma okulun sosyal bir sistem olarak örgütsel yapısını, öğretim süreçlerini, sınıf içi etkileşimleri ve akran kültürünü temel alan dinamiklerini detaylı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Araştırma, din eğitimi, eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi alanlarında mevcut literatürü kapsamlı bir şekilde inceleyerek, teorik bir çerçeve oluşturmuştur. Bunun yanı sıra okulun aile ve diğer sosyal bağlamlarla karşılaştırmalı olarak ele alınması, din eğitiminin bireylerin toplumsal normlarla bütünleşmesindeki rolünü daha net bir şekilde anlamayı mümkün kılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, okulun bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini inşa etme ve toplumsal normlarla bütünleşme süreçlerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Okul, sadece bilgi aktarımı yapan bir kurum olmanın ötesine geçerek, dini ve ahlaki değerlerin organize bir şekilde nesiller arası aktarımında merkezi bir rol üstlenmektedir. Araştırma bulguları, din eğitiminin bireylerin topluma uyum sağlama, ahlaki sorumluluk bilinci geliştirme ve toplumsal katkıda bulunma süreçlerini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitiminin etkinliği üzerindeki etkilerini analiz ederek, bu süreçlerin daha verimli hale getirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Eğitim sisteminin sosyal ve işlevsel yapısı

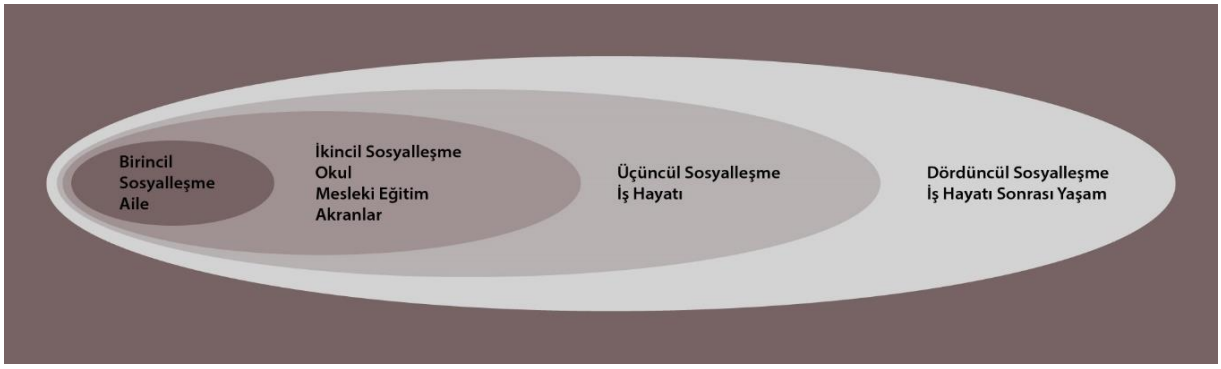
Dini ve ahlaki değerlerin organize ve planlı bir şekilde nesilden nesile aktarılmasında okul, vazgeçilmez bir toplumsal işleve sahiptir. Bu durum, okulun günümüzdeki konumunun, yalnızca bireysel eğitimsel ihtiyaçlara değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel taleplere bağlı olarak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

şekillendiğini göstermektedir. Alman filozof Wilhelm Dilthey (1833-1911), "*Pädagogik: Geschichte und Grundlinien eines Systems*" adlı eserinde, eğitimin sosyal işlevine dikkat çekerek "eğitim toplumun bir işlevidir" ifadesini kullanmaktadır (Dilthey, 1986: 192). Dilthey'in bu tespiti, eğitimin yalnızca bireysel karakter inşası değil, aynı zamanda toplumsal gereksinimlerin karşılanmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okulun işlevi sadece pedagojik ve psikolojik açıdan değil, sosyolojik bir bakış açısıyla da ele alınmalıdır.

Din eğitimi açısından bakıldığında, okulun bu toplumsal işlevi daha da belirgin hale gelir. Avusturyalı pedagog Helmut Fend (1972: 11), gelecek nesillerin, yetişkinler dünyasını bir "barbar istilası" gibi tehdit etme potansiyeline sahip olduğuna işaret ederek okulların kritik bir görevi yerine getirmesi gerektiğini belirtir. Ona göre okullar, genç kuşaklara temel kültürel tekniklerin yanı sıra, toplumun norm ve değerlerini, dini ve kültürel bilgilerini aktararak onları uygarlaştırma işlevini üstlenir. Bu bakış açısıyla din eğitimi, bireylerin dini bilgi, inanç ve değerlerle donanmasını sağlarken aynı zamanda toplumun kolektif dini hafızasının korunmasına ve aktarılmasına katkıda bulunur.

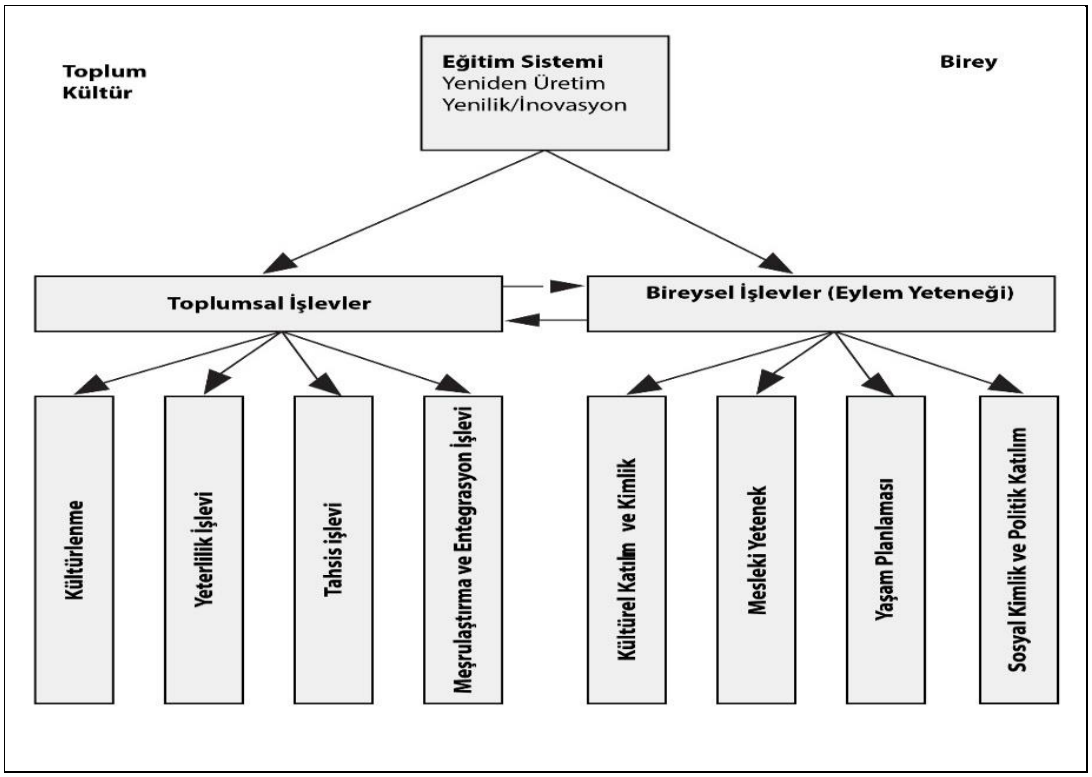
Çocukların sosyalleşme süreçleri yaşam boyu devam ederken, bu sürecin ilk aşaması aile içinde başlar. Aile, bireyin toplumsal değerler, normlar ve kültürel unsurlarla ilk tanıştığı yerdir. Ancak bireyin bu normları sistematik ve planlı bir şekilde öğrenmesi okulla birlikte mümkün olmaktadır (Faulstich-Wieland 2002: 9; Okumuş 2014: 438). Okul, bireyin dini ve toplumsal değerleri içselleştirerek bunları yaşamında uygulamasına zemin hazırlayan kurumsal bir yapıdır. Sosyal bir sistem olarak okul, din eğitimiyle genç kuşakların toplumun dinî ve kültürel mirasına entegre olmasını sağlarken, toplumsal uyum ve birlikteliğin de teminatını oluşturur. Dolayısıyla sosyalleşme, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir gelişim çizgisine sahiptir ve genel olarak şu aşamalar çerçevesinde şekillenir:



Şekil 1. Yaşam boyu sosyalleşmenin aşamaları (Seel ve Hanke 2015: 498)

Fend (2006: 54), eğitim sisteminin hem toplumsal hem de bireysel işlevlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu işlevlerden özellikle toplumsal işlevler çalışmamızın odak noktasını oluşturmakla birlikte, her iki işlevin de sistematik bir şekilde açıklanması aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper



Şekil 2. Eğitim sisteminin toplumsal ve bireysel işlevleri (Fend 2006: 54)

Bir toplumun kültürü, eğitim sisteminin merkezi "ortamı" olarak kabul edilmekte ve eğitim, o kültürün yöneticisi ve aktarıcısı konumunda yer almaktadır. Bu doğrultuda eğitim, sosyalleşme ve kültürlenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olup bu süreçlerin bir parçası ya da eş anlamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul, toplumun kültürel mirasını taşıma ve aktarma işlevini üstlenir (Enkulturationsfunktion) (Fend, 2006: 53-54; 2008: 193, 196). Din eğitimi açısından ele alındığında, okulun kültür aktarma işlevi, dini değerlerin ve normların genç kuşaklara sistemli bir biçimde öğretilmesini ve aktarılmasını sağlar. İnsan, belli bir kültürel yapı içerisinde yaşar, bu kültürü benimser ve eğitim yoluyla onu gelecek nesillere ulaştırır. Okulun bu süreçte temel görevi, bireylerin kendi kültürlerine ve dini miraslarına yabancılaşmamalarını sağlamak ve onları kendi kültürel kimliklerine bağlamaktır (Fend, 2006: 48). Din eğitimi de bu çerçevede bireylerin dini inanç, bilgi ve pratiklerle donanmasını sağlayarak onların kültürel kimliklerini pekiştirir.

Fend (2006: 48-49), bu kültürel aktarım sürecini “kültürel inisiyasyon” ve “yeniden öznelleştirme” kavramlarıyla açıklar. Burada sembolik sistemler aracılığıyla kayıt altına alınan dini bilgi, değer ve kültürel birikimin genç kuşaklar tarafından yeniden keşfedilmesi ve hayata geçirilmesi hedeflenir. Böylelikle genç nesiller, kendi sembolik çevrelerine yabancı kalmadan dini ve kültürel miraslarını içselleştirme fırsatı bulurlar. Kültürün yaratıldığı ve geliştirildiği “nesnelleştirme” süreci ile kültürel ve dini değerlerin nesilden nesile aktarıldığı “yeniden öznelleştirme” süreci birlikte işler (Okumuş, 2014: 435-436). Fend (2006: 125), bu süreci “kültürlenme işlevi” olarak adlandırarak okulun, kültürel ve dini değerlerin aktarımındaki rolünü açık bir şekilde vurgulamaktadır. Eğitimin bu işlevi, dini metinler, kitaplar ve sanat eserleri gibi kaynaklar üzerinden yürütülür. Bu kaynaklar, kültürel birikimin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

yanı sıra dini bilgi, değer ve becerileri taşır ve yeni kuşaklara ulaştırır. Dolayısıyla din eğitimi, bireylerin ahlaki, kültürel ve dini birikimlerinin oluşumunda okul aracılığıyla etkin bir rol oynar.

Çatışmacı ve eleştirel teoriler açısından eğitim ve okul, farklı toplumsal kesimlerden gelen bireyleri farklı değer ve inanç sistemleriyle sosyalleştirir ve onlara kültürel sermaye kazandırır (Şişman, 2023: 34). Din eğitimi bağlamında ise okul, bireylerin dini kimliklerini oluşturarak toplumsal ve kültürel bütünleşmeyi destekler. Aynı zamanda, dini değerlerin aktarımında sistematik bir rol üstlenerek bireylerin toplumsal normlara uyum sağlamalarına katkı sunar.

Eğitimin sosyalleştirme işlevi olarak da tanımlanan "yeterlilik işlevi", modern toplumda bilimsel ve ekonomik yapılar arasında bir köprü görevi görerek bireylerin bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlar (Fend, 2006: 50; Vermeer, 2017: 190). Modern çağda ekonomik rekabet gücünün sürdürülebilirliği, bireylerin gerekli donanım ve yetkinliklerle yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda yeterlilik işlevi, bireylerin bağımsız bir mesleki yaşam sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini sağlarken, eğitim sistemi de bireysel performans potansiyelini geliştirerek topluma katkıda bulunma fırsatı sunar (Fend, 2006: 53). Din eğitimi perspektifinden bu yeterlilik işlevi sadece teknik ve ekonomik becerilerin aktarılması ile sınırlı değildir. Din eğitimi, bireylerin ahlaki ve manevi yeterlilikler kazanmasını sağlayarak, onların topluma katkıda bulunacak bireyler olarak yetişmesini amaçlar. Özellikle bireyin etik değerler ve dini normlar çerçevesinde bir meslek anlayışı geliştirmesi, toplumsal bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunur. Fend'in (2016: 52) belirttiği gibi gelişmiş Batı ülkelerinde ve Türkiye'de gözlemlenen eğitim genişlemesi, daha yüksek eğitim niteliklerine yönelik talebi artırmıştır. Bu genişleme, ekonomik rekabet gücünü artırmak için gerekli olan "insan sermayesinin" (*Humankapital*) oluşturulmasına odaklanırken, din eğitimi bu süreçte bireyin ahlaki sorumluluk bilincini geliştirme görevini üstlenir. Özellikle eğitim, öğretim, bilim, sağlık ve din gibi hizmet sektörlerinin yükselen talepleriyle birlikte bireyin sadece ekonomik değil, manevi ve toplumsal bir sorumluluk duygusuyla hareket etmesi gerektiği açıktır. Ancak bu sürecin olumsuz bir yansıması olarak eğitimde yaşanan genişleme, zamanla eğitimin "araçsal değer" yerine "konumsal bir meta" haline gelmesine yol açmaktadır. Plansız bir şekilde artan eğitim talebi, bireylerin eğitimi rekabet ve statü kazanma aracı olarak görmelerine sebep olmaktadır (Bornschier ve Aebi, 1992: 547-555). Din eğitimi bu noktada bireyin eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerin ahlaki bir temele dayanmasını ve bireysel başarıların toplumsal faydaya dönüştürülmesini sağlama işlevini üstlenir. Bu bağlamda devam eden eğitim genişlemesinin sosyo-politik, kültürel ve ekonomik gerekliliklerden mi yoksa eğitim sisteminin kendi iç dinamiklerinden mi kaynaklandığı tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Bornschier ve Aebi, 1992: 566-567; Fend, 2006: 40). Din eğitimi, bu paradoksal mekanizma içerisinde bireyin manevi değerlere dayalı bir eğitim anlayışı geliştirmesine imkân tanıyarak, eğitim sisteminin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel bir gereklilik olarak yeniden konumlandırılmasına katkıda bulunabilir.

Eğitimin sosyal işlevlerinden biri olan "tahsis işlevi", toplumun sosyal yapısıyla doğrudan bağlantılıdır. Sosyal yapı, bir toplumun eğitim, gelir, kültür ve sosyal ulaşım biçimlerine göre oluşan sosyal bölünmeleri ifade eder. Bu işlev, bireylerin yeteneklerine, eğitim performanslarına ve çabalarına dayalı olarak sınıflandırılmasını ve gelecekteki kariyer ya da mesleklere dağıtılmasını öngören bir sistem olarak tanımlanabilir (Fend, 2006: 50). Din eğitimi bağlamında tahsis işlevi sadece mesleki veya akademik bir sınıflandırma süreci değil, aynı zamanda bireyin ahlaki ve dini sorumluluk bilinciyle

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

toplumdaki rolünü üstlenmesini sağlayan bir işlev olarak öne çıkar. Fend'in (2006: 53) ifade ettiği gibi, birey kendi öğrenme çabası ve performansı doğrultusunda gelecekteki sosyal ve mesleki konumunu belirleyebilir. Din eğitimi bu süreçte bireyin etik değerlere dayalı bir kariyer bilinci kazanmasına ve toplumsal rollerini ahlaki bir temelde üstlenmesine yardımcı olur. Bu işlevin bir sonucu olarak eğitim sistemi toplumsal yapıdaki farklı görevleri ve pozisyonları bireylerin yetenek ve performanslarına göre meşru bir şekilde dağıtarak, sosyal statü kazanmalarını sağlar. Din eğitimi, bu süreçte bireyin toplumsal sorumluluklarını dini ve ahlaki değerler çerçevesinde anlamlandırmasını sağlar. Eğitim sisteminde sınav ve değerlendirme mekanizmaları, bireyin akademik performansı ile mesleki kariyerleri arasında bir bağ kurarken, din eğitimi bu mekanizmaya bireyin manevi ve ahlaki gelişimini ekleyerek toplumsal dengenin korunmasına katkıda bulunur (Fend, 2006: 50; Okumuş, 2014: 436). Fend (2006: 44), eğitimin bu tahsis işlevini bir "titreşimli elek" olarak tanımlayarak, bireylerin toplumsal ve mesleki rollerini yeteneklerine göre üstlendiklerini ifade eder. Aynı zamanda eğitim sistemi, bireyin kariyerini planlamasına rehberlik ederek bir "yaşam planlama ve yönlendirme merkezi" işlevi görür (Luhmann, 2002: 70). Din eğitimi bu bağlamda bireyin sadece mesleki yeterlilikler kazanmasını değil, aynı zamanda dini ve ahlaki normlara dayalı bir yaşam planlaması yapmasını destekler. Bununla birlikte tahsis işlevi bireylerin eğitim kariyerlerinden dışlanmasını değil, belirli niteliklere sahip kişilerin toplumun gereksinim duyduğu pozisyonlara meşru bir şekilde yerleştirilmesini hedefler. Bu süreçte açıklık, performans adaleti ve hareketlilik gibi normatif ilkeler devreye girer (Fend, 2006: 52). Din eğitimi, bireylerin toplumsal pozisyonlara adil bir şekilde yerleşmesine katkıda bulunarak, performans temelli rekabetin yanında ahlaki sorumluluk ve toplumsal dayanışma anlayışını da pekiştirir.

Alman sosyolog Niklas Luhmann (1927-1998), eğitim sisteminin işleyiş kodunu "sosyal seçim" üzerinde temellendirir. Ona göre eğitim sistemi, hem sistem içindeki hem de sistem dışındaki sosyal konumların dağılımında belirleyici bir rol oynar (Luhmann, 1987: 187). Bu bağlamda okul, öğrencilerin gelecekteki kariyer ve toplumsal statüleri açısından merkezi bir konuma sahiptir. Ancak Luhmann, okula yönelik sosyolojik ve pedagojik perspektifler arasında görünürde bir çelişki olduğunu belirtir. Bu durum aslında okulu yapısal olarak şekillendiren ve çözülemez bir karşıtlık üreten sistemsel bir gerçeğe işaret etmektedir (Luhmann, 1987: 182-201). Din eğitimi açısından bu karşıtlık, okulun hem bireyin dini kimlik inşasını destekleyen bir kurum olması hem de bireyleri performans ve seçim süreçlerine tabi tutması bakımından kendini gösterir. Okul, bireyin toplumsal ve mesleki rolünü belirlerken aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin aktarılmasına da aracılık eder. Din eğitimi, bu süreçte bireyin sadece akademik performansını değil, ahlaki sorumluluk ve toplumsal adalet bilinci kazanmasını destekleyerek eğitim sisteminin fırsat eşitliği talebini daha kapsayıcı bir çerçevede ele almasını sağlar. Luhmann (1996: 45), eğitim sistemine yönelik sürekli reform taleplerini, sistemin kendi iç dinamiklerine uyum sağlama çabası olarak görür. Ona göre reformlar, genellikle büyük beklentilerle dile getirilse de sistemin işleyişinde köklü bir değişiklik yaratmak yerine bir tür basınç tahliye mekanizması işlevi görür. Bu açıdan bakıldığında eğitimde fırsat eşitliği ve adalet talepleri de reform tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Ancak eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamaması, özellikle sosyal ve dini değerlerin aktarımı açısından kritik bir sorunu beraberinde getirir (Luhmann ve Schorr, 1988: 464-477). Okul, demokratik bir toplumun kurumu olarak "adalet" ilkesini yerine getirmekle yükümlüdür (Kocaoğlu, 2014: 67-68). Ancak eğitim sistemindeki eşitsizlikler ve sosyal seçim mekanizması, fırsat eşitliği idealinin hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda din eğitimi, bireylerin toplumsal rollerini dini ve ahlaki sorumluluklarla birlikte ele almasını sağlayarak, eğitim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

sisteminin meşrulaştırıcı işlevini destekler. Din eğitimi, bireyin toplumsal adalet bilincini güçlendirirken aynı zamanda sistemdeki eşitsizliklerin görünürlüğünü artırarak çözüm arayışlarına katkıda bulunabilir.

Eğitimin "entegrasyon işlevi", bir toplumun kültürel gelenekleriyle bireylerin karşılaşmasına olanak tanır (Fend, 2006: 53). Okul sistemi, sosyal entegrasyonun önemli bir aracı olarak genç nesillere sadece dünya görüşü kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyo-politik, dini ve kültürel norm ve değerlere uyum sağlamalarını hedefler (Wulf, 2003: 156). Din eğitimi bu süreçte bireylerin dini norm ve değerleri içselleştirmelerine ve toplumsal yapıyla uyumlu bir dini kimlik geliştirmelerine katkıda bulunur. Okullar, toplumsal koşulları ve kültürel gelenekleri pekiştirerek dini ve ahlaki söylemlerin aktarılmasına da aracılık eder (Bornschier ve Aebi, 1992: 542). Bu bağlamda din eğitimi entegrasyon işleviyle, bireylerin toplumun dini değerlerine uyumunu ve aidiyet duygularını güçlendirir. Eğitim sistemi, bireyin dini ve kültürel kimliğini inşa ederken, toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir rol oynar. Fend'e (2006: 52) göre, bu işlev modern toplumun demokratikleşme sürecinin bir parçası olarak bireylerin yansıtıcı katılımını teşvik eder ve aidiyet duygusunu pekiştirir. Din eğitimi, toplumsal aktörlerin iradesiyle etkileşim düzeyinde sağlanan entegrasyon sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Eubel, 2003: 379; Okumuş, 2014: 434). Eğitimin "meşrulaştırma işlevi" ise siyasi ve toplumsal normların, değerlerin ve dünya görüşlerinin yeniden üretilmesini ve kurumsallaşmasını sağlayarak toplumun iç bütünlüğünü destekler (Fend, 2006: 50). Din eğitimi, bu işlevi yerine getirirken bireylerin ahlaki sorumluluk ve manevi bilinci geliştirmelerini sağlar ve toplumsal değerlerin korunmasına katkıda bulunur. Ancak eleştirel ve çatışmacı perspektiflere göre meşrulaştırma işlevi aynı zamanda bir ideolojik işlev olarak değerlendirilir (Fend, 1981: 39-50). Bu yaklaşıma göre eğitim sistemi, bireylerin toplumsal başarılarını yalnızca performansa dayandırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyo-ekonomik, sosyo-politik ve dini kökenleri dikkate alarak sosyal eşitsizlikleri yeniden üretir (Becker ve Lauterbach, 2016: 24-25; Şişman, 2023: 36). Din eğitimi bu noktada toplumsal eşitsizliklerin görünürlüğünü artırarak bireylerin adil bir toplum ideali doğrultusunda hareket etmelerine rehberlik eder. Bourdieu ve Passeron'un (1971: 19-45) ifade ettiği gibi eğitim sistemi toplumsal farklılaşmayı meşrulaştırarak kültürel ve toplumsal eşitsizlikleri doğal bir olgu olarak sunabilir. Bu bağlamda okul sistemi performans ilkesini esas alarak toplumsal farklılıkları gizli bir tahakküm aracı olarak pekiştirme eğilimindedir (Althusser, 1977: 37-125; Fend, 2006: 34-35). Din eğitimi, bu eleştirilerin aksine bireylerin eşitlik, adalet ve sosyal dayanışma ilkelerini benimseyerek toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar.

Okulun sosyal işlevleri arasında "absorbe veya saklama/gözetim işlevi" önemli bir yer tutmaktadır (Klemm, 1991: 888-889; Sandfuchs, 2001: 15). Modern toplumların temel özelliklerinden biri olan işbölümüne dayalı yapı, okulun bu işlevini daha da belirgin hale getirmiştir. Okul, özellikle reşit olmayan çocukların ve gençlerin erken yaşta iş hayatına atılmasını önleyerek onların fiziksel ve ruhsal sömürüsünün önüne geçer. Din eğitimi açısından ele alındığında bu işlev, bireylerin eğitim sürecinde ahlaki ve dini değerlerle donanmasını sağlayarak onların toplumsal yaşama daha bilinçli bir şekilde katılmalarına zemin hazırlar. Bu süreçte okul, sadece bireyi koruyan bir yapı değil, aynı zamanda dini, ahlaki ve kültürel değerlerin sistematik olarak aktarıldığı bir kurum olarak işlev görür (Fend, 2006: 38). Özellikle genç işsiz nüfusunun yoğun olduğu toplumlarda okulun saklama/gözetim işlevi, gençlerin sosyal konumlandırılmasını ve topluma daha sağlıklı bir şekilde entegre edilmesini sağlar. Eğitim sistemi bu yönüyle gençlerin toplumsal yönlendirme süreçlerine katkıda bulunarak olası toplumsal sorunların önüne geçer. Din eğitimi ise bu süreçte gençlerin ahlaki sorumluluk bilinci, manevi değerler ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

toplumsal normlarla uyumlu bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olur (Şişman, 2023: 31, 181). Okulun bu işlevi, eğitimin pozitif dışsallık yaratan yönlerinden biridir. Bireylerin erken yaşta ekonomik hayata katılımının önlenmesi, onlara kişisel gelişim, dini kimlik kazanımı ve toplumsal dayanışma bilinci gibi fırsatlar sunar.

Okulun amaç ve görevlerini özerk bir çerçevede tanımlama çabası, işlev kavramının sosyolojik anlamda kullanılıp kullanılmadığına dair tartışmaları gündeme getirmektedir. Alman pedagog Uwe Sandfuchs (2001: 13) bu durumu, "Pedagojik kurumların teori ve pratiğini sosyal işlevleriyle sınırlamak pedagojiye veda etmek anlamına gelir" diyerek eleştirir. Ona göre okullar yalnızca toplumsal işlevleriyle ele alınırsa bireyin kişisel gelişimi ve kimlik inşası göz ardı edilebilir. Din eğitimi perspektifinden okulun bu çift yönlü işlevi daha da belirginleşir. Din eğitimi, bireyin ahlaki sorumluluk ve dini bilinç kazanmasını desteklerken toplumsal normlara uyumlu bir kimlik inşa etmesine de katkıda bulunur. Okul bu bağlamda hem bireysel kimlik gelişimini hem de toplumsal değer aktarımını sağlayan bir yapı olarak görülmelidir (Sandfuchs, 2001: 20-22). Bu iki işlev arasındaki denge tartışmalı olsa da din eğitimi, bireyin manevi ve toplumsal gelişimini birleştirerek bireyin hem dini kimlik kazanmasını hem de toplumsal bütünleşmesini destekler (Vermeer, 2017: 189).

Eğitim sisteminde okulların örgütsel rolü

Eğitim sisteminin toplumsal faydaları, örgütsel ve etkileşimsel yapılarla sağlanır. Bu yararı mümkün kılan organizasyon, bir sosyal alt sistem olarak okuldur. Okullar, belirlenen amaç ve hedeflere yönelik rollerin ve ilişkilerin farklılaştığı, genellikle hiyerarşik ve standart kontrol mekanizmalarına dayanan bürokratik yapılar olarak tanımlanır. Aynı zamanda okul, bireylerden oluşan bir sosyal topluluk olarak da değerlendirilir (Luhmann, 2002: 102-109; Fend, 2006: 55-56). Din eğitimi açısından bu bürokratik yapı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımı için önemli bir platform sağlar. Ancak öğretim süreci doğası gereği standartlaştırılamaz; bu durum özellikle din eğitimi gibi bireyin manevi ve ahlaki kimlik inşasını hedefleyen derslerde daha belirgindir. Öğretmenler, bu süreçte doğrudan etkileşimle pedagojinin insan merkezli yönünü vurgular (Terhart, 1986: 208-210).

Luhmann (2002: 156-157), pedagojide "teknolojik eksiklik" kavramını kullanarak öğretim sürecinin sosyal karakterine dikkat çeker. Din eğitimi, öğretmenlerin yaratıcı müdahaleleri ve öğrencilerin manevi gelişimiyle şekillenir. Öğrenciler, öğretim sürecinin yalnızca alıcıları değil, aynı zamanda ortak üreticileridir. Bu, din eğitiminin katılımcı, etkileşimci ve bireyin manevi dünyasına hitap eden bir yapıda gerçekleşmesini sağlar. Okulların bürokratik yapısının dışında, din eğitimi gibi alanlarda daha işbirlikçi ve katılımcı süreçlere ihtiyaç olduğu açıktır. Herzog'un (2009: 160) belirttiği gibi, okullarda sosyo-politik veya kültürel güçler tekelleşemez; müzakereye dayalı işbirliği ilkesi hâkimdir. Din eğitimi, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşim ve müzakere yoluyla dini ve ahlaki değerleri içselleştirmesine katkıda bulunur.Okul organizasyonuna dair genel ve kabul görmüş bir teori olmasa da okul organizasyonunun özelliklerini ortaya koyan tanımlayıcı analizler bulunmaktadır (Herzog, 2009: 160). Bu konuda Norveçli eğitimci Per Dalin (1986: 56), kısmen ampirik veriler temelinde okulların organizasyonel özelliklerini şu şekilde sıralar:

- *Belirsiz hedefler*: Müfredatta ifade edilen hedefler çoğunlukla genel, net olmayan ve birbiriyle çelişen niteliktedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

- *Kırılgan yapı*: Okullar, büyük oranda toplumun veya devletin mali desteğine bağımlıdır. Bu durum, okulların özerklik açısından sınırlı imkânlara sahip olmasına yol açar.
- *Yetersiz işbirliği*: Sınıf düzeyinde bireysel çalışan öğretmenler ile okulun diğer birimleri arasında işbirliği eksikliği sıkça görülür.
- *Zayıf bilgi altyapısı*: Okulların belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmasını sağlayacak teknolojik altyapı ve sistemler çoğunlukla yetersizdir.
- *Rekabet eksikliği*: Okullar, neredeyse hiçbir rekabet baskısı altında değildir. Bu nedenle varlıkları, sundukları eğitim çıktılarının kalitesiyle doğrudan ilişkilendirilmez.

Okulların örgütsel özelliklerine ilişkin araştırmalar yeterince gelişmiş değildir (Herzog, 2009: 161). Karl E. Weick (1976: 1-19), okul örgütlenmesini "gevşek bağlı sistemler" olarak tanımlamış ve bu tanım günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Bu sistem, okullarda özellikle öğretmenlere diğer organizasyonlara kıyasla daha fazla özerklik sağlamaktadır. Bu özerklik, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğiyle ilişkilendirilerek okulların profesyonel organizasyonlar olarak tanımlanmasına yol açmaktadır. Din eğitimi açısından öğretmenlere sağlanan bu özerklik, dini ve ahlaki değerlerin bireysel yaklaşımlarla aktarılmasını mümkün kılar. Ancak bu durum, okul yönetiminin sınıf içindeki süreçleri kontrol etme imkânını sınırlar. Fend'e (2006: 174-175) göre, okulların gevşek yapısı, yukarıdan aşağıya planlanan reformların çoğunlukla başarısız olmasına neden olur. Bu, din eğitimi süreçlerinin standardizasyonunu zorlaştırır, çünkü öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve sınıf dinamikleri süreci doğrudan etkiler. Ayrıca, öğretmenlerin çalışmaları bürokratik mekanizmalarla kontrol edilemez. Din eğitiminde bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin dini bilgi ve ahlaki değerleri içselleştirme süreçlerinde etkili bir rol oynamasını sağlarken standart uygulamaları zorlaştırır. Akran kontrol mekanizmasının sınırlı olması da öğretmenlerin, profesyonel deneyimlerine dayalı bireysel uygulamalar geliştirmesine yol açmaktadır.

Son dönem organizasyon teorilerinde sistem kavramı önemli bir yer tutar. Örgütler, dışsal faktörlerle rahatsız edilse de kendi iç mantığına uygun, öz-örgütlenme yeteneğine sahip sistemler olarak görülür. "Öz-örgütlenme", sistemlerin yapılarını dışarıdan belirlenmeden, içsel dinamikleriyle oluşturma ve değiştirme kapasitesini ifade eder (Hörner, 1991: 5-30). Luhmann, sosyal sistemlerin operasyonel olarak kapalı olduğunu ve iletişim yoluyla kendilerini ürettiklerini belirtir (Luhmann, 2002: 139-140, 158-165). Okullar tam anlamıyla özerk bir öz-örgütlenme sistemine sahip değildir; okul yönetimlerinin kontrol iddiaları genellikle kısmi özerklik ile sınırlıdır (Tenorth, 2003: 106-117; Nordström, 2014: 371-399). Bu durum, din eğitimi bağlamında öğretmenlere sınıf içinde özerk bir alan sağlar. Özellikle dini ve ahlaki değerlerin aktarımı, öğretmenlerin bireysel pedagojik yaklaşımları ve sınıf ortamındaki etkileşimle şekillenir. Okulların, öğretim görevinin keyfi bir şekilde yerine getirilemeyeceği bir öz-tasarım geleneğine sahip olduğu kabul edilir. Din eğitimi, bu gelenek içinde toplumsal ve dini değerlerin aktarımını üstlenir (Herzog, 2009: 163). Okullar, çevresel beklentileri kendi iç mantıkları doğrultusunda öz-göndergesel bir biçimde ele alarak işleyişini sürdürür (Luhmann, 2002: 76-80; Gomolla und Radtke, 2002: 59).

Eğitim sistemi, öğrencinin asgari düzeyde bağlılık göstermesine dayanır ve bu bağlılık zorlamayla sağlanamaz. Okullara yönelik bağlılık ve aidiyet duygusu, öğrencilerde motivasyon süreciyle desteklenmelidir (Luhmann, 2002: 31-33; Fend, 2006: 102). Din eğitimi bu süreçte öğrencilerin manevi değerlerle desteklenen bir aidiyet duygusu kazanmasına katkıda bulunur. Ancak okullar, bu süreci

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

destekleyecek teknolojik altyapıdan yoksundur. Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi düzenlemek ve bağlılığı sağlamak için rutinler ve ritüeller kullanılır. Din eğitimi bağlamında bu ritüeller, örneğin dini törenler, anma günleri, okul programları ve kutlamalar aracılığıyla sembolik bir anlam taşır. Ritüeller, okullarda durumun tanımını oluşturma ve onu değişmeden yerleşik hale getirme işlevi görür (Fend, 2006: 64, 91). Din eğitimi, bu sembolik süreçler aracılığıyla bireylerin kültürel ve dini kimliklerini güçlendirirken, aynı zamanda okulların kurumsal birlik ve anlamını temsil eder. Zira bu tür semboller, ne doğrudan bürokratik mekanizmalarla ne de açık bir biçimde gözlemlenebilir şekilde sağlanabilir.

Sosyalleşmenin temel dinamikleri olarak okul ve aile

Okullar, hedef kitlesi olan çocuklar ve gençlerle doğrudan ilgilenmeleri nedeniyle bir yönüyle özel kuruluşlar olarak nitelendirilebilir. Modern toplumda kuşaklar arası ilişki açısından bu denli önemli bir role sahip olan başka bir organizasyon yoktur. Bu nedenle okul, diğer kurumlara kıyasla aileye daha yakın bir yapıdadır. Ancak aile, örgütsel bir yapıdan yoksundur ve bu durum okulun kurumsal özelliklerini daha belirgin hale getirir (Neuenschwander, 2009: 148-164). Amerikalı sosyolog Talcott Parsons (2012: 106), okulu aileyle karşılaştırarak okulun çocukların ve gençlerin eşit derecede özellikli davranışlarla karşılaştığı ve bu davranışların spesifik sosyal yapı içinde şekillendiği bir organizasyon olduğunu ifade eder. Din eğitimi bağlamında aile, bireyin ilk sosyalleşme alanı olarak temel dini ve kültürel değerleri aktarırken; okul, bu değerleri formel eğitim yoluyla daha organize bir biçimde pekiştirir.

Parsons'a göre (2005), okul, modern toplumun değerlerine uygun olarak "örüntü değişkenler" kavramına dayanır. Bu kavramlar, atfedilen statü yerine edinilen statü, tikelci yargı yerine evrenselci normlara dayalı yargı, belirsiz davranışlar yerine özellikli davranışsal beklentiler ve duygusal yoğun ilişkiler yerine duygusal nötr ilişkiler şeklinde sosyal ilişkileri tanımlar. Din eğitimi bu bağlamda öğrencilere evrensel ahlaki normları öğretirken, bireysel gelişimlerine katkı sağlayarak adil ve eşit muamele ilkesini vurgular (Fend, 2006: 100, 103-104). Bu değerler, öğretmenlerin rolü ve öğrencilere yönelik beklentilere de yansır. Öğrenciler, öğretmenlerinden anlayışlı, adil, sabırlı ve konuya hâkim olmalarını beklerler. Öğretmen, sınıfta düzeni sağlayan ama aynı zamanda öğrencilere saygı gösteren bir konumda olmalıdır. Bu beklentiler, öğretmenin dini değerleri aktarırken hoşgörü, şefkat ve adil bir tutum sergilemesini gerektirir (Ulich, 2003: 466-476; Parsons, 2012: 113-114). Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinde çelişkiler görülmektedir. Öğrenciler bir yandan ders süreçlerine dâhil olmak, bir yandan da öğretmenin sınıfı düzenli ve sakin tutmasını isterler. Bu çelişkiler, okulun sosyal işlevleri ile pedagojik görevleri arasındaki yapısal gerilimlerden kaynaklanır. Din eğitimi, bu gerilimleri çözmede önemli bir rol oynar; zira dini değerler, bireylerin toplumsal uyumunu destekleyen ahlaki rehberlik sağlar (Fend, 2006: 30, 48, 164; Ulich, 2003: 466-473).

Okul, sosyolojik açıdan aile ve toplum arasında bir menteşe görevi görür. Bir yandan çocukların toplumun kontrolsüz baskılarından korunmasını sağlarken, diğer yandan onları toplumsal normlara uyumlu, sosyal olarak yetenekli bireyler haline getirmeye çalışır. Din eğitimi bu süreçte çocukların ve gençlerin manevi ve ahlaki bilinçlerini geliştirerek toplumun dini ve kültürel değerlerinin aktarılmasına katkıda bulunur (Herzog, 2009: 164). Sosyolojik açıdan aile, diğer sosyal işlevsel sistemler (siyaset, hukuk, din vb.) gibi toplumun bir alt sistemi olarak görülemez. Aile, özel bir yaşam alanı olarak bir tür

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

"topluma karşı yapı" oluşturur (Huinink, 2003: 1-13; Schierbaum, 2021: 43-50). Okulun görevi ise bir sonraki nesli -sosyal yaşamla tanıştırmak anlamında- toplum dışı olarak nitelendirilebilen aile ile toplum arasında aracılık etmektir. Din eğitimi bu noktada dini ve ahlaki değerlerin aktarımında bir köprü işlevi görerek bireyi toplumun norm ve değerleriyle tanıştırır. Eğitim sistemi, çocukların diğer sosyal sistemlerden farklı olarak koşulsuz bir şekilde dâhil olduğu bir yapıdır. Çocuklar ve gençler, yasal zorunluluk gereği okula gitmekle yükümlüdür. Bu açıdan bakıldığında okul hayatında toplum hayatına benzer talepler henüz tam anlamıyla geçerli değildir (Fend, 2006: 29-32; Herzog, 2009: 164).

Okulun bu ara statüsü, teorik açıdan net bir konumlandırma yapılamamasına yol açmaktadır. Aile ve okul arasında sosyalleşme teorisi açısından önemli yapısal farklılıklar tespit edilmiştir. Amerikalı sosyolog Robert Dreeben (1968: 8-20), aile ve okulun farklılıklarını altı başlık altında ele almıştır: (aa) Sosyal ortamların sınırları ve boyutu, (ab) sosyal ilişkilerin süresi, (ac) yetişkinlerin ve yetişkin olmayanların göreceli sayıları, (ad) yetişkin olmayan özelliklerin homojenliği veya heterojenliği, (ae) yetişkin özelliklerinin bileşimi ve (af) bireysel özelliklerin görünürlüğü. Bu farklılıklar, ailedeki duygusal ilişkiler ile okuldaki çeşitli ilişkiler ağı arasında bir fark yaratarak bireyin davranışsal deneyimlerini çeşitlendirir (Dreeben, 1968: 20-24; Faulstich-Wieland, 2002: 6). Din eğitimi açısından okul, bireye aileden aktarılan dini değerleri daha geniş bir sosyal bağlamda kurumsal bir çerçevede sunma imkânı sağlar.

Dreeben (1980: 7-8), çocukların yalnızca müfredat ve derslerden değil, aynı zamanda okulun örgütsel yapısından da etkilendiğini vurgulamaktadır. Okulun bu kendine özgü yapısı, birey üzerinde sosyalleştirici bir etki bırakır (Fend, 2006: 174). Eğitim sosyolojisinde bu durum, "gizli müfredat" kavramıyla açıklanır (Luhmann, 2002: 135). Din eğitimi bağlamında bu gizli müfredat, bireyin ahlaki tutum ve manevi değerlerle donanmasını sağlarken, toplumsal normlara uyumunu da destekler. Bu yaklaşım, Siegfried Bernfeld'in (1925) eğitim anlayışında da görülmektedir. Bernfeld, okulun bir kurum olarak eğitici rol oynadığını vurgulamış ve eğitimin gücünü kurumsal yapıdaki okula vermiştir. Okul, toplum için bazı işlevleri planlı ve amaçlı yerine getirirken, bir kısmını da örtük ve dolaylı olarak gerçekleştirmektedir (Bernfeld, 1925: 24). Din eğitimi, bu örtük sosyalleşme sürecinde bireylerin dini ve ahlaki bilincini geliştirerek, toplumun manevi ve kültürel değerlerinin sürdürülebilirliğine katkı sağlar.

Öğretim sürecinde sosyal ilişkiler ve sınıf yapısı

Modern toplumun yüksek karmaşıklığı (Luhmann, 2002: 193) dikkate alındığında, okul ve öğretim süreçlerinin de yoğun sosyal bir karmaşıklık barındırdığı genel olarak kabul görmektedir (Fend, 2006: 16, 129). Sınıf ortamı, hareketli ve kalabalık yapısıyla, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından sosyal yetkinliklere yönelik ciddi beklentiler oluşturur. Sınıfta sıklıkla öngörülemeyen olaylar meydana gelir ve bu durumlara hızlı bir şekilde müdahale edilmesi gerekir. Aksi takdirde ortaya çıkan olayların sosyal istikrarı tehdit etme potansiyeli bulunmaktadır. Derslerin düzenli ve planlı bir şekilde ilerlemesi sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiş olsa da bu süreçte öğretmenlerin öğretim karmaşıklığından doğrudan etkilendikleri göz ardı edilmemelidir (Luhmann, 2002: 78, 81, 105-106, 142; Fend, 2006: 159, 172, 189).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Karmaşıklık, doğası gereği analitik olarak tam anlamıyla kontrol edilemez olduğu için öğretmenler, öğretim süreçlerini basitleştirmek zorundadırlar. Bu basitleştirme amacıyla sıklıkla didaktik yöntemler gibi pratik modeller kullanılır. Her ne kadar bu yöntemler asosyal oldukları gerekçesiyle eleştirilse de (Luhmann, 2002: 133-134; Fend, 2006: 87) öğretim sürecinin yönetilebilir hale getirilmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu noktada didaktik ve psikolojik öğretim araştırmalarına yönelik eleştirileri göz önünde bulundurarak sınıf ortamının etkileşim sistemi olarak nasıl işlediği ve bir sosyalleşme aracı olarak okulun işlevi ortaya konulacaktır. Sınıf, sadece bilgi aktarımının gerçekleştiği bir yer değil, aynı zamanda toplumsal normların, değerlerin ve davranış kalıplarının öğrenildiği bir sosyal alandır. Bu bağlamda öğretim sürecinin karmaşıklığı, öğretmen-öğrenci etkileşimini yönlendiren didaktik modeller aracılığıyla yönetilebilir hale getirilmekte, sınıfın sosyalleştirici rolü güçlenmektedir.

Etkileşimli öğrenme ortamı

Amaca yönelik araçsal bir rol üstlenen öğretim materyalleri, eğitim ve öğrenme süreçlerinde her zaman merkezi bir konumda yer almış ve didaktik metodun temel soruları olan "ne öğretilmeli" ve "nasıl öğretilmeli" sorularına açıklık kazandırmıştır. Didaktik perspektife göre öğretim, öğretmen, öğrenci ve materyal arasında oluşan bir üçgen yapı üzerinden açıklanabilir (Heitzmann ve Niggli, 2010: 6-7). Bu modele göre öğretim sürecinde üç temel unsur öne çıkar: birincisi, dersin öğretim içeriği; ikincisi, bu içeriğin öğrenciye sunulması; üçüncüsü ise öğretmenin, konu ile öğrenci arasında bir aracı rolü üstlenmesidir (Herzog, 2009: 166). Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenmesinin tamamen öğretmenin eylemleri tarafından kontrol edilebileceği izlenimini doğurabilir. Ancak sosyolojik bir bakış açısıyla bakıldığında öğretimin sosyal boyutu ve sınıfın dinamik yapısı büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Didaktik analizlerin basitleştirici yaklaşımı, öğretimi yalnızca öğretmenin eylemleriyle sınırlı bir süreç olarak ele alırken, sınıfta öğrencilerin aktif rolleri görünmez hale gelmektedir. Özellikle ders kitapları, sınıf ortamının sunduğu temel sosyal koşulları dikkate almadıkları için öğrencilerin çoğu zaman pasif alıcılar olarak yorumlanmasına neden olmaktadır (Herzog, 2009: 167). Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkisinin tek taraflı ve asimetrik bir yapıda algılanmasına yol açmaktadır. Böyle bir algı, öğrencinin öğrenme sürecindeki başarısının kendi çabalarına değil, öğretmenin yönlendirmesine bağlı olduğu anlamını taşır. Geleneksel olarak yönetilen sınıf gözlemlerine bakıldığında derslerin genellikle öğretmenin konuşmaları, talimatları ve soru-cevap etkileşimleri üzerinden şekillendiği görülmektedir. Öğrenciler ise çoğunlukla izleyici ve dinleyici konumunda kalmakta, sınıf içindeki etkileşimde aktif rol almamaktadır (Fend, 2006: 63-64).

Din eğitimi açısından öğretim materyallerinin ve didaktik yöntemlerin kullanımı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak bu süreçte öğrencilerin pasif bir alıcı olarak konumlandırılmaları, değerlerin içselleştirilmesi sürecini olumsuz etkileyebilir. Sosyal bir sistem olarak sınıf, sadece öğretmenin tek taraflı bilgi aktardığı bir alan değil, aynı zamanda toplumsal ve dini değerlerin etkileşim yoluyla öğrenildiği bir ortamdır. Bu bağlamda, öğretmenin rolü, öğrencilere sadece bilgiyi aktaran bir aracı olmakla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin, dini ve ahlaki değerleri anlama, yorumlama ve hayatlarına katma süreçlerine aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu tür bir etkileşimli öğretim modeli, öğretmen-öğrenci arasındaki çift yönlü iletişimi güçlendirir ve öğretimin sosyalleştirici işlevini yerine getirmesine katkı sağlar (Çilingir, 2020: 58-75) .

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Öğretimin basitleştirici bakış açısı, yalnızca didaktik yaklaşımda değil, psikolojik öğretim araştırmalarında da kendini gösterir. Öğretim, aktif öğretmenler tarafından belirli bir kurumsal çerçeve içinde pedagojik amaçlarla organize edilen bir süreç olarak tanımlandığında (Faulstich-Wieland, 2002: 13), bu yaklaşımın daraltılmış bir çerçevede ele alındığı görülür (Mandl ve Krause, 2001: 4-5). Öğretim süreci genellikle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak görülür ve süreç-ürün paradigması ile girdi-çıktı modeli çerçevesinde açıklanır (Klieme, 2005: 46; Luhmann, 2002: 46, 77-80). Bu modele göre öğrenci performansı, okulun girdi özellikleri ve öğretim süreçlerinin bir sonucu olarak ele alınır. Ancak girdi, süreç ve çıktı arasındaki doğrusal nedensel ilişki varsayımı eleştiriye açıktır. Bu indirgemeci model, öğretim dinamiklerini tam anlamıyla anlamayı zorlaştırır (Merki, 2005: 4-15; Klieme, 2005: 40-62; Fend, 2005: 15-16; 2006: 36, 68, 135; Herzog, 2009: 168). Din eğitimi açısından süreç-ürün paradigması ve girdi-çıktı modelleri, öğretim sürecinin tek taraflı bilgi aktarımına indirgenmemesi gerektiğini vurgular. Din eğitimi, sadece bilişsel bilgi sunmakla sınırlı olmayıp bireyin manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmesini, kimlik inşasını ve toplumsal uyumunu hedefler. Bu süreçte öğretmen, yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrenciyle etkileşim kurarak onun değerleri anlama ve hayatına entegre etme sürecini destekleyen bir rehber rolü üstlenir.

Tek yönlü öğretim modellerine yönelik eleştiriler, din eğitiminin sosyal ve kültürel boyutlarının göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir. Din eğitimi, öğretim yapısının, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve sınıf içindeki sosyal dinamiklerin etkisiyle şekillenir. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, dini bilgilerin kalıcı hale gelmesini ve bireysel olarak içselleştirilmesini sağlar. Bu nedenle din eğitimi, girdi-çıktı arasındaki doğrusal bir nedensellikten ziyade, çok boyutlu bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmelidir. Etkileşimli yaklaşım paradigması, öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolüne odaklanır. Öğretmen, öğrenme koşullarını düzenleyip materyalleri sunarken; öğrenci, bu ortamı aktif bir şekilde kullanır (Luhmann, 2002: 55-58, 74; Fend, 2006: 71, 160). "Sunum-kullanım modeli" olarak adlandırılan bu yaklaşım, sınıf sürecinin çift yönlü olduğunu ve öğrencinin katılımı olmadan öğretim hedeflerinin gerçekleşmeyeceğini vurgular (Luhmann, 2002: 160-163; Fend, 2006: 17, 42-43). Din eğitiminde öğretmen-öğrenci iş birliği, öğretimin başarısında merkezi bir rol oynar. Öğretmen, öğrencileri derse aktif katılım ve bağımsız öğrenmeye teşvik ederek, ahlaki ve manevi değerlerin içselleştirilmesini destekler. Bu etkileşim, öğrencilerin toplumla uyumlu ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Din eğitiminde pedagojik başarı, öğretim sürecinin bir etkileşim sistemi olarak ele alınmasıyla mümkün hale gelir (Luhmann, 2002: 103-109; Fend, 2006: 131-132). Bu model, sınıfı bir sosyalleşme alanı olarak görerek dini ve kültürel değerlerin etkin bir şekilde aktarılmasını ve okulun sosyal işlevinin güçlenmesini sağlar.

Sınıfın sosyal rolü

Parsons (2012: 103), sınıfı sosyal bir sistem olarak tanımlar. Bu, Luhmann'ın (1976) sosyal sistemlerin karşılıklı algı süreçleriyle oluştuğu yaklaşımıyla örtüşür. Luhmann'a göre sınıf, sosyal sistem oluşumunun en belirgin örneklerinden biridir. Sınıf içindeki karşılıklı algı, öğretmen ve öğrencinin eylemlerinin başarısının diğer tarafın eylemlerine bağlı olduğunu fark ettikleri bir çifte olasılık durumu yaratır. Bu karşılıklı bağımlılık, sosyal sistemin istikrarlı bir etkileşim süreci başlatmasını ve sürdürmesini sağlar (Luhmann, 2002: 31-33; Okumuş, 2014: 433). Sınıf ortamında karşılıklılık ilkesi, etkileşimi düzenleyen temel bir unsurdur ve taraflar arasında yükümlülük oluştururken ilişkilerde istikrar sağlar (Luhmann, 2002: 27). Bu ilke, öğretmen-öğrenci ilişkisinin istikrara kavuşmasını ve öğretim sürecinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

sosyal bütünleştirici etkisini mümkün kılar (Gloger-Tippelt, 2002: 490; Herzog, 2009: 169). Bir sosyal sistem olarak okul, öğretim sürecine yalnızca sınırlı bir istikrar kazandırabilir (Fend, 2006: 133). Bu sınırlılık, okulun aile ve toplum arasında yer alan aracı statüsüyle ilgilidir.

Din eğitimi açısından okul, toplumsal ve dini değerlerin aktarımında kritik bir rol oynar. Aileden gelen dini ve ahlaki değerler, okul aracılığıyla sistematik bir şekilde pekiştirilir ve öğrencilerin toplumsal kimlik inşasına katkı sağlar. Öğretim süreci, tamamen resmi örgütlenme ilkelerine dayansaydı, okulun toplumsal işlevleri tam anlamıyla yerine getirilemezdi. Din eğitiminde bu süreç, öğretmen ve öğrencinin kolektif bir yapıda aktif rol almasını ve dini değerlerin aktarımını mümkün kılar (Herzog, 2009: 170).

Kanada doğumlu Amerikalı sosyolog Erving Goffman (1922-1982), durumsal olarak şekillenen ve belirli niteliklerle tanımlanan bir etkileşim düzeninden bahseder (1983: 1-17). Bu etkileşim düzeninin temel unsurları *mevcudiyet*, *karşılıklı algı*, *iletişim* ve *bağlılık* olarak sıralanabilir.

Mevcudiyet: Diğer toplumsal formlarla karşılaştırıldığında, mevcudiyet bir sınır belirleme kriteri olarak görülür (Luhmann, 2002: 106; Seel ve Hanke, 2015: 225). Bir mekânda fiziksel olarak bulunmayan bireyler, o mekâna ait kabul edilmezler. Ancak okullarda ve ders ortamlarında bu durum mutlak bir geçerliliğe sahip değildir. Öğrencilerin geçici devamsızlıkları, haklı gerekçelere dayandığı sürece tolere edilir (Luhmann, 2002: 102-104). Öğretmen ve öğrencinin fiziksel mevcudiyeti olmadan derslerin etkili şekilde sürdürülmesi zordur (Fend, 2006: 131). Mevcudiyet, özellikle arabuluculuk açısından önem taşır; öğretim süreci, durumsal referanslar ve sözlü olmayan iletişim araçlarının kullanımıyla yerel olarak gerçekleşir (Luhmann, 2002: 56-57). Din eğitimi açısından mevcudiyet, öğrenci ile öğretmen arasında doğrudan etkileşim sağlayarak dini ve ahlaki değerlerin etkili aktarımını mümkün kılar. Öğrencilerin gözlem ve taklit yoluyla öğrenme kapasiteleri, din eğitiminde değerlerin somut örnekler ve etkileşim yoluyla kazandırılmasını kolaylaştırır (Okumuş, 2014: 433). Yeni bilgi teknolojileri mevcudiyet ve katılım kriterini göreceli hale getirse de bu araçların etkin kullanımı, bilişsel, motivasyonel ve pratik gereksinimlere bağlıdır (Herzog, 2009: 171). Din eğitiminde yüz yüze etkileşim, dini bilgi ve değerlerin sadece teorik değil, pratik yaşantılarla da aktarılması açısından kritiktir. Mevcudiyetin yokluğu, öğretmenin değerler üzerindeki kontrol ve rehberlik fırsatlarını sınırlandırır.

Karşılıklı algı: Bireyin mevcut durumdan doğrudan haberdar olması, öğretim sürecinin yönetilebilir ve kamuya açık bir nitelik taşıdığını gösterir (Luhmann, 2002: 136, 179). Ancak bu, öğretmenlerin ya da öğrencilerin dikkatinden kaçan unsurların olabileceği gerçeğini değiştirmez. Öğretmenler, sınıfta kendilerini bir akvaryumun içinde gibi hissettiklerini ifade ederler (Herzog, 2009: 171). Bu, öğrencilerin öğretmenin diğer öğrencilere nasıl davrandığını gözlemleyebildiğini vurgular. Din eğitimi açısından, karşılıklı algı öğretmenin davranışlarının tüm sınıfa yönelik etkilerini güçlendirir. Öğrenciler, öğretmenin adil, kapsayıcı ve değer temelli tutumunu gözlemleyerek dini ve ahlaki normların nasıl uygulandığını öğrenirler. Öğretmenin sözleri kadar tutum ve davranışları da ahlaki eğitimde önemli bir rol oynar. Karşılıklı algı, sadece bilgi değil, aynı zamanda değer aktarım sürecinin merkezinde yer alır. Ayrıca bireylerin kendilerini başkalarının dikkatinden kaçırma girişimleri istikrar bozucu etkiler yaratabilir (Luhmann, 2002: 105; Seel ve Hanke, 2015: 598, 628-633, 644, 651). Din eğitiminde bu durum, öğrencinin toplumsal aidiyet ve dini değerlerle bütünleşme sürecini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

engelleyebilir. Sınıf ortamında dini ve ahlaki normların açıkça gözlemlenebilir olması, öğrencinin bu değerlerle ilişki kurmasını kolaylaştırır.

İletişim: Öğretmen, öğretim sürecini öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkilendiren temel bir araçtır (Pädagogik-Lexikon, 1999: 300-303). Luhmann'a (1991: 127-128, 217) göre iletişim, her biri kendi çevresine ve bilgi işleme sistemine sahip canlıları gerektirir. "Her canlı, algıladığı şeyi kendisi için görür ve işler" (Luhmann, 1991: 217). Bu bakış açısıyla öğretim, tek bir evren yerine farklı algı dünyalarını kapsayan "çoklu evreni" temsil eder ve sınıfta yer alan aktörler (öğretmen ve öğrenciler) tarafından şekillenir. Din eğitimi bağlamında, öğretmenin aktardığı dini ve ahlaki değerler, öğrenciler tarafından kendi bilişsel dünyaları doğrultusunda yorumlanır. Eğer iletişim, başka bir bilinci etkilemek olarak anlaşılırsa, hiçbir bilinç tamamen dışarıdan belirlenemez (Luhmann, 2002: 36-37). Öğretim ve öğrenme süreçleri, iletişim yoluyla oluşturulan konsensüs alanlarında birleşebilir; ancak tam anlamıyla kontrol edilemez (Luhmann, 1991: 60-61; 2002: 57). İletişim, deneyim alanlarının koordinasyonuna dayanır ve bireylere doğrudan bilgi vermek yerine bilişsel alanlarını yönlendirir (Luhmann, 1991: 114; Fend, 2006: 130). Din eğitimi bu bağlamda, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerle etkileşim kurmasını ve bu değerleri kendi iç dünyalarında anlamlandırmasını sağlar. Ancak sınıf ortamında fikir birliğinin ne ölçüde sağlandığı belirsizdir (Herzog, 2009: 171; Seel ve Hanke, 2015: 52). Din eğitimi açısından iletişim, bilgi aktarımının ötesinde, toplumsal ve dini değerlerin etkileşim yoluyla paylaşımı için bir araçtır. Öğrenciler, öğretmenlerinin sözleri ve tutumları aracılığıyla dini değerleri algılar ve bunları kendi deneyim alanlarında yeniden yorumlarlar. Bu süreç, öğrencinin toplumsal ve dini kimlik gelişimini destekleyen kritik bir unsur olarak, sınıfta değerlerin içselleştirilmesini ve uygulanabilir hale getirilmesini sağlar (Yiğit, 2006: 179-203).

Bağlılık: Her şey ait olduğu bütün üzerinden ilişkilidir ve bu ilişkiler yalnızca rol modellerine indirgenemez; bireyin varlığı, sosyal işlevlerinden ziyade kişisel özelliklerinde görünür hale gelir. Bu durum, toplumsal rollere dayalı sosyal farklılaşmayı ortadan kaldırmaz; ancak toplumsal bütünün uyumunu tehdit ettiğinde sosyal eğitim sistemi risk altına girer. Din eğitimi bağlamında, bireyin dini kimlik inşası ve toplumsal bütünleşmesi bu bağlamda kritik bir sorunsal oluşturur. Kişisel ilişkiler, sınıf içindeki etkileşimde belirleyici bir rol oynar ve dini değerlerin aktarımını kolaylaştıracak bir atmosferin oluşmasına katkı sağlar. Sınıflar, sosyal sistemler olarak kesintilere karşı hassastır; yaşanan sorunlar genellikle tüm sistemi etkiler ve kolayca etkisiz hale getirilemez (Döpp-Vorwald, 1941: 118; Herzog, 2009: 172). Bu nedenle din eğitimi, sınıfın sosyal dinamiklerine duyarlı bir şekilde kurgulanmalıdır. Sınıf ortamında yaşanan problemler, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını sekteye uğratabilir. Öğretmen, sınıf dinamiklerini dikkate alarak istikrarı sağlamak ve öğrenme sürecini sürdürmekle yükümlüdür.

Kişisel ilişkiler, sınıfa özgü bir sosyal atmosfer oluşturur ve bu durum, özellikle din eğitimi gibi değer aktarımına dayalı derslerde önemlidir. Öğretmenler genellikle sınıflarının özgün özelliklerine karşı duyarlıdır (Döpp-Vorwald, 1941: 190-192; Seel ve Hanke, 2015: 56, 338). Din eğitiminde bu duyarlılık, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerini desteklemek, dini değerleri anlamlandırmalarına rehberlik etmek ve sınıf içi uyumu korumak açısından kritik bir rol oynar.

Sınıf, bir etkileşim sistemi olarak kendine özgü bir gerçeklik oluşturur ve dışarıdan tam anlamıyla belirlenemeyen bir düzene sahiptir. Okulun organizasyonu, yalnızca öğretim için gerekli düzenleyici bir çerçeve sunar; ancak öğretim süreçlerinin dinamiklerini tamamen programlamak gerçekçi değildir (Luhmann, 2002: 161; Herzog, 2009: 173-174). Okul organizasyonundaki

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

iyileştirmeler, sınıf içi etkileşimler üzerinde sınırlı bir etki yaratabilir. Organizasyonel çerçeve, dersin zamanlaması, süresi ve mekânı gibi dışsal unsurları şekillendirebilir (Luhmann, 2002: 162-163; Fend, 2006: 129-131). Ancak sınıfın iç dinamikleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki doğrudan etkileşimle belirlenir ve bu etkileşim, dışsal düzenlemelerle tam olarak kontrol edilemez.

Okul ortamında sosyalleşme süreçleri: Eğitim ve değer aktarımı

Luhmann (2002: 14), eğitim sistemini sosyal etkileşimler yoluyla inşa edilen ve sürdürülen bir sosyal sistem olarak tanımlar. Bu tanım çerçevesinde, bireyler arasındaki sosyal etkileşimler okullarda sosyalleşmenin temelini oluşturur (Fend 2006: 43-44, 137). Sosyalleşme süreçleri, bireylerin sosyal davranışlarını güçlendirirken, toplumsal yaşamın ortak değerlerini de inşa eder (Faulstich-Wieland 2002: 7-8; Fend 2006: 94). Din eğitimi açısından bu süreçler, okulların dini ve ahlaki değerlerin aktarımını sağlayan bir çerçeve sunması ve bu değerlerin sosyal etkileşimlerle pekiştirilmesini gerekli kılar. Okullarda performans, rekabet ve öğretmen-öğrenci arasındaki güç dinamikleri belirli sınırlar içinde yorumlanabilirken, norm ve kuralların esnek müzakeresi mümkündür (Seel ve Hanke 2015: 624-625; Fend 2006: 95, 120-121). Bu esneklik, din eğitiminde öğretmenlerin, dini değerleri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde aktarmalarına olanak sağlar.

Okullarda sosyalleşme iki formatta gerçekleşir: (a) öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve (b) öğrenci-öğrenci etkileşimleri. Her iki etkileşim biçimi, öğrencilerin okulun yapısal gerekliliklerileyle başa çıkma becerilerini geliştirir (Neuenschwander, Herzog ve Holder 2001: 141; Fend 2006: 63-74). Din eğitimi bağlamında öğretmen-öğrenci etkileşimi, dini değerlerin somut örneklerle aktarılmasını sağlarken, öğrenci-öğrenci etkileşimi ise dayanışma, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin öğrenilmesine katkıda bulunur.

Etkileşim ve kimlik inşası

Etkileşim sistemlerine odaklanmak (Seel ve Hanke, 2015: 802), bireyin sadece sosyalleşmesini değil, aynı zamanda bireyselleşmesini de yeniden inşa etme avantajı sunar (Fend, 1998: 276). Sembolik etkileşimcilik teorisinin temelinde bireyin kimliğini ancak sosyal etkileşim bağlamında bulabileceği anlayışı yer alır (Seel ve Hanke, 2015: 74). Bu bakış açısının psikanalitik yaklaşımlarla ilişkilendirilmesi de önemlidir. Zira okul içindeki etkileşimler, "sahne" olarak nitelendirilen hem önceden belirlenmiş hem de ortaklaşa oluşturulmuş durumlarda gerçekleşir (Fend, 1998: 245-246; Neuenschwander, Herzog ve Holder, 2001: 7). Bu sahneler, uzamsal ve zamansal olarak yapılandırılmış etkileşim bağlamlarını ifade eder ve ortak iletişim ve eylem süreçlerinde tanımlanır. Okul ortamında bu sahnelerin bir araya gelmesi belirli bir sahne düzenlemesi oluşturur. Zaman içinde tekrar eden bu düzenlemeler okulun doğal yapısını şekillendirir ve tipik etkileşim dizilerini oluşturur. Ritüeller, bu süreçte önemli bir işlev görür; çünkü durumun tanımını yapar ve onu sembolik olarak kalıcı hale getirir (Fend, 2006: 64; Herzog, 2009: 178). Din eğitimi sürecinde okul ritüelleri, toplumsal ve dini değerlerin aktarımında güçlü bir araçtır. Kabul törenleri, sınavlar, mezuniyet programları ve okul kuralları gibi ritüelleşmiş etkileşim kalıpları, öğrencilerde hem bireysel kimlik oluşumuna hem de toplumsal norm ve değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlar. Bu ritüeller, dini kimliğin gelişimini destekleyerek öğrencilerin toplumsal ve ahlaki sorumluluklarını anlamalarına rehberlik eder. Okulun bu etkileşim sistemleri, kişilerarası dayanışma, performans ilkesi ve sosyal farklılık gibi temel değerleri temsil

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

ederken, din eğitimi açısından da dini ritüellerin ve ahlaki değerlerin sınıf içinde sembolik bir zeminde aktarılmasına fırsat tanır. Örneğin dini törenlerin, özel günlerin veya ahlaki değerlerin ders içi etkinliklerle ritüelleştirilmesi, öğrencilerin dini ve toplumsal kimliklerini güçlendirmede kritik rol oynar (Neuenschwander, Herzog ve Holder, 2001: 12; Fend, 2006: 64; Tosun, 2019: 51-76). Böylece okul, hem bireyin kimlik inşasında hem de toplumsal normların kuşaklar arası aktarımında merkezi bir kurum olarak işlev görür.

Okulun sosyalleşme süreçlerinde, bireylerin kişisel ihtiyaçlarının ne ölçüde temsil edildiği ve kimliklerini, okulun kimlik tehdit eden taleplerine rağmen nasıl korudukları önemli bir sorudur. Okul ritüelleri, normatif etkileşim kalıplarına dayanarak bireyin kimlik dengesini sorgulayıcı bir etki yaratır (Faulstich-Wieland, 2002: 4; Gloger-Tippelt, 2002: 477-493; Keyßner, 2009: 82-83). Dürtüler, kişisel ihtiyaçlar ve duygusal etkiler kurumsal yapı içinde marjinalleştirilse de tamamen bastırılamaz. Aile aracılığıyla kazanılan birincil kimlik dengesi, okulun talepleriyle sorgulanarak dönüşüm sürecine girer (Faulstich-Wieland, 2002: 11-12; Herzog, 2009: 178). Din eğitiminde bu süreç daha kritik hale gelir. Aileden gelen dini ve ahlaki kimlik, okulun kurumsal normlarıyla dönüşüm ve yeniden yapılandırmaya tabi tutulur. Din eğitimi, bireyin kimlik dengesini korumasına ve geliştirmesine yardımcı olan bir köprü işlevi görür. Ahlaki değerlerin, dini ritüellerin ve toplumsal normların sınıfta uygun şekilde aktarılması, bireyin kimlik bütünlüğünü sağlamlaştırır. Ancak kişisel kimliğin kurumsal düzenlemeler içinde kesintisiz temsili sınırlıdır. Bireyselleşmiş toplumlarda, kişisel kimlik geliştirme beklentisi öne çıkarken kurumsal normlara koşulsuz itaat azalmaktadır. Bu durum, okulu kimlik koruma adına bir mesafe oluşturma alanına dönüştürebilir.

Din eğitimi, bireyin aileden devraldığı dini ve ahlaki kimliği okulda yeniden anlamlandırmasına rehberlik ederek bu mesafeyi kapatabilir. Böylece öğrenciler, kimlik inşası sürecinde toplumsal ve dini değerler arasında denge kurmayı öğrenirler (Faulstich-Wieland, 2002: 8, 98-104; Şimşek, 2024: 1-15).Bu nedenle okulun resmi gerekliliklerinden göstermelik uzaklaşmayı, bireyin okul ortamındaki etkileşim sisteminin gereklilikleri tarafından tamamen absorbe edilmesini önlemek için gerçekleştirdiği normal bir davranış olarak değerlendirmek gerekir (Herzog, 2009: 179). Aynı zamanda bireyin biyografik içeriğinin okul iletişiminden dışlanması, kimlik dengesini yeniden kuramaması durumunda gerileme eğilimlerini tetikleyebilir. Bu durum, okulun bir kurum olarak kimi zaman öğrenci sorunlarının nedeni haline gelmesine yol açabilir. Özellikle öğrencilerin okulun değer ve beklenti sisteminden uzaklaşması, öğretmenler veya sınıf arkadaşları tarafından etiketlenme süreçlerini başlatabilir. Bu ise sapkın davranışların kodlanarak olumsuz kimlik oluşumlarına zemin hazırlayabilir (Faulstich-Wieland, 2002: 117-124; Wolfgang ve Sabine, 2003: 371; Keyßner, 2009: 27-30). Din eğitimi açısından bu durum, bireyin kişisel ve dini kimliğini koruyabilmesi adına okulun sunduğu etkileşimsel manevra alanının önemini artırmaktadır. Goffman'ın (1976: 66-68) "ön sahne - arka sahne" metaforu üzerinden açıklanacak olursa okul içi eğitim, kamuya açık bir yer olmasına rağmen aynı zamanda özel bir karaktere sahip kısmi kamusal alanları da içerir. Ön sahne, okulun ve derslerin resmi olarak sergilendiği yerdir; arka sahne ise öğretmenlerin ve öğrencilerin resmi rollerinin dışında daha serbest bir şekilde hareket ettikleri alanı ifade eder. Özellikle öğrenciler, bu iki sahne arasındaki sınırları dikkatlice ayırarak, resmi olmayan izleyici kitlesi olan arkadaşlarına hitap eder ve zaman zaman öğretmenlerin onaylamayacağı bir şekilde kendilerini sunabilirler (Goffman, 1976: 132, 139-148). Din eğitimi sürecinde bu durum, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerin dini ve ahlaki değerlerin aktarımında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin arka sahnede, yani resmi olmayan alanlarda arkadaşlarıyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

gerçekleştirdiği etkileşimler, dini norm ve değerlerin içselleştirilmesine ve bireysel kimliklerin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıfın kamusal alanında daha fazla gözlem altında olmaları, din eğitiminde bireyin özgün ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde rehberlik etmeyi gerektirir. Bu çerçevede sınıf içindeki ön ve arka sahne dinamikleri, dini ve toplumsal değerlerin aktarımında dengeli bir atmosferin oluşturulmasına imkân sağlar (Köroğlu, 2014: 1487-1505).

Öğrenciler, fark edilmeden öğretmenden uzaklaşma ya da aykırı davranışlar sergileyerek dikkat çekme konusunda farklı beceriler göstermektedir. Amerikalı sosyolog Dee Ann Spencer-Hall (1981: 280-289), ABD'de bir ilkokulda gerçekleştirdiği araştırmada dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 63 öğrenci ve öğretmenin davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenci davranışları dört kategoride sınıflandırılmıştır: (1) Ön sahnede rahatsız edici davranış sergileyip arka sahnede uyumlu olan öğrenci, (2) ön sahnede uyumlu ancak arka sahnede rahatsız edici olan öğrenci, (3) ne ön sahnede ne de arka sahnede rahatsız edici olmayan öğrenci ve (4) hem ön sahnede hem de arka sahnede rahatsız edici davranışlar sergileyen öğrenci. Goffman (1976: 79-83), öğretmenlerin de öğrencilere benzer şekilde öğretmenler odası gibi arka sahne alanlarına ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu alanlarda öğretmenler, resmi rollerinin getirdiği kısıtlamalardan uzaklaşarak daha özgür hareket edebilirler. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, okulun resmi kural sisteminin dışında birbirlerini gözlemlemekten uzak kaldıkları zamanlara ve mekânlara ihtiyaç duyarlar. Bu, karşı tarafın onları sansürsüz bir şekilde gözlemlemesinin oluşturabileceği rahatsızlığı önler. Bu durum, din eğitimi bağlamında da önemli bir boyut taşımaktadır. Öğrencilerin resmi ders ortamında (ön sahne) uyumlu bir şekilde dini ve ahlaki değerleri öğrenirken, gayriresmi etkileşim alanlarında (arka sahne) bu değerlerle nasıl ilişkilendiklerinin gözlemlenmesi gereklidir. Din eğitimi, sınıf içindeki ön sahne disiplinini sağlarken, arka sahnedeki sosyal etkileşimler aracılığıyla da değerlerin içselleştirilmesini hedeflemelidir. Bu sayede, öğrencilerin okulun sosyal alanında "çifte bir hayat" sürme eğilimi daha anlamlı ve yapıcı bir çerçevede değerlendirilebilir (Herzog, 2009: 180).

Akran kültürü, cinsiyet ve değer aktarımı

Okulun gayri resmi dünyasının, gizli müfredat ve sahne arkasında gelişen etkileşimler tarafından şekillendirildiği söylenebilir. Öğrenciler, okulun kurumsal yapısına katılarak norm ve değerleri içselleştirme çabasından ziyade, akranlarıyla doğrudan etkileşim kurdukları sosyalleşme deneyimleri yaşamaktadırlar (Faulstich-Wieland 2002: 8-9, 47, 52-53; Fend 2006: 117). Bu etkileşimlerde öğrencilerin akademik başarıları sonucunda kazandıkları resmi statü, gayri resmi değer sistemlerinde edindikleri konumlarla dengelenebilir. Ancak bu gayri resmi değer sistemi, okulun kurumsal yaptırımlarını reddeden bir yapıya sahipse, bu durum sadece okulun otoritesini değil, öğretmenin kişisel otoritesini de zayıflatabilecek bir dinamik oluşturabilir (Faulstich-Wieland 2002: 4; Herzog 2009: 180). Okulda akran ilişkilerinin değişken ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Fend (2006: 73-74), bu dinamiği şu şekilde ifade etmektedir:

"*Akranlar, (1) okulun dayatmalarına karşı koruma sağlama, (2) becerilerin kazanılması için önemli öğrenme alanları oluşturma ve (3) aidiyet ve tanınma gibi temel ihtiyaçların karşılanması için önemli yerlerdir. Ancak sosyalleşme bağlamları olarak okul ve sınıflar bunun tam tersi de olabilir: (1) Resmi okul öğrenme fırsatlarına karşı sosyal savunma yerleri, (2) sapkınlık ve ilkel kültürlerin uygulanması için 'üreme alanları' ve (3) zorbalık, aşağılama ve dışlanma deneyimlerinin yaşandığı yerler [olabilir].*"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Din eğitimi bağlamında okulun gayri resmi dünyası, dini ve ahlaki değerlerin aktarımında önemli bir rol oynar. Akran grupları, ahlaki sorumluluk, dayanışma ve saygı gibi değerlerin pekişmesine katkı sağlayabileceği gibi bu değerlerin göz ardı edilmesine ve sosyal çatışmalara da yol açabilir. Bu nedenle din eğitimi, hem resmi öğretim süreçleri hem de akran etkileşimleri aracılığıyla bireylerin dini ve ahlaki kimlik inşasını desteklemelidir. Öğretmenler, sınıftaki resmi ve gayri resmi dinamikleri dikkate alarak öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalı ve onları toplumsal ve dini değerlerle buluşturmalıdır (Akcabelenli, 2023: 29-42).

Akran kültürü terimi, öğrencilerin okulun resmi karakterine karşı geliştirdikleri, normlara dayanmayan etkileşimler bağlamında oluşturdukları bir değerler, normlar ve kurallar bütününü ifade eder (Pädagogik-Lexikon 1999: 414; Seel ve Hanke 2015: 501). Bu kültür, öğrencilerin resmi okul düzeninden kaçmak amacıyla geliştirdikleri stratejilerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda çocukların kendi dünyalarına özgü bir sosyal gerçekliği kapsar. Bu bağlamda, çocuklara yetişkin statülerine göre değil, kendi dünyalarının dinamiklerine göre odaklanmak önemlidir (Fend 1998: 44). Sosyalleşme teorisine göre çocuklar, akranlarıyla ilişkilerinde yetişkinlerle olan ilişkilerden farklı ve özgün taleplerle karşılaşırlar (Luhmann 2002: 92-93). Bu etkileşimler, çocukların sorunlara ortak çözümler üretmesini ve sosyal becerilerini geliştirmesini sağlar. Din eğitiminde akran kültürü, dini ve ahlaki değerlerin aktarımı için hem fırsatlar hem de zorluklar sunar. Akran ilişkileri, çocukların dayanışma, empati ve iş birliği gibi ahlaki erdemleri pratikte deneyimlemelerine zemin hazırlayabilir. Ancak bu kültür, aynı zamanda norm dışı davranışlar veya çatışmalarla da şekillenebilir. Öğrencilerin sosyal ilişkileri üç tür yapı altında incelenebilir: *Grup*, *Ağ* ve *Etkileşim alanı*.

Grup, net sınırlarla belirlenmiş, kimlerin dâhil olduğu ya da dışlandığının açıkça bilindiği yapıdır. Bu tür gruplarda dini ve ahlaki değerlerin aktarımı, grup üyeleri arasındaki güçlü aidiyet duygusu sayesinde daha sistematik ve tutarlı olabilir (Fend 1998: 244; https://lexikon.stangl.eu/4369/gruppe). *Ağ*, daha gevşek birliktelikleri ifade eder. Bu yapı, belirgin sınırlar ve kalıcı bir iç yapı yerine, çocuklar arasında esnek ve konu odaklı ilişkileri kapsar. Din eğitiminde bu tür sosyal ağlar, farklı bireylerin dini ve ahlaki değerleri paylaşma ve birbirinden öğrenme sürecini destekleyebilir (Fend 1998: 244). *Etkileşim alanı*, daha orta düzeyde bir yapı sunar ve genellikle dışlanmış ya da olumsuz ilişkilere sahip çocukları kapsar (Pädagogik-Lexikon 1999: 272; Herzog 2009: 181). Bu tür etkileşimler, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını zorlaştırsa da öğretmen rehberliğiyle bu süreçler, kapsayıcı ve birleştirici bir forma dönüştürülebilir. Çocukların ilişkileri genellikle değişkendir ve istikrarlı gruplardan bahsetmek güçtür. Ancak yaş ilerledikçe özellikle ergenlik döneminde bu ilişkiler kliklerşmeye ve daha kalıcı hale gelmeye başlar. Bu noktada din eğitimi, grup aidiyetini sağlarken bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini inşa etmelerine rehberlik edebilir (Luhmann 2002: 46-47, 102-103; Fend 2006: 71, 131-135).

Akran kültürleri, okulun değer yapısından bağımsız olarak önemli bir sosyalleştirme işlevine sahiptir. Okulda başarılı olmak isteyen öğrenciler, akranlarının etkisinden kaçamazlar (Fend 1998: 106-107). Akran ilişkilerinin analizi, bu ilişkilerin her zaman eşitlikçi olmayacağını gösterir. Akranlar, okul bağlamında istemsiz olarak bir araya gelen ve genellikle birbirleriyle etkileşime girmeye zorlanan aynı yaş grubundaki bireylerdir (Pädagogik-Lexikon 1999: 414; Faulstich-Wieland 2002: 54; Okumuş 2014: 439). Bu etkileşim biçiminde çatışmaların ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Akran kültürleri, genellikle sosyal farklılaşmaya yönelir ve bu tür sosyal farklılaşmalar, ergenler arasında karşılıklı hakaret, rahatsızlık verme ve dedikodu gibi ritüelleşmiş iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açar. Bu tür

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

etkileşimlerin sosyalleştirici etkileri olduğu şüphesizdir. Ergenlik döneminde, akranlar arasındaki ilişkiler giderek daha önemli hale gelir ve arkadaşlıklar, bu dönemin sosyalleşme bağlamları olarak belirginleşir (Fend 1998: 229-234; Seel ve Hanke 2015: 501, 633). Din eğitimi bağlamında, akran kültürlerinin sosyalleştirici etkileri, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri içselleştirmesinde kritik bir rol oynayabilir. Akran ilişkileri, öğrencilerin toplumsal ve dini değerleri deneyimlemeleri ve birbirlerine aktarmaları için önemli bir zemin sunar. Bununla birlikte akranlar arasındaki farklılıklar, değerlerin aktarımı sürecinde engeller yaratabilir ve bu engellerin aşılması din eğitimi açısından önemli bir zorluk teşkil eder.

Ergenlik döneminde dikkat çeken güçlü cinsiyet ayrımcılığı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını daha da karmaşık hale getirebilir (Sturm ve Wagner-Willi 2015: 65, 76). Cinsiyet, arkadaşlıkların seçimi, kliklere üyelik ve etkileşim biçimlerinin düzenlenmesinde belirleyici bir faktördür (Luhmann 2002: 94; Fend 2006: 46; Seel ve Hanke 2015: 498-499). Kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklı sosyal etkileşim biçimleri, din eğitiminin nasıl şekillendirileceğini ve bu değerlerin nasıl aktarılacağını etkileyebilir. Kızlar daha küçük ve daha yakın gruplarda etkileşimde bulunurken, erkekler daha büyük gruplarda ve daha geniş çaplı fiziksel aktivitelerde yer alır. Kızlar arasındaki popülerlik, genellikle aile kaynaklarına ve fiziksel görünüme dayanırken, erkekler için fiziksel güç ve beceriler daha önemli bir rol oynar. Bu durum, cinsiyet kimliğinin gelişiminin, özellikle kişinin kendi cinsiyet grubu içinde veya diğer cinsiyetten farklılaşma yoluyla gerçekleştiğini gösterir (Fend 1998: 111-117, 240-241, 266-272, 328-329; Faulstich-Wieland 2002: 98-100, 109; Herzog 2009: 182-183). Din eğitimi, bu cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak, bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini geliştirmelerine rehberlik etmelidir. Okulun karmaşık sosyal yapısı içinde toplumsal cinsiyetin rolü, dini ve kültürel değerlerin aktarımını kolaylaştırabileceği gibi, zorluklar da yaratabilir (Herzog 2009: 183). Din eğitimi, bu zorlukları aşmak için, öğrencilerin cinsiyetlerine ve sosyal bağlamlarına duyarlı bir yaklaşım benimsemelidir.

Sonuç

Eğitim ve sosyalleşme süreçleri, bireylerin toplumsal kimliklerini ve dini değerlerini kazanma yolunda temel bir zemin oluşturur. Bu bağlamda okul, hem bireysel hem de kurumsal boyutları birleştirerek toplumsal normların, dini değerlerin ve kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasında kritik bir rol üstlenir. Eğitimin sosyalleştirici işlevi, bireylerin sosyo-kültürel gereksinimlerini karşılamanın ötesine geçerek, toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir mekanizma olarak karşımıza çıkar. Din eğitimi ise bu sistemin önemli bir parçası olarak, bireylerin sadece dini bilgi ve inançlarını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda ahlaki sorumluluk ve manevi kimlik inşasında da merkezi bir rol oynar.

Okulun resmi ve gayri resmi yapıları, bireylerin dini ve toplumsal kimliklerini inşa ederken çok katmanlı bir etkileşim zemini sunar. Resmi müfredat, okul ritüelleri ve sınıf içi etkileşimler, bu değerlerin aktarımını desteklerken; akran kültürleri de sosyal normların ve dini değerlerin içselleştirilmesinde hem fırsatlar hem de zorluklar yaratabilir. Akran gruplarının dinamik yapısı ve cinsiyet farklılıkları, bu süreçteki değer aktarımını şekillendiren temel unsurlar arasında yer alır. Dolayısıyla din eğitiminin bu yapıları dikkate alarak empati odaklı, kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı benimsemesi gereklidir. Bu bağlamda Goffman'ın "ön sahne – arka sahne" metaforu, din eğitiminin resmi ve gayri resmi öğrenme süreçlerini birleştirerek etkili bir yapı oluşturması gerektiğini vurgular.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Din eğitimi, bireyin aileden gelen dini ve ahlaki değerlerini okul ortamında yeniden anlamlandırmasına imkân sağlayarak toplumsal normlarla bireysel kimlik arasında bir denge kurulmasına yardımcı olur. Ancak okulun kurumsal yapısı ve resmi gereklilikleri, bireylerin farklı ihtiyaçlarını her zaman yeterince karşılayamayabilir. Bu durum, din eğitiminin bu eksikleri dolduracak esnek, etkileşimli ve duyarlı bir yaklaşımı zorunlu kılar. Özellikle öğretmenlerin rehberlik rolleri, bu süreçte hem bireysel farklılıkları gözetme hem de öğrenciler için etkili bir değer aktarım modeli oluşturma açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç itibariyle din eğitimi bireylerin yalnızca dini bilgi ve ahlaki değerlerle donatılmasını sağlamakla kalmayıp, bu değerlerin toplumsal bağlamda anlam bulmasını ve uygulanabilir hale gelmesini mümkün kılar. Bu süreçte öğretmenlerin ve eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve toplumsal bağlamlarını dikkate alarak din eğitimini yapılandırması gereklidir. Bu yaklaşım, din eğitiminin etkisini ve verimliliğini artırarak, bireylerin hem dini kimliklerini koruyabilecekleri hem de toplumsal değerlerle bütünleşebilecekleri bir alan yaratılmasına katkı sağlar. Din eğitimi, bu yönüyle bireysel ve toplumsal düzeyde uyum ve bütünleşmeyi destekleyen bir köprü işlevi görmektedir.

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 150-176.
DOI. 10.51460/baebd.1522479

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Kaynakça

Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 7*(2), 29-42.

Becker, R. ve Lauterbach, W. (2016). Bildung als privileg-ursachen, mechanismen, prozesse und wirkungen, (Hg. Becker, R. ve Lauterbach, W.): *Bildung als Privileg: erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Springer-Verlag, 3-53.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die grenzen der erziehung*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

BfBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)-Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (2018). *Mobbing an schulen ein leitfaden für die schulgemeinschaft im umgang mit mobbing*.

Bornschier, V. ve Aebi, D. (1992). Rolle und expansion der bildung in der modernen gesellschaft: von der pflichtschule bis zur weiterbildung, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 18*, 539-567.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. ve Hartig, I. (1971). *Die illusion der chancengleichheit: Untersuchungen zur soziologie des bildungswesens am beispiel Frankreichs*, Ernst Klett Verl.

Çilingir, L. (2020). Ahlak ve din eğitiminin yapısı ve yöntemi üzerine. *Felsefe Dünyası (72)*, 58-75.

Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als beitrag zur schulentwicklung. Innovationsstrategien für die schule*. Paderborn: Schöningh.

Dilthey, W. (1960). Pädagogik: Geschichte und grundlinien eines systems, *Gesammelte Schriften*, Bd. IX. Stuttgart: Teubner.

Döpp-Vorwald, H. (1941). *Erziehungswissenschaft und philosophie der erziehung*. Walter de Gruyter GmbH.Co KG.

El-Yesûî, L. M. L. (1998). *el-Müncid fi'l-luġa ve'l-aʿlâm*. Dâru'l-Maşrık.

Eubel, K (2003). Kommentar (Eubel), (Hrsg. Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der schule-Leitideen-konzepte - akteure. Ein überblick*. Bielefeld: transcript 2003,-(Pädagogik)-URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-178573-DOI:10.25656/01:17857, 377-380

Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in schule und unterricht*. Luchterhand.

Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale entwicklung im jugendalter*. Huber.

Fend, H. (2005). Systemsteuerung im bildungswesen-anschlussfähigkeiten an die schulwirklichkeit, *„Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert" Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung"*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), Zürich: FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich,15-28.

Fend, H. (2006). *Neue theorie der schule-einführung in das verstehen von bildungssystemen*, VS Verlag.

Fend, H. (2008). Dimensionen von qualität im bildungswesen. Von produktindikatoren zu prozessindikatoren am beispiel der schule, (Hg. Klieme, Eckhard ve Tippelt, Rudolf): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*, Weinheim, Beltz 2008, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53, URN: urn:nbn:de:0111-opus-72778 - DOI: 10.25656/01:7277, 190-209.

Fend, H. ve Berger, F. (2016). Ist die schule humaner geworden? Sozialhistorischer wandel der pädagogischen kulturen in schule und familie in den letzten 30 jahren im spiegel der life-Studie, *Zeitschrift für Pädagogik 62*(6), 861-885.

Gloger-Tippelt, G. (2002). Kindheit und bildung, (Hrsg. Rudolf Tippelt), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer Fachmedien, 477-495.

Goffman, E. (1976). *Wir alle spielen theater*. Piper. ISBN: 3-492-01749-5.

Goffman, E. (1983). The interaction order: American sociological association, 1982 presidential Address. *American Sociological Review*, *48*(1), 1–17. https://doi.org/10.2307 /2095141

Heitzmann, A. ve Niggli, A. (2010). Lehrmittel - ihre bedeutung für bildungsprozesse und die lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6-19, DOI: 10.25656/01:13727, 28/1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Herzog, W. (2009). Schule und schulklasse als soziale systeme, *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, (Hrsg. Rollf Becker), VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-192.

Huinink, J. (2003). Familie und gesellschaft. *Universität Bremen, FB 08 Sozialwissenschaften, EMPAS Institut für Empirische und Angewandte Soziologie, Arbeitsgebiet Theorie und Empirie der Sozialstruktur*, 1-15, https://www.ssoar.info/ssoar/ handle/ document/19565

Katharina Maag Merki, K., M. (2005). Schulentwicklung und qualitätsmanagement im 21. jahrhundert. Problemzusammenhang und forschungsdesiderate, *„Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert" Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung"*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 4-15.

Keyßner, J. (2009). *Identität-bewegung-schule identitätstheoretische und bewegungs-pädagogische sichtweisen und analysen*, (unveröffentliche Dissertation) Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.

Klemm, K. (1991). Jugendliche ohne ausbildung. Die "kellerkinder" der bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 887-898.

Klieme, E. (2005). Zur bedeutung von evaluation für die schulentwicklung, *„Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert" Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung"*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), FS&S- Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 40-62.

Koch-Priewe, B. (1991). Zur aufhebung schichtenspezifischer selektion im bildungswesen. *Das Exempel Bielefeld Zeitschrift für Pädagogik 37*/6, 933-954.

Köroğlu, C. Z. (2014). Kamusal alan ve din ilişkilerinde yeni dönem. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1487-1505.

Kreppner, K., Paulsen, S. ve Schütze, Y. (1982). Kindliche entwicklung und familienstruktur. Zur erforschung der frühkindlichen sozialisation in der Familie, *Zeitschrift für Pädagogik* 28/ 2, 221-244, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142018 - DOI: 10.25656/01:14201

Kullmann, W. (1980). Der mensch als politisches lebewesen bei Aristoteles. *Hermes*, 108. Bd., (H. 3), 419-443.

Luhmann, N. (1987). Codierung und programmierung: Bildung und selektion im erziehungssystem. Soziologische aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen differenzierung der gesellschaft, 182-201.

Luhmann, N. (1991). *Soziale systeme grundriß einer allgemeinen theorie*, Suhrkamp.

Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die systeme seiner umwelt, (Hrsg. Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik,* Suhrkamp, 14-52.

Luhmann, N. (2002). *Das erziehungssystem der gesellschaft*, Suhrkamp.

Luhmann, N. ve Schorr, K. E. (1988). Strukturelle bedingungen von reformpädagogik. Soziologische analysen zur pädagogik der moderne, *Zeitschrift für Pädagogik* 34/4, 463-480.

Mandl, H. ve Krause, U.-M. (2001). Lernkompetenz für die wissensgesellschaft. (*Research report No. 145*). *LMU Munich: Chair of Education and Educational Psychology*, 1-31, ISSN 1614-6336

Mollenhauer, K. (1977). Interaktion und organisation in pädagogischen feldern, (Hrsg. Blankertz, Herwig) Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg Weinheim; Basel: Beltz, 347 - (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 13), 39-57.

Neuenschwander, M., Herzog, W. ve Holder, M. (2001). *Schulkontext und identitätsentwicklung im jugendalter.* Druckerei der Universität Bern.

Neuenschwander, M. P. (2010). Schule und familie. Aufwachsen in einer heterogenen umwelt. *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. (Hrgs. H. U. Grunder ve A. Gut). Schneider Verlag Hohengehren, 148-168.

Okumuş, E. (2014). Din ve sosyalleşme. *Electronic Turkish Studies*, *9*(11), 430-454.

Pädagogik-Lexikon (1999). (Hrsg. Gerd Reinhold, Guido Pollak ve Helmut Heim).

Parsons, T. (2005). *The social system*, Routledge.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Parsons, T. (2012). Die Schulklasse als soziales system: Einige ihrer funktionen in der amerikanischen gesellschaft, (Hrsg. Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. ve Scherr, A.). *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie,* Springer-Verlag, 103-124.

Roth, H. (1971). Erziehungswissenschaft-schulreform-bildungspolitik, (Hrsg. Scheuerl, Hans), Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 9*), 17-31.

Sandfuchs, U. (2001). Was schule leistet. Reflexionen und anmerkungen zu funktionen und aufgaben der schule, (Hrsg. Melzer, W. ve Sandfuchs, U.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*, Juventa Verlag, 11-36.

Schierbaum, A. (2021). Zur geschichte der familie, (Hrsg. Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel ve Sebastian Fitz-Klausner), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*, Verlag Barbara Budrich, 43-58.

Seel, N. M. ve Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft-lehrbuch für bachelor-, master- und lehramtsstudierende*, Springer-Verlag.

Spencer-Hall, D. A., (1981). Looking behind the teacher's back. *The Elementary School Journal* 81: 281-289.

Sturm, T. ve Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der differenzbearbeitung im fachunterricht einer integrativen schule der sekundarstufe. Zur überlagerung von schulleistung, peerkultur und geschlecht. *Gender–Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *7*(1), 64-78.

Şimşek, M. E. (2024). Yaygın din eğitiminin toplumsal uyum ve kimlik inşasındaki etkisi. *Akademik Analiz Dergisi, (2)*, 1-15.

Şişman, M. (2023). *Eğitime giriş*, PEGEM Akademi.

Terhart, E. (1986). Organisation und erziehung. Neue zugangsweisen zu einem alten dilemma, *Zeitschrift für Pädagogik 32*/2, 205-223.

Tosun, A. (2019). "Yaratıcı dramanın din eğitiminde ritüellerin öğretimine etkisi". *Dini Araştırmalar 22*/15-06, 51-76. https://doi.org/10.15745/da.528443

Tosun, C. (2021). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.

Ulich, K. (2003). Lehrer/innen-alltag als beziehungsalltag. Empirische befunde im kontext aktueller berufsprobleme die deutsche schule *95*/4, 466-478.

(ÜP, 1803), Immanuel Kant über pädagogik. (Immanuel Kant eğitim üzerine). Erişim adresi: https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa09/437.html

Vermeer, P. (2017). Din eğitimi ve sosyalleşme. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 185-200.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Mar., Vol. 21(1), 1- 19.

Wolfgang, M. ve Sabine A. (2003). Vermittlung von fachleistungs-, sozial- und selbstkompetenzen als zentrale bildungsaufgabe von schule, (Hrsg. Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der Schule – Leitideen-Konzepte - Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript 2003, 366-373. URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-178573-DOI:10.25656/01:17857

Wulf, H. (2003). Chancengleichheit und individualisierung. Zur revision eines bildungspolitischen ziels, (Hrsg. Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der Schule – Leitideen-Konzepte - Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript 2003, 154-162. https://library.oapen.org/bitstream /handle/ 20.500.12657/23364/1006790.pdf?sequence=1&isAllowed=Y

Yiğit, A. (2006). "Çocuğun Gelişim Özellikleri Ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 22*/22, 179-203. https://doi.org/10.17120/omuifd.47183

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İdeal Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Türkiye için Model Önerisi[1]

Training Ideal School Administrators: A modal Proposal for Türkiye

Görkem OYNAR , Dr., MEB, gorkemoynar@hotmail.com

İdris ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, idris.sahin@deu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 30 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 18 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma, Prof. Dr. İdris ŞAHİN tarafından yönetilen ve Görkem OYNAR tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki ideal okul yöneticisi algılarını belirlemek ve okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi sunmaktır. Karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, Manisa'da çeşitli okullarda çalışan 434 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, "İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İOYÖ)" ile toplanmış ve çeşitli istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Nitel veriler 12 okul müdürü ile birebir görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul müdürlerine ilişkin ideal okul yöneticisi algıları $\bar{X}$=3,67 "Katılıyorum" düzeyindeyken beklenti düzeyleri $\bar{X}$=4,54 "Tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Okul müdürlerinin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Oluşturulacak model önerisine temel oluşturmak amacıyla okul müdürü katılımcılara ilk müdürlük deneyiminde karşılaştıkları zorluklar ve okul yöneticilerin yetiştirilmesi konusundaki görüşleri alınmıştır. Yapılan literatür taraması ve elde edilen araştırma bulguları doğrultusunda Türkiye için "Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli" önerisi sunulmuştur. Bu model, okul yöneticiliği öncesi ve esnasında alınacak eğitimler olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Eğitimlerin ilk ayağını öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin katılabileceği okul yöneticiliği yan dal programları oluşturmaktadır. Bu eğitimlerin benzeri "Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi" adı altında öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra da alınabilecektir. Bu eğitimler yerel eğitim birimleri olan il müdürlüklerince verileceği gibi okul yöneticileri mesleki birliklerince de verilebilecektir. Söz konusu bu eğitimlerde teorik derslerin yanı sıra gözlem uygulamasının da olması planlanmıştır. Modele göre temel okul yöneticiliği eğitimi alarak okul müdür yardımcılığı görevini belirli bir süre ifa eden yöneticiler üç dönemlik "Okul Müdürlüğü Yeterlik Programına" alınacaklar; teorik dersler, gözlem raporları ve dönem projesinden sonra "Okul Müdürlüğü Yeterlik Sertifikasına" sahip olacaklardır.
Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, İdeal okul yöneticisi, Okul yöneticisi yetiştirme.

Abstract. The aim of this study is to identify perceptions of the ideal school principal in Turkey and to propose a model for school principal training. Data were collected using a convergent parallel design, one of the mixed-method research approaches. The quantitative phase of the study was conducted with data obtained from 434 teachers working in various schools in Manisa. Quantitative data were gathered using the "Ideal School Principal Scale (ISPS)" and analyzed through various statistical tests. Qualitative data were collected through individual interviews with 12 school principals. According to the quantitative findings, teachers' perceptions of their current school principals as ideal principals were at the "Agree" level ($\bar{X}$ = 3.67), while their expectations were at the "Strongly Agree" level ($\bar{X}$ = 4.54). It was observed that the views of the school principal participants supported those of the teachers. To provide a foundation for the proposed model, school principal participants were asked about the challenges they faced during their initial principalship experiences and their perspectives on school principal training. Based on a comprehensive literature review and the findings of the study, the "Progressive and Continuous Development-Oriented School Principal Training Model" was proposed for Turkey. This model consists of two stages: pre-service and in-service training for school principals. The first stage involves a minor program in school administration that students enrolled in teacher education programs can undertake. A similar training, termed "Basic School Administration Training," could also be provided to teachers after their appointment to the profession. These trainings can be delivered by local education units such as provincial directorates or professional school administration associations. In addition to theoretical courses, observation-based practices are planned for these trainings. According to the model, individuals who complete the basic school

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

administration training and serve as assistant principals for a certain period will be eligible to enroll in a three-term "School Principal Competency Program." After completing theoretical courses, observation reports, and a term project, participants will obtain a "School Principal Competency Certificate."

Keywords: School principal, Ideal school administrator, School administrator training.

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The term "ideal," originating from French, signifies something that meets desired levels and quality. The aspiration to achieve the best plays a crucial role in both professional and everyday activities. According to the Turkish Language Association, an ideal is defined as embodying all superior qualities conceivable by thought (TDK, 2022). In this context, an ideal school administrator should be "successful," "effective," and possess "desirable qualities."

Historically, management theories have addressed the characteristics of ideal managers differently. The classical management approach views the ideal manager as someone who can definitively determine desired outcomes, make quick decisions, efficiently manage resources, and oversee work processes (Aslan & Karip, 2014). In contrast, the behavioral management approach emphasizes respect, listening, motivation, understanding needs, and team collaboration (Baransel, 1993; Bolat et al., 2008). Modern management approaches consider managers with 21st-century skills—such as problem-solving, systemic thinking, innovation, adaptability, risk-taking, and technological proficiency—as ideal (Memduhoğlu, 2010; Tortop et al., 2010; Çağlar, 2015; Koçel, 2018). The primary aim of this study is to identify perceptions of the ideal school administrator among teachers and school administrators in Turkey and to propose a model for their training. The study reviews existing literature on the roles, skills, and characteristics of school administrators, and explores perceptions and expectations of the ideal administrator. Interviews with school principals focused on challenges faced during their initial experiences and their views on training processes, forming the basis for a proposed model. This research, by outlining a profile of the ideal school administrator and proposing a comprehensive training model, aims to contribute to the literature and enhance the effectiveness of school leadership in Turkey.

Method. The research employed a mixed-methods approach, integrating interviews and survey techniques for a comprehensive strategy. The design followed the "convergent parallel design," where qualitative and quantitative data were collected simultaneously. In this method, both data types are given equal priority, and their analysis is conducted separately but combined during the final interpretation to provide a cohesive understanding. Qualitative data were gathered through individual interviews with school principals, while quantitative data were collected using the "Ideal School Administrator Scale" from teachers. The combined and comparative analysis of these data led to the development of a model for training school administrators.

Results. The average current situation ($\bar{X}$=3.67) and expectation ($\bar{X}$=4.54) scores of the Ideal School Administrator Scale, as answered by teachers, have been determined. It is observed that while the average current situation score is at the level of 'Agree', the expectation average is at the level of 'Completely agree'. Based on these results, it can be said that teachers have high expectations from an ideal school administrator and that the current situation does not fully meet these expectations. Quantitative findings suggest that school principals also hold similar views to teachers in terms of expectations for an ideal school administrator's development of educational stakeholders and processes, management and leadership skills, and personal qualities. Additionally, three themes emerged from individual interviews with school principals: (1) Challenges encountered in their initial principalship experience, (2) Views on the ideal school administrator, and (3) Recommendations for

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

administrator development. It has been observed that the quantitative and qualitative findings complement each other.

Discussion and Conclusion. The findings indicate that teachers expect high performance from ideal school principals, yet current school principals fall short of meeting these expectations. These findings are supported by existing research in the literature. Moreover, school principals themselves have acknowledged starting their roles without adequate training or knowledge, leading to encountering various challenges and gaining experience over time. From the perspective of the essential qualities an ideal school principal should possess, the views of school principals align with those of teachers. School principals suggest that training for school leadership should commence before assuming duties and should be continuous. The study underscores the role of school principals in enhancing educational quality, emphasizing the need for principals to improve their management knowledge and skills. Based on a literature review and the obtained findings, a graduated training approach starting from teacher education and progressing to structured leadership training for school administrators is envisioned.

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim yönetimi ve liderliği alanında yapılan çalışmalar hem teori hem de uygulama açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmalar, eğitim kurumlarının daha etkili bir şekilde yönetilmesine ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitimde ideal kavramı, istenen seviyede ve kalitede bir yönetim ve eğitim süreci hedeflemeyi ifade eder. En iyiye ve en uyguna ulaşma arzusu hem iş hayatında hem de günlük yaşamda gerçekleştirmeye çalıştığımız birçok etkinlikte önemli bir rol oynar. Arzulanan veya beklenen bir şeyi en iyi şekilde yapmak, ideal olanı elde etmek anlamına gelir. Türk Dil Kurumu'na göre ideal kavramı, "düşüncenin tasarlayabileceği tüm üstün nitelikleri kendinde toplamış" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Bu bağlamda, ideal bir okul yöneticisinin "başarılı", "etkin" ve "arzulanan özelliklere sahip" olması gerektiği söylenebilir.

Farklı yönetim yaklaşımları, ideal okul yöneticisinin sahip olması gereken özelliklerin zamanla evrildiğini ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda farklı beceri setlerinin önem kazandığını göstermektedir. Yönetim teorileri tarihsel olarak incelendiğinde, ideal yöneticilerin özelliklerinin farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Klasik yönetim yaklaşımına göre ideal yönetici, istenen sonuçları kesin bir şekilde belirleyebilen, hızlı kararlar verebilen, kaynakları etkin bir şekilde yönetebilen ve iş süreçlerini idare edebilen bir kişidir (Aslan & Karip, 2014). Davranışçı yönetim yaklaşımında ise ideal yönetici, çalışanlarına saygı gösteren, onları dinleyen, motive eden, ihtiyaçlarını anlayan ve takım çalışmasına yatkın bir kişidir (Baransel, 1993; Bolat vd., 2008). Modern yönetim yaklaşımlarında ise, karmaşık sorunları çözme, sistemik düşünme, yenilikçi fikirler üretme, değişime uyum sağlama, risk alma, küresel ekonomik ve sosyal trendleri izleme ve dijital teknolojileri kullanma gibi 21. yüzyıl yeterliklerine sahip yöneticiler ideal yönetici olarak kabul edilmektedir (Memduhoğlu, 2010; Tortop vd., 2010; Çağlar, 2015; Koçel, 2018).

Başarılı ve etkili olmuş okul müdürlerinin özellikleri, okulun yer aldığı çevreye ve okulun belirli özelliklerine göre farklılık gösterse de birbirine benzer olduğu söylenebilir (Hausman vd., 2000). Eğitimin her toplumda hayati bir süreç olduğu ve bu sürecin çoğunlukla okullarda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, başarılı, etkili ve her yönden istenilen özellikleri taşıyan yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okulların başarıya ulaşacağı söylenebilir (Anderson, 2008; Balcı, 2002; Goldring vd., 2007; Gürbüz vd., 2013). Etkili bir müdür, okulunu en iyi şekilde yönetir, tüm öğrenciler için okul imkânlarını artırır, öğrenme yaşantılarını zenginleştirir ve öğrencilerin akademik düzeylerini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olur (Şahan, 2018). Okul müdürü, görevini yaparken paydaşların rol ve beklentilerini dikkate alarak okula bağlılıklarını artırır. Bu yönetsel davranış örgütsel kültürün oluşumunda katkıda bulunmakla birlikte olumlu iletişimi teşvik ederek etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Sonuç olarak bu yönetsel beceri okul müdürünün başarısını ve etkililiğini artırır (Busher & Barker, 2003; English & Hill, 1990; Şahin-Fırat, 2010; Taymaz, 1995). Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırmada okul müdürünün sergilediği etkili yönetim ve liderlik performansının öğrenci başarısı ve örgütsel bağlılığına doğrudan (Allen vd., 2015; Drysdale & Gurr, 2011; Chen vd., 2022; Urick & Bowers, 2014) veya dolaylı (Grissom vd., 2021; Hallinger & Heck, 1998; İra vd., 2019; Leithwood vd., 2004; Leithwood, 2020; Özdemir, 2019) etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin becerileri, stratejileri, karakteristik özellikleri, öğrenci başarısına etkileri, deneyimleri, paydaşlarla ilişkileri, iletişim yöntemleri, liderlik stilleri ve okul müdürü standartları, ideal

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okul müdürünün özelliklerine dair araştırmaların merkezinde yer almıştır (Duran & Cemaloğlu, 2020). Bu araştırmalar, başarılı ve etkili okul müdürlerinin özelliklerini çeşitli alt faktörler altında incelemiştir. Schulte ve diğerleri (2010), ideal bir okul müdürünün hizmet etmeyi seven, tertipli, disiplinli, iyi huylu, sabırlı, saygılı, yardımsever, açık fikirli, dürüst, sorumluluk sahibi, tutarlı, arkadaş canlısı ve okul içi yaşantıya odaklanmış biri olması gerektiğini belirtmiştir. Şahan (2018) ise ideal bir okul müdürünün demokrat, güler yüzlü, anlayışlı, kendini ve okulu geliştiren, öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, zamanını etkili kullanan ve kanunları ve yönetmelikleri iyi bilen biri olduğunu ifade etmiştir. Diğer araştırmalar da ideal okul müdürlerinin çeşitli liderlik rollerine sahip olmasının yanı sıra yaratıcı düşünebilen, stresi yönetebilen, iyi ilişkiler kuran, eşitlik ve adalete önem veren, örgütleme becerisi yüksek, sorumluluk sahibi, problem çözme yeteneği güçlü, iyi bir dinleyici ve gözlemci, motive edici ve eğlenceli karaktere sahip bireyler olması gerektiğini ortaya koymuştur (Aytürk, 1999; Bolam vd., 1993; Recepoğlu, 2008; Scheerens & Stoel, 1988; Tanrıöğen, 1988).

İdeal okul yöneticilerinin yönetim becerileri, eğitim ve öğretim süreçlerine etkileri ile liderlik vasıfları açısından benzer niteliklere sahip olduklarına dair ifadeler bulunmaktadır. Açıkgöz (1994), ideal bir okul yöneticisinin yönetim becerilerini, örgütün işleyişini sürdürmek, dış çevre ile uyum içinde olmak ve örgüt hedeflerine ulaşmayı sağlamak olarak tanımlamaktadır. Gümüşeli (2001) ise ideal bir okul yöneticisinin, değişen eğitim sistemi ve yeni yönetim anlayışına uyum sağlayabilen, toplumdaki değişen ihtiyaçları karşılayacak donanıma sahip, öğrenci başarısını merkeze alan, mevzuatı bilen ve uygulayan bireyler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tür yöneticilerin, araştırmalarla da desteklenen ortak özellikleri; örgütsel bir kültür oluşturan ve yönlendiren, vizyonu paydaşlara aktaran, yenilikçi ve etkili stratejiler belirleyen, eğitim programlarını yönlendiren, öğrenci gelişimini izleyen, örgütsel bağlılığı artıran, okul imkanlarını geliştiren, paydaşlarla iş birliği içinde olan, kendi mesleki gelişimine önem veren, öğretmenlerin gelişimine destek olan, teknolojiyi ve yeni gelişmeleri takip eden, kendini güncelleyen, mevzuatı bilen ve uygulayan, öğretimsel liderlik becerilerine sahip kişiler olduğu ifade edilmektedir (Balcı, 2002; Busher & Barker, 2003; Edmonds, 1979; English & Hill, 1990; Lawrence, 1989; Myrick, 2003; Peterson & Deal, 1998).

Okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini artırmanın, kendi profesyonel gelişimlerinin yanı sıra öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine de katkı sağlayacağının bilinmesi büyük bir önem taşımaktadır. Okullarda öğretmen, yönetici ve velilerin arasında pek çok çatışma yaşanabilmektedir (Kazak & Aygün, 2022). Bu çatışmaları bitirmek ve uzlaşmaya çevirmek öncelikle okul yöneticisinin görevi olmakla birlikte etkili iletişim becerilerini gerektirmedir (Aydın, 2013). Okul yöneticilerinin, eğitimde etkinliği artırmak için bu tür anlaşmazlıkları çözebilme ve tüm ilgili taraflarla olumlu ilişkiler kurabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Koçak & Başkan, 2013). Buna ek olarak okul yöneticilerinin, öğrenci başarısını elde etmek için iş birliği odaklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturması gerekmektedir (Babaoğlan vd., 2017). Yine okul yöneticileri, okuldaki personeli en etkili ve verimli şekilde kullanma sorumluluğu taşıdığı için, öğretmen performansını en uygun düzeyde yönlendirebilmeleri gerekmektedir (Bozan & Ekinci, 2019). Eğitim bağlamında düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşması için, öğretmen ve öğrencilerin performansını artırmak amacıyla denetim uygulamalarını verimli ve etkili bir şekilde yürütmeleri gerekmektedir (Birel & Erçek, 2019). Bütün bunlardan hareketle okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını ve hedeflerini başarıyla gerçekleştirebilmek için bir dizi yetkinlik geliştirmeli ve sürekli olarak kendi gelişimlerini desteklemelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler, toplumu şekillendiren önemli figürler olarak kabul edilirken, okul yöneticileri de bu figürlerin başında gelir. Ülkenin ilerlemesi ve kalkınmasında donanımlı, ideal öğretmen ve yöneticilerin katkısının önemli olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin toplumun ve günümüzün ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirilmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Üstüner vd., 2021). Türkiye'deki yönetici yetiştirme durumu incelendiğinde okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken ihtiyacı olacak yeterliklere sahip olmadan ve bu göreve ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeden görevlerine başladıkları, bu sebepten de birçok hata yaptıkları gözlemlenmektedir (Turhan & Karabatak, 2015). Bu durumun başlıca nedeni olarak ülkedeki okul yöneticiliğinin henüz bir meslek veya ayrı branş olarak kabul edilmemesi ve bu nedenle okul yöneticilerinin gerekli yeterlikleri kazanmaları için göreve başlamadan önce herhangi bir eğitimden geçmemesi gösterilebilir. Okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, okul müdürlerinin görev alanlarının tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, müdürlerin gerçekleştirdikleri işlerle yapmaları gereken işler arasında belirgin bir uçurum oluşmasına neden olmaktadır (Turan, 2007).

Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikler ile bir yöntem çerçevesine oturtulmaya çalışılmış olsa da 1985 – 2021 yılları arasında çıkan veya yeniden düzenlenen yönetmelikler okul yöneticilerinin daha çok seçilmesine ilişkin belirli ölçütlerin düzenlendiği yasal metinler olarak kalmıştır. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığının 5 Şubat 2021 tarihinde çıkardığı yönetici atama yönetmeliği okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bir yol haritası çiziyor olsa da verilecek olan eğitim içeriğinin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama, sosyal ve kültürlerarası beceriler (Yeni, 2021) olarak ele alındığında mevcut durumdaki yetiştirme programının (oygm.meb.gov.tr, 2023) okul yöneticilerinin çağın gerekliliklerine göre yetiştirilmesinde eksik kaldığı söylenebilir. Bunların yanında okul yöneticilerinin göreve başladıkları zaman karşılaştıkları sorunlar çeşitli araştırmalarda alınmış (Bayar, 2016; Kazak vd., 2021; Yetim & Toprakçı, 2020), bu araştırmalarda okul yöneticilerinin göreve başlama öncesi teknik yeterlilik alanında bilgi eksikliğinden dolayı zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlamış okul yöneticilerine yönelik görev öncesi eğitimlerin eksikliğinin, bu yöneticilerin göreve hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını zorlaştırarak işlerini daha uzun süre ve sancılı bir şekilde öğrenmelerine yol açtığı, dolaylı olarak da yönetsel davranışları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bilgi sahibi bir okul yöneticisi idari işleri yönetirken eğitim işlerini de aksatmadan yürütürken, yeterli bilgi sahibi olmayan bir yönetici sorunlarla başa çıkmada zorlanmakta, bazı durumlarda ise cezai durumlarla karşılaşabilmektedir (Rivkin vd., 2005).

Türkiye'nin, eğitim sisteminde birçok değişikliklere gitmiş olmasına rağmen bu değişimleri okullarda uygulayacak ve yürütecek kişiler olan okul yöneticilerini yetiştirmede önemli sayılabilecek adımları atmadığı söylenebilir (Bozkurt, 2023). Okullarda her geçen gün artan yeni uygulamalar ile karşılaşan okul yöneticileri bu durumlara ayak uydurmak ve kendilerini geliştirmek için üniversitelerdeki eğitim yönetimi programlarına başvurmaktadır; ancak bu programların okullarda karşılaşılan problemlerin çözümüne odaklanmaktan uzak olduğu ve bu talepleri karşılamada yetersiz olduğu söylenebilir (Karataş, 2023). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak yönelimler incelediğinde üç farklı yönelimin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli ve ek ölçütler modelidir (Şimşek, 2004). Çıraklık modelinde okul yöneticiliği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görevi öğretmenlik görevinin bir parçası olarak görülmekte ve bu görevin mevcut kanunlar ve yönetmelikler çerçevesinde yürütülebilecek bir görev olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle bu modelde yöneticilerin eğitimi söz konusu değildir. İkinci model olan eğitim bilimleri modeli ise 1970'lerde uygulanmaya çalışılmış ve bu doğrultuda üniversitelerde eğitim fakülteleri bünyelerinde eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri açılmıştır, ancak bu bölüm mezunları doğrudan okul yöneticisi olarak görev almamışlar, öğretmen olarak atanmışlardır. Bu modele göre yönetim ayrı bir bilimsel çalışma alanı olup, okul yöneticiliği yapacak kişilerin yönetimin temel kavramlarını bilen kişilerden olmaları amaçlanmıştır. Son model olan ek ölçütler modelinin ise tam anlamıyla bir yönetici yetiştirme modeli olmadığı, yöneticilik için başvuran adaylar arasında belirli ölçütlere göre öncelik sırası belirleme ve atama yöntemi olduğu söylenebilir. Türkiye'deki yönetici yetiştirme süreçleri incelendiğinde temelde de çıraklık modeli ve ek ölçütler modelinin benimsendiği ve modelin son 30 yıldır değişmediği söylenebilir (Recepoğlu & Kılınç, 2014; Şimşek, 2004).

Türkiye'de yönetici yetiştirme felsefesinin ve mevcut hiyerarşik düzenin tam olarak oturmadığı görülmektedir (Okçu, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı veya üniversiteler bünyesinde okul yöneticiliğine ilişkin özel program olmadığı gibi bu alanda da bir kurumsallaşma olmadığı söylenebilir. Türkiye'deki okul yöneticisi yetiştirme araştırmaları, genellikle eğitim yönetimi, liderlik becerileri, pedagojik bilgi ve etik değerlere odaklanarak okul yöneticilerinin niteliklerini geliştirmeye yönelmiştir. Araştırmalarda okul yöneticisi yetiştirmeyi üstlenecek kurumlara değinilmiş olsa da yetiştirme süreçlerinin hepsinin mesleğe atanma sonrası hizmet içi eğitim yoluyla verilmesi gerektiği ön görülmüştür (Aksakal, 2020; Brina, 2022; Karabatak & Şengür, 2018; Kesim, 2009; Öz, 2019; Turhan & Karabatak, 2015).

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın temel amacı, ideal bir okul yöneticisi kavramına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algı ve beklentilerini belirleyerek Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin rolü, becerileri ve özellikleri hakkında mevcut literatürü gözden geçirilmiş, ideal bir okul yöneticisinin nasıl tanımlandığına dair algıları ve beklentiler araştırılmıştır. Ayrıca birebir görüşme yoluyla okul müdürlerinden öncelikle ilk müdürlük deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar sorulmuş, ideal okul yöneticisine ilişkin bakış açıları ele alınmış ve son olarak okul yöneticisi yetiştirme süreçlerine ilişkin fikirleri alınarak oluşturulacak okul yöneticisi yetiştirme modeline temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi profilini çıkararak farklı bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca, bu araştırma okul yöneticisi yetiştirmeyi öğretmenlik eğitimi sürecinde başlatarak, okul yöneticilerinin temelden gelişimlerini ele almaktadır. Sunulan model okul yöneticisi yetiştirmede aşamalı bir ilerleme sürecini içermesi nedeni ile okul yöneticiliğinde kariyer basamağı sistemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte model, okul yöneticiliği eğitimini verecek kurumları tanımlayarak ve bu kurumların görevlerini belirleyerek okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik daha bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yeni yaklaşımın, Türkiye'deki okul yöneticisi yetiştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, ideal bir okul yöneticisinin niteliklerini ortaya koymak ve Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi üzerine odaklanarak literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?" olarak belirlenmiş, bu probleme dayalı olarak da aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1) Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
2) Okul müdürlerinin ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3) Okul müdürlerinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik model önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularına yanıt bulmak için araştırma karma araştırma yöntemiyle modellenmiştir. Araştırma, birebir görüşmeler ve ölçek tekniklerini içerecek şekilde bütüncül bir araştırma stratejisine göre tasarlanmıştır. Bu strateji, farklı yöntemler ve programlar aracılığıyla elde edilen verilerin birleştirilerek araştırmaya bütünlük kazandırılmasını amaçlamaktadır (Batdı, 2016). Çalışmanın deseni, karma yöntem araştırmaları içerisinde en sık kullanılan "yakınsayan paralel desen" olarak belirlenmiştir. Bu desen, nitel ve nicel aşamalarda verilerin eş zamanlı toplandığı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Yakınsayan paralel desen, yöntemlere eşit öncelik verirken, çözümleme aşamalarını ayrı tutar. Genel yorumlamada ise bu aşamaları birleştirerek yöntemlerin birbirlerini desteklediği bir yapı sunar (Creswell, 2017).

İdeal okul yöneticisine ilişkin görüşlerin belirlenmesinde birebir görüşme tekniği ile okul müdürlerinden nitel veriler elde edilmiş, geliştirilen "İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği" ile de nicel veriler öğretmenlerden toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, birbirini destekler nitelikte ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yapılarak okul yöneticilerini yetiştirmeye yönelik bir model ortaya konulmuştur.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 öğretim yılında Manisa ili sınırları içerisindeki resmi ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrende 433 ilkokul, 291 ortaokul ve 49 Anadolu lisesi ve 49 meslek lisesi olmak üzere toplam 822 okul ve bu okullarda çalışan 15354 öğretmen oluşturmaktadır.

Tabakalı örnekleme, farklı alt grupların (okul düzeyi ve hizmet bölgesi) temsilini sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Okul düzeyi ve hizmet bölgesinin öğretmen görüşlerini etkileyebileceği düşünülerek tabakalandırmada bu değişkenler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, her bir alt grup (tabaka) içinde yeterli sayıda öğretmen yer alacak şekilde örneklem oluşturulmuştur. Tabakalı örneklemin seçilmesi, her alt grubun temsilinin sağlanmasına ve bulguların daha güvenilir ve genellenebilir olmasına katkı sağlamıştır. Tabakalı örnekleme formülü ile ihtiyaç duyulan örneklemin 375 olduğu (d=0,05 ve t =1,96 alınmıştır) sonucuna varılmış, buna doğrultuda en az 375 öğretmenden oluşan, okul düzeyini ve hizmet bölgesini temsil eden bir örneklem hedeflenmiştir (Çokluk vd., 2011). Alt gruplardaki öğretmenler tabakalara ayrılarak bu alt gruplardaki tabakaların evren içindeki yüzdesi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

örneklem büyüklüğü / evren büyüklüğü formülü ile belirlenmiştir (Karasar, 2009). Evrende bulunan 15354 öğretmenin %34'u (5249 öğretmen) ilkokulda görev yapmakta, %36'sı (5835 öğretmen) ortaokulda görev yapmakta, %13'ü (1936 öğretmen) Anadolu lisesinde görev yapmakta ve %15'i (2234 öğretmen) ise meslek lisesinde görev yapmaktadır. Bununla birlikte belirlenen örneklem sayısına ulaşmak için, geri dönmeyeceği düşünülen ölçek sayısı da dikkate alınarak 550 adet ölçek formu dağıtılmıştır. Katılımcılara dağıtılan ölçeklerden 449 tanesi geri dönmüş. Bu ölçeklerden 15 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak toplanan 434 adet geçerli ölçek üzerinde veri analizi yapılmıştır.

Tablo 1.
Araştırmanın nice boyutuna katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Değişkenler		**n**	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	231	53,2
	Erkek	203	46,8
	Toplam	*434*	*100*
Okul türü	İlkokul	156	35,9
	Ortaokul	157	36,2
	Anadolu lisesi	57	13,1
	Meslek lisesi	64	14,7
	Toplam	*434*	*100*
Öğrenim Durumu	Lisans	372	85,7
	Lisansüstü	62	14,3
	Toplam	*434*	*100*
Öğretmenlik alanı	Sınıf öğretmeni	148	34,1
	Branş Öğretmeni	229	52,8
	Meslek Öğretmeni	57	13,1
	Toplam	*434*	*100*
Mesleki kıdem	1-5 yıl	19	4,4
	6-10 yıl	77	17,7
	11-15 yıl	95	21,9
	16-20 yıl	85	19,6
	21 yıl ve üzeri	158	36,4
	Toplam	*434*	*100*
Okul müdürü ile çalışma süresi	1 yıldan az	87	20,0
	1-3 yıl	204	47,0
	4-6 yıl	97	22,4
	7 yıl ve üzeri	46	10,6
	Toplam	*434*	*100*
Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı	20'den az	94	21,7
	21-40 arası	185	42,6
	41-60 arası	102	23,5
	61-80 arası	19	4,4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	80 ve üzeri	34	7,8
	Toplam	*434*	*100*

Araştırmanın görüşme tekniği ile elde edilecek nitel verilerinin toplanmasında yer alacak katılımcıların çeşitlilik ve zenginlik açısından yeterli örneklemi temsil etmesine dikkat edilmiştir. Nitel çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Manisa ili sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Aynı zamanda, araştırmanın nicel boyutunda yer alan bağımsız değişkenler de göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi) ve farklı eğitim bölgelerindeki görevleri, farklı mesleki kıdemlere sahip olmaları, çalıştıkları okullarda farklı sayıda öğrenci ve öğretmenin bulunması gibi faktörler dikkate alınmıştır.

Tablo 2.
Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul müdürlerine ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Branş	Okul Türü	Yöneticilik Kıdemi	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
K1	Erkek	Lisans	Sosyal Bil.	Ortaokul	4 yıl	57	790
K2	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	10 yıl	38	800
K3	Kadın	Y.lisans	Türkçe	Ortaokul	4 yıl	32	460
K4	Kadın	Lisans	İlk. Mat	Ortaokul	3 yıl	50	720
K5	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	30 yıl	43	800
K6	Erkek	Y.lisans	Meslek	M. lisesi	13 yıl	94	936
K7	Kadın	Lisans	Meslek	M. lisesi	10 yıl	84	910
K8	Erkek	Lisans	Biyoloji	Anadolu L.	25 yıl	48	640
K9	Erkek	Lisans	Beden Eğt.	Anadolu L.	12 yıl	33	348
K10	Kadın	Lisans	İngilizce	Anadolu L.	7 yıl	28	346
K11	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	10 yıl	16	150
K12	Erkek	Lisans	Meslek	M. lisesi	9 yıl	18	213

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Nicel boyut

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İOYÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yazar tarafından

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapılmış, ölçeğin geliştirilmesinde veriler 2021-2022 yılında Manisa ili Akhisar ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İOYÖ), "mevcut durum" ve "beklenti" olmak üzere çift yönlü olarak düzenlenmiştir; bu nedenle, ideal okul yöneticisinin özelliklerini yansıtan ifadeler için öğretmenlerden hem "mevcut durum" hem de "beklenti" olarak iki değerlendirme yapmaları istenmektedir. Ölçekte, mevcut durum ve beklenti ifadeleri için Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde beşli bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör (AFA) analizi sonucunda İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İOYÖ)'nin üç faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Faktörlere giren maddelerin ifade ettikleri konular incelendikten sonra, ilgili literatür çerçevesinde, faktörler (boyutlar) adlandırılmıştır. Bu doğrultuda, birinci boyut "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme (α=.982)"; ikinci boyut "İletişim ve Yönetim Becerileri (α= .963)"; üçüncü boyut ise "Kişisel Özellikler (α= .915)" olarak isimlendirilmiştir. AFA ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarında modelin uyum indekslerinin (GFI=.70, NFI=.98, RFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.039 ve RMSEA=.094) kabul edilebilir düzeyde olduğu ve modelin veri ile iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 39 maddelik ölçek 2022-2023 yılında Manisa ilinde uygulanmıştır. Elde edilen 449 ölçek formu SPSS programına işlenmiş, ardından bu veriler analiz edilmeden önce veriler istatistiksel analizler için uygun hale getirilmiştir. Bu kapsamda analizlerde z puanları hesaplanarak veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda anket formunun bir bölümünün hiç doldurulmadığı (mevcut durum- beklenti), 4 maddeden fazla boş bırakılan (%10) ve rastgele işaretlendiği tespit edilen 15 anket formu elenmiştir. Kalan 434 anket formu üzerinden analizler yeniden tekrarlanmış, veri setinde uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin "mevcut durum" bölümüne yapılan normal dağılım analizi sonucunda çarpılık ve basıklık değerlerinin -0.54/-0,36 (normal dağılım: -1 ve +1 arası) değerleri arasında değiştiği görülmüştür (Çokluk vd., 2011). Bu bulgudan hareketle, ölçeğin "mevcut durum" bölümünden elde verilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Aynı işlemler ölçeğin "Beklenti (İdeal okul müdürü)" bölümü için de tekrarlanmıştır. Yapılan normal dağılım analizi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,02 ile 5,77 arasında değiştiği gözlemlenerek ölçeğin bu bölümüne ait verilen normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Nitel boyut

Görüşme formu, okul müdürlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar, ideal okul yöneticisine dair görüşleri ve okul yöneticisi yetiştirmedeki önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlerden nicel veri toplanırken, okul müdürlerinden nitel veri toplanmasının nedeni, onların deneyimlerinin model önerime katkı sağlamasının yanı sıra, okul yöneticiliği sürecine dair derinlemesine bilgi sunmasıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilen nitel görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde, okul müdürlerinin ideal okul yöneticisine ilişkin algılarını belirleme ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2010) nitel görüşme formlarında bilgi ve beceriye ilişkin soruların deneyimler ile ilişkilendirerek sorulması gerekmektedir. Görüşme soruları oluşturulan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, bu görüşler doğrultusunda nitel görüşme formunda sorular doğrudan görüşmeciye sorulmamış, bunun yerine örnek bir durum veya olay üzerinden görüşmecinin fikirlerinin alınması yoluna gidilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sorular iki Türkçe öğretmeni tarafından dilbilgisi ve yazım kuralları açısından incelenmiştir. Son hali verilen görüşme formu ile iki okul müdürüne pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan ve 12 katılımcının görüşlerinden oluşan veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde, katılımcıların söylemlerinden hareketle temalar ve kodlar tanımlanır ve anlamlı birimler oluşturulur (Sezer & Engin, 2020). Bu yaklaşıma göre, veri setindeki benzer anlam birimleri ve konseptler bir araya getirilir ve sistematik bir şekilde incelenir (Creswell, 2017). Verilerin analizinde, öncelikle her bir veri setinde yer alan görüşler, ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun sözcük ve sözcük grupları belirlenerek temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Ardından aynı analiz başka bir uzman tarafından ele alınmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Oluşturulan ana temalar şu şekildedir: (1) İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan zorluklar (2) İdeal okul yöneticisine yönelik görüşler (3) Yönetici yetiştirmeye yönelik öneriler.

Bulgular

Araştırma problemine ilişkin nicel ve nitel bulgular

Araştırma problemi olan "Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?" sorusuna yanıt bulmak için öncelikle öğretmenlerden İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği ile elde edilen nicel bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
İdeal okul yöneticisine ilişkin öğretmen algıları

Alt Boyutlar	Mevcut Durum		Beklenti	
	$\bar{X}$	*Ss*	$\bar{X}$	*Ss*
1. Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	3,69	1,12	4,59	0,65
2. İletişim ve Yönetim Becerileri	3,77	1,13	4,54	0,73
3. Kişisel Özellikler	3,55	1,18	4,49	0,75
Ölçek geneli	*3,67*	*1,14*	*4,54*	*0,71*

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin algılarında mevcut durum ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme, İletişim ve Yönetim Becerileri ile Kişisel Özellikler alt boyutlarında mevcut durum değerlendirmeleri 'Katılıyorum' düzeyindeyken, beklenti düzeyleri 'Tamamen Katılıyorum' düzeyine ulaşmaktadır. Genel ölçek ortalamaları da benzer bir eğilim göstermekte olup, mevcut durum ortalaması ($\bar{X}$=3,67) ve beklenti ortalaması ($\bar{X}$=4,54) arasında belirgin bir fark bulunmaktadır.

Nicel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerinin de ideal okul müdürünün eğitim öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirmede beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürleri de ideal bir okul yöneticisinin sahip olması gereken önemli özellikleri "*insanları etkileme ve yöneltme becerisi* (f=8)", "*Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma* (f=5)" ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama* (f=5)" olarak tanımlamışlardır. Örneğin iki katılımcı ideal okul müdürünün paydaş ve süreçleri geliştirme konusuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"İdeal bir okul müdürü yönetici olmaktan çok iyi bir lider olmalı; çalışanının çalışmalarını desteklemeli, gerekli kaynak ve yardımı sağlamalıdır. Örgütü hedeflerine uygun olarak yönlendirmeli ve süreci takip ederek üstün performans sergileyenleri takdir etmelidir" [K3].*
> *"Veliyi eğitim sürecinde daha aktif rol almaya yöneltecek kararlar almalı çünkü veli sürecin bir parçası olmalı." [K1].*

Okulun kaynaklarının geliştirilmesi konusunda ilişkin bir katılımcı da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"….yönettiği okulu her alanda geliştirmek hedefi olmalı. Geliştirilmesi gereken şeyler okuldan okula değişebilir. Mesela bazı okulun fiziksel olanakları geliştirilmesi gerekir bazısının başarısı. Bazı yerlerde her ikisi de geliştirilmesi gerekebilir." [K9].*

Öğretmenleri ve paydaşları yöneltme becerisi ile ilgili bazı katılımcılar da görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *"…yönetişim becerisi ve bilgisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, paydaşları işe koşabilen, günceli yakalayabilen, vizyon ve misyon sahibi, kurumu disipline edebilen ve disipline olmuş kurum yapısını yürütebilen… bir kişi olmalıdır. [K5].*
> *"…onların arkasında olduğumu hissettirir, görevlerini layığı ile yaptıkça ödüllendirir aksi halde uyarıları yaparım." [K6].*

İletişim ve yönetim becerileri alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde İletişim ve Yönetim Becerileri alt boyutunda mevcut durumda en yüksek ortalama 'Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler' ($\bar{X}$=3,99), en düşük ortalama ise "Tüm okul personeline eşit davranır" ($\bar{X}$=3,53) ifadesine aittir. Beklenti düzeyinde ise "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır" ($\bar{X}$=4,61) en yüksek, "Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısıyla paylaşır" ($\bar{X}$=4,33) en düşük ortalamaya sahiptir. Alt boyut genelinde mevcut durum ortalaması ($\bar{X}$=3,77) ile beklenti ortalaması ($\bar{X}$=4,54) arasında belirgin bir fark bulunmaktadır.

Nicel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerinin de iletişim ve yönetim becerileri alt boyutunda beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürleri de ideal bir okul yöneticisinin iletişim ve yönetim becerisi yönünden sahip olması gereken önemli özellikleri "*Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma* (f=10)*", "Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma* (f=7)", "*İkna kabiliyeti yüksek olma* (f=5)" ve "*İletişime açık olma* (f=4)" olarak tanımlamışlardır.

Örneğin bir katılımcı ideal okul müdürünün görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma konusuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"…ayrıca okul müdürünün etkileme becerisi olmalı, yani insanları kendine çekebilmeli. Bilgisi ve duruşu ile saygıyı hak etmeli. Okulun idari, mali tüm yönetimsel işleri bilmeli. Kanunları okul ile ilgili bunları çok iyi bilmeli." [K10].*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

> "Örgüt ve teşkilat donanımı olmalıdır. Liderlik becerisi olmalıdır. Kriz yönetimini bilmelidir. Çatışma durumunu uzlaşmaya çevirebilmelidir. Protokol kurallarını bilmelidir." [K5].

Yeniliklere karşı ilgi ve yönelim konusunda bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Eğitim dünyası hızla değişiyor ve bir müdürün bu değişikliklere ayak uydurabilmesi ve yeni fikirlere açık olması gerekiyor. Hiç kimse her şeyi bilmez ve bir müdürün de öğrenmeye her zaman açık olması gerektiğini düşünüyorum. Yeni eğitim metotları, teknolojiler ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmalı ve sürekli kendini geliştirmelidir" [K9].

İkna kabiliyeti (f=5) ve iletişim becerileri (f=4) konusu okul müdürlerince oldukça değinilen bir konu olmuştur. İletişim konusunda bazı katılımcıların görüşleri de şu şekildedir:

> "İletişim becerisi iyi olmalı, öğretmen, öğrenci, veli, personel, ziyaretçi, paydaşlar, STK'lar, kurumlar vb. yaklaşımını iyi becerebilmeli. İletişimle idarecilik yöntemini iyi harmanlamalı." [K12].
>
> "İdeal okul müdürü iletişim kanalını daima açık bırakmalı, emir vermek yerine işe sürükleyen, işi sahiplendirici iletişim becerilerini kullanmalıdır. Yani nabza göre şerbet vermelidir. … İdeal bir okul müdürü aynı zamanda çalışanlarının sorunlarını da gözlemleyen ve sorunlarını çözmeye çalışırlarken onların arkasında olduğunu hissettirebilen bir kişi olmalıdır." [K7].

Kişisel Özellikler alt boyutunda mevcut durumda "Yeni fikirlere açıktır" ($\bar{X}$=3,72) en yüksek, "Eleştiriye açıktır" ($\bar{X}$=3,36) en düşük ortalamaya sahiptir. Beklenti düzeyinde ise "Yeni fikirlere açıktır" ($\bar{X}$=4,57) en yüksek, "Mizah anlayışı güçlüdür" ($\bar{X}$=4,32) en düşük ortalamaya sahiptir. Alt boyut genelinde mevcut durum ($\bar{X}$=3,55) ile beklenti ($\bar{X}$=4,49) ortalamaları arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Nicel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerin de kişisel özellikler alt boyutunda algı ve beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen katılımcıların ölçeğin ideal okul müdürüne ilişkin kişisel özellikler alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları ile okul müdürü katılımcıların bu konuya ilişkin verdiği yanıtların benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bazı okul müdürlerinin ideal bir okul müdürünün sahip olması gereken kişisel özellikleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

> "Sempatik ve duyarlı olmalı, dışa dönük olmalıdır" [K1].
>
> "İyi bir okul müdürü önce iyi bir insan olmalıdır, net ve anlaşılır olmalıdır." [K5].
>
> "Öyle duvar gibi olmayacak, yüzü biraz gülecek, insanların söz söylemeye çekineceği asık suratlı müdür olmaz." [K8].
>
> "Biraz da yeni şeyleri araştıran, meraklı olması gereklidir." [K3].
>
> "Mesela benim bir müdürüm vardı önceden, ona çok güvenirdim her konuda hem iş olarak hem de karakter olarak. Bizi korurdu, sahip çıkardı. O yüzden öğretmen açısından müdürün güvenilir olması önemli bir şey." [K10].

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Alt problemlere ilişkin bulgular

Araştırma problemi kapsamında ideal okul yöneticisi algısına yönelik öğretmen görüşleri nicel veri toplama yöntemiyle toplanırken, nitel görüşme formları kullanılarak okul yöneticilerinin bakış açılarına odaklanılmıştır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde ilk olarak müdürlüğe başladıklarında karşılaştıkları zorluklar ele alınmış, ardından ideal okul yöneticisinin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirleri sorulmuş, son olarak da okul yöneticisi yetiştirme sürecine ilişkin model önerileri görüşleri alınmıştır. Tümevarımsal içerik analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve kategoriler tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde başlıca temalar ve kategoriler

Ana Tema	Temalar	Kategoriler
IDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ALGISI VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME	*İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Zorluklar*	- Teknik Konularda Karşılaşılan Zorluklar - İş Yönetimi ve Organizasyonel Zorluklar - Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar
	İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler	- Liderlik ve Yönetim Becerileri - Kişisel Özellikler - İletişim Becerileri
	Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler	- Eğitim İçeriği - Eğitim Zamanı ve Süresi - Eğitim Türü - Eğitim Verecek Kurumlar

Tümevarımsal içerik analizi sonuçlarına göre, 3 ana tema ve bu ana temalara ilişkin 10 kategori belirlenmiştir. Ana temalar (1) İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan zorluklar, (2) İdeal okul yöneticisine ilişkin görüşler (3) Yönetici yetiştirmeye yönelik öneriler olarak belirlenmiştir. Tablo 8'de "İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Zorluklar" temasına ilişkin kategoriler ve kodlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklar nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan sorunlar temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	*f*
Teknik Konularda Karşılaşılan zorluklar	-Resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği	5
	-Mevzuat bilgisi eksikliği	5
	-Finansal yönetim, mali konulardaki bilgi eksikliği	3
	-Yönetimsel ve mali yazılımların kullanımına yönelik bilgi	3
	-Personelin özlük iş ve işlemleri konusunda bilgi eksikliği	2
İş Yönetimi ve Örgütsel Zorluklar	-Görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki kısıtlılığı	8
	-İnsan kaynaklarının yönetimi konusunda karşılaşılan zorluklar	4
	-Kanun ve yönetmeliklerin uygulamasında karşılaşılan zorluklar	3
	-Farklı rollere uyum sağlamada karşılaşılan zorluklar	2
	-Sorun çözme, kriz ve stres yönetiminde eksiklik	1
Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar	-Öğretmenleri etkileme ve yöneltme	3
	-Okul kültürü oluşturma	2
	-Farklı paydaşlarla iş birliği kurma	2
	-Objektiflik ve tarafsızlığa bağlı kalma	2

Yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile ilk müdürlük deneyimindeki eksiklikler temasına ilişkin üç kategori ve bu kategorilerle ilişkili 15 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) Teknik konularda karşılaşılan zorluklar, (2) İş yönetimi ve organizasyonel zorluklar ve (3) Kişilerarası ve iletişimsel konularda karşılaşılan zorluklar olarak adlandırılmıştır. Bu kategorilere ve kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> "İnsanlarla (Öğretmen, veli, personel, ziyaretçi, öğrenci, paydaşlar, kurumlar vb.) iletişim ve protokol yöntemlerini çok iyi bilmeyi veya kendini geliştirmeyi gerektiriyor. Bazı işler var mesela ayrıntılı, yeri geliyor bir mührü vuracağın yerin bile bir kuralı var. Kullanacağın kalemin rengi bile önemli bazen. İşte bunları bilmeden başlanıyor göreve, deneye yanıla öğreniliyor." [K12].
>
> "… müdür olduktan sonra acil kararlar alma konusuyla yüz yüze gelmiştir. Bu kararları alırken kanun, tüzük ve yönetmelik bilgilerine de sahip olması gerekmektedir. Eğer bu bilgilerinde de eksik varsa karar almak içinden çıkılmaz ve yanlış yönelimli hale gelecektir." [K3].
>
> "…. okul yönetiminde kullanılan çeşitli yazılımları kullanma konusunda, resmi iş ve işlemlerde kullanılan prosedür ve yazı dili konusunda sıkıntı yaşamış olabilir. Öğretmen bakış açısından idare bakış açısına geçtiğinde işlerin daha farklı yürüdüğünü, öğretmenden kendisine önemsiz ve angarya gelen bir işin idareci olunca önem derecesi ve anlamının değiştiğini fark etmiş olabilir." [K1].

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okul müdürlerinin ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
İdeal okul yöneticisine yönelik görüşler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	*f*
Liderlik ve Yönetim Becerileri	-Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma	10
	-İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi	8
	-Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma	7
	-Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma	5
	-Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama	5
	-Sorun çözme ve kriz yönetimi	3
Bireysel Özellikler	-Etik – ahlaki özellikler	8
	-Kişilerarası sosyal özellikler	7
	-Bilişsel özellikler	2
İletişim Becerileri	-İkna kabiliyeti yüksek olma	5
	-İletişime açık olma	4
	-Anlaşılır, net ve tahmin edilebilir olma	3
	-Sosyal yönü güçlü olma	3
	-İnsanlar tarafından sevilen ve sayılan biri olma	2
	-İyi bir dinleyici olma	2

Yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile "İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler" temasına ilişkin üç kategori ve bu kategorilerle ilişkili 15 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) liderlik ve yönetim becerileri, (2) bireysel özellikler, (3) iletişim becerileri olarak adlandırılmıştır. Bu kategorilere ve kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> "Kurumun yönetimi ve denetimine mevzuat ve iletişim becerisiyle hâkim olmalı. Mevzuatı iyi bilmeli ve uygulamalı, görev paylaşımlarını iyi yapmalı, denetimleri ve müdahaleleri zamanında yapmalı, kurumda zafiyet yaratacak durumları fark etmeli, önlem almalı. Kurumu bütünleştirici, geliştirici rolünde olmalı, kurum kültürü oluşturmak için gerekli gezi, yarışma, spor, etkinlik, proje, eğitim ve çalışmalarını da yapmalı." [K12].
>
> "Okulun idari, mali tüm yönetimsel işleri bilmeli. Kanunları okul ile ilgili bunları çok iyi bilmeli. Mesela benim bir müdürüm vardı önceden, ona çok güvenirdim her konuda hem iş olarak hem de karakter olarak. Bizi korurdu, sahip çıkardı. O yüzden öğretmen açısından müdürün güvenilir olması önemli bir şey. Sadece bilmekle olmuyor onları uygulamada kullanmak önemli. Yeni bir iş yaparken hem bir kanuna aykırı olmaması hem de okulun yararına olması önemlidir." [K10].

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Okul müdürlerinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik model önerileri nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Yönetici yetiştirmeye yönelik öneriler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	*f*
Eğitim İçeriği	-Liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri	5
	-Mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimler	5
	-Finansal konularda eğitimler	3
	-Hukuki ve idari iş ve işlemler ile ilgili eğitimler	3
	-Yönetim bilimi ve alt dalları ile ilgili eğitimler	2
	-Eğitimsel ve mali yazılımlara ilişkin eğitimler	2
Eğitim Zamanı ve Süresi	-Belirlenen aralıklarda, sürekli	5
	-Müdürlük görevine başlamadan önce	3
	-İhtiyaç duyulan zamanlarda	2
	-Üniversitede öğretmenlik eğitimi ile birlikte	2
Eğitim Türü	-Yüz yüze kurslar	5
	-Uygulamalı eğitimler	4
	-Uzaktan eğitimler	2
	-İşbaşı gözlem	2
	-Deneyim paylaşımı	2
	-Mentorluk-Staj uygulaması	2
Eğitim Verecek Kurumlar	-Üniversiteler	5
	-Bakanlık merkez teşkilatı	4
	-Mesleki dernekler ve sendikalar	2
	-İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	1

Bu alt probleme ilişkin yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile "Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler" temasına ilişkin dört kategori ve bu kategorilerle ilişkili 22 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) eğitim içeriği, (2) eğitim zamanı ve süresi, (3) eğitim türü ve (4) eğitim verecek kurumlar şeklinde belirlenmiştir. Bu kategorilerde yer alan "Eğitim İçeriği" kategorisine ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

> "Öncelikle verilecek eğitimde uygulamalı iletişim becerilerinin olmasını isterim. Liderlik, iletişim, mevzuat alanları olmalı." [K4].
>
> "Ekibimi en etkin nasıl kullanırım ve iletişim becerileri konularını kapsamasını isterim" [K6].
>
> "MYS, KBS, DYS, EBA, E-kurs, e-okul, MEBBİS gibi modüllerin verimli kullanımı ile alakalı eğitimler, vergi ve SGK işlemleri maaş ve ek ders işlemleri ve parasal işlemlerle ile ilgili detaylar, mevzuattan kaynaklı idarenin ceza ve yaptırım almasına sebep olabilecek durumlar veya sehven yapılan sık hatalar gibi başlıklarda uygulamada en çok karşılaşılan iş ve işlemlerin doğruları konusunda eğitimler verilmeli." [K1].

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Eğitim Zamanı ve Süresi" kategorisinde ise iki katılımcı okul müdürü fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> "Bu eğitimler önem ve güncelleme zamanına göre anlık veya yaz tatilinde olmak üzere 2 kategoride ele alınmalı, yüz yüze ve uygulamalı olmasına özen gösterilmeli." [K1].
>
> "Üniversite öğrencilerinin derslerine daha çok okul yönetimi, eğitim yönetimi dersleri eklenebilir. Öğretmenlik programları 5 yıla çıkartılabilir böylece. Ya da yan dal programları gibi isteyen öğrencilere okul yöneticiliği eğitimi ayrı olarak verilebilir. Bence bu konudaki eğitim en temelden başlamalı. Eskiden öğretmen liseleri vardı. Belki oralarda veriliyordu böyle eğitimler bilmiyorum ama ne kadar temelden o kadar iyi bence…" [K1].
>
> "Dinamik bir süreç olan okul yönetimi toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak değişim içindedir. Bu sebeple en fazla 10 yılda bir yeni bir sürecin başladığı normal kabul edilerek bu konudaki eğitimler 3 aylık bir sürede üniversiteler tarafından uygulamalı olarak yenilenmelidir" [K11].

Eğitim Türü kategorisi; "Yüz yüze kurslar", "Uygulamalı eğitimler", "Uzaktan eğitimler", "İşbaşı gözlem", "Deneyim paylaşımı" ve "Mentorluk-Staj uygulaması" kodlarını içermektedir. Bu kodlarla ilişkili bazı katılımcıların fikirleri şu şekildedir:

> "…ama bana kalırsa yöneticiliğe ilişkin eğitimler daha üniversitede başlamalı. Mademki okul yöneticilerinin sadece öğretmenlerden olması esas ki aksi düşünülemez, bu işi yapacakları biz öğretmenlik eğitimi yanında bu işleri de öğretmeliyiz. ….Öğretmen adaylarına nasıl ki okul deneyimi diye bir ders var, okul yönetimi deneyimi gibi ders olup okulun idari yönetimini gözlemleme deneyimleme şansı sunulmalı…." [K10].
>
> "Okullar, müdür adaylarına pratik deneyim sağlama konusunda kilit bir rol oynar. Okullar, stajyer müdürlerin mentorluk alacağı ve deneyim kazanacağı yerlerdir." [K9].

Eğitim Verecek Kurumlar kategorisinde ise başlıca kodlar; "Üniversiteler", "Bakanlık merkez teşkilatı", "Mesleki dernekler ve sendikalar" ve "İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri" olarak belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin doğrudan ifadelerden bazıları şunlardır:

> "Eğitim fakülteleri, yönetici yetiştirme programlarını yürütme konusunda önemli bir rol oynayabilir. Üniversiteler, teorik bilgi ve araştırma desteği sağlar. Ayrıca, müdür adaylarına staj imkânları sunarak pratik deneyim kazanmalarını sağlayabilir." [K9].
>
> "Yurtdışında okul yöneticileri dernekleri, kuruluşları çok yaygın bir kurum, özellikle Amerika'da ve Kanada'da da olduğu gibi bizim ülkemizde de bu tür kurumların olması lazım. Bu kurumlar yaygınlaşırsa bu tür eğitimlerin sorumluluğunu üstlenebilirler" [K5].
>
> "Şu an da olduğu gibi il ve ilçe müdürlükleri de bu eğitimi verebilir. İl müdürlüğünün yürütmesi bence daha iyi olur çünkü maalesef bizim ülkemizde bir şey yerelleştikçe ciddiyeti azalıyor. Çok merkezileştikçe de olmuyor. En makul seviye il düzeyinde yapılmasıdır. Yabancı ülkelerde de bu tür eğitim işleri bildiğim kadarıyla eyalet düzeyinde oluyor." [K8].

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürleri ile ilgili algı puanlarının aritmetik ortalaması, Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme boyutunda $\bar{X}$= 3,69; İletişim ve Yönetim Becerileri boyutunda $\bar{X}$= 3,77; Kişisel Özellikler boyutunda $\bar{X}$: 3,55 olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu alanlarda orta düzeyde performans gösterdikleri algısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin ideal okul yöneticisine yönelik beklenti puanlarının aritmetik ortalaması Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme boyutunda $\bar{X}$= 4,59; İletişim ve Yönetim Becerileri boyutunda $\bar{X}$= 4,54; Kişisel Özellikler boyutunda $\bar{X}$= 4,49 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ideal okul yöneticisinden bu alanlarda yüksek performans beklediklerini, ancak mevcut durumdaki okul müdürlerinin bu performansı karşılamadığı ve beklentinin altında performans sergilediklerini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçların literatürde var olan daha önceki sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul müdürü yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çeşitli araştırmalar, okul müdürlerinin yönetimsel, iletişimsel, öğretimsel ve liderlik yeterliklerinin beklenen düzeyin altında olduğunu ve okul müdürleri ile öğretmenlerin bu konudaki algılarının birbirinden farklılaştığını göstermektedir (Ağaoğlu vd., 2012; Özdemir vd., 2015). Bu konuda okul müdürlerinin çeşitli özelliklerine ilişkin yapılan nicel araştırmalarda öğretmen algılarının genel olarak daha düşük olduğu saptanmıştır (Bakkal & Radmard, 2020; Nacar & Demirtaş, 2017; Sezer, 2018; Töre & Kırlıoğlu, 2022). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Arslan'ın (2022) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının "katılıyorum" düzeyinde, iletişim yeterlikleri ölçeğinde "Çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılık, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirme biçiminde bağlamsal farklılıkların ve yerel faktörlerin rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Arslan'ın bulguları, özellikle okul yöneticilerinin yönetimsel ve iletişimsel becerileriyle ilgili öğretmen algılarının daha olumlu olduğunu gösterse de bu durumun genel eğilimleri yansıtmadığı ve daha spesifik koşullar altında farklılık gösterebileceği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim Yönetimi literatüründe, eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için öğretim-öğrenim süreçlerinde, fiziksel altyapı, materyaller, insan kaynakları ve öğretmen niteliklerinin dengeli bir şekilde dağıtılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007). Bu perspektiften bakıldığında, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim kalitesini artırmadaki rolü ve sorumluluğu oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin, belirli eylemler ve uygulamalarla öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olmaları, okulda güvenli bir ortam oluşturmaları, eğitim konularında öğretmenler ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaları, durum değerlendirmesi yapmaları temel görevleri arasında sayılmaktadır (Balyer, 2013). Okul müdürlerinin yeterliliklerinin beklenen düzeyin altında olmasının, okul yöneticiliği eğitimi almamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yukarıda verilen araştırmalar, okul müdürlerinin genellikle öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığını ve bu konuda eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Yine bu konuda öğretmenler ile okul müdürleri arasında görüş ayrılıkları olduğu belirtilmiştir. Bu görüş ayrılıkları, okul müdürlerinin kendi yeterliliklerini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiği, ancak öğretmenlerin bu yeterlilikleri daha düşük bir düzeyde değerlendirdiği bir dinamik yaratmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İdeal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile öğretmenlerin beklentilerinin benzer olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin (İOYÖ) alt boyutları ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yapılan nitel analiz sonucunda ideal okul yöneticisinin özellikleri teması "Liderlik ve Yönetim Becerileri", "Bireysel Özellikler" ve "İletişim Becerileri" olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Liderlik ve yönetim becerileri temasında en sık tekrarlanan ifadelerin "*Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma*" (10 kez), "*İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi olma*" (8 kez) ve "*Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma*" (7 kez) olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında okul müdürlerinin ideal bir okul müdürünün yönetimsel konularda derin bir bilgiye sahip olan, okulun genel işleyişini, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ve okul yönetimi ile ilgili kanun ve yönetmelikleri bilen ve uygulaması gereken kişiler olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, ideal okul müdürünün, eğitim teknolojilerini, yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemlerini ve okul yönetimindeki yeni yaklaşımları anlamasını ve uygulamasını, etkili liderlik becerilerine ve yenilikçi bir zihniyete sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bu bulgularının ideal okul müdürünün özelliklerine ilişkin yapılan diğer araştırmalarla desteklendiği söylenebilir. Farklı örneklem gruplarının da ideal okul yöneticisine ilişkin benzer algılar içerisinde olduğu söylenebilir. Örneğin Duran ve Cemaloğlu (2020) araştırmasında başarılı okul müdürlerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve müdür yardımcılarının görüşlerini almış, yaptığı fenomonolojik araştırma sonucunda başarılı okul müdürlerinin öğretimsel liderlik, ahlaki liderlik, vizyoner liderlik, sosyal adalet liderliği ve kültürel liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kişisel özellikler bağlamında etkili iletişim becerilerine sahip, anlayışlı, adil, mevcut duruma göre uyum sağlayan okul müdürleri katılımcılar tarafından başarılı olarak algılanmışlardır. Sezer'in (2018), okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetimsel özelliklerinin incelendiği çalışmasında, okul müdürlerinin yüksek düzeyde babacan-anlayışlı, yeterli-yardımsever ve demokratik-katılımcı özelliklere sahip olduğu; orta düzeyde otoriter-kuralcı ve donanımlı-lider özelliklere sahip olduğu; görece düşük düzeyde ise yetersiz-mevzuatçı, etkisiz-günü kurtarıcı ve karizmatik-buyurgan özellikler sergilediği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinden beklenen evrensel liderlik değerlerini ise adalet, donanım, etkili iletişim, motive edicilik, ileri görüşlülük (vizyon), zekâ, dürüstlük, güvenilirlik, ekip kuruculuk, tutarlılık, dinamizm ve kararlılık şeklinde sıralamıştır. Ulusoy ve diğerlerinin (2023) ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre etkili okul yöneticisinin özelliklerini belirlediği nitel araştırmasında etkili okul yöneticisine yönelik mesleki özellikler temasında en sık tekrarlanan ifadelerin "*öğrenme etkinliklerine önem veren*", "*sosyal etkinliklere önem veren*" olduğu kişisel özellikler temasında "anlayışlı", "*insanları önemseyen*" ve "*iyi davranan*" ifadelerinin en sık tekrarlanan ifadeler olduğu görülmüştür.

Araştırma problemi olan "Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla okul müdürleri ile yapılan birebir görüşmelerde ilk müdürlük deneyiminde karşılaştıkları zorluklara ve okul yöneticisi yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerine değinilmiştir. İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan zorluklar teknik konular, iş yönetimi ve organizasyonel zorluklar, kişilerarası ve iletişimsel zorluklar olarak üç ana kategoriye ayrılmıştır. Teknik konularda en sık karşılaşılan zorluklar arasında resmi prosedürler ve mevzuat bilgisi eksikliği ile finansal ve mali konulardaki bilgi eksikliği yer almıştır. Bu durumun, okul

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini zorlaştırdığı ve okulun genel işleyişini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. İş yönetimi ve organizasyonel zorluklar arasında ise görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki kısıtlılığı ve insan kaynaklarının yönetimi konularında yaşanan sıkıntılar öne çıkmıştır. Müdürler, genellikle çok sayıda yeni görev ve sorumlulukla karşılaştıklarını ve bu durumun zaman yönetimi ve önceliklendirme becerilerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Kişilerarası ve iletişimsel zorluklar kategorisinde ise öğretmenleri etkileme ve yöneltme, okul kültürü oluşturma ve farklı paydaşlarla iş birliği kurma konularında sıkıntılar yaşandığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik okul müdürlerinin önerilerinde ise eğitim içeriği, eğitim zamanı ve süresi, eğitim türü ve eğitim verecek kurumlar olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Eğitim içeriğinde liderlik ve iletişim becerileri ile mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimlerin önemine vurgu yapılmıştır. Eğitim zamanı ve süresi konusunda belirlenen aralıklarda sürekli eğitimler verilmesi ve müdürlük görevine başlamadan önce eğitimlerin yapılması önerilmiştir. Eğitim türü olarak yüz yüze kurslar ve uygulamalı eğitimler tercih edilmiştir. Eğitim verecek kurumlar arasında ise üniversiteler ve Bakanlık merkez teşkilatı öne çıkmıştır. Bu öneriler, okul yöneticilerinin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri, müdürlerin kişilerarası ve iletişimsel zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilirken, mevzuat bilgisi eğitimleri teknik konulardaki bilgi eksikliklerini giderebilir. Eğitimlerin sürekli ve müdürlük görevine başlamadan önce verilmesi, müdürlerin göreve daha hazırlıklı başlamalarını sağlayacaktır. Uygulamalı eğitimler ve staj çalışmaları ise müdürlerin pratikte karşılaşacakları durumlara hazırlıklı olmalarını sağlayacaktır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik literatürdeki diğer araştırmalarla da uyum göstermektedir.

Yapılan benzer araştırmalar ve araştırmamızın bulgularından hareketle okul müdürlerinin yeterliliklerinin beklenen düzeyin altında kaldığı, bunun önemli nedenlerinden birinin de yeterli yönetim bilgisine ve becerisine sahip olmadan göreve başlamaları gelmeleri olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin okul yöneticiliği eğitimi almadıkları durumlarda, yönetim, iletişim ve liderlik gibi önemli becerileri yeterince geliştirmeleri, kişisel yatkınlık ve özelliklere ya da tesadüflere dayalı olarak edinilebilir. Bu da çoğu zaman okulun etkin bir şekilde yönetilmesini ve öğretmenlerin gereken desteği ve yönlendirmeyi almalarını zorlaştırabilir. Oysa okul yöneticiliği, karmaşık ve özel bir beceri seti gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için uygun eğitim ve hazırlık gerekir. Okul müdürlerinin okul yöneticiliği eğitimi almaları, daha iyi bir liderlik ve yönetim becerisi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme kapasiteleri artar.

Bu konuda son dönemde yapılan araştırmalar da okul yöneticilerini yetiştirilmesi konusunda farklı bakış açıları ve yaklaşımlar geliştirmektedir. Örneğin, Cemaloğlu (2005) üniversitelerdeki eğitim yönetimi lisans programlarının yeniden açılmasını, mevcut yüksek lisans programlarının da bir yıl teorik bir yıl da uygulamalı olarak eğitim vermesini önermiştir. Recepoğlu ve Kılınç (2014) okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde liderlik, örgütsel gelişim kuramları, iletişim zaman yönetimi gibi eğitimlerin olmasını önermiş ve yetiştirme programlarının üniversiteler bünyesinde en az bir yıl ve otuz kredilik derslerden oluşmasını önermiştir. Aktepe (2014) okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında da okul müdürleri ve öğretmenlerin mevcut yetiştirme programına dair görüşlerini "yetersiz" düzeyde olduğunu tespit etmiş ve oluşturulacak yetiştirme programlarının bakanlık üniversite iş birliğince oluşturulacak "Eğitim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yöneticisi Programı" ile yürütülmesini önermiştir. Ayrıca bulgulara paralel şekilde okul yöneticiliğinin bir kısım eğitiminin staj şeklinde verilmesini öngörülmüştür. Savaş (2019) Dünya'daki yönetici yetiştirme eğitimleri incelediği ve bu yönde yetiştirmeye yönelik model önerisi sunduğu araştırmasında okul yöneticilerine yönelik eğitimlerin üniversitelerce ve MEB tarafından sık aralıklarla düzenlenecek hizmet içi eğitimler şeklinde olması önerilmiştir. Bunun yanında hizmet öncesi yetiştirme programını tamamlayan yönetici adaylarının belirli bir süre staj çalışması yapması öngörülmüştür. Brina (2021) Kosova'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin sunduğu model önerisinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yüksek lisans eğitiminin yanına bir yıl uygulamalı eğitim ön görmüş, alınacak yüz yüze eğitimlerin de eğitim ve okul yönetimi, etkili iletişim ve halkla ilişkiler, liderlik becerileri, mevzuat bilgisi, okul bina ve demirbaşlarının kullanımı ve bakımı gibi konulardan oluşmasını önermiştir. Görüldüğü üzere çeşitli farklı yazarlar verilecek teknik yeterlilik boyutunda eğitimlerin yanında uygulamalı eğitim, staj eğitimi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algıları, buna ilişkin mevcut durum ve beklentiler arasındaki farkları ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik öneriler kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular, mevcut okul yöneticilerine ilişkin algıların, ideal okul yöneticisine yönelik beklentilerden anlamlı ölçüde düşük olduğunu göstermiştir. Özellikle eğitim-öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme, iletişim ve yönetim becerileri ile kişisel özellikler boyutlarında öğretmenlerin beklentileri, mevcut durum algılarından daha yüksektir. Bu durum, mevcut okul yöneticilerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mevcut durum ve beklenti algıları arasındaki pozitif ilişki, mevcut yöneticilerden edinilen deneyimlerin, ideal yönetici algılarını kısmen şekillendirdiğini göstermektedir; ancak bu ilişkinin sınırlı düzeyde olması, öğretmenlerin beklentilerinin daha geniş bir çerçevede değerlendirildiğini işaret etmektedir.

Okul müdürlerinden elde edilen bulgular, yöneticilik görevinin ilk yıllarında karşılaşılan zorluklara ışık tutmaktadır. Müdürler, mevzuat bilgisi eksikliği, finansal iş ve işlemler, geniş sorumluluk alanları ve iletişim becerileri gibi konularda önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, ideal bir okul yöneticisinin liderlik, etik değerlere bağlılık, etkili iletişim becerileri ve yeniliklere açık bir vizyona sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Okul müdürleri, yönetici yetiştirme süreçlerine ilişkin olarak liderlik ve iletişim becerilerine odaklanan, uygulamalı eğitimleri içeren ve üniversitelerle iş birliği içinde yürütülen bir yapı önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, hizmet öncesi eğitimlerin zorunlu hale getirilmesi ve bu süreçlerin belirli bir süre staj çalışmaları ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bulgular, yöneticilik eğitiminin öğretmenlik eğitimi kapsamında verilmeye başlanması gerektiğini, öğretmen adaylarının aynı zamanda okul yöneticisi adayı olduğu düşüncesi ile eğitimlerin hizmet öncesinden başlayarak hizmet içi süreçlerde daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, ideal okul yöneticisi algılarının detaylı bir şekilde incelenmesi ve yöneticilik eğitimine dair somut öneriler sunması açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bu önerilerin eğitim politikalarına entegrasyonu ve uygulamadaki etkilerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aşamalı ve sürekli gelişim odaklı okul yöneticisi yetiştirme modeli

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle Türkiye'de uygulanması öngörülen "Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli" önerisi sunulmaktadır. Sunulan bu model ile son 10 yılda okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik olarak yapılan bazı araştırmalarda (Altın & Vatanartıran, 2014; Brina, 2021; Derinbay Gülmez & Yavuz, 2016; Gök, 2017) elde edilen sonuçlar ve önerilen modellerle bazı ortak noktaların olduğu söylenebilir. Önerilen modelin işlerlik kazanması için yapılması gereken bazı kurumsal ve yasal düzenlemeler şu şekildedir:

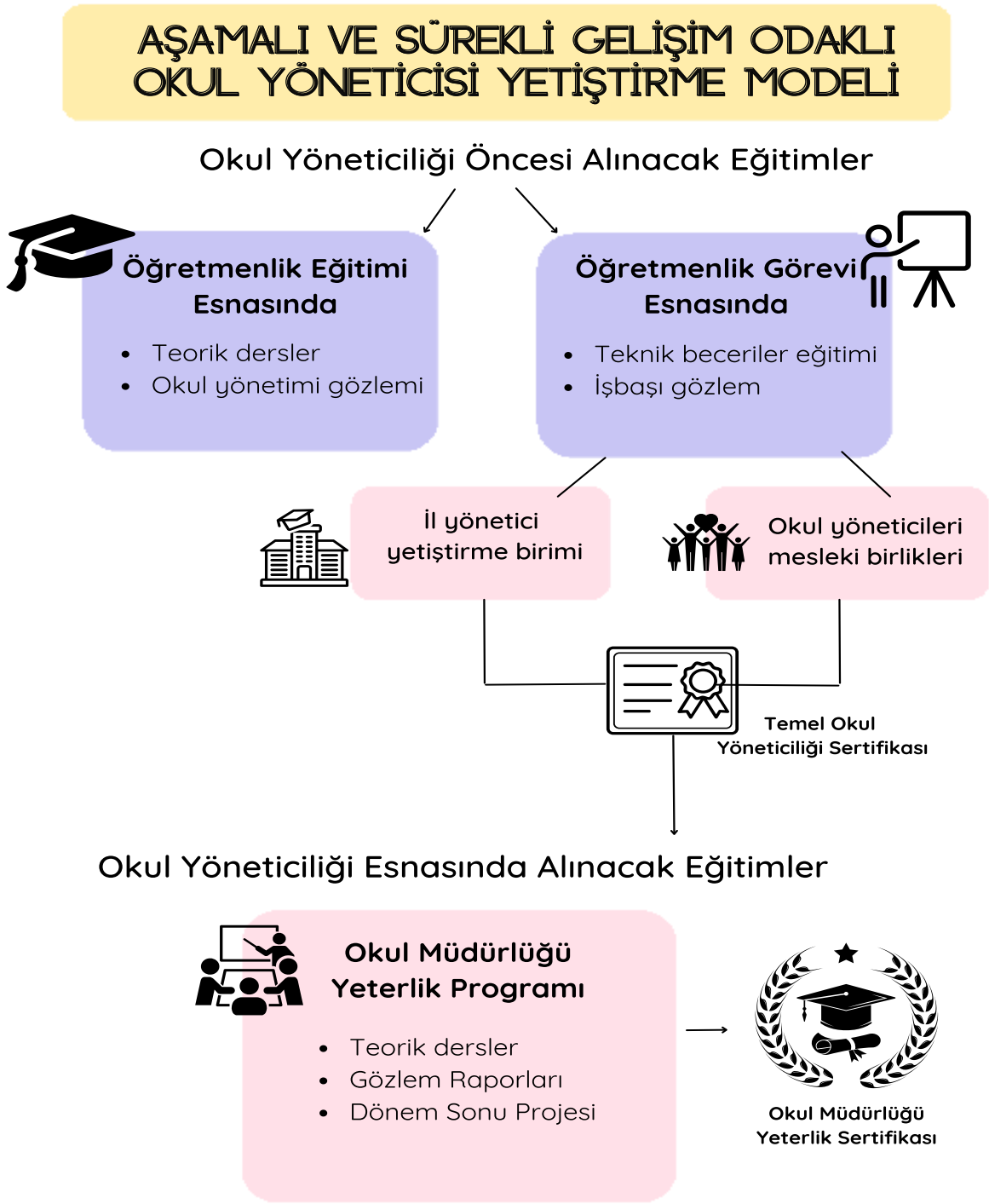
*Okul Yöneticiliği Yan Dal Programları***:** Meslek hayatında okul yöneticiliği yapmayı planlayan veya bu alanı öğrenmek isteyen öğrencilerin okul yöneticiliğine ilişkin daha kapsamlı bilgiye sahip olmaları amacıyla eğitim fakültelerinin öğretmenlik programları dâhilinde "Okul Yöneticiliği" yan dal programlarının açılması önerilmektedir.

*Yerel Eğitim Birimlerinde Yönetici Yetiştirme Birimi***:** En az iki yıl kıdemi olan öğretmenlere, temel yöneticilik eğitimleri verecek ve iş başı gözlem uygulamalarını organize edecek İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde "Yönetici Yetiştirme Birimleri" kurulması öngörülmüştür. Bu birimlerde eğitim ve koordinasyondan sorumlu çeşitli kademelerdeki eğitim yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin görev alması planlanmıştır.

*Okul Yöneticileri Meslek Birliklerinin Vereceği Okul Yöneticiliği Eğitimleri***:** Türkiye'de kurulan EYUDER ve EYEDDER gibi dernekler, eğitim yönetimi alanında araştırmalar, raporlar ve sempozyumlar düzenleyerek bu alanın gelişimine katkıda bulunmaktadır. Üyeleri arasında eğitim yöneticilerinin yanı sıra üniversite akademisyenleri olan bu derneklerin il yönetici yetiştirme biriminin vereceği "temel okul yöneticiliği" eğitimini verebilmesi için akredite edilmesi planlanmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak önerilen "Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli", hizmet öncesi yetiştirme uygulamaları ve hizmet içi yetiştirme uygulamaları şeklinde iki ana aşamalı olarak kurgulanmıştır. Modelinin çerçevesi ve aşamaları Şekil 3'te görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. Aşamalı ve sürekli gelişim odaklı okul yöneticisi geliştirme modeli

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 3'te görüldüğü gibi önerilen okul yöneticiliği öncesi alınacak eğitimler (1) öğretmenlik lisans eğitimi sürecinde alınacak okul yöneticiliği eğitimleri ve (2) öğretmenlik görevi esnasında alınacak okul yöneticiliği eğitimleri olmak üzere iki kola ayrılmıştır. Okul yöneticiliği esnasında alınacak eğitimler ise "Okul Müdürlüğü Yeterlik Programı" olarak isimlendirilmiştir.

Öğretmenlik lisans eğitimi sürecinde alınacak okul yöneticiliği eğitimleri (Okul Yöneticiliği Yan Dal Programları)

Araştırmacılar tarafından geliştirilen model önerileri ve bazı ülkelerdeki okul yöneticisi yetiştirme programları incelendiğinde, hizmet öncesi eğitim programlarının genellikle öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra verilmeye başlandığı, bu eğitimler için belirli bir kıdem şartı arandığı görülmektedir (Altın & Vatanartıran, 2014; Brina, 2021; Gök, 2017; Kearney & Valadez, 2015; Lash vd., 2023; Öz, 2019; Sujana &Komiriah, 2020; Turhan & Karabatak, 2015). Türkiye'de mevcut uygulamada okul yöneticileri bir sınav ile göreve atanmakta ve atandıktan sonra da "Yönetici Yetiştirme Programı" kapsamında eğitimlere alınmaktadır. Araştırmanın bulgularında görüldüğü üzere göreve ilk kez atanan okul yöneticileri özellikle görev ve sorumluluk alanına hâkimiyet ve teknik konulardaki yetersizlik nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır. Göreve yeni atanan okul müdürlerinin, araştırmanın nitel bulgularında görev ve sorumluluk çerçevesinin bilinmemesi nedeniyle zorluklarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Örneğin, "Ahmet Bey" adıyla kurgulanan görüşme sorusunda, okul müdürünün görev ve sorumluluk alanına ilişkin olarak lisans mezunu on yıllık kıdeme sahip bir okul müdürü "*okul müdürü olmanın sonu olmayan bir görev olduğunu, sorumluluklarının çok ve karmaşık olduğunu müdür olduktan sonra fark etmiştir"* ifadesini kullanmıştır.

Nicel bulgular, öğretmenlerin mevcut okul müdürlerinin yönetim bilimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma düzeyini, beklentilerinin altında değerlendirdiğini göstermektedir. Okul müdürleri ise bu durumu yöneticilik kariyerlerinin ilk yıllarında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu durum, mevcut okul müdürlerinin yönetim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle, öğretmenlerin bu konudaki yüksek beklentileri, okul yöneticilerinin mesleki gelişim programlarına daha fazla odaklanılmasını gerektirmektedir. Bu bulgulardan hareketle üniversitelerin öğretmenlik programlarında "Okul Yöneticiliği" yan dal programlarının açılması ve okul yöneticiliği yapmayı planlayan öğretmen adaylarının buna yönelik olarak yetiştirilmesi önerilmiştir. Genel olarak üniversitelerdeki yan dal programları, bir öğrencinin ana dal programının yanında başka bir alanda da belirli bir düzeyde bilgi ve beceri kazanmasını sağlayan bir üniversite programıdır. Bu doğrultuda okul yöneticiliği yan dal programının "*Teorik dersler"* ve "*Okul Yönetimi Gözlemi*" şeklinde iki temel aşamadan oluşması planlanmıştır:

a) *Teorik dersler*: Bu aşamada öğretmen adayı öğrencilerin yönetim ile ilgili temel kavramları, teori ve yaklaşımları öğrenmesi amacıyla programın ilk aşamasının teorik derslerden oluşması hedeflenmektedir. Bu amaçla bu bölümde öğrencilere "Eğitim Yönetimi Kuramları", "Örgüt Kuramları", "Eğitim Denetimi", "Okul Geliştirme", "Türk Eğitim Sistemi" "Liderlik" gibi eğitim yönetiminin temel konularının verilmesi planlanmıştır.

b) *Okul Yönetimi Gözlemi*: Üniversitelerin öğretmenlik programlarında verilen okul deneyimi derslerinde olduğu gibi, yan dal eğitiminin bu aşamasında öğrencilerin dönem içinde veya yaz aylarında, belirlenen okullarda okul yöneticilerinin yaptıkları okula ilişkin çeşitli iş ve işlemleri gözlemlemeleri, bu gözlemleri raporlaştırma ve derslerinde sunmaları hedeflenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite eğitiminin üçüncü ve dördüncü sınıflarında alınacak bu eğitimlerin sonunda öğrencilerin "Okul Yöneticiliği" yan dal diplomasına sahip olmaları, bu diplomanın temel okul yöneticiliği eğitimine başvurulmasında, ek puanla değerlendirilmesinde, ayrıca temel okul yöneticiliği eğitiminde kuramsal derslerden muafiyet sağlanması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlik görevi esnasında alınacak okul yöneticiliği eğitimleri (Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi)

Okul yöneticiliği yapmak isteyen tüm öğretmenlerin hizmet öncesinde "Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi" tamamlamaları ve ardından alacakları temel yeterlilik sertifikası ile müdür yardımcılığı ve müdür ihtiyacı karşılanamayan okulların müdürlüğüne atanmada gerekli şartı sağlamaları planlanmıştır. "Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi" programı İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulan Yönetici yetiştirme birimleri veya Okul Yöneticileri Meslek Birliklerince verilecektir. Önerilen modelde eğitimlerin "genel teknik beceriler eğitimi" ve "iş başı gözlem olarak" iki aşama ve iki dönemden oluşacak eğitim programının ilk aşaması teknik beceriler ağırlıklı ders içeriğinin şu şekilde olması planlanmaktadır:

1.Aşama: Genel Teknik Beceriler Eğitimi

*Görev ve Sorumluluk Alanına İlişkin Eğitimler***:** Okul yöneticilerinin görevlerinin sorumluluk alanlarının yasal mevzuat çerçevesinde neleri kapsadığına ilişkin verilen eğitimler.

Temel Mevzuat Eğitimi: Okulların işleyişine temel oluşturan Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Devlet Memurları Kanunu gibi genel kanunlara ilişkin eğitimler.

Mali İş ve İşlemler: Okul yönetiminin sorumluluğunda olan maaş, ek ders, taşınır mallar, ödenek işlemleri, harcama işlemleri, mal alım işlemlerine yönelik eğitimler.

Yönetim Bilişim Sistemleri: Bakanlığın e-okul, MEBBİS gibi yönetimsel uygulamalarının çeşitli özelliklerine ilişkin eğitimler ile çevrim içi kullanılan mali programlara (KBS, MYS) ilişkin pratik bilgiler.

*Personel Hakları***:** Çeşitli kanunlar çerçevesinde öğretmenler ve diğer personelin sahip olduğu haklar ve bu haklara ilişkin takip edilmesi gereken işlere ilişkin eğitim.

*Özel Mevzuat Yönetimi***:** Okul türlerine göre farklılık gösteren eğitimler; İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Barınma Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği gibi kurumların işleyişinde esas teşkil eden konuları içeren eğitimler.

*İletişim Becerileri***:** İkna ve müzakere becerileri, çatışma yönetimi gibi farklı konularda yöneticilerin ihtiyacı olan becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler.

*Okul Güvenliği Eğitimleri***:** Güvenli okul ortamının sağlanmasına ilişkin yapılması gereken işler ve sorumluluklara ilişkin eğitimler.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2.Aşama: İş başı gözlem

Temel Okul Yöneticiliği Eğitiminin ilk aşaması olan teknik beceriler eğitimini başarı ile tamamlayan adaylar eğitimin ikinci döneminde iş başı gözlem yapmaları için İl Yönetici Yetiştirme Birimi koordinasyonunda okullara gözlem yapmak üzere görevlendirilirler. Adaylar görevlendirildikleri okullarda yönetici adayı pozisyonunda çeşitli görevleri gerçekleştirecektir. Adaylara verilecek görevler İl Yöneticisi Yetiştirme Birimince belirlenecek ve ilgili okul müdürünce adayın görevleri yerine getirmesi sağlanacaktır. Dönem sonunda okul müdürü adayı şu ana başlıklar kapsamında değerlendirecektir:

- Okul yönetimine ilişkin mevzuatı gerçek durumlara uyarlama
- Etkili iletişim kurabilme
- Sorunla başa çıkabilme, çözüm bulma
- Okulun genel işleyişine katkı sunma
- Özverili çalışma ve işini sahiplenme

Dönem sonunda okul müdürünün yapacağı öznel değerlendirmenin yanında yönetici adayının aylık gözlem raporları incelenecektir. Yapılacak son mülakat sınavı ile yönetici adayına örnek olay üzerinden bir sorunu çözmesi istenecek, ardından okul gözlem deneyimi ile ilgili görüşlerini sözlü olarak paylaşması istenecektir. Son mülakat sınavında da başarılı olan adaylar "Temel Okul Yöneticiliği" sertifikasına sahip olacaklardır. Bu sertifikaya sahip öğretmenlerin yöneticilik kariyerine okul müdür yardımcılığı veya zorunlu hallerde (kurumlarda okul müdürü ihtiyacının karşılanamaması, vekâleten görevlendirme vb.) okul müdürü olarak görev yapmaları sağlanacaktır.

Nitel verilerden elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin ilk müdürlük deneyiminde zorlandıkları konular göz önüne alındığında teknik yönü ağır basan bir yetiştirme programı öngörülmüştür. Temel Okul Yöneticiliğini programına kabul edilecek adaylardan öncelikle en az iki yıl öğretmenlik yapma şartı aranacaktır. Okul Yöneticiliği yan dal diplomasına sahip öğretmenler bu eğitim programına öncelikli olarak kabul edilecektir. Bu uygulama ile öğretmenlik eğitiminden itibaren okul yöneticiliği alanına yönelmiş bu yönde ilerlemek isteyen öğretmenlerin avantaj elde etmesi planlanmıştır.

Okul Müdürlüğü Yeterlilik Programı

Temel yeterlilik sertifikasına sahip ve okullarda müdür yardımcılığı görevini en az 3 yıl ifa ettikten sonra okul müdürü adaylarının sadece İl Yönetici Yetiştirme Birimi bünyesinde açılacak "Okul Müdürlüğü Yeterlilik Programına" başvurmaları gerekmektedir. Bu aşamada verilecek eğitimler okul türlerine göre ayrışacak ve alınacak yeterlilik sertifikaları temel eğitim kurumları, ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim kurumları ve yaygın eğitim kurumları özelinde farklılaşacaktır. Branş itibariyle birden fazla okul türünde çalışabilecek müdür adaylarının her bir okul türü için ayrı sertifikaya sahip olması gerekmektedir.

Yöneticilik kariyerine müdür yardımcılığı görevi ile başlamış öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin hizmet içi olarak devam etmesi sağlanacaktır. Okul müdürü yetiştirme programı ders ve proje dönemi olarak iki bölümden oluşacak ve iki yarıyıl boyunca sürecektir. Ders döneminde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okutulacak derslerin teknik beceriler kısmının daha az ağırlıkta olması; onun yerine yönetim, liderlik ve iletişim konularının ağırlıkta olması planlanmaktadır.

1. Yarıyıl Ders ve İçerikleri

Temel Liderlik Eğitimi: Liderlik stilleri ve teorileri, etkili liderlik için gerekli özelliklere ilişkin eğitimler.

İletişim Becerileri: Etkili iletişim teknikleri, dinleme becerileri, ikna ve müzakere teknikleri, kriz anında iletişim.

Yönetim Becerileri: Yönetim stilleri ve teorileri, karar verme süreçleri, zaman yönetimi, görev dağılımı yapma.

Ekip Yönetimi ve Motivasyon: ekip oluşturma ve geliştirme, motivasyon teknikleri, çatışma yönetimi ve çözümü.

Stratejik Planlama ve Yönetim: Stratejik düşünme ve planlama, hedef belirleme ve izleme, performans değerlendirme.

*Eğitim Yönetimi ve Öğretim Liderliği***:** Öğretim liderliği ve öğrenme kültürünün geliştirilmesi, eğitim programları ve öğretim metotları, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi.

Okul Kültürü ve İklimi: Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulması, pozitif okul iklimi için stratejiler, okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.

*Finansal Yönetim ve Kaynak Geliştirme***:** Okul bütçesinin yönetimi, kaynak geliştirme ve fon yaratma stratejileri.

Toplumla İlişkiler ve Aile Katılımı: Toplumla etkili iletişim ve iş birliği, aile katılımını teşvik etme stratejileri.

Okul Türüne Özgü Eğitimler: Okul türlerine özgü olan bazı yasal mevzuat, prosedürler, kurum işletmesine yönelik özel konular, eğitim programlarına ilişkin eğitimler.

2. Yarıyıl Gözlem Raporları ve Dönem Projesi

*Mesleki Gelişim Toplulukları ve Deneyim Paylaşımı***:** Okul müdürü adaylarının haftalık veya aylık periyodlarda bir araya gelerek okul yönetiminde karşılaştıkları örnek olay ve durumları birbirleri ile paylaşmalarını sağlayacak toplantılar yapılacaktır. Okul müdürü adaylarının eğitimsel ve yönetimsel konularda fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayan mesleki gelişim toplulukları sayesinde adaylar arasında görev öncesi ve sonrası mesleki yardımlaşma ve iletişim ağı kurulacaktır. Bu uygulamayı destekler nitelikte deneyim paylaşımı konusunda bazı katılımcılar fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

> *"Mevkidaşlar arasında koordinasyon akran öğretimi modelinin yöneticilere uyarlanması gibi yaklaşımları ile tecrübe paylaşımı ve bakanlıktan eğitim personeli desteğiyle sağlanmalı. Bana göre teorik eğitim ile pratik eğitim bir arada hibrit bir model ile sürece yayılan bir model benimsenebilir."* [K1].
> *"…farklı illerden okul yöneticilerinin katılabileceği eğitim faaliyetleri düzenlenerek yöneticilerinin farklı okul ve illerdeki diğer yöneticilerle bilgi paylaşımını yapabilmeleri sağlanmalıdır."* [K3].

Gözlem Raporları: Aday okul müdürleri müdür yardımcılığı dönemlerinde görev yaptıkları okullarda okul yönetimine ilişkin gözlemlerini ve deneyimlerini içeren haftalık gözlem raporları tutmaları gerekmektedir. Bu raporlar eğitim sonrası İl Yönetici Yetiştirme Birimine teslim edilecek ve yetkili kişilerce incelenecektir.

*Dönem Sonu Okul Geliştirme Projesi***:** Okul müdürü adaylarından görev yapmakta oldukları okula ya da başka bir okula ilişkin "Okul Geliştirme Projesi" sunmaları gerekmektedir. Bu projenin basamaklarının şu şekilde olması planlanmaktadır:

- *Okulun Mevcut Durumunun Analizi*: Okulun mevcut durumu hakkında çeşitli değişkenler açısından (eğitim durumu, okul kültürü, örgüt iklimi, akademik başarı durumu vb.) bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu, anketler, görüşmeler ve gözlemler gibi çeşitli yöntemler kullanılarak yapılabilir.
- *Hedeflerin Belirlenmesi*: Okulun ihtiyacı olan gelişim alanlarına ilişkin net hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler, öğrenci başarısı, öğretmen memnuniyeti, aile katılımı ve toplum desteği gibi alanları içerebilir.
- *Stratejilerin Geliştirilmesi*: Belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi stratejilerin kullanılacağı belirlenmelidir. Bu, öğrenci ve öğretmen katılımını teşvik etmek, aileleri ve toplumu okul süreçlerine dâhil etmek ve pozitif davranışları teşvik etmek için programlar geliştirmek gibi stratejileri içerebilir.
- *Eylem Planının Oluşturulması*: Stratejilerin uygulanması için bir eylem planı oluşturulmalıdır. Bu plan, her strateji için belirlenen hedefler, sorumluluklar, zaman çizelgesi ve gereken kaynakları içermelidir.
- *Değerlendirme ve İzleme*: Projenin son aşaması, planın uygulanmasını izlemek ve değerlendirmek için bir sistem oluşturmaktır. Bu, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek ve gerektiğinde planı ayarlamak için önemlidir.

Okul müdürü adaylarının bu okul geliştirme planı dönem projesini teslim etmesi ve bu projenin onaylanmasının ardından eğitim programı sona erecektir. Sertifika eğitimi, planlanan okul gelişim planının uygulanması ve sonrası yazılacak izleme ve değerlendirme raporunun İl Yönetici Yetiştirme Birimince onaylanmasının ardından adaylar "Okul Müdürlüğü Yeterlilik Sertifikasına" sahip olacaktır.

"Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli" olarak adlandırılan bu model, öğretmen ve okul müdürü katılımcıların görüşleri ve bazı eğitim sistemlerinde uygulanan örnek uygulamalardan yola çıkılarak geliştirilmiş ve modelin Türkiye'de uygulanması öngörülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1994) *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aksakal, A. (2020). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, *9*(2), 89-89. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6207

Allen N., Grigsby B., Peters M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1–22.

Altın, F. & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 17-35.

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20(3), 255- 279. doi: 10.14527/kuey.2014.011

Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış.* Gazi Kitapevi.

Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Babaoğlan, E., Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(43), 93-109. http://dx.doi.org/10.21764/efd.82932

Bakkal, M. & Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 163-195.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul*: *Okul geliştirme – kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balyer, A. (2016). School principals' administrative competency: Teachers' views. *Yıldız Journal of Educational Research, 1*(1), 16-36. https://dx.doi.org/10.51280/yjer.2016.002

Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri. İstanbul: İşletme Fakültesi Yay.

Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research, 4*(1), 192-199.

Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2*(3), 169-177.

Bolam, R., McMahon, A., Poeklington, K. & Weindling, D. (1993). *Effective management in schools: A report for the department for education.* London*:* HMSO.

Bolat, T. & Aytemiz Seymen, O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüşümcü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(9), 59-85.

Bozan, S. & Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(69), 142-161. https://doi.org/10.17755/esosder.412344

Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6*(1), 353-373. http://doi.org/10.33400/kuje.1251391

Brina, N. (2021). *Kosova'da okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik yeterlik temelli bir model önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership, 31*(1), 51-65. https://doi.org/10.1177/0263211X030311004

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 249-274.

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cemaloğlu, N. (2020, Haziran). Okulda liderliği paylaştıran lider: Dağıtımcı lider. *Kamudanhaber.net.* https://www.kamudanhaber.net/guncel/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider-h346786.html

Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership and students' mathematics achievement: a comparative study between Germany and Chinese Taipei. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(2), 228–244. https://doi.org/10.1177/21582440221094601

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4thed.). Sage Publications. https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2046231

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786055885670

Derinbay Gülmez, D. & Yavuz, M. (2016). Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 220-233.

Drysdale, L. & Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia. *School Leadership & Management*, *31*(4), 355-368. https://doi.org/10.1080/13632434.2011.606273

Duran, A. & Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 2* (1), 12-39. http://doi.org/10.29228/Joh.43166

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-27.

English, F.W. & Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The principal and curriculum change. A report of the NASSP curriculum council.* Virginia: National Association of Secondary School. https://eric.ed.gov/?id=ED320257

Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (52)*, 39-64. https://doi.org/10.21764/maeuefd.543883

Grissom, J. A., Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation. http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis adresinden 20.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *28*(28), 531–548.

Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2013), 167-179.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157–191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hausman, C. S., Crow, G. M., & Sperry, D. J. (2000). Portrait of the "Ideal Principal": Context and Self. *NASSP Bulletin, 84*(617), 5-14. https://doi.org/10.1177/019263650008461701

İra, N., Çetin, T. G., & Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, *8*(2), 61–70.

Karabatak, S. & Şengür, D. (2018). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde alternatif bir yöntem: Simülasyonlar. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(4), 748-771. https://10.30831/akukeg.389822

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, İ. H. (2023). *Kuramdan uygulamaya okul yöneticisi yetiştirme*. Çuvaldız Yayınları.

Kazak, A., Yıldız, P. & Satıcı, A.K. (2021). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar. *International Social Sciences Studies Journal*, *7*(88), 4170-4185.

Kazak, E. & Aygün, M. (2022). Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 745-768. https://doi.org/10.37669/milliegitim.799658

Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Koçak, S., & Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 212-224.

Oynar, G. ve Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 177-212.
DOI. 10.51460/baebd.1518980

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lawrence, B. B. (1989). *Defenders of god - the fundamentalist revolt against the modern age.* New York: Harper and Row.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership ınfluences student learning: Review of research*. Wallace Foundation.

Leithwood, K., Sun ,J. & Schumacker, R. (2020) How shool leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly* 56(4): 570–599. https://doi.org/10.1177/0013161X19878772

Memduhoğlu, H. B. (2010). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi.

Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach (4th Ed.).* USA: Educational Media Corporation.

Nacar, D. & Demirtaş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 443-456.

Okçu, V. (2011). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 244-266.

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM] (2023, 20 Haziran). *Hizmet içi eğitim programları*. 6 Temmuz 2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/ adresinden erişilmiştir.

Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences and Education, 2*(2), 311-334.

Özdemir N (2019) Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy 16*(1): 81–104. https://doi.org/10.1177/17411432221118662

Özdemir, S., Sezgin, F., & Özen Kılıç, D. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(177). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3717

Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership, 56*(1), 28–30.

Recepoğlu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2), 1817-1845. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136

Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 74-86.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417–458.

Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *2*(1), 59-72.

Scheerens, J. & Stoel, W. (1988, 5-9 Nisan). *Development of theories of school effectiveness* [Bildiri sunumu]. Annual Meeting Of American Educational Research Association, New Orleans.

Schulte, D. P., Slate, J. R. & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, *56*(2), 172-195. https://doi.org/10.11575/ajer.v56i2.55397

Sezer, Ş. & Engin, G. (2020). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim, 46*(206). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9621

Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *8*(3), 715-723.

Şahan, G. (2018, Nisan 26-28). *Etkili okul müdürlerinin özellikleri* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Türkiye.

Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 71-83.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 177-212.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 177-212.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 29*(307), 13-21.

Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Taymaz, A. H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: SAYPA.

Tortop, N., İşbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A. (2010). Yönetim bilimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Töre, E. & Kırlıoğlu, İ. (2022). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11*(4), 2205-2221. https://doi.org/10.15869/itobiad.1090149

Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Okul liderlerinin web tabanlı yetiştirilmesinde problem temelli öğrenme: *Teorik Bir Model Önerisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(3), 395-424.

Türk Eğitim Derneği [TED] (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Ulusoy, B., Demir, O., & Arıkan, C. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin beklentilerine göre etkili okul yöneticisi. Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi, 4(1), 5-14.

Urick, A. & Bowers, A. J. (2014) The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up? *Journal of School Leadership* 24(2): 386–414. https://doi.org/10.1177/105268461402400207

Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 567-585.

Yeni, G. (2020). 21. yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 2*(2), 19-30.

Yetim, G. & Toprakcı, E. (2020). Problems faced by new school heads and suggestions for solutions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *21*(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlköğretim Okullarinda Kriz Yönetimi[1]

Crisis Management in Primary Schools

Mehmet ERDOĞAN, Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, mehmeterdogan640@outlook.com

Zeynep Meral TANRIÖĞEN, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, zatogen@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 13 Eylül 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 18 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Çalışma, 20-23 Eylül 2023 tarihinde Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen International Education Congress / EDU Congress' de bildiri olarak sunulmuştur.

Erdoğan, M. ve Tanrıöğen, Z.M. (2025). İlköğretim okullarında kriz yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 213-240.
DOI. 10.51460/baebd.1549491

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, kamu ilköğretim okullarındaki yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetim becerilerinin değerlendirilmesi ve ilgili uygulamaların incelenmesi amacını taşımaktadır. Karma yöntem olarak tasarlanan araştırmanın nicel boyutu için evren, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezindeki Hatay ve çevre illerden gelen depremzede öğrencilerin bulunduğu okullardaki 1500 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem ise 251 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel sonuçlara göre kriz yönetim beceri düzeyi en yüksek ve en düşük olan okul yöneticileri amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Aksu ve Deveci'nin (2009) tasarladığı Kriz Yönetimi Becerileri ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin kriz yönetimi becerileri genel ve tüm alt boyutlarda "yüksek düzeyde" olarak değerlendirilmiştir. Ancak, okullar özelinde genel puanlar incelendiğinde, öğretmen algılarına göre yöneticiler arasında kriz yönetim becerileri bakımından düşük olanlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, yöneticilerin okulu oluşturan paydaşlar ile iletişim ve kriz yönetim süreçlerindeki koordinasyonunun yetersiz olduğu kanısını desteklemektedir.
Anahtar Kelimeler: İlköğretim, İlkokul, Ortaokul, Yönetici, Kriz, Kriz Yönetimi

Abstract. This study aims to assess the crisis management skills of administrators in public primary schools and analyze related practices. The quantitative aspect of the research, structured as a mixed-methods study, focuses on a population of 1500 primary and middle school teachers in institutions that accommodate students displaced by earthquakes from Hatay and surrounding provinces during the 2022-2023 academic year. The sample comprises 251 primary and middle school teachers. In the qualitative part of the research, administrators with the highest and lowest crisis management skill levels are intentionally selected based on the quantitative results. Data is gathered using the Crisis Management Skills Scale for Primary School Principals, developed by Aksu and Deveci (2009). According to the research findings, administrators in primary schools are generally evaluated to possess "high-level" crisis management skills across all dimensions. However, a closer examination of overall scores for individual schools reveals administrators with lower perceived crisis management skills, as indicated by teacher perceptions. This observation suggests that the communication and coordination of administrators with stakeholders in the school-building process and crisis management processes are inadequate.
Keywords: Primary education, Primary school, Middle school, Administrator, Crisis, Crisis management.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The term "crisis" denotes a challenging period experienced by a country, and crisis management involves decision-making during such times. It encompasses a process where issues are identified, responses are determined, and solution paths are planned. Educational organizations are susceptible to crises, and effective crisis management necessitates minimizing damage to the organization and stakeholders. School crisis management plans aim to address various crises, ensuring student and staff safety, handling emergencies, and restoring normal operations promptly. In crisis periods, leaders need to understand emotional needs, demonstrate empathy, and take responsibility for uncertainty. Leadership qualities crucial for crises include prompt decision-making, effective communication, and promoting teamwork. The research conducted after the 2023 Hatay earthquake in Türkiye focuses on the crisis management processes in educational organizations, emphasizing the importance of crises and crisis management that can impact education. The aim of this study is to determine the extent to which administrators in state primary schools exhibit crisis management skills and to identify the practices they employ to deal with crisis situations. The following sub-problems will be addressed in line with this objective:

1. What is the level of crisis management skills demonstrated by administrators of public primary schools?
2. What are the crisis management practices carried out by administrators of public primary schools in the pre-crisis, crisis, and post-crisis periods?
3. Does the qualitative outcome of the research explain its quantitative results?

Method. In the research, an Exploratory Sequential Design, which is one of the mixed-methods research designs, has been employed. Mixed-methods research, as defined by Creswell (2017), involves the collection and integration of both quantitative and qualitative data to comprehend research problems. This approach capitalizes on the benefits of merging these data types to draw comprehensive conclusions. Utilizing mixed-methods offers advantages over relying solely on quantitative or qualitative methods. In this study, the rationale for employing mixed-methods lies in the necessity to broaden and elucidate the data. The justification for expansion aims to enhance the results of one method in a comprehensive manner, including sample and application decisions, in addition to measurement decisions (Greene et al., 1989). This study employed a sequential mixed-methods design, beginning with the collection and analysis of quantitative data, followed by qualitative data. The integration of both data types occurred during the interpretation phase. Initially, quantitative data were gathered to assess school administrators' crisis management skills based on teachers' perceptions. Subsequently, a qualitative study group was selected based on these quantitative results. The researcher then combined and presented the results and interpretations of both data sets in the discussion section of the research. This study aimed to merge quantitative and qualitative data to investigate how school administrators, perceived by teachers as having high or low crisis management skills, approach and navigate crisis management processes (Creswell and Clark, 2017).

Results. According to the quantitative findings of this research, school administrators generally exhibit high levels of crisis management skills in the pre-crisis, crisis period, and post-crisis sub-dimensions. According to a study conducted by Sağlam and Özsezer (2015) at the high school level,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

school administrators generally possess crisis management skills at a satisfactory level. However, according to Maya's research (2014) involving administrators in public primary schools, crisis management skills are generally at a moderate level. Overall, when the general scores of administrators' crisis management skills are examined according to teacher perceptions, it is observed that the skill levels of some administrators are low.

Discussion and Conclusion. This situation may suggest insufficient coordination in communication with stakeholders and crisis management processes. The study's findings underscore areas for improvement and strengths in the crisis management skills of primary school administrators. Those with lower crisis management skills may need to enhance their practices in the pre-crisis, during-crisis, and post-crisis periods. Administrators with lower crisis management skills, as perceived by teachers, tend to view crises as routine management situations. They face challenges in developing additional plans and programs for accommodating earthquake victims, leading to inadequate academic and psychological support for students. The study results suggest that educational institutions should proactively prepare for crisis situations and formulate effective crisis management strategies. Strengthening crisis communication and networks is crucial for a prompt and efficient response to crises. Diversifying communication channels is essential for improved interaction with students, parents, and other stakeholders, ensuring effective information dissemination during crises. Educational institutions should provide resources like crisis support teams or counseling services to address the emotional and psychological needs of students. As indicated by the study, establishing post-crisis evaluation processes and learning opportunities is vital for better preparation and initiating improvement processes for future crises.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Kriz, toplumların veya örgütlerin yaşamında ani tehditler veya beklenmeyen olaylar sonucu ortaya çıkarak ciddi etkiler yaratan zorlu dönemler olarak tanımlanır (TDK, 2023). Bu dönemlerde, kurumların itibarını, operasyonlarını ve paydaşlarını koruma gerekliliği kriz yönetimini bir zorunluluk haline getirir. Kriz yönetimi, kriz öncesi alınan önlemlerden kriz anındaki uygulamalara ve kriz sonrası yapılan değerlendirmelere kadar uzanan, kapsamlı bir strateji olarak öne çıkar (Coombs, 2007). Bu strateji, belirsizlik, stres ve çatışma gibi olumsuz faktörlerin etkili bir şekilde yönetilmesini hedefler ve organizasyonların bu süreçte olumsuz etkileri en aza indirgemesine olanak tanır. Özellikle kriz dönemlerinde, bireylerin ve kurumların hızlı ve etkili tepkiler verebilme becerisi, bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde hayati bir öneme sahiptir (Bozkurt, 1998).

Krizlerin etkilediği en önemli alanlardan biri eğitim sektörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirtaş'a göre (2000), kriz dönemlerinde eğitim örgütlerinin işleyişi ciddi biçimde zarar görebilmekte ve örgütsel yapı kesintiye uğrayabilmektedir. Bu noktada eğitim yönetimi, beklenmeyen olaylar karşısında etkili müdahaleler geliştirerek krizlerin minimum zararla atlatılmasını gerektirmektedir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Ocak (2006), eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim süreçlerini kesintiye uğratan her durumu bir kriz olarak tanımlayarak, bu tür durumlara yönelik önlemlerin önemine dikkat çekmektedir. Eğitim örgütleri, doğal afetler, salgın hastalıklar, güvenlik tehditleri, teknolojik aksaklıklar ve kaynak kısıtlamaları gibi çok çeşitli kriz faktörleriyle yüzleşmek durumundadır. Bu nedenle eğitim kurumlarının risk ve kriz yönetimi stratejileri geliştirmesi, öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlama ve eğitim-öğretim süreçlerinin sürdürülebilirliğini koruma açısından büyük önem arz etmektedir.

Kriz yönetimi süreçleri okullarda dört ana aşamadan oluşmaktadır: planlama, hazırlık, müdahale ve iyileştirme (Zdziarski, Dunkel ve Rollo, 2007). Bu aşamalar, kriz anında öğrenci ve personel güvenliğini sağlama, acil durumlarda hızlı ve etkili bir yanıt verme, normal işleyişe en kısa sürede dönüş yapma gibi amaçları barındırmaktadır. Ancak bu süreçlerin etkili olabilmesi, tüm paydaşların iş birliği ve koordinasyonuna bağlıdır. Herkesin belirlenen görevleri, süreçleri ve iletişim protokollerini bilmesi, kriz anında sağlıklı bir koordinasyonun sağlanmasında kritik rol oynamaktadır (Mitroff ve Anagnos, 2001). Eğitim yöneticilerinin kriz durumlarında liderlik yetkinlikleri oldukça önem taşımaktadır. Liderlerin duygusal ihtiyaçları anlama, empati gösterme, güven oluşturma, kararlılık sergileme, hızlı ve etkili kararlar alma gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Kapucu ve Garayev, 2011; Boin, 't Hart, Stern ve Sundelius, 2005). Ayrıca, krizlerin yarattığı değişimlere esneklikle uyum sağlama, iletişimde netlik ve dürüstlük sergileme gibi özellikler liderler açısından önem arz etmektedir. Ekip çalışması ve iş birliği ise, çalışanları bir arada tutma, motivasyonu artırma ve kriz sonrası süreçte örgütün geleceğine yön verme açısından hayati bir öneme sahiptir (Ulmer, Sellnow ve Seeger, 2010). Bu bağlamda, liderlerin karmaşık sorunları analiz edebilme ve pozitif bir bakış açısıyla çözüm yolları geliştirme sorumlulukları bulunmaktadır (Northouse, 2018).

Kriz yönetimi süreçlerinin önemi, özellikle büyük felaketlerin ardından eğitim kurumlarının yönetim uygulamalarında etkili liderlik özelliklerinin belirleyici bir rol oynamasıyla daha da öne çıkmaktadır.. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2023 yılında Hatay ili ve çevresinde yaşanan büyük deprem felaketi sonrasında depremden etkilenenlerin misafir edildiği okullarda kriz yönetiminin nasıl

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

uygulandığını incelemektir. Türkiye gibi deprem kuşağında yer alan ülkelerde, eğitim kurumlarında etkin kriz yönetimi planlarının oluşturulması ve uygulanması büyük önem arz etmektedir. Bu araştırma, eğitim kurumlarının kriz anındaki yönetim süreçlerine odaklanarak eğitim alanında karşılaşılan krizlerin ve bu krizlerle başa çıkmanın önemini vurgulamayı hedeflemektedir. Böylelikle, eğitim yöneticilerine kriz anlarında gerekli stratejileri sağlama, müdahale süreçlerinde uygun adımları planlama ve kriz sonrası iyileşme sürecini etkin bir şekilde yönetme konusunda katkı sunulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın ayrıca, eğitimde kriz yönetimi alanında yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı ve gelecekte benzer krizlerle başa çıkmada yöneticilere fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Kriz kelimesi, İngilizce "crisis" kelimesinden türetilmiş olup, kökeni Latinceden gelmektedir. Çin alfabesinde iki sembolle temsil edilir ve okunuşlarına bağlı olarak tehlike ve fırsat anlamlarını içerir. Collins Cobuild Essential Dictionary'e göre kriz, birçok insanı etkileyebilen, ciddi, tehlikeli ve ölüme neden olabilen bir durumu ifade eder (Filiz, 2007). Kriz, bir organizasyonun temel hedeflerini tehdit eden, zaman zaman organizasyonun varlığını riske atan ve acil tepki gerektiren bir durumu ifade eder. Bu durumlar, organizasyonun krizi önceden tahmin etme ve engelleme mekanizmalarının yetersiz kaldığı ve gerginliğe yol açan zamanlardır (Akdemir, 1997). Çelik'e (2004) göre, kriz, temel örgütsel amaçları ve işleyiş süreçlerini tehlikeye atan, yaşamsal öneme sahip bir durumdur. Bu tür durumlar acil tepki gerektirir, örgütlerin önleme ve uyum sistemleri yetersiz kalabilir. Özellikle kriz, bir gerilim durumu olarak ortaya çıkar. Kriz, örgütün varlığına veya işleyişine zarar verebilecek bir tehdittir ve anında müdahale gerektirir. Kimine göre beklenmedik bir olay olarak algılanırken, kimine göre ise önceden işaretler vermesine rağmen bu belirtiler zaman içinde çeşitli nedenlerle yetersiz anlaşılan bir durumu ifade eder. Kriz, temel yapıların, değerlerin ve normların beklenmedik ve öngörülemeyen bir şekilde ani gelişmeler sonucunda olumsuz etkilenmesini ifade eden bir terimdir (Aykaç, 2001). Örgütsel varlığı tehdit eden krizler üst düzey hedefleri tehlikeye atan, hızlı tepki gerektiren gerilim yaratan durumlardır. Aynı zamanda, bireylerin veya örgütlerin normal işlevlerini engelleyen ve acil çözüm talep eden beklenmedik bir durumu veya değişikliği tanımlar. Afet zamanları oluşan şartlar da kriz terimiyle ifade edilebilir (Can,1992). Beklenmeyen olaylar, doğal afetler, terör saldırıları, savaş tehdidi, finans piyasalarındaki anormal gelişmeler gibi faktörlerle ortaya çıkan krizler, geniş bir yelpazedeki etmenlerle tetiklenebilir (Çelik, 2004).

Allinson (1993) tarafından ifade edilen perspektife göre, kriz yönetimi terimi, tipik olarak mevcut bir krize etkili bir yanıt verme veya krizi önceden tahmin edip engelleme amacını taşır. İki temel yaklaşım vardır: felaket öncesi müdahale ve felaket sonrası müdahale. Felaket öncesi müdahale, sorunun büyümesini önlemek için hızlı bir tepkiyle krize müdahale eder. Felaket sonrası müdahale ise kriz sonrasında etkili olmaya odaklanır, yarayı sararak aşırı kanamanın önüne geçer. Kriz, bir kuruluşun önceden planlamadığı durumlarla karşılaştığı önemli bir uyumsuzluğu ifade eder. Başka bir deyişle, kriz kuruluşların öngörmedikleri durumlarla karşılaşması durumunu tanımlar (Tutar,2000). Krizler, beklenmedik bir biçimde aniden ortaya çıkarlar. Krizin önemli bir özelliği, önceden öngörülemeyen veya beklenmedik anda gerçekleşmesidir (Akdemir,1997). Kriz süreci içinde kurumlar ileriyi görme ve etkin kriz önleme yetilerini kaybederler (Cener,2007). Kriz belirtileri, bir kuruluşun liderleri ve çalışanları tarafından her zaman fark edilmeyebilir. Bu durum, önceki kriz

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

deneyiminin olmaması, iç ve dış çevre analizinde yetersizlik, ağır bürokratik yapı, geçmiş başarıların özgüven oluşturması gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Yöneticinin olumsuz gerçekleri dile getirmekten kaçınması, kriz belirtilerini yanlış anlama ve yorumlama sorunları da ortaya çıkabilir (Filiz,2007). Krizlerin oluşmasında etkili olan faktörler örgütsel etmenler ve çevresel etmenler olarak kategorize edilmektedir. Örgütlerde sağlıklı karar almayı engelleyen çevre ile ilgili faktörler değişken şartlara sahip olan çevrenin belirsizlik durumunu daha fazla ortaya çıkarak örgütün krizle karşı karşıya kalmasına sebep olabilir (Tutar,2007). Dış etkenler arasında stratejik belirsizlik, doğal felaketler, ekonomik dalgalanmalar, teknolojik ilerlemeler, sosyokültürel faktörler, hukuki ve siyasi düzenlemeler ile uluslararası ilişkiler, krizlere neden olabilir Kurumların yapısı, üst kademe yönetim hataları, yetersiz bilgi akışı, kurumun tarihi oluşum süreçleri, kültürel ve iş ortamı problemleri, sinyalleri okuyamama, içsel-dışsal etmenlerin durumu, ekstra sorumluluk üstlenmeme, kararsızlık ve hatalı karar verme durumları örgütsel etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdemir, 1997).

ABD Kriz Yönetim Enstitüsü (ICM), krizleri dört ana başlık altında sınıflandırmaktadır: doğal afetler (örneğin, fırtınalar, depremler, volkanik patlamalar), mekanik sorunlar (örneğin, kırılmalar, metal yorgunluğu), insan hataları (örneğin, yanlış hesaplamalar, iletişim problemleri) ve yönetim kararlarındaki eksiklikler ya da kararsızlıklar (Tutar, 2000). Krizler, kökenlerine göre iki temel kategoriye ayrılmaktadır: doğal kaynaklı krizler (örneğin, deprem, sel gibi olaylar) ve insan kaynaklı krizler (örneğin, çevresel bozulma, salgın hastalıklar) (Alaağaçlı, 2006). Bu bağlamda riskler, genel kriz türleri çerçevesinde sınıflandırılmaktadır: a) ekonomik, yönetimsel, siyasal ve psikolojik temelli, yönetilebilir ve öngörülebilir riskler, b) doğal afetler gibi kontrol edilemez ve önlenemez riskler ve c) terör saldırıları ve salgın hastalıklar gibi belirsiz ve beklenmedik riskler (Bozgeyik, 2008).

Kriz sürecinin yönetimi

Kriz, yalnızca anlık bir olaydan ibaret olmayıp, etkileri geniş bir zamana yayılabilen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, kriz öncesinde oluşan uyarıcı belirtilerden başlayarak kriz anında alınacak önlemler ve kriz sonrasında yapılacak toparlanma çalışmalarını kapsamaktadır (Mitroff ve Anagnos, 2001). Krizin yönetimi, her bir aşamada alınacak tedbirlerin planlı bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir. Kriz süreci; kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası olmak üzere üç ana aşamada ele alınmaktadır. Her bir aşama, organizasyonların krizlere nasıl hazırlanıp yanıt vereceğini ve kriz sonrasında nasıl toparlanacağını belirleyen farklı stratejiler gerektirmektedir (Smith ve Elliott, 2007; Coombs, 2007). Kriz yönetimi sürecinde, krize hazırlanma ve kriz anındaki tepkisel eylemler kadar, kriz sonrası toparlanma da önem taşımaktadır. Bundy, Pfarrer, Short ve Coombs (2017) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, organizasyonların krizlerin ardından uzun vadeli etkileri yönetmesi, krizden elde edilen derslerin organizasyon kültürüne entegre edilmesiyle mümkündür. Krizlerin, yalnızca ani ve kısa süreli etkileri değil, organizasyon üzerinde kalıcı izler bırakabilen sonuçları olduğu göz önüne alındığında, krize karşı geliştirilecek önleyici ve hazırlayıcı stratejilerin önemi daha da artmaktadır (Pauchant ve Mitroff, 1992). Organizasyonların kriz yönetiminde başarıya ulaşabilmesi için kriz öncesi dönemde hazırlıklı olması gerektiği ifade edilmektedir. Wang ve Ritchie (2012), organizasyonların kriz yönetimine yönelik davranışsal niyetlerinin, kriz öncesi planlama ile güçlendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, kriz öncesi dönemde alınacak önlemler, kriz anındaki karar alma süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Aynı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

şekilde, Coombs'un (2007) çalışmasında da belirtildiği gibi, kriz öncesi hazırlık süreci, kriz anındaki müdahalelerin etkinliğini artırarak organizasyonun krizden minimum zararla çıkmasını sağlamaktadır.

Kriz öncesi

Kriz öncesi dönemde, bir organizasyonun amaçlarını ve varlığını tehdit eden işaretlerin dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Bu dönemde risklerin ve tehditlerin erken fark edilmesi, kriz yönetimi hazırlıklarının hızla başlatılmasını sağlamaktadır. Kriz belirtilerinin erkenden tanımlanmasıyla, kriz ekibi oluşturulmakta ve kriz yönetim planları devreye alınmaktadır. Çalışmalar göstermektedir ki, krizi önlemek ya da en az zararla atlatmak, kriz yönetiminin en etkin ve ekonomik yolu olarak öne çıkmaktadır. Bu aşamada, organizasyonun bilgi toplama mekanizmalarının kriz belirtilerini yeterince algılayamaması durumunda, bu belirtiler gözden kaçabilmekte ve gerekli önlemler alınamamaktadır (Cener, 2007). Luecke'ye (2008) göre, krizlerin oluşumunu fark etmeyi engelleyen en önemli faktörler arasında bireylerin kriz sinyallerini küçümsemesi, yöneticilerin aşırı güveni ve olaylar arasındaki bağlantıları kuramama gibi insani zayıflıklar yer almaktadır.

Kriz dönemi

Kriz dönemi, krizin varlığının kabul edildiği ve hızlı karar almayı gerektiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada "mevcut kaynakların seferber edilmesi, kurtarılabilecek alanların önceden belirlenmesi, kayıpların saptanması ve telafi planlarının oluşturulması" gibi eylemler kritik önem taşımaktadır (Gültekin, 2002). Bu dönemde ortaya çıkan panik havası, yönetim sürecinde farklı bir bakış açısını ve daha önce denenmemiş yöntemleri gerekli kılmaktadır. Kriz yönetiminin bu aşamasında üç temel adım izlenmektedir: krizin teşhisi, gerekli tedbirlerin belirlenmesi ve uygulama süreci (Filiz, 2007). Bu süreçte, liderlerin soğukkanlı ve kararlı bir duruş sergilemesi, organizasyonun krizden en az zararla çıkmasını sağlamada belirleyici bir rol oynamaktadır.

Kriz sonrası dönem

Kriz sonrasındaki aşama, krizin organizasyon üzerindeki derin etkilerinin anlaşılması ve giderilmesi için gereklilik arz etmektedir. Bu dönemde organizasyonlar, krizin kurumsal ve yönetsel etkilerini analiz ederek gelecekte benzer olaylara karşı daha dayanıklı hale gelmeyi amaçlamaktadır (Özer, 2008). Krizin ardından çalışanlarda gözlemlenen korku, güvensizlik, tükenmişlik gibi olumsuz etkilerle başa çıkabilmek adına iyileştirme ve destek çalışmaları yürütülmektedir. Stres yönetimi ve çalışanların ruhsal dayanıklılıklarını artırmaya yönelik uygulamalar bu aşamanın odak noktasıdır (Tutar, 2007). Böylece kriz sonrası dönemde yapılan iyileştirme çalışmaları, organizasyonun gelecekte benzer krizlerle başa çıkma kapasitesini artırmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, devlet ilköğretim okullarındaki yöneticilerin kriz yönetimi konusundaki becerilerini hangi düzeyde sergilediğini ve bu yöneticilerin kriz durumlarıyla başa çıkmak için yaptıkları uygulamaları belirlemektir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerin cevapları araştırılmıştır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1. Kamu ilköğretim okulları yöneticilerinin gösterdikleri kriz yönetimi becerileri hangi düzeydedir?

2. Kamu ilköğretim okulları yöneticilerinin;

- ❑ Kriz öncesi,
- ❑ Kriz dönemi,
- ❑ Kriz sonrası dönemde gerçekleştirdikleri kriz yönetimi uygulamaları nelerdir?

3.Araştırmanın nitel sonuçları nicel sonuçlarını açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, karma yöntem araştırma deseni olarak açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Bu desen kapsamında, araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanarak ana bulgular elde edilmiş ve ardından bu bulguları derinlemesine anlamak amacıyla nitel veri toplanmıştır. Böylece, nicel bulguların açıklanması ve detaylandırılması için nitel verilerle destek sağlanmıştır. Creswell (2017) karma yöntem araştırmalarını, araştırmacının hedef çalışma problemlerinin çözümünde nicel ve nitel verileri bir araya getirerek avantaj elde edilen bir yaklaşım şeklinde ifade eder. Bu yaklaşımla, yalnızca tek bir yöntem kullanılarak elde edilebilecek sonuçlardan daha fazla kazanım sağlanmaktadır. Karma yöntem, daha kapsamlı veri toplama ve bu verileri çok boyutlu olarak tanımlama ihtiyacına cevap vermektedir. Bu bağlamda, kullanılan yöntemlerin sonuçlarını ölçme kararlarına ek olarak örneklemi ve uygulamayı kapsayan genişletme stratejisi, elde edilen bulguların farklı bir yöntem aracılığıyla detaylandırılmasını hedeflemektedir (Greene ve diğerleri, 1989). Araştırmada, ilk etapta nicel verilerin elde edilmesi sonrasında da analizi süreci gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, bu nicel verilerin ışığında nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve her iki veri seti arasında bağlantılar kurulmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri ölçülmüş ve bu verilere dayanarak nitel yöntem için çalışma grubu seçilmiştir. Yorumlama aşamasında, nitel ve nicel veriler bir araya getirilmiştir. Çalışmanın tartışma bölümünde, araştırmacı iki veri grubunu birleştirerek elde edilen sonuçları ve çıkarımları sunmaktadır. Bu çalışma, yöntemlerin birleştirilmesiyle öğretmen algılarına göre yüksek ve daha düşük kriz yönetimi beceri düzeyine sahip okul yöneticilerinin kriz yönetimi süreçlerini nasıl ele aldıklarını ve attıkları adımları belirlemeyi amaçlamaktadır (Creswell ve Clark, 2017).

Çalışma grubu

Bu araştırmada, nicel veriler ve nitel veriler için örneklem grupları seçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla, olasılığa dayalı olmayan örneklem türlerinden amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli kriterleri karşılayan bireylerin seçilmesine olanak tanıyan bir örneklem türüdür (Patton, 2002). Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri okullarda deprem bölgesinden gelen öğrencilerin bulunması birinci ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kartopu örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, başlangıçta belirlenen az sayıda katılımcının diğer potansiyel katılımcıları önermesiyle örneklemin genişletilmesi esasına dayanır (Noy, 2008). Bu yöntem, özellikle ulaşılması zor veya belirli bir grup hakkında bilgi toplamak için etkilidir. Bu çalışma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kapsamında, ilk olarak belirlenen öğretmenler, benzer koşullara sahip diğer öğretmenleri araştırmaya dâhil etmek için önerilerde bulunmuşlardır. Nicel araştırma için evren 2022\2023 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ilçede depremzede öğrencilerin yer aldığı okullarda görev yapmakta olan 1500 ilkokul ve ortaokul öğretmenidir. Araştırma örneklemi 251 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel boyutta, araştırmanın nicel sonuçlarına göre kriz yönetim beceri düzeyleri en yüksek ve en düşük olan iki okul yöneticisi amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Bu yöntem, nitel verilerin nicel sonuçları desteklemesi ve açıklaması amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2014). Amaçlı örnekleme, belirli bir fenomeni derinlemesine incelemek için stratejik olarak seçilmiş örneklem kullanır (Patton, 2002). Bu araştırmada, seçilen okul yöneticileri kriz yönetim becerileri bakımından farklı düzeylerde olup, bu farklar derinlemesine görüşmeler ve gözlemlerle analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmacılara kriz yönetim stratejilerini ve zorluklarını karşılaştırma olanağı sağlamıştır (Miles ve Huberman, 1994; Creswell ve Plano Clark, 2018).

Veri toplama araçları

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel veri toplama süreci için kriz yönetimi becerileri ölçeği, ikinci aşaması olan nitel veri toplama süreci için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek, Aksu ve Deveci (2009)'nin geliştirdiği 31 maddelik "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği" adlı beş seviyeli Likert tipinde bir ölçektir. İlgili ölçme aracı, idarecilerin kriz yönetimi becerilerini değerlendirmek için şu skalayı kullanmaktadır: "Hiç Katılmıyorum" 1.00-1.79, "Az Katılıyorum" 1.80 - 2.59, "Orta Düzeyde Katılıyorum" 2.60-3.39, "Oldukça Katılıyorum" 3.40-4.19 ve "Tamamen Katılıyorum" 4.20-5.00 aralığında ele alınmaktadır. İlgili ölçme aracı krizden önce, sırası ve sonrası olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0.98 olarak belirlenmiştir. Alfa güvenirlik katsayısı kriz öncesi dönem için 0,95, kriz döneminde 0,95, kriz sonrası dönem alt boyutu için ise 0,98'dir. Bu çalışmada ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,98, alfa güvenirlik katsayıları alt boyutlarda ise kriz öncesi 0,92, kriz dönemi 0,96 ve kriz sonrası dönem için 0,98 şeklinde elde edilmiştir. Araştırmada ikinci aşamasında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun geçerliliği ve güvenirliği, çeşitli yöntemler kullanılarak sağlanmıştır. Öncelikle, formun içeriğinin geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanında uzman akademisyenler ve araştırmacılar tarafından formun soruları incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Creswell, 2014). Güvenirliğin sağlanması için ise, ön deneme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve formun uygulanabilirliği test edilmiştir. Bu ön deneme sırasında elde edilen veriler analiz edilerek, soruların anlaşılabilirliği ve tutarlılığı değerlendirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş ve doğal bir sohbet ortamında görüşme yapılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin tutarlılığını artırmak amacıyla görüşme öncesinde katılımcılara aynı yönergeler verilmiş ve görüşmeler standart bir biçimde gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002). Ayrıca katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar bulgular bölümünde alıntılar halinde sunulmuştur. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, bağlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirliğin önemini vurgulanmaktadır (Guba ve Lincoln 2005; Shenton, 2004). Bu çalışma özellikle güvenilirlik ve aktarılabilirlik üzerinde odaklanmıştır ve dış geçerliliği sağlamak için veri kodlama sürecini detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Araştırma ayrıca Maxwell (1992)'in nitel araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenilirliği üzerine yaptığı tartışmaları ele almaktadır. Bu çalışmada, katılımcılar açıklamalı geçerliliği sağlamak için bilgilendirilmiş onam vermişlerdir ve veriler detaylı bir şekilde rapor edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yorumlayıcı geçerlilik, araştırmacılarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerin bizzat toplanarak derinlemesine analiz edilmesi ile sağlanmıştır. Kuramsal geçerlilik, araştırma konusunu teorik olarak açıklamak ve bulgularla teorik kavramlar arasında tutarlılık göstermek suretiyle desteklenmiştir. Araştırma örneğinin uygunluğu değerlendirilmiş olup sonuçların genellenebilirlik ve ölçeklenebilirlik potansiyelini işaret etmiştir. Son olarak, araştırma bulguları değerlendirici geçerliliği sağlamak amacıyla dış uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, araştırma nitel verilere dayalı olarak önerilen geçerlilik ve güvenilirlik standartlarıyla uyumlu olup nitel araştırmaya dayalı kapsamlı bir akademik çalışma olduğu ifade edilebilir (Arastaman ve diğerleri, 2018).

Verilerin analizi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine yönelik algılarının incelendiği karma araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada nicel boyutta tarama modeli, nitel boyutta ise temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmada verilerin nicel analizi SPSS programı ile yapılmış olup, istatistiksel yöntemler ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey anlamlılık testidir. Bu analizlerde %5 (0,05) anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın devamında, nicel araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre en yüksek ve en düşük seviyede beceri düzeyi ortalamasına sahip olan iki ilköğretim okul yöneticisinin kriz ve kriz yönetimi hakkındaki düşünceleri, uygulamaları ve çözüm önerileri incelenmiştir. İçerik analizi kullanılarak ele alınan nitel veriler, detaylı bir şekilde değerlendirilmiş ve önceden belirlenmemiş temalar ve boyutlar ortaya çıkarılmıştır (Sözbilir, 2009). Tümevarımsal bir yaklaşımla verilerden elde edilen kodlar belirlenmiştir. Nitel çalışmalara özgü esnek bir yaklaşımla ilgili temaların oluşturulması, verilerin bunlara göre analizi ve düzenlenerek sonuçların yorumlanması adımları ile kodlama süreci tamamlanmıştır (Sözbilir, 2009). İçerik analizi süreci belirlenen kodların toplanması, kodların bir araya getirilerek, araştırma bulgularını oluşturan temaların betimsel ve içerik analizleri yapılması süreçlerini kapsamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (1999)'e göre betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenip yorumlandığı, sık sık doğrudan alıntılar kullanılarak katılımcıların düşüncelerinin canlı bir şekilde yansıtıldığı ve sonuçların neden-sonuç ilişkileri açısından yorumlandığı bir analiz tekniğidir. Araştırmada nitel analiz ile ilgili puanlayıcılar arası tutarlılığı değerlendirmek için hesaplanan Cohen's Kappa istatistiğine göre hesaplanan değer, 0.85 olarak bulunmuştur. Bu, puanlayıcıların veri analizi sürecindeki tutarlılığının yüksek olduğunu ve araştırmanın güvenirliğini sağlayacak düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuçlar, araştırma sürecinin titizlikle yönetildiğini ve verilerin güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 1.
Ölçeğe Ait Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach's Alpha	**Güvenirlik Katsayıları**
Ölçek	*Ölçek Geliştirme Çalışması*	*Mevcut Çalışma*
Kriz Öncesi Dönem	.95	.92
Kriz Dönemi	.95	.96
Kriz Sonrası Dönem	.98	.98

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1'e göre mevcut çalışmanın güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 2.
Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	**Mevcut Çalışma**	**Kabul edilebilen uyum indeksleri (Karagöz, 2016)**
χ2/sd	*2.93*	*0-5 arası*
RMSEA	*.08*	*≤ 0.08*
IFI	*.92*	*0.85 ile 1 arası*
TLI	*.91*	*0.85 ile 1 arası*
CFI	*.92*	*≥0.95*

Tablo 2'de Karagöz, (2016)'a göre ölçeğe ait uyum iyiliği değerlerinin normal aralıklarda olduğu görülmektedir.

Tablo 3.
Ölçeğe Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları

Ölçek	**Çarpıklık Katsayısı**	**Basıklık Katsayısı**
Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği	*-.488*	*-.244*

Tablo 3'te Karagöz, (2016)'a göre veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir.

Bulgular

İlkokul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri

Tablo 4, İlköğretim okulu yöneticilerinin genel kriz yönetimi beceri düzeylerini öğretmen görüşlerine göre niceliksel olarak sunmaktadır. Tablo 5 ise, ilkokul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri seviyelerini üç alt boyut açısından göstermektedir.

Tablo 4.
İlkokul Yöneticilerinin Kriz Yönetimi Beceri Düzeyleri

	N	$\overline{X}$	**Ss**	**Anlamı**
Kriz Yönetimi Becerileri	249	3.70	.87	Yüksek

Aksu, Ali ve Deveci, Sevinç, a.g.e. s. 448.

Tablo 4'e göre, ilkokul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri genellikle "yüksek düzeyde" olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Sağlam ve Özsezer (2015)'in lise düzeyinde gerçekleştirdikleri araştırmaya göre, kriz süreci yönetim becerileri konusunda okul yönetimlerini "çoğunlukla" yeterli düzeyde ifade etmişlerdir. Savçı (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma, lise öğretmenlerinin okullarında karşılaştıkları krizlerin genellikle "orta düzeyde" veya "kısmen" bilimsel bir strateji ile yönetildiğini göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Alt Boyutlara Göre İlkokul Yöneticilerinin Kriz Yönetimi Beceri Düzeyleri

Kriz Yönetimi Boyutları	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Anlamı**
Kriz öncesi dönem	249	3.74	.78	Yüksek
Kriz dönemi	249	3.65	1.00	Yüksek
Kriz sonrası dönem	249	3.71	.94	Yüksek

Tablo 5'teki verilere göre, ilköğretim okul yöneticileri, kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem alt boyutlarında, öğretmenlerin değerlendirmesine göre "yüksek düzeyde" kriz yönetimi becerisi sergilemektedir. Aksu'nun (2009) çalışması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunlukla kriz yönetimi becerilerini "katılıyorum" veya "oldukça düzeyinde" algıladıklarını ve bu algının ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda benzer bir şekilde olduğunu göstermiştir. Öte yandan, Maya'nın (2014) araştırması, kamu ilkokullarında görev yapan yöneticilerin kriz yönetimi becerilerini genellikle ve tüm alt boyutlarda "orta düzeyde" olarak değerlendirmiştir.

Kriz öncesi dönem alt boyutunda ilkokul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz öncesi dönem alt boyutlarındaki yönetim beceri düzeyleri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz öncesi dönem alt boyutunda gösterdikleri kriz yönetimi becerilerinin "yüksek düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, yöneticilere ait kriz öncesi yönetim becerileri sonuçlarını içermektedir. İlkokul yöneticilerinin kriz öncesi dönemdeki yönetim becerileri alt boyutlarında puanları, 3.52 ile 3.87 arasında değişmektedir. Bu bağlamda, öğretmen değerlendirmelerine göre, madde 4, (Oluşan krizleri takip etmektedir) ve 6, (Kriz işaretlerine duyarlıdır) ilkokul yöneticilerinin yönetimsel becerilerini en yüksek düzeyde gösterdikleri konular olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, madde 1 (Kriz öncesi gelen sinyalleri algılayabilmektedir) ve 2 (Krizden önce senaryolar oluşturmaktadır), ilkokul yöneticilerinin yönetimsel beceri eksikliğini en fazla hissettiği maddelerdir. Bu durum, okul yöneticilerinin çevresel krizleri yakından takip ederek bu krizlerin okul sistemine olası etkilerine duyarlı olduklarını gösterebilir. Diğer bir açıdan, okul yöneticilerinin krizlerin öncesinde bu krizlere yönelik senaryoları tam anlamıyla oluşturamadıkları, riskleri öngöremedikleri ve sadece çevresel krizlerin izleyicisi oldukları sonucunu doğurabilir. Kriz öncesi dönem alt boyutunda yöneticilerin kriz yönetim becerileri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çiçek ve Özsezer (2015) araştırmalarında kriz öncesi alt boyutunda, yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik görüşleri ile ilgili, kriz öncesi yönetim becerileri aritmetik ortalamalarının 3.24 ile 4.07 arasında ve yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Maya (2014) ise araştırmasında kriz öncesi dönemde yönetim becerilerini orta düzeyde elde ettiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde, Savcı (2008)'in araştırması, lise öğretmenlerinin görüşleri kapsamında ortaöğretim kademesinde görev alanların kriz yönetimi eğitimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Kriz dönemi alt boyutunda ilkokul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin kriz dönemi alt boyutundaki beceri düzeylerini öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ele alınmıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre, ilkokul yöneticilerinin kriz dönemi alt boyutundaki becerileri "yüksek düzeyde" olarak değerlendirilmiştir. İlkokul

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yöneticilerinin kriz dönemi alt boyutuna yönelik yönetim becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları 3,55 ile 3,87 arasında değişmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere göre, ilkokul yöneticilerinin kriz dönemi alt boyutunda en üst düzeyde yönetim becerisi sergiledikleri maddeler sırasıyla madde 8 (Yazılı kriz yönetim planı hazırlar), madde 10 (Kriz acil eylem planı hazırlar) ve madde 13 (Çalışanları kriz yönetim planından haberdar eder)'tür. Diğer taraftan, madde 15 (Kriz yönetim eğitimleri düzenler) ve madde 9 (Kriz iletişim planı hazırlar), ilkokul yöneticilerinin en düşük yönetim becerisi sergiledikleri maddeler olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kriz yönetimi alanında özellikle kriz iletişim planı hazırlama ve krizle başa çıkma konularında eğitim eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Kriz dönemlerinde etkili liderlik sergilemek için uygun stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanması da gerekmektedir. Günümüz okullarında, liderlerin değişimi yönetme ve stratejik yenilikleri kriz dönemlerinde etkili bir şekilde hayata geçirme becerisi büyük önem taşımaktadır. Sağlam ve Özsezer (2015) çalışmasında, kriz döneminde yönetim becerilerine yönelik yönetici görüşleri incelenmiştir. Çalışma, yöneticilerin kriz dönemi yönetim becerilerini genel olarak yüksek bulduğunu ancak tüm çalışanları içerecek şekilde düzenlenecek kriz yönetimi eğitimlerine daha fazla ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Yöneticilerin bu alandaki gelişim ihtiyacına özel bir vurgu yapılmıştır.

Kriz sonrası dönem alt boyutunda ilkokul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin kriz sonrası dönemdeki beceri seviyelerini öğretmen değerlendirmelerine dayanarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin bakış açısına göre ilkokul yöneticilerinin kriz sonrası dönem alt boyutunda beceri düzeylerinin "yüksek düzeyde" olduğunu göstermektedir. İlkokul yöneticilerinin kriz sonrası döneme dair yönetim becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları 3.65 ile 3.79 arasında değişmektedir. Öğretmen değerlendirmelerine göre, ilkokul yöneticileri kriz sonrası durumu en üst düzeyde değerlendirmekte ve eksiklikleri belirlemekte yüksek yönetsel beceri sergilemektedirler. Bu beceriler, sırasıyla 21 (Kriz sonrası durum analizi yapar), 18 (Verimli çalışmayı önleyen engelleri kaldırır), 22 (Kriz sonrası yeni hedefler belirler) ve 23 (Kriz yönetimini değerlendirir, eksikleri belirler) maddeleri olarak belirlenmiştir. Madde 27 (Krizle mücadelede etkin yöntemler geliştirir) ve madde 28 (Krizleri fırsata dönüştürür), ilkokul yöneticilerinin belirli becerileri en az sergiledikleri maddeler olarak tanımlanmıştır. Ancak, bu bulgular, ilkokul yöneticilerinin kriz sonrası durumu etkili bir şekilde değerlendirme ve eksiklikleri tespit etme konularında yine de "yüksek" becerilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Sağlam ve Özsezer (2015) çalışmasında, kriz sonrası dönemde yönetici görüşlerine dayalı olarak yönetim becerileri ortalamasının 3.50 ile 3.83 arasında değiştiği belirlenmiştir, bu da becerilerin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak, Maya (2014) çalışması, kriz sonrası dönemde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini "orta" seviyede değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları

Nicel araştırma sonuçlarından elde edilen öğretmen algılarına göre kriz yönetim beceri ölçeğine göre en yüksek ve en düşük seviyede beceri düzeyi ortalamasına sahip olan iki ilköğretim okul yöneticisinin bulunduğu, ayrıca kriz ve kriz yönetimi uygulamalarına ilişkin nitel görüşmelerin bulguları Tablolar 6, 7ve 8'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim durumu	Okul Türü
K1	Erkek	37	Y.lisans	Ortaokul
K2	Erkek	21	Lisans	Ortaokul

Tablo 7.
Okul Yöneticilerinin Kriz ve Kriz Yönetimine Yönelik Tanımları ve Kriz Öncesi Dönem Uygulamaları Tema Kod ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Krizin Tanımı	*Beklenmedik olaylar*	K1/K2 plan dışı durum	(2)
Kriz Yönetimi Tanımı	*Yönetici sorumlulukları*	K1 doğal afetler	(1)
		K1 Kaza	(1)
		K1/K2 kriz durumlarına karşı tedbir	(2)
		K1 Krizi iyi yönetme	(1)
		K1 Doğru planlama	(1)
		K1 Asli görev	(1)
		K2 Rutin gibi yönetebilme	(1)
Kriz Öncesi Dönem	*Planlamaya yönelik tedbirler*	K1 Krize karşı tedbir/hazırlık	(2)
		K1 İhtiyaç analiz ve tedariki	(2)
		K1 Görev paylaşımı	(1)
		K1/K2 Bilgilendirme	(2)
		K1 Her zaman hazırlık hali	(2)
		K1 Kriz planlama ekipleri	
		K1 Stratejik plan/Yönetim planı	(1)
		K1 Risk haritası oluşturulması	(1)
		K1 İlk defa yaşanan kriz örneği	(1)
		K2 Sivil savunma çalışmaları	(1)
		K2 İş güvenliği tedbirleri	(1)
	Uygulamaya yönelik tedbirler	K1/K2 Deprem tatbikatı	(1)
		K2 Alışılmış rutin uygulamalar	(2)
		K1 Bina sağlamlığı	(1)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güvenlik tedbirleri	/güvenliği kontrolü	(1)
	K1 Üst makamlara bilgi verme	(1)

Tablo 7'de yer alan K1 ve K2 kodlu okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, kriz ve kriz yönetimi kavramlarının anlamlarına ilişkin beklenmedik olaylar ve yönetici sorumlulukları alt temaları belirlenmiştir. Yöneticilerin krizi genel olarak plan dışı bir durum olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, kriz yönetimine dair tanımlarından hareketle, yöneticilerin kriz yönetimini, kriz durumlarına karşı alınan tedbirler olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre kriz yönetim beceri düzeyi en yüksek çıkan (K1) yöneticinin kriz yönetimini iyi yönetim, doğru planlama ve asli görev kavramları ile açıkladığı, diğer yönetici olan K2'nin ise kriz yönetimini sadece rutin gibi yönetebilme kavramıyla tanımladığı görülmektedir. Tablo 7'de yer alan K1 ve K2 kodlu okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden, 2023 yılı Hatay ili ve çevresinde meydana gelen deprem felaketi öncesinde kurumlarında kriz yönetimi kapsamında hayata geçirdikleri faaliyetlere dair bilgiler elde edilmiştir. Bu faaliyetler planlamaya yönelik tedbirler, uygulamaya yönelik tedbirler ve güvenlik tedbirleri alt temalarında incelenmiştir. Yöneticilerin kriz öncesi dönemde planlamaya yönelik tedbirler alt temasında bilgilendirme koduna ortak olarak değindikleri ve krizi plan dışı durum olarak ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Uygulamaya yönelik tedbirler alt temasında ise iki yöneticiden de deprem tatbikatı kodu elde edilmiştir. K1 yöneticisi, kriz öncesi dönemde kurumunda hayata geçirdiği faaliyetlerde krize karşı tedbir ve hazırlık, gerekli ihtiyaçların analizi ve tedarik edilmesi, etkin görev paylaşımı, gerekli planlamaların zamanında yapılarak her zaman hazırlıklı olma hali konularına değinmiştir. K2 yöneticisi ise sivil savunma çalışmaları, iş güvenliği tedbirleri ve alışılmış rutin uygulamalar konularına odaklanmıştır:

(K1) "*Kriz Normal şartlarda gündemimizde olmayan, aniden ortaya çıkan bir durumdur. Yani bu deprem olur sel olur trafik kazası olur Yangın olur benzer afetler daha çok bu noktada söylenebilir. Kriz yönetimi ise düzgün bir plan ile yapıldığında olumlu sonuçlara ulaşılır. Biz yöneticilere düşen görev krizi iyi yönetmektir. Bunun için tedbir almaktır*."

(K2) "*Beklenmedik plan dışı ani gelişen her türlü olaya kriz diyebiliriz. Kriz yönetim ise planlama dışı anı gelişen beklenmedik bu olaylara rutin aynen plandaymış gibi tedbir almak ve işlem yapabilmektir."*

(K1) "*Günlük olası herhangi bir kriz durumuna karşı mevcut olan ihtiyaçlarını tespiti yapılmıştır. İhtiyaçların tedarik edilmesi noktasında alınması gereken tedbirler alınmıştır. Her zaman değerlendirdik. İlgili arkadaşlara olayı sevk etmişizdir düzenli olarak. Düzgün bir görev dağılımı yapıp hangi öğretmeni hangi dereceyi ilgilendiriyorsa görev alanı ona göre görev paylaşımı yaptık. Bu şekilde kriz süreçlerini öncesinde yönetmekteyiz. Depremle ilgili ise yılda birkaç kez zaten düzenli olarak deprem tatbikatı yapıyoruz. Olası bir depreme karşı ne yapmamız gerektiğini öğrencilerimize düzenli olarak anlatıyoruz. Öğretmenlerimizi bilgilendiriyoruz. Binamızla ilgili herhangi bir sorun olursa da hemen ilgileniyoruz ciddi bir durumda da yine ilgili makamlara bilgi veriyoruz. Deprem hayatın İçinden bir durum ne zaman nerede olacağı hiç belli olmaz. Bundan dolayı her zaman hazırlık halinde olmalıyız. Olası krizlerde neler yapabileceğimizi bildiğimiz için çok büyük bir problemle karşılaşmadık. Her zaman hazırlıklıydık."*

(K2) "*Bununla ilgili zaten rutin olarak sivil savunma ve afet kulübüne icraatlarında veya yıllık eğitimlerinde takip sağlanıyor. Seminerler tatbikatlar bilgilendirmeler yapılıyor. Videolar izletiliyor*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belirli günler ve haftalarda afişlerle de bir bilinç oluşturmaya çalışılıyor. Konuşmalar yapılıyor teşvik etkinliklerle sürekli olarak bir farkındalık yaratılmaya çalışılıyor. Ayrıca Önceki yıllarda bakanını afet yılı ilan etmesi de etkinliklerin bu şekilde planlanmasını da etkili oldu. Okul içinde mesela iş güvenliği tedbirleri alınması da bir genel kriz tedbiridir. Pandemi döneminde de bir kriz önlemi olarak ilgili yerlere ilgili uyarlar yapıştırılır. Bütün bunlar artık hayatın içinden rutin işler haline geldiği için dikkat bile çekmiyor. Çünkü artık bunları alışmışız. Bunları günlük olarak günlük işler olarak görüyoruz."

Tablo 8.
Okul Yöneticilerinin Kriz Dönemi Uygulamaları Tema Kod ve Frekansları

Tema	Alt tema	Kod	(f)
Kriz Dönemi	*Duygusal tepkiler*	K1 Derin üzüntü/empati	(3)
		K1 Misafir olarak görme	(1)
		K2 Şok etkisi	(2)
		K2 Öğrencilerin beklenmemesi	(1)
	Koordinasyon süreci	K1 Bilinçli hareket etme	(1)
		K1 Yardım konulu toplantı	(1)
		K1 Görev paylaşımı	(1)
		K1 Okulu yardım merkezi yapma	(1)
		K1 Yardımların ulaştırılması	(1)
		K1 İmkân dâhilinde yardım etme	(1)
		K1 Tüm depremzedeleri ziyaret	(1)
		K1 İhtiyaç tespiti	(1)
		K2 Üst makamların takdiri	(1)
		K2 Taşımalı öğrenciler gibi	(1)
		K2 Ekstra faklı olmama	(1)
		K2 Normale dönüş	(1)
	Akademik ve psikolojik destek	K1 Okul çağındakilere rehberlik	(1)
		K1 Sosyal faaliyetlere dâhil etme	(1)
		K1 Ücretsiz tamamlayıcı akademik destek(dershane, kurs vb.)	(1)
		K1 Öğrenciler gelmeden uyarı yapma (Okulda)	(1)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8'de yer alan K1 ve K2 kodlu okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden, 2023 yılı Hatay ili ve çevresinde meydana gelen deprem felaketi krizi döneminde kurumlarında kriz yönetimi kapsamında hayata geçirdikleri faaliyetlere dair duygusal tepkiler, koordinasyon süreci ve akademik ve psikolojik destek alt temalarına odaklanılmıştır. Yöneticilerden K1, deprem felaketi döneminde derin üzüntü, empati, bilinçli hareket etme, gelenleri misafir olarak görme, yardım toplantıları, görev paylaşımı, okulu yardım merkezi yapma, ihtiyaç tespiti, tüm depremzedeleri ziyaret, rehberlik, sosyal faaliyetlere dahil etme ve yardımların ulaştırılması konularına odaklandıklarını ifade etmektedir. Yöneticilerden K2 ise deprem felaketi döneminde şok etkisi, depremzede öğrencilerin beklenmemesi, üst makamların takdiri, gelen depremzede taşımalı öğrenciler ve ekstra farklı bir durum olmama şeklinde kodlar ile ifade ettikleri görülmüştür:

(K1) "*Kahramanmaraş ve Hatay bölgesinde meydana gelen depremi İlçemizde mahallemizde evimizde olmuş gibi düşündük hissettik. Öncelikle o bölgeye ulaştırılması gereken acil neler lazım bununla ilgili değerlendirmeler yaptık. Daha sonra öğretmenlerimize velilerimize İhtiyaç olan malzemelerle ilgili duyurular yaptık. Okulumuzu yardım toplama merkezi haline getirdik. Bu süreçte tüm öğretmenlerimiz gönüllü olarak görev aldılar. Toplanan yardımları ilgili sevkiyat deposu ve ilgili yerlere gönderdik. Deprem Burada olmadı ama Uşak'ta olmuş gibi davrandık. Keşke daha fazla şey yapabilseydik elimizden gelseydi ama elimizden gelen şekilde hareket ettik. O insanlar da bizim kardeşlerimiz çok üzüldük gerçekten. Yapabileceklerimiz bir yere kadardı ama onları da yaptık. Depremden sonra evi yıkılan insanlar Mağdur olan insanlar, öğrenciler farklı İlerideki akrabaların yanlarına göç etmek zorunda kaldı. Hatta devletimiz bunu teşvik etti. İlimize ve mahallemize taşınan depremzelerle ilgili valilikten ve milli eğitim müdürlüğünden gerekli bilgileri edindik. Ev ev kapı kapı mahallemizdeki tüm depremleri ziyaret ettik. İhtiyaçlarını tespit ettik. Gerek temel eğitim gerek ortaöğretim çağında okul ihtiyaçları olan okul çağında olan çocukları varsa onlara rehber etmeye çalıştık. Bunları Okulumuz dışında kendimize görev olarak düşündük o şekilde hareket ettik. Mesela bizim Okulumuz İlköğretim Okulu ama Depremzede vatandaşın liseye gidecek çocuğu varsa hangi liseye gidebilir hangi şekilde ulaşım sağlayabilir bunlarla ilgili bilgilendirmeler yaptık. Dershane ile ilgili de görüştük velilerimizle bunlarla ilgili rehberlik ettik. Hatta okulumuza gelmeyenleri de okulumuza gelip kayıt yaptırmaları için gidip ikna ettik. Eğitim öğretimden geri kalmamaları gerektiğini düşünerek hareket ettik. Öğrencilerin okulumuza gelme ihtimali bu şekilde ortaya çıktıktan sonra rehberlik servisi öğretmenlerimize bir toplantı yaptık. Öğrenciler okula geldiklerinde ne gibi sorunları yaşanabilir neler yapılmalı bununla ilgili planlamalar yaptık. Öğrenciler gelmeden önce her sınıfı tek tek dolaşarak bu öğrenciler geldiklerinde onlara nasıl davranmaları gerektiğini onlara anlattık. Öğrencilerimize de gelen çocuklarımızın depremzede olmaktan ziyade misafir olduklarını, bir arkadaş olduklarını ifade ettik. Onlara destek olacak şekilde onları bunaltmadan hareket etmelerini onlara anlattık. Süreç içinde de onlar da bu okulun birer öğrencisi olarak kendilerini kabul edip anladıktan sonra rahat bir şekilde sürece atlattık."*

K(2)"*İlk gün bu depremle ilgili kriz durumunu ilk duyulduğunda bir kargaşa bir heyecan durumu oluştu. Bir hengâme yaşandı. Daha sonra bir iki saat içinde normal derslere ders düzenine geri dönüldü. Ogün öğretmenler kurul toplantımız vardı öğleden sonra bu toplantı esnasında 2.deprem olduğu haberi geldi. Ayrıca havada o gün kar yağışlıydı. İlk önce durumum pek farkına varmadık ama toplantı bittiğinde herkes basından öğrenince olayın ciddiyeti ortaya çıktı. Zaten akşamına da okullar tatil oldu. O günden pek bir şey anlamadık. Öğrencilerin bizim okullara geleceği ile alakalı bir bilgimiz yoktu. Yurtlara dağıttılar önce öğrencileri yerleştirdiler. Öğrenciler nereye yerleştirildiği ve hangi okullara dağıtılacağı ile ilgili bir bilgimiz yok idi. Geldikten sonra milli eğitim*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tarafından yurtlara ve okullara yerleştirmeler yapıldı. Zaten Herkes şaşırmış durumda idi. YÖK'ün üniversiteleri tatil etmesi ondan sonra boşlukların ayarlanması, hangi yurtta kaç kişinin olacağı gibi uygulamalar bizim dışımızda gelişti. Bunlar bittikten sonra sıra Milli Eğitimin karar alma sürecine geldi. Milli Eğitim Müdürlüğü de hangi okullarda daha rahat bir şekilde öğrencileri dağıtabiliriz konusunda düzenlemelerini yaptı. Bir kısım bize geldi bir kısım da başka okullara dağıtıldı. Rutin taşımalı öğrenciler gibi geldiler zaten bize de taşımalı öğrenci olduğu için. Herhangi bir dikkat çekmedi ekstradan bu durum."

Tablo 9.
Okul Yöneticilerinin Kriz Sonrası Dönem Uygulamaları Tema Kod ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Kriz Sonrası Dönem	*İhtiyaç tespiti*	K1/K2 Gelenler için ihtiyaç analizi	(3)
		K1/K2 Kıyafet, yemek parası, gereç temini	(3)
		K1 Genel ihtiyaç çantaları	(1)
		K1 Evlere ihtiyaç desteği	(1)
		K1 Ulaşım planlama	(1)
	Güvenlik ve koordinasyon	K1 Okul içi ve dışı güvenlik önlemleri	(1)
		K1 Velilerle sürekli iletişim	(2)
		K2 Rehberlik servisi çalışmaları	(5)
		K2 Sorunsuz idari süreç	(2)
	Uyum Süreci	K1 Seferber olma	(1)
		K1 Okul formaları	(1)
		K1 Yabancı hissettirmeme	(2)
		K1 Diğer öğrencileri uyarma	(1)
		K1 Sıcak İlişkiler	(2)
	Duygusal tepkiler	K1 Koşulsuz kabul/empati	(2)
	Akademik ve psikolojik destek	K1 Dershane/kurslar	(1)
		K1 Misafir gibi yaklaşım	(1)
		K1 Geziler, sosyal aktiviteler	
		K2 Yurtlarda pedagojik destek	(1)
		K2 Psikolojik desteğe gerek olmadı	(1)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	K2 Sınıf öğretmenleri yeterli	(2)
		(1)
Aksaklıklar/Engeller	K2 Devam sorunu	(3)
	K2 STK'ların olumsuz etkisi	(1)
	K2 Öğrencilerde rehavet	(1)
	K2 Zorlu süreç	(1)

Tablo 9'da yer alan K1 ve K2 kodlu okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, 2023 yılında Hatay ili ve çevresinde meydana gelen deprem felaketinin ardından kriz yönetimi kapsamında yürütülen faaliyetler analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda, ihtiyaç tespiti, güvenlik ve koordinasyon, uyum süreci, duygusal tepkiler, akademik ve psikolojik destek ile aksaklıklar ve engeller olmak üzere alt temalar belirlenmiştir. K1 ve K2 kodlu yöneticiler, kriz sonrası dönemde depremzede öğrenciler için ihtiyaç analizi yaparak kıyafet, yemek ve araç-gereç temini sağladıklarını belirtmişlerdir. K1 kodlu yönetici, genel ihtiyaç çantaları hazırlayarak öğrencilerin okula geldiklerinde masalarında hazır bir şekilde teslim edildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ulaşımlarını detaylı bir şekilde planladıklarını, okul içi ve dışı güvenlik önlemleri aldıklarını, sürekli olarak velilerle iletişim halinde bulunduklarını ve rehberlik servislerinin süreçte aktif bir rol üstlendiğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra K1, depremzede öğrencilerin gelmeden önce bir seferberlik durumu oluşturduklarını, öğrencilerini durumun hassasiyeti hakkında bilgilendirdiklerini ve okul formalarını hemen teslim ederek öğrencilerin yabancılık hissetmemelerini sağlamaya çalıştıklarını vurgulamıştır.

K1 kodlu yönetici, depremzede öğrencilere koşulsuz empati ve kabul duygusuyla yaklaşarak akademik destek sağladıklarını, bu kapsamda gerektiğinde ekstra dersler ve kurslar düzenlediklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin gezi ve sosyal aktivitelere katılımını teşvik ederek kendilerini misafir gibi hissetmelerini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. K2 kodlu yönetici ise kriz sonrası sürecin zorluklarına rağmen genel olarak sıkıntısız bir şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Depremzede öğrencilerin barındığı yurtlarda pedagojik ve psikolojik desteğin ilgili birimler tarafından sağlandığını, bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ekstra bir psikolojik destek programına ihtiyaç duymadıklarını dile getirmiştir. Ancak, yeni gelen öğrencilerde rehavet ve devamsızlık gibi sorunların yaşandığını ve bu durumun çözümünde sivil toplum kuruluşlarının sağladığı destek programlarının etkili olduğunu vurgulamıştır.

K1 kodlu yönetici, "Öğrenciler okula geldikten sonra ihtiyaçlarını tespit ettik. Kılık kıyafetten tutun da ders araç gereçlerine kadar, hatta okulda kaldıkları süre içinde yemeklerini ücretsiz şekilde temin ettik. Bu öğrencilerin okula gelme ihtimali duyulduğu anda tüm kırtasiye malzemelerini, kitaplarını ve çantalarını hazırlayarak bir paket oluşturduk. Çocuklar, okula kayıt yaptırmaya geldiklerinde tüm ihtiyaçlarını içeren bu çantaları onlara teslim ettik. Ertesi gün okula rahat bir şekilde başlayabilmeleri için gerekli tüm düzenlemeleri yaptık. Bunları, okulun kendi imkânlarıyla, herhangi bir ek kaynak almadan sağladık. Ayrıca okul formalarını da temin ettik çünkü ne zaman geri dönecekleri veya ne kadar süre kalacakları belli değildi; ancak diğer öğrencilerin arasında farklı görünmemelerini sağlamak için bunu düşündük. Akademik başarısı yüksek olan 4-5 öğrenciyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

dershanelerle görüşerek dershaneye kayıt ettirdik. Mesela bu öğrencilerden biri şu anda muhtemelen Fen Lisesi'ne girebilme adayı olarak başarılı bir akademik süreç geçirdi. Yine diğer bir öğrencimiz, kendi sınıfında, yedinci sınıfta ilk üçe girerek başarı göstermeye devam ediyor" şeklinde açıklamada bulunmuştur. K1 kodlu yönetici, "Okul servisi ihtiyaçları varsa bunu planladık. Okul güvenlik görevlisine, çocukları okul çıkışlarında yalnızca ailelerine teslim etmesi ve bunun dışında kimseye teslim etmemesi konusunda uyarılarda bulunduk. Velilerimizle sürekli irtibat halinde olarak evlerindeki ihtiyaçları tespit ettik ve öğretmenler ile velilerden gelen yardımları bu ailelere ulaştırdık. Öğrencilerimizi okulda 'misafir' gibi değil, depremzede olarak düşünmeden, diğer öğrencilerle eşit şekilde ele aldık. Acılarını daha çabuk unutmaları ve arkadaşlarıyla kaynaşmaları için diğer öğrencileri bu konuda bilgilendirdik. Öğrencilerimiz de onları kucakladılar, bağırlarına bastılar; biz de aynı şekilde onları bağrımıza bastık. Süreç bu şekilde ilerledi. Akademik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için rehberlik servisimiz aktif olarak görev aldı. Biz de 'her öğretmen aynı zamanda bir rehber öğretmendir' düşüncesiyle hareket ederek çocuklarımıza kendi evlatlarımız gibi yaklaştık. Tüm şehir dışı gezi etkinlikleri, mezuniyet törenleri ve benzeri organizasyonlara bu öğrencileri ücretsiz bir şekilde dahil ettik. Kendilerini kötü hissetmemeleri için tüm etkinliklerde aktif rol almalarını sağladık. Rehberlik servisimiz, çocukların günlük ihtiyaçlarını, eksikliklerini veya aksayan yönlerini sürekli gözlemledi ve bu doğrultuda her bir öğrenci için bireysel bir dosya oluşturdu. Bu dosyalarda ders başarısından devam-devamsızlık durumlarına ve diğer duygusal durumlara kadar tüm bilgiler kaydedildi. Öğrencilerin yararlanabileceği tüm imkânlar ve başvurular hakkında velileri tek tek arayarak bilgilendirdik. Elimizden geldiğince öğrencilerimize yabancılık hissettirmemeye çalıştık. Sonuç olarak, öğrenciler okula alıştılar ve bizim öğrencilerimizden bir farkları kalmadı. Hatta bazı öğrenciler geri dönüş yaparken buradan ayrıldıklarında ağlayarak gittiler. Genel olarak, süreçten memnun kaldıklarını gözlemledik" ifadeleriyle süreçte yaptıklarını açıklamıştır.

K2 kodlu yönetici, "Ruhsal, pedagojik ve psikolojik anlamda, öğrencilerin kaldığı yurtlarda gereken desteğin sağlandığını ve bu konuda okulumuzda bir sorun yaşanmadığını ifade etti. Bu bağlamda herhangi bir ihtiyaç da hissedilmedi. Bizim üzerimize düşen görevler ise eğitim-öğretim taşıma işleri ve kırtasiye yardımlarının organize edilmesi oldu. Bu süreçte gerek çevremizden gerekse Milli Eğitim'in desteğiyle peyderpey kaynak buldukça bu işleri hallettik. Kırtasiye malzemeleri, kıyafet ve nakit para şeklinde gelen yardımları ihtiyaç sahiplerine ulaştırdık. Ancak, bu öğrencilerin okula devamsızlıklarının hoş görülmesi ya da görmezden gelinmesi bence iyi bir uygulama olmadı. Katılım azaldı ve öğrencilerin okula ilgisi düştü. Özellikle ders saatlerinde sivil toplum kuruluşlarının, yardım amacıyla yurtlarda kalan çocuklara sosyal etkinlik düzenlemeleri veya onları etkinliklere davet etmeleri, öğrencilerin derse devamını olumsuz etkiledi. Bu durum, öğrencilerde rehavete ve tembelliğe yol açtı. İlk 1-2 ay boyunca bu sıkıntılar yaşandı. Daha sonra ise bazı öğrenciler okula alıştı ve derslere düzenli olarak devam etti, ancak bu gruptaki öğrencilerin sayısı oldukça azdı. Çoğunluk zaman zaman okula geldi. Öğrencilerin sayısındaki düzensizlik, hangi öğrencinin hangi sınıfa alınacağı veya hangi listede yer alacağı gibi konularda kafa karışıklığına neden oldu. Taşımacılık işlerini organize etmek ve öğrenci devamlılığını sağlamak hem bizim için hem de Milli Eğitim için oldukça zordu. Bu süreçte, devam zorunluluğunun olmaması, kimlerin okula gelip gelmediğini takip etmeyi de zorlaştırdı. Ancak, gelen öğrencilerle ilgili idareye yansıyan herhangi bir sorun olmadı. Alışma süreçlerinde ciddi bir problem yaşanmadı. Rehberlik öğretmenimiz bulunmadığı için bir ihtiyaç doğmadı ve sınıf öğretmenlerimiz, karşılaşılan ufak tefek sorunlarla anında ilgilendi. Sınıf öğretmenlerinin gücünü ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tecrübesini aşacak bir durum yaşanmadı. Genel olarak, 20-25 öğrenciden düzenli gelenler 5-10 kişiyi geçmezken, diğerleri zaman zaman okula devam etti" ifadeleriyle süreci aktarmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kriz öncesi, sırası ve sonrası alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Sağlam ve Özsezer'in (2015) lise düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini "genellikle" tatmin edici bir seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin kriz süreçlerini yönetmede genellikle yeterli düzeyde performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Maya'nın (2014) kamu ilkokullarında gerçekleştirdiği araştırmada ise idarecilerin kriz yönetimi yeteneklerinin genel olarak ve alt boyutlarda "orta seviye" olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç, kamu ilkokulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin genellikle orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, okullar özelinde genel puanlar incelendiğinde, öğretmen algılarına göre bazı yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetim becerilerindeki yetersizliklerin, okul paydaşlarıyla iletişim kurma ve kriz yönetim süreçlerinde koordinasyon sağlama konularındaki eksikliklerden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulgular, yöneticilere kriz durumlarını daha etkili bir şekilde yönetmeleri için geliştirilmesi gereken alanlar ve mevcut güçlü yönler konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Kriz yönetim becerileri düşük olan yöneticilerin, kriz öncesi, sırası ve sonrası uygulamalarını geliştirmelerinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Savcı'nın (2008) yaptığı çalışma, lise öğretmenlerinin okullarında karşılaştıkları krizleri genellikle "orta seviyede" veya "kısmen" bilimsel bir yaklaşımla ele aldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın da benzer bir değerlendirme sunduğu söylenebilir. Nitel araştırma sonuçları, kriz yönetimi becerileri yüksek olan okul yöneticilerinin, beklenmedik kriz durumlarında yönetici sorumluluklarının farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin krizi etkili bir şekilde yönetme, doğru planlama yapma, krizi asli bir görev olarak görme ve kriz öncesi dönemde etkili planlama uygulamalarını hayata geçirme becerilerini yansıtmaktadır. Ayrıca, görev paylaşımı, sürekli iletişim ve kriz planlama ekiplerinin oluşturulması süreçlerinin bu bağlamda etkili olduğu gözlemlenmiştir.Kriz sırası ve sonrasında, koordinasyonun etkili bir şekilde sağlandığı; depremzede öğrenci ve ailelerin adaptasyonları için okul içi ve okul dışı planlamaların yanı sıra akademik ve psikolojik destek uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütüldüğü ifade edilebilir. Pearson ve Mitroff'a (1993) göre, kriz yönetiminin temel hedefi, krizleri önceden tahmin edebilen, farklı kriz türlerini ayırt edebilen, bu krizlere karşı tedbir alabilen, çeşitli alanlarda yeni bilgi ve deneyimler kazanabilen ve en hızlı şekilde toparlanabilen işletmelerin oluşturulmasıdır. Kriz yönetimi, krizin iyi bir şekilde analiz edilmesi, gerekli önlemlerin alınması ve süreçten kazanılan deneyimlerle hızlı bir toparlanmanın sağlanabildiği stratejik bir süreçtir. Chelmsford'a (2002) göre, okul kriz müdahale planlaması, sürekli olarak güncellenen bir belge olan acil durum müdahale planının bir parçasıdır. Kriz süreci planlarının temel amacı, idarecilere, öğrencilere, çalışanlara ve velilere krizleri önleme, mevcut veya potansiyel bir krizi etkili bir şekilde yönetme ve kriz sonrasında fayda sağlama konularında yol göstermektir (Çelik, 2007, s. 13). Okul yöneticilerinin bu doğrultuda hareket etmesinin hayati önemi, K1 kodlu yöneticinin kriz döneminde ve sonrasında hayata geçirdiği faaliyetler ile okulunda elde ettiği sonuçlarda açıkça görülmektedir. Öte yandan, öğretmen algılarına göre kriz yönetim beceri düzeyi düşük olan okul yöneticilerinin, krizi rutin yönetim durumları gibi algıladıkları ve depremzede öğrencilerin geliş

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

süreçlerine yönelik ekstra plan ve program geliştiremedikleri söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin sık devamsızlık yapmaları, okula adaptasyon sorunları yaşamaları ve bazı temel maddi ihtiyaçların giderilmesi dışında yeterli akademik ve psikolojik destek sağlanamaması gibi eksikliklerle kendini göstermektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, Türkiye'deki eğitim sisteminin krizlere karşı daha dayanıklı hale gelmesi için okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Kriz anlarında okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin etkinliği, eğitim süreçlerinin sürekliliğini sağlamada belirleyici bir faktör olmuştur (İçen ve Sezgin, 2024). Özellikle kriz öncesinde hazırlıklı olmanın ve kriz anında hızlı kararlar alabilmenin, okulların normal işleyişini sürdürebilmesi açısından hayati önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Araştırmalar, deprem, pandemi vb. doğal afetler sonrası dönemde okulların yeniden faaliyete geçebilmesi için dijital eğitim altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ancak, bu dönemde çevrimiçi eğitime geçiş, birçok öğrenciyi fırsat eşitsizliğiyle karşı karşıya bırakmıştır. Özellikle kırsal bölgelerdeki öğrenciler, internet erişimi ve cihaz eksiklikleri nedeniyle çevrimiçi eğitimde ciddi zorluklar yaşamıştır (Yamamoto ve Altun, 2023). Bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmiş ve kriz dönemlerinde dijital eğitim altyapısının önemini daha da belirgin hale getirmiştir. Kriz dönemlerinde uzaktan eğitim, eğitimin sürekliliğini sağlamak adına önemli bir çözüm olarak öne çıkmıştır. Ancak, çevrimiçi eğitime erişim eksiklikleri, uzaktan eğitimin uygulanabilirliğini sınırlayan temel bir sorun olmuştur. Bu bağlamda, dijital eğitim altyapısının güçlendirilmesi, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak ve tüm öğrencilerin eşit koşullarda eğitim almasını sağlamak için kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Kriz zamanlarında, okulların dijital dönüşüm sürecine hızla adapte olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Çakmak ve diğerleri, 2023). Kriz iletişimi, kriz zamanlarında okul topluluğunun güven duygusunu pekiştiren ve belirsizliği azaltan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalara göre, okul yöneticilerinin kriz sırasında öğretmenler, öğrenciler ve velilerle sürekli iletişimde kalması, eğitimin sürekliliğini sağlama açısından hayati bir rol oynamaktadır. Kriz iletişimi, okul topluluğunun doğru bilgiye erişimini kolaylaştırmakta ve güvenli bir ortamda eğitim almalarını desteklemektedir (Duğan, Demirel, Akçalı ve Kaya, 2024). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi sırasında liderlik becerileri büyük önem taşırken, kriz sonrası dönemde psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması da hayati bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Özellikle, öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyileşme süreçlerini destekleyen psikolojik hizmetlerin, eğitimdeki aksaklıkları en aza indirdiği gözlemlenmiştir (Can ve Nikolayidis, 2023). Araştırmalar, okul müdürlerinin kriz sonrası dönemde öğretmenlerin ve öğrencilerin psikolojik destek alabilmeleri için rehberlik hizmetlerini güçlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Psikolojik destek sistemlerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin kriz sonrası dönemde yaşadıkları kaygı, stres ve travma gibi duygusal etkilerle başa çıkabilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, kriz sonrası eğitim sürecine uyum sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin psikolojik destek hizmetlerini artırmaları gerektiği ifade edilmiştir (Töre, 2020). Ayrıca, rehberlik hizmetlerinin yalnızca akademik ihtiyaçları karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına da yanıt verecek şekilde tasarlanması gerektiği savunulmaktadır. Bunun yanı sıra, krizin eğitimde yarattığı diğer büyük zorluklardan biri olan okul içi şiddet ve stresin artışı da rehberlik hizmetlerinin önemini daha da artırmaktadır. Kriz dönemlerinde, okul içindeki şiddetin öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin şiddet ve diğer olumsuz davranışları yönetme konusunda etkili bir liderlik sergilemeleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, kriz döneminde okul yöneticilerinin şiddetle mücadele için etkili stratejiler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Köylü, Güven ve Yılmaz, 2024).

Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri üzerine yapılan araştırmalar, kriz anında alınan stratejik kararların eğitim sürecini büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Etkili kriz planlaması yapabilen okul yöneticilerinin, kriz öncesi ve sonrasında uygulanacak stratejilerin belirlenmesinde kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin öğretmenler ve velilerle iş birliği yaparak daha kapsamlı ve uygulanabilir planlar geliştirmesi gerekmektedir (Karayiğit, Gökduman ve Bağıbala, 2024). Eğitimde kriz yönetimi ve uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin bu süreçleri başarıyla yönetebilmeleri için dijital eğitim altyapısının güçlendirilmesinin, sosyal destek hizmetlerinin artırılmasının ve okul içindeki psikolojik destek sistemlerinin etkili bir şekilde çalışmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin liderlik becerileri, kriz sırasında ve sonrasında eğitim sürecinin kesintisiz devam etmesini sağlamak açısından hayati bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları, eğitim kurumlarının kriz durumlarına daha hazırlıklı olmalarına ve etkili kriz yönetimi stratejileri geliştirmelerine yönelik önemli öneriler sunmaktadır. Eğitim kurumlarının kriz yönetiminde daha etkili bir yaklaşım geliştirebilmeleri için önceden belirlenmiş kriz planlarına ve protokollerine sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin kriz durumlarına hızlı bir şekilde müdahale edebilmesi için kriz iletişim ağlarını güçlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenler ve diğer personelin kriz durumlarıyla başa çıkabilme yetkinliklerini artırmak amacıyla düzenli eğitimler ve bilinçlendirme programları sunulmalıdır. Öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla etkin iletişimin sağlanması adına, kriz anlarında doğru ve zamanında bilgilendirme yapılabilmesi için iletişim kanallarının çeşitlendirilmesi gereklidir. Öztürk ve Köse'nin (2024) çalışmasına göre, Covid-19 sürecinde Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, uzaktan eğitim platformları (EBA ve EBA TV) aracılığıyla eğitimin sürekliliğini sağlamada önemli bir rol oynamıştır. Ancak, teknik altyapı eksiklikleri ve bazı bölgelerde yaşanan erişim sorunları, eğitimde fırsat eşitsizliklerini artırmıştır. Ayrıca, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri, kriz yönetiminde hazırlık süreçlerinin daha etkin planlanması gerektiğini ve merkezi düzeyde alınan kararların yerel düzeyde daha fazla yetkilendirme ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yıldız ve arkadaşlarının (2024) çalışmasına göre, pandemi döneminde kriz yönetimi süreçlerinde okul yöneticilerinin iletişim stratejileri ve etkinlikleri, eğitim süreçlerinin devamlılığı açısından kritik bir rol oynamıştır. Çalışmada, iletişimde şeffaflık, paydaşlarla düzenli temas ve topluluğun ihtiyaçlarının karşılanması gibi unsurlar öne çıkmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin çevrimiçi eğitim süreçlerine adaptasyonu ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik çabalarının, kriz yönetiminin başarısında belirleyici olduğu belirtilmiştir (Yıldız, Yıldız, Koz, & Aygün, 2024).

Kriz anlarında, öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kriz destek ekipleri veya danışmanlık hizmetlerinin sağlanması önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, kriz sonrası değerlendirme süreçleri ve öğrenme fırsatlarının oluşturulması, eğitim kurumlarının gelecekteki krizlere daha hazırlıklı olmasını sağlayarak sürekli iyileştirme için bir temel oluşturacaktır. Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini geliştirmek için düzenli olarak eğitim almaları ve liderlik becerilerini sürekli güçlendirmeleri gerekmektedir. Ertaş ve Yüner'in (2021) çalışmasına göre, Covid-19 öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı, EBA gibi dijital platformlarla krizlere hazırlık yapmış olsa da bu hazırlıklar yeterli seviyede bulunmamıştır. Kriz anında, katılımcıların çoğu Bakanlık tarafından uygulanan kriz yönetimi yöntemlerini olumlu ve başarılı olarak değerlendirmiştir. Kriz sonrası süreçte

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ise öğrencilerin öğretim eksikliklerinin giderilmesi ve psikolojik destek sağlanması için telafi eğitimleri ve danışmanlık hizmetlerinin hayati olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, Covid-19 sonrası dönemde bireylerin öz bakım, öz eleştiri ve toplumsal empatiyle hareket etmelerinin gerekliliği ifade edilmiştir (Ertaş & Yüner, 2021). Kriz anlarında hızlı karar alma, etkili planlama yapma ve iletişimi doğru şekilde yönetme becerileri, yöneticilerin krizleri daha verimli bir şekilde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenler ve velilerle iş birliği yaparak daha kapsamlı ve uygulanabilir kriz yönetim planları geliştirmesi önemlidir. Bu planların etkinliği, tüm okul paydaşlarının aktif katılımıyla artırılabilir ve okul topluluğunun krizlere karşı dayanıklılığı güçlendirilebilir. Göksoy ve Şimşek'in (2024) çalışmasına göre, okul müdürlerinin kriz yönetimindeki rolleri, kriz öncesi planlama, kriz anında müdahale ve kriz sonrası değerlendirme süreçlerinde belirleyici bir öneme sahiptir. Kriz öncesinde, müdürlerin kriz kaynaklarını belirleme, acil durum ekipleri oluşturma ve tatbikatlar düzenleme gibi önlemler aldığı görülmüştür. Kriz anında ise, etkili iletişim ve koordinasyon sağlama, kriz müdahale ekiplerini harekete geçirme ve üst makamlara bilgi verme gibi stratejiler ön plana çıkmaktadır. Kriz sonrası süreçte ise, rehberlik faaliyetleri düzenleme, motivasyonu artırıcı etkinlikler gerçekleştirme ve kriz planlarını revize etme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu bulgular, kriz yönetiminde liderlik, etkili iletişim ve sürekli planlamanın önemini vurgulamaktadır (Göksoy & Şimşek, 2024). Dijital eğitim altyapısının güçlendirilmesi, kriz dönemlerinde eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmak ve öğrencilerin eşit koşullarda eğitim almasını sağlamak adına önemli bir adımdır. Eğitim kurumları, uzaktan eğitim süreçlerinin etkinliğini artırabilmek için altyapı yatırımlarını hızlandırmalı ve öğrencilerin çevrimiçi eğitime erişimini kolaylaştıracak çözümler geliştirmelidir. Özellikle kırsal bölgelerde karşılaşılan internet ve cihaz erişimindeki zorluklar için etkili çözüm önerileri hayata geçirilmelidir. Kriz sonrası dönemde, okul yöneticilerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik iyileşme süreçlerini desteklemek için rehberlik hizmetlerini güçlendirmeleri gerekmektedir. Psikolojik destek hizmetleri, öğrencilerin duygusal iyileşmelerine katkı sağlamakla kalmayıp, akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, rehberlik hizmetlerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ihtiyaçları da karşılayacak şekilde yapılandırılması kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, kriz sonrası değerlendirme süreçleri, eğitim kurumlarının gelecekteki krizlere karşı hazırlıklarını güçlendirmek ve sürekli iyileştirme fırsatlarını ortaya çıkarmak adına hayati bir rol oynamaktadır. Bu değerlendirmeler, kriz anında alınan kararların etkinliğini gözden geçirme ve eğitimdeki aksaklıkları gidermek için gerekli adımları belirleme konusunda rehberlik edecektir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akdemir, A. (1997). Yönetim düşüncesindeki dönüşümler ve dönüştürücü liderlik profili. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul.

Aksoy, H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37-49.

Aksu, A., & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.

Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.

Akış, H., & Sarımsakcı, Y. (2023). Kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerileri. *Educational Leadership and Crisis Management Journal*, 12(3), 1158.

Allinson, R. E. (1993). *Global disasters: Inquiries into management ethics*. Prentice Hall.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Ata, N. S. (2023). Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat depremlerinin kriz yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(Özel Sayı), 59-77.

Aykaç, B. (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 125.

Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.

Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen, S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. TODAİE Yayınları.

Bozgeyik, A. (2008). *Krizlerden yükselerek çıkın*. BAMM Yayınları.

Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, 43(6), 1661-1692. https://doi.org/10.1177/0149206316680030

Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Adım Yayıncılık.

Can, E., & Nikolayidis, U. (2023). Kriz durumlarında okul rehberlik hizmetleri: Covid-19 pandemisinin yansımaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1581-1606. https://doi.org/10.53444/deubefd.3498037

Çakmak, S., Şahin, M., & Yılmaz, A. (2023). Öğretmenlerin deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *Journal of Educational Psychology*, 15(4), 2504-2505.

Cener, P. (2007). Kriz yönetimi. Danismend.com. https://www.danismend.com/makale/kriz-yonetimi-2

Coombs, W. T. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (2nd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Çelik, K. (2004). Eğitimde acil durum yönetimi model önerisi ve uygulanabilirliği araştırması.

Çiçek, A., & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yöneticilerinin kriz yönetme becerileri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 4, 1-1. https://doi.org/10.9761/JASSS2843

Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 353-373.

Duğan, Ö., Demirel, M., Akçali, S., & Kaya, M. (2024). Kriz iletişimi ve kriz yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 10(3), 317-339. https://doi.org/10.17932/IAU.ICD.2015.006/icd_v010i3003

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ertaş, B. D., & Yüner, B. (2021). Milli eğitim bakanlığının kriz yönetimine ilişkin, öğretmen ve müdür görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *11*(1), 182-196. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.871551

Filiz, E. (2007). *Kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi Basım Yayım.

Göksoy, S., & Şimşek H. (2024). Okul yöneticilerinin kriz yönetebilme yeterlilikleri. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, (28), 42-71. http://dx.doi.org/10.29228/TIDSAD.49014

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Sage.

Gültekin, M. K. (2002). *Krizde yönetim, krizden check-up krizden çıkış yolları*. Alp Yayınları.

Heath, R. L., & O'Hair, H. D. (Eds.). (2009). *Handbook of risk and crisis communication*. Routledge.

İçen, İ., & Sezgin, N. (2024). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri. *RUMELİDE Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(5), 612. https://doi.org/10.29000/rumelide.1454549

Kapucu, N., & Garayev, V. (2011). Collaborative decision-making in emergency and disaster management. *International Journal of Public Administration*, 34(6), 366-375. https://doi.org/10.1080/01900692.2011.561477

Karayığit, R., Gökduman, A., & Bağıbala, Z. (2024). Okul müdürlerinin kriz yönetimi ve eylem planlarının etkinliği. *Journal of School Management*, 26(7), 563.

Köylü, A., Köylü, K., Yurtseven, T., Yurtseven, S., & Konak, M. (2024). Okul içi şiddet ve kriz yönetimi: Eğitim yönetiminin rolü ve etkili yaklaşımlar. *International QMX Journal*, 3(8), 1988-1997.

Luecke, R. (2008). *Felaketleri önleme becerisi, kriz yönetimi* (Ö. Sarıkaya, Çev.). Yaylacık Matbaa.

Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Mitroff, I. I., & Anagnos, G. (2001). *Managing crises before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management*. AMACOM.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.

Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne. http://yok.gov.tr

Özer, M. A. (2008). *21. Yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk, R., & Köse, E. K. (2024). Eğitimde kriz yönetimi: Covid-19 süreci üzerine bir inceleme. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *7*(1), 338-360. https://doi.org/10.33400/kuje.1425854

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.

Pauchant, T. C., & Mitroff, I. I. (1992). *Transforming the Crisis-Prone Organization: Preventing Individual, Organizational, and Environmental Tragedies*. Jossey-Bass.

Pearson, C. M., & Mitroff, I. I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The Academy of Management Executive*, 7(1), 48-59. http://www.emeraldinsight.com

Polat, M., Demirkol, D., & Özdemir, N. (2024). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerine yönelik öğretmen görüşleri. *Educational Mentorship Studies*, 29(6), 134.

Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 213-240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 213-240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

Smith, D., & Elliott, D. (2007). Exploring the barriers to learning from crisis: Organizational learning and crisis. *Management Learning*, 38(5), 519-538. https://doi.org/10.1177/1350507607083205

Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf

Töre, H. (2020). Devlet okulu ve özel okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri: Karşılaştırmalı bir araştırma. *MEB Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33(4), 301-315.

Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. Hayat.

Tutar, H. (2007). *Kriz ve stres ortamında yönetim* (2nd ed.). Hayat.

Ulmer, R. R., Sellnow, T. L., & Seeger, M. W. (2010). *Effective crisis communication: Moving from crisis to opportunity*. SAGE Publications.

Wang, J., & Ritchie, B. W. (2012). Understanding accommodation managers' crisis planning intention: An application of the theory of planned behavior. *Tourism Management*, 33(5), 1057-1067. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.12.006

Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136. https://doi.org/10.53444/uad.2023.145

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldız, C., Yıldız, H. A., Koz, H., & Aygün, S. (2024). Eğitim kurumlarında kriz yönetimi: Okul müdürlerinin pandemi dönemi deneyimleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(2), 812-828. https://doi.org/10.5281/zenodo.10695813

Zdziarski, E. L., Dunkel, N. W., & Rollo, J. M. (2007). *Campus crisis management: A comprehensive guide to planning, prevention, response, and recovery*. John Wiley & Sons.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi

Investigation of Prospective Teacher's Attitudes Towards Scientific Research and Self-Efficacy in Terms of Critical Thinking Skills

Sevilay YOLCU, Bilim Uzmanı, Giresun Üniversitesi, sevilayyolcu28@gmail.com

Özge ER, Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, erozge46@gmail.com

Özge METİN, Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, ozge.metin@giresun.edu.tr

Serkan DOĞANAY, Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, sdoganay@msn.com

Geliş tarihi - *Received:* 1 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 18 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterliliklerini, eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelemektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 328 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, bilimsel araştırmaya yönelik tutum, öz yeterlilik ve eleştirel düşünme becerilerini ölçen ölçekler kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir; bu, bilimsel araştırmaya olumlu bakan adayların araştırma yapma konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Ancak, eleştirel düşünme becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik faktörlerin de bu tutumları etkilediği görülmüştür. Kadın adaylar bilimsel araştırmaya karşı daha olumlu tutum sergilerken, son sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.
Anahtar Kelimeler: Bilimsel araştırma, Eleştirel düşünme, Öz yeterlilik, Tutum.

Abstract. This study examines the attitudes of prospective teachers toward scientific research and their self-efficacy in the context of critical thinking skills. The research involved 328 prospective teachers from Giresun University's Faculty of Education during the 2023-2024 academic year, utilizing scales that measured attitudes toward scientific research, self-efficacy, and critical thinking skills. The findings revealed a strong positive relationship between prospective teachers' attitudes toward scientific research and their self-efficacy, indicating that those with positive attitudes toward research feel more competent in conducting it. However, there was no significant relationship between critical thinking skills and research self-efficacy. Additionally, demographic factors such as gender and class level influenced these attitudes. Female students exhibited more positive attitudes toward research, while senior students had lower attitudes, likely due to the pressures of exams like KPSS. These results highlight the need for educational programs to strengthen prospective teachers' research skills and maintain motivation throughout their training.
Keywords: Scientific research, Critical thinking, Self-efficacy, Attitude.

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction: In the 21st century, the rapidly changing conditions of the world make it essential for individuals to possess critical thinking, scientific, and technical skills. Teachers, in particular, need to be equipped with these skills to help their students develop them. Scientific research, based on critical thinking, is a systematic process that aims to obtain knowledge. Therefore, it is crucial for prospective teachers to develop positive attitudes toward scientific research and improve their self-efficacy in this area. These skills not only enhance the quality of education but also contribute to students' ability to think critically. By equipping future teachers with these competencies, they will be better prepared to guide their students and improve the overall quality of education.

Method: The study was conducted using the quantitative survey model. A total of 328 prospective teachers studying at the Faculty of Education at Giresun University during the 2023-2024 academic year participated in the research. Data collection tools included a personal information form, the "Attitude Towards Scientific Research Scale" (Korkmaz, Şahin & Yeşil, 2011), the "Scientific Research Self-Efficacy Scale" (Akçöltekin, 2019), and the "Critical Thinking Skills Scale" (Özdemir, 2005). The collected data were analyzed using SPSS 25, and various statistical methods such as independent t-tests, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis H tests were employed to examine the relationships between variables.

Findings: The study revealed a positive and strong relationship between prospective teachers' attitudes toward scientific research and their self-efficacy. This suggests that prospective teachers with positive attitudes toward scientific research also feel more competent in conducting research. However, there was no significant relationship between critical thinking skills and scientific research self-efficacy. This indicates that critical thinking skills may not have a direct influence on research self-efficacy. Additionally, demographic factors such as gender and field of study played a role in shaping attitudes toward scientific research and self-efficacy. For instance, female prospective teachers exhibited more positive attitudes toward scientific research compared to their male counterparts.

Conclusion and Discussion: This study highlights the importance of improving prospective teachers' attitudes toward scientific research and their self-efficacy, as these factors are crucial for their professional development. The findings indicate that demographic factors such as class level and gender significantly influence these attitudes. Senior students, particularly, showed lower attitudes toward scientific research, which could be attributed to the stress of preparing for exams like KPSS and future career concerns. This suggests a need to revise teacher education programs to maintain students' motivation for scientific research throughout their academic journey.

Moreover, the study emphasizes that increasing prospective teachers' motivation and providing them with the necessary resources for scientific research can positively impact their future teaching careers. By fostering a positive attitude toward research, these future educators can bring innovative and creative approaches to their classrooms. Therefore, it is essential to restructure the content of courses related to scientific research methods to ensure that prospective teachers develop the skills and confidence needed to conduct research effectively. Supporting these efforts through

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

student participation in academic symposiums and research projects during their undergraduate studies can enhance both their critical thinking and research skills.

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

21. yüzyılın gelişen ve değişen dünya düzeni ve hayat koşulları; bireylerin eleştirel düşünme, bilimsel ve teknik becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu yüzden insanların yaşadıkları toplumu daha ileri bir seviyeye taşıyabilmeleri, var olanı geliştirmeleri ve değişime uyum sağlamaları için bu becerileri kendi lehine kullanmaya çalışmaları oldukça önemlidir (Topsakal, 2005).

Bireylerin eleştirel düşünmeye ve bilimsel yöntemlere olumlu tutumlar geliştirmesi; onları araştırmaya, sorgulamaya, incelemeye (Bahtiyar ve Can, 2016) sevk etmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin yeterliliklerini arttırarak birey-toplum-gelişim üçgeninde ilerleme kat etmelerini sağlayacak husus, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmektir.

Bilimsel araştırmalar, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin temelini oluşturmaktadır. Bilimsel araştırma ise bilimsel herhangi bir bilgiyi elde etme, birbirini takip eden ve birbiri ile etkileşim içerisinde olan basamaklardan meydana gelen süreçtir (Büyüköztürk, 2011). Buna göre, içerisinde bulunulan çağın güçlü ülkelerinin, bilimsel araştırmalardan faydalanarak çalışmalar ortaya koyan ülkeler olduğu söylenebilirken, bilgi toplumunu oluşturan bireylerin ise bilimsel düşünme becerilerine sahip insanlar olması gerekmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011, s. 962). Bunun için öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu tutum içinde olmaları (Bahtiyar ve Can, 2016), bilgi toplumunun oluşmasında etkili olacaktır.

Öğretmen, eğitim sistemi ile öğrenciler arasında köprü görevi üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişen, değişen düzene uyum sağlaması, tekrara düşmemesi ve farklı bakış açılarına sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple günümüzde bilimsel çalışmalara yönelik yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları ile olumlu tutumlar geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının da bilimsel araştırma konusunda temel bilgiler ve becerilerle donatılması ve bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011, s. 963).

Bilimsel araştırmaya yönelik tutum, öz yeterlilik ve araştırma becerileri bütünsel düşünüldüğünde temelinde eleştirel düşünme becerisi yatmaktadır. Kişinin sahip olduğu düşüncelerin bilincinde olarak, diğer insanların sahip olduğu düşünceleri göz önüne alarak, kişinin kendisinin ve çevresindeki durumları anlayabilmeyi amaçlayan zihinsel süreç (Cüceloğlu, 1999) eleştirel düşünme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle eleştirel düşünme akıl yürütme ve muhakeme yapabilmeyi gerektirmektedir. Böylece eldeki verilerin gelişigüzel durumlardan sıyrılmasını ve bir amaç doğrultusunda düşünce ortaya koyulmasını (Akar, 2007) sağlar. Öte yandan Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde durmuştur. Buna göre, durumlar arasındaki nedenleri belirleme, güvenilir kaynakları kullanma, asıl sorunun ayırdında olarak olayları bütünüyle değerlendirme, yeterli kanıtlar derlendiğinde karar alma davranışından kaçınmama eğilimlerine sahip olmayı gerektirmektedir (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Bütün bu özellikleri barındıran öğretmen, eleştirel düşünebilme kabiliyetine sahip olmaktadır (Aldan Karademir, 2013) ancak bu beceriyi uygun durumda kullanabileceği manasını taşımamaktadır

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195). Olumlu sınıf ve eğitim ortamı ile ilişkili olarak öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri de ortaya çıkacaktır (Aldan Karademir, 2013). Bu bağlamda öz yeterlilik, bilimsel araştırmaların çalışma alanına giren konuları araştırabilecek yeterliğe sahip olma düzeylerine yönelik inanç olarak ifade edilmiştir (İpek, Tekbıyık ve Ursavaş, 2010).

Bilimsel araştırma ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılması, geleceğe yön verecek bireylerin yetiştirilmesinin en temel yolu, eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinden geçmektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Göksün, 2016). Eğitim fakültelerinin çeşitli kademelerinde okutulan bilimsel araştırma yöntemleri, eğitimde proje hazırlama ve eleştirel düşünme gibi derslerle öğretmen adaylarının bilimsel yöntem ve süreçlere hâkim olmaları sağlanmaktadır.

Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için, öğretmenin beceriye yönelik eğitim alması gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarına 4 yıllık lisans eğitimi sürecinde çeşitli bilimsel araştırma ve proje etkinlikleri ile deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler bulabilecekleri ortamlar sunularak öğretmen adaylarının gelişimine imkân sağlanabilmelidir. Böylece öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri sağlanarak öğrencilerin düşünmeyi düşünmesine yardımcı olarak uygun sınıf iklimi oluşturabileceklerdir.

Geleceğin eğitim yapısını yadsınamaz ölçüde şekillendirecek olan öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik öz-yeterliklerinin tespit edilmesi mevcut durumun belirlenmesi ve bu durumun değerlendirilerek gelecekte yapılacak olan çalışmalara yön vermesi açısından da önemlidir. Bununla birlikte dogmatik düşünce tarzlarından kurtulmuş, yeni fikirlere açık ve yaratıcı olmaları eleştirel düşünmeyi destekleyen özelliklerdir. Söz konusu bu özelliklerin gelişiminde bireylerin eğitimi, yaşı, akademik başarısı, sahip olduğu sosyoekonomik düzeyi, anne baba eğitim durumları etkilemektedir (Öztürk ve Ulusoy, 2008).

Geleceğe yön verecek öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde bilimsel araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, onların gelecekteki öğrencilerinin eğitim kalitesini artırmak ve öğrenci becerileri üzerinde etkin rol oynaması bakımından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu bu nitelikler, onların sınıfta daha etkili, yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini ve eğitimde dönüşüm yaratabilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenden dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır.

Literatür incelendiğinde, lisans öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerileri bağlamında ele alındığı çeşitli çalışmaların bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar (Aşiroğlu, (2016); Bozoğlu ve Yavuz, (2023); Çakmak, Taşkıran ve Bulut, (2015); Dombaycı ve Ercan, (2017); İlhan, Çelik ve Aslan, (2016); Karamustafaoğlu ve Meşeci, (2021); Kürşad, (2015); Polat, (2014); Yenilmez ve Ata, (2012) ve eleştirel düşünme becerilerini araştıran çalışmalar (Bağcı ve Şahbaz (2012); Barış, Güneş ve Kırbaşlar (2013); Eğmir ve Gürbüz, (2018); Gülveren, (2007); Karademir, (2013); Kuvaç ve Koç, (2014); Küçük ve Uzun, (2013); Özsoy-güneş, Çıngıl-barış, ve Kırbaşlar,(2013); Seferoğlu ve Akbıyık, (2006); Şendil ve Kaymakçı, (2015); Tok ve Sevinç; (2010)) literatürde yer almaktadır.

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Literatür taramasının ardından bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ve öz yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, ikisi arasındaki ilişkinin eleştirel düşüme becerisi bağlamında değerlendirilmesini içeren bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana önemli bir katkı sağlaması ve diğer araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, lisansüstü düşünme durumu, bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumu) göre değişmekte midir?
2) Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü nedir?
3) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile tutum ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü nedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın 1. sorusu bağlamında tekil tarama, 2 ve 3. sorusu bağlamında ise "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Genel tarama modeli yargıya ulaşabilmek amacıyla evrenin tümü ya da örneklemle üzerinden yapılan araştırmaları kapsamaktadır (Karasar, 2005). Tekil tarama modelinin yanı sıra genel tarama modeli de kullanılarak öğrencilerin mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli, bir evrenin tamamı veya evren içinden seçilen belirli bir grup aracılığıyla, o evrene dair genel bir değerlendirme yapmayı amaçlar (Bailey, 1982). Diğer yandan, ilişkisel tarama modelinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak hedeflenmektedir (Karasar, 2011).

Evren ve örneklem

Araştırma evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem ise %5 hata payı ile hesaplama formülü kullanılarak belirlenmiş ve 328 öğretmen adayına indirilmiştir. Örneklem maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Söz konusu örnekleme yöntemi, araştırmada yer alan bireylerin çeşitliliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda, katılımcıların farklı branşlarda eğitim alıyor olmaları, farklı yaş ve sınıf gruplarında bulunmaları araştırmanın çeşitliliği açısından zenginlik sağlamaktadır.

Veri toplama aracı

Veriler toplanmadan önce, etik açıdan uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla araştırmanın yürütüldüğü kurumdan 06/12/2023 tarihli ve 11/08 sayılı etik onay alınmıştır. Etik onayın alınmasıyla Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden veriler toplanmaya başlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama araçlarını, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla "kişisel bilgi formu"; tutumlarını belirlemek amacıyla Korkmaz, Şahin ve Yeşil'in (2011) geliştirdiği "Bilimsel Araştırmaya

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yönelik Tutum Ölçeği"; öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla Akçöltekin'in (2019) geliştirdiği "Bilimsel Araştırma Öz yeterlilik Ölçeği" ve eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla da Özdemir (2005) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu," katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, okudukları alan, lisansüstü eğitim düşünceleri ve bilimsel araştırma, bilimsel araştırma etiği veya benzeri dersleri alıp almadıkları gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BATÖ)

Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilmiş olan veri toplama aracı, dört faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe yapı geçerliliği yapılarak son hâli verilmiştir.

Bilimsel Araştırma Özyeterlilik Ölçeği (BAÖÖ)

Öğretmen adaylarının "bilimsel araştırmaya yönelik öz yeterlilik düzeylerini" belirlemek amacıyla Akçöltekin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Yapı geçerliliği sonucunda 6 faktörlü 37 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .93'tür.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği (EDBÖ)

Öğretmen adaylarının "eleştirel düşünme becerilerini" ortaya çıkarmak amacıyla Özdemir (2005) tarafından geliştirilmiştir. 5li likert tipinde hazırlanan ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .78 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Örneklem grubundan toplanan ölçekler incelenerek numaralandırılmıştır. Tamamında aynı seçeneğin işaretlendiği uç verilerle kayıp veriler Z puanına bakılarak tespit edilip (50, 58, 100, 132, 203, 300) analiz dışında tutulmuştur. 5'li likert tipindeki ölçeklere verilen cevaplar 1 ve 5 arasında puan verilerek elektronik ortama aktarılmış, Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan ters maddeler (1-17) ise dönüştürülerek kodlanmıştır.

Verilerin analiz için uygunluğuna bakmak amacıyla normallik testi yapılarak basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.50 arasında olduğu durumda, dağılımın normal olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bilgiye göre, elde edilen bulguların, Skewnes değeri-,372 ve Kurtosis değeri 1,281 çıktığı, Cronbach Alpha kat sayısının ise .897 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin ±1.50 aralığı içerisinde yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadaki tüm çözümlemeler SPSS 25 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gruplar arası karşılaştırma için Arslantürk ve Dönmez (2019) ve Arslantürk ve Şahan'a (2012) göre gruplar arasındaki farkın ½ oranını aşmaması gerekmektedir. Bu bağlamda gruplar arasındaki fark ½ aştığı için karşılaştırma yapılamayan cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinde non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Bu noktada cinsiyet bağlamında bağımsız grup t testi için dengeli dağılım göstermemesi nedeniyle Man Whitney U testi; sınıf düzeyi ve okudukları bölüm için kategoriler arasında dengeli dağılım sağlanamadığı için de non parametrik Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkın ½ farkını aşmadığı lisansüstü eğitim düşünme durumu ve bilimsel araştırma, bilimsel araştırma etiği veya benzeri bir dersi alıyor olma durumunun ise bağımsız t testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının "bilimsel araştırmaya yönelik tutumları" ve "öz yeterlik düzeyleri" arasında ve "eleştirel düşünme becerileri" ile "tutum ve yeterlilik düzeyleri" arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson analizi iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılmaktadır (Kurt ve Uyanık Balat, 2018).

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının, bölüme, cinsiyete, sınıf düzeyine, lisansüstü eğitimi düşünme durumuna ve bilimsel araştırma dersi alma durumuna göre değişip değişmediğini" incelemektedir. Her bir değişken, farklı başlıklar altında analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının bölüm değişenine ilişkin bulguları

Tablo 1'de adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının bölüm değişkenine ilişkin bulguları Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.
Branş göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları kruskal-wallis h testi sonuçları

Alt Boyut	Branş	Betimsel istatistik		Kruskal-wallis		Post-Hoc
		N	$\bar{x}$	X^2	p	
BATÖ F1	*"Sınıf (1)*	41	146,68	5,791	,327	
	PDR (2)	34	184,28			
	Sosyal Bilgiler (3)	95	167,78			
	Türkçe (4)	68	175,60			
	Okul Öncesi (5)	45	164,68			
	İlköğretim Matematik (6)"	60	190,44			
BATÖ F2	*"Sınıf (1)*	41	140,79	14,763	***,011****	1>3
	PDR (2)	34	179,85			4>5
	Sosyal Bilgiler (3)	95	184,12			5>6
	Türkçe (4)	68	149,63			
	Okul Öncesi (5)	45	206,69			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

BATÖ F3	*İlköğretim Matematik (6)"*	60	169,03	15,894	***.007****	2>4
	"Sınıf (1)	41	171,52			
	PDR (2)	34	217,25			
	Sosyal Bilgiler (3)	95	157,28			
	Türkçe (4)	68	147,38			
	Okul Öncesi (5)	45	190,29			
BATÖ F4	*İlköğretim Matematik (6)"*	60	184,18	17,040	***,004****	2>4 4>5
	"Sınıf (1)	41	167,21			
	PDR (2)	34	202,79			
	Sosyal Bilgiler (3)	95	177,44			
	Türkçe (4)	68	136,96			
	Okul Öncesi (5)	45	203,02			
BATÖ Toplam Puanı	*İlköğretim Matematik (6)"*	60	165,67	16,439	***,006****	2>4
	"Sınıf (1)	41	151,26			
	PDR (2)	34	213,88			
	Sosyal Bilgiler (3)	95	168,81			
	Türkçe (4)	68	146,13			
	Okul Öncesi (5)	45	200,74			
	İlköğretim Matematik (6)"	60	175,25			

p<.05. BATÖ F1: Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik, BATÖ F2: Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum, BATÖ F3: Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum, BATÖ F4: Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum

Tablo 1 incelediğinde elde edilen bulgular sonucunda adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının bölüme ilişkin durumlarının BATÖ F2 (p=,011), BATÖ F3 (p=.007) ve BATÖ F4 (p=,004) alt boyutlarında branşa göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. PDR okuyan katılımcıların BATÖ F3 (p=.007) ve BATÖ F4 (p=,004) düzeyleri Türkçe Öğretmenliği okuyan katılımcılara göre daha yüksektir. Türkçe Öğretmenliği okuyan katılımcıların BATÖ F4 (p=,004) düzeyleri ise Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Adayların BATÖ F1 (p=,327) düzeyleri ise branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları

Tablo 2'de bilimsel araştırmaya yönelik tutumlara göre cinsiyete ilişkin bulguları Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.
Cinsiyete göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları mann-whitney u testi sonuçları

Değişken	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**Z**	**p**
BATÖ F1	*Kadın*	275	199,50	20992,50	14437,50	-1,227	0,219
	Erkek	114	184,14	20992,50			
BATÖ F2	*Kadın*	275	200,25	20787,50	14232,50	-1,430	0,152

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Erkek	114	182,35	20787,50			
BATÖ F3	*Kadın*	275	205,31	19394,50	12839,50	-2,816	***0,004****
	Erkek	114	170,13	19394,50			
BATÖ F4	*Kadın*	275	193,15	53115,00	15165,00	-0,508	0,611
	Erkek	114	199,47	53115,00			
BATÖ Toplam Puanı	Kadın	275	200,78	20641,500	14086,600	-1,574	,115
	Erkek	114	181,07	20641,500			

p<.05.

Tablo 2 incelendiğinde bilimsel araştırmaya yönelik tutum ile cinsiyetleri arasında BATÖ F3 (U=12839,50, p<.05) alt boyutu bakımından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Katılımcıların BATÖ F1 (U=14437,50, p>.05), BATÖ F2 (U=14232,50, p>.05) ve BATÖ F4 (U=15165,00, p>.05) alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulguları

Tablo 3'te bilimsel araştırmaya yönelik tutumların sınıf düzeyine ilişkin bulguları Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.
Sınıf düzeyine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları kruskal-wallis h testi sonuçları

Alt Boyut	**Sınıf Düzeyi**	**Betimsel İstatistik**		**Kruskal Wallis**		**Post Hoc**
		N	$\bar{x}$	X^2	**p**	
BATÖ F1	*1*	143	191,96	1.261	,739	
	2	67	193,66			
	3	103	205,23			
	4	76	188,04			
BATÖ F2	*1*	143	196,87	6.070	,108	
	2	67	209,72			
	3	103	202,73			
	4	76	168,01			
BATÖ F3	*1*	143	201,19	17.867	***.000****	1>4
	2	67	203,34			2>4
	3	103	215,86			3>4
	4	76	147,74			
BATÖ F4	*1*	143	182,41	13.285	***,004****	3>4
	2	67	220,64			
	3	103	215,67			
	4	76	168,08			
BATÖ Toplam Puanı	*1*	143	194,97	13,260	***,004****	2>4
	2	67	207,72			3>4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	3	103	215,36
	4	76	156,26

p<.05.

Tablo 3 incelendiğinde BATÖ F3 ve BATÖ F4 alt boyutları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. 3. sınıfa giden katılımcıların BATÖ F3 (p=.000) ve BATÖ F4 düzeyleri (p=,004), 4. sınıfa giden katılımcıların BATÖ F3 ve BATÖ F4 düzeylerine kıyasla daha yüksektir. 1 ve 2. sınıftaki katılımcıların BATÖ F3 düzeyleri 4. sınıftakilere kıyasla daha yüksektir. Genel olarak BATÖ F1 (p=,739) ve BATÖ F2 (p=,108) alt boyutları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim düşünme durumu değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4'te bilimsel araştırmaya yönelik tutumların lisansüstü eğitim düşünme durumu değişkenine ilişkin bulguları bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.
Lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyut	**Değişkenler**	**N**	**x̄**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
BATÖ F1	*Evet*	193	20,963	6,521	-3,029	387	***,003****
	Hayır	196	22,938	6,334			
BATÖ F2	*Evet*	193	19,440	6,534	-4,809	387	***,000****
	Hayır	196	22,943	7,770			
BATÖ F3	*Evet*	193	17,093	5,435	-2,911	387	***,004****
	Hayır	196	18,602	4,769			
BATÖ F4	*Evet*	193	12,243	5,602	-1,739	387	,083
	Hayır	196	13,193	5,166			
BATÖ Toplam Puanı	*Evet*	193	69,740	17,406	4,549	387	***,000****
	Hayır	196	88,678	17,001			

p<.05

Tablo 4'e bakıldığında BATÖ F1 ($t_{(387)}$=-3,029, p<.05), BATÖ F2 ($t_{(387)}$=-4,809, p<.05) ve BATÖ F3 ($t_{(387)}$=-2,911, p<.0.5) alt boyutlarında bilimsel araştırmaya yönelik tutumların lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumu değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 5'te bilimsel araştırmaya yönelik tutumların bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma değişkenine ilişkin bulguları bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.
Bilimsel araştırma dersi alma durumlarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	N	x̄	SS	t	sd	p
BATÖ F1	Evet	178	21,910	6,376	-,136	387	,892
	Hayır	211	22	6,609			
BATÖ F2	Evet	178	21,449	7,724	,597	387	,551
	Hayır	211	21	7,009			
BATÖ F3	Evet	178	17,337	5,330	-1,818	387	,070
	Hayır	211	18,289	4,981			
BATÖ F4	Evet	178	13,264	5,620	1,822	387	,069
	Hayır	211	12,265	5,178			
BATÖ Toplam Puanı	Evet	178	73,96	18,561	,115	387	,821
	Hayır	211	73,554	16,856			

p<.05

Tablo 5'te verilen bulgulara göre; bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumları incelendiğinde BATÖ alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında istatistiki biçimde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarıyla öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı oluşturmaktadır. BATÖ ölçme aracının alt boyutları ile BAÖÖ ölçme aracının alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Katılımcıların bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyon

		BATÖ Faktör 1	BATÖ Faktör 2	BATÖ Faktör 3	BATÖ Faktör 4	BATÖ Toplam Puanı
BAÖÖ F1	R	,016	,015	**,196***	,027	,078
	p	,751	,761	,000	,559	,125
	N	389	389	389	389	389
BAÖÖ F2	R	**,121***	**,134***	**,205***	**,146***	**,206***
	p	,017	,008	,000	,004	,000
	N	389	389	389	389	389

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

BAÖÖ F3	R	**,115***	,088	**,227***	,070	**,167***
	p	,023	,082	,000	,170	,001
	N	389	389	389	389	389
BAÖÖ F4	R	,077	,080	**,280***	**,164***	**,194***
	p	,130	,117	,000	,001	,000
	N	389	389	389	389	389
BAÖÖ F5	R	**,104***	**,163***	**,260***	**,260***	**,262***
	p	,041	,001	,000	,000	,000
	N	389	389	389	389	389
BAÖÖ F6	R	,072	**,164***	**,235***	**,195***	**,224***
	p	,155	,001	,000	,000	,000
	N	389	389	389	389	389
BAÖÖ Toplam Puanı	R	**,107***	**,121***	**,295***	**,162***	**,226***
	p	,039	,017	,000	,001	,000
	N	389	389	389	389	389

p<.05 BATÖ F1: Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik, BATÖ F2: Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum, BATÖ F3: Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum, BATÖ F4: Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum; BAÖÖ F1: Veri Analizi, BAÖÖ F2: Raporlaştırma, BAÖÖ F3: Literatür Tarama, BAÖÖ F4: Yöntem, BAÖÖ F5: Hipotezleri Belirleme, BAÖÖ F6: Problemi Tanıma

Tablo 6 incelendiğinde BATÖ ölçme aracı alt boyutları ile BAÖÖ ölçme aracı alt boyutları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Büyüköztürk (2003) korelasyon katsayısı büyüklüğünün 0,70-1,00 arasında olması durumunda yüksek düzeyde bir ilişkiden söz edileceğini öne sürmektedir.

BAÖÖ F1 ile BATÖ F3 alt boyutu arasında (r=,196, p=,000) pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BAÖÖ F2 ile BATÖ F1 (r=,121, p =,017), BATÖ F2 (r=,134, p=,008), BATÖ F3 (r=,205, p=,000) ve BATÖ F 4 (r=,146, p=,004) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BAÖÖ F3 ile BATÖ F1 (r=,115, p=,023) ve BATÖ F3 (r=,227, p=,000) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BAÖÖ F4 ile BATÖ F3 (r=,280, p=,000) ve BATÖ F4 (r=,164, p=,001) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BAÖÖ F5 ile BATÖ ölçeğinin BATÖ F1 (r=,104, p=,041), BATÖ F2 (r=,163, p=,001), BATÖ F3 (r=,260, p=,000) ve BATÖ F4 (r=,260, p=,000) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "BAÖÖ F 6" ile BATÖ F2 (r=,164, p=,001), BATÖ F3 (r=,235, p=,000) ve BATÖ F4 (r=,195, p=,000) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "eleştirel düşünme becerileri ile tutum ve yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü" incelemektedir. BAÖÖ ölçme aracının alt boyutları ve BATÖ ölçme aracının alt boyutları ile EDBÖ ölçme aracı arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile tutum ve yeterlilik düzeyleri arasındaki korelasyon

		EDBÖ Toplam Puanı
BAÖÖ F1	R	-0,49
	p	,331
	N	389
BAÖÖ F2	R	,071
	p	,161
	N	389
BAÖÖ F3	R	-022
	p	,664
	N	389
BAÖÖ F4	R	,015
	p	,764
	N	389
BAÖÖ F5	R	**-,151***
	p	,003
	N	389
BAÖÖ F6	R	**-,156***
	p	,002
	N	389
BAÖÖ Toplam Puanı	R	-,034
	p	,504
	N	389
BATÖ F1	R	**-,280***
	p	,000
	N	389
BATÖ F2	R	**-,366***
	p	,000
	N	389
BATÖ F3	R	**-,139***
	p	,006
	N	389
BATÖ F4	R	**-,160***
	p	,002
	N	389
BATÖ Toplam Puanı	R	**-,346***
	p	,000
	N	389

p<.05

Tablo 7'ye bakıldığında, eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilikleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamsız bir ilişki bulunduğu (r=-0.034, p<.01) gözlemlenmektedir. Öte yandan,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eleştirel düşünme becerileri ile tutum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu (r=-0.346, p>.01) görülmektedir.

EDBÖ ile BAÖÖ F5 (r=-,151, p=,003) ve BAÖÖ F6 (r=-,156, p=,002) arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. EDBÖ ile BATÖ F1 (r=-,280, p=,000), BATÖ F2 (r=-,366, p=,000), BATÖ F3 (r=-,139, p=,006) ve BATÖ F4 (r=-,160, p=,000) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve özyeterliliklerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, branş, lisansüstü eğitim düşünme durumu ve bilimsel araştırmaya yönelik ders alma durumlarının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminin branş değişkenine göre BATÖ sonuçları değerlendirildiğinde, ölçek alt boyutlarından "BATÖ F1" alt boyutunda anlamlı bir fark görülmediği sonucu elde edilmiştir. "Araştırmaya yönelik olumsuz tutum" alt boyutunda okul öncesi öğretmenliğinin diğer branşa göre daha olumsuz tutum içerisinde olduğu, Türkçe öğretmenliği branşının de matematik öğretmenliği branşı kıyasla daha olumsuz tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durumun, bilimsel araştırmaların daha istatistiksel olarak görülmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Şahin Kürşad (2015) çalışmasında branş değişkeni açısından branşlar arasında farklılık görülmediği sonucu çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Diğer branş "BATÖ F3" ve "BATÖ F4" okul öncesi öğretmenliği branş karşıt bir durumda olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının Türkçe ve PDR öğretmen adaylarına göre araştırmalara ve araştırmacılara karşı daha az olumlu tutum göstermektedirler. Bu durumun araştırma grubu ve örneklem farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Gürgan ve Er (2008) de çalışmasında branşlar arasındaki farklılığın sonucunu çalışma grubu ve örnekleme bağlamıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenliğinin uygulamalara dönük eğitim almalarının da bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını etkilediği varsayılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni bakımından "BATÖ F3" alt boyutu bakımından anlamlı bir fark olduğu; "BATÖ F1", "araştırmalara yönelik olumsuz tutum" ve "BATÖ F2" alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Literatür taramasının ardından Aşiroğlu (2016); Çakmak, Taşkıran ve Bulut (2015) çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmaları, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ancak söz konusu bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak "BATÖ F3" alt boyutunda kadınlar lehinde anlamlı fark olduğu, bu durumun olası nedeninin de farklı örneklem gruplarından veri toplanmasından kaynaklı olabileceğidir. Polat (2014) da çalışmasında BATÖ ölçeği "BATÖ F3" alt boyutunda erkek öğrencilerden yana anlamlı sonuçlandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarındaki farklılığın çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarından kaynaklandığı söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bilimsel araştırmaya yönelik tutumların sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, "BATÖ F3 " ve "BATÖ F4" alt boyutları farklılık göstermektedir. "BATÖ F3" alt boyutu açısından 1, 2 ve 3. sınıfların 4. sınıflara göre tutumlarının daha olumlu; "BATÖ F4" alt boyutunda ise 3. sınıfların 4. sınıflara göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Nitekim Polat (2014) çalışmasında "BATÖ F1" alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumların diğer sınıflara oranla daha olumlu olduğu görülürken; Şahin Kürşad (2015) "BATÖ F3" alt boyutu açısından da 4. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin 1. sınıflara göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonuçların, araştırmadan ulaşılan sonuçlardan farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın çalışma gruplarının değişkenlik göstermesinden ve sınıf düzeylerine göre alınan derslerin içeriğinde, derse giren öğretim üyelerinin tutumlarının öğrenci üzerinde yarattığı etkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının daha düşük olmasında KPSS sürecini ön planda tutmaları ve gelecek kaygısı yaşamlarından kaynaklı olabileceği varsayılmaktadır.

Öğretmen adaylarının "BATÖ F1" ve "BATÖ F2" alt boyutlarında bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonucun; öğrencilerin KPSS süreci içinde olması, ekonomik kaygı düzeylerinin artması, akademik mobbing yaşamak istememeleri, çalışma hayatı içerisinde yer almaları ve zaman yetersizliği gibi durumlardan kaynaklanan sorunlar dolayısıyla lisansüstü eğitimin geri planda kalmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan bu varsayımı, Dönmez ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçlarla desteklemektedir. "BATÖ F3" alt boyutun da bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim düşündükçe, bilimsel düşünme ve bilimsel çalışmalara merak duygusunun artmasından (Bahtiyar ve Can, 2016) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumları incelendiğinde; öğretmen adaylarının BATÖ alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtlar sonucunda ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında istatistiki biçimde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında Kürşad (2015), Yenilmez ve Ata (2012) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların anlamsız çıkmış olmasının; ders saatlerinin yetersiz olması, ders süresin verimsiz kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisiz davranışları, her bölümde derse giren akademisyenin farklı olması ve bu durumdan kaynaklı dersin işleniş biçiminin farklılık göstermesi gibi sebeplerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim düşünme durumlarının olumsuz yönde etkilenmesinin, öğrencilerin derse karşı olan ilgisiz davranışlarından kaynaklanabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırma tutumu ile bilimsel araştırma öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum bilimsel araştırmaya yönelik tutumları yüksek olan öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterliliklerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aşiroğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar benzer doğrultuda olduğu için araştırmayı desteklemektedir.

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilikleri alt problemlerinden "hipotez belirleme" ve "hipotezleri tanıma" boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamsız bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, ölçeğin diğer alt boyutlarının aksine bu iki alt boyutun eleştirel düşünme gerektirmesinden (Çalışkan, 2019) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde "araştırmalara yönelik olumsuz tutum" alt problemi ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arasında da orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerileri ile tutum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum eleştirel düşünme becerisi düşük olan öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin de düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ölçeğinin "BATÖ F2" alt boyutunun bölüm ve lisansüstü eğitim düşünme durumuna göre, "BATÖ F3" alt boyutunun branş, sınıf düzeyi ve lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre, "araştırmacılara yönelik olumlu tutum" alt boyutunun bölüm ve sınıfa göre, "BATÖ F1" alt boyutunun ise sınıf düzeyi ve lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmada ele alınan diğer alt boyutların ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarını bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi noktasında şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde bilimsel araştırma becerilerini ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik çeşitli öğrenci sempozyumlarına katılmaları noktasında teşvik edilmeli ve desteklenmeliler.
- Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliğinin diğer branşlara göre daha olumsuz tutum içinde oldukları saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları bilimsel araştırmaya yönelik derslerin içeriklerinde uygulamalı etkinliklere ve saha çalışmalarına daha fazla yer verilerek öğretmen adaylarının tutumlarının değişmesi sağlanabilir.
- Yine bilimsel araştırmaya yönelik uygulamaların arttırılmasıyla öğretmen adaylarının araştırma yapmaya yönelik motivasyon, bilgi ve donanım yeterlikleri geliştirilebileceği düşünülmektedir.
- Araştırmadan elde edilen sonuca göre eleştirel düşünme becerisi düşük olan öğrencilerin tutum ve öz yeterliliklerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ders esnasında öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik, eleştirel düşünebilme sorgu yönteminin kullanılması, çıkarımda bulunma ve analiz etmeye yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır. Böylece öğrencilerin tutum ve öz yeterliliklerinin de gelişeceği düşünülmektedir.
- Araştırmacılar, bilimsel araştırmaların farklı beceriler üzerindeki etkilerini incelemeli ve bu çalışmalar desteklenmelidir. Böylece, konunun tüm yönüyle ele alınması ve farklı pencerelerden bakılması sağlanabilir.

Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö. ve Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 241-260.
DOI. 10.51460/baebd.1559362

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Akçöltekin, A. (2019). Bilimsel araştırmalara yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2713-2727.

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Arslantürk, G. ve Dönmez, A. (2019). Siyasal ideolojilerin değerler ve bilişsel karmaşıklık düzeyi açısından karşılaştırılması. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 69-90.

Arslantürk, G. ve Şahan, S. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin Manisa il emniyet müdürlüğü örnekleminde incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi, 14*(1).

Aşiroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 72-84.

Aydoğan, İ. (2008). Bilim insani ve entelektüel özellik. *GAU Journal Social and App. Sciences, 3*(6), 81-87.

Bağcı, H., ve Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-12.

Bahtiyar, A., ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 47-58.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York.

Özsoy güneş, Z., Çıngıl barış, Ç., ve Kırbaşlar, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education, 10*(1), 47-64.

Bozoğlu, G. N., ve Yavuz, E. (2023). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 349-369.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Erkan, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Can, Ş., ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2), 66-83.

Cüceloğlu, D., (1999). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.

Çakmak, Z., Taşkıran, C., ve Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 5(2), 266-287.

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9*(1), 114-134.

Dombaycı, M. A. ve Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1265-1284.

Dönmez, A., Aydoğdu, E., Sever, M., ve Aypay, A. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 9-28.

Eğmir, E. ve Gürbüz, O. C. A. K. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(3), 431-456.

Göksün, D. O. (2016). *The relationship between 21st century learner skills use and 21st century teacher skills use.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Anadolu Üniversitesi.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 241-260.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 241-260.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gürgan, U. ve Er, K. O. (2008). *Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına ve Araştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi*. 17. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, 1-17. Sakarya Üniversitesi.

İlhan, A., Çelik, H. C., ve Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2).

İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö.F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 127-145.

Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Karamustafaoğlu, S., Meşeci, B. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 5*(1), 19-38.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Nobel Yayınları.

Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10* (3), 962-973.

Kurt, F. K. ve Balat, G. U. (2019). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences, 5*(14), 57-71.

Kuvaç, M., ve Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 46-59.

Küçük, D., ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 327-345.

Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 217-246.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316.

Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 1(1),* 15-25.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 77-90.*

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education

Tok, E., ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 67-82.*

Yenilmez, K., ve Ata, A. (2012). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri e-Kitabı, 27, 30.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Söylem Türlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Olarak Kullanımı[1]

Using Discourse Types as Teaching Materials in Foreign Language Teaching

Özge ÖZBEK, Araştırma Görevlisi Dr., Gazi Üniversitesi, ozgekaracadal@gazi.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 7 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 26 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Makalenin bir bölümü yazarın 'Analyse du discours et Enseignement/Apprentissage du FLE: Dialogues' başlıklı doktora tezinden esinlenilerek elde edilmiştir.

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Söylem, bir dilin günlük hayatta bir konuşucu tarafından, bir amaç ve ihtiyaç doğrultusunda belli bir kişiye veya topluluğa yönelik söylenen sözcükler veya cümleler bütünüdür. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde/öğreniminde Fransızların günlük yaşamından alınan söylemlerden veya söylem kesitlerinden yararlanılması öğrenenlerin doğal yolla dile maruz kalmasını sağlayacak; aynı zamanda belirtilen söylemler öğretmenlerin Fransızca özgün ders materyallerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Fransızca gibi yabancı dil olarak öğrenilen bir dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeden uzakta yaşayan öğrenenlerin o dile maruz kalması her zaman mümkün olmamaktadır. Ayrıca Fransızcayı yabancı dil olarak öğretenler de özgün ders materyaline erişebilme sıkıntıları yaşamaktadır. Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenimi/öğretiminde söylemlere başvurmak her iki kesim için de avantaj sağlamaktadır. Söz konusu çalışma söylem çözümlemesinin bir çalışma alanı olarak Fransa'da ortaya çıkışıyla başlayıp sonrasında siyasi, medya, edebi ve öğretici söylem türleri üzerine odaklanmıştır. İlgili söylem türlerine ve alt kategorilerine örnekler verilerek sınıfta belirtilen söylem türlerinin nasıl kullanılabileceği ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada, Fransız Dili Eğitimi alanında yaygın söylem türlerini ve alt kategorilerini belirlemek, bunların öğretim materyali olarak kullanımına yönelik örnekler sunmak amacıyla söylem çözümlemesi ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak farklı söylem türlerinden kesitler incelenmiştir. Bazı yazarlara göre, "türlere özgü yeti" (Fr: la compétence générique) terimiyle anılan öğrenenin yabancı dilde söylem türlerini ayırt edebilme ve bu türlere başvurabilme yetisi, öğrenenin sosyokültürel bilgisini arttırmakta ve dolayısıyla iletişim becerisini geliştirmesini sağlamaktadır. Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenenlerin söylem türlerini öğrenmesi şüphesiz bu türlere özgü yetilerini geliştirecek ve sonuç olarak iletişim becerilerini olumlu olarak etkileyecektir.
Anahtar Kelimeler: Söylem türleri, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi, Fransızca ders materyalleri.

Abstract. Discourses are the utterances or sentences spoken by a speaker of a particular language in daily life, directed towards a specific individual or community, and expressed with a particular purpose and need. In teaching and learning French as a foreign language, utilizing discourse segments or excerpts derived from the daily lives of native French speakers will enable learners to be exposed to the language in a natural context. The discourses will also facilitate teachers' access to authentic French instructional materials. For learners residing far from countries where French is spoken as a native language, regular exposure to the language is not always feasible. Additionally, those teaching French as a foreign language often encounter challenges accessing authentic instructional materials. In this context, incorporating discourse segments into the teaching and learning French as a foreign language offers distinct advantages for both groups. The present study begins by tracing the emergence of discourse analysis as an academic field in France, subsequently focusing on political, media, literary, and pedagogical discourse types. By providing examples for each discourse type and its subcategories, the study demonstrates how these specific forms of discourse can be effectively incorporated into the classroom. This study examines sections from various discourse types using discourse analysis and document analysis methods to identify common discourse types and subcategories in French Language Teaching and provide examples of their use as teaching materials. According to authors, the ability of learners to distinguish and utilize discourse types in a foreign language referred to as "genre-specific competence" (Fr: la compétence générique), enhances their sociocultural knowledge and thus improves their communication skills.

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Undoubtedly, learning discourse types will develop the genre-specific competence of French learners as a foreign language, positively influencing their overall communicative abilities.
Keywords: Discourse types, Teaching/learning French as a foreign language, French course materials.

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Some researchers, such as Dominique Maingueneau, have highlighted the challenges in delineating discourse analysis's historical contours. Discourse analysis, as he notes, is 'both the result of the convergence of recent trends and the renewal of longstanding practices in text analysis (rhetoric, philology, or hermeneutics)' (Maingueneau, 2002, p. 41). Students and teachers utilize discourses to achieve various goals in foreign language teaching and learning. Discourses refer to the communication context, providing information about the speaker, location, and the time of the communicative event. Therefore, experts conducting discourse analysis pay close attention to the identity and status of the speaker (I), the intended audience (you), as well as the place (here) and time (now) of the communication.

Method. This study will present sections from sources exemplifying various types of discourse. The study aims to identify several discourse types frequently encountered in French Language Teaching and to illustrate their potential use as instructional materials in teaching by categorizing them into relevant subcategories. Discourse analysis, also recognized as a scientific research method, is typically classified among qualitative methods and supports language learners' development by observing the speaker's language use within communicative contexts. In this way, the foreign language learner enhances their ability to interpret discourse by considering the socio-cultural identity of the speaker (Gee, 1999, p. 92-93; Sönmez & Alacapınar, 2019, p. 115-116). This study also employs document analysis, one of the qualitative research methods. Qualitative data, which focuses on people's experiences, is essentially appropriate for identifying the meanings they ascribe to events, processes, and structures in their lives, and for relating these meanings to the social world around them (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 30). Discourses in French include information on the speaker, place, and time and reflect French Daily cultural life. Therefore, discourses are vital authentic resources at all language levels, especially at the introductory stages, to help learners make sense of native speakers.

Results. Since various researchers have classified different types of discourse, it would not be appropriate to make a strict distinction between discourse types. Therefore, this study does not aim to establish rigid boundaries distinguishing one type from another. However, the skillful use of discourse types, also known as "generic competence" (fr. la compétence générique), constitutes a core component of communicative competence and is acquired only by living within a particular society (Maingueneau, 2016, p. 35). Consequently, only certain types of discourse are highlighted in this study. Based on examples provided by researchers in the field, it is possible to determine some discourse types (political discourse, media discourse, literary discourse, didactic discourse) and their subcategories (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 592; Charaudeau, 2011, p. 179-188; Korkut, 2017, p. 200-290; Maingueneau, 2016, p. 55).

Discussion and Conclusion. The study discusses four types of discourse: political, media, literary, and didactic, and examines how these can be utilized in classrooms where French is taught as a foreign language. Ultimately, it is determined that references to the specified discourse types can facilitate the implementation of one of the four skills lessons (listening, speaking, reading, and writing) and

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

that they are particularly suitable for use during the anticipatory stage of the lesson (fr. l'étape d'anticipation). It is believed that political and media discourses will capture learners' attention, enhancing their motivation and interest and increasing engagement in the lessons.

Additionally, teaching and learning French as a foreign language can be supported by Web 2.0 tools. Discourse examples can be sourced from the TV5 Monde French teaching website, and exercises can be conducted in the classroom. Furthermore, learners can be engaged in listening to French songs through the *Lyricstraining* website, where they are expected to complete the discourses found in the lyrics. In this regard, the *Les zexperts au service du FLE* website also offers various types of discourse as instructional materials accompanied by several exercises.

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Söylemler, bir dilin konuşucuları tarafından, belirli bir amaca ve gereksinime uygun şekilde bir bireye ya da topluluğa yönelik olarak kullanılan sözcük veya cümlelerin oluşturduğu belli bir bağlam içinde anlamlı olan ifadelerdir. Fairclough söylemlerin birçok nesneyle ve alanla sürekli ilişkili olduğunu ve bundan dolayı onlardan bağımsız olarak tanımlanamayacağını belirtmektedir. Yazar aynı zamanda söylemler sayesinde anlam ve anlam kazanmanın ortaya çıktığını ve onlar sayesinde sosyal yaşamın şekillendiğini vurgulamaktadır (Fairclough, 2010, s. 3). Söylemler konuşan kişinin bilişsel süreçlerine, duyduklarını veya gördüklerini anlamlandırma şekillerine bağlı olarak gelişmektedir ve konuşucular toplumda var olan diğer bireylerden etkilenmektedir (Ercan ve Danış, 2019, s. 528-529).

Dominique Maingueneau gibi bazı yazarlar, söylem çözümlemesinin tam olarak ortaya çıkış tarihini belirlemenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Söylem çözümlemesi, "hem son dönem akımlarının kesişmesinin hem de çok eski metin inceleme uygulamalarının (retorik, filolojik veya hermenötik) yenilenme sürecinin bir sonucudur" (Maingueneau, 2002, s. 41). Bu bağlamda yazar, söylem çözümlemesi teriminin ilk kez 1952'de Z. S. Harris tarafından yazılmış bir makalede kullanıldığını, ancak temel söylem çözümlemesi akımlarının ortaya çıkışının 1960'ların ortalarında gerçekleştiğini vurgulamaktadır (a.g.e.). Sözen'e göre söylem teorileri veya akımları "Saussure ve Chomsky gibi dilbilimcilerin, Wittgenstein, Austin, Quine gibi 'dilsel felsefe' akımının öncüsü filozofların, Sapir, Whorf ve Strauss gibi dil antropologlarının ve çok daha önemlisi Nietzsche, Heidegger ve Gadamer gibi dil felsefecilerinin" düşüncelerinden ve eserlerinden ileri gelmektedir (2017, s. 14). Söylem çözümlemesinin Fransız ekolünün veya diğer bir deyişle Fransa'da söylem çözümlemesi akımının ise Jean Dubois ve Joseph Sumpf'un editörlüğündeki *Langages* dergisinin 13. sayısında (1969) yayımlanan makalelerle ortaya çıktığı bilinmektedir (Maingueneau, 2002, s. 201).

Söylem Çözümlemesi terimini Christian Baylon ve Xavier Mignot *Dilin Anlambilimine Giriş* adlı kitapta iki farklı şekilde açıklamaktadır. Yazarlar söz konusu terimin bireyler tarafından günlük hayatta farkında olunmadan yapılan bir eylem olduğunda "sıradan bir etkinlik"ten öteye gitmediğini belirtmektedir (2000, s. 195). Ayrıca, uzmanlar tarafından yapılan söylem çözümlemesinin, aynı şekilde adlandırılsa da öncekinden tamamen farklı bir eylem olduğunu vurgulamaktadırlar. İkinci durumdaki söylem çözümlemesinde, alan uzmanlarının daha ileriye gitme "iddiasında bulundukları" "yorumlama sürecinin psikolojik bir açıklaması" söz konusudur (a.g.e.).

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sırasında öğrenciler, öğretmenler ve eğitimciler birçok farklı hedefi gerçekleştirmek için söylemlerden yararlanırlar. Söylemler, iletişim durumuna göndermede bulunurlar ve bizi konuşan kişi, yer ve iletişim durumunun zamanı hakkında bilgilendirirler. Bu yüzden söylem çözümlemesini gerçekleştiren uzmanlar konuşan kişinin kimliğine (ben), statüsüne, kime yönelik konuştuğuna (sen), nerede (burada) ve ne zaman (şimdi) konuştuğuna dikkat etmektedirler.

Uzmanlar veya dilbilimciler söylem çözümlemesinin ortaya çıkmasından önce iletişim durumuna (fr. La situation de communication) odaklanmışlardır. Dilbilimci Roman Jakobson iletişim durumu terimine ünlü iletişim şemasıyla katkıda bulunmuştur. Bu şemaya göre, her iletişim durumunda bir gönderici (fr. destinateur) belirli bir bağlam içinde ve dil dışı gerçekliklere başvurarak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(fr. référent) belli bir dil aracılığıyla (fr. code) ve mesajını aktaracağı kitap, telefon, sınıftaki akıllı tahta vb. gibi bir kanal kullanarak bir alıcıya (fr. destinataire) mesaj gönderir. Şüphesiz ki bu iletişim şeması Jakobson'dan sonra gelen başka dilbilimcileri etkilemiştir. Véronique Traverso, bu iletişim durumu modelinden yola çıkarak, sözceleme durumu (fr. La situation d'énonciation) üzerine odaklanır. Yazar bu konuda "sözün kaynağı" göndericidir şeklinde bir yorum yapmıştır. Yazara göre, iletişim durumunun temel unsurları olarak katılımcıları, mekân-zaman çerçevesini ve iletişimin amacını göstermek gerekir (Traverso, 2004, s. 12-19).

Söylemin içinde oluştuğu dönemin koşulları ve her söylem türünün karakteristik özellikleri yazılı ve sözlü ifadeyi etkilemektedir. Bir söylem çözümlemesi yapılacaksa, öncelikle metin sözlüyse yazılı hâle dönüştürmek gerekecektir.

Bu çalışmada öncelikle söylem çözümlemesinin kavramsal ve tarihsel çerçevesi ele alınmış, ardından yöntem ve amaç ayrı bir başlıkta detaylandırılmıştır. Çalışmanın sonunda ise söylem türlerinin sınıf ortamında kullanımına dair örnekler tartışılmıştır.

Amaç ve Yöntem

Söz konusu çalışmada, farklı söylem türlerine örnek oluşturan kaynaklardan kesitler sunulacaktır. Çalışmanın amacı Fransız Dili Eğitimi alanında günlük dilde yaygın olarak karşılaşılan bazı söylem türlerini ortaya koymak ve söz edilen türlerin bazı alt kategorilerini de belirleyerek Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde ders materyali olarak kullanılma durumlarına örnekler vermektir. Fransızcada bazı söylem türlerinin çalışmada incelenmek için seçilmesindeki neden söz konusu türlerin sıklıkla öğrenenlerin karşısına çıkan türler olmalarıdır.

Çalışmada başvurulacak olan ve bir bilimsel araştırma yöntemi olarak da kabul edilen söylem çözümlemesi, genellikle nitel yöntemler arasında gösterilmektedir. Bu yönteme başvuran araştırmacılar iletişim durumunda konuşan kişinin dil kullanımının gözlemlenmesi yoluyla öğrenen kişinin dil gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu şekilde yabancı dil öğrenen birey, konuşan kişinin sosyo-kültürel kimliğini dikkate alarak onun söylemlerini yorumlama yeteneğini geliştirmektedir (Gee, 1999, s. 92-93; Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 115-116). Çalışmada ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine de başvurulmuştur. "İnsanların deneyimlerine odaklanan nitel veriler, onların yaşamlarındaki olaylara, süreçlere ve yapılara yükledikleri anlamları saptamak ve bu anlamları çevrelerindeki sosyal dünyayla ilişkilendirmek için temelde oldukça uygundur." (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, s. 30). Söylem içinde konuşan kişiyi, yer ve zaman bilgisini barındırmakta ve Fransızların günlük yaşamlarından kültürel bir kesit olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı söylemler, öğrenenlerin o dili ana dil olarak konuşanlara anlam verebilmeleri için özellikle eğitimin başlangıç düzeylerinde olmak üzere her dil düzeyi için önemli özgün kaynaklardırlar.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Söylem Türleri ve Söylem Türlerinin Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Materyal Olarak Kullanımı

Maingueneau, söylem çözümlemesi yapan uzmanların "tamamen söyleme ait tipolojileri" başka bir deyişle, uzmanların söylemin işlevleriyle ve türleriyle ilişkilendirilen özellikleri incelemesi gerektiğini belirtir (2016, s. 57). Çeşitli araştırmacılar tarafından söylem türleri farklı şekillerde sınıflandırıldıklarından, söylemin türleri arasında tam bir ayrım yapmak uygun olmayacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada bir türü diğerinden ayıran keskin sınırların belirlenmesi amaçlanmamaktadır. Ancak, aynı yazara göre "türlere bağlı beceri" (fr. la compétence générique) olarak da adlandırılan söylem türlerini ustaca kullanma becerisi, iletişim yetisinin temel unsurlarından birini oluşturmaktadır ve bu beceri sadece belli bir toplumun içinde yaşayarak doğal bir şekilde kazanılmaktadır (2016, s. 35). Bundan dolayı, bu çalışmada sadece bazı söylem türleri vurgulanacaktır. Alandaki araştırmacılar tarafından verilen örneklerden yola çıkılarak aşağıdaki gibi tüm söylem türlerini kapsamayan; ancak bazı söylem türlerini ve onların alt kategorilerini özetleyen bir tablo oluşturmak mümkündür (Charaudeau & Maingueneau, 2002, s. 592 ; Charaudeau, 2011, s. 179-188 ; Korkut, 2017, s. 200-290 ; Maingueneau, 2016, s. 55).

Tablo 1.
Bazı söylem türleri ve alt kategorileri

Siyasi Söylem	Televizyonda Yayımlanan Tartışma	Siyasi Broşür	Seçim Programı/Kampanyası
Medya Söylemi	Röportaj (fr. interview)	Tartışma (fr. débat)	Haber Röportaj (fr. reportage)
Edebi Söylem	Roman	Şiir	Tiyatro
Öğretici Söylem (Didaktik)	Diyalog	Sözlü Sınav	Öğrencilere Yönelik Düzenlenen Konferanslar

Birçok söylem türü veya alt kategorisi eklenerek bu tabloda bulunan sütunları ve satırları çoğaltmak mümkündür. Bilimsel, dini, hukuki, felsefi, reklam gibi diğer söylem türleri ve onların da alt söylem kategorileri bulunmaktadır. Ayrıca, örneğin siyasi tür için rahatlatıcı, kışkırtıcı, tehditkâr, nefret dolu, despotik, çelişkili, ironik gibi diğer alt söylem kategorileri de bulunduğu bilinmektedir (Korkut, 2017, s. 200-290). Bu konuda Aristo'ya başvuran Öztin üç farklı söylem türünden söz etmektedir: "Siyasal ya da tartışmacı söylem (fr. délibératif), hukuki söylem (fr. judiciaire), ve serimleme söylemi ya da törensel söylem (fr. épidictique)" (2022, s. 32). Yazara göre "konuşucu ya da hatip, dinleyicilerden hareketle belirlediği söylem biçimine göre gerekçelerini ve gerekçelendirme stratejilerini belirler" (a.g.e.). Bu çalışmada daha çok Fransız Dili Eğitimi alanında ders materyali olarak kullanılabilecek söylem türleri vurgulanmak istendiğinden yukarıdaki tabloda belirtilen dört söylem türü seçilmiştir.

İçinde yaşadığımız toplum ve zaman dilimine bağlı olarak, söylem türleri diğer türlerle de ilişki içindedir ve bu şekilde anlam kazanırlar. Yazılı basının olmadığı bir toplumda (örn. eski zamanlarda olduğu gibi) yaşayan birine "gazetelerdeki gündelik haberler"in (fr. fait divers) ne anlama geldiğini

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

açıklamak mümkün değildir. Ayrıca aynı söylem kesiti farklı iki söylem türüne de dâhil olabilir. Örneğin, bir ülkenin Cumhurbaşkanı ile yapılan bir röportaj hem medyatik söylem türünün hem de siyasi söylem türünün bir parçası olabilmektedir.

Siyasi söylem

Charaudeau, siyasi söylemi açıklamadan önce "dil yetisi, eylem, güç ve gerçek" (fr. langage, action, pouvoir et vérité) terimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günlük hayattaki sosyal etkileşimlerde, dil ve eylem birbirine bağımlı ve karşılıklı ilişki içindedir. Bu terimler, siyasi alandaki söylemi de etkilemektedir. Konuşucu (ben veya biz) birine yönelik konuşurken veya eylemde bulunurken o kişinin varlığını ve iletişimdeki ortağı olduğunu göz önünde bulundurmaktadır ve söylemleri o kişiye paralel olarak şekillenmektedir. Seçimlerde olduğu gibi kolektif olarak karar verilen siyasi söylem durumlarında ise bu bir "güç temsili" (fr. représentation du pouvoir) olarak kabul edilir (Charaudeau, 2005, s. 13). Bu siyasi güç, içinde bulunduğu toplumun çoğunluğunun değerleriyle, seçim kampanyaları sırasında siyasetçilerin yürüttüğü ikna süreçleriyle ve tartışmalarla yakından ilişkilidir.

Siyasal veya tartışmacı söylem türünde konuşucu toplumu belli bir konuda "inandırmaya çalışıyorsa, örneğe dayalı bir gerekçelendirmeyi ya da özelden genele giden tümevarım yöntemini seçer" (Öztin, 2022, s. 32). Siyasi ortamlarda veya seçim kampanyalarında konuşan kişi amacına yönelik çeşitli örnekler vererek toplumu inandırmak istemektedir. Bundan dolayı ayrıntılı örnekler vererek ve işin içine toplum değerlerini katarak seçmenine hitap etmektedir.

Siyasi söylem çözümlemesinde, "dilin kullanımında ve psikolojik ve sosyal etkilerinde, belirli bir uygulama alanı içinde nasıl organize edildiği" üzerine çalışmalar yürütülmektedir (Charaudeau, 2005, s. 24). Le Bart (1998), siyasetçilerin nadiren doğaçlamaya başvurduklarını ve bu yüzden siyasi söylemin öngörülebilir bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Siyasetçiler genellikle söyleyeceklerinin tümünü, toplumu ikna etmek amacıyla uygun strateji ve taktiklere de başvurarak önceden planlamaktadır (1998, s. 44 ve 122). Bundan dolayı, toplum çoğu zaman bir siyasetçinin yürüttüğü bir konuşma sırasında konuşulanların "hep aynı şey" olduğu izlenimine kapılmaktadır (a.g.e., s. 122). Siyasi söylem içeren birçok bütünce (fr. corpus) üzerinde söylem çözümlemesi çalışmaları yapmak mümkündür: "[...] parti programları, kongre kararları, seçim söylemleri" (a.g.e., s. 7). Siyasi söylem türü, televizyonda geçen tartışmaları, siyasi broşürleri, seçim programları gibi çeşitli alt kategorileri kapsamaktadır (Charaudeau & Maingueneau, 2002, s. 592). Aşağıdaki paragraflarda Fransız Dili Eğitiminde (FLE), materyal olarak başvurulabilecek olan siyasi broşürler (fr. tract) ve seçim programı (fr. programme électoral) alt kategorilerinden örnekler verilecektir.

Maingueneau'ya göre, "her söylem türü kendi rollerini tanımlamaktadır. Bir seçim kampanyası dâhilinde dağıtılan siyasi broşürde seçmenlere hitap eden bir 'aday' söz konusu olacaktır" (2016a, s. 84). Burada söylem çözümlemesi, her zaman bir siyasi broşür türünün okunduğu veya yorumlandığı gerçeği unutulmadan yapılmalıdır. Broşür türü, "kitlelere dağıtılan veya duvarlara yapıştırılan, siyasi, dini veya reklam amaçlı bir propaganda veya bilgilendirme belgesi" olarak tanımlanmaktadır (CNRTL). Örneğin 2017 ve 2022 yıllarında Fransa'da gerçekleştirilen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cumhurbaşkanlığı seçim broşürlerinden Emmanuel Macron'a ve Marine Le Pen'e ait broşür örnekleri Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflara getirilerek öğrencilere konuşma veya yazma becerisi aktiviteleri yaptırılabilir. Bu broşürlerin üzerindeki fotoğraflar, sloganlar, topluma hitap etme şekilleri, vs. sınıfta dersin başlangıcında yapılan ve bazı araştırmacılara göre "öngörü aşaması" (fr. l'étape d'anticipation) olarak adlandırılan aşamada, başka bir deyişle derse ön hazırlık veya derse ısınma aşaması sırasında kullanılabilir; belirtilen görseller üzerine tartışmalar gerçekleştirilebilir (Aydın, 2019). Genellikle bir siyasi partinin, partisi tarafından benimsenen bir vizyonu seçmenlere yaymak amacıyla bir broşür oluşturduğu gözlemlenmektedir. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmen, öğrenenleri aşağıdaki 2022 yılına ait broşürleri yorumlamaya ve broşürlerde yazılı sloganları tartışarak içinde geçen "siz" (fr. vous) ya da "biz" (fr. on) gibi kişi adılları konusunda çıkarımlar yapmaya teşvik edebilir. Bu durum, örneğin öğrenenlerin sözlü iletişim becerisini geliştirme konusunda yarar sağlayabilir (Le Bart, 1998, s. 22). Aynı zamanda Macron ve Le Pen'e ait 2017 yılındaki seçim broşürleri de bulunarak aşağıdaki 2022 seçim broşürleriyle karşılaştırılabilir; sloganlar yoluyla hangi mesajın verilmeye çalışıldığı üzerinde sınıfta tartışma ortamı yaratılabilir.



Şekil 1. Fransa'daki seçim broşürleri (2022)

Siyasi medya söylemleri aynı zamanda birçok web sitesi tarafından ve birçok Web 2.0 aracıyla da ders materyali olarak kullanılmaktadır. Örneğin *Les zexperts au service du FLE* web sitesinde siyasi bir söylem türü Fransızcada dil düzeyi en az B2 düzeyinde olan öğrenenlere yönelik bir ders malzemesi olarak tasarlanmıştır. Belirtilen ders materyalinde iki dil becerisine yönelik alıştırmalar da sunulmuştur: Dinleme ve konuşma becerileri. Ayrıca ilgili konuyla ilgili sözcük bilgisi alıştırmaları ve tüm alıştırmaların cevap anahtarı da web sitesinde ücretli olarak sunulmuştur. (https://leszexpertsfle.com/produit/pack-de-conversation-politique-et-institutions-b2/)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Medya söylemi

Medya söylemine dâhil olan röportaj (fr. interview), tartışma (fr. débat), haber röportaj (fr. reportage) gibi birçok alt tür bulunmakta; aynı zamanda şarkılarda, videolarda ve reklamlarda da medya söylemi yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi söylemler içinde oluştuğu topluma, yer ve zaman dilimine göre oluştuğundan söylem türleri İngilizcede, Fransızcada ve Türkçede aynı şekilde adlandırılmamaktadır. Medya terimleri konusunda herhangi bir karışıklık durumunu önlemek için bir Basın Sözlüğü'ne başvurulmuştur (Gezgin vd., 1998).

Söz edilen tüm medya söylemi, yabancı dil sınıflarında dört becerinin herhangi birinde (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) kullanılabilecek yararlı, orijinal ve öğretici materyallerdir. Aynı zamanda günümüzde tüm medya söyleminin internet üzerinden herkese erişilebilir olması da hem yabancı dil öğretmenine hem de yabancı dil öğrenen bireylere avantaj sağlamaktadır.

İzleyici veya dinleyici üzerinde etkili bir araç olan medya söylemi sayesinde, öğrenenler derste kullanılan materyali daha iyi kavramaktadır ve bu tür materyaller öğrenenlerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Diğer yandan medya söylemleri öğretmenlerin yabancı dil ders içeriğini çeşitlendirmelerine ve öğrenciyle etkileşimi en uygun şekilde düzenlemelerine olanak sağlamaktadır (Gazizova & Dunyasheva, 2016). Ayrıca, diğer söylem türleri gibi medya söylemi için de söylemi oluşturan kişinin veya diğer bir deyişle konuşucunun (fr. sujet parlant) söylemsel kimliğini yansıttığı ve bu kimliğe bağlı olarak bazı kültürel/ulusal sözcükler kullandığı, belli başlı stratejilere başvurduğunu söylemek mümkündür. Bundan durumdan dolayı medya söyleminin yabancı dil öğretiminde kullanılması, öğrenen bireylerin öğrendikleri yabancı dilin konuşucularının kimlikleriyle karşılaşmalarını sağlamaktadır. Bu durum, örneğin Türkiye'de Fransızca öğrenenler gibi, herhangi bir yabancı dili öğrenen ve o dilin anadil olarak konuşulduğu ülkeye gitmekte zorlanan öğrenenler için önemli bir fırsattır.

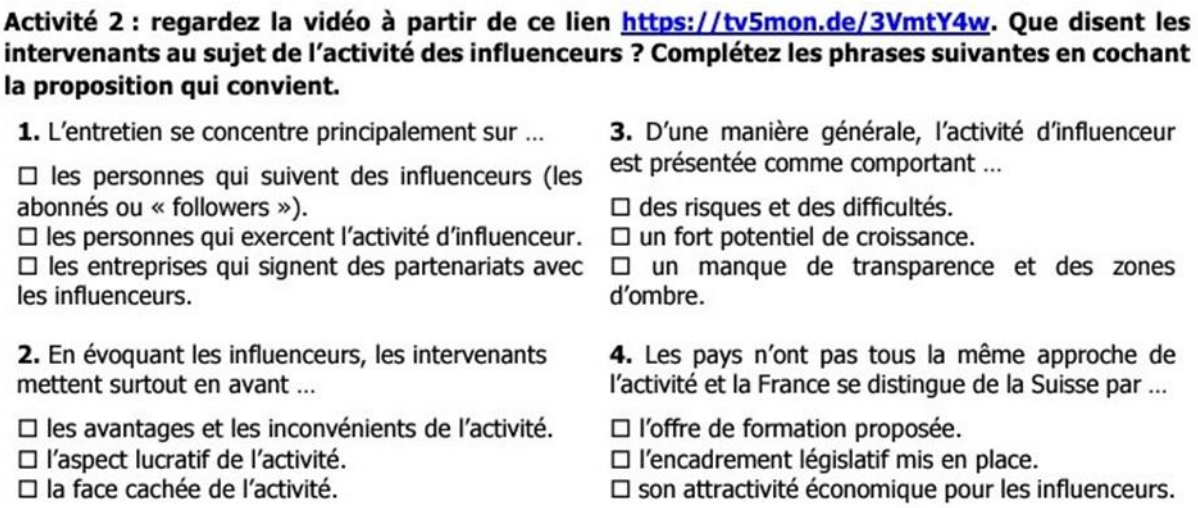
Bu kapsamda Fransızca öğretmenleri Fransızca öğretimi kitaplarında veya TV5 Monde televizyon kanalının Fransızca öğretimi/öğrenimi web sitelerinde bulunan etkinliklerden yararlanabilmektedirler. Bu sayede geleneksel eğitimi bir kenara bırakıp daha modern, öğrenen etkileşimini daha çok ön plana çıkaran ve öğrenenler için ilgi çekici bir öğretim benimsenmiş olacaktır. Örneğin hedef kitlenin ileri dil düzeyine sahip (C1) öğrenenler olduğu bir grupla aşağıda bulunan bir gazeteci ve bir avukat arasında gerçekleşen diyalog veya başka bir deyişle medya söylemi sınıfta rahatlıkla kullanılabilir durumdadır:

> **Dominique Laresche**, (journaliste TV5MONDE): Le marché de l'influence et des influenceurs, il a explosé ces six dernières années. Est-ce qu'aujourd'hui il y a un début d'amorce de tassement ou pas ?
> **Raphaël Molina**, (avocat, spécialisé dans l'influence et la communication): Je ne dirais pas qu'il y a une amorce de tassement, au contraire je pense que c'est un marché qui reste en croissance. Néanmoins on remarque une grande tendance, selon moi, c'est le fait que les marques désormais privilégient de travailler avec des influenceurs qui ont une communauté très engagée.
> **Dominique Laresche**: Très resserrée, quoi, en fait.
> **Raphaël Molina**: Exactement. Voilà, ils cherchent de l'engagement avant tout avec leur produit. Ils ne cherchent pas simplement à avoir2 un nombre de followers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

> **Dominique Laresche**: Quand vous dites de l'engagement, c'est-à-dire de vendre un produit très ciblé... à une communauté très ciblée ? Raphaël Molina, avocat, spécialisé dans l'influence et la communication Tout à fait. C'est ça, c'est que... avoir de l'audience, c'est bien beau mais encore faut-il que vous ayez des...
> […] (TV5Monde)

Yukarıda yazılı olarak verilen medya söylemi TV5 Monde Fransızca Öğretimi web sitesinde paylaşılan dinleme becerisi için oluşturulan ders materyallerinden biridir. Belirtilen ders materyallerinin içinde altyazılı video, videonun Fransızca yazılı hali (fr. transcription), öğrenen dosyası (fr. fiche apprenant), öğretmen dosyası (fr. fiche enseignant) ve cevap anahtarı (fr. corrigé) bulunmaktadır. Tüm belgeler herkes için ücretsiz bir şekilde indirilebilir ve kullanılabilir durumdadır. Örneğin öğrenen dosyasının ikinci alıştırması aşağıdaki gibidir:



Activité 2 : regardez la vidéo à partir de ce lien https://tv5mon.de/3VmtY4w. Que disent les intervenants au sujet de l'activité des influenceurs ? Complétez les phrases suivantes en cochant la proposition qui convient.

1. L'entretien se concentre principalement sur …

☐ les personnes qui suivent des influenceurs (les abonnés ou « followers »).
☐ les personnes qui exercent l'activité d'influenceur.
☐ les entreprises qui signent des partenariats avec les influenceurs.

2. En évoquant les influenceurs, les intervenants mettent surtout en avant …

☐ les avantages et les inconvénients de l'activité.
☐ l'aspect lucratif de l'activité.
☐ la face cachée de l'activité.

3. D'une manière générale, l'activité d'influenceur est présentée comme comportant …

☐ des risques et des difficultés.
☐ un fort potentiel de croissance.
☐ un manque de transparence et des zones d'ombre.

4. Les pays n'ont pas tous la même approche de l'activité et la France se distingue de la Suisse par …

☐ l'offre de formation proposée.
☐ l'encadrement législatif mis en place.
☐ son attractivité économique pour les influenceurs.

Şekil 2. TV5 Monde Fransızca Öğretimi web sitesinde söylem üzerine yapılan alıştırmalar

Videoyu izleyen öğrenenlere yukarıdaki alıştırmada videoda geçen söyleşiyle, başka bir deyişle, sosyal medya fenomenleriyle ilgili, Fransa ve İsviçre arasındaki yasal farklılıklarla ilgili bazı çoktan seçmeli sorular yöneltilmektedir. Bu şekilde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılabilecek, ilgili medya söylemine ve videoya ait toplam 6 farklı alıştırma bulunmaktadır. Aynı zamanda TV5 Monde Fransızca Öğrenimi/ Öğretimi web sitelerinde tüm dil düzeylerine sahip (A1, A2, B1, B2, C1, C2) öğrenenlere yönelik çeşitli ders materyallerinin bulunduğunu belirtmek yerinde olacaktır (https://enseigner.tv5monde.com/).

Ayrıca Lyricstraining web sitesi de bazı şarkıların video kliplerine eklenen alt yazıları kullanarak öğrenenlerin hem dinleme hem de yazma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Belirtilen web sitesinde yayınlanan video klipleri de medya söylemi türüne örnek olarak kabul edilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Edebi söylem

Yabancı dil öğretimi alanında edebi türlere sık sık dikkat çekildiği ve edebi türlerden materyal olarak yararlanıldığı gözlemlenmektedir. 19. yüzyılın başlarına kadar uzanan bir tarihe sahip olan Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanındaki geleneksel yöntem (dilbilgisi-çeviri yöntemi) gibi eski öğretim yöntemlerinden başlayarak edebi türün dil öğretimi alanında yer alması edebi türe olan sürekli ilginin göstergesidir (Germain, 1993).

Doğal bir süreç olan anadil ediniminde sözlü iletişimin yazılı iletişimden önce geldiği ve bir yabancı dilin öğretimi/öğreniminin de aynı şekilde sözlü iletişimle başlaması gerektiği genel olarak kabul edilen bir görüştür. Bazı uzmanlar, edebiyatın daha çok yazılı kaynaklardan oluşmasından hareketle onun Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yerini sorgulamışlardır. Ancak bu edebiyatla ilgili sorgulamalar ve devamında edebi türlere yönelik yapılan eleştiriler, günümüzde birçok Fransızca ders kitabına edebi tür örneklerinin dâhil edilmesine engel olamamıştır. Fransızca öğretim kitaplarından L'atelier B1 ve Saison 3 B1'de bulunan bazı edebi metin kesitleri bu konuda örnek oluşturmaktadır (Cocton, Kohlmann, Rabin & Ripaud, 2020, s. 13 ve 28; Cocton, Cros, Mraz, Dupleix & Ripaud, 2015, s. 137-138). Benzer şekilde, söz edilen diğer türler gibi, edebi tür de birçok tür veya diğer bir deyişle, Todorov'a göre "metin sınıfı" olarak adlandırılan çeşitli türleri içinde barındırmaktadır (1978, s. 48). Aynı yazar, "tür" terimini aşağıdaki şekilde vurgulamaktadır:

> "Bir toplumda, belirli söylemsel özelliklerin tekrarlanması kurumsallaştırılır ve bireysel metinler, bu kodlamayı oluşturan norma göre üretilir ve algılanır. Edebi olan veya olmayan bir tür, bu söylemsel özelliklerin kodlanmasından başka bir şey değildir." (a.g.e., s. 49).

Bazı yazarlara göre edebi türlerle ilgili farklı sınıflandırmalar bulunabilir, ancak Combe'a göre, roman, şiir, tiyatro, deneme gibi türler arasındaki ayrım konusunda yazarların çoğu uzlaşmaktadırlar (1992, s. 133-134). Tüm edebi türlerin ve alt türlerin örneklerini detaylı bir şekilde incelemek ve çeşitlendirmek bu çalışmada mümkün olmadığından, sadece roman ve tiyatro türlerinden söz edilecek ve bu türlerden alınmış söylem örneklerinin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanında materyal olarak kullanılma durumları incelenecektir.

Bir romanda, belirli bir zaman diliminde ve mekânda gerçekleşen olayları içeren bir anlatı metni bulunmakta ve bu olaylar metindeki belirli karakterleri etkilemektedir. Çok sayıda romanda diyalog içeren bölümler de bulunmaktadır; bu kısımlarda da söylemler karşımıza çıkmaktadır. Greimas ve Todorov gibi birçok uzman, anlatı çözümlemesi (fr. analyse du récit) üzerinde çalışmışlardır. Stalloni'ye göre, anlatılarda geçen sözceleme (fr. l'énonciation) "kitabın kapağına adı yazılmış olan yazarın, hikâyeyi anlatmakla görevli olan anlatıcıdan ayrılmasından" kaynaklanır (2007, s. 55). Yazara göre "Otobiyografi dışındaki durumlarda, yazar ve anlatıcı birbirlerine karıştırılmazlar (…)" (a.g.e.). Christophe Gérard çalışmalarından birinde, roman türünden bahsedildiğinde her zaman tarihî bir boyutun söz konusu olduğunu belirtir. Örneğin *özgürlükçü roman* (libertin romanı) (Crébillon fils'ten Bataille'a, vb.), *duygusal roman* (Delly ve Cartland'den Marc Levy'ye, vb.), *tarihi roman* (Walter Scott'tan Ken Follett'e, vb.), *gizem romanı* (Christie'den Simenon'a kadar, vb.) gibi türler romanın alt türleri olarak kabul edilebilirler (Gérard, 2019, s. 9). Bunun yanı sıra romanın alt türlerine yönelik farklı kategoriler yapan başka yazarlar da bulunmaktadır (Combe, 1992, s. 131).

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bir söylem türü olarak roman, TV5 Monde web sitesindeki bazı pedagojik materyaller arasında da bulunmaktadır (örn. https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-malheurs-de-sophie-de-la-comtesse-desegur).



3 | Passage à l'action

12. À VOUS DE JOUER

Voici un extrait d'une pièce d'Eugène Ionesco que nous allons dire et enregistrer.

A. Lisez le texte et comparez entre vous ce que vous avez compris.

L'APPEL

(Personnages : PHILIPPE, le professeur; MARIE-JEANNE et JEAN-MARIE, les élèves)

PHILIPPE : Bonjour, messieurs ; bonjour, mesdemoiselles. Vous ne répondez pas ? On ne répond pas. Pourquoi ne répondez-vous pas ? Répondez donc. Oh, il est trop tôt, les élèves ne sont pas encore là.

Tiens, j'entends leurs pas dans le couloir. Ils arrivent. Ils sont là. Ouvrez la porte. Entrez. Fermez la porte. Avancez. Asseyez-vous. Silence. Je fais l'appel : Jean-Marie.

JEAN -MARIE : Présent.

PHILIPPE : Dites-moi, Jean-Marie, comment vous appelez-vous?

JEAN -MARIE : Je m'appelle Jean-Marie.

PHILIPPE: C'est juste. Vous me comprenez. Vous êtes un garçon intelligent. Marie-Jeanne.

MARIE-JEANNE: Présente.

PHILIPPE : Dites-moi, Marie-Jeanne, comment vous appelez-vous?

MARIE-JEANNE : Je m'appelle Jean-Marie.

PHILIPPE : Vous ne comprenez pas. C'est faux. Vous vous trompez. Attention, Marie-Jeanne : dites-moi, comment vous appelez-vous ?

MARIE-JEANNE : Je m'appelle Marie-Jeanne.

PHILIPPE: C'est mieux. Ne vous trompez plus. Cela suffit pour aujourd'hui. Levez-vous. Sortez. Allez manger.

Extrait de Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Gallimard

B. Relisez le texte et, en groupes, partagez votre façon de voir Marie-Jeanne, Jean-Marie et leur professeur : leur physique, leurs vêtements, etc.

C. En groupes, imaginez quels sont les regrets et les espoirs du professeur et ce qui peut le mettre en colère. Comparez et discutez en classe vos différents points de vue.

D. Maintenant que vous connaissez mieux les personnages, reformez les groupes et préparez la lecture en ajoutant au texte des indications sur la manière de l'interpréter le texte et les éventuels sentiments des personnages (didascalies). Répétez ensuite votre lecture.

E. Présentez vos lectures au reste de la classe et enregistrez votre lecture

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

46 | quarante-six

Şekil 3. Version Originale B1 kitabında kullanılan edebi söylem örneği ve alıştırmalar

İçinde diyalog bulunan birçok roman da ders materyali olarak kullanılabilir. Örneğin Raymond Queneau'nun *Zazie dans le métro* isimli romanının çoğu diyaloglardan oluşmaktadır ve ders materyali olmaya elverişlidir:

> "[…]— Qu'est-ce qui pue comme ça ? dit une bonne femme à haute voix.
> Elle pensait pas à elle en disant ça, elle était pas égoïste, elle voulait parler du parfum qui émanait de ce meussieu.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

> — Ça, ptite mère, répondit Gabriel qui avait de la vitesse dans la repartie, c'est Barbouze, un parfum de chez Fior. […]" (Queneau, 1998, p. 1).

Örneğin yukarıdaki gibi romandan alıntılar derse dâhil edilerek metinde geçen fiil yapıları, edatlar (fr. prépositions), zaman kavramları (l'imparfait, le passé simple, vb.) veya yan cümlecik oluşturan *qui, que, où,* vb. ilgi zamirleri (fr. les pronoms relatifs) üzerine alıştırmalar yapılabilir.

Edebi söylem türünün diğer bir alt kategorisi olan tiyatro eserleri de Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ders materyali olarak kullanılmaktadır. Aşağıdaki görselde Fransızca ders kitaplarından Version Originale B1 kitabında Eugène Ionesco'nun eserinden bir kesit verilerek öğrenenlerle çeşitli okuma ve konuşma becerisi alıştırmalarının yapılması tasarlanmıştır (Denyer, Ollivier & Perrichon, 2011 s. 46):

Öğretici söylem (Didaktik)

Mazière'e göre *öğretici söylem*, *tartışmacı söylem*in zıttı olarak gösterilebilir. Yazara göre, birincisi "felsefi veya retorik" olarak tanımlanırken, ikincisi "bilimsel"dir (2018, s. 20-21). Genel olarak birine belirli bir konu hakkında bilgi vermeyi amaçlayan öğretici söylem türü, açıklayıcı söylemler arasında bulunmaktadır. Öğretici söylem türü söz konusu olduğunda, uzmanlar tarafından önceden belirlenmiş alt kategoriler tespit edilememiş olsa da *öğretmen söylemi*, *öğretici konferans*, *öğretmen-öğrenci diyaloğu* gibi bazı alt kategoriler sıralayabiliriz.

Dufour ve Parpette, Fransızcanın Yabancı Dil olarak öğretildiği bir ortamda "[...] öğretmenin söyleminin çok işlevliliği"ni vurgulamaktadırlar (2017, s. 61). Yazarlar, "Erasmus" hareketlilik programı gibi öğrencilerin de katıldığı derslerde, konuşanın genellikle sınıfı yöneten ve çoğu zaman söz hakkına sahip olan öğretmen olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazarlar tarafından ele alınan çok işlevlilik terimi, öğretmenin sınıfta üstlenmesi gereken birçok rolü ifade etmektedir: Öğretmen, kendi alanında uzman bir kişi olup, aynı zamanda Fransız Dili Eğitimi öğrenim süreçlerinde öğrencilere rehberlik etmesi gereken bir pedagoğa dönüşmektedir (2017, a.g.e., s. 61-62). Ayrıca, bu türde kayda değer bir yer tutan slayt sunumlarıyla (diğer bir deyişle, PowerPoint) sözlü ve öğretici söylemin de var olduğunu belirtmek gerekir: Öğretmenin sözlü söylemi burada, öğrencinin anlamasını ve not almasını kolaylaştırmak amacıyla yazılı formata dönüştürülmektedir. Ancak, aynı yazarlar bir slaytta birden fazla cümle olduğunda öğrencilerin, öğretmenin öğretici söylemini kavrayamadıklarına inanmaktadırlar (a.g.e., s. 64). Yazarlar öğrencilerin derslerden önce slayt gösterilerini hazırlamalarının ve ders sırasında projeksiyon ile sunmalarının önemini vurgulamaktadırlar. Bu durum, günümüzde yabancı dil eğitimi alanında ters-yüz sınıf modeline karşılık gelmektedir (a.g.e., s. 69).

Laurence Espinassy gerçekleştirdiği araştırma kapsamında plastik sanatlar dersi veren iki öğretmenin söylemlerini gözlemlemiş ve bu söylemlerde geçen öğrenenleri derse yönlendirecek teşvik edici unsurlara odaklanmıştır. Yazar, iki öğretmenin sözcük kullanımlarını karşılaştırmak için bir işe "[...] yeni başlayan öğretmenle deneyimli bir öğretmenin kullandığı dilin tasarımı ve uygulanması"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arasındaki farkları, sınıfın video kayıtları aracılığıyla incelemiştir (2008, s. 170). Bu araştırma öğretmen söylemlerine örnek teşkil etmektedir.

Öğretmen-öğrenen arasında sınıfta gerçekleşen sözlü alışverişlerden ve konuşma döngülerinden oluşan diyalog temelli bir öğretici söylem türü de (fr. discours didactique dialogal) bulunmaktadır. Francine Cicurel'e göre, sahip oldukları bilgiyle ilgili farklı durumlardan kaynaklı hem öğretmenin hem de öğrencinin söyleminde belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir:

> Biri yetkindir, diğeri ise öğrenmek zorundadır. Bu, etkileşimleri düzenleyen ve katılımcılara farklı "konuşma rolleri"ni düzenleyen öğretici sözleşmenin (fr. Contrat didactique) temel bir unsurudur: bir tarafta öğretmenin konuşma rolü, diğer tarafta ise öğrenenin konuşma rolü bulunmaktadır. Ancak, öğrenci grubu da aynı özelliklere sahip homojen bir kitle değildir. [...] (Cicurel, 1994, s. 93).

Aynı yazar, yabancı dil öğretimi alanında öğretmen-öğrenen arasındaki öğretici diyaloğu, konuşucuların statüsünün bir kurum tarafından önceden belirlenmiş olması nedeniyle "adaletsiz" olarak değerlendirmektedir. Öğretici sözleşme, her öğrenenin öğrenme sürecinin başından itibaren sınıftaki sorumlulukların ve rolünün farkında olma durumunu kapsamaktadır. Örneğin, öğrenen sınıfta söz almak için elini kaldırması gerektiğini ya da öğretmenle olan diyaloğunda seçtiği sözcüklere özen göstermesi gerektiğini bilir. Ya da derslerde başarılı olmak için ödevlerini yapıp öğretmene teslim etmesi gerektiğini bilir. Öğretici sözleşme açısından öğretmenin de önceden belirlenen statüsü ve sorumlulukları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki öğretici diyalog, öğretilen dilin çevresinde şekillendiğinden öğretmen, öğrenenlerin kurduğu cümlelere odaklanarak gerektiğinde sesletim, dilbilgisi veya diğer konularda düzeltmeler yapmaktadır (a.g.e., s. 93-95). Cicurel'e göre, öğretmenin söylemi sınıfta sürekli devam eden bir etkileşimle şekillenmekte ve sonunda da öğrenenin bir ödev ya da çalışma gerçekleştirmesiyle sonuçlanmaktadır. Yazar, öğrenen tarafından yapılacak çalışmayla ilgili öğretmen-öğrenen arasındaki ilişkiye dayanan yönlendirme ve talimatları aşağıdaki gibi örneklendirmektedir: "Güzel/ şimdi bu cümlede kaç tane çekimli fiil olduğunu bulmaya çalışacaksınız. – Hayır/ bana 'ilişkin' (fr. relatif) sözcüğüne benzeyen bir sözcük söyleyin / aynı aileden olsun [...]" (a.g.e., s. 96).
Belirtilen örnek, öğretmenin öğreneni öğrenmeye yönlendiren bir rehber rolü üstlendiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, temel söylem türleri ve bunların birkaç alt kategorisi incelenmiştir. Ancak farklı yazarlar tarafından tanımlanan çok sayıda söylem türü ve bu türlerin alt kategori bulunduğundan çalışmanın kapsamı sınırlı tutulmuş ve tüm türler ele alınmamıştır.

Çalışmada siyasi, medya, edebi ve öğretici olmak üzere dört temel söylem türü açıklanmış ve bu söylem türlerinin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıfta materyal olarak nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Sonuçta belirtilen söylem türlerine başvurularak dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) derslerinden birinin gerçekleştirilebileceği, hatta bu söylem türlerinin dersin öngörü aşamasında (fr. l'étape d'anticipation) kullanılmaya elverişli olacağı saptanmıştır. Günümüzde öğrenenler teknolojik araçlara ve sosyal medyaya ilgi duymaktadırlar, özellikle siyasi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

söylemin ve medya söyleminin onların dikkatini çekeceği ve bu sayede motivasyonları, ilgileri daha da artmış bir şekilde derslere gelecekleri düşünülmektedir. Ayrıca Web 2.0 araçlarından da yararlanılarak Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi desteklenebilir, TV5 Monde Fransızca öğretimi web sitesinden söylem örnekleri kullanılabilir ve alıştırmalar sınıfta gerçekleştirilebilir. *Lyricstraining* web sitesi üzerinden sınıfta öğrenenlere Fransızca şarkılar dinlettirilerek şarkı sözlerinde geçen söylemleri öğrenenlerin tamamlaması beklenebilir. Bu konuda *Les zexperts au service du FLE* web sitesi de birçok söylem türünü ders materyali olarak bazı alıştırmalar eşliğinde sunmaktadır. Günümüzde özellikle gençlerin internete, sosyal medyaya veya Web 2.0 araçlarına olan ilgileri düşünüldüğünde başvuracakları tüm platformlarda söylemlerle karşılaşacakları ve bundan dolayı yabancı dil eğitimi alanında da söylemlere önem verilmesi gerektiğini belirtmek yerinde olacaktır.

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre "sosyal aktörler" olarak kabul edilen öğrenenleri harekete geçirerek hedef dilin ve hedef kültürün öğrenilmesi önerilmektedir (Conseil de l'Europe, 2001, s. 8-10). Belirtilen teknoloji destekli platformlara, sosyal medyaya veya Web 2.0 araçlarına başvurarak öğrenenler söylemler aracılığıyla daha aktif bir duruma gelecektir. Sonuç olarak, günlük yaşamda kullanılan aktif dili ve dolayısıyla kültürel unsurları ve bireyler arasındaki doğal dil etkileşimlerini de içeren söylemlerin yabancı dil eğitiminde ders materyali olarak kullanılmasının uygun olacağı ve öğretime yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aydın, B. (2019). Enseignement du FLE: Les documents visuels utilisés dans l'étape d'anticipation et leurs représentations, *SEFAD, 41*, 227-244. https://doi.org/10.21497/sefad.586616. Erişim tarihi: 06.07.2024.

Baylon, C. & Mignot, X. (2000). *Initiation à la sémantique du langage.* Éditions Nathan.

Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique, Les masques du pouvoir*. Éditions Vuibert.

Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. De Boeck.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil.

Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues, *Les Carnets du Cediscor, 2*, 93-104. http://journals.openedition.org/cediscor/582 Erişim tarihi: 25.06.2024.

Cocton, M.-N., Cros, I., Mraz, C., Dupleix, D. & Ripaud, D. (2015). *Saison 3 B1 Méthode de Français*. Les Éditions Didier.

Cocton, M.-N., Kohlmann, J., Rabin, M. & Ripaud, D. (2020). *L'atelier B1. Agir, Coopérer, Apprendre. Méthode de Français.* Les Éditions Didier.

Combe, D. (1992). *Les genres littéraires*. Hachette Supérieur.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer.* Didier. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8. Erişim tarihi: 22.06.2024.

Denyer, M., Ollivier, C. & Perrichon, É. (2011). *Version Originale 3, B1. Méthode de français*. Éditions Maison des Langues.

Dufour, S. & Parpette, C. (2017). Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours, *Les carnets du Cediscor, 13*, 61-72. https://journals.openedition.org/cediscor/1023 Erişim tarihi: 30.09.2024.

Ercan, G. S. & Danış, P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları, *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 527-552.

Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils: la production plastique au collège, *Le Français dans le monde. Recherches et Applications. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle, 44*, 169-177. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf Erişim tarihi: 2.08.2024.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.

Gazizova, L. & Dunyasheva, L. (2016). The importance of the use of media discourse in foreign language teaching. *9th annual International Conference of Education*, 5775-5783. https://library.iated.org/view/GAZIZOVA2016IMP. Erişim tarihi: 11.09.2024.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Routledge.

Gérard, C. (2019). Linguistique des genres : objet et méthode. Statut culturel des genres et variétés génériques. Linx, *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 78*, s. 1-59.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. CLÉ International.

Gezgin, S., Aygün, J. I., Yapar, A., Yücedoğan, G. & Ilgaz, C. (1998). *Basın Sözlüğü.* İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Korkut, Ece (2017). *Söz ve Kimlik. Söylemler Bize Ne Söyler?* Seçkin Yayıncılık.

Le Bart, C. (1998). *Le discours politique*. PUF.

Maingueneau, D. (2002). Analyse du discours. Dans P. Charaudeau ve D. Maingueneau (ed) içinde. *Dictionnaire d'analyse du discours* (s. 41-45). Éditions du Seuil.

Maingueneau, D. (2002). École française d'analyse du discours. P. Charaudeau ve D. Maingueneau (ed) içinde, *Dictionnaire d'analyse du discours* (s. 201-202). Éditions du Seuil.

Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin.

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 261-279.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 261-279.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mazière, F. (2018). *L'Analyse du discours*. 4e édition. Que sais-je ?
Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. 3rd Edition. Sage.
Öztin, D. (2022). *Söz ve Eylem. Söylem Çözümlemesi Kavram-Kuram-Uygulama*. Seçkin Yayınları.
Queneau, R. (1998). *Zazie dans le métro*. Gallimard.
Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
Sözen, E. (2017). *Söylem: Belirsizlik, Mübadele, Bilgi / Güç ve Refleksivite.* Profil Kitap Yayıncılık.
Stalloni, Y. (2007). *Les genres littéraires*. Armand Colin.
Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Éditions du Seuil.
Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Nathan.
TV5Monde, Enseigner le français.
https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/dans-les-coulisses-du-marche-des-influenceurs
https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-malheurs-de-sophie-de-la-comtesse-desegur
https://leszexpertsfle.com/produit/pack-de-conversation-politique-et-institutions-b2/

Özbek, Ö. (2025). Söylem türlerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 261-279.
DOI. 10.51460/baebd.1574131

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Bakış Açılarının ve Tutumlarının Belirlenmesi

Determining the Perspectives and Attitudes of Preschool and Primary Education Preservice Teachers Towards Socioscientific Issues

Neslihan ÜLTAY, Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, neslihanultay@gmail.com

Eser ÜLTAY, Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, eserultay@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 1 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 26 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ültay, N. ve Ültay, E. (2025). Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara bakış açılarının ve tutumlarının belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 280-300.
DOI. 10.51460/baebd.1577387

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın amacı okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara olan bakış açılarını ve tutumlarını belirlemektir. Araştırma özel durum çalışması modelinde yürütülmüş olup araştırmaya 42 okul öncesi, 45 sınıf eğitimi olmak üzere toplam 87 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada beş açık uçlu sorudan oluşan sosyobilimsel konulara yönelik görüşme formu ile 30 maddeden oluşan beşli Likert tipindeki sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları toplumla ve bilimle ilişkilendirdiği, en fazla çevre kirliliği ve iklim değişikliği konularında bilgi sahibi oldukları ancak bunların da yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur. Çevre ve gıda ile ilgili sosyobilimsel konuları derslerinde kullanacaklarını belirten öğretmen adayları uzay kirliliği ve klonlanma konularının öğrencilerin en çok ilgisini çekecek konular olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve alana göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik önerilerle araştırma tamamlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, Öğretmen adayları, Sınıf eğitimi, Sosyobilimsel konular.

Abstract. The study's goal was to identify the perspectives and attitudes of preschool and primary education preservice teachers toward socioscientific issues. The study used a case study design and included 87 preservice teachers, 42 preschool, and 45 primary education preservice teachers. Data collection instruments in the study included a socioscientific interview form with five open-ended questions and a 5-point Likert-type attitude scale with 30 items. According to the findings, preservice teachers linked socioscientific concerns to society and science, and they had the most knowledge about environmental degradation and climate change, although not to a sufficient level. Preservice teachers who stated that they will use socioscientific issues related to the environment and food in their lessons think that space pollution and cloning are the topics that will attract the most attention of students. However, it was also determined that preservice teachers' attitudes towards socioscientific issues were high and did not differ according to the field. The research was completed with suggestions regarding the results obtained in the research.
Keywords: Preschool education, Preservice teachers, Primary education, Socioscientific issues.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Today, rapidly developing science and technology have brought many controversial issues to the agenda. Cloning, genetically modified foods, climate change, artificial meat and many other issues are discussed in both the media and academic environments. These issues are called socioscientific issues, and the decisions to be taken on these issues are very important because they will affect both the present and the future of society. Socioscientific issues are based on situations that can be encountered in daily life and are actually among the important goals of science education (Albe, 2008; Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013). Socioscientific issues that include ethical dilemmas and social concerns should not be considered independently of science subjects; on the contrary, these issues are included in the science curriculum of many countries and it is aimed to develop students' understanding of these issues (Oulton et al., 2004).

Preschool education is the first stage of education because it is the first formal educational institution that students encounter and has a special importance. For this reason, the perspectives of preschool teachers, who will be the first teachers of the students, on socio-scientific issues are important because they will directly affect the students' future thoughts. However, the fact that preschool education has not yet been included in the scope of compulsory education has resulted in primary schools being the first level of education for some students. In this case, primary education teachers, like preschool teachers, are in a very important position for students. In this study, the perspectives and attitudes of preschool and primary education preservice teachers on socioscientific issues were tried to be determined, and in this context, the opinions of preschool and primary education preservice teachers on socio-scientific issues were obtained and examined.

Method. The research was conducted in the case study model, and the case study model allows for an in-depth examination of the characteristics of a group (Karasar, 2007). So, the views of the preservice teachers on the subject were tried to be reflected as they are in this research. The sample of the research consists of 2nd year preservice teachers from the preschool and primary education programs of a university in the Eastern Black Sea Region. Participation in the study was voluntary, and a total of 42 preschool preservice teachers, four male and 38 female, aged between 18-28, and 45 primary education preservice teachers, 15 male and 30 female, aged between 19-23, participated in the study. In the research, an interview form for socioscientific issues consisting of five open-ended questions and a five-point Likert-type attitude scale for socioscientific issues consisting of 30 items were used as data collection tools.

Results. According to the findings, preservice teachers linked socioscientific concerns to society and science, and they had the most knowledge about environmental degradation and climate change, although not to a sufficient level. Preservice teachers who stated that they will use socioscientific issues related to the environment and food in their lessons think that space pollution and cloning are the topics that will attract the most attention of students. However, it was also determined that preservice teachers' attitudes towards socioscientific issues were high and did not differ according to the field.

Discussion and Conclusion. In the study, it was observed that preservice teachers explained socioscientific issues as social problems concerning the environment and society. Preservice teachers

Ültay, N. ve Ültay, E. (2025). Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara bakış açılarının ve tutumlarının belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 280-300.
DOI. 10.51460/baebd.1577387

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

stated that socioscientific issues emerged in parallel with the development of technology. However, it is also striking that preservice teachers do not see themselves as equipped about socioscientific issues. Raising students who can comment on socioscientific issues and make decisions is only possible with teachers and preservice teachers who have sufficient knowledge about these issues. Preschool and primary education preservice teachers stated that they have the most knowledge about environmental pollution and climate change. The reason for this may be that preservice teachers follow the agenda and are interested in the events taking place in their environment. It was also determined that preservice teachers are affected by their own personal experiences, events affecting their family environment or the environment they are in, and they are more sensitive about these issues.

Based on the results of the research, training programs can be developed to increase the knowledge levels of teacher candidates: The majority of preservice teachers who do not have sufficient knowledge on socioscientific issues have realized this deficiency. Therefore, up-to-date, interactive and content-rich training programs should be developed for preservice teachers and these programs should focus on increasing the knowledge levels of preservice teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji beraberinde birçok tartışmalı konuyu da gündeme taşımıştır. Klonlanma, genetiği değiştirilmiş (GDO'lu) gıdalar, iklim değişikliği, yapay et ve daha birçok konu gerek medya organlarında gerekse akademik ortamlarda tartışılmaktadır. Bu konular sosyobilimsel konular olarak isimlendirilmekte olup, bu konularda alınacak kararlar, toplumun hem bugününü hem de yarınını etkileyeceği için oldukça önemlidir. Sadler (2004), sosyobilimsel soruları (SSI) "kesin cevapları olmayan, farklı perspektiflerden yapılandırılmış argümanlar içeren, karmaşık, açık uçlu ve devam eden tartışmalı ikilemler" olarak tanımlamıştır.

Bir konunun sosyobilimsel konu olarak sayılabilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekir. Örneğin bilim insanlarının bu konular üzerinde kesin bir yargıya veya sonuca ulaşamamış olmaları gerekmektedir (Çalık ve Coll, 2012). Bireyler konu hakkında farklı görüşlere sahip olsalar da bu görüşlerin mantıklı/akla yatkın olması gerekmektedir. Ayrıca sosyobilimsel konuların kesin veya net bir sonucunun olmaması gerekmektedir (Sadler ve Zeidler, 2004). Bu açılardan bakıldığında toplumdaki her tartışmalı konunun da sosyobilimsel konu olarak değerlendirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Sosyobilimsel konulara örnek olarak kök hücre, insan genom projeleri, genetik testler ile alternatif tıp, biyoteknoloji, uzay kirliliği, hazır gıdalar, nükleer enerji gibi geniş bir konu yelpazesinden bahsedilebilir. İlgili alanyazına bakıldığında, bu konuların fen okuryazarlığı ile olan doğrudan ilişkisi üzerinde de sıkça durulduğu görülmektedir (Tytler, 2001). Tal ve Kedmi'ye göre (2006) öğrenciler bilimle ilgili sosyal kaygıları tanımlayabilmeli, bu konuların topluma nasıl uyduğunu değerlendirebilmeli, bireylerin ve grupların karar verme sürecindeki önemini anlayabilmeli, kendi görüşlerini oluşturabilmeli ve bunları değerlendirebilmelidir. Bu açılardan bakıldığında sosyobilimsel konuların fen dersleri ile bağlantılı olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyobilimsel konuların fen çerçevesi altında ele alınması öğrencilerin hem fen dersini daha iyi anlamlandırmalarına hem de kendilerine daha yakın hissetmelerine yol açabilir (Pedretti, 1999).

Sadler'e göre (2004) sosyobilimsel konular fen içerikleri ile bu içeriklerin toplum üzerindeki etkileri arasında bir köprü görevi görür. Aslında bu bağlantının kurulması oldukça eskilere uzanmaktadır. Örneğin Dewey (1910) bundan yaklaşık 100 yıl önce okullarda öğretilen fen içeriğinin sosyal ve ahlaki boyutlarının da ele alınması gerektiğini önermiştir. Okullarda öğretilen fen ile ilgili bilgilerin önemli olduğunu ancak kişinin yaşamında düşünmeyi öğrenmenin de oldukça önemli olduğunu, bunun yurttaş olmakla da ilişkili olduğunu söylemiştir. Bu sebeple fen öğretimi dersleri sadece içeriği öğretmekle kalmayıp bilimsel düşünme yollarını da öğretmelidir. Böylece öğrenciler sosyobilimsel konular gibi olumlu ve olumsuz birçok farklı sonuç doğurabilecek konularda araştırma yapabilir, tartışabilir, eleştirel düşünebilir ve bunları yaparken de fikirlerini bilimsel temellere oturtabilirler. Lewis ve Leach (2006) sosyobilimsel konularda fen içerik bilgisine sahip olan ve olmayan iki öğrenci grubunda yapmış oldukları çalışmalarında fen içerik bilgisine sahip olan grubun sosyobilimsel konulardaki tartışma becerisinin, karar verme becerisinin daha mantıklı ve makul bir bilimsel tabanı olduğunu bulmuşlardır.

Sosyobilimsel konular günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumları temel alarak, aslında fen eğitiminin önemli hedefleri arasında bulunan konulardan oluşmaktadır (Albe, 2008; Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013). Etik ikilemler ve toplumsal endişeler içeren sosyobilimsel konular, fen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

konularından bağımsız düşünülmemeli, aksine bu konular birçok ülkenin fen müfredatında yer almakta ve öğrencilerin bu konulardaki anlayışlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Oulton vd., 2004). Nitekim Türkiye'de de bu konuların bir kısmı FTT (Fen, Teknoloji, Toplum) bağlantısı ile müfredatta yer bulmuştur (Türkmen vd., 2017; Ültay, 2012; Ültay vd., 2018). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hazırlamış olduğu öğretim programı ve öğretmen kılavuz kitaplarında nükleer güç ve savaşlar, ozon tabakası, fosil yakıtlar, hava kirliliği, uyuşturucu maddeler, asit yağmurları, AIDS, sera etkisi, doğum kontrolü, açlık, genetik mühendisliği gibi bazı sosyobilimsel konulara yer verilmiştir (MEB, 2018; Türkmen vd., 2017). Ancak yine de öğrencilere derslerde okutulan fen ders kitaplarında bu konulara ve diğer sosyobilimsel konulara yeterince önem verilmediği görülmektedir (Yetişir ve Kaptan, 2008). Sosyobilimsel konuların kavranması, öğrencilere günlük hayatta karşılaşabilecekleri ve içinde bulundukları ikilemlerde bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olan eylem ve süreçleri anlama konusunda önemli bir rol oynar (Kolsto, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin bu konular hakkında bir fikrinin olması, bu fikrin bilimsel bir temelinin olması oldukça önemlidir. Bu noktada da okullara ve öğretmen yetiştiren fakültelere oldukça fazla iş düşmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren fakültelerin seçmeli ders havuzunda sosyobilimsel konulara yönelik derslerin bulunması (Sever vd., 2018), gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adayları için önemli bir başlangıç noktasıdır.

Sosyobilimsel konuları temel alan çalışmalar incelendiğinde bu konu ile ilgili yapılmış çalışmaların son yıllarda artmış olduğu görülmektedir. Yakın geçmişte daha çok fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara olan bakış açılarının irdelendiği çalışmalar (örn. Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Türkmen vd., 2017) göze çarparken, son zamanlarda sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara olan bakış açılarının da belirlendiği çalışmalar görülmektedir (örn. Alaçam Akşit, 2011; Ocak, 2022). Bununla birlikte yine son zamanlarda oldukça popüler hale gelen içerik analizi çalışmalarında da sosyobilimsel konular yerini almıştır (Değirmenci ve Doğru, 2017; Topçu vd., 2014). Bütün bu çalışmaların ortak noktası ise sosyobilimsel konuların toplumun her kesimini ilgilendiren konulardan oluşması sebebiyle ayrı bir öneme ve hassasiyete sahip olmasının vurgulanmış olmasıdır. Bu noktada da yine toplumu bilimsel gerçekliğe yönlendirecek olan kurumlar ise okullar ve üniversitelerdir.

Okul öncesi eğitimi, öğrencilerin karşılaştıkları ilk örgün eğitim kurumu olması dolayısıyla eğitimin ilk kademesi olup, ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple de öğrencilerin ilk öğretmeni olacak olan okul öncesi öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara olan bakış açıları, öğrencilerin gelecekteki düşüncelerini doğrudan etkileyeceği için önemlidir. Bununla beraber okul öncesi eğitimin halen zorunlu eğitim kapsamına alınmamış olması ise bazı öğrenciler için ilk eğitim kademesinin ilkokullar olması sonucunu doğurmuştur. Bu durumda sınıf öğretmenleri de okul öncesi öğretmenleri gibi öğrenciler için çok önemli bir konumda bulunmaktadırlar. Bu çalışmada da okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik bakış açıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmış olup, bu bağlamda okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularla ilgili görüşleri alınıp incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmanın amacı okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara olan bakış açılarını ve tutumlarını belirlemek olduğundan, araştırma özel durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Özel durum çalışması bir grubun özelliklerini derinlemesine incelemeye olanak tanıdığı için (Karasar, 2007) bu araştırmada da öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular ile ilgili görüşleri derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adayları oluşturmakta olup, örneklem Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin okul öncesi ile sınıf eğitimi programlarının ikinci sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sosyobilimsel konular fen eğitimi ile gerçek hayat arasında önemli bir köprü görevi gördüğü için, okul öncesi ve sınıf eğitimi programlarında fen eğitimi ile ilgili derslerin ikinci yılda olması sebebiyle örneklem olarak ikinci sınıf öğretmen adayları tercih edilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas olup, yaşları 18-28 arasında değişen dört erkek, 38 kadın olmak üzere toplam 42 okul öncesi öğretmen adayı ile yaşları 19-23 arasında değişen 15 erkek 30 kadın olmak üzere 45 sınıf eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 87 öğretmen adayı katılmıştır. Okul öncesi öğretmen adayları OÖ1, OÖ2, …, OÖ42 şeklinde, sınıf eğitimi öğretmen adayları ise SE1, SE2, …, SE45 şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak beş adet açık uçlu sorudan oluşan "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Görüşme Formu" kullanılmış olup, formdaki sorular Sipahi'nin (2023) hazırlamış olduğu sorulardan faydalanılarak hazırlanmıştır. Formdaki sorular öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki bilgilerini belirleyerek bu konular hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Konu hakkında hiçbir fikri olmayan öğretmen adaylarına fikir olması nedeniyle literatürde yer alan sosyobilimsel konulardan oluşan bir tablo soruların en başına eklenmiştir. Burada yer alan sosyobilimsel konular genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDO'lu gıdalar), çevre kirliliği (hava, toprak, su), klonlama, uzay kirliliği, hazır gıda, biyoteknoloji, alternatif tıp, hidroelektrik santraller, iklim değişikliği, kök hücre, organ bağışı, ötenazi, yapay organ, kürtaj, yayla turizmi, nükleer enerji, insan genom projeleri, yeşil yol projesi, pandemik aşı, yapay et ve genetik testlerdir. Bu sosyobilimsel konular listesi, literatürde yapılmış çalışmalar taranarak oluşturulmuştur.

Sosyobilimsel konulara yönelik görüşme formu öğretmen adaylarına dağıtılmış ve cevaplamaları için süre sınırı verilmemiştir. Ancak 20-25 dk içerisinde öğretmen adaylarının soruları cevapladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Ölçek, Topçu (2010) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin kullanımı için gerekli izinler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

alınmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha değeri) 0.753 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Sosyobilimsel konulara yönelik görüşme formları öncelikle numaralandırılmış olup, daha sonra analiz işlemine başlanmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, daha sonra bunlar tablolaştırılmıştır. İçerik analizinde öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar önce indirgenmiş yani önemsiz olan ifadeler ayıklanmış, daha sonra ortak tema ve kategoriler oluşturularak tablolaştırılmıştır (Ültay vd., 2021). Öğretmen adayları, bu tablolarda, OÖ1, OÖ2, …, OÖ42 veya SE1, SE2, …, SE45 gibi kodlarla gösterilmiş olup, örnek ifadeler tabloların altında verilmiştir.

Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler ise IBM SPSS v22 paket programı ile analiz edilmiştir. Bağımsız örneklemler t testi ile iki grubun tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitelik

Araştırmada kullanılan sorular öğretmen adaylarına uygulanmadan önce bir okul öncesi öğretmen adayı ile bir sınıf eğitimi öğretmen adayına okutularak geri bildirim alınmıştır. Soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca daha sonra okul öncesi eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da soruların uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu işlemlerden sonra soruların uygulanmasına geçilmiş ve okul öncesi öğretmen adayları Erken Çocuklukta Fen Eğitimi dersinde, sınıf ortamında yani kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda soruları yanıtlamışlardır. Sınıf eğitimi öğretmen adayları ise Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında fen laboratuvarında soruları cevaplamışlardır. Normal koşullarda dersi fen laboratuvarında işledikleri için uygulama da yine aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ham verilere de yer verilerek inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilerek öğretmen adaylarının vermiş oldukları ortak cevaplar kullanılarak belirli kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin uygunluğunun değerlendirilmesi için alanında uzman iki öğretim üyesinden yardım istenmiş ve cevap kağıtlarını onların da değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece okuyucu güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın görüş birliği katsayısı hesaplanarak değerlendiriciler arasında görüş birliği ölçülmüş olup, uyum katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Değerlendiricilerin aynı tespit ettiği kategoriler doğrudan kullanılırken, farklı oluşan kategoriler için görüş alışverişi yapılarak son şekillerine karar verilmiştir.

Araştırmada etik

Araştırmanın başlangıcında öğretmen adaylarına elde edilecek verilerin sadece bir araştırma için toplandığı ve kesinlikle not amaçlı kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının isim gizliliği sağlanmaya çalışılarak öğretmen adayları, tablolarda kodlar şeklinde gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bunlarla birlikte, bu araştırma için T.C. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından (Tarih: 06.12.2023 Sayı no:11/22) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi için sosyobilimsel konulara yönelik görüşme formu öğretmen adaylarına uygulanmış olup elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplardan oluşan Tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplar

1.A) Sosyobilimsel konu ne demektir?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Toplumu/insanı ilgilendiren konu	OÖ2, 4, 5, 7, 12, 14, 17, 24, 27, 28, 31, 35	12	SE3, 6, 10, 12, 13, 16, 19, 21, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 39, 42, 45	17	29
Toplumla ilişkili, hem bilimsel hem sosyal olan konular	OÖ8, 9, 11, 15, 18, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41	14	SE1, 2, 4, 7, 8, 14, 15, 17, 32, 33, 38, 40, 41, 44	14	28
Toplumu ve çevreyi ilgilendiren konular	OÖ1, 3, 22, 37, 39, 42	6	SE5, 11, 23, 24	4	10
Gelişen teknolojiyle varlıklar üzerinde yapılan değişiklikler	OÖ13, 19, 21, 23, 25	5	SE10, 18, 20, 29, 43	5	10
Toplumun karşılaştığı tartışmalı konular/sorunlar	OÖ6, 30	2	SE4, 5, 6, 9, 12, 16, 22, 25	8	10
İnsanların sosyal hayatını ilgilendiren konular	OÖ10, 16, 29	3	SE9, 23, 25, 28, 33	5	8
İnsanların yaşamlarını kolaylaştıran konular			SE1, 2, 30, 37, 40	5	5
Bilmiyorum	OÖ20	1	SE26, 31	2	3
B) Sosyobilimsel konu denilince zihninizde hangi çağrışımlar oluşuyor? Yukarıdaki konu listesinden faydalanabilirsiniz.					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Olumlu çağrışım (Çevre temizliği, doğa, sağlık, teknolojinin gelişmesi, tıp)	OÖ1, 6, 9, 22, 28, 33, 39, 42	8	SE7, 10, 14, 17, 21, 24, 27, 30, 31, 32, 36, 37, 41, 42	14	22
Olumsuz çağrışım (Genetikle oynama, düzen bozma, doğayla çatışma, küresel ısınma, önlem alınması gereken konular)	OÖ6, 13, 16, 19	4	SE39	1	5
Hem olumlu hem olumsuz yönü olan konu	OÖ14, 27, 29	3	SE2, 3, 5, 6, 7, 16, 19, 31, 43, 44	10	13
Konu listesindeki konulardan verilen örnekler	OÖ3, 4, 5, 7, 8, 10, 20, 21, 23, 40	10	SE4, 9, 13, 15, 20, 22, 28, 29, 36, 37	10	20

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hem sosyal hayatı hem bilimsel konuların aynı anda ele alınması	OÖ38	1	SE2, 15, 19, 23, 26, 28, 33	7	8

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adayları sosyobilimsel konuyu en çok toplumla ilişkili konular olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, sosyobilimsel konu denince zihinlerinde bu konulara ilişkin çağrışımlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun için vermiş oldukları örnekler daha çok araştırmacıların vermiş oldukları sosyobilimsel konu listesinden olup, bu listenin haricinde verilen çağrışım örnekleri olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye bölünmüştür. Çevre temizliği, doğa, sağlık ve teknoloji alanındaki gelişmeler olumlu çağrışım olarak değerlendirilmişken, genetikle oynama, düzenin bozulması, doğayla çatışma olarak ifade edilen kavramlar olumsuz çağrışım olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğretmen adayları ise sosyobilimsel konularım hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olabileceğini belirttikleri için bu cevaplar da ayrı bir kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna verilen cevaplardan oluşan Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmanın ikinci sorusuna verilen cevaplar

2. A) Sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Yeterli bilgiye sahip değilim	OÖ2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41	32	SE1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45	34	66
Bazı konularda yeterli bilgiye sahibim	OÖ1, 12, 17, 25, 32	5	SE2, 5, 8, 10, 24, 27, 42	7	12
Yeterli bilgiye sahibim	OÖ13, 16, 23, 40, 42	5	SE11, 21, 22, 37	4	9
B) Cevabınız evet ise bu bilgilere nasıl ulaştınız?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Okul	OÖ17, 40, 42	3	SE2, 11, 21, 22, 24, 42	6	9
Çevre ve toplum sayesinde	OÖ1	1	SE2, 5, 21, 22, 24, 27, 37, 42	8	9
Medya	OÖ12, 16, 23	3	SE8, 11, 27, 37	4	7
Okuduğum kitaplar sayesinde	OÖ12	1			1
Seminerler ve broşürler	OÖ13	1			1
C) Cevabınız hayır ise bu eksiği nasıl gidermeyi düşünüyorsunuz?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Teknolojik imkanlar ile araştırma yaparak	OÖ1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41	29	SE1, 3, 4, 6, 7, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45	30	59

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kitap/Makale okuyarak	OÖ2, 3, 5, 6, 7, 20, 27, 30, 33, 35, 38, 41	12	SE1, 6, 9, 16, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44	18	30
Konuyla ilgili kişilerle konuşarak	OÖ4, 30, 33	3	SE18, 40, 45	3	6
Belgesel/video izleyerek	OÖ29, 32, 34	3	SE9, 30, 39	3	6
Gözlemleyerek	OÖ19, 28	2	SE7, 40, 45	3	5
Gündemi takip ederek	OÖ9, 35, 38	3	SE29	1	4
Projelerde aktif rol alarak	OÖ2	1	SE4, 7, 14	3	4
Okuldaki öğretmenlere sorarak			SE6, 20, 31	3	3
Düşünerek	OÖ9	1			1
Deney yaparak	OÖ31	1			1

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sosyobilimsel konular hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Bu eksikliği ise en çok teknolojik imkânlar ile araştırma yaparak kapatacaklarını ifade etmişlerdir. Sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade eden öğretmen adayı sayısı ile bu konuların bazıları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade eden öğretmen adayı sayısı birbirine oldukça yakın ve oldukça azdır. Sosyobilimsel konular hakkında bilgiye sahip olan öğretmen adayları bu bilgileri en çok okul ve çevre/toplumdan öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber bilgiye sahip olmayan öğretmen adayları bu bilgileri teknolojik imkânlar ile araştırma yaparak veya kitap/makale okuyarak edineceklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplardan oluşan Tablo 3 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.
Araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplar

3. A) Yukarıda bahsedilen sosyobilimsel konulardan hangileri hakkında en çok bilgiye sahipsiniz?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Çevre kirliliği	OÖ1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42	27	SE1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	33	60
İklim değişikliği	OÖ6, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 41, 42	22	SE2, 3, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 34, 36, 39, 42, 43	19	41
GDO'lu gıda	OÖ4, 10, 12, 13, 15, 21, 23, 33, 37, 39, 41	11	SE2, 3, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 26, 31, 42, 43, 45	13	24
Organ bağışı	OÖ9, 10, 12, 13, 16, 19, 20, 26, 37, 39	10	SE2, 5, 7, 8, 9, 19, 21, 25, 26, 30, 35, 43	12	22
Hazır gıda	OÖ4, 12, 13, 16, 29, 31, 39, 41	8	SE6, 11, 17, 19, 21, 22, 26, 32, 34, 38, 42, 43, 45	13	21
Pandemik aşı	OÖ2, 4, 8, 9, 10, 12, 35, 36, 39, 40, 41	11	SE3, 7, 8, 17, 21, 37, 41, 43, 45	9	20
Kürtaj	OÖ10, 12, 15, 16, 20, 25, 29	7	SE8, 12, 15, 42, 43	5	12
Alternatif tıp	OÖ9, 10, 12, 16, 29, 33	6	SE2, 6, 8, 11, 25, 41	6	12

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yayla turizmi	OÖ2, 8, 18, 19, 31	5	SE7, 14, 20, 41, 42, 43	6	11
Uzay kirliliği	OÖ9, 11, 37	3	SE2, 4, 6, 18, 42, 43	6	9
Nükleer enerji	OÖ14	1	SE2, 6, 28, 36, 43	5	6
Klonlama	OÖ37	1	SE17, 26, 31, 34	4	5
Kök hücre	OÖ3, 12	2	SE2, 15, 43	3	5
Ötenazi	OÖ5, 15, 16, 20	4			4
Hidroelektrik santraller	OÖ8, 10, 42	3	SE2	1	4
Yapay et	OÖ35, 37	2	SE43, 45	2	4
Yapay organ	OÖ12	1	SE43	1	2
Genetik testler	OÖ16	1			1
İnsan genom projeleri	OÖ25	1			1

B) Bu sosyobilimsel konular hakkında fikirleriniz nasıl oluştu?

Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**ƒ**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**ƒ**	**Toplam ƒ**
Çevre/Toplum	OÖ1, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 41	24	SE1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 44, 45	29	53
Okul/Üniversite	OÖ5, 8, 11, 12, 18, 21, 24, 27, 29, 33, 34, 39, 42	13	SE2, 7, 11, 12, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 34, 36, 39, 41, 44	17	30
Gözlem yaparak	OÖ13, 15, 23, 36, 40, 41	6	SE4, 11, 13, 14, 15, 19, 22, 29, 31, 33, 34, 35, 41, 42, 44, 45	16	22
Medya	OÖ9, 16, 29, 34, 37	5	SE2, 6, 8, 12, 17, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 40, 41, 43	17	22
Araştırma yaparak	OÖ9, 12, 16, 20, 33, 35, 36, 40	8	SE1, 3, 9, 16, 18, 19, 20, 30, 36	9	17
Kendim/Ailem	OÖ3	1	SE5, 7, 25, 28, 32, 37	6	7
Kitap/Broşürler	OÖ26	1	SE6, 16	2	3
Projelerde aktif rol alarak			SE7, 39	2	2
Kızılay	OÖ3	1			1

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının en fazla bilgi sahibi olduğu konular çevre kirliliği ve iklim değişikliği olarak görülmektedir. Günümüzde medya organlarında sıklıkla karşımıza çıkan GDO'lu gıdalar da yine öğretmen adaylarının bilgi sahibi oldukları konular arasında yer almaktadır. Öğretmen adayları bu bilgileri en fazla çevrelerinden, yaşadıkları toplumdan edindiklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmen adayları okullarında almış oldukları eğitim veya derslerle de bu bilgileri kazanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusuna verilen cevaplardan oluşan Tablo 4 aşağıda verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Araştırmanın dördüncü sorusuna verilen cevaplar

4.A) Yukarıda bahsedilen sosyobilimsel konulardan hangilerini öğretmen olarak görev yaptığınızda kullanmayı/derslerinize dahil etmeyi düşünüyorsunuz?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Çevre kirliliği	OÖ1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42	35	SE1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44	37	72
İklim değişikliği	OÖ4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 33, 36, 37, 39	20	SE1, 2, 3, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 34, 35, 37, 39, 42, 43	22	42
Hazır gıda	OÖ2, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 25, 26, 29, 30, 36, 38, 39, 41	18	SE2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 24, 25, 33, 34, 35, 41, 42, 45	18	36
GDO'lu gıda	OÖ4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 29, 30, 37, 38, 39	13	SE1, 2, 3, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 26, 31, 34, 37, 40, 41, 44	19	32
Organ bağışı	OÖ12, 17, 18, 20, 29	5	SE2, 3, 15, 19, 21, 24, 25, 35, 45	9	14
Uzay kirliliği	OÖ5, 9, 13, 33, 37, 42	6	SE2	1	7
Hidroelektrik santraller	OÖ39	1	SE2, 15, 18, 20	4	5
Pandemik aşı	OÖ9	1	SE7, 42, 43	3	4
Yapay organ	OÖ12, 41	2	SE2, 4	2	4
Klonlama	OÖ13, 41	2	SE4	1	3
Genetik testler	OÖ4	1	SE4, 16	2	3
Yapay et	OÖ4, 41	2	SE16	1	3
Kök hücre	OÖ3	1	SE2, 4	2	3
Yayla turizmi	OÖ33	1	SE7, 42	2	3
Biyoteknoloji	OÖ41	1	SE4, 19	2	3
Alternatif tıp			SE2, 4, 19	3	3
Nükleer enerji	OÖ39	1	SE2, 4	2	3
Yeşil yol projesi	OÖ9, 26	2			2
Kürtaj	OÖ20	1			1
İnsan genom projeleri	OÖ4	1			1
B) Nasıl?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Anlatarak/Bilinçlendirerek	OÖ1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 29, 32, 35, 36, 38, 39, 42	26	SE1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 45	33	59

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Deney/etkinliklerle	OÖ7, 13, 17, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40	15	SE1, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 26, 31, 35, 38, 39, 40, 41	18	33
Görsel/video/belgeseller kullanarak	OÖ2, 14, 16, 20, 25, 26, 27, 31, 34, 38, 41	11	SE6, 12, 14, 15, 19, 21, 24, 31, 34, 35, 43	11	22
Gezi/gözlem ile	OÖ5, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 31, 34, 39, 40	11	SE15, 27, 30, 42	4	15
Oyun ile	OÖ5, 32, 36	3	SE7, 45	2	5
Örnek olmaya çalışarak			SE3, 9, 36	3	3
Kaynak kişi çağırarak	OÖ3	1			1
Münazara yaptırarak			SE28	1	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları göreve başladıklarında çevre kirliliği, iklim değişikliği ile hazır gıda ve GDO'lu gıdalar gibi sosyobilimsel konuları derslerine dâhil etmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu konuları derslerinde anlatarak öğrencilerini bilinçlendirmeyi hedefledikleri gibi, deney ve etkinlikler yaptırarak da konunun kavranmasını sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın beşinci sorusuna verilen cevaplardan oluşan Tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.
Araştırmanın beşinci sorusuna verilen cevaplar

5.A) Yukarıda bahsedilen sosyobilimsel konulardan sizce hangileri öğrencilerin ilgisini en çok çeker?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Uzay kirliliği	OÖ13, 14, 17, 24, 25, 26, 32, 35, 39, 40	10	SE1, 2, 5, 6, 8, 11, 15, 16, 17, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 37, 40, 45	19	29
Klonlama	OÖ3, 4, 8, 10, 20, 25, 29, 33, 34, 38, 40, 41	12	SE1, 6, 14, 19, 21, 24, 25, 26, 32, 33, 35, 39, 41, 45	14	26
Çevre kirliliği	OÖ6, 15, 16, 22, 24, 26, 30, 36, 37	9	SE9, 11, 14, 18, 31, 36, 38, 39, 43, 44	10	19
Yapay organ	OÖ1, 4, 8, 11, 12, 20, 27, 29, 31, 41, 42	11	SE4, 20, 21, 24, 25, 26, 33	7	18
İklim değişikliği	OÖ6, 9, 15, 16, 24, 37	6	SE3, 6, 9, 12, 20, 36, 39, 44	8	14
Hazır gıda	OÖ2, 9, 30	3	SE4, 7, 9, 13, 22, 24, 34, 39	8	11
Yapay et	OÖ1, 7, 8, 11, 19, 20, 27	7	SE21, 26, 37	3	10
GDOlu gıdalar	OÖ15, 18, 26	3	SE3, 7, 14, 18, 34	5	8
Nükleer enerji	OÖ27, 41	2	SE1, 4, 16, 35	4	6
Biyoteknoloji	OÖ41	1	SE4, 6, 17, 20, 45	5	6
İnsan genom projeleri	OÖ3, 4, 8, 27	4	SE16	1	5
Ötenazi	OÖ4, 5, 8, 38	4	SE32	1	5
Organ bağışı	OÖ10, 28, 38	3	SE10, 33	2	5
Yayla turizmi			SE7, 12, 29, 39, 42	5	5
Genetik testler	OÖ5, 23	2	SE4, 19, 28	3	5
Kök hücre	OÖ5, 10	2	SE4	1	3

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Pandemik aşı	OÖ5	1			1
Yeşil yol projesi	OÖ9	1			1
Kürtaj	OÖ15	1			1
Alternatif tıp			SE17	1	1
B) Neden?					
Kategori/Tema	**Okul Öncesi Öğretmen Adayları**	**f**	**Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayları**	**f**	**Toplam f**
Yeni/farklı/ilginç buldukları için	OÖ1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40	27	SE1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 41	30	57
Günlük yaşamda karşılaştıkları/TV'de duydukları için	OÖ1, 3, 6, 15, 16, 17, 20, 22, 26, 42	10	SE3, 5, 6, 9, 12, 19, 27, 29, 31, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 45	16	26
Beslendikleri gıdalar ile ilgili olduğu için	OÖ2, 18, 26	3	SE3, 9, 13, 18, 22	5	8
Yaşlarına indirgemek kolay konular olduğu için	OÖ9, 30, 36	3	SE14, 16, 39, 44	4	7
İnsani görev olduğu için			SE10, 18	2	2

Tablo 5'e göre öğretmen adayları uzay kirliliği ile klonlama konularının öğrencilerin ilgisini en çok çekebilecek konular olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise yeni olan konuların öğrencilere daha ilginç gelebileceğini düşünmeleri olarak açıklamışlardır. Bunun haricinde "öğrenciler televizyonlarda, izledikleri çizgi filmlerde karşılaştıkları konuları da merak edebilirler" diyen öğretmen adayları da vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait tablolar aşağıda sunulmuştur. Tablo 6, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 6.
Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları

	N	**Toplam puan ort.**	**S**	**Ortalama**
Okul öncesi	42	253.79	22.81	3.55
Sınıf eğitimi	45	248.11	34.50	3.42
Genel	87			3.48

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması sınıf eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksektir. Ancak yine de her iki grubun ortalama değeri Akgün ve Türel (2021) ve Özdemir ve Cappellaro'nun (2020) çalışmalarında belirlemiş oldukları puan aralıklarına göre (1,00-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,00 çok yüksek) 3,40'tan yüksek olduğu için tutumlarının "yüksek" seviyede olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklemler t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Bağımsız örneklemler t testi sonuçları

Grup	N	X̄	S	sd	t	p
Okul öncesi	42	253.79	22.81	86	0.898	**0.372**
Sınıf eğitimi	45	248.11	34.50			

Tablo 7'ye göre okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine göre okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuyu benzer şekillerde tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen adayları sosyobilimsel konuyu genel olarak toplumu ilgilendiren, toplumla ilişkili, bilimsel ve sosyal konular olarak açıklama yapmışlardır. Sipahi (2023) de yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları açıklarken en çok çevreyi ve toplumu ilgilendiren sosyal sorunlar olarak açıkladıklarını belirtmiştir. Bununla beraber öğretmen adayları sosyobilimsel konu denilince zihinlerinde daha çok olumlu çağrışımların yer aldığı, teknolojinin gelişimi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları sosyobilimsel konuların teknolojinin gelişimi ile paralel bir şekilde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Örneğin SE30 kodlu öğretmen adayı "Sosyobilimsel konu bence bilimin toplumun sorunlarını çözmek için geliştirdiği projelerdir." derken, SE31 "Teknoloji geliştikçe ortaya çıkan yeni gelişmeler ve aynı zamanda ortaya çıkan olumsuz durumları da çağrıştırıyor." diyerek hem teknolojinin gelişimine hem de bunun bir sonucu olarak olumlu ya da olumsuz durumların ortaya çıkabileceğine vurgu yapmıştır. Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının bazıları sosyobilimsel konulara olumlu yaklaşmışken bazıları eleştirel olarak bakmışlardır. Olumlu çağrışım sınıf eğitimi öğretmen adaylarında daha yaygın olarak gözlenmişken, okul öncesi öğretmen adayları sosyobilimsel konuları verilen konu listesinden örnek vererek açıklamaya çalışmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da öğretmen adaylarının kendilerini sosyobilimsel konular hakkında donanımlı olarak görmemeleridir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yeterli bilgiye sahip olmadığını söylemişlerdir. Bu durum aslında genel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alaçam Akşit (2011) ve Sipahi (2023) de öğretmen adayları ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır ve Sadler (2004) de öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda bilinçsiz ve hazırlıksız olduklarına dikkat çekmiştir. Sosyobilimsel konular hakkında yorum yapabilecek ve kararlar verebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi de ancak bu konular hakkında yeterli bilgi birikimine sahip öğretmen ve öğretmen adayları ile mümkündür. Nitekim bazı konularda bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmen adayları da çoğunlukla bu bilgileri okuldan edindiklerini söylemeleri bu durumu desteklemektedir. Yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmen adayları da bu bilgilere teknolojik imkânlar ile araştırma yaparak ulaşacaklarını söylemişlerdir. Fani (2022) ve Türkmen, Pekmez ve Şahin (2017) de çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgiye ulaşmak için en fazla interneti tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çağın gereği olarak artık teknoloji ile internet kullanarak bilgiye ulaşmak çok kolay iken çok fazla bilgi kirliliğinin olduğunu da unutmamak gerekir. Bu sebeple kitap ya da makale okuyarak bilgiye ulaşmak isteyen öğretmen adaylarının sayısı da umut verici niteliktedir. OÖ5 kodlu öğretmen adayı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. Bu eksikliği Google akademik, YÖK tez, Ulakbim gibi adreslerde akademik çalışmaları sorgulayarak tarama yapabilirim. Onları okuyarak değerlendiririm." diyerek konuyla bağlantılı dergi ve yayınları okuyacağını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soru da öğretmen adaylarının en fazla bilgiye sahip oldukları sosyobilimsel konuları tespit etmek amacını taşımaktadır. Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adayları bu soruya benzer cevaplar vererek en fazla çevre kirliliği ve iklim değişikliği konularında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının gündemi takip ederek, çevrelerinde meydana gelen olaylara karşı ilgi duymaları olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi kişisel tecrübelerinden, aile çevrelerini etkileyen veya içinde bulundukları çevrede gerçekleşen olaylardan etkilendikleri ve bunlarla ilgili konularda daha fazla hassasiyet gösterdikleri belirlenmiştir (Alaçam Akşit, 2011; Altınel vd., 2024; Atalay ve Çaycı, 2017; Çabuk ve Karacoğlu, 2003; Uzun ve İris, 2023). Nitekim öğretmen adayları da bilgi sahibi oldukları sosyobilimsel konular hakkındaki bilgilerinin çevre veya içinde bulundukları toplumdan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Örneğin OÖ40 "Pandemik aşı hakkında bilgi sahibiyim. Çünkü pandemi dönemini yaşayıp gören biri olarak aşının hangi aşamalardan geçtiğini, nasıl bize ulaştığını görmüş olduk. Aynı zamanda daha çok araştırma yapıp bilgi sahibi oldum." diyerek bilgisinin içinde bulunduğu toplumla ve yaşadığı dönemle uyum içinde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adayları sosyobilimsel konulardan çevre kirliliği, iklim değişikliği ile hazır gıdalar ve GDO'lu gıdalar konularını öğretmen olarak görev yaptıklarında öğrencilerine öğretmeyi düşündüklerini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının örnek olarak vermiş oldukları bu konular öğrencileri yakından ilgilendiren konular olmaları sebebiyle de dikkat çekicidir. Sipahi (2023) de yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının benzer konuları öğretmen olarak sınıflarında anlatacaklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da diğer konuların öğrencilerin seviyesine uygun olmayabileceğini söylemiştir. Nitekim OÖ5 "Bu konuların okul öncesi çağındaki çocuklar için daha uygun olduğunu düşünüyorum." diyerek bu konuları seçme sebebini açıklamıştır. Bu konuları en çok öğrencilerine anlatarak bilinçlendirme yapacaklarını söyledikleri gibi bu konularla ilgili deney veya etkinlik yapacağını söyleyen öğretmen adayı sayısı da oldukça fazladır. Okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki öğrenciler yaşları itibariyle işlem öncesi ve somut işlemler döneminde oldukları için sosyobilimsel konular gibi çelişkili, çok boyutlu bakış açısı gerektiren konuları öğrencilere anlatmak için deney yapmak, etkinlikler düzenlemek veya görsellerle konuyu açıklamaya çalışmak sadece teorik olarak konudan bahsetmekten daha etkili olacaktır. SE39 kodlu öğretmen adayı da "Öğrencilerime bu konuların ne kadar önemli olduğunu hem uygulamalı hem de teorik olarak anlatırdım ki akıllarında kalsın ve daha iyi anlasınlar." diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Sadler ve Zeidler (2009) fen okuryazarlığı ile sosyo-bilimsel kaygılar arasındaki ilişkiyi araştırdıklarında öğrencilere uygun öğrenme fırsatlarının verilmesi gerektiğini ve öğrencilere anlamlı öğrenme ortamları oluşturabilmek için gerçek hayattan konuların araç olarak kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece bunun da öğrencilerin öğrenme tutkusunu ve isteğini artıracağını belirtmişlerdir.

Sosyobilimsel konulardan çevre ve gıda ile ilgili konuları öğreteceklerini ifade eden öğretmen adayları yine de en fazla uzay kirliliği ve klonlanma gibi konuların öğrencilerin dikkatini çekeceğini belirtmişlerdir.Bu gibi konuların öğrencilere yeni ve ilgi çekici geleceği için merak uyandıracağını düşünmüşlerdir. SE5 kodlu öğretmen adayı "Bence en çok uzay kirliliği ilgilerini çeker. Çünkü çocukların

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hayal gücü çok fazla olduğu için uzayla ilgili birçok farklı düşünceye sahiptirler. Zaten izledikleri çizgi film ya da TV programlarından da az çok uzay hakkında bir fikre sahiptirler." diyerek çocukların uzay kirliliğinin nasıl bir şey olduğunu merak edeceklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin dikkatini çekecek konuların uzay kirliliği, klonlanma gibi konular olduğunu düşünmelerine rağmen derslerinde bu konular yerine çevre ve gıda ile ilgili konuları öğretmek istemeleri ilginçtir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının da uzay ve klonlanma ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmamaları olabilir. Yapılan araştırmalarında öğretmen adaylarının genetik mühendisliği, klonlanma gibi güncel konularda yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları ifade edilmiştir (Sürmeli ve Şahin, 2012).

Araştırmanın ikinci alt problemine göre sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının "yüksek" kategoride yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber Sipahi'nin (2023) okul öncesi öğretmen adayları ile yapmış olduğu benzer bir araştırmada da puan ortalamasının "çok yüksek" kategoride olduğunu, Atalay ve Çaycı'nın (2017) da sınıf öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının tutumlarının orta seviyede olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca araştırmalarda öğretmen adaylarının çevrelerinde gerçekleşen olayları takip ettikleri belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilgisiz olmadıkları, kayıtsız kalmadıkları söylenebilir. Ancak yine de öğretmen adaylarının bu gibi çelişkili ve tartışmalı konularda bilinçli kararlar verebilmeleri için gerekli bilgi alt yapı ve becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Gray ve Bryce, 2006).

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bir diğer sonuç da okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara olan tutumlarının alana göre farklılık göstermemesidir. Her iki alandaki öğretmen adayları da araştırmanın birinci alt probleminde olduğu gibi benzer tutum ve davranışlara sahiptirler. Türksever, Karışan Korucu ve Yenilmez Türkoğlu (2020) fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik görüş ve tutumlarını incelediği çalışmalarında bölümler arasında bir farklılık bulamamıştır. Ancak buna rağmen Tekin ve Aslan (2019) yine fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütmüş oldukları çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara tutumlarının daha yüksek olduğunu ve bu konulara daha fazla hassasiyet gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu konu ile ilgili bölümler arası karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar az sayıda olup, anlaşıldığı üzere farklı sonuçlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik algıları, tutumları ve bilgi düzeyleri üzerine şu önerilerde bulunulabilir:

- Teknoloji kullanımını teşvik etme: Öğretmen adayları, bilgiye ulaşmak için çoğunlukla interneti tercih etmektedir. Bu bağlamda, dijital kaynaklara ve teknolojiye erişimi artırmak için destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim programları, öğrencilere güvenilir dijital kaynakları nasıl kullanacaklarını öğretebilir.
- Sosyobilimsel konuları pratik uygulamalar ile ilişkilendirme: Öğretmen adaylarının çoğu, sosyobilimsel konuları çevre, gıda, teknoloji gibi somut örneklerle açıklamışlardır. Eğitim programları, bu konuları daha da somutlaştırmak ve pratik uygulamalarla ilişkilendirmek için örnekler içerebilir. Bu, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Çeşitli sosyobilimsel konulara odaklanma: Öğretmen adaylarının en çok çevre ve gıda konularına odaklanmış olmaları, diğer önemli sosyobilimsel konuların ihmal edilmesine neden olabilir. Eğitim programları, öğretmen adaylarına geniş bir yelpazede sosyobilimsel konuları kapsayan bir perspektif sunmalı ve bu konularda farkındalıklarını artırmalıdır.
- Eğitim programlarında uygulamalı derslerin artırılması: Öğretmen adayları, sosyobilimsel konuları öğrencilere anlatmak için deney ve etkinliklere vurgu yapmışlardır. Eğitim programları, öğretmen adaylarına bu konularda uygulamalı dersleri ve etkileşimli öğrenme yöntemlerini içeren ders planları oluşturmayı öğretebilir.
- Sosyobilimsel konuların güncel olaylarla ilişkilendirilmesi: Öğretmen adayları, çevrelerinde meydana gelen olayları takip etmiş ve bu olaylardan etkilenmişlerdir. Eğitim programları, güncel olaylarla sosyobilimsel konular arasındaki bağlantıyı vurgulamalı ve öğrencilerin güncel olayları anlamalarını sağlamak için bu konuları kullanmalıdır.
- Sosyobilimsel konularda eleştirel düşünceyi teşvik etme: Öğretmen adayları arasında sosyobilimsel konulara eleştirel bir bakış açısı getirenler bulunmaktadır. Eğitim programları, öğretmen adaylarını bu konularda eleştirel düşünceyi teşvik etmeye ve farklı perspektifleri değerlendirmeye yönlendirebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akgün, K., ve Türel, Y. K. (2021). Determining the awareness of computer and instructional technologies education (ceit) students on STEM approach. *Educational Technology Theory and Practice, 11*(1), 116-128. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1207003

Alaçam Akşit, A. C. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science ve Education, 17*(8-9), 805-827. https://doi.org/10.1007/s11191-007-9086-6

Altınel, Z. T., Hamalosmanoğlu, M., ve Kızılay, E. (2024). Öğretmen adaylarının çevre sorunları kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, *6*(1), 1-19. https://doi.org/10.47156/ jide.1425058

Atalay, N., ve Çaycı, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 2*(2), 35-45. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/571417

Cebesoy, Ü., ve Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37*(37), 100-117. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2155

Çabuk, B., ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 189-198. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509252

Çalık, M., ve Coll, R. K. (2012). Investigating socioscientific issues via scientific habits of mind: development and validation of the scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education, 34*(12), 1909-1930. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.685197

Değirmenci, A., ve Doğru, M. (2017). Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (44)*, 123-138. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/433312

Dewey, J. (1910). Science as subject-matter and as method. *Science, 31*(787), 121-127. https://www.jstor.org/stable/1634781?seq=7

Fani, H. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşleri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Gray, D. S., ve Bryce, T. (2006). Socio-scientific issues in science education: Implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education, 36*(2), 171-192. https://doi.org/10.1080/03057640600718489

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 28*(14), 1689- 1716. https://doi.org/10.1080/09500690600560878

Lewis, J., ve Leach, J. (2006). Discussion of socio-scientific issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education, 28*(11), 1267-1287. https://doi.org/10.1080/09500690500439348

MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, M., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ocak, A. (2022). *"Plastik atıklar, yayla turizmi ve HES" sosyobilimsel konularına yönelik informal muhakeme desenleri ve kanıt kalitesi: Sınıflararası bir karşılaştırma* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Oulton, C., Dillon, J., ve Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education, 26*(4), 411-423. https://doi.org/10.1080/0950069032000072746

Ültay, N. ve Ültay, E. (2025). Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara bakış açılarının ve tutumlarının belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 280-300.
DOI. 10.51460/baebd.1577387

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 280-300.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 280-300.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özdemir, A. U., ve Cappellaro, E. (2020). Elementary school teachers' STEM awareness and their opinions towards STEM education practices. *Journal of Science Teaching, 8*(1), 46-75. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2581380

Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledege and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. *Schools Science Mathematics, 99*(4), 174-181. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17471.x

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513-536. https://doi.org/10.1002/tea.20009

Sadler, T. D., ve Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education, 88*(1), 4-27. https://doi.org/10.1002/sce.10101

Sadler, T. D., ve Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(8), 909-921. https://doi.org/10.1002/tea.20327

Sever, R., Tarım, K., Ültay, E., ve Çilingir, S. K. (2018). Sınıf eğitimi programındaki zorunlu dersler hakkında bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 431-450. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/38953/405202

Sipahi, S. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Sürmeli, H., ve Şahin, F. (2012). Preservice teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 41*(2), 76-86. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46490

Tal, T., ve Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: Classroom culture and students' performances. *Cultural Studies of Science Education, 1,* 615–644. https://doi.org/10.1007/s11422-006-9026-9

Tekin, N., ve Aslan, O. (2019). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1), 133-141. https://doi.org/10.18069/firatsbed.538660

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., ve Güven, D. (2014). Socioscientific issues in science education: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory ve Practice, 14*(6), 2340-2348. https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2226

Türkmen, H., Pekmez, E., ve Sağlam, M. (2017). Fen öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 448-475. https://doi.org/10.12984/egeefd.295597

Türksever, F., Karışan Korucu, D., ve Yenilmez Türkoğlu, A. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumları ile dünya vatandaşlığına dair değer yargılarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 339-354. https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/317/184

Tytler, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. *International Journal of Science Education, 23*(8), 815- 832. https://doi.org/10.1080/09500690010016058

Uzun, B., ve İris, H. (2023). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlenmesi. *SSD Journal*, *8*(40), 105-125. http://dx.doi.org/10.31567/ssd.1074

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

Ültay, E. (2012). Implementing REACT strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4*(1), 233-240.

Ültay, N., Ültay, E., ve Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(Özel sayı), 773-792.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Yordayıcı Rolü

Predictive Role of Five Factor Personality Traits on Academic Procrastination Behaviour in University Students

Ercan ARAS, Dr. Öğretim Üyesi, Iğdır Üniversitesi, ercanaras0104@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 24 Mart 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Aras, E. (2025). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 301-321.
DOI. 10.51460/baebd.1457940

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Akademik erteleme akademik bir görevin veya faaliyetin zamanında yapılmaması ve son ana kadar bekletilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik erteleme davranışı üniversite öğrencileri arasında sıklıkla görülmektedir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, internet kullanım süresi, sosyal medyayı kullanma amacı ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırma grubu % 73.9'u kadın (303 kişi) ve % 26.1'i erkek (107 kişi) olmak üzere toplam 410 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa form, Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden elde edilmiştir. Veriler Google form aracılığıyla toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve değişkenler arasındaki etki düzeyinin belirlenmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme davranışının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermediği; internet kullanım süresi ve sosyal medyayı kullanma amacına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ile beş faktör kişilik özellikleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk (özdenetimlik) ile akademik erteleme arasında negatif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda beş faktör kişilik özellikleri akademik erteleme davranışının yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre beş faktör kişilik özelliklerinin akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular akademik erteleme davranışının altında yatan nedenlere ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir.
Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, Beş faktör kişilik özellikleri, Üniversite öğrencileri

Abstract. Academic procrastination is defined as not doing an academic task or activity on time and waiting until the last moment. Academic procrastination behaviour is frequently observed among university students. This study, academic procrastination behaviors of university students were examined in terms of gender, class level, socio-economic level, duration of internet use, purpose of using social media and five factor personality traits. This research was conducted with relational survey method. The research data were collected in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The research group consisted of 410 university students, 73.9% female (303 people) and 26.1% male (107 people). The research data were obtained from personal information form, Academic Procrastination Scale-Short form, Five Factor Personality Scale. Data were collected through Google form. Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between variables and Multiple Linear Regression Analysis was performed to determine the level of influence between variables. As a result of the analyses, it was found that academic procrastination behavior did not differ according to gender, grade level and socio-economic level, but it differed according to the duration of internet use and the purpose of using social media. A relationship was found between academic procrastination and five factor personality traits. A negative, low and significant relationship was found between extraversion, agreeableness, self-discipline and academic procrastination. As a result of Multiple Linear Regression Analysis, five factor personality traits explain approximately 21% of academic procrastination behavior. According to these results, five factor personality traits
Keywords: Academic procrastination, Five factor personality traits, University students

Aras, E. (2025). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 301-321.
DOI. 10.51460/baebd.1457940

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Procrastination is an important behavioural problem that affects an individual's life (Kandemir, 2014). Procrastination can be defined as delaying fulfilling tasks or making decisions. Procrastination behaviour includes the behaviours related to delaying the work to be done without doing it on time and leaving it to the last moment. Many people tend to procrastinate. Procrastination behaviour is considered as an important problem in an individual's life. People often exhibit procrastination behaviour in daily life (Baltacı, 2017). It can be said that procrastination behaviour is an obstacle to academic procrastination. When the literature on procrastination behaviour is examined, academic procrastination behaviour draws attention. Academic procrastination is the most common type of procrastination (Ayan, 2020). When the studies were evaluated, it was revealed that academic procrastination is related to personality traits. In the present study, the relationship between five factor personality traits and academic procrastination behaviours in university students was examined. Kağan et al. (2010) revealed that academic procrastination is related to five factor personality traits. It can be said that personality traits contribute to the individual to maintain his/her life in a planned way and to fulfil his/her academic responsibilities on time. As a matter of fact, studies support this phenomenon. In particular, it has been revealed that academic procrastination behaviours of individuals with responsibility personality traits decrease (Moon & Illingworth, 2005; Lee et al., 2006). Lee et al. (2006) revealed that individuals with neurotic personality traits are positively related to academic procrastination behaviour. When the studies examining the relationship between academic procrastination and five-factor personality traits are examined, it is emphasised that academic procrastination is related to neuroticism and conscientiousness (Balkis & Duru, 2007). It is stated that as the level of neuroticism increases, academic procrastination behaviour increases; as the level of conscientiousness increases, academic procrastination behaviour decreases. According to Milgram and Tenne (2000), when the level of neuroticism increases, the individual postpones decision-making. In another study, it was found that procrastination behaviour was associated with impulsivity and self-control (Steel & Ferrari, 2013).

This study, academic procrastination behaviour of university students and five factor personality traits were discussed. University students carry out studies such as preparing and presenting projects, doing homework, and preparing for exams. While carrying out their academic studies, students sometimes procrastinate. These disruptions cause them to be unsuccessful in the academic field and experience some problems (Akbaş, 2019). Academic performance decreases in students who experience academic procrastination. At the same time, mental problems are experienced (Balkıs & Duru, 2010). Academic procrastination reduces students' self-confidence. In addition, students who experience academic procrastination may experience negative consequences such as anger, stress, worthlessness, guilt and dropping out of university education (Düşmez, 2013). According to these results, academic procrastination negatively affects both the academic life and normal life of university students. When the research are analysed, it can be said that procrastination of academic duties and responsibilities is common among university students. In addition, it is seen that academic procrastination negatively affects academic success and causes psychological problems. Considering that academic procrastination behaviours are high among university students, it can be said that personality traits are an important source of coping with these difficulties. The limited number of studies examining five-factor personality traits and academic procrastination behaviours in the literature shows that these studies are needed.

Aras, E. (2025). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 301-321.
DOI. 10.51460/baebd.1457940

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Method. This study the relationship between five factor personality traits and academic procrastination behaviour of university students was examined. Relational survey model was used in the research. Relational survey model is a model that examines the relationship between two or more than two variables (Karasar, 2016). The research data were collected by simple random sampling method.

Results. The study, it was examined whether the academic procrastination behaviours of university students differed according to gender, class level, perceived socio-economic level, internet usage time, purpose of using social media. The results revealed that there was no significant difference between academic procrastination behaviours of university students according to gender. A negative and low level significant relationship was found between the academic procrastination behaviours of university students and extraversion personality traits; a negative and low level significant relationship between the personality traits of malleability; a negative and low level significant relationship between self-control personality trait; a positive and low level significant relationship between neuroticism personality trait; a negative and very low level significant relationship between openness to experience personality trait. In addition, there was a positive and low level significant relationship between neuroticism personality trait and academic procrastination behaviours. As a result of multiple linear regression analysis, it was found that five factor personality traits explained approximately 21% of academic procrastination behaviour. When the order of importance of the variables explaining the academic procrastination behaviour of university students was examined, it was found that neuroticism, extraversion, agreeableness and self-control, respectively.

Discussion and Conclusion. This study, the relationship between five factor personality traits and academic procrastination behaviours was examined. In addition, it was examined whether five factor personality traits predict academic procrastination. In the study, it was examined whether academic procrastination behaviours of university students differed according to gender, class level, perceived socio-economic level, internet usage time, purpose of using social media. In the literature, there are studies supporting that academic procrastination behaviour does not differ according to gender (Kandemir, 2014; Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2009; Çakıcı, 2021). Similarly, Zakeri, Esfahani, and Razmjoee (2013) revealed that procrastination is more common in males. This study, no difference was found between grade level and academic procrastination behaviour. There are research findings supporting this result in the literature (Yurdakoş & Biçer, 2019; Zamkı, 2022). In addition, there are also studies that reveal different results from the current research. For example; Doğan, Kürüm, and Kazak (2014) stated that academic procrastination behaviours changed according to grade level. Another variable examined in this study is socio-economic level. When the results were examined, no significant difference was found between academic procrastination behaviours of university students according to socio-economic level. The findings in the literature support the findings of the current study. There was no significant difference between university students' academic procrastination behaviours (Akdoğan, 2013; Çakıcı, 2021). This study, it was revealed that there was a significant difference between internet usage time and academic procrastination behaviour. It was revealed that students who use the internet for 7 hours or more have more academic procrastination behaviours than students who use the internet between 1-3 hours. Looking at the literature, Yılmazsoy and Kahraman (2017) stated that academic procrastination varies according to the duration of internet use. In another study, it was revealed that there was an increase in academic

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

procrastination tendency as the daily internet usage time increased (Li et al., 2020). As internet use increases, it starts to give pleasure to the individual. This may lead to spending more time on the internet and postponing academic work. Accordingly, it can be evaluated that the variable of internet usage time is effective on academic procrastination behaviour. Academic procrastination behaviours of university students differ according to the purpose of using social media. Accordingly, it was determined that there is a significant difference between the academic procrastination behaviours of those who use social media for entertainment needs and social interaction compared to those who use social media for information acquisition. Accordingly, it can be evaluated that the purpose of using social media variable is effective on academic procrastination behaviour. Looking at the literature, Yakut and Kuru (2020) stated that the purpose of using social media is effective on academic procrastination. It was revealed that neuroticism, extraversion, soft-headedness and self-control variables explained the academic procrastination behaviour of university students, respectively. However, it was revealed that openness to experience variable did not predict academic procrastination behaviour. The findings obtained can be evaluated as neuroticism, extraversion, soft-headedness and self-control personality traits are significant predictors of academic procrastination.

When the literature was analysed, a low level negative and significant relationship was found between extraversion and openness to experience dimensions of five factor personality traits and academic procrastination. In this study, a similar result was found between extraversion and academic procrastination. However, there are also studies that reveal different results from the current study (Kandemir, 2010). Extraverted individuals being social and spending a long time with their friends may have caused them to show a tendency to academic procrastination. Nurlu (2019) states that extraversion personality trait predicts academic procrastination. Extraverted students' effort to socialise prevents them from concentrating on academic activities (Vedel & Poropat, 2017). This may be effective in increasing academic procrastination behaviours. In this study, it was found that openness to experience did not predict academic procrastination. The study conducted by Nurlu (2019) supports this finding. The limited supportive findings regarding openness to experience can be evaluated as more research is needed. In this study, it was found that academic procrastination behaviours decreased as self-control increased. Self-discipline trait is associated with the concept of responsibility. In this respect, it is very important to ensure self-discipline in university students. The fact that students with self-discipline are more careful, disciplined and determined than others may be effective in reducing academic procrastination behaviours. When the results of the research are evaluated, some limitations of the research stand out. The fact that this study was conducted only with the students of a state university and that most of the participants were female students can be considered as a limitation. In the light of the research findings, it is thought that academic procrastination may be caused by different variables. In this respect, it is thought that academic procrastination behaviour should be examined with different variables. Considering that personality traits are effective on academic procrastination behaviour, intervention studies can be conducted for students' personality traits. In this study, it was found that academic procrastination behaviours decreased when self-control increased. In this respect, studies can be conducted to increase students' self-control.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Erteleme bireyin yaşamını etkileyen önemli bir davranış sorunudur (Kandemir, 2014). Erteleme görevleri yerine getirmeyi veya karar almayı geciktirme olarak tanımlanabilir. Erteleme davranışı yapılması gereken işlerin geciktirilmesi ve son ana kadar bırakılması ile ilgili davranışları kapsamaktadır (Baltacı, 2017). Stead, Shanahan ve Neufeld, (2010) ertelemeyi işlerin son anda yapılması olarak ifade eder. Bir kişilik özelliği olarak ifade edilen erteleme davranışı işlerin ileri bir tarihe atılarak alışkanlık haline getirilmesi olarak belirtilmektedir (Milgram ve Toubiana, 1999). Birçok insan günlük yaşamda sıklıkla erteleme davranışı sergiler (Baltacı, 2017). Erteleme davranışı ile ilgili alan yazın incelendiğinde akademik erteleme davranışı dikkat çekmektedir. Erteleme davranışının eğitim alanında sıklıkla görüldüğü ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Nitekim Ayan, (2020) en sık karşılaşılan erteleme türünün akademik erteleme olduğunu ifade eder. Yapılan çalışmalarda akademik ertelemenin genel ertelemeye göre daha yaygın olduğu ortaya çıkmıştır (Aydoğan, 2008; Kandemir, 2010). Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemeyi akademik bir görevin, ödev, sınav ve benzeri faaliyetlerin zamanında yapılmaması ve son ana kadar bekletilmesi olarak tanımlamaktadır. Steel (2007) akademik ertelemeyi öğrencinin ödev, sınav gibi akademik görevlerini son ana kadar bırakması ve bu durumun sonucunda akademik başarısının düşmesi şeklinde tanımlar.

Akademik erteleme öğrencilerin yaşamını olumsuz etkileyen bir problemdir. Bu durum ödevlerin zamanında yapılmaması, ödevlerin eksik veya yanlış yapılması, sınavlara yeterli düzeyde çalışmama, birçok akademik görevi son ana kadar erteleme olarak kendini göstermektedir. Akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu ifade edilmektedir (Pychyl et al., 2000). Uzun-Özer, Demir ve Ferarri, (2009) üniversite öğrencilerinin %51'inin akademik görevlerini ertelediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ulukaya ve Bilge (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin yarısının akademik görevlerini ertelediğini ortaya koymuştur. Yazıcı, Albayrak ve Reisoğlu, (2016) yaptığı çalışmada akademik ertelemenin üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Gülebağlan (2003) üniversite öğrencilerinin %75'inin erteleme davranışı sergilediğini belirtmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde akademik erteleme üniversite öğrencileri arasında yaygın bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik ertelemeye neden olan bazı faktörler vardır. Bu faktörler motivasyon düşüklüğü, (Pychyl et al., 2000); zamanı yönetememe (Bulut ve Ocak, 2017; Engin ve Genç, 2020); stres, kişisel özellikler, akademik faaliyetlere yönelik tutum (Steel ve Klingsieck, 2016); başaramama duygusu (Uzun Özer, 2009); mükemmeliyetçilik (Gürgan ve Gündoğdu, 2019); mantık dışı inançlar (Berber ve Odacı, 2015); akademik görevlere ilişkin ilgisizlik (Kağan, 2009) olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra akademik ertelemenin dürtüsellik (Johnson ve Balom, 1995; Steel ve Ferrari, 2013); bireysel farklılıklar (Flett vd., 2006; Kağan vd., 2010); cinsiyet (Özer vd., 2009); internet kullanım süresi (Li ve ark., 2020) değişkenleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Buna göre akademik ertelemenin birçok değişkenle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özelliklerinin akademik erteleme davranışları ile ilişkisi incelenmiştir. Kağan vd., (2010) yaptığı çalışmada akademik erteleme ile beş faktör kişilik özelliğinin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kişilik özelliklerinin bireyin yaşamını planlı bir şekilde sürdürmesine ve akademik sorumluluklarını zamanında yapmasına katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar bu olguyu desteklemektedir. Özellikle özdenetimlik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(sorumluluk) kişilik özelliğine sahip bireylerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Moon ve İllingworth, 2005; Lee et al., 2006). Lee et al., (2006) nevrotik kişilik özelliğinin akademik erteleme davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kişilik bireyin davranışlarını etkilemekte ve nasıl davranacağını belirlemektedir (Başaran, 2000). Kişilik aynı zamanda yaşam boyunca bireyin davranışlarına yön vermektedir. Beş faktör kişilik kuramı dışa dönüklük, deneyime açıklık, nevrotiklik, uyumluluk (yumuşakbaşlılık) ve özdenetimlik (sorumluluk) boyutlarından oluşmaktadır (McCrae ve Costa, 2003). Birçok araştırmada bu faktörler büyük beşli olarak belirtilmiştir (Burger, 2006). Yazgan-İnanç ve Yerlikaya (2012) kişilik faktörlerinin birbiri ile uyumlu olduğunu ifade eder. Ayrıca beş faktör kişilik kuramı uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağladığı için araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Doğan, 2013). Nevrotik kişilik özelliğine sahip olanlar suçluluk duygusu, üzüntü, huzursuzluk, yaşamdan memnuniyetsizlik eğilimindedir (McCrae ve Costa, 2008). Nevrotik seviyesi yüksek olan bireyler diğerlerine göre daha fazla stres yaşamaktadır. Bu bireyler güvensiz, yetersiz ve gergin yapıda olmaktadırlar. Ayrıca bu durumlar bireyin psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Nevrotik bireylerde duygularda ani değişiklikler görülmekte ve kaygı, depresif duygular yaşanabilmektedir. Nevrotik bireylerin özgüvenlerinin düşük olması dikkate alındığında herhangi bir görev ya da sorumluğu yerine getirmede istikrarlı olamadıkları söylenebilir. Dışadönük bireyler sosyal, iyimser ve diğerlerine göre daha aktif bir yapıdadır (McCrae ve Costa, 2008). Aynı zamanda konuşmayı sever ve arkadaşları ile vakit geçirmekten keyif alırlar. Bu açıdan dışadönük bireylerin kendi görev ve sorumluluklarından ziyade arkadaşlarına zaman ayırdığı, dışarıya yöneldiği söylenebilir. Deneyime açıklık özelliğine sahip olanların merak duygusu yüksek, deneyimlere daha açık olduğu söylenebilir. Deneyime açıklık seviyesi yüksek bireyler alışılmışın dışında sürekli yeni arayışlar ve denemeler yapmaktan keyif alırlar (Aslan ve Yalçın, 2013). Bu durum akademik erteleme davranışlarını artırabilir. Uyumlu kişilik özelliğine olan bireyler uyumlu, hoşgörülü, affeden ve merhamet duygusu yüksek bireylerdir. Bu bireyler çatışmaktan çok çözüme daha fazla yatkınlık gösterir (Feist ve Feist, 2009). Kendilerinden çok başkasını düşünürler. Bu açıdan uyumlu kişiliğe sahip bireylerin fedakâr olduğu ve başkaları için kendi görev ve sorumluluklarını erteleyebildiği söylenebilir. Özdenetime sahip olan bireyler ise diğer kişilere göre daha disiplinli ve planlı olarak yaşarlar. Bu durum daha fazla başarılı olmalarını sağlamaktadır (Burger, 2006). Aynı zamanda özdenetimi yüksek olan bireylerin herhangi bir zorluk karşısında sabırlı oldukları görülmüştür (Tatlılıoğlu, 2013). Özdenetimi yüksek olan bireylerin daha güçlü bir iradeye sahip olduğu ve bir iş ya da görevi yapmada daha kararlı oldukları söylenebilir. Alanyazında akademik ertelemenin bir kişilik özelliği olabileceği belirtilmektedir (Abbasi, 2011). Akademik erteleme ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, akademik ertelemenin nevrotiklik ve sorumluluk özelliği ile daha çok ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Balkis ve Duru, 2007). Nevrotiklik düzeyi yükseldikçe akademik erteleme davranışının arttığı; sorumluluk düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının azaldığı belirtilmektedir. Milgram ve Tenne (2000)'e göre, nevrotiklik düzeyi arttığında birey karar vermeyi ertelemektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde kişilik özelliklerinin akademik erteleme ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada Iğdır Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışı ele alınmıştır. Üniversite öğrencileri proje hazırlama ve sunma, ödev yapma, sınav hazırlığı yapma gibi çalışmalar yapmaktadır. Öğrenciler akademik çalışmalarını yürütürken bazen çalışmalarını aksatabilmektedir. Bu durum akademik alanda başarısız olmalarına ve bazı problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Akbaş,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2019). Akademik erteleme yaşayan öğrencilerde akademik performans düşer. Bununla beraber öğrencilerin ruhsal sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Balkıs ve Duru, 2010). Akademik erteleme öğrencilerin kendine ilişkin güvenini azaltmaktadır. Bunun yanı sıra akademik erteleme yaşayan öğrencilerde öfke, stres, değersizlik, suçluluk hissi ve üniversite öğrenimini yarıda bırakma gibi olumsuz sonuçlar görülebilmektedir (Düşmez, 2013). Bu sonuçlara göre akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinin hem akademik hayatını hem de günlük yaşamını olumsuz etkilediği söylenebilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın olan akademik ertelemeye odaklanan bu çalışmanın, alanyazında bulunan çalışmalara alternatif oluşturacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda kişilik özelliklerinin akademik erteleme ile ilişkisini ortaya koyması açısından da önemli görülmektedir. Özellikle hangi kişilik özelliğinin akademik erteleme eğiliminin olduğunun belirlenmesi yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturabilir. Bununla birlikte akademik ertelemenin önlenmesine ilişkin hazırlanacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Bundan hareketle bu araştırmada akademik erteleme davranışı cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, internet kullanım süresi, sosyal medyayı kullanma amacı ve beş faktör kişilik özellikleri değişkenleri açısından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki ve etki düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir modeldir (Karasar, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni Iğdır Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 12000 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Iğdır Üniversitesi'nde öğrenim gören ve basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 410 üniversite öğrencisi katılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde katılımcıların örnekleme seçilme olasılıkları eşittir. Bu yöntemde katılımcılar rastgele seçilir (Karasar, 2016). Katılımcıların % 73.9'u kadın (303 kişi) ve % 26.1'i erkek (107 kişi) olmak üzere toplamda 410 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %40.7'si birinci sınıf (167 kişi), %42.7'si ikinci sınıf (175), %11'i üçüncü sınıf (23 kişi) ve 55.6'sı dördüncü sınıf (23 kişi) öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1.
Araştırma grubunun bazı değişkenlere göre dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	303	73.9
	Erkek	107	26.1
Sınıf düzeyi	1.Sınıf	167	40.7

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	2.Sınıf	175	42.7
	3.Sınıf	23	11
	4.Sınıf	45	55.6
Toplam		410	100

Veri toplama araçları

Akademik Erteleme Ölçeği

Ölçek, üniversite öğrencilerinin akademik sorumluluklarını erteleme eğilimini ölçmektedir. Akademik Erteleme Ölçeği kısa formu, McCloskey tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Balkıs & Duru (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 25 maddeden oluşmaktadır. Kısa formu ise beş maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Akademik Erteleme Ölçeği yanıtları (1) "Hemen hemen hiç" ile (5) "Genellikle" arasında değişmektedir. Ölçek tek faktörlüdür. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .73 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. *(Örnek Madde: Bitirmem gereken önemli işleri sık sık ertelediğimi fark ediyorum).* Akademik Erteleme Ölçeği'nin uyum indeksleri ($\chi2$ [n=524]=369.948, sd=85, p=.000, $\chi2$ /sd=4.352, RMSEA=.080, SRMR=.077, CFI=.926) olarak hesaplanmıştır (Tortumlu & Uzun, 2024). Bu sonuçlar ölçeğin model uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Ölçek Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilmiş, 10 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlama çalışması ise Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, özdenetimlilik, nörotiklik ve deneyime açıklık alt boyutlarından oluşur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı .81 ile .90 arasında değişmektedir. Bu araştırmadaki iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .73 ile .85 arasında değişmektedir. *(Örnek Madde: Kendimi içine kapanık biri olarak görüyorum).* Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nin uyum indeksleri ($\chi2$ /sd=3.83, p<0.01, NFI=0.93, CFI=0.95, AGFI=0.91, GFI=0.94, RMSEA=0.06 olarak hesaplanmıştır (Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023). Bu sonuçlar ölçeğin model uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Etik kurul izin bilgisi

Bu araştırma, Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarih ve 2024/9 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri etik kurul izni alındıktan sonra Google form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları Google form kullanılarak katılımcıların e-postalarına

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gönderilmiş ve öğrenciler çalışmaya davet edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllü öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonuçlarının sadece mevcut araştırma kapsamında kullanılacağı taahhüdünde bulunulmuştur. Veriler 07.03.2024 ile 15.03.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcılar gizlilik ilkesi gereği kimlik bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Online veri toplama süresi ortalama on dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Bu araştırmada katılımcılara ait demografik bilgiler ile ilgili tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Verilere ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon, Bağımsız gruplar için t testi ve Anova analizleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin normal aralıkta olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olması normal kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bununla birlikte histogram grafiği incelenmiş ve grafik eğrisinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Değişkenler ile ilgili regresyon analizinin yapılabilmesi için çoklu bağlantı probleminin olmaması gerekir. Çoklu bağlantı olması durumunda değişkenler arasındaki ilişki yüksek olduğu için regresyon analizini olumsuz etkilemektedir (Montgomery, Peck ve Vining, 2013). Değişkenler arasında .80 üzeri ilişki bulunmaması, VIF değerlerinin 10'dan yukarı olmaması, tolerans değerinin .10'dan büyük olması çoklu bağlantı sorunun olmadığına kanıt olarak gösterilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ayrıca Durbin-Watson değerleri incelenmiş ve bu değerlerin 1 ile 3 arasında olduğu belirlenmiştir (Field, 2018). Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve herhangi bir aykırı değere rastlanmamıştır. Buna göre verilerin regresyon analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	*N*	*X*	*S.s*	*t*	*p*
Akademik	Kadın	303	11.09	4.396		
erteleme	Erkek	107	11.31	4.437	-.443	.658

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda cinsiyete göre akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(408)= -.443$ $p>.05$). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine göre sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	*n*	*X*	*S.s*	*S.d*	*F*	*p*
Akademik erteleme	1.Sınıf	167	10.94	4.139			
	2.Sınıf	175	11.38	4.615			
	3.Sınıf	45	11.47	4.630	3/406	.710	.547
	4.Sınıf	23	10.22	4.231			
	Toplam	410	11.15	4.402			

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (F (406) =.710, p>.05). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Algılanan Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Sed	*n*	*X*	*S.s*	*S.d*	*F*	*p*
Akademik erteleme	Düşük	140	11.34	4.537			
	Orta	260	11.10	4.317			
	Yüksek	10	9.70	4.855	2/407	.695	.500
	Toplam	410	11.15	4.402			

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin algıladığı sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda aradaki farkın anlamlı bulunmadığı ortaya çıkmıştır (F (407) =.695, p>.05). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sosyal medyayı kullanma amacına göre sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Sosyal Medyayı Kullanma Amacına Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Sosyal medyayı kullanma amacı	*n*	*X*	*S.s*	*S.d*	*F*	*p*	Anlamlı fark
	Eğlence ihtiyacı	171	12,16	4,548				Eğlence ihtiyacı ile bilgi edinme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Akademik erteleme	Sosyal etkileşim	84	11,73	4,666				
	Bilgi edinme	99	9,24	3,886	3/406	10.718	.000	Sosyal etkileşim ile bilgi edinme
	İletişim kurma	56	10,55	3,139				
	Toplam	410	11,15	4,402				

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin sosyal medyayı kullanma amacına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (F (406) = .10.718, p<.05). Buna göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi sonucunda sosyal medyayı eğlence ihtiyacı için kullananların (X= 12.16) bilgi edinme için kullananlara göre (X=9.24) akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal medyayı sosyal etkileşim amacıyla kullananların (X=11.73) bilgi edinme için kullananlara göre akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının internet kullanım süresine göre sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
İnternet Kullanım Süresine Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	İnternet kullanım süresi	*n*	*X*	*S.s*	*S.d*	*F*	*p*	Anlamlı fark
Akademik erteleme	1-3 saat arası	159	10,39	4,349				
	3-6 saat aras	194	11,41	4,198				
	6 saat ve üzeri	57	12,35	4,912	2/407	4.927	.008	1-3 saat ile 6 saat ve üzeri arasında
	Toplam	410	11,15	4,402				

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (F (407) = 4.927, p<.05). Buna göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi sonucunda interneti 6 saat ve üzerinde kullananların (X= 12,35) interneti 1-3 saat arasında kullananlara göre (X=10.39) akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ile ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6
1.Akademik erteleme	1					
2.Dışadönüklük	-.278**	1				
3.Yumuşakbaşlılık	-.224**	.061	1			
4.Özdenetim	-.255**	.305**	.205**	1		
5.Nevrotiklik	.279**	-.378**	-.083	-.215**	1	
6.Deneyime açıklık	-.190**	.241**	.121*	.268**	-.181**	1

* p< .05 ** p< .01

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile dışa dönüklük kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı (r=-.278, p<.01); yumuşakbaşlılık kişilik özelliği arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı (r=-.224, p<.01); özdenetim kişilik özelliği arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı (r=-.355, p<.01); nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı (r = .279; p < .01); deneyime açıklık kişilik özelliği arasında negatif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı (r= -.190; p < .01) bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarının dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, özdenetim ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca nevrotiklik kişilik özelliği ile akademik erteleme davranışları arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon analizlerinden sonra beş faktör kişilik özelliklerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Standar Hata*	*β*	*t*	*p*
Sabit	19.297	1.671		11.546	.000
Dışadönönüklük	-.258	.103	-.124	-2.490	.013
Yumusakbaşlılık	-.376	.115	-.148	-3.254	.001
Özdenetimlik	-.606	.123	-.239	-4.917	.000
Nevrotiklik	.370	.113	.159	3.284	.001
Deneyime Açıklık	-.126	.119	-.049	-1.051	.294
R=.454	R^2=.206	F(5,404)=20.961	P=.000		

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda beş faktör kişilik özelliklerinin akademik erteleme davranışının yaklaşık %21'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlere ilişkin önem sırasına bakıldığında sırasıyla nevrotiklik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(β=.159; p<.05); dışadönüklük (β=.124; p<.05); yumuşakbaşlılık (β=.148; p<.05); özdenetimlik (β=.239; p<.05) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, internet kullanım süresi ve sosyal medyayı kullanma amacına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılık göstermediğini destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Özer ve Altun (2011) cinsiyete göre akademik erteleme düzeyleri arasında fark olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Gülebağlan (2003) cinsiyetin akademik ertelemeye yol açmadığını belirtmektedir. Buna rağmen alanyazında farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Nitekim akademik erteleme davranışının erkeklerde daha fazla olduğu belirtilmektedir (Kandemir, 2014; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Çakıcı, 2021; Akdamar ve Kızılkaya, 2022). Benzer şekilde Zakeri, Esfahani ve Razmjoee (2013) ertelemenin erkeklerde daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum kadınların erkeklerden daha fazla sorumluluk sahibi olmalarından kaynaklanabilir (Gün, Turabik ve Atanur-Baskan, 2020). Bazı araştırmalarda ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği görülmüştür (Ay vd., 2019; Zamkı, 2022). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Steel, (2007) akademik işlerin itici olmasının ve öğrencilerin çok fazla çaba göstermesinin akademik erteleme davranışlarını arttırdığını belirtmektedir. Mevcut araştırmada akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılık göstermemesinde son yıllarda okutulan kariyer planlama dersinde kariyerlerine ilişkin farkındalık sağlayan öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir. Akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaşmaması öğrencilerin akademik görev ve sorumluluğa ilişkin olumlu bakış açısından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin üniversitede alana özgü eğitim almaları ve buna göre akademik yaşantılarını şekillendirmeleri akademik erteleme davranışlarında etkili olabilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni ile ilgili farklı sonuçların ortaya çıkması, cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme davranışına ilişkin daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada sınıf düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırma bulguları yer almaktadır (Yurdakoş ve Biçer, 2019; Zamkı, 2022). Buna göre üniversite öğrencilerinde sınıf düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durum üniversite öğrencilerinin birinci sınıfta aldıkları kariyer planlama dersine bağlanabilir. Bu bağlamda kariyerlerine ilişkin sağladıkları farkındalık görev ve sorumluluklarını yerine getirmede etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okudukları sınıf düzeyinden çok okudukları bölüme ilişkin memnuniyetleri ve istekli olmaları bu sonucu etkileyebilir. Aynı zamanda öğrencilerin bölüm seçiminde bilinçli bir tercih yapmaları da etkili olabilir. Mevcut araştırmadan farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da vardır. Doğan, Kürüm ve Kazak (2014) yaptığı çalışmada sınıf düzeyine göre akademik erteleme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

davranışlarının az da olsa değiştiğini belirtmiştir. Alanyazında benzer çalışmalarda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015). Buna göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir (Saracaloğlu, Dinçer ve Gerçeker, 2018).

Bu araştırmada incelenen diğer bir değişken algılanan sosyo-ekonomik düzeydir. Sonuçlar incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeye göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç algılanan sosyo-ekonomik düzeyin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum akademik görev ve sorumlulukların sosyo-ekonomik açıdan bir yük getirmediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. (Akdoğan, 2013; Çakıcı, 2021). Buna rağmen farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da vardır. Chow'un (2011) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunma eğilimlerinin arttığını belirlenmiştir. Bu durum sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile akademik erteleme davranışına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmadaki diğer bir sonuca göre internet kullanım süresi ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İnterneti 6 saat ve üzeri kullanan öğrencilerin interneti 1-3 saat arasında kullanan öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında Yılmazsoy ve Kahraman (2017) akademik ertelemenin internet kullanım süresine göre değiştiğini belirtmektedir. Benzer şekilde günlük internet kullanım süresi arttıkça akademik erteleme eğiliminde artış olduğu ortaya çıkmıştır (Güngör ve Koçak, 2020; Li ve ark., 2020). İnternet kullanımı arttıkça bireye keyif vermeye başlamaktadır. Bu durum bireyin internete girme ihtiyacını artırabilir ve internette daha fazla zaman geçirerek akademik işlerin ertelenmesine neden olabilir. Ayrıca internetin aşırı kullanılmasının depresyon, saldırganlık, öfke ve internet bağımlılığı gibi sorunlara yol açarak akademik ertelemeyi arttırdığı ortaya çıkmıştır (Chen ve Lu, 2016). Dolayısıyla internnet kullanım süresinin artması öğrencilerin internette daha çok vakit geçirmelerine, akademik görev ve sorumluluklarını ihmal etmelerine neden olduğu değerlendirilmektedir. Buna göre internet kullanım süresinin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları öğrencilerin sosyal medyayı kullanma amacına göre farklılık göstermektedir. Buna göre sosyal medyayı eğlence ihtiyacı ve sosyal etkileşim amacıyla kullananların bilgi edinme için kullananlara göre akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum sosyal medyayı kullanma amacının akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç alanyazında yer alan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim Yakut ve Kuru (2020) sosyal medyayı kullanma amacının akademik erteleme üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada sosyal medyanın eğlence ihtiyacı ve sosyal etkileşim amacıyla kullanılmasının akademik görev ve sorumlukları ertelemeye neden olduğu ortaya çıkmıştır. Eğlence amacıyla sosyal medyada zaman geçirmek bireyi daha çok mutlu ediyor olabilir. Aynı şekilde sosyal medyada sosyal etkileşimde bulunmak öğrencileri akademik görevlerinden uzaklaştırabilir. Sosyal medyayı bilgi edinme amacıyla kullanan öğrencilerin akademik faaliyetlere daha kolay odaklandığı, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada yapılan çoklu doğrusal regresyon

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

analizi sonucunda beş faktör kişilik özellikleri akademik erteleme davranışının yaklaşık % 21'ini açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını sırasıyla nevrotiklik, dışadönüklük yumuşakbaşlılık ve özdenetimlik değişkenlerinin açıkladığı ortaya çıkmıştır. Deneyime açıklık değişkeninin ise akademik erteleme davranışını yordamadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu bulguları destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir (Lee vd., 2006; Ferrari ve Pychyl, 2012; Vreeke ve Muris, 2012). Bu araştırmada nevrotiklik düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının arttığı belirlenmiştir. Nevrotik bireylerin duygusal özelliklerinin değişkenlik göstermesinin akademik erteleme davranışını artırdığı söylenebilir. Nevrotik bireylerin kaygı ve stres düzeyinin yüksek olması akademik erteleme davranışlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde beş faktör kişilik özelliklerinden dışadönüklük ile deneyime açıklık boyutlarının akademik erteleme arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada da dışadönüklük ile akademik erteleme arasında benzer bir sonuç bulunmuştur. Ancak mevcut araştırmadan farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da vardır (Kandemir, 2010). Dışadönük bireylerin sosyal olmaları, arkadaşlarıyla uzun süre zaman geçirmeleri akademik erteleme eğilimi göstermelerine neden olmuş olabilir. Nurlu (2019) dışadönüklük kişilik özelliğinin akademik ertelemeyi yordadığını ifade eder. Bu bulgu mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Dışadönük bireylerin sosyalleşme çabası ve sıklıkla etkinliklere katılmaları akademik erteleme davranışını artırmaktadır (Bernard, 2010). Ayrıca dışadönük öğrencilerin sosyalleşme çabası akademik faaliyetlere yoğunlaşmalarına engel olmaktadır (Vedel ve Poropat, 2017). Bu durum akademik erteleme davranışının artmasında etkili olabilir. Bu araştırmada yumuşakbaşlılık kişilik özelliğinin akademik erteleme davranışını yordadığı ortaya çıkmıştır. Yazıcı, Albayrak ve Reisoğlu (2016) yaptığı çalışmada bu sonucu desteklemektedir. Yumuşakbaşlı bireylerin pozitif ilişkiler kurmaları ve daha az çatışma yaşadığı ifade edilmektedir (Wilkinson ve Hansen, 2006). Bu durum yumuşakbaşlı bireylerin zamanlarını daha fazla çevresine ayırmaları ve kendi işlerini ertelemeleri ile açıklanabilir. Böylece yumuşakbaşlı bireylerin akademik işlerini ertelediği şeklinde değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada deneyime açıklık özelliğinin akademik ertelemeyi yordamadığı ortaya çıkmıştır. Nurlu (2019) yaptığı çalışma bu sonucu desteklemektedir. Deneyime açıklık özelliğine ilişkin destekleyici bulguların sınırlı olması daha fazla araştırma yapılması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir. Lee ve ark., (2005) yaptıkları çalışmada deneyime açıklık özelliği arttıkça akademik erteleme eğiliminin arttığını ortaya koymuştur. Bu sonuç farklı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Balatacı, 2017; Karataş ve Bademcioğlu, 2015; Memduhoğlu ve Şahin, 2021). Deneyime açık bireyler yeni konuları araştırmaya istekli ve meraklı olurlar. Aynı zamanda yeni bir durumu keşfetmeye isteklidirler (Glass vd., 2013). Buna göre deneyime açıklık özelliğine sahip bireylerin akademik konulara merak duymaları ve araştırma yapmaları akademik erteleme davranışlarının azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada özdenetimlik arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Özer ve Altun (2011) akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin düşük özdenetim (sorumluluk) sahibi olduğunu ifade etmektedir. Özdenetim özelliği sorumluluk kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Çünkü sorumluluk sahibi olmanın özdenetimli olmayı gerektirdiği vurgulanmaktadır (Patrzek ve ark., 2012). Bu açıdan üniversite öğrencilerinde özdenetimin sağlanması önemli bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Özdenetime sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha dikkatli, disiplinli ve kararlı olmaları akademik erteleme davranışlarının azalmasında etkili

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olabilir. Sonuç olarak, bu araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kandemir (2014) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmada bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmanın sadece bir devlet üniversitesinde bulunan öğrenciler ile yapılması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Benzer çalışmalar farklı yükseköğretim kurumlarında ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılarak araştırma sonuçları birbiri ile karşılaştırılabilir. Böylece genellenebilirliği yüksek sonuçlara ulaşılabilir. Araştırma bulguları ışığında akademik ertelemenin farklı değişkenlerden kaynaklanabileceği de düşünülmektedir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları farklı değişkenlerle incelenebilir. Kişilik özelliklerinin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin kişilik özelliklerine yönelik müdahale çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmada özdenetim arttığında akademik erteleme davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu açıdan öğrencilerin özdenetimini artırmaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde nevrotiklik ve deneyime açıklık kişilik özelliği baskın olan bireylere yönelik psikolojik danışmanlık hizmetleri yürütülebilir. Dışadönüklük özelliğinin kontrol edilmesine yönelik destek sunulabilir. Bu sonuçlar bağlamında akademik ertelemenin kişilik özellikleri ile açıklanabildiği görülmektedir. Bu açıdan mevcut araştırma akademik erteleme davranışını azaltmaya katkı sağlayabilir. Yükseköğretim kurumlarında bulunan ruh sağlığı uzmanları araştırma sonuçlarından yararlanabilir. Özellikle akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik hazırlanacak programlarda kişilik özelliklerini dikkate almaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemede nitel çalışmalar yapılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abu, N. K., Gökdere, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23(3), 1311-1330.

Akbaş, C., H. (2019). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Akdamar, E., & Kızılkaya, Y.M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 212-221. https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605.

Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi.* (yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr

Aslan, S., & Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipiyle Yordanması. *Milli Eğitim,* (197), 169-179.

Atamtürk, E., Çalık Var, E. & Gökler, R. (2020). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademi erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-20.

Ay, Ş., Arslan, F.Z., Adıgüzel, İ. & Çoban, K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 116-126.

Ayan, A. (2020). Mutluluk Düzeyinin Atılganlık ve Genel Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(4), 788-805.

Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 159-170.

Balkıs, M., & Duru, E. (2022). Akademik Erteleme Ölçeği'nin Kısa Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (54),* 410-425. https://doi.org/10.9779/pauefd.952291

Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 376–385.

Baltacı, A. (2017). Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 56-80.

Başaran, İ. E., (2000). *Eğitim yönetimi,* Ankara: Feryal Matbaası.

Berber-Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 31-47.

Bernard, L. C. (2010). Motivation and personality: Relationships between putative motive dimensions and the five factor model of personality. *Psychological Reports, 106*(2), 613–631. https://doi.org/10.2466/PR0.106.2.613-631

Bulut, R, & Ocak, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 75-90.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chen, X. Z., & Lu, Y. (2016). An Empirical Study on the Relationship between Academic Procrastination and Internet Addiction among College Students—A Case Study of Huazhong Agricultural University. *Journal of Xuzhou Engineering College (Social Science Edition), 31,* 98-102. https://doi.org/10.3969/j.issn.1674-3571.2016.04.018.

Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and selfefficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(2), 234- 240. https://doi.org/10.11575/ajer.v57i2.55479

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çakıcı, A. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*(46), 855-875.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve LISREL uygulamaları,* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14*(1), 56-64

Düşmez, İ. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Ekran Kullanım Süreleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 314-325.

Feist, J., & Feist, G. J. (2009). *Theories of Personality* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Ferrari, J. R. & Pychyl, T. A. (2012). "If i wait my partner will do it:" the role ofconscientiousness as a mediator in the relation of academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology,* 13-24.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statitics* (5. Baskı). Londra: SAGE Publications.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (2006). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 20*(2), 85– 94. https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.2.85

Glas, R., Prichard, J., Lafortune, A. & Schwab, N. (2013). The influence of personality and Facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems, 14*(2), 119-126.

Gülebağlan, C.(2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 815-826. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688.

Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 397-419.

Gürgan, U., & Gündoğdu İ. (2019). Fen, Matematik ve Sosyal Bölümlerde Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Mükemmeliyetçiliklerinin ve Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(1), 152-175.

Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of Big Five Personality Traits Scale to Turkish Culture. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 398-408.

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127– 133. https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00109-6

Kağan, M., Çakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-Compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2121–2125. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.292

Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 113-128.

Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme davranışını açıklayıcı bir model.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(3), 2014, 51-72.

Aras, E. (2025). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 301-321.
DOI. 10.51460/baebd.1457940

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, H., Karatas, H., Bademcioglu, M., & Bademcıoglu, M. (2015). The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service Teachers With Five Factor Personality Traits. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(2), 11-25.

Lee, D.-g., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 27–37. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.010

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in Adulthood: A Five Factor Theory Perspective.* New York: The Guilford Press.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). *The Five-Factor Theory of Personality.* O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin içinde, Handbook of Personality: Theory and Research (3rd ed.) (s.159-181). New York: The Guilford Press.

Memduhoğlu, H. B., & Şahin, M. (2021). Okul Yöneticilerinde Genel Erteleme Davranışının Kişilik Özellikleri İle İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 1804-1840. https://doi.org/10.29299/kefad.869867.

Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *The British journal of educational psychology*, *69 (Pt 3)*, 345–361. https://doi.org/10.1348/000709999157761

Montgomery, D.C., Peck, E.A. & Vining, G.G. (2013). *Doğrusal regresyon analizine giriş,* (Çev. M. Aydın Erar), Beşinci Baskı, Eylül, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Moon, S., & Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. Personality and Individual Differences, 38(2), 297–309.

Nurlu, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının yordanmasına ilişkin bir çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 1565-1582. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175870

Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 45-72.

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology, 149*(2), 241–257. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257

Patrzek, J., Grunschel, C. & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal of Advancement Counselling, 34,* 185-201.

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 239.

Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., & Gerçeker, C. S. (2018). The relationship between music teacher candidates' academic and general procrastination tendencies and test anxiety. Journal of Education and Training Studies, 6(9), 174-183. https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3456.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503–509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 175-180.

Steel P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, *133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological bulletin, 133*(1), 65-94.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 301-321.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 301-321.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality, 27*(1), 51-58. http://dx.doi.org/10.1002/per.1851

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46. https://dx.doi.org/10.1111/ap.12173

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. Baskı). New York, NY: Pearson.

Tatlılıoğlu, K. (2013). Beş Faktör Kişilik Kuramı Bağlamında Kişilik Kavramına Genel Bir Bakış. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(6), 127-146.

Tortumlu, M., & Uzun, K. (2024). Genç yetişkinlerdeki akademik erteleme eğiliminin yordayıcısı olarak modern çağın zaman tuzakları: Akademik ertelemenin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. A. Novruzov & G. Mukhamedov (Ed.), 9th International education and ınnovative sciences congress full text book içinde (ss. 127-140). IKSAD Publications.

Uzun Özer, B. (2009). Academic procrastination in group of high school students: Frequency, possible reasons and role of hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(32), 12-19.

Uzun Özer, B.U., Demir, A. & Ferrari, J. (2009) Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257. http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257.

Vedel, A. & Poropat, A.E. (2017). Personality and Academic Performance. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8-989-1

Vreeke, L. J. & Muris, P. (2012). Relations between behavioral inhibition, big five personality factors, and anxiety disorder symptoms in non-clinical and clinically anxious children. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(6), 884-894.

Wilkinson, T., & Hansen, J. İ. C. (2006). The Relationship Among Leisure interests, Personality Traits, Affect, and Mood. American Counseling Association, 39, 31-41.

Yakut, E., & Kuru Sönmez, Ö. (2020). Sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide sosyal medya kullanım amaçlarının rolü: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Business and Management Studies: An International Journal, 8*(2), 2193-2214. http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i2.1503

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, H., Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Kişilik Özellikleri, Akademik Öz-Yterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(38), 90-102

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 9-29.

Yurdakoş, K., & Biçer, E. B. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: Sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 243-278.

Zakeri, H., Esfahani, B.N., & Razmjoee, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84,* 57–60.

Zamkı, M.N. (2022). *Üniversite Öğrencilerinde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ve Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sekizinci Sınıfların Öğretmeni Olmak: Türkçe Öğretmenlerinin Deneyimleri[1]

To be a Teacher of Eighth Grades: Experiences of Turkish Teachers

Merve ERCAN, Doktora Öğrencisi Araştırma Görevlisi, İnönü Üniversitesi, merve.ercan@inonu.edu.tr

Bahar DOĞAN KAHTALI, Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, bahar.dogan@inonu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 9 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1]Bu araştırma, yazarlar tarafından15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 322-358.
DOI. 10.51460/baebd.1564442

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğrenme-öğretme süreci birçok unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar arasında "öğretmen"ler üstlendikleri çeşitli rollerle ön plana çıkmaktadırlar. Öğretmenler, kendilerinden beklentiler doğrultusunda rollerini ve sorumluluklarını şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklentilere yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada sekizinci sınıfların Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmenlerinin, kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlandığı için fenemoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, okul idaresinin, diğer branş öğretmenlerinin, zümrelerinin, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin ve sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini sunan on bir farklı temayla belirtilmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin farklılaştığı görülse de çoğunlukla LGS odağında beklentilerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkçe, Öğretmen, Beklenti, Ana dili, LGS.

Abstract. The learning-teaching process consists of many elements. Among these elements, "teachers" come to the forefront with the various roles they assume. Teachers can shape their roles and responsibilities in line with the expectations from them. In this context, it can be said that the experiences of Turkish teachers who aim to develop language skills are important. The aim of this study is to determine the views of Turkish teachers who teach eighth grade Turkish lessons about the expectations from them. Since the aim of the study is to reveal how the eighth grade Turkish teachers make sense of the expectations from themselves, the phenomenology design was preferred. The participants of the study consisted of eleven Turkish teachers. The data of the study were obtained through a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis method. The findings obtained within the scope of the sub-problems of the research are presented in eleven different themes that present the expectations of the Turkish Course Teaching Program (2019) from Turkish teachers and the status of meeting these expectations, the expectations of students at different grade levels, school administration, other branch teachers, cafeterias, provincial/district directorates of national education, and parents of eighth grade students from Turkish teachers. In the study, it was concluded that although the expectations from Turkish teachers differed, the expectations were mostly centered on LGS.
Keywords: Turkish, Teacher, Expectation, Mother tongue, LGS.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The teaching-learning process, which aims at practical planning within the education system, is structured with the integrity of some basic components. The teacher is the most important element in the teaching-learning process in terms of the duties and responsibilities assigned to him/her (Şahin, 2011). Demirel (2017) summarizes the personal and professional qualities of teachers in general. In this direction, the personal qualities of the teacher are discussed under three headings: being motivating, focusing on success and being professional; professional qualities are discussed under seven main headings: planning teaching activities, utilizing teaching methods and techniques, communicating effectively, managing the classroom, using time effectively, evaluating learning and providing guidance. While fulfilling their roles and responsibilities, teachers may interact with other elements in the learning-teaching process. As a natural consequence of this interaction, various expectations may arise. These expectations may be related to teachers' roles. Teacher roles can be discussed in the context of various factors. It can be said that each of these factors indirectly draws a framework for expectations from teachers.

In this context, what these factors expect from Turkish teachers, what Turkish teachers expect from themselves as a teacher, and how they make sense of all these expectations are seen as an important subject area that needs to be researched. This study differs from other studies in the literature in terms of describing what expectations the elements in the learning-teaching process have from eighth grade Turkish teachers, what expectations teachers have from themselves and how they make sense of these expectations. In addition, it can be said that addressing the expectations of Turkish teachers at the eighth grade level, which is preparing for a central exam, makes the study unique.

Method. The study was conducted with a phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of eleven Turkish teachers. At the point of determining the participants, maximum diversity sampling and criterion sampling, which are among the purposeful sampling methods, were utilized. In this context, Turkish language teachers working in schools with lower (3), middle (5) and upper (3) socioeconomic levels in the central district of a metropolitan city located in the west of the Eastern Anatolia Region, who volunteered to participate in the study, were included in the study. A semi-structured interview form and a personal information form were used to collect the research data. The data collected in the study were analyzed by content analysis.

Results. Various findings were obtained based on the sub-problems of the research. The findings were combined under eleven different themes. When the findings regarding the expectations of the Turkish Curriculum (2019) from Turkish teachers are examined, it can be said that although the participants' thoughts about the expectations differ, they have common expressions in the form of “gaining four basic language skills, gaining the ability to express oneself, gaining the ability to use language correctly and developing the ability to understand and interpret what one reads”. When looking at opinions on the fulfillment of expectations in the 2019 Turkish Language Teaching Program, it is seen that most participants stated that these expectations were not met. In the theme related to the expectations of students at different grade levels, all participants expressed that their responsibilities varied across different grade levels. In the schools where the participants work, it is

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

observed that the expectations of the school administration from eighth-grade Turkish teachers are largely focused on achieving high success in the LGS. On the other hand, the expectations of other branch teachers in the same schools from eighth-grade Turkish teachers are primarily aimed at improving students' reading comprehension skills. It is seen that the prominent idea among the expectations of the Turkish teachers from the Turkish teachers is “being in communication”. It is seen that the expectations of the Provincial or District Directorates of National Education from the Turkish teachers teaching eighth grade classes are aimed at achieving success on the basis of their province. It is seen that the expectations of the parents from the Turkish teachers teaching eighth grade students are mostly oriented towards the student's placement in a good high school. Similarly, it is seen that the expectations of eighth grade students from their Turkish teachers are to get high scores in Turkish in LGS and to solve questions for the exam. It is seen that the prominent idea among the expectations of Turkish teachers who teach eighth graders is to give them the habit of reading. It is seen that the participants' thoughts about being a teacher of eighth graders differed. Some of the participants mentioned that teaching eighth graders is difficult, requires constant participation in meetings and completing the deficiencies of the previous grade levels, while others mentioned that it motivates them, they establish strong communication with students, they have privileges, they are pleased to be in the race, and they update themselves and do not atrophy. However, despite this, most of the participants emphasized that teaching eighth graders made them feel good.

Discussion and Conclusion. It was concluded that the eighth grade Turkish language teachers stated that the expectations of the Turkish Language Curriculum (2019) from them were generally; gaining the ability to use the language correctly, developing the ability to understand and interpret what they read, gaining the ability to express themselves and gaining the four basic language skills. In addition, some of the participants expressed that the program has expectations such as developing high-level thinking skills, developing aesthetic feelings, developing national feelings and raising a good person. It can be said that these discourses of the teachers overlap with the specific objectives of the Turkish Curriculum (2019). When we look at the other opinions about not meeting the expectations of the curriculum, it is seen that the participant teachers emphasize that students see the expectations in the curriculum as unnecessary. In addition, some of the participant teachers working in schools from lower and middle socioeconomic levels cited the student profile and insufficient facilities as reasons for not meeting the expectations of the curriculum. In this direction, it is seen that in the eighth grade Turkish lessons, although the preparation for the central exam is primarily responsible for not meeting the expectations of the Turkish Curriculum (2019), there are also obstacles arising from students and insufficient facilities. It is seen that the participants stated that their responsibilities also differed at different grade levels and elaborated this with examples. It is emphasized that especially in the seventh and eighth grades, their responsibilities change to carry out exam-oriented studies, and especially in the eighth grade, responsibilities such as solving tests and questions are imposed. It is thought that the beginning of the preparation process for the LGS, a centralized exam, is effective in the basis of these responsibilities that change after the seventh grade.

In order to reveal the expectations of Turkish teachers teaching eighth grade Turkish lessons in general, opinions were obtained from the participant teachers regarding the expectations of the elements that make up the learning-teaching process from the teachers. In this context, it was concluded that the primary expectation of the school administration from the eighth grade Turkish

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

teachers was to achieve “high success in LGS”. It is thought that this expectation creates a control over teachers. It is seen that the expectations of different branch teachers from eighth grade Turkish teachers are to improve their reading comprehension skills and to cooperate for success. It was concluded that LGS was again at the center of these expectations. It is seen that teachers of different branches give feedback to Turkish teachers that students do not understand what they read and therefore cannot solve the questions correctly. In this context, it is thought that there is such an expectation from Turkish teachers due to the question styles in LGS that are oriented towards reading comprehension and interpretation. Similarly, there are also expectations from the Turkish teachers who teach eighth grade classes. It is seen that these expectations are “being in communication” and “recommending resource books”. It is seen that an academic communication is at the center of the expectations of the cafeterias to be in communication with Turkish teachers. Participant teachers emphasize that they expect their cognates to share and inform each other about the course content in the context of the grade level.

Provincial or District Directorates of National Education also have some expectations from Turkish teachers who teach eighth grade classes. When these expectations are analyzed, it is seen that the first expectation is “to achieve high success on a provincial basis”. It is seen that this expectation is common with the expectations of the school administration from the teachers. In this context, it can be said that the expectations of the Provincial and District Directorates of National Education from teachers also pave the way for an audit environment. In their research, Ömür and Bavlı (2020) state that teachers have to cope with pressure and control from educational administrators and parents due to standardized exams. When we look at the expectations of the parents of eighth grade students from their Turkish teachers, it is seen that they mostly expect their students to be placed in a good high school. Based on this result, it can be said that parents also have an expectation focused on success in the central exam. When the findings regarding the expectations of eighth grade students from their Turkish teachers are examined, it is seen that their primary expectation is to increase their scores in the exams. As can be seen, students' expectations are also exam-oriented. In addition to this, it is seen that students also have expectations from Turkish teachers regarding the course content. In this context, the prominent expectation is that the activities in the textbook should not be practiced in Turkish lessons. It can be said that the basis of this expectation of the students is their desire to do exam-oriented studies in Turkish lessons, and for this reason, they see the texts and activities in the textbooks as a waste of time. In this context, it can be said that the participant teachers' opinions about not meeting the expectations in the Turkish Lesson Teaching Program (2019) have an indirect relationship with the demands of the students. Thus, in line with the demands of the students, it is thought that the conduct of Turkish lessons in a way that is suitable for learning with text and in which higher level thinking skills can be developed is postponed. When the expectations of the eighth grade Turkish teachers from themselves are examined, it is concluded that some of these expectations are self-oriented and some are student-oriented expectations. In this context, “updating oneself” and “being sufficient for the students” are among the expectations of the teachers towards themselves. It can be said that these expectations of teachers are generally related to the general structure of the teaching profession. However, when we look at the points mentioned by the participant teachers in their opinions, it is seen that these expectations are based on the reasons arising from LGS.

Finally, the participant Turkish teachers stated what being a Turkish teacher for eighth graders meant for them. When these meanings are analyzed, it is seen that the prominent opinion is

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

that it makes them feel good. This meaning is followed by the view of "completing the deficiencies". Other meanings expressed by Turkish teachers are as follows: being challenged, attending meetings constantly, being in a race, not being dull, communicating strongly and having privileges. In addition, some Turkish teachers also stated that teaching eighth grade Turkish motivated them. In this context, when the opinions of Turkish teachers are examined in general, it is seen that they attribute meanings to being a teacher of eighth graders that can be evaluated both positively and negatively.

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 322-358.
DOI. 10.51460/baebd.1564442

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Yapılandırmacı felsefeye dayanan 21. yüzyıl eğitim sistemi, çeşitli ögelerin bir arada bulunduğu dinamik bir yapıya sahiptir. Temizkan (2008) neredeyse bütün toplumların eğitim sisteminin; öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere üç temel öge üzerine kurulu olduğunu vurgulamaktadır. Kıroğlu (2023) ise eğitim sistemini oluşturan ögeler içinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsünün diğerlerine göre daha öne çıktığını, bu üçlü içinde ise diğerlerini etkileme gücü daha fazla olan ögenin "öğretmen" olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen unsurunun önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Gülden'e (2021) göre öğrenme-öğretme sürecinde bütün bileşenlerin etkinliğini doğrudan etkileyen unsur, Memişoğlu'na (2014) göre ise bu süreçte en etkili birey, öğretmendir. Öğretmen bileşeninin öne çıkarılması, bütün aşamalarda rehber olması ve öğrenme-öğretme sürecinin her unsuruyla yakın etkileşim kuruyor olması düşüncelerine dayandırılabilir.

Eğitim sistemi içinde uygulamaya dönük planlamayı hedefleyen öğrenme-öğretme süreci, bazı temel bileşenlerin bütünlüğüyle yapılandırılmaktadır. Gülden (2021) Türkçe öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecini meydana getiren temel bileşenleri; öğretim programı, öğretmen, materyaller, araç-gereçler, eğitim ortamı ve ölçme değerlendirme süreci şeklinde sıralamaktadır. Öğretmen; kendisine verilen görev ve sorumluluklar açısından öğretme-öğrenme sürecinde en önemli unsurdur (Şahin, 2011). Nitekim öğretim programının uygulayıcısı, öğrencilere yönelik öğrenme içeriğinin ve ortamının hazırlayıcısı, gerektiğinde öğrenme koşullarının düzenleyicisi öğretmenlerdir. Sahip oldukları bu niteliklerle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinin *ana kurgulayıcısı* oldukları söylenebilir. Öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinin kilit noktasında bulunmaktadır (Uygur ve Kanadlı, 2020). Görüldüğü gibi hem genel olarak eğitim sistemi içinde hem de özel olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında öğretmen unsuru öne çıkmaktadır.

Eğitim sistemi ve öğretim sürecinde önemi sıklıkla vurgulanan öğretmenlerin taşımaları gereken temel niteliklerin olduğu düşünülmektedir. Demirel (2017) öğretmenin kişisel ve meslekî niteliklerini genel olarak özetlemektedir. Bu doğrultuda öğretmenin kişisel nitelikleri güdüleyici olma, başarıya odaklanma ve profesyonel olma şeklinde üç başlıkta; meslekî nitelikleri ise öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi ana başlıkta ele alınmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na (2022) bakıldığında ise öğretmenliğin, eğitim ve öğretimle ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak açıklandığı, öğretmenlerin Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun, etik bir şekilde bu mesleği yürütmekle yükümlü oldukları görülmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ile öğretmenlerin meslekî sorumlulukları belirli çerçevede sunulsa da öğretmenler, öğretim ortamında doğrudan veya dolaylı olarak farklı rollerin üstlenicisi olabilmektedir. Böylelikle de öğretmenlik mesleği roller ve sorumluluklar bağlamında bir beceri olarak görülebilmekte ve öğretmen kimliği araştırmacılar tarafından farklı benzetmelerle açıklanabilmektedir. Bu bağlamda Sönmez'e (2021) göre öğretmen; eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi, Göçer'e (2022) göre ise bir mimar, orkestra şefi, rehber ve koordinatördür. Orkestra şefi benzetmesinden de anlaşılacağı gibi öğretmenler, süreç içinde birçok ögeyle etkileşim hâlinde olarak genel bir uyumu sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu amaç, öğretim sürecinin diğer ögeleriyle aktif bir iletişimi gerekli kılabilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler, rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken öğrenme-öğretme sürecindeki diğer unsurlarla etkileşim hâlinde olabilmektedir. Bu etkileşimin doğal bir sonucu olarak çeşitli beklentiler oluşabilmektedir. Söz konusu beklentiler öğretmenlerin rolleriyle ilişkili olabilmektedir. Öğretmen rolleri ise çeşitli faktörler bağlamında ele alınabilmektedir. Makovec (2018) öğretmenin rollerini etkileyen içsel ve dışsal faktörler olduğundan söz etmektedir. İçsel faktörler arasında öğretmenin meslekî rolüne ilişkin kendi algıları; dışsal faktörler arasında ise öğrenci, veli, okul liderleri, toplum ve diğer paydaşlarının öğretmene yönelik görüşleri ve öğretmenden beklentileri yer almaktadır (Makovec, 2018). Sıralanan bu faktörlerin her birinin, öğretmenlerden beklentilere dönük dolaylı biçimde bir çerçeve çizdiği söylenebilir.

Toplumun eğitimden beklentisinin artması aynı zamanda öğretmenlerden beklentinin artmasına da neden olmuş, böylelikle öğretmenlerin rolleri de farklılaşmıştır (Temizkan, 2008). İçinde bulunulan çağda öğretmen rollerini ve onlardan beklentileri ortaya koyabilmek için öğrenme-öğretim sürecinin unsurları arasında yer alan öğretim programı, öğrenci, veli, öğretmen okul iç ve dış paydaşları bileşenlerinin üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Eryılmaz (2013) öğrencilerin, öğretmenlerden beklentilerinin açıklanmasını ders katılımı bağlamında önemli görmektedir. Bu bağlamda beklentilerin karşılanma durumunun, öğrencilerin motivasyonunu dolaylı olarak etkilediği yorumu getirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmelerinde de beklentilerin önemli bir rolü vardır. Öğretmen davranışları ve öğrenci beklentileri birbirini etkilemektedir (Sidekli, 2010). Bu bağlamda öğrenci beklentileriyle öğretmen uygulamalarının çift yönlü bir etkileşim kurduğu söylenebilir.

Öğrenci beklentileriyle beraber okul iç ve dış paydaşlarının da öğretmenlerden çeşitli beklentilerinin olduğu düşünülmektedir. Zümre başkanı, okul müdürü, okul müdür yardımcısı, millî eğitim şube müdürleri, il millî eğitim müdürü, kaymakam, vali vb. yetkililer öğretmenleri geniş bir sorumluluk sahasıyla karşı karşıya getirmektedir (Koç ve Kıymaz, 2019). Ayrıca bu sorumluluk sahasında branş öğretmenlerinin yer aldığı, zaman zaman farklı branş öğretmenlerinin birbirlerine sorumluluk yüklediği ve birbirlerinden beklentilerinin olduğu da ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle beraber veliler de paydaştır. Eğitimin değişmez unsurları, öğrenciler ve velilerdir (Metlilo ve Yıldırım, 2021). Aileler, okulun sürekli iş birliği içerisinde olması gereken önemli unsurlarındandır (Ünal vd., 2010). Bu bağlamda öğretmenlerden beklentiler arasında öğrenci velilerinin de belirgin bir konumu olduğu söylenebilir. Veli beklentileri; öğretmenleri meslekî gelişim faaliyetlerinde bulunmaya, kendilerinden beklentileri karşılaşamaya yönlendirmektedir (Çayak, 2021).

Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin ve Türkçe öğretmenlerinin bir öğretmen olarak kendilerinden beklentilerinin neler olduğu ve bütün bu beklentileri nasıl anlamlandırdıkları, araştırılması gereken önemli bir konu alanı olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenleri özelinde böyle bir araştırmanın kurgulanmasının önemi üzerinde de durulması gerektiği düşünülmektedir. Koç ve Kıymaz (2019) bütün öğretmenlerin öncelikli olarak ana dili öğreticisi olduklarının ve Türkçe öğretmekten sorumlu olduklarının unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Her ne kadar bütün branşlardan öğretmenlerin Türkçe öğretmekle sorumlu oldukları vurgulansa da eğitim-öğretim ortamlarında Türkçe öğretmenleri alan bilgileri ve uygulamalarıyla bir disiplin olarak ana dili

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretimini beceri temelli bir anlayışla sistematik biçimde yürütmektedir. Türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için özel amaçlar doğrultusunda öğretimi planlamaktadırlar. Baştuğ ve Demirgüneş'e (2020) göre dil becerilerini temel olarak kazanmış öğrencilerin ilgili becerileri akademik ve okul dışı yaşamında işlevsel olarak kullanmalarından Türkçe öğretmenleri sorumludur. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sadece okul ortamıyla sınırlı kalmadığı düşünülmektedir. Okul dışı ortamlarda da ana dilinin kullanımına ilişkin deneyimlerin odağında, Türkçe öğretmenlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı da söylenebilir. Bu bağlamda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde genel beklentinin ana dili becerilerini geliştirme olmasıyla beraber özellikle merkezî bir sınav olan Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlık sürecinin yaklaşmasıyla Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sekizinci sınıf düzeyinde farklılaştığı düşünülmektedir. Bu noktada LGS'ye hazırlık sürecinde sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin neler olduğunun ve Türkçe öğretmenlerinin bu beklentileri nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin üstlendikleri rollere ve Türkçe derslerini yürütme biçimlerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerden beklentilere yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Şahan'ın (2011) ilkokul öğrencilerinin velilerinin; yöneticilerden ve öğretmenlerden beklentilerini ele aldığı, Çelikkaya'nın (2011) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentilerini ele aldığı, Erşan'ın (2019) ise ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerini ele aldığı görülmektedir. Ayrıca Arslan ve Aslanargun'un (2024) 1999-2021 yılları arasında velilerin, okuldan ve öğretmenlerden beklentilerini ele alan 50 makaleyi inceleyerek bir tarama çalışması yaptığı tespit edilmiştir. Türkçe dersi özelinde yapılan çalışmalara bakıldığında Bağcı ve Temizkan'ın (2006) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini incelediği, Sidekli'nin (2010) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için öğretmenlerinden beklentilerini incelediği, Rengi ve Polat'ın (2019) ise Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinden beklentileri incelediği görülmektedir. Ayrıca alan yazınında öğretmen beklentilerini çeşitli bağlamlarda konu edinen yabancı çalışmaların (Rubie Davies, 2010; Timmermans vd., 2016) yer aldığı dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere alan yazınında Türkçe öğretmenlerinden beklentilere yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden beklentilere yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin bu bağlamda deneyimlerinin ele alınması önemli ve gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı "Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklentilere yönelik görüşlerini belirlemek" olarak ifade edilmiştir. Söz konusu çalışma, öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden ne gibi beklentilerde bulunduklarını, öğretmenlerin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu ve bu beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını, betimlenmesi yönüyle alan yazınındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca merkezî bir sınava hazırlanan sekizinci sınıf düzeyi odağında Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin ele alınmasının, çalışmayı özgün kıldığı söylenebilir. Çalışmanın ana amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerinin;

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanmasına,
- farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin beklentilerine,
- okul idaresinin beklentilerine,
- diğer branş öğretmenlerinin beklentilerine,
- zümrelerinin beklentilerine,
- il ya da ilçe millî eğitim müdürlüklerinin beklentilerine,
- velilerin beklentilerine,
- öğrencilerin beklentilerine,
- meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerine göre "Sekizinci Sınıfların Öğretmeni Olmak" ne anlama gelmektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenemoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Creswell'e (2021) göre fenemolojik çalışma, bir fenomen veya kavramla ilgili birkaç kişinin yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder. Bu çalışmada sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin çeşitli bağlamlarda kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlandığı için fenemoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışma için etik onay İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 29.12.2022 tarihinde 24 sayılı oturumda 5 numaralı kararla alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi noktasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden ve ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında bulunan bir büyükşehrin merkez ilçesine bağlı alt (3), orta (5) ve üst (3) sosyoekonomik düzeye sahip okullarında görev yapan, gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen Türkçe öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Okulların sosyoekonomik düzeyine ilişkin bilgi okul idarelerinden alınmıştır. Bu bağlamda K4, K7, K11 alt; K1, K2, K3, K5, K6 orta; K8, K9, K10 olarak kodlanan katılımcılar üst sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Farklı sosyoekonomik düzeylerde okullardan katılımcı öğretmenlerin seçilmesinin nedeni çeşitlilik sağlamaktır. Katılımcı öğretmenlerin seçilmesinde aynı okulda en az üç yıldır sekizinci sınıfların Türkçe dersine giriyor olmak ölçütü de dikkate alınmıştır. Bunun nedeni olarak çalışmanın fenemolojik desenle kurgulanması gösterilebilir. İlgili fenomene ilişkin deneyim ve algının bu süre kapsamında oluşabileceği varsayılmıştır. Nitel araştırma yönteminde veri doyumunun sağlanması önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmada on bir Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmelerde veri doyumu sağlandığı için daha fazla öğretmenle görüşme gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve kişisel bilgi formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikli olarak alan yazın taraması yapılmış, tarama sonucunda sorulacak soruların boyutları belirlenmiş ve ilgili sorular hazırlanmıştır. Ardından alan uzmanlarından görüşler alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla ise öğretmenlerin meslekî deneyimine, cinsiyetine ve görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine yönelik bilgiler elde edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmeden önce "Görüşme Takvimi" oluşturulmuştur. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler çevrim içi veya yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi görüşmeler ZOOM üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüş ve katılımcı öğretmenlerin onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2018) göre içerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanır. Bu bağlamda ilk olarak araştırmacılar tarafından veri seti detaylı bir şekilde okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan benzer kodlar ise uygun tema altında birleştirilerek sunulmuştur. Katılımcıların görüş bildirdiği kodun karşısına "*" işareti konulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerden elde edilen görüşler dijital ortamda yazıya aktarılmış, tekrar öğretmenlere sunulmuş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Çalışmanın veri seti ilk aşamada iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Ardından yapılan kodlamalar aynı tema altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalara ve oluşturulan temalara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu görüş doğrultusunda kod ve temalar revize edilmiştir. Elde edilen veriler çoğunlukla doğrudan alıntılarla sunulmuş ve öznel düşüncelere yer verilmemiştir. Ayrıca katılımcıların kimliğini gizli tutmak adına kod isimler kullanılmıştır. Örneğin, K1 kod ifadesi "Katılımcı 1"i temsil etmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden çeşitli beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Türkçe Dersi Öğretim Programı' nın Türkçe öğretmenlerden beklentileri	Dört temel dil becerisini kazandırma			*	*	*					*	*	5
	Kendini ifade edebilme becerisi kazandırma	*		*	*					*	*	*	6
	Dili doğru kullanma becerisi kazandırma	*	*	*	*		*	*				*	7
	Okuduğunu anlama ve yorumla becerisini geliştirme	*		*		*		*	*			*	6
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme										*		1
	İyi bir insan yetiştirmek						*						1
	Estetik duyguları geliştirme											*	1
	Millî duyguları güçlendirme											*	1

Tablo 1'de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların, beklentilere yönelik düşüncelerinin farklılaştığı görülse de üzerinde durdukları "Dört temel dil becerisini kazandırma, kendini ifade edebilme becerisi kazandırma, dili doğru kullanma becerisi kazandırma ve okuduğunu anlama-yorumla becerisini geliştirme " biçiminde ortak ifadelerinin bulunduğu söylenebilir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların yanıtlarından örnekler şu şekildedir:

"*…Bu bakımdan bu dört temel beceri var. Dinleme, izleme, okuma, yazma ve okuma, yazma, konuşma gibi beceriler. Bunları doğru şekilde kazandırmamız bekleniyor."* (K11)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Program şu anda bize etkinlikler veriyor. Etkinliklerin içerisinde belirli bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını, yazmalarını sağlamamızı istiyor." (K9)

"Türkçeyi doğru, güzel, etkili bir şekilde konuşmak diye bir genel amacımız var aslında bunun uygulanması bekleniyor." (K2)

"Bizden çocuğun, çocukların okuma, anlama, okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini geliştirmemiz bekleniyor." (K3)

Yukarıdaki ifadelerin yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) öğretmenlerden beklentilerine yönelik K10'un "*Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, daha üst düzey bilgi ve becerilerle donatılmış öğrenciler isteniyor. Yani öğretim programının talebi bu…*" ifadesiyle üst düzey becerileri edindirmeye, K11'in "*Yine temalarımızda mutlaka millî kültür teması var. Ayrıca Atatürk teması var. Bununla birlikte millî kültür bu temalara baktığımızda çocukların millî duygularının güçlendirilmesi isteniyor bekleniyor bizlerden" ve "Ayrıca yine dersimizin özelliği olarak çocuklardan çocukların estetik duygularını geliştirmeniz bekleniyor bizlerden*" ifadeleriyle millî duyguları güçlendirmeye ve estetik duyguları geliştirmeye, K6'nın ise "*Öğrencilerimizin sadece yani akademik anlamda değil ama tırnak içinde söylüyorum iyi bir insan olarak da gelişimlerine yönelik beklentiyi gerçekleştirdiğinizde Türkçe dersinin genel amaçlarını sağlamış oluyorsunuz, bu da bir beklenti…*" ifadesiyle iyi bir insan yetiştirmeye yönelik beklentiye vurgu yaptığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) beklentilerinin karşılanma durumu

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunlukla beklentilerin karşılanmadığı yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) beklentilerinin karşılanma durumu

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) beklentilerin karşılanma durumu	Merkezî sınav hazırlığına uygun değil	*			*	*	*	*	*	*	*	*	9
	Programın amaçları geri planda kalıyor					*	*	*					3
	Öğrenci gereksiz görüyor					*	*	*		*			4
	Öğrenci profili	*	*		*								3
	Olanaklar yetersiz						*					*	2
	Karşılanıyor			*									1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğu, bu beklentilerin karşılanamadığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Karşılanmamasının nedenleri arasında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) merkezî sınav hazırlığı için uygun olmaması, öğrencilerin programdaki beklentileri gereksiz görmesi, programın amaçlarının uygulamada geri planda kalıyor olması, öğrenci profili ve olanakların yetersizliği gösterilmektedir. Bu bağlamda öne çıkan görüş, programın amaçlarından hareketle Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin merkezî sınav hazırlığına uygun olmaması üzerinedir. K5 ve K9 bu noktada düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

"*Türkçe dersimiz sekizinci sınıflarda ve diğer sınıflardaki gibi 4 temel beceri üzerine kurulmuş. Okuma, yazma, dinleme, konuşma şeklinde. Buradaki kazanımların çocuklara yansıtılması lazım. Yani programın beklediği şey bu. Ama 8. sınıf özelinde daha çok hepimizin bildiği sahada LGS'ye yönelik verilen kazanımların ön plana alınıp öğrencinin sınava hazırlanması ve rakamsal olarak sınavlarda başarı göstermesi hedefleniyor. Beklentiler sınava hazırlık yapmaya yönelik değil, karşılanamıyor*." (K5)

"*Yani Millî Eğitim'in programın benden beklentisiyle öğrencilere sunduğu hiçbir değil, kesinlikle. Ben programı açıyorum, benden beklentileri zaten başlamış. Yani maddelemiş. Bir okuduğunu anlama ve yorumlama, dinleme, konuşma. Bir de yazım ve noktalama… Burada yazım ve noktalama da böyle test tekniğinden ziyade düzenli yazı yazma, yazdığını imla ve kurallarına göre uydurma. Hep program bunun beklentisi içerisinde. Ama karşıma çıkan sınav öyle değil kesinlikle. Sınava bu şekilde hazırlanmak mümkün değil*." (K9)

Katılımcıların programın beklentilerinin karşılanmasında sorun yaşadıkları, öne çıkan bir diğer görüşün ise öğrencilerin bu beklentileri gereksiz görmesi yönünde olduğu görülmektedir:

"*Biz gelip sekizde okulda, o beşinci, altıncı sınıfta yaptığımız gibi, o kitaptan metinleri işlediğimizde sonra sözcük çalışması yaptığımızda, metni analiz eden etkinlikleri yaptığımızda bunların maalesef ki bunun altını böyle çizerek söylüyorum gereksiz buluyor öğrenci*." (K7)

"*Sekizinci sınıflarda LGS ideali olduğu için programın hedefleri öğrenciyi sıkıyor, yani angarya, gereksiz bir iş gibi görüyorlar*." (K9)

Katılımcılar; programda yer alan beklentilerin karşılanması noktasında bir yandan sınav hazırlığına uygun olmamasına ve öğrencilerin söz konusu beklentileri gereksiz görmelerine vurgu yaparken diğer yandan da öğrencileri merkezî sınava yönelik hazırladıkları için programın amaçlarının geri planda kaldığına değinmektedir. Bu bağlamda K6 "*Çoğu zaman öğrenciler sınav odaklı olduğu için gerek toplum gerekse koşullar bunu dayattığı için biz bu amaçları gerçekleştiremiyoruz. Hatta bu amaçlar değil ikinci planda, üçüncü planda da kalabiliyor. Eee. Böyle bir çatışmanın içinde oluyoruz*." ifadeleriyle hem programın amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınav hazırlığı yapma arasındaki çatışmanın üzerinde durduğu hem de programın amaçlarının geri planda kaldığına değindiği görülmektedir. Benzer şekilde K7'nin "*Türkçeyi doğru güzel etkili kullanma gibi amaçlar, asıl amaçlar, asıl amaçlar maalesef ikinci planda kalıyor. Ne oluyor asıl amaç? Eee belli bir test sınavından belli bir düzeyin üstüne çıkmak. Yani bütün odağımız, amacımız, çalışmalarımız, her şeyimiz bu yönde olacak…*" şeklinde düşüncelerini paylaşarak asıl amaçların geri planda kaldığını ve sınav başarısının asıl amaç olarak öne çıktığını vurgulamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Katılımcılardan alt sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen okullarda görev yapan öğretmenlerin ise programın beklentilerinin karşılanması noktasında öğrenci profiline ve olanakların yetersizliğine ilişkin görüşlerini belirttikleri görülmektedir:

"*Hani imkânlardan dolayı bazı şeylerde sıkıntılar yaşayabiliyoruz bu becerileri kazandırmakta. Onun dışında okuma sevgisi, özellikle okuma üzerinde çok fazla duruluyor. Ama buna baktığımız zaman okulumuzun şu an hala bir kütüphane hali hazırda mevcut çok işlevsel bir kütüphanesi var diyemem. Tamamen kendi imkânlarımızla yürütmeye çalışıyoruz Merkezde belki bunlar merkezi okullarda çok da bahsi geçmeyen şeyler dahi olabilir ama bizler bu konularda biraz problem yaşıyoruz merkeze uzak okul olarak."* (K11)

"*Programın verdiği sorumluluk ve beklentilerin karşılanması öğrenci profiliyle bence çok ilgili. Karşında seni dinleyen öğrenci varsa tek tek hepsini yaparsın ama bir etkinliğe geçiyorsun atıyorum bir kazanımı vermeye geçiyorsun öğrenci sıkılıyor, sürekli konuşmaya başlıyor, ona sus buna sus diyorsun, öğrenci profiliyle çok alakalı bu durum…*" (K4)

Katılımcı öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) beklentilerinin karşılanmadığı yönünde görüş belirtse de K3'ün katılımcıların çoğunun düşüncesinden farklı olarak "*Hani şu an yüzde 70-80 böyle bir oran verirsek beklentiler karşılanıyor diyebiliriz…*" şeklinde ifadeleriyle programın beklentilerinin belirli bir oranda karşılandığını belirttiği görülmektedir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ve diğer paydaşların Türkçe derslerindeki beklentilerinin de farklılaştığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	Sorumluluklar farklılaşıyor	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
	5.snf. ortaokula uyumu sağlamak		*			*							2
	5. snf. okuma alışkanlığı kazandırmak	*				*			*	*			4
	5. ve 6. sınıflar daha rahat							*			*		2
	7. ve 8. snf. sınava yönelik çalışmalar yap.				*	*	*			*	*		5
	8. snf. test ve soru çözmek	*	*		*		*	*		*	*	*	8

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tümünün farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının farklılaştığına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Sorumlulukların farklılaşmasının, beklentilerle ilişkili olduğu söylenebilir. K2 ve K5 5. sınıflarda sorumluluklarının ortaokula uyumu sağlamak olduğunu, K1, K5, K8 ve K9 ise Türkçe dersi özelinde 5. sınıflarda temel sorumluluklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmak olduğunu ifade etmektedir. K7 ve K10 ise sorumluluk açısından 5. ve 6. sınıfların rahat olduğunu vurgulamaktadır:

"*Sorumluluklarımın sınıf düzeylerine göre farklılaştığını düşünüyorum*." (K1).

"*Beşinci sınıflarda daha çok eee bence ortaokul ortamına alıştırma, uyma diyebilirim beşinci sınıf için ben. Eee yeni yeni alışıyorlar, uyum sağlıyorlar çünkü…*" (K2).

"*Mesela beşinci sınıftaki bizim öncelikli sorumluluğumuz çocuklara bir okuma alışkanlığı kazandırmak*." (K8).

"*Beş, altı ve yedinci görece sorumluluk açısından daha rahat diyebilirim*." (K11).

Katılımcıların üzerinde durdukları diğer düşüncelere bakıldığında 7. ve 8. sınıflarda sınava yönelik çalışmalar yapma sorumluluklarından söz ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda K10 "*7 ve 8. sınıflarda derse girdiğimiz zaman daha çok işte sınava yönelik çalışmalar yapılıyor. Bu öğrencilerin sınavda başarılı olması, daha fazla net yapabilmesi için çalışmalar yapıyoruz*." şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Katılımcıların özellikle sekizinci sınıf özelindeki sorumluluklarından söz ederken test ve soru çözme odaklı ilerlediklerinden, sorumluluklarının bu yönde olduğundan bahsettikleri görülmektedir.

K7, sekizinci sınıfta sorumluluklarının farklılaştığını "*Türkçe dersi kapsamındaki etkinlikleri sekizinci sınıfta yapamıyoruz. Bu önemli bir sorun. Çünkü bize sekizinci sınıfta hani hem veli baskısı olarak hem idari çevre her türlü bir sorumluluk yükleniyor. Nedir o LGS'de yani deneme sınavlarında, testlerde öğrencinin başarısı, test başarısı. Yani çoktan seçmeli sınav başarısı tam olarak bu. O yüzden sorumluluk başka farklı yani hem içerik olarak başka hem de nicel olarak daha ağır bir sorumluluğumuz oluyor sekizinci sınıflarda. Sorumluluğumuz soru çözme, test çözdürmek oluyor*." cümleleriyle ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, genel olarak farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının da farklılaştığından söz etmektedir. Farklılaşan sorumluluklara ilişkin düşüncelerine bakıldığında ise sınıf düzeyleri odağında, öğrenci ve diğer paydaş beklentilerini vurguladıkları görülmektedir. Bu temada öğretmenler her ne kadar görüşlerini sorumlulukları odağında sunsalar da aslında bu görüşlerinin altında farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve paydaşların beklentilerini sundukları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin sorumluluk olarak ifade ettikleri, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve paydaşların beklentileridir.

Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, okul idarelerinin kendilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	LGS'de yüksek başarı	*		*		*	*	*	*	*	*	*	9
	Sorunsuz ve başarılı sınıf	*		*	*	*				*			5
	Öğrencilere koçluk yapmak				*		*	*		*			4
	Okuma kültürünü geliştirmek		*					*					2
	Sosyal kültürel etkinlikler yapmak				*			*					2

Tablo 4 incelendiğinde okul idaresinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin çoğunlukla LGS'de yüksek başarı elde edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. K8 "*…ama dediğim gibi idarenin tek beklentisi LGS'de başarı. Yani her idare ben idarede olsam ben de bunu isterim okulum LGS'de başarılı olsun derim. Yani bu sınav sisteminde idarenin beklentisi öğrencinin LGS de çok net yapması ve çok fen lisesi kazandırmak*…" düşünceleriyle bu durumu ifade etmektedir. K8 bu ifadeleriyle idarenin başarı beklentisini normal karşılayarak kendisinin de düşüncesinin bu yönde olduğunu belirtmektedir.

Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri arasında davranış bağlamında sorunsuz, akademik açıdan ise başarılı bir sınıf ortamının oluşturulması da yer almaktadır. Bu bağlamda K1 "*Türkçe dersi bağlamında da diğer dersler bağlamında da başarı ortalaması yüksek olsun. Sınıfta problem olmasın, kavga olmasın, gürültü olmasın, bir de başarı yüksek olsun*.", K6 "*Bana problem getirmeyin ama sınavda başarılı olun*…" şeklindeki ifadeleriyle kendilerinden beklentilere dikkat çekmektedirler.

Okul idaresinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin hazırlandıkları LGS'de başarılı olmalarını sağlamak için Türkçe öğretmenlerinden koçluk yapmalarını beklediklerine ilişkin görüşlerin de var olduğu görülmektedir. K4 *"Koç öğretmenler belirliyordu mesela iyi öğrenciler için bizden onların yakın takibini yapmamızı istiyordu, biz yakın takibini yapıyorduk. Kaç soru çözmüş işte, velisini arayıp teyit ediyorduk bunu bekliyor müdür senden…*" ifadeleriyle okul müdürünü koç öğretmenler belirlediğini ve bu koç öğretmenlerin öğrencilerin yakın takibini yapmasını istediğini aktarmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyde bir okulda görev yapan K7 "*…yani özellikle mesela biz okulumuzda okuma kültürü kapsamında çok çalışmalar yaptık. Yıllardır yapıyoruz, böyle bir temel attık. Bu anlamda da okul müdürünün okuma kültürünü geliştirmek için bizden beklentileri yüksek*…" cümleleriyle kendilerinden beklentiye vurgu yapmaktadır. Alt sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen diğer bir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okulda görev yapan K4 ise okul müdürlerinin öncelikli olarak sosyal kültürel etkinlikler yapmalarını beklediklerini ifade ederek yaşadığı bir olayı şu şekilde aktarmaktadır:

"*Yani bizim öğrenci profilimiz belli olduğu için bizim müdürümüz öğrencilerimizden farklı başarılarla kendilerini duyurmalarını sağlamamızı bekliyor. Çeşitli yarışmalarda derece elde etmeyi, ilin ilçenin ismini duyurmanı, farklı projeler yapmanı bunları bekliyorlar. Bana göre yarışmalara daha çok önem veriyorlar. Hatta ben bir kere müdürün yanına gidip demiştim biz akademik anlamda sekizleri hazırlamaya çalışırken siz bizden ekstra o kadar çok işte sosyal şeyler istiyorsunuz ki biz yetiştiremiyoruz diye gitmiştim müdürün yanına. Her ikisini bir arada yürütemiyoruz diye. Müdür bana açık açık şey dedi bizim için akademik başarıdan çok sosyal başarı daha önemli. Bir öğrencinin çok net yapması benim gözümde önemli değil ama karşısındakine kendini ifade etmesi rahatça işte bir şeyler yapması anlatması benim için daha önemli dedi*."

Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinin kendilerinden beklentileri olduğundan söz etmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
	Başarı için iş birliği	*	*			*	*			*			4

Tablo 5'e bakıldığında görev yaptıkları okuldaki diğer branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öğrencilerin öncelikli olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. K3 "*Diğer branşların bizden beklentisi öğrencilerin okuduğunu anlama sıkıntısını çözmemiz. Yani okuduğunu anlayamıyor ise öğrenci orada Türkçede bir problem var demektir diye düşünüyorlar.*" şeklinde ifadeleriyle bu durumu özetlemektedir. Ayrıca katılımcıların çoğu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik beklentinin LGS odağında olduğunu, öğrencilerin yeni nesil soruları anlamakta güçlük çektikleri için diğer derslerdeki soruları da çözemediklerini bundan dolayı diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar:

"*Şimdi birkaç yıldır, son yıllarda diyelim artık bütün branşlarda sınavlar, yeni nesil dediğimiz sorular biraz okuma becerilerini ölçmeye dayalı. Yani sayısal derslerde dahi bu böyle. Çünkü mesela*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bir matematik sorusu sadece bir matematik bilgisini ölçmüyor. Sorunun bir kurgusu var, bir hikâyesi var öğrencinin onu özümsemesi gerekiyor. Öncelikle anlaması, kavraması. Sonra o matematik bilgisi devreye giriyor. Bu fende de böyle, sosyalde de böyle, din kültüründe de böyle. O yüzden okuma becerileri noktasında hani doğrudan sizden beklentimiz budur diye dile getirmeseler de bunu hissediyoruz, bizim okuduğunu anlama becerilerini geliştirmemizi bekliyorlar." (K7)

"*Diğer branş öğretmenlerin beklentileri şöyle. Şimdi artık yeni değişen sınav sisteminde çocukların matematik vesaire sosyal bunları bilmesinden önce çocukların okuduğunu anlama becerisini ölçüyor bu yeni nesil sorular. Yani çocuk matematiği de yapabilmesi için önce soruyu anlaması kavraması gerekiyor. Yoksa onlar dört işlem verse dahi çocuk okuduğu soruyu anlamadıktan sonra yapamıyor işlemlerini. Ya da soruya doğru cevabı veremiyor. Bundan dolayı okuduğunu anlamalarını sağlamamız bekleniyor*." (K11)

Diğer branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra bir de öğrencinin LGS başarısı için iş birliği yapmaya yönelik olduğu görülmektedir:

"*Diğer branşların da beraber ekip olarak nasıl yapabiliriz, nasıl okulumuzu daha öne çıkarabiliriz, ilde okullar arasında sürekli bir rekabet var. Bu yarış sürekli devam ediyor. Biz kendi okulumuzu LGS'de nasıl başarılı hale getirebiliriz diye başarı için bir ekip olma beklentisi var*." (K5).

Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, zümrelerinin kendilerinden bazı beklentileri olduğunu dile getirmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	F
Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	İletişim halinde olmak			*		*	*	*	*	*	*		7
	Kaynak kitap önerme	*		*		*				*	*		5

Tablo 6 incelendiğinde zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri arasında öne çıkan düşüncenin "iletişim halinde olmak" olduğu görülmektedir. Katılımcılar (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11) iletişim halinde olma beklentisinin sadece akademik boyutuna dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda K8 kendisine yöneltilen "Zümrelerinizin sizlerden beklentileri nelerdir?" soruna yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"*Eee beklenti iletişim. Yani bizdeki konular şey gibidir. Bir zincirin halkaları gibidir. Mesela beşinci sınıfta isim fiil ayrımını öğretiriz biz. Çocuk sekizinci sınıfa geldiğinde onu öğrenmemişse fiilimsiyi öğrenemez veya altıncı sınıfta tamlamaları öğretiriz. Çocuklara sıfatları öğretiriz sekizinci*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sınıfa geldiğinde sıfat fiili öğrenemez. Tamlamaları öğrenemezse yüklemi söz öbeklerini öğrenemez. İşte yedinci sınıfa gelir zarfı öğretiriz. Sekizde zarfı bilmeden zarf fiili öğrenemez. Konu hep birbiriyle ilişkili olduğu için. Yeri gelir beşinci sınıftaki sınıfı beşe kadar getiririm. Altıncı sınıfta diğer zümrem alabiliyor o yüzden biz onlara eksiksiz iletişim halinde olarak birlikte hareket etmediğimiz sürece o zincirde halkalarda kopukluk olur. Türkçe öğretmenleri diğer branşlara nazaran daha iletişim halinde olmalı, hareket etmeleri gerekir diye düşünüyorum çünkü yani müfredatta sekizinci sınıftan sorumlular ama sekizinci sınıf konusu öğrenmeleri için beşte altıda, yedide de o konuları biliyor olmaları lazım. Bundan kaynaklı olarak da haklı bir şekilde zümrelerimiz bizden bu konularda daima iletişim halinde olmamızı, birbirimizi ne işlediklerimizle ilgili haberdar etmemizi bekliyor." (K8)

Katılımcılar, akademik boyutta iletişim kurmanın yanı sıra özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kullanabilecekleri, LGS'ye yönelik hazırlık kitaplarına ilişkin birbirlerine öneride bulunmalarına yönelik beklentiye vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda K5 "*Ders kitaplarının dışında öğrencilerin kullanması gereken kitaplara ihtiyaç olabiliyor. Hatta daha ileri giderek şu yayınlar, kaynaklar daha sınava odaklı, daha başarılarını arttırıcı şekilde zümreler öneride bulunmamızı bekliyor, ben de dâhil olmak üzere…*" şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

İl/İlçe Millî Müdürlüklerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri okul idaresinin, diğer branş öğretmenlerinin ve zümrelerinin yanı sıra İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin de kendilerinden beklentileri olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Türkçe öğretmeninden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	İl bazında yüksek başarı	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
	Kitap okuma saatleri		*		*							*	3

Tablo 7'ye bakıldığında İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin sekizinci Sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin, bulundukları il bazında başarı elde etmelerine yönelik olduğu görülmektedir:

"*Ya aslında il, ilçe... Yani yine aynı şeye geliyoruz. Yani sınav. İlin başarısına bakılıyor sene sonunda. Benim ilim Türkiye ortalaması üstünde mi, altında mı? Buna bakıyor işte benim ilde kaç*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenci fen lisesine gitti, ilçe de aynı şekilde düşünüyor. İşte bundan hareketle LGS başarısı. Yani yönetsel temel bakış açısı budur burada…" (K7)

"*Yani genellikle LGS yaklaştığında bununla ilgili şube müdürleri vesaire okul ziyaretlerinde bulunuyorlar. Zaten okul olarak ve ilçe ya da il olarak ortalamanın yüksek olmasını istiyorlar, bekliyorlar her zaman*." (K10)

İl bazında yüksek başarının yanı sıra öğretmenlerden kitap okuma saatlerinin yapılmasına yönelik bir beklenti olduğu da dikkat çekmektedir. K2 İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin kendilerinden beklentilerini "*Kitap okuma saatleri çok söyleniyor artık. Hani bu artık herkesin bildiği bir şey kitap okuma saati yapılması işte…*" şeklinde ifade etmektedir.

Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri sekizinci sınıf öğrenci velilerinin kendilerinden beklentilerinden söz etmektedir. Bu beklentiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmeninden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	Öğrenci iyi bir liseye yerleşsin	*	*	*	*	*	*	*		*			8
	Öğrenci bütün paragraf sorularını doğru çözsün			*	*			*	*	*			5
	Öğrenci kitap okumasın, soru çözsün		*	*	*		*						4
	Ev ödevi olarak hedef soru verilsin			*		*			*		*		4
	Ders kitabındaki etkinlikler işlenmesin			*	*		*						2
	Öğretmene telefonla kolayca erişeyim			*	*		*	*	*	*			6
	Beklenti yok											*	1

Tablo 8'e bakıldığında velilerin sekizinci Sınıfların dersine giren Türkçe öğretmeninden beklentilerinin çoğunlukla öğrencinin iyi bir liseye yerleşmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bağlamda K3 " *Herkes çocuğunun iyi bir liseye yerleşmesini istiyor, bekliyor.*" şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Ayrıca velilerin öğrencilerin LGS'de çıkacak olan bütün paragraf sorularını çözmeleri, kitap okumak yerine soru çözmeleri, ev ödevi olarak öğrencilere hedef soru sayısı vermeleri ve Türkçe derslerinde ders kitaplarında yer alan etkinlikleri işlememeleri yönünde beklentilerinin olduğu görülmektedir:

"*Öğrenci velileri genellikle onların bütün paragraf sorularını doğru yapmasını sağlamamızı istiyorlar, valla beklentileri en çok paragraf sorularını ful yapmalarını bekliyorlar*." (K8)

"*Kitap okumasın, soru çözsün kitap okutmamı istemiyorlar, paragraf sorularını böylelikle çözeceklerini anlatamıyorum, boş görüyorlar kitap okumayı…*" (K4)

"*Şöyle ki bizim onları boş bırakmamamız ve sürekli ödev vermemiz. Onları ödevlendirmemizi, belli sayıda hedef soru verip çözdürmemizi bekliyorlar*." (K5)

"*Ders kitaplarındaki etkinlikleri işlemememizi istiyorlar*." (K6)

Yukarıdaki beklentilerin yanı sıra velilerin öğretmene telefonla istediği zaman ulaşmalarına ilişkin beklentilerinin de söz konusu olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri bu durumu bir zorluk olarak görürken bir yandan da bu beklentiyi karşıladıklarını ifade etmektedirler. K4 ve K7'nin bu konudaki düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

"*En önemlisi ise erişilebilir olmamızı, kendilerinin istediği zaman bize ulaşmalarını ve sorularını, öğrenciyle ilgili durumları konuşmamızı çözmemizi bekliyorlar. Bunu biz yapmaya çalışıyoruz yani okul dışında her zaman yetişmemiz mümkün olmuyor bu durum biraz zorluk oluştursa da biz genellikle bütün bunları karşılamaya çalışıyoruz zaten…*" (K4).

"Yani *öğretmen her an böyle telefon karşısında hazır olmalı gibi ulaşılabilir, erişilebilir yani bu kadar rahat olmalı mı olmamalı mı yani onu kadarını bilmiyorum ama böyle bir durum da var*." (K7)

Katılımcılar arasında yer alan alt sosyoekonomik düzeyden bir okulda görev yapan K11 ise sekizinci sınıf öğrenci velilerinin kendisinden herhangi bir beklentisi olmadığını vurgulayarak bu durumu şöyle açıklamaktadır: "*Yani açıkçası ben şimdiye kadar çalıştığım okullar genellikle kırsal kesim olduğu için bundan önceki okulum da kırsal bir okuldu. Bu da işte hani oraya göre biraz daha kırsal değil ama yani burası da hani köy sayılır yine kırsal bir alan, velinin bu konuda çok fazla bir ilgisinin beklentisinin olduğunu söyleyemem. Yani bir beklenti yok…*"

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentiler

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin kendilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri	Netlerini artırmak	*		*	*	*	*	*	*	*			8
	Soru çözmek	*	*	*		*		*			*		6
	Ders kitabındaki etkinlikleri işlememek	*		*	*	*	*	*	*				7
	Whatsapp'tan çözülemeyen soruları çözdürmek				*	*		*	*	*			5
	Duygusal olarak anlaşılmak	*		*		*		*		*	*	*	7
	Sosyal etkinlikler yapmak		*		*	*	*					*	5

Tablo 9'a bakıldığında sekizinci sınıf öğrencilerinin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin LGS'de Türkçeden yüksek net yapmak ve sınava yönelik soru çözmeleri yönünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda K1 düşüncelerini "*Öğrencilerin netlerini artırmak. Sene başında farz edelim, bir öğrenci sekizinci sınıfta 10 net yapıyorsa işte her zaman bir üste çıksın, bir üste çıksın, daha da artsın, düşmesin*." şeklinde ifade ederek öğrencilerin netlerini yükseltmeye yönelik beklentilerine, K10 ise "*Onun dışında hani zaten teneffüs saatlerinde falan bile soruları olursa çözüyoruz. Çocukların böyle hani sürekli soru çözme gibi beklentileri var*." ifadeleriyle soru çözdürmeye yönelik beklentilerine vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların dile getirdikleri bir diğer konu ise Whatsapp'tan öğrencilerin çözemedikleri soruları atarak öğretmenlerinden bu soruyu doğru bir şekilde çözüp anlatmalarını istedikleri yönündedir. K9 bu konu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade ederek bu durumun özellikle sekizinci sınıflarda yaşandığına ve iş yükü boyutuna vurgu yapmaktadır:

"*Whatsapp gruplarından ya da özelden öğrenciler çözemediği soruları gönderiyorlar. Biz oradan bakıp doğrusunu göndermemizi bekliyor. Öğrencinin bu talebi bize ekstra iş yükü. Mesela akşamları beşinci sınıflar hiçbir zaman soru göndermez Whatsapp'tan. Ama sen sekizinci sınıflardan soru geliyor hep…*"

Netlerinin yükseltilmesini ve sürekli soru çözülmesini isteyen öğrencilerin aynı zamanda ders kitabında bulunan etkinliklerin işlenmemesine yönelik bir beklentiye sahip oldukları da görülmektedir. K6 buna ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade ederek bu durumdan şikâyetçi olduğuna, etkinlikleri işlediklerinde ders işlenmiyormuş algısı oluştuğuna dikkat çekmektedir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*Bu konuda ben çok şikâyetçiyim yani hatta o dereceye geliyor ki biz o kitaptan yürüttüğümüzde o etkinlikleri işlediğimizde sanki böyle ders işlenmiyormuş gibi bir algı oluyor, bizden bu etkinlikleri yapmamızı bekliyorlar*."

Katılımcılara göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik beklentilerinin yanı sıra duygusal olarak anlaşılma ve sosyal etkinlikler düzenlenmesi şeklinde beklentilerinin söz konusudur. Bu bağlamda K11 düşüncelerini "*Çocuklar sekizinci sınıfa geldiklerinde hani genelde sınav stresi, sürekli her yerde konuşulması, herkesin onlardan bir beklentilerini dile getirmesi onlar üzerinde fazlasıyla baskı oluşturuyor. O yüzden öncelikle anlaşılmayı bekliyorlar.*" şeklinde ifade etmektedir. K11'in düşüncelerinden hareketle öğrencilerin sınav hazırlık sürecinin kaygısıyla duygusal olarak anlaşılma ihtiyacı duydukları söylenebilir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında öğrencilerin zaman zaman sosyal etkinlikler düzenlenmesi şeklinde beklentilerinin olduğu da dikkat çekmektedir. K4 bu durumu "*Öğrenciler ders dışı sosyal etkinlikler de yapmak istiyorlar*." şeklinde ifade ederken K11 ise durumu şöyle açıklamaktadır:

"*Sadece ders odaklı beklenti değil, bunun dışında dönemde bir kez de olsa 8. sınıfta özellikle bunu yaşıyorum. Her sene dönemde ya da senede bir kez de olsa hep birlikte bir sosyal aktivite yapmak istiyorlar mutlaka. Biz biraz merkezden uzak olduğumuz için işte hani bir kerede olsa toplu bir şekilde sinemaya gitmeyi, bir kere de olsa toplu bir şekilde bir piknik yapmayı vesaire 8. sınıfların hepsinin ortak kriteri bu bizden beklentileri özellikle bu sene sonuna doğru…*"

Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentileri

Sekizinci sınıfların dersine girmekte olan Türkçe öğretmenleri, yukarıda üzerinde durulan unsurların yanı sıra kendi meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerinin olduğunu da belirtmektedir. Bu bağlamda katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, kendilerinden beklentilere ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentileri

Tema / Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Okuma alışkanlığı kazandırmak	*		*		*	*	*	*		*		7
Kendimi güncellemek	*	*	*		*		*	*			*	6
Öğrenciye yetebilmek		*			*		*				*	5
Yazma etkinlikleri		*			*	*	*			*	*	6
Güçlü iletişim kurma				*	*	*		*	*			5
Farklı içerikler sunmak				*								1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10 incelendiğinde sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin, meslekî uygulamalarına dönük kendilerinden beklentileri arasında öne çıkan düşüncenin okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda K8 "*Yani benim kendimden beklentim çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek*." şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri kendilerini güncellemek ve öğrenciye yetebilmek noktasında da beklentilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. K1 her anlamda kendini güncellemeye yönelik beklentisini şöyle ifade etmektedir:

"*O günün şartlarına ayak uydurup kendimi öğrencilere karşı, arkadaşlarıma karşı, idareye karşı en iyi şekilde yetiştirebilmek. Hani güncel bir konu gelmiş gelmişse, bir yönetmelik değişmişse ben onu hemen öğrenmeliyim, hemen uygulamalıyım. Yeni bir soru tipi gelmişse, o konuda bir değişiklik olmuşsa. Çünkü her zaman aynı konu olmuyor. 10 sene önceki konu ile evet şimdiki konu bir olmuyor. Ben her sene tekrar ediyorum değişiklik var mı diye. Tekrar ediyorum bakıyorum bu sene bir şey eklenmiş mi diye. Onun için kendimizi devamlı yenilemek zorundayız*."

Öğrencilere yetebilmek noktasında ise K11 "*Bir 8. sınıf Türkçe öğretmeni olarak kendimden beklentim öncelikle çocuklara, onlara yetebilmek. Yani onların karşısında hiçbir zaman o eksiklik duygusunu hissetmemek tam donanımlı bir şekilde çocukların karşısında olabilmek*" cümleleriyle öğrencinin karşısına donanımlı bir şekilde çıkma düşüncesine dikkat çekmektedir.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleri Türkçe dersleri bağlamında özellikle yazma etkinlikleri gerçekleştirmeyi kendilerinden beklediklerini belirtmektedir. K7 bu konuda "*İşte yazma etkinlikleri yapmalıyız. Yazma dersleri yapmalıyız. Buna zaman ayırabilmeliyiz. Öğrenciye mesela kendi yazdıklarını toplayabildiği bir dosya tutturabilmeliyim. Yazmaya yönelik bir şeyler yapmayı bekliyorum*." ifadeleriyle yazma etkinliklerini düzenlemeye, bunun için zaman ayırmaya vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerinden beklentilerinin odağı olan bir diğer konu ise öğrencilerle güçlü iletişim kurmak üzerinedir. Öğretmenlerin düşünceleri öğrencilerle güçlü iletişim kurduklarında akademik başarıyı da sağlamak için bir adım atacakları yönündedir. K4 bu bağlamda düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

"*Yani o sosyal ilişkiyi güçlü tutmayı da kendimden bekliyorum o sosyal iletişimi güçlü tutunca akademik kendiliğinden geliyor, ben bunu hep gördüm. Tembel öğrenci bile çalışıyor*."

Yukarıda ifade edilen beklentilerin dışında, katılımcılar tarafından öne çıkan bir düşünce olmasa da sadece bir katılımcı tarafından ifade edilen öğrencilere farklı içerik sunmak düşüncesi de söz konusudur. K4 kendisinden öğrencilerine farklı içerik sunmak yönünde beklentisini "*Sadece soru değil yani konuyla ilgili film varsa da getirip izletmeyi beklerdim. Yani sadece ders bağlamında değil her şeyle ilgili onlara bir şeyler katmak isterdim, kendimden bunu beklerdim.*" şeklinde cümleleriyle aktarmaktadır. K4 böylelikle öğrencilere farklı sorular sunmanın yanı sıra farklı içerikleri sunmaya da dikkat çekmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine göre "sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak" çeşitli anlamlara gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu anlamlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	*f*
Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak	Zorlanmak		*			*					*		3
	Sürekli toplantılara katılmak				*		*			*			3
	Eksikleri tamamlamak	*						*	*	*		*	5
	Motive etmek			*	*								2
	Güçlü iletişim kurmak			*								*	2
	Ayrıcalık sahibi olmak				*	*							2
	Yarışın içinde olmak			*	*			*					3
	Körelmemek			*	*			*					3
	Güzel hissetmek			*	*	*		*		*	*		8

Tablo 11' e bakıldığında katılımcıların, sekizinci sınıfların öğretmeni olmalarına ilişkin düşüncelerinin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların bazıları sekizinci sınıfların dersine girmenin zorluğundan, sürekli toplantılara katılmayı ve önceki sınıf düzeylerinin eksikliklerini tamamlamayı gerektirdiğinden bazıları ise kendilerini motive ettiğinden, öğrencilerle güçlü iletişim kurduklarından, ayrıcalık sahibi olduklarından, yarışın içinde oldukları için memnun olduklarından ve kendilerini güncellediklerinden, körelmediklerinden söz etmektedirler. Ancak buna rağmen katılımcıların çoğunun sekizinci sınıfların dersine girmelerinin kendilerini güzel hissettirdiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Katılımcıların bu bağlamda düşünceleri tablodaki kod sırasına göre şu şekildedir:

"…*Sekizinci sınıfların dersine girdiğimde zorlanıyorum*." (K2)

"*Sürekli toplantılara katılmamız gerekiyor*." (K4)

"*8'e geldiğinde bakıyorsun 5'in konusu yok, 6'nın konusu yok, 7'nin konusu yok. Mecburen geriye dönmek zorunda kalıyorsun. Konu tamamlamak zorunda kalıyorsun. Eğer sınıf yetersiz, konular tamamlamamış ise o konuyu sen tamamlamak zorunda kalıyorsun*." (K1)

"*O çocuk daha fazla net yaparsa ben motive olacağım, işte benim öğrencim şu kadar net yaparsa beni daha çok motive edecek*." (K4)

"*Aramızda biraz daha güçlü iletişim olabiliyor, esprileri biraz daha karşılıklı yapabiliyoruz*." (K11)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"8*. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmeni olarak şunu söyleyebilirim. Bir ayrıcalık varmış gibi, 8. sınıfı herkes kaldırmaz*." (K5)

"*Yarışın içinde olmaktan ben de hani alışkanlık mı dersiniz ne derseniz artık. Ben de memnunum. Yani yıllardır sekizinci sınıf öğretmeniyim. O yarışın içine kendimi kaptırmak bu tempo benim de hoşuma gidiyor.*" (K7)

"*Sekizlerin dersine girmediğim senelerde bir böyle köreleceğim endişesi oluyor, körelmemek için girmek istiyorum*." (K3)

Tablo 11'e bakıldığında katılımcılardan K5'in ve K10'un sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmayı zor olarak ifade etmelerine rağmen güzel hissettiriyor olmasına da vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere öğrenme-öğretme sürecinde rolü olan unsurların her birinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentileri söz konusudur. Bu beklentilerin odağında merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık sürecinin etkisi olduğu görülmektedir. Söz konusu unsurların yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin, bu süreçte kendilerinden de meslekî uygulamaları bağlamında bazı beklentileri olduğu görülmektedir. Katılımcı Türkçe öğretmenleri söz konusu beklentileri sorumlulukları üzerinden anlatmaktadır. Ayrıca sunulan bulgularda görüldüğü üzere "sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak" katılımcılar için farklı anlamlar yüklenecek bir durumdur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler, kendileri için bu durumun ne anlama geldiğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin neler olduğu ve öğretmenlerin bu beklentileri nasıl anlamlandırdıkları ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların; merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık çalışmalarının etkin bir biçimde yürütüldüğü sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten öğretmenlerden beklentilerin neler olduğunu, ilgili öğretmenlerin üstlendikleri rolleri ve kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını açıklaması açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden beklentilerini genel olarak; dili doğru kullanma becerisi kazandırma, okuduğunu anlama ve yorumla becerisini geliştirme, kendini ifade edebilme becerisi ve dört temel dil becerisini kazandırma biçimde ortak söylemlerle belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bazıları programın; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, estetik duyguları geliştirme, millî duyguları geliştirme ve iyi bir insan yetiştirme gibi beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu söylemlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen amaçlara yönelik bilgi ve farkındalık sahibi oldukları düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerinin karşılanma durumuna yönelik katılımcıların görüşlerine bakıldığında çoğunlukla karşılanmadığı yönünde düşüncelerini belirttikleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve karşılanmama nedenlerine ilişkin örnekler verdikleri görülmektedir. Bu örnekler arasında ön plana çıkan neden ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerinin, merkezî sınav (LGS) hazırlığı için uygun olmamasına yöneliktir. Bu görüşle benzer biçimde üzerinde durulan bir diğer nokta ise sınav hazırlığı nedeniyle programın amaçlarının, uygulamada geri planda kalıyor olmasıdır. Bu bağlamda alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kaplan ve Demir'in (2023) araştırmalarında Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşme sonucunda, Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) süreç boyutuna ilişkin karşılaşılan sorunlar arasında sınav başarısı odaklı tutuma yer verdikleri görülmektedir.

Görüldüğü gibi merkezî sınav etkeni, öğretim programının uygulanma boyutunu doğrudan etkilemektedir. Alan yazınındaki diğer çalışmalarda benzer sonuçlar söz konusudur. İlhan (2022) araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve uygulanması ön görülen öğretim programlarını kendi okul ve sınıflarında belirtildiği şekilde uygulayamadıkları, uyarlayarak kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin; öğrencilerin gideceği liseyi belirleyecek olan LGS'yi, program üzerinde uyarlamalar yapmak için en geçerli nedenlerden biri olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenlerinin, öğretim programı beklentilerini merkezî sınav etkisiyle karşılayamama görüşleri ile uyarlama yapma gereksinimi duymaları arasında doğrudan bir ilişki olduğu yorumu getirilebilir. Çeliker Ercan (2019) da araştırmasında öğretim programında sınav odaklı uyarlama çalışmaları yapan öğretmenlerin dinleme ve konuşma gibi iletişimsel kazanım ve etkinliklerden ziyade, dil bilgisi ve kelime öğretimine yönelik kazanımlara ve bu kazanımların pekiştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verdiklerini vurgulamaktadır. Bu araştırma sonucuyla mevcut araştırma sonuçları arasında benzerlik söz konusudur. Dinleme ve konuşma gibi iletişim temelli kazanımların daha az önemsenmesi, dil bilgisi ve kelime öğretimi kazanımlarının öne çıkarılması sonucu ile katılımcıların "programın amaçları geri planda kalıyor" biçimindeki görüşleri arasında bağlantı kurulabilmektedir. Dilekçi ve diğerleri (2023) ise araştırmaları sonucunda LGS soru yapısının, öğretmenlerin ders işleme planlarını, zaman ve kaynak kullanımlarını doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınındaki araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları ışığında programda yer alan kazanımların ve bazı amaçların karşılanma durumunun merkezî sınav odağında olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Öğretim programının beklentilerinin karşılanmamasına ilişkin diğer görüşlere bakıldığında ise katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin programdaki beklentileri gereksiz görmelerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca alt ve orta sosyoekonomik düzeyden okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerden bazısı programın beklentilerinin karşılanmamasına neden olarak öğrenci profilini ve olanakların yetersizliğini göstermektedir. Bu doğrultuda sekizinci sınıf Türkçe derslerinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) beklentilerinin karşılanmamasında öncelikle merkezî sınav hazırlığının etkisi olsa da öğrencilerden ve olanakların yetersizliğinden kaynaklı engeller olduğu da görülmektedir.

Katılımcıların, farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının da farklılaştığını belirttikleri ve bunu örneklerle detaylandırdıkları görülmektedir. Örneklere bakıldığında, katılımcıların sorumluluk olarak ifade ettiklerinin aslında öğrencilerin ve diğer paydaşların (okul idaresi, veli, vb.) beklentileri olduğu tablosuyla karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin beşinci ve altıncı sınıf bağlamında sorumluluklarını, okuma alışkanlığı kazandırmak ve ortaokula uyumu sağlamak biçiminde ifade ettikleri ve bu sınıf düzeylerindeki sorumluluklarının daha rahat olduğunu vurguladıkları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görülmektedir. Ancak katılımcı Türkçe öğretmenleri tarafından yedinci ve sekizinci sınıfta sorumluluklarının sınava yönelik çalışmalar yürütmek biçiminde değiştiği, özellikle sekizinci sınıfta test ve soru çözmek gibi beklentilerin yüklendiği vurgulanmaktadır. Yedinci sınıftan sonra değiştiği görülen bu sorumlulukların temelinde, merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık sürecinin başlıyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında da benzer anlayışın söz konusu olduğu görülmektedir. Kahraman (2014) ortaokul sekizinci sınıf öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun sınava yönelik ders işlediği ve ders işleyişinde en çok soru çözümü, ödev artırma, ek ders yapma, anlatım yapma ve sınav zamanına öğretim konularını yetiştirmek için planlamasını düzenleme metotlarını kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) merkezî sınavların öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkilerinin olduğunu, öğretmenlerin dersin amacını ve içeriğini sınav odaklı hâle getirdiklerini ve derslerinde anlatım, test çözme (soru-cevap) gibi daha çok sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları arasındaki bu benzerlik alan yazınındaki önemli bir sorunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecini geleneksel bir yaklaşımla planlayarak derslerin işleyiş biçimini de bu doğrultuda yapılandırmaları beceri temelli öğretimi ötelemektedir. Bu bağlamda Uysal ve Aykaç (2023) LGS ile beraber öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde sınav odaklı bir yaklaşım sergilediklerini, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretim yöntem ve tekniklerin aksine düz anlatım, soru-cevap gibi sınav odaklı öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını dile getirmektedir. Ayrıca bu durumun bu şekilde devam etmesiyle yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği vb. becerileri tam olarak gelişmemiş bireylerin yetiştirileceğine vurgu yapmaktadır.

Görüldüğü gibi merkezî sınav hazırlığı kaygısıyla Türkçe öğretmenlerinin, sınıf düzeylerine göre beklentiler doğrultusunda sorumlulukları farklılaşmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin; temel aldıkları öğretim anlayışları, kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları da bu farklılıktan etkilenmektedir.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentileri genel olarak ortaya koyabilmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecini oluşturan unsurların öğretmenlerden beklentilerinin neler olduğuna ilişkin katılımcı öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Bu bağlamda okul idaresinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden öncelikli beklentilerinin "LGS'de yüksek başarı" elde etmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklentinin, öğretmenler üzerinde bir denetim oluşturduğu düşünülmektedir. Buyruk (2014) araştırmasında öğrencilerin merkezî sınavdaki başarılarından hareketle okulların ve öğretmenlerin karşılaştırıldığını böylelikle de öğretmenlerin üzerinde baskının arttığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin merkezî sınavlardan dolayı üzerlerinde baskı hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda okul idarelerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öncelikle akademik başarı odağında olduğu, bu durumun ise öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu söylenebilir. Uysal ve Aykaç (2023) araştırmalarında LGS'nin öğretmenlerin duygularına yansımalarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada LGS'deki başarı beklentisinin; öğretmenlerin üzerlerinde baskı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

oluşturduğu ve böylelikle öğretmenlerin eğitim hedeflerinden ödün vermelerine, derslerini sınav odaklı bir yaklaşımla yürütmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul idaresinin merkezî sınavda başarı beklentisini takip eden diğer beklentiler ise sorunsuz ve başarılı sınıf oluşturma ile öğrencilere koçluk yapmaya yöneliktir. Görüldüğü gibi okul idareleri öğretmenlerden sadece akademik olarak başarılı öğrenciler, sınıflar istememektedir. Başarının yanı sıra "sorunsuz" olarak nitelendirdikleri sınıf ortamlarını, yani hem sorunsuz hem başarılı bir sınıf ortamı oluşturmalarını istemektedirler.

Ayrıca merkezî bir sınava hazırlık sürecinde olan öğrencilere "koçluk" yapma beklentisinin olduğu da görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerden, öğrencilerin yakın takibinin yapılarak yönlendirilmesi ve velileriyle iletişim kurulması beklenmektedir. Doğan ve Oktay (2022) araştırmaları sonucunda LGS'ye hazırlık sürecinde okullarda uygulanan öğrenci koçluğu sisteminin; öğrencilere sunulan etkili rehberlik aracılığıyla motivasyon sağlaması, öğrencileri takip ve kontrol ederek yakından ilgilenilmesi nedeniyle katılımcılar tarafından yararlı bulunduğuna ulaşmışlardır. Kalçık (2017) koçluğun, tam olarak ne anlama geldiğinin bilinmemesi nedeniyle koçlardan ne beklendiğinin ve ne tür faydalar elde edilebileceğinin de bilinmediğine vurgu yaparak hizmet için eğitimlerle öğrenci koçluğunun öğretmenlere, velilere tanıtılmasının toplum yararına bir girişim olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklenen "koçluk" desteğinin kapsamı ve niteliğinin öğretmenlerin mevcut sorumluklarıyla birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenlerden beklenen koçluk desteği çeşitli unsurlar bakımından değerlendirilerek sistematik bir çerçevede sunulabilir.

Sıklıkla dile getirilmese de orta ve alt sosyoekonomik düzeyden okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerden bazılarının, okul idaresinin öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye ve sosyal kültürel etkinlikler düzenlemeye yönelik beklentilerinin de olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu okullarda öğretmenlerden merkezî sınav odağında akademik başarının yanı sıra farklı beklentilerin de olduğu söylenebilir. Bulgulara bakıldığında bu beklentinin temelinde zaman zaman okul yöneticilerinin sosyal ve kültürel etkinliklerle okul isimlerini duyurmak gibi isteklerinin yer aldığı görülmektedir.

Farklı branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve başarı için iş birliği yapmak biçiminde olduğu görülmektedir. Bu beklentilerin odağında ise yine LGS'nin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branş öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları ve bu nedenle de soruları doğru çözemedikleri biçiminde dönütler verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda LGS'de bulunan okuduğunu anlamaya, yorumlamaya dönük soru tarzlarından dolayı Türkçe öğretmenlerinden böyle bir beklentinin olduğu düşünülmektedir. Alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında farklı branşlardaki soruların çözülmesinde başarılı olmak için okuduğunu anlama becerisinin öneminin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Batur vd., 2019; Erdem 2016; Kablan ve Bozkuş, 2021; Şıvkın vd., 2020).

Benzer biçimde sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden zümrelerinin de beklentileri söz konusudur. Bu beklentilerin "iletişim hâlinde olmak" ve "kaynak kitap önermek"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

biçiminde öne çıktığı görülmektedir. Zümrelerinin Türkçe öğretmenleriyle iletişim hâlinde olma beklentilerinin merkezinde ise akademik bir iletişimin yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, zümrelerinin sınıf düzeyi bağlamında ders içerikleriyle ilgili birbirleriyle paylaşımda bulunmalarını, birbirlerini haberdâr etmelerini beklediklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca zümrelerinin, kendilerinden Türkçe dersi bağlamında "kaynak kitap önerme" gibi beklentilerinin olduğunu da dile getirmektedirler. Şahin ve diğerleri (2011) Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmaları sonucunda, eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı olması ya da olmaması noktasında en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu vurgulayarak eğitimde verimliliğin artırılmasında aynı okulda görev yapan öğretmenler arasında katılımı ve ortak çalışmayı teşvik eden yardımlaşma etkinliklerinin artırılmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin iş birliği çerçevesinde olmasının, eğitimin verimliliği bakımından istenilen bir durum olduğu söylenebilir.

İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin de sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden bazı beklentileri olduğu görülmektedir. Bu beklentilere bakıldığında öncelikle ilgili öğretmenlerden "il bazında yüksek başarı elde etme" beklentisinin olduğu görülmektedir. Bu beklentinin okul idaresinin öğretmenlerden beklentisiyle ortak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin öğretmenlerden beklentisinin de bir denetim ortamına zemin hazırladığı söylenebilir. Ömür ve Bavlı (2020) araştırmalarında öğretmenlerin, standart sınavlar nedeniyle eğitim yöneticilerinden ve velilerden kaynaklı baskı ve kontrol unsuruyla baş etmek zorunda kaldıklarını dile getirmektedir. Yöneticiler ve öğrenci velileri, standart sınavlarda elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin meslekleri üzerinde denetim mekanizması işletebilmektedirler (Ömür ve Bavlı, 2020). Bu beklentinin yanı sıra İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin, Türkçe öğretmenlerinden "kitap okuma saatlerinin yapılması" yönünde beklentilerinin olduğu da görülmektedir. Bu beklentinin de okumanın, LGS'deki soruların çözümündeki etkisi bağlamında temellendirildiği düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine bakıldığında çoğunlukla öğrencinin iyi bir liseye yerleşmesinin beklendiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle velilerin de merkezî sınavda başarı odaklı bir beklenti içerisinde oldukları söylenebilir. Doğan ve Oktay (2022) araştırmaları sonucunda, LGS'nin öğrencilerin ve velilerinin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çetin ve Ünsal'a (2019) göre ise bir üst kuruma öğrenci seçmek ve yerleştirmek için yapılan merkezî sınavlar öğrenciler ve veliler için önemlidir. Bu bağlamda velilerin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin çocuklarının iyi bir liseye yerleşmesini sağlamaları yönünde olduğu söylenebilir. Bu beklentiyi ise öğretmene telefon aracılığıyla kolay bir biçimde ulaşma beklentisi takip etmektedir. Öğretmenlerin bu durumu zorluk olarak nitelendirmelerine rağmen velilerin bu beklentilerini karşıladıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle velilerin, okul dışı ortamlarda da öğretmenlerle her an iletişim kurabilme isteği ve beklentisi içerisinde oldukları ancak öğretmenlerin bu durumu olumlu karşılamadığı söylenebilir.

Ayrıca velilerin öğretmenlerden diğer beklentilerinin; öğrencinin bütün paragraf sorularını doğru çözmesine, öğrencinin kitap okumak yerine soru çözmesine, ev ödevi olarak öğrenciye hedef soru sayısı verilmesine ve Türkçe derslerinde ders kitabındaki etkinliklerin işlenmemesine yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunun öğrenci velilerinin kendilerinden beklentilerini sıralamasına rağmen alt sosyoekonomik düzeyden okulda görev yapan bir Türkçe

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmeninin, öğrenci velilerinin kendisinden herhangi bir beklentisi olmadığını dile getirdiği de görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve veli iş birliğinin işlevsel bir rolü olduğu düşünülmektedir. İş birliğinin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için ise velilerin öğretmenlerden beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanma durumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Günaydın ve diğerleri (2024) araştırmalarında öğretmenlerin velilerle iş birliği yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında "beklenti uyumsuzlukları"nın yer aldığını belirtmektedirler. Bu bağlamda velilerin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin açısından olmak üzere çift yönlü bir süreçle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine yönelik bulgulara bakıldığında öncelikli beklentilerinin sınavlarda netlerinin artırılması olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin beklentileri de sınav odaklıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden ders içeriğiyle ilgili beklentilerinin de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan beklenti Türkçe derslerinde, ders kitabındaki etkinliklerin işlenmemesine yöneliktir. Öğrencilerin bu beklentisinin temelinde Türkçe derslerinde sınav odaklı çalışmalar yapma isteklerinin, bu nedenle ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri zaman kaybı olarak görmelerinin yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) beklentilerin karşılanmamasına yönelik görüş bildirmelerinin, öğrencilerin talepleriyle dolaylı bir ilişki hâlinde olduğu söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin talepleri doğrultusunda Türkçe derslerinin metinle öğrenmeye uygun ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği bir biçimde yürütülmesinin ötelendiği düşünülmektedir. Benzer biçimde Kanık Uysal (2022) Türkçe derslerinin; LGS'ye hazırlık kaygısı nedeniyle düşünme becerilerini geliştirmek yerine konu öğretme, konuların öğrenilme durumunu tespit etme, metin öğretme ve öğrencileri sınava hazırlama kaygısıyla işlendiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin netlerini artırma beklentilerini okulda geçen süre boyunca öğretmenlerinin, sorularını çözmelerine yönelik beklentilerinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okul dışında da benzer biçimde çözemedikleri soruları Whatsapp aracılığıyla kendilerine çözdürmek istediklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden bu beklentilerinin velilerinin beklentileriyle ortak olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlere göre, sınav ve ders içeriği kapsamı dışında öğrencilerin öğretmenlerinden duygusal olarak anlaşılma ve sosyal etkinlikler yapma beklentileri de söz konusudur. Öğrencilerin öğretmenlerden bu beklentilerinin, LGS'ye hazırlık sürecinin üzerlerinde oluşturduğu kaygı ve stres durumlarını biraz da olsa hafifletme istekleriyle ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Ulusoy (2020) sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlediği araştırmasında olumsuz algıların daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi ve diğerleri (2023) öğretmenlerin, sınavın öğrencileri psikolojik ve sosyal bakımdan etkilediğini belirttiklerini aktarmaktadır. Bu doğrultuda Uysal (2022) öğretmenlerin sekizinci sınıf öğrencileriyle sınav odaklı bir iletişim süreci yerine, öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımalarına ve onlarla sağlıklı bir biçimde iletişim kurmalarına olanak sağlayan bir iletişim sürecinde bulunmalarının gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin etkin katılım göstereceği sosyal ve kültürel etkinliklerle

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

böyle bir iletişim ortamının oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bayar ve Gürlek'e (2022) göre liselere geçiş sınavları öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel bakımdan gelişimlerini sınırlamamalı; onların ilgilerine göre etkinliklere katılabilmelerine imkân tanımalıdır.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalar bağlamında beklentilerine bakıldığında ise bazılarının kendilerine dönük olduğu, bazılarının ise öğrenci odaklı beklentiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerine dönük beklentileri arasında "kendini güncellemek" ve "öğrenciye yetebilmek" beklentileri yer almaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden bu beklentilerinin genel olarak öğretmenlik mesleğinin genel yapısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde değindikleri noktalara bakıldığında bu beklentilerinin temelinde LGS'den kaynaklı nedenlerin yer aldığı görülmektedir. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin alandaki değişiklikleri ve yenilikleri sınav bağlamında takip ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilgili araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısına göre öz değerlendirme yapmalarının, kendilerini güncellemeleri ve hazırbulunuşluklarını artırmalarının, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimlerine, merkezî sınavların etkisinin bir göstergesi olarak düşünülebileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kendilerinden öğrenci odaklı beklentilerine bakıldığında ise bunların çoğunlukla ders içeriğine yönelik olsa da iletişim odağında beklentilerinin de olduğu görülmektedir. Bu beklentiler "okuma alışkanlığı kazandırmak", "yazma etkinlikleri yapmak", "güçlü iletişim kurmak" ve "farklı içerikler sunmak" olarak sıralanmaktadır. Bu beklentilerin Türkçe derslerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen amaç ve hedefler doğrultusunda yürütülmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Son olarak katılımcı Türkçe öğretmenleri, sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmalarının kendileri için ne anlama geldiğini belirtmişlerdir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin "sekizinci sınıfların öğretmeni olma"ya nasıl bir anlam yükledikleri ortaya konulmaktadır. Bununla ilgili verilere bakıldığında sekizinci sınıfların öğretmeni olmanın Türkçe öğretmenlerini "güzel hissettirdiği" sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamı ise "eksikleri tamamlamak" görüşü takip etmektedir. Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer anlamlar; zorlanmak, sürekli toplantılara katılmak, yarışın içinde olmak, körelmemek, güçlü iletişim kurmak ve ayrıcalık sahibi olmak biçiminde sıralanmaktadır. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin bazıları sekizinci sınıfların öğretmeni olmayı sorumluluk yükünü artırdığını ifade ederken bazılarının ise bu durumun, rekabet ortamının iyi hissettirdiği, körelmelerini engellediği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı Türkçe öğretmenlerinin, sekizinci sınıfların Türkçe dersine girmelerinin kendilerini motive ettiğini de dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine genel olarak bakıldığında sekizinci sınıfların öğretmeni olmaya hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilebilecekleri anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Araştırmada sunulan bulgular ve ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların her birinin, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklentileri, öğretmenlerin kendilerinin meslekî uygulamalarına dönük beklentileri de takip etmektedir. Bütün bu beklentilerin temelinde ise merkezî bir sınav olan "LGS"ye hazırlık sürecinin etkisi olduğu görülmektedir. LGS'ye hazırlık sürecinin bazı gereklilikleri, Türkçe öğretmenlerine çeşitli sorumluluklar yükleyerek Türkçe derslerinin ana amacı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olan "ana dili eğitiminin" nin ötelenmesine ve ders içeriğinin sınav odağında biçimlendirilmesine neden olmaktadır. Ortaya çıkan bu tabloda ise Türkçe derslerinin niteliğinin dolaylı bir biçimde olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Öneriler

Okul idarecilerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle, beklentilerini "merkezî sınavda akademik başarı elde etmek" ile sınırlandırmamaları, bunun yanı sıra öğretim programının beklentilerini merkeze alan ve öğrencilerin ana dili becerilerinin gelişimini takip eden, destekleyen bilişsel ve sosyal beklentilerini de öğretmenlere iletmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda okul idarecileri ile ana dili eğiticileri olan Türkçe öğretmenlerinin bir araya gelip değerlendirmeler yapacakları, karşılıklı beklentilerini açık bir biçimde konuşabilecekleri toplantı ve çalıştayların planlanan aralıklarla düzenlenmesi de önerilmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle "Türkçe öğretmenlerinin, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmeninin önderliğinde sekizinci sınıf öğrencileriyle karşılıklı olarak kendilerinden beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin konuşabilecekleri ders dışı ortamlarda toplantılar, etkinlikler düzenlemeleri" önerilmektedir.

Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle öncelikle velilerin, ana dili becerilerinin geliştirilmesinin önemini ve gerekliliğini hissetmelerinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda velilerin, çocuklarının iyi bir liseye yerleşmesinden önce iyi bir ana dili kullanıcısı olmalarına yönelik farkındalık kazanmalarının sağlanması için okul idaresi, Türkçe öğretmeni ve rehberlik servisi tarafından bilgilendirici toplantılar yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmadan yola çıkılarak diğer araştırmacılara Türkçe öğretmenlerinden beklentileri, farklı sınıf düzeyleri ve paydaşlar bağlamında detaylı biçimde ele almaları önerilmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinden beklentileri, sınıf düzeyi ve paydaşlar odağında karşılaştırılmalı bir biçimde detaylı değerlendirmenin ve öğretmenlerin deneyimlerinin bütüncül biçimde betimlemenin olanaklı olacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Arslan, E. ve Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*, (52), 83-106. https://doi.org/10.33418/education.1421873

Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Journal of Turkish Educational Sciences, 4(4),* 477-498.

Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s.1-49). Anı Yayıncılık.

Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 595-615.

Bayar, A. ve Gürlek, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerine göre 8. Sınıf öğrencilerin liseye geçiş sınavıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *6*(2), 215-229. https://doi.org/10.32960/uead.1165193

Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 28-42.

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitabevi.

Çayak, S. (2021). Veli beklentilerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(116), 291-311. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.50085

Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

Çelikkaya, T. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(40*), 38-50.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 304-323.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (27. Baskı). Pegem Akademi.

Dilekçi, A., Karatay, H. ve Koçyiğit, S. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi'ne ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 1-16. https://doi.org/10.19171/uefad.1264535

Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *11*(2), 963-992. https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829

Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. Sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1). 393-414. https://doi.org/10.17522/nefefmed.31802

Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 161-178. https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394

Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" geliştirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (25), 1-18.

Göçer, A. (2022). *Öğreşme* (2.Baskı). Pegem Akademi.

Gülden, B. (2021). Etkili bir Türkçe öğretiminin bileşenleri. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s.341-379). Pegem Akademi.

Günaydın, A., Yurdakul, M., Yurdakul, N. ve Aydoğan, M. (2024). Öğretmenlerin velilerle etkili iletişimlerine ve iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(1), 422-435.

İlhan, B. (2022). *Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 211-231. https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738

Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 53-73.

Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 53-67.

Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, *10*(1), 136-156. https://doi.org/10.16916/aded.1016659

Kaplan, K. ve Demir, M. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (cıpp) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(1), 770-785. https://doi.org/10.24315/tred.1125160

Kıroğlu, K. (2023). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya ve K. Kıroğlu (Ed.), içinde *Eğitime giriş* (s.273-292). Pegem Akademi.

Koç, R. ve Kıymaz, M.S. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. K. Bulut ve M.N. Kardaş (Ed.), içinde *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (s.219-235). Pegem Akademi.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(2), 33-45. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M

Memişoğlu, S.P. (2014). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s.185-202). Anı Yayıncılık.

Metlilo, E. ve Yıldırım, B. (2021). Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailelerin eğitime katılımı. *İZÜ Eğitim Dergisi, 3(5)*, 40-58. https://doi.org/10.46423/izujed.839888

Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (Şubat, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 22 Kasım 2023 tarihinde https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5 adresinden edinilmiştir.

Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal Of Economy Culture And Society*, (Özel Sayı 1), 117-137. https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101

Rengi, Ö. ve Polat, S. (Aralık, 2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri Almanya Baden-Württemberg eyaleti Stuttgart örneği. *Contemporary Educational Researches: Theory And Practice In Education.* Frankfurt, Germany.

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 121-135. https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709909X466334

Sidekli, S. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için öğretmenlerinden beklentileri. *Milli Eğitim, 39*(187), 52-75.

Sönmez, V. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (16. Baskı). Anı Yayıncılık.

Şahan, M.A. (2011). *İlköğretim okulunda öğrencisi olan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (1), 239-259.

Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 155-172.

Şıvkın, S., Aksoy, V. C. ve Erdoğan, D. G. (2020). LGS 'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 148-159.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 461-486.

Timmermans, A. C., de Boer, H. ve van der Werf, M. P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, *19*(2), 217-240.

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (lgs)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 186-202. https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5

Uygur, M. ve Kanadlı, S. (2020). İyi sınıf öğretmeni özelliklerine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri: bir temel nitel çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 35-39. https://doi.org/10.32329/uad.704896

Uysal, A. (2022). *Lgs sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Uysal, A. ve Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(7), 897-915. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1255

Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). Analysis of perceptions of primary school principals and teachers about parents. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 261-272.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Afiş Tasarımlarında Görsel Tasarım Unsurlarının İncelenmesi: Eğitim Temalı Film Afişleri

Investigation of Visual Design Elements in Poster Designs: Education Themed Film Posters

Zehra ATABEY , Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, zehra.atabey@ikc.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 7 Aralık2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Atabey, Z. (2025). Afiş tasarımlarında görsel tasarım unsurlarının incelenmesi: Eğitim temalı film afişleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 359-374.
DOI. 10.51460/baebd.1597977

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Grafik tasarım, hedef kitleye belirli bir bilgiyi ya da mesajı etkili bir biçimde görsel yolla iletme amacı taşımaktadır. Afiş, dergi, kitap, kurumsal kimlik, ambalaj, reklam gibi etrafımızı çevreleyen dijital ve basılı mecrada olmak üzere pek çok uygulama alanına sahiptir. Bunlardan biri olan afiş tasarımları, geniş kitlelere ulaşma, bilgi verme, farkındalık sağlama ve dikkat çekme amacı taşımaktadır. Afiş tasarımlarında görsel tasarım unsurları olarak; tipografi, renk ve görsellerin tasarım ilkeleri doğrultusunda yerleştirilmesi bilgi ve mesajın hedef kitleye etkili bir biçimde iletilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte, afiş tasarımlarındaki bu unsurlar iletilmek istenen temaya uyumlu ve bütünlük içerisinde olmalıdır. Afiş tasarımlarının türlerinden biri olarak kültürel afişlerinden biri de film afişleridir. Film afişleri, hedef kitleye filmin içeriğine ilişkin bilgi verme ve merak uyandırma amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda film afişlerinde yer alan görsel unsurlar, estetik ve işlevsel olmalı ve hızlı ve net bir biçimde içeriği aktarmalıdır. Bu çalışmada, eğitim temalı film afişlerinin görsel tasarım unsurlarının kullanımı araştırılmıştır. Eğitim içerikli filmlerin afiş tasarımlarında bilgiyi ve mesajı aktarması yönünden görsel tasarım unsurlarının kullanımı ele alınmıştır. Afiş tasarımlarında, renk, görsel ve tipografi kullanımı eğitim teması bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma örneklemini "IMDB" sitesinde en yüksek puanlı olan eğitim temalı 10 film oluşturmaktadır. Çalışmada betimleyici araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise içerik analiz yöntemiyle elde edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Afiş, Tasarım, Eğitim, Görsel, Unsur.

Abstract. Graphic design aims to convey a certain information or message to the target audience in an effective visual way. Posters, magazines, books, corporate identity, packaging, advertising, such as digital and printed media surrounding us have many application areas. Poster designs, one of them, aim to reach large masses, inform, raise awareness and attract attention. Placement of typography, colour and visuals as visual design elements in poster designs in line with design principles will ensure that information and message are effectively conveyed to the target audience. However, these elements in poster designs should be in harmony and integrity with the theme to be conveyed. As one of the types of poster designs, one of the cultural posters is film posters. Film posters aim to inform the target audience about the content of the film and arouse curiosity. In this direction, the visual elements in film posters should be aesthetic and functional and should convey the content quickly and clearly. In this study, the use of visual design elements of education-themed film posters was investigated. The use of visual design elements in terms of transferring information and message of films with educational content is discussed. The use of colour, visual and typography in poster designs was evaluated in the context of the theme of education. The study sample consists of 10 education-themed films with the highest score on the 'IMDB' website. Descriptive research model was used in the study. The data of the study were obtained by content analysis method.
Keywords: Poster, Design, Education, Visual, Element.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. As a type of graphic design, poster designs can be used to convey messages, provide information or as a form of expression. Poster designs should aim to convey the message to the other party effectively in a short time. In this direction, visual design elements should be placed, organised, meaningful and presented in integrity. One of the different types of poster designs is film posters. The use of typography, visuals and colours in film posters should be created in accordance with both the theme and the principles and elements of visual design. As in different design products, the visual design elements in film posters are expected to convey the content to the target audience. In this direction, the same situation is expected for films with different themes.

Within the scope of this study, visual, colour and typographic elements in the poster designs of films with educational content are discussed. In this research, elements such as colour, visual and typography in poster designs are discussed in the context of the theme of the film. The aim of the study is 'How visual design elements are used in education-themed film posters'. The sample of the study is the 10 education-themed film posters with the highest rating on the IMDB site.

Method. In the research, the use of visual design elements in education-themed film posters is examined. The aim of the study is to reveal how visual design elements are used in education-themed film posters. Descriptive research model was used in this study. The data of the study were obtained by content analysis method. The main problem of the study is 'How is the use of visual design elements in education-themed film posters?'. The research universe consists of film posters. The sample of the study consists of education-themed film posters in the top 10 with the highest rating on the IMDB site. Within the scope of the research, in the category of typography, which is one of the visual design elements of film posters, only the titles 'film titles' on film posters were evaluated. In the study, titles are considered as a prominent typographic element due to the fact that other typographic elements in poster designs are different.

Results. In the research, it is seen that serifs are used the most, followed by manuscript, non-serif writing and decorative writings are used the least. Serifs help horizontal eye movement (İstek, 2005: 118). In this direction, it can be said that serifed letters facilitate reading with the space they create between them. In addition, it was observed that majuscule writing was used intensively in the research. It is seen that majuscule and miniscule lettering are used together to a lesser extent and miniscule lettering is used in only one of the posters. According to İstek (2005:36), majuscules (capital letters) are visually more effective and they are used in titles due to these effects. However, while regular fonts are used intensively, bold and light fonts are used to a lesser extent. As a result, it is seen that a clear and legible typography is generally used in education-themed poster designs.

In the film posters examined within the scope of the research, it was determined that warm colours were mostly used in the colour category. Among the warm colours, it was seen that yellow colour was used intensively. Yellow colour has the feature of attracting attention and striking (Uçar, 2019: 121). In addition, yellow, which is a vibrant colour, is a colour that attracts people's attention at a young age (Gülşen, 2021: 181). In this context, it is possible to say that the use of yellow colour in education-themed film posters overlaps with learning practices in terms of being a colour that stands out with its attractiveness and carrying this feature from a young age.

Atabey, Z. (2025). Afiş tasarımlarında görsel tasarım unsurlarının incelenmesi: Eğitim temalı film afişleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 359-374.
DOI. 10.51460/baebd.1597977

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In the research, it is seen that photographs are used intensively in terms of visual use in education-themed film posters. According to Zeegen (2005: 88), photography is used when it is desired to convey the image in a realistic way. Illustrations, on the other hand, are used to present a personal point of view or an idea. In this direction, it is thought that photographs are used in education-themed posters in order to present information in a clear and direct way.

Discussion and Conclusion. Within the scope of this study, 10 film posters with the theme of education are examined in terms of visual design elements. In future studies, visual design elements of film posters can be addressed through different themes. In addition, semiotic analysis of the visuals used in education-themed film posters can be carried out. In addition, comparative analysis can be made over different themes in film posters.

This research is limited to only 10 of the education-themed posters. In addition, within the scope of the limitations of the research, only the 'film names' that form the titles of the film posters were evaluated as typographic elements in the studies. As a result of this research, it is seen that there are similarities in education-themed film posters. It was observed that serif, majuscule and regular fonts were used as typographic elements used in film titles. In addition, it was determined that warm colours (predominantly yellow) were used in education-themed film posters. In addition, it was observed that photographs were used in all of the posters. According to the data obtained from the study, it was determined that there is a similarity in the use of visual design elements in education-themed film posters. It is thought that this study will be a guide for designers and students studying design.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Grafik tasarım bir düşünceyi ifade etmek, iletişim kurmak ya da bir bilgiyi aktarmak gibi amaçlar doğrultusunda; tasarım unsurlarının kullanılması, tasarlanması ve organize edilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu süreç gerçekleştirilirken, tasarımın doğru ve etkili bir biçimde hedef kitleye iletilmesi için görsel tasarım unsurlarına dikkat edilmesi ve anlaşılır ve düzenli bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Grafik tasarımın tüm türleri için bu durum geçerlidir. Bir grafik tasarım türü olarak afiş tasarımlarında da yer alan renk, tipografi ve görsel gibi unsurlar doğru ve etkili bir biçimde yerleştirildiklerinde, mesajın etkili olarak hedef kitleye aktarımı sağlanacaktır.

Grafik tasarımın bir türü olarak afiş tasarımları mesaj iletme, bilgi verme ya da bir ifade biçimi olarak kullanılabilmektedir. Farklı türleri bulunan afiş tasarımları, iç ve dış mekân olmak üzere iki farklı alanda yer alabilmektedir. Genellikle hedef kitle afiş tasarımı ile bir dergi reklamındaki gibi uzun süre karşı karşıya kalamamaktadır. Afiş tasarımlarının kısa sürede etkili bir şekilde mesajı karşı tarafa aktarma amacı olmalıdır. Bu doğrultuda, görsel tasarım unsurlarının yerleşimi, organize edilmesi, anlamlı ve bir bütünlük içerisinde sunulması gerekmektedir. Farklı türleri bulunan afiş tasarımlarından biri de film afişleridir.

Bir afiş tasarımı türü olarak film afişlerinde hedef kitleye filmin içeriğine ilişkin bilgi verme amacı bulunurken, görsel tasarım unsurlarının da etkili bir biçimde kullanımı gerekmektedir. Film afişlerinde yer alan tipografi, görsel ve renk kullanımı hem temaya hem de görsel tasarım ilke ve unsurlarına uygun bir biçimde oluşturulmalıdır. Farklı tasarım ürünlerinde olduğu gibi film afişlerinde de yer alan görsel tasarım unsurlarının hedef kitleye içeriği aktarması beklenmektedir. Bu doğrultuda, farklı temalara sahip olan filmler için de aynı durum beklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında, eğitim içerikli filmlerin afiş tasarımlarında yer alan görsel, renk ve tipografik unsurlar ele almaktadır. Bu açıdan çalışmada, görsel tasarımın eğitimdeki yerine de değinilmektedir. Görsel tasarımın hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkisi büyüktür. Küçük yaşlarda sözcüklerden bile önce görseller tanınmaktadır. Bu açıdan, görsel tasarım öğrenme üzerinde etkili bir unsurdur. Görsel tasarım, ilgi çekici olma ve duygulara seslenme gibi özellikleriyle kişilerin zihinlerinde yer etme açısından önem taşımaktadır.

Farklı temalara sahip olan filmler için tasarlanan afiş tasarımlarının, yansıtılmak istenen temaya uygun olarak tasarlandıkları düşünülmektedir. Eğitim içerikli filmler için oluşturulan afişlerin filmin konusunu yansıtması yönünden, temaya uygun görsel tasarım unsurlarına sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, afiş tasarımlarında yer alan renk, görsel ve tipografi gibi unsurlar filmin teması bağlamında ele alınmaktadır. Çalışmanın amacını "Eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımının nasıl olduğu" oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, IMDB sitesinde yer alan en yüksek puanlamaya sahip olan 10 eğitim temalı film afişidir. Bu araştırmada betimleyici araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise içerik analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Bu çalışmanın tasarımcılar ve tasarım eğitimi alan öğrenciler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Afiş tasarımı

Afiş tasarımı, tasarım ve sanat kaygısının bir arada olduğu grafik ürünler olarak tanımlamaktadır. Tarihsel gelişimi sürecinde afiş tasarımları, 1798 yılı Sanayi Devrimi Dönemi'nde Alois Senefelder'in taşbaskı tekniğini bulmasından sonra, renkli taşbaskı tekniklerinin geliştirilmesi ile sanatsal bir yapı kazanmıştır (Becer, 2002:201). Liu'ya (2018:471) göre; afiş tasarımının gelişimi Sanayi Devrimi'nin ardından Dadaizm, Kübizm, Fütürizm ve Sürrealizm gibi farklı dönemlerdeki sanat ekollerinden etkilenmiştir. Hem görsel hem de ideolojik açıdan yeni afiş tasarım stilleri ve formları yaratılmıştır. 1919 yılında Bauhaus Tasarım Okulu'nun doğuşu, modern tasarımın dönüm noktası olmuştur ve yarım yüzyıl boyunca Avrupa modern tasarımını etkilemiştir. 1980'lerden itibaren, yeni teknolojiler ve yeni medyanın gündeme gelmesi ve bu köklü değişimlerle afişlerin gelişimi devam etmektedir. Bilgisayarın ve internetin ortaya çıkışı ve yeni medyanın hayatlarımıza dahil olması ile afiş tasarımının etkileşimli, üç boyutlu ve hareketli gibi farklı formları daha etkili hale gelmektedir.

Tarihsel gelişimi içerisinde afiş tasarımlarının yer aldığı mecralar değişim göstermiştir. Afiş tasarımları, önceleri basılı mecralarda yer alırken, teknolojinin gelişimi ile birlikte hem basılı hem de dijijtal mecralarda yer almaktadırlar. Bununla birlikte, afiş tasarımları teknolojinin getirdiği yeniliklerle değişim gösterse de, afiş tasarımlarının hedefleri geçmişten günümüze aynı kalmıştır. Grafik tasarımın alanlarından biri olarak afiş tasarımları; bilgi verme, dikkat çekme ve merak uyandırma amacı taşımaktadırlar. Burtenshaw vd. (2014: 30) göre afişler, kolay ve çabuk bir şekilde anlaşılabilecek bir anlatım diline sahip olmalarında dolayı günümüzde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Afiş tasarımlarının iki türü bulunmaktadır: Bunlar, duvar ve ilan panolarına asılan dış mekan ve lobi, salon ve koridorlarda yer alan iç mekan afişleridir. Bununla birlikte afişler; *reklam, sosyal* ve film afişlerinin de içinde bulunduğu *kültürel afişler* olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Becer, 2002:201).

Afiş tasarımının türlerinden biri olarak film afişleri

Film afişleri, yaklaşan bir filmin tanıtım ve pazarlamasının ayrılmaz bir parçasıdır ve filmin özünü yansıtmaktadır (Pooranalingam, 2024:1). Aynı zamanda, filmler için sıklıkla kullanılan reklam materyalleridir. Film afiş tasarımları, tasvir edilen görsellerle filmin önemli bir noktasını iletmektedir. Bilgi içermektedirler ve görsel ve sözel olmak üzere tasarım unsurlarına sahiptirler (Riyanto, 2023: 29). Film tanıtımının en basit biçimi olan afiş tasarımları, yüzyıldan uzun bir süredir etkili olma halini korumuştur. Boyutu ve tarzı değişse de film afişlerinin işlevi aynı kalmıştır: bir filmi satmak (Smith, 2018: 6). Film afiş tasarımları yüzyıllar boyunca hayatlarımızda olmuşlar, farklı tema ve anlatma biçimlerini kullanmışlar ve zamanla bugünkü şeklini almışlardır.

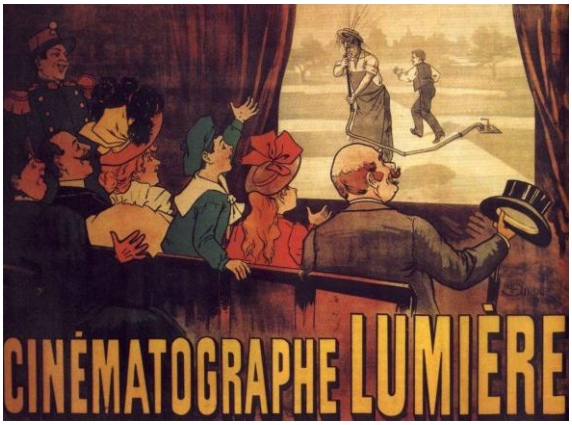
Bir sinema filminin ilk afiş tasarımı 1890 yılında Parisli sanatçı ve litograf Jules Cheret tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu afiş tasarımında filmin programını tutan bir kız tasvir edilmektedir. 1895'te kısa film L'Arroseur Arrosé, tek filmi tanıtmak için tasarlanan ilk afiştir. Afiş filmin teknolojik özelliklerine odaklanmak yerine, reklamını gerçekleştirdiği gösteride yer alan bir sahneyi konu almaktadır. Film afişlerinin yükselişe geçtiği dönem, Hollywood'un film endüstrisinde yer almasıyla 1920'li yıllar olmuştur. Film endüstrisinin patlama yaşadığı bu dönemde sinema salonları sadece fazla seyirci almak için değil, aynı zamanda da film afişlerinin asılabileceği duvar alanı sağlayan görkemli mimariyi de sahip

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmuştur. Bu afişler genellikle binanın yakınından geçen kişilere yönelik olarak elle çizilmiş resimlerdir. Film afiş sanatının gelişimi, film endüstrisinin büyümesiyle bağlantılıdır. Afiş tasarımları, hedef kitlenin filmleri görmeleri için önemli bir araç olduğunu ve şık ve merak uyandıran bir afiş tasarımının geniş kitlelere ulaşabileceğini göstermiştir. 1940'lı ve 1950'li yıllar, afişlerde fotoğraf kullanımı yaygın hale gelmiştir ve bunun sonucunda da oyuncuların daha belirgin ve tanınabilir olması sağlanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde film afişleri, film tema ve atmosferini etkili bir biçimde aktaran renkli ve göz alıcı bir hale gelmiştir. O zamanlardan günümüze kadar film afişleri, film temasını aktarırken minimalist bir tarzdan süslü bir tarza kadar pek çok üsluba sahip olmuştur. Günümüzde film afişleri, sosyal medya afişlerinde görünürken öncelikli hedefi olan dikkat çekme amacını sürdürmektedir ve hedef kitlenin bir film ile ilk temas noktasını oluşturmaktadır (Farah, 2024: 1-2).



Şekil 1. Jules Cheret'in "Projections Artistique" afişi



Şekil 2: "L'Arroseur Arrosé" afişi

Film afişlerinde dijital medyanın kullanılmasının yanı sıra, günümüzde birçok filmde geleneksel film afişi çerçeveleri dijital ekranlar ile yer değiştirerek "dijitalleşmektedir". Dijital film afişleri film fragmanlarını, hareketli fotoğrafları veya basit animasyonları göstererek sinemaya gidenleri heyecanlandırmaktadır. Paneller döndürülerek tek bir karede birden fazla film gösterilebilmektedir ve böylece tek bir çerçeveli film afişine duyulan ihtiyaç ortadan kalkmaktadır (The Poster Collector, 2016).

Grafik tasarımın tüm alanlarında olduğu gibi tarihsel gelişmelerle birlikte, film afiş tasarımlarında da değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler uygulama alanlarını farklılaştırmış olsa da, film afişlerinin amacı her zaman aynı kalmıştır. Farklı temalara sahip olan film afişleri, hedef kitleye filmin içeriğine ilişkin bilgi vermeye her zaman devam etmektedir.

Afiş tasarımını oluşturan görsel tasarım unsurları

Farklı birçok mecranın yer aldığı bir ortamda mesajın doğru bir şekilde aktarımının sağlanması, yaratıcılık gerektiren karmaşık bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu nedenle görsel, tipografi ve diğer unsurlar belirli bir strateji doğrultusunda kullanılmaktadır (Ergüven, 2021: 115). Grafik tasarımın bir türü olan film afişlerinde de mesajın etkili bir biçimde aktarılması ve birçok afişin yanında ilgi çekici olması adına tipografi, renk ve görsel kullanımının planlı bir biçimde yapılandırılması yerinde olacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bir film afişinde tipografik olarak; filmin, aktör ve aktrislerin, yönetmen ve yapımcıların adları ve kimi zaman da bir alıntı veya slogan yer alabilir. Bu unsurlar bir film afişinde bulunması gereken temel unsurlardır. Bununla birlikte film afişlerinde, genellikle filmdeki karakter ve ortamların gösterildiği görseller yer almaktadır (Pooranalingam, 2024: 2). Ayrıca, film afişlerinde yer alan önemli bir görsel unsur da renktir. Hedef kitle duygusal olarak renklere güçlü tepkiler vermektedir ve renkler mesajı iletmek için olanak sağlamaktadır. Eğer filmin mesajı tek renkli bir renk şemasıyla uyumlu değilse veya bu durum fayda sağlamıyorsa; bir film afişi renkli olmadığında mesaj hedef kitleye güçlü bir şekilde iletilemeyecektir (Fagerholm, 2009: 3).

Afiş tasarımında görsel unsurların düzenlenmesine ilişkin öneriler şu şekildedir (Becer, 2002: 202):

- Afiş tasarımında yer alan imge sayısı en aza indirgenmelidir (üç veya iki olmalı, hatta mümkünse bir olmalıdır). Bununla birlikte tipografik unsur (başlık ya da slogan), görsel unsur (fotoğraf ya da illüstrasyon) ve zemin (fon) afiş üzerinde üç farklı imge olarak algılanmaktadır.
- Afişteki sözel unsurlar hedef kitlenin mesajı en hızlı algılayacağı ve okuma zorluğu yaşamayacağı şekilde mümkün olduğunca az olmalıdır.
- İmgeyi bütün olarak göstermek gerekmeyebilir, ancak fotoğraf ve illüstrasyon mümkün olduğunca büyük olmalıdır.
- Tipografi ve görsel birbirini tekrar etmeyecek biçimde, açıklayıcı, destekleyici ve kontrast bir ilişki içinde olmalıdır.
- Süslü ve dekoratif yazılar yerine okunaklı yazılar tercih edilmelidir.
- Renkler kontrast, parlak ve canlı olmalıdır.

Görsel tasarımın eğitimdeki yeri

Yaşamın ayrılmaz bir parçası olan sanat, aynı zamanda tüm eğitimin de ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle hayatın ilk yıllarında, öğrenmenin bir başka dilidir (Althouse vd., 2003:ix). İnsanlar, küçük yaşlardan itibaren görseller yoluyla öğrenmeye ve iletişim kurmaya başlamaktadır. Berger'e (2012:7) göre, görme konuşmadan ve sözcüklerden önce gelmektedir. Bu doğrultuda, görsellerle iletişimin ve görsel yolla öğrenmenin temellerinin çok erken yaşlarda başladığını söylemek mümkündür.

İletişim kurma, bir fikri ifade etme ya da bilgilendirme gibi amaçlar ile görsellerin yaratıcı bir biçimde düzenlenmesi görsel tasarımı oluşturmaktadır. Görsel tasarım, bir mesajın görsel olarak başarılı bir şekilde iletilmesini amaçlar ve bu nedenle öğrenme uygulamalarıyla ortak bir güç oluşturur. Görsel olarak bir iletişim biçimi oluşturulurken, tasarım ilke ve unsurlarını anlamak iletişimin anlaşılmasını yardımcı olacaktır ve bu da alıcının öğrenmesini artıracaktır (Kelly, 2015:391). Açık ve okunaklı bir tipografi kullanma, görseller için alternatif metin ve renk kontrastını sağlama gibi evrensel tasarım ilke ve unsurlarını dahil ederek, eğitim içeriği çeşitli öğrenme stilleri ve yetenekleri olan bireyler için daha erişilebilir hale gelmektedir. Dikkat sürelerinin azaldığı ve aşırı bilgi yüklenmesinin olduğu günümüz dijital dünyasında, etkili görsel tasarım anlamlı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmada giderek daha önemli hale gelmektedir. Görsel tasarım, öğrenmede resimler, diyagramlar, infografikler ve videolar gibi dikkat çekici görsellerin stratejik kullanımıyla merak uyandırmayı, önceden edinilmiş bilgileri harekete geçirmeyi, odaklanmayı sağlar ve bilgilerin daha uzun süre hatırlanma olasılığını arttırır. İyi bir tasarıma sahip görsel hiyerarşiler, tipografi seçimleri ve renk şemaları dikkati

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yönlendirebilir, önemli noktaları vurgulayabilir ve net bir görsel bilgi hiyerarşisi oluşturabilir. Bununla birlikte eğitimde görsel tasarım, duyguları uyandırma ve içerikle bir bağ hissi yaratma gücüne sahiptir. Özenle seçilmiş görseller merak, şaşkınlık, empati ve diğer duyguları uyandırabilir ve böylece konu ile daha derin bir etkileşimi sağlar. Bu doğrultuda, görsel tasarımın etkili ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturmada güçlü bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Dijital çağda yol almaya devam ederken, görsel tasarım ilke ve unsurlarını eğitim materyallerine dahil etmek, öğrenme deneyimlerinin tüm potansiyelini ortaya çıkarmak adına önem taşımaktadır (SWDigital, 2023).

Özet olarak, eğitimde görsel kullanımı ile bireyin öğrenme eğiliminin artması arasında paralellik olduğu düşünülmektedir. Görsellerin bilinçli ve yerinde kullanımı ile etki gücü artmaktadır. Tipografi, görsel ve renk kullanımları, bilgi ve mesajın aktarımında vurgulayıcı olması ve duygulara hitap ederek öğrenmeyi desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Görsel tasarımın eğitimdeki yeri, mesajın ve bilginin doğru ve güçlü bir biçimde aktarımı açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmada eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımı incelenmektedir. Çalışmanın amacı, eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada betimleyici araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise içerik analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın ana problemini "Eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsuru olarak *tipografi* kullanımı nasıldır?
- Eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsuru olarak *renk* kullanımı nasıldır?
- Eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsuru olarak *görsel* kullanımı nasıldır?

Araştırma evrenini film afişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, IMDB (IMDB, t.y.) sitesinde yer alan en yüksek puanlamaya sahip ilk 10 içerisinde yer alan eğitim temalı film afişleri oluşturmaktadır. Bu filmler; 3 Ahmak, Yerdeki Yıldızlar (Her Çocuk Özeldir), Can Dostum, Ölü Ozanlar Derneği, Kahvaltı Kulübü, Koro, Unutulmaz Titanlar, Kopma, Ders Tahtasının Ötesi ve Özgürlük Yazarları olarak ele alınmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.
Araştırma Kapsamında İncelen Filmler

Film İsimleri	**Filmin Yılı**	**Filmin IMDB Puanı**
3 Ahmak/3 Idiots	2009	8.4/10
Yerdeki Yıldızlar (Her Çocuk Özeldir) / Like Stars on Earth	2007	8.3/10
Can Dostum/ Good Will Hunting	1997	8.3/ 10
Ölü Ozanlar Derneği/ Dead Poets Society	1989	8.1/ 10
Kahvaltı Kulübü/ The Breakfast Club	1985	7,8/ 10

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Koro/ Les Choristes,	2004	7,8/ 10
Unutulmaz Titanlar/ Remember the Titans	2000	7,8/ 10
Kopma/ Detachment	2011	7,7/10
Ders Tahtasının Ötesi/ Beyond The Blackboard	2011	7,6/10
Özgürlük Yazarları/ Freedom Writers	2007	7,6/10

Kategorilerin oluşturulması ve verilerin kodlanması

Araştırmada kapsamında ele alınan afiş tasarımlarındaki görsel tasarımı oluşturan unsurlar; Ketenci& Bilgili'ye (2006:243) göre *tipografi* (serifsiz, serifli, el yazısı, dekoratif), Atabey& Karpat Aktuğlu'ya (2020: 78) göre (miniskül, majüskül, miniskül&majüskül), Atabey'e (2023: 201) göre (regular, light, bold), Atabey'e (2018: 112) göre *renk* (sıcak renk ağırlıklı, soğuk renk ağırlıklı, siyah-beyaz ağırlıklı, siyah-beyaz), Moriarty'e (1987: 550) göre *görsel* (fotoğraf ve/veya illüstrasyon)olarak 3 kategoride ele alınmaktadır.

Tablo 2.
Kodlama Tablosu

Tipografi	Serifsiz, Serifli, El Yazısı, Dekoratif [1] Miniskül, Majiskül, Miniskül&Majiskül [2] Regular, Light, Bold [3]	[1]Kategoriler Ketenci& Bilgili (2006:243) alınmıştır. [2]Kategoriler Atabey& Karpat Aktuğlu'ya (2020: 78) alınmıştır. [3]Kategoriler Atabey'den (2023: 201) alınmıştır.
Renk	Sıcak Renk Ağırlıklı, Soğuk Renk Ağırlıklı, Siyah Beyaz Ağırlıklı, Siyah Beyaz[4]	[4]Kategoriler Atabey'den (2018: 112) alınmıştır.
Görsel	Fotoğraf, İllüstrasyon, Fotoğraf& İllüstrasyon, Hiçbiri[5]	[5]Kategoriler Moriarty'e (1987: 550) alınmıştır.

Araştırma kapsamında, film afişlerinin görsel tasarım unsurlarından olan tipografi kategorisinde, sadece film afişlerinde bulunan başlıklar "film isimleri" değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada, afiş tasarımlarında yer alan diğer tipografik unsurların farklı olmasından dolayı, öne çıkan bir tipografik unsur olarak başlıklar ele alınmaktadır. Bununla birlikte, çalışmaya sadece IMDB sitesinde yer alan eğitim temalı filmler dahil edilmektedir.

Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarımı oluşturan unsurlar; tipografik olarak 3 kategoride ele alınmaktadır:

- Serifsiz (tırnaksız), serifli (tırnaklı), el yazısı, dekoratif (Ketenci& Bilgili, 2006:243)
- Miniskül (küçük harf), majüskül (büyük harf), miniskül& majüskül (Atabey& Karpat Aktuğlu, 2020: 78)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Regular (normal), light (ince), bold (kalın) (Atabey, 2023: 201)

Tablo 3.
Eğitim Temalı Film Afişlerinin Görsel Tasarım Unsurları (Tipografi) Bağlamında Değerlendirilmesi

Tipografi	**Serifsiz**	**Serifli**	**El Yazısı**	**Dekoratif**	**Miniskül**	**Majüskül**	**Miniskül& Majüskül**	**Regular**	**Light**	**Bold**
Frekans	2	4	3	1	1	7	2	7	1	2
Yüzde	%20	%40	%30	%10	%10	%70	%20	%70	%10	%20

Araştırmanın bulgularına göre, "Kahvaltı Kulübü" ve "Ders Tahtasının Ötesinde" olmak üzere 2 film afişinde serifsiz yazı kullanıldığı görülmektedir. "Can Dostum", "Ölü Ozanlar Derneği", "Koro" ve "Unutumaz Titanlar" isimli 4 film afişinde ise, serifli yazıya yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eğitim temalı film afişlerinin 3 tanesinde el yazısı kullanılmamıştır. Bunlar; "3 Ahmak", "Yerdeki Yıldızlar", "Kopma"dır. Afişlerin sadece 1 tanesinde, "Özgürlük Yazarları" film afişinde dekoratif yazı kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmada eğitim temalı film afişlerinin; "3 Ahmak" filmi olmak üzere 1 tanesinde miniskül, "Can Dostum", "Ölü Ozanlar Derneği", "Kahvaltı Kulübü", "Koro", "Unutumaz Titanlar", "Kopma" ve "Özgürlük Yazarları" filmlerin 7'sinde majüskül yazı kullanılmıştır. Afişlerin sadece 2 tanesinde, "Yerdeki Yıldızlar" ve "Ders Tahtasının Ötesinde" filmlerinde hem miniskül hem de majüskül yazı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan filmlerden 7'sinde "3 Ahmak", "Yerdeki Yıldızlar", "Ölü Ozanlar Derneği", Kahvaltı Kulübü", "Unutumaz Titanlar", "Ders Tahtasının Ötesinde" ve "Özgürlük Yazarları" filmlerinde regular yazı kullanılmıştır. Bununla birlikte afiş tasarımlarının "Can Dostum" olmak üzere sadece birinde light yazıya yer verilmiştir. "Koro" ve "Kopma" olmak üzere 2 filmde bold yazı kullanılmıştır.

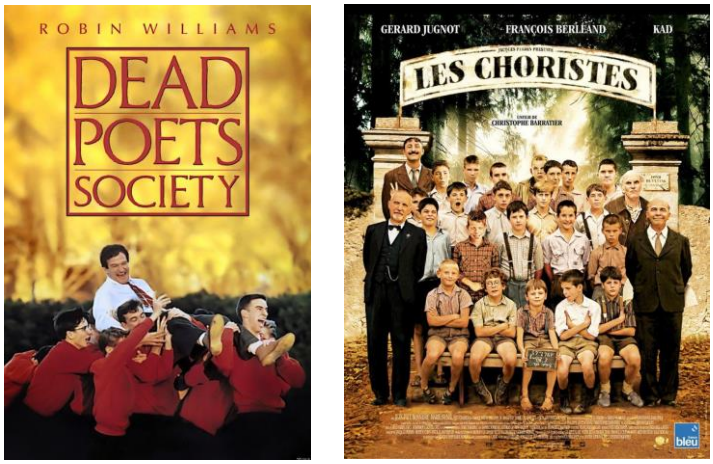
Araştırmada eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarımı oluşturan unsurlar; renk açısından sıcak renk ağırlıklı, soğuk renk ağırlıklı, siyah-beyaz ağırlıklı, siyah-beyaz olarak ele alınmaktadır (Atabey, 2018: 112).

Tablo 4.
Eğitim Temalı Film Afişlerinin Görsel Tasarım Unsurları (Renk) Bağlamında Değerlendirilmesi

Renk				
Frekans	6	3	1	-
Yüzde	%60	%30	%10	%0

Araştırma bulgularına göre; afişlerin 6 tanesi sıcak renk ağırlıklıdır. Bunlar; "3 Ahmak", "Yerdeki Yıldızlar", "Can Dostum", "Ölü Ozanlar Derneği", "Unutumaz Titanlar" ve "Koro" filmleridir (Şekil 3). Araştırma kapsamında ele alınan afişlerin 3'ü soğuk renk ağırlıklıdır. Bu filmler; "Kahvaltı Kulübü", "Koro" ve "Ders Tahtasının Ötesinde"dir. Afişlerin "Özgürlük Yazarları" olmak üzere yalnızca 1 tanesi siyah-beyaz ağırlıklıdır. Sadece siyah ve beyazın kullanılan hiçbir afişe rastlanmamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. "Ölü Ozanlar Derneği" ve "Koro" film afişleri

Araştırmada eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarımı oluşturan unsurlar; görsel açısından fotoğraf, illüstrasyon, fotoğraf ve illüstrasyonun birlikte kullanımı ve hiçbiri şeklinde ele alınmaktadır (Moriarty, 1987: 550).

Tablo 5.
Eğitim Temalı Film Afişlerinin Görsel Tasarım Unsurları (Görsel) Bağlamında Değerlendirilmesi

Görsel				
Frekans	9	-	1	-
Yüzde	%90	%0	%10	%0

Araştırma bulgularına göre; görsel açıdan 9 filmde fotoğraf kullanılmıştır. Bunlar; "3 Ahmak", "Can Dostum", "Ölü Ozanlar Derneği", "Kahvaltı Kulübü", "Koro", "Unutumaz Titanlar", "Kopma", "Ders Tahtasının Ötesinde" ve "Özgürlük Yazarları"dır. Film afişlerinin hiçbirinde illüstrasyona yer verilmezken; sadece "Yerdeki Yıldızlar" filminde fotoğraf ve illüstrasyon bir arada kullanılmıştır (Şkl. 4).



Şekil 4. "Yerdeki Yıldızlar" ve "Can Dostum" film afişleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımı ele alınmaktadır. Araştırmada betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Eğitim temalı film afişlerinin görsel tasarım açısından incelendiği çalışmada, kategoriler tipografi, renk ve görsel olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan eğitim temalı film afişlerinde, tipografi açısından en fazla serifli, majüskül ve regular yazıların kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte tasarımlarda, yoğun olarak sıcak renk ağırlıklı kullanım olmakla birlikte, en fazla sarı rengin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca film afişlerinin tümünde fotoğrafa yer verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan afişlerin sadece bir tanesinde illüstrasyon ve fotoğraf birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada; en fazla serifli yazılar kullanılırken, ardından el yazısı, serifsiz yazı ve en az dekoratif yazıların kullanıldığı görülmektedir. Serifler yatay göz hareketine yardımcı olmaktadır (İstek, 2005: 118). Bu doğrultuda, serifli harflerin aralarında oluşturdukları boşluk ile okumayı kolaylaştırdığı söylenebilmektedir. Ayrıca araştırmada yoğun olarak majüskül yazı kullanıldığı görülmüştür. Daha az oranda majüskül ve miniskül yazının birlikte kullanımı ve afişlerin sadece bir tanesinde miniskül yazıya yer verildiği görülmektedir. İstek'e (2005:36) göre, majüskül (büyük harf) görsel olarak daha etkilidir ve bu etkilerinden dolayı başlıklarda kullanılmaktadırlar. Bununla birlikte; yoğun olarak regular yazılar kullanılırken, daha az oranda bold ve light yazılara yer verilmektedir. Sonuç olarak, eğitim temalı afiş tasarımlarında genel olarak açık ve okunaklı bir tipografi kullanımına yer verildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan film afişlerinde, renk kategorisinde en fazla sıcak renklere yer verildiği tespit edilmiştir. Sıcak renkler arasında ise, yoğun olarak sarı rengin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, daha az oranda soğuk renk ve siyah ve beyaz renk kullanımına yer verildiği görülürken, sadece siyah ve beyaz kullanımına hiçbir afişte rastlanmamaktadır. Sarı rengin dikkat çekicilik ve çarpıcılık özelliği bulunur (Uçar, 2019: 121). Ayrıca, canlı bir renk olan sarı insanların küçük yaşlarda da ilgisini çeken bir renktir (Gülşen, 2021: 181). Bu bağlamda eğitim temalı film afişlerinde sarı rengin kullanılmasının, ilgi çekiciliği ile öne çıkan bir renk olması ve küçük yaşlardan itibaren de bu özelliği taşıması açısından öğrenme uygulamaları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada, eğitim temalı film afişlerinde görsel kullanımı açısından yoğun olarak fotoğrafa yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte eğitim temalı film afişlerinde sadece birinde fotoğraf ve illüstrasyonun bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim temalı film afişlerinde sadece illüstrasyon kullanımına rastlanmamıştır. Zeegen'e göre (2005: 88) fotoğraf, imgenin gerçekçi bir şekilde aktarılması istendiğinde kullanılmaktadır. İllüstrasyonlar ise, kişisel bakış açısı veya bir fikri ortaya koymak için kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim temalı afişlerde bilginin net ve açık bir biçimde sunulması açıdan fotoğraflara yer verildiği düşünülmektedir.

Pooranalingam'ın (2024: 7) çalışmasından elde edilen bulgulara göre, film afişlerinin türler arasında benzerliklere sahip olduğunu ve film tüketicilerinin hangi filmleri izleyeceklerine karar verirken bu benzerlikleri fark edip algılayabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında incelenen film afişlerinde bu görüş desteklenmektedir. Çalışmalarda sıklıkla majüskül ve regular harflere yer verilirken, çoğunluğunda sıcak renk ağırlıklı olduğu görülmüştür. Bu afişlerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tümünde sarı renge yer verilmiştir. Bununla birlikte, afişlerin tümünde fotoğraf kullanımı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim temalı filmlerin yoğun olarak benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilmektedir.

Bu çalışma kapsamında eğitim temalı 10 film afişi, görsel tasarım unsurları açısından ele alınmaktadır. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda, farklı temalar üzerinden film afişlerinin görsel tasarım unsurları ele alınabilir. Bununla birlikte, eğitim temalı film afişlerinde kullanılan görsellere ilişkin göstergebilimsel analiz gerçekleştirilebilir. Ayrıca, film afişlerindeki farklı temalar üzerinden karşılaştırmalı analiz yapılabilir.

Bu araştırma, eğitim temalı afişlerin yalnızca 10 tanesi ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları kapsamında, çalışmalarda tipografik unsur olarak sadece film afişlerinin başlıklarını oluşturan "film isimleri" değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırma sonucunda, eğitim temalı film afişlerinde benzerlikler olduğu görülmektedir. Çalışmaların genelinde; film isimlerinde kullanılan tipografik unsurlar olarak serifli, majüskül ve regular yazıların kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca eğitim temalı film afişlerinde sıcak renklerin (sarı renk ağırlıklı olarak) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte afişlerin tümünde fotoğraf kullanıldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen verilere göre, eğitim temalı film afişlerinde görsel tasarım unsurlarının kullanımında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın tasarımcılar ve tasarım eğitimi alan öğrenciler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Atabey, Z. (2025). Afiş tasarımlarında görsel tasarım unsurlarının incelenmesi: Eğitim temalı film afişleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 359-374.
DOI. 10.51460/baebd.1597977

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Althouse, R., Johnson, M. H., & Mitchell, S. T. (2003). "The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum "(Vol. 85). Teachers College Press.
Atabey, Z. (2018). "Görsel Tasarım ve Kültür: Bireyci ve Toplulukçu Kültürel Özelliklerin Dergi Reklamlarındaki Görsel Tasarım Öğelerine Yansımaları". Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), İzmir.
Atabey, Z. &Karpat Aktuğlu I. (2020). "Kurumsal Kimlikte Logo ve Amblem Tasarımlarının Değişim Süreci: Dünyanın En Değerli Markaları Üzerine Bir İnceleme". Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ss. 1-21.
Atabey, Z. (2023) Dergi Reklamlarında Tipografinin Kullanımı, Sosyal Bilimler Dergisi/ The Journal of Social Sciences, Yıl: 10, Sayı: 62, Şubat 2023, ss.197-208.
Becer, E. (2002). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
Berger, J. (2012). *Görme Biçimleri.* (çev. Y. Salman). 18. Baskı, İstanbul, Metis Yayıncılık.
Burtenshaw, K. & Mahon, N. & Barfoot, C. (2014). *Yaratıcı Reklamcılığın Temelleri*. (Çev. Uçar, C.) İstanbul: Literatür Yayınları.
Ergüven, A. (2021). *İyi Tasarım Nedir?*. İstanbul: Hümanist Yayınları.
Fagerholm, C. (2009). The use of colour in movie poster design: An analysis of four genres.
Farah, J. (2024). "Film Afişi Tasarımına Derinlemesine Bir Bakış". Grafik Sanatlar Üzerine Yazılar: Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu, Ocak 2024, Sayı 256.
Felten, P. (2008). "Visual literacy. Change: The magazine of higher learning*"*. *40*(6), 60-64.
Gülşen, P. (2021). *Renkler*, İstanbul: Destek Yayınları.
İstek, R. (2005). *Görsel İletişimde Tipografi ve Sayfa Düzeni*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
Ketenci, H. F. & Bilgili, C. (2006). *Yongaların 10000 Yıllık Gizemli Dansı Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*, İstanbul: Beta Basım.
Kelly, M. (2015). "Visual communication design as a form of public pedagogy". Australian Journal of Adult Learning, 55(3), 390-407.
Liu, P. (2018). "Study of Dynamic Poster Design". In 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018) (pp. 471-473). Atlantis Press.
Moriarty, S. E., A (1987). "Content Analysis of Visuals Used in Print Media Advertising, Journalism Quarterly". Vol. 64, No.1, ss.550-554.
Pooranalingam, S. (2024). "Film Poster Design: Understanding Film Poster Designs and The Compositional Similarities within Specific Genres". Spectrum, (12).
Riyanto, B. (2023). "Analysis of Design Elements on Secret Magic Control Agency Movie Poster". TAMA: Journal of Visual Arts, 1(1), 29-37.
Smith, I. H. (2018). *Selling the movie: the Art of the Film Poster*. White Lion Publishing.
Uçar, T.F. (2019). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım,* İstanbul: İnkılap Kitabevi.
Zeegen, L. (2005). *The Fundamentals of Illustration*, Switzerland: Ava Book Published.

İnternet Kaynakçası

IMDB (t.y.). https://www.imdb.com, Erişim tarihi: 04.09.2024.
SWDigital (2023, 08, 31). https://www.shirleenwong.com/post/enhancing-learning-experiences-through-visual-design, Erişim tarihi: 10.11.2024.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 359-374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 359-374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The Poster Collector (2016, 11, 09). "History of Movie Posters" https://postercollector.co.uk/articles/history-of-movie-posters, Erişim tarihi: 05.11.2024.

Görsel Kaynaklar

Şekil 1: Jules Cheret'in "Projections Artistique" afişi,
https://en.wikipedia.org/wiki/L%27Arroseur_Arros%C3%A9, Erişim Tarihi: 27.11.2024
Şekil 2: "L'Arroseur Arrosé" afişi,
https://artofthemovies.co.uk/blogs/original-movie-posters/the-artists-an-introduction,
Erişim Tarihi: 27.11.2024
Şekil 3: "Ölü Ozanlar Derneği" ve "Koro" film afişleri, https://www.imdb.com,
Erişim Tarihi: 01.09.2024
Şekil 4: "Yerdeki Yıldızlar" ve "Can Dostum" film afişleri, https://www.imdb.com,
Erişim Tarihi: 01.09.2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme

Teachers' Professional Meaningfulness Scale: A Scale Development

İslam DEVİREN, Dr., MEB, islamdeviren@gmail.com

Güven AKŞİT, Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, aksitguven@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 13 Aralık2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 31 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 375-397.
DOI. 10.51460/baebd.1600870

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öz. Bu çalışma, mesleki anlamlılık kavramını somutlaştırmak amacıyla bir ölçek geliştirme sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilerek mesleki anlamlılık kavramının teorik altyapısı, kavramsal çerçevesi ve ilgili ampirik araştırmalar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleklerini sorgulama sürecinde "Bu mesleği neden yapıyorum?" ve "Neden bu okuldayım?" gibi temel sorulara yanıt aramalarını ele almaktadır. Çalışmanın temel amacı, branş sınırlaması olmaksızın öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir "Öğretmen Mesleki Anlamlılık" ölçeği geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışması, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan 757 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, 432 öğretmenle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve farklı 225 öğretmenle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sırasında, öz değer ve yamaç-birikinti grafikleri dikkate alınmış, öz değeri birin üzerinde olan altı faktör belirlenmiştir. Faktör yük değeri 0.30'un altında kalan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. AFA sonuçlarına göre madde faktör yük değerleri 0.657 ile 0.866 arasında değişmiş ve altı faktörlü yapı toplam varyansın %68.26'sını açıklamıştır. DFA sonuçlarında ise madde faktör yükleri 0.54 ile 0.98 arasında değişmiş ve 21 maddelik altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, AFA için 0.91 ve DFA için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.
Anahtar Kelimeler: Mesleki Anlamlılık, Ölçek Geliştirme, Öğretmenler.

Abstract. This study aimed to operationalize the concept of occupational meaningfulness by developing a scale. A comprehensive literature review was conducted to analyze the theoretical foundation, conceptual framework, and related empirical studies on professional meaningfulness. The study focused on exploring teachers' process of questioning fundamental aspects of their profession, such as "Why am I doing this job?" and "Why am I at this school?" The primary objective of this study was to develop a valid and reliable "Teacher Professional Meaningfulness" scale applicable to teachers across all branches. The scale development process involved a sample of 757 teachers working in Diyarbakır during the 2024-2025 academic year. For validity and reliability studies, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 432 teachers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with 225 teachers. In the EFA process, eigenvalues and scree plots were utilized, resulting in the identification of six factors with eigenvalues greater than one. Items with factor loadings below 0.30 were excluded from the analysis. EFA results revealed item factor loadings ranging from 0.657 to 0.866, with the six-factor structure explaining 68.26% of the total variance. CFA results confirmed the six-factor structure with 21 items, showing factor loadings between 0.54 and 0.98. The overall Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.91 for EFA and 0.93 for CFA. These findings indicate that the developed scale is a valid and reliable tool for assessing the extent to which teachers find their profession meaningful.
Keywords: Occupational Meaningfulness, Scale Development, Teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Extended Abstract

Introduction. The teaching profession is one of the most ancient professions in human history, considering the long-standing nature of learning and teaching activities (Oktay, 1991). This profession is fundamentally defined as the art of raising the younger generation to be beneficial, constructive, creative, and good individuals and citizens for their families, communities, nations, states, and countries (Cakir, 2015). Historically, the teaching profession has served as a bridge transferring societal values to future generations and mediating between knowledge and its seekers, thus maintaining its position among the most respected professions (Ministry of National Education, 2017).

The legal framework of the teaching profession is explicitly stated in the Turkish National Education Basic Law No. 1739. According to this law, teaching is defined as a specialized profession responsible for the education, instruction, and related administrative duties of the state. Additionally, the law elaborates on the obligations of teachers in achieving the objectives of the Turkish National Education System, emphasizing the professional status and expertise required for the profession. This highlights the increasing importance of teaching, which encompasses specialized knowledge, skills, and responsibilities.

Teachers' roles in transferring societal values, preserving cultural heritage, and shaping future generations underline the profession's strategic importance. Therefore, teaching should be regarded not merely as a process of information transmission but as a critical responsibility shaping society's future. The search for meaning, a fundamental human motivation, as argued by Frankl (2019), aligns with the intrinsic drive for purpose in professional lives. Teaching, as a profession, plays a pivotal role in this existential quest for meaning.

Method. This study aims to develop a reliable and valid "Teacher Professional Meaningfulness Scale." The scale development process included an extensive review of the literature to define the theoretical framework and identify dimensions of professional meaningfulness. Six dimensions were identified: Professional Self-Understanding, Professional Satisfaction, Professional Relationships, Societal Contribution, Professional Transcendence, and Professional Balance. Based on these dimensions, an initial item pool of 60 statements was prepared.

The draft scale was reviewed by experts in educational management, measurement and evaluation, and Turkish language education. Following expert feedback, 20 items were removed, and 5 were revised. A pilot study with 52 teachers was conducted to test the clarity of the remaining items. As a result, 10 items were removed due to ambiguity. The finalized version of the scale consisted of 30 items and employed a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree."

Data were collected from 757 teachers in Diyarbakır, Turkey, during the 2024-2025 academic year. For validity and reliability analyses, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 432 teachers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with 325 teachers. Statistical analyses, including Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests, were performed to determine the suitability of the data for factor analysis.

Results. The EFA results revealed a six-factor structure explaining 68.26% of the total variance. Factor loadings ranged from 0.657 to 0.866. Items with factor loadings below 0.30 were excluded from the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

analysis. The identified factors corresponded to the dimensions defined during the item development phase.

The CFA confirmed the six-factor structure with 21 items. The factor loadings ranged from 0.54 to 0.98. Goodness-of-fit indices indicated that the model was a good fit ($\chi^2/df = 2.943$, RMSEA = 0.067, CFI = 0.940, SRMR = 0.041). Reliability analyses showed that the scale had high internal consistency, with Cronbach's alpha values of 0.91 for EFA and 0.93 for CFA.

Discussion and Conclusion. The findings suggest that the "Teacher Professional Meaningfulness Scale" is a valid and reliable instrument for assessing teachers' perceptions of meaningfulness in their profession. The scale encompasses six dimensions that reflect the multifaceted nature of professional meaningfulness: Professional Self-Understanding, Professional Satisfaction, Professional Relationships, Societal Contribution, Professional Transcendence, and Professional Balance.

Teachers' sense of meaningfulness in their work is linked to their motivation, job satisfaction, and organizational commitment. By fostering a sense of purpose and value in their professional roles, teachers can enhance the quality of their teaching practices, thereby positively impacting student outcomes. This scale provides a comprehensive tool for examining these dynamics within educational settings and contributes to developing strategies to enhance teachers' professional well-being and effectiveness. Future research can utilize this scale to explore the relationship between professional meaningfulness and other organizational variables, further advancing the field of educational research.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Giriş

İnsanlık tarihine bakıldığında, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en eski insani uğraşlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en köklü mesleklerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Oktay, 1991). Öğretmenlik, toplumun geleceğini şekillendirecek bireylerin; ailelerine, çevrelerine, devletlerine ve vatanlarına katkı sunan, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirilmesini hedefleyen bir meslek olarak tanımlanmıştır (Çakır, 2015). Tarih boyunca bu meslek, toplumsal değerlerin korunarak yeni nesillere aktarılması sürecinde önemli bir rol üstlenmiş ve bilgi ile bu bilgiye gereksinim duyanlar arasında bir köprü görevi görmüştür. Tüm bu özellikleri, öğretmenliği tarih boyunca en itibarlı mesleklerden biri haline getirmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğretmenlik mesleği, Türkiye'de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmış ve yasal bir çerçeveye oturtulmuştur. Kanuna göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bunlarla bağlantılı yönetim görevlerini yürüten, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, bu kanun kapsamında öğretmenlere, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin amaçlarını gerçekleştirmekle ilgili çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmenlik mesleğinin hem profesyonel bir statüye sahip olduğunu hem de uzmanlık gerektirdiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlık bilgisi ve becerileri, mesleki sorumlulukların kapsamı ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmedeki kritik rolü, bu mesleğin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal değerlerin aktarılması, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillerin şekillendirilmesindeki rolü, mesleğin stratejik önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği sadece bir bilgi aktarım süreci değil, aynı zamanda toplumun geleceğini şekillendiren kritik bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmelidir.

Felsefî sorgulamalar, insanları yaşamlarının anlamı hakkında derin bir arayışa sürüklemektedir. Frankl (2019), bu anlam arayışının insanın en temel motivasyon kaynaklarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Hatta anlam arayışı ve anlam bulma, insanlık durumunun bir koşulu olarak değerlendirilmektedir (Lips-Wiersma & Morris, 2009). Tüm insanların hayatlarının akışı içinde anlam deneyimlediğini ancak bu anlamın kişiler tarafından inşa edildiğini öne sürmektedir (Frankl, 2019). Bu bağlamda anlamın bireysel algılarla şekillendiği söylenebilir. Ancak anlamın yalnızca deneyimler veya hikâyelerle değil, ilişkiler, çevre, benlik, inanç ve kültür gibi çoklu unsurların bir araya gelmesiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, anlamın sosyal çevre, değerler sistemi ve kültürden etkilendiğini göstermektedir. Bazı durumlarda, neden ve nasıl anlaşılmadan da eylemin ya da bir olgunun anlam taşıdığı sezgileriyle kavranabilmektedir (Heintzelman & King, 2013; Wrzesniewski vd., 2003). Anlamlılığın, bireyin günlük yaşamındaki amaçları ve değerler sistemiyle ilişkili değerlendirmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Martela & Pessi, 2018). Anlamın inşası karmaşık bir süreçtir ve yaşamın anlamı, bireysel deneyimlerin yanı sıra sosyal, kültürel ve psikolojik unsurların etkileşimiyle şekillenmektedir. Anlamın birey tarafından algılanması ve deneyimlenmesi, anlamlı yaşam sürdürme çabalarının temelini oluşturmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Anlam kavramının epistemolojik temelleri, Mead'in (1934) öne sürdüğü üzere, kavramlar ve birimler arasındaki ilişkisel bağlantıların analizi üzerine kurulmaktadır. Bu teorik çerçeve, anlamın izole bir yapı olmaktan ziyade, karşılıklı etkileşimler ve bağlantılar ağı içerisinde oluştuğunu vurgulamaktadır. Profesyonel yaşam bağlamında, Kahn'ın (1990) ortaya koyduğu paradigmada, bireylerin iş deneyimlerini değerlendirirken başvurdukları temel ölçüt, gerçekleştirdikleri görevlerin kendileri için taşıdığı anlamsal değerdir. Bu değerlendirme süreci, Rosso, Dekas ve Wrzesniewski'nin (2010) teorik katkılarıyla daha da derinleştirilmiş olup, işin pozitif deneyimlenme düzeyi ve kayda değerlik algısı gibi kritik parametreler üzerinden analiz edilmektedir.

Çağdaş toplumda iş kavramı, yalnızca ekonomik refah sağlayan bir araç olmanın ötesinde, derin psikolojik ve sosyolojik boyutları olan kompleks bir olgudur. Ampirik araştırmalar göstermektedir ki, finansal açıdan yeterli kaynaklara sahip bireylerin dahi profesyonel aktivite eksikliğinde psikolojik tatminsizlik yaşamaları, çalışmanın varoluşsal boyutunu ortaya koymaktadır. Jung ve Yoon'un (2016) teorik çerçevesinde belirtildiği üzere, bu durum çalışmanın insan yaşamındaki merkezi konumunu ve anlam yaratma sürecindeki kritik rolünü teyit etmektedir. Mesleki kimlik, sosyal pozisyonlama ve öz-tanımlama süreçlerinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Jiang ve Johnson'ın (2018) araştırma bulgularına göre, bireyin profesyonel kimliği, onun toplumsal konumunu ve öz-algısını şekillendiren temel parametrelerden biridir. Bu bağlamda mesleki faaliyet alanı, bireylerin dünya görüşlerini ve varoluşsal perspektiflerini inşa ettikleri bir platform işlevi görmektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, bireylerin çalışma hayatlarında anlam bulma çabalarının önemli bir yansımasıdır. Mesleki anlam, öğretmenlerin üstlendikleri işin, kendi inanç, değer ve davranışlarıyla uyumu ifade eder. Steger, Dik ve Duffy (2012:325), mesleki anlamı "çalışanın işi genellikle anlamlı, değerli ve faydalı olarak deneyimleme derecesi" şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin işlerinde deneyimledikleri anlam, bireysel ve sosyal bağlamda farklılık gösterebilir. Rosso ve arkadaşları (2010), "anlam" kavramını, bireyin hayatındaki işin rolü hakkındaki inançlarla ilişkilendirirken, "anlamlılık" kavramını ise bir şeyin birey için ne kadar önemli veya anlamlı olarak algılandığı ile tanımlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısının, mesleğe yönelik bireysel inançları ve bu inançların çevresel faktörlerle etkileşimi sonucunda şekillenebileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelemelerinde, mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge kategorileri arasındaki dinamik etkileşimlerin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, söz konusu kategoriler arasındaki karmaşık ilişkileri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısının oluşum sürecine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirilebilecek ve alanyazındaki bu önemli boşluğun doldurulmasına katkı sağlanabilecektir. Ayrıca çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin anlamlandırılma sürecine bütüncül bir perspektif sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı bireylerin kendileri, diğer kişiler, iş bağlamı ve manevi yaşam gibi dört ana kaynaktan etkilenmektedir (Rosso vd., 2010). Bireylerin kendilerine ilişkin algıları, öğretmenlerin benlik kavramlarını ve işlerine yönelik motivasyonlarını etkileyebilirken; sosyal çevre faktörleri, iş arkadaşları, öğrenciler, aile ve topluluk ile olan etkileşimleri kapsayabilmektedir. İş

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

bağlamında, öğretmenlerin görev tanımları, okulun misyonu, mali koşullar ve ulusal kültür gibi unsurların, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamı şekillendirebileceği düşünülmektedir. Manevi yaşamın da öğretmenlerin mesleklerinde anlam ve amaç arayışlarını etkileyebilecek önemli faktörlerden biri olabileceği öne sürülebilir. Bu faktörlerin her birinin, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısı üzerinde farklı düzeylerde etkiler oluşturabileceği ve bu etkilerin birbirleriyle etkileşim halinde olabileceği varsayılmaktadır.

Runhaar ve arkadaşlarının (2013) araştırmasına göre, öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, iş motivasyonu, iş tatmini ve iş bağlılığı gibi önemli iş sonuçlarını etkileyen temel faktörlerden biridir. Bu araştırma, öğretmenlerin uzun süredir, öğrencilerle kurdukları etkileşim ve öğrencilerin başarısını destekleme konusundaki içsel motivasyonları nedeniyle işlerine yüksek bir bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin başkalarına katkıda bulunma ve öğrencilerin gelişimini destekleme konusundaki doğal eğilimlerinin yanı sıra sosyal katkı sağlama, kişisel gelişim ve tatmin ihtiyaçlarının da bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir. Chalofsky ve Krishna'nın (2009) bulguları, anlamlı bir mesleğin bireylerin yaşamlarına anlam, keyif ve tatmin kattığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısı onların işlerinde daha yüksek düzeyde tatmin ve bağlılık yaşamalarına neden olmakta; bu da öğrencilere daha etkili rehberlik sunmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki performanslarının yükselmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının gelişimine de katkı sunma olasılığı olduğu düşünülmektedir.

Anlamlı meslek kavramı, yapılan işin bireyler için belirli bir öneme ve olumlu bir anlama sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Lysova vd., 2019; Rosso vd., 2010). Pratt ve Ashforth (2003), bireylerin beklentileri, değerleri, inançları ve davranışları ile işin özellikleri ve sorumlulukları arasında bir uyum olduğunda işi anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Chalofsky'nin (2003) bütünleşik anlamlı iş modeli, öz algısı, işin kendisi ve denge hissi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Miller (2008), bu modele "katkı hissi"ni eklemiştir. Bu model, Maslow'un motivasyon teorisine dayanmakta ve bireyin bütünleşik bir bütün olma çabasının, kendini gerçekleştirme sürecinin temel bir yapı taşı olduğunu vurgulamaktadır. Göçen ve Terzi (2019), anlamlı işi altı alt boyutta incelemişlerdir: işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte alçakgönüllülük ve işte anlam liderliği. Bu çerçeve, anlamlı işin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki anlamlılığının çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır.

Anlam ölçeklerinin metodolojik sınırlılıkları üzerine Lips-Wiersma ve Wright'ın (2012) gerçekleştirdiği kritik analiz, üç temel problematik alan ortaya koymaktadır: Mevcut ölçüm araçlarının kesinlik ve kapsam yetersizliği, bireysel anlamlılık ile örgütsel değişkenlerin operasyonel ayrımındaki belirsizlik ve bütünsel tutarlılık kazanma sürecinin dinamik yapısının yeterince ele alınmaması. Bu teorik çerçeve doğrultusunda, güncel literatürde yer alan anlamlı iş ölçeklerinin içerik analizi gerçekleştirilmiş; bu analizde özellikle madde düzeyinde incelenen yapısal ve psikometrik özellikler (örneğin, dilsel uygunluk, faktör yükleri, geçerlik ve güvenirlik göstergeleri) üzerinde durulmuştur. Ayrıca, ölçeklere yönelik eleştirel yaklaşımlar da sistemli biçimde irdelenerek her bir maddenin ölçeğin bütünlüğüne yaptığı katkı ya da oluşturduğu sınırlılıklar değerlendirilmiştir. Söz konusu literatür taramasının bulguları ışığında bu araştırmanın temel amacı, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir Mesleki Anlamlılık Ölçeği geliştirmektir. Çalışmanın özgün katkısı, özellikle eğitim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

kurumlarının kurumsal ve operasyonel dinamiklerine uygun, çağdaş gereksinimleri karşılayan kapsamlı bir ölçüm aracı sunmaktır. Bu yaklaşım, mevcut ölçeklerdeki metodolojik sınırlılıkları aşmayı ve eğitim kurumları özelinde daha spesifik ve işlevsel bir ölçüm aracı geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlik mesleğinin özgün bağlamını da göz önünde bulundurarak öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği için aşağıdaki alt boyutlar önerilmektedir:

Mesleki öz-anlama. Mesleki öz-anlama, geçmiş deneyimlerin ve mevcut durumların kendisini nasıl etkilediğinin ve kişinin kendisini bir profesyonel olarak nasıl gördüğünün farkında olmasıdır (London, 2001). Mesleki öz-anlama kavramı, öğretmenlerin mesleki yaşamı için önemlidir çünkü öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini nasıl deneyimledikleri, anlamlandırdıkları, yorumladıkları ve konumlandırdıkları, kendilerini anlamalarına ve tanımalarına, mesleki yaşamlarını şekillendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki öz-anlamasını tanımlamak ve kavramak, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında nasıl davrandıklarına, güçlü ve zayıf yönlerini ve eylemleri ile düşünceleri arasındaki boşluğu tanımamıza ilişkin anlayışımızı geliştirmek için güçlü bir araç görevi görebilir.

Mesleki öz-anlama boyutu, öğretmenlerin meslekleriyle kurdukları kişisel bağ ve mesleki kimlik algılarını değerlendirmektedir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken potansiyellerini ne ölçüde kullanabildiklerini, mesleki hedefleriyle kişisel hedefleri arasındaki uyumu ve mesleklerinin bireysel gelişimlerine olan katkısını ölçer. Öğretmenlerin mesleklerini kendilerini ifade etme aracı olarak görüp görmediklerini ve mesleklerinin kimliklerini yansıtma derecesini değerlendirir.

Mesleki tatmin. Tatmin, bireylerin içsel deneyimlerini ifade eden, dışarıdan gözlemlenemeyen ve yalnızca ilgili kişi tarafından hissedilerek tanımlanabilen bir kavramdır. Mercer (1997) bu kavramı, zevk ve iç huzuru anlatmak için kullanılan bir ifade olarak tanımlamaktadır. İş tatmini, bireylerin iş yaşamındaki mutluluk düzeylerini, motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Eğinli (2009), kişinin çalıştığı işten duyduğu mutluluğu, çabalarının karşılığını alması ve işiyle ilgili etmenlerden duyduğu haz olarak tanımlamaktadır. İş tatmini, bireyin işine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının, beklentilerinin karşılanma düzeyine bağlı olarak şekillenir. Yüksek iş tatmini, çalışanın işe devamlılık konusunda istekli olmasını sağlarken düşük tatmin düzeyi, çalışanın işten ayrılma eğilimini artırabilir (Snir, 2011). Anlamlı meslek ile iş tatmini arasındaki ayrımın önemli olduğunu vurgulamaktadır. İş doyumu, çalışma saatleri, ücret, yükselme olanakları ve iş türü gibi faktörlerle ilişkilidir (Rozelle, 2004).

Mesleki tatmin boyutu, öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri doyumu ve memnuniyeti ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktan, mesleklerinde yaratıcılıklarını kullanmaktan, sürekli öğrenme ve gelişme fırsatlarından, bağımsız kararlar alabilmekten ve eğitim-öğretim sürecinde elde ettikleri başarılardan ne derece tatmin olduklarını değerlendirir.

***Mesleki ilişkiler*.** Mesleki çalışma ilişkisi, bir okulun hedeflerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi için eğitim çalışanları arasındaki iş birliği ve olumlu ilişkiler bütününü tanımlamaktadır. Okul ortamında yetişkinler arasındaki etkileşimlerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirgin bir etki yarattığı belirtilmektedir (Wang & Haertel, 2001). Yönetim ile öğretmenler arasında güvene dayalı, yardımsever ve iş birliğine açık ilişkiler kurulması, yalnızca

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

öğretmenler ve öğrenciler arasında değil, aynı zamanda veliler arasında da güven ve iş birliği ortamını desteklemektedir (Barth, 2006). Göçen ve Terzi'nin (2019) iş ilişkileri boyutuna dayanarak öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri, veliler ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerin anlamlılığı değerlendirilmektedir. Bu boyut, eğitim camiasının bir parçası olma ve aidiyet duygusunu da kapsamaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve diğer paydaşlarla kurdukları olumlu ilişkiler sadece bireysel başarılarını değil aynı zamanda okulun genel başarısını da artırmaktadır.

Mesleki ilişkiler boyutu, öğretmenlerin meslektaşları, öğrenciler, veliler ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerin niteliğini ve bu ilişkilerin mesleki anlamlılığa katkısını değerlendirmeyi amaçlar. Bu boyut, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, öğrencilerle güçlü bir bağ kurma, velilerle etkili iş birliği yapma, okul yönetimiyle uyum içinde çalışma ve eğitim topluluğunun bir parçası olma konusundaki algılarını ölçer.

Toplumsal katkı. Miller'ın (2008) topluma katkı hissi kavramı, öğretmenlerin meslekleri aracılığıyla topluma ve gelecek nesillere sağladıkları katkıların algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kavram, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değişim ve gelişimdeki kritik rolünü vurgulamakta ve öğretmenlerin, bireylerin ve toplumun geleceği üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün ve gelişimin öncüleri olarak da önemli bir konumda yer almaktadır. Onlar, öğrencilerine kazandırdıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra, değerler, etik anlayış ve sosyal sorumluluk bilinci gibi unsurlarla da gelecek nesillerin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin topluma katkı hissi, mesleki tatmin ve motivasyonlarını artırarak, eğitim süreçlerinin kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Toplumsal katkı boyutu, öğretmenlerin meslekleri aracılığıyla topluma ve gelecek nesillere yaptıkları katkının algılanan değerini ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin topluma faydalı olma, gelecek nesillerin yetişmesine katkıda bulunma, dünyayı daha anlamlı bir hale getirme, öğrencilerin hayatlarında olumlu değişiklikler yaratma ve toplumun gelişimine katkıda bulunma konularındaki algılarını değerlendirir.

Mesleki Aşkınlık. Bireysel ve toplumsal olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilmektedir. Bireysel boyutta, Hall ve Chandler'in (2005) belirttiği gibi bireyin mesleğinden doyum sağlaması ve mesleki faaliyetlerinde kendi varoluşsal anlamını keşfetmesi yer almaktadır. Rosa, Vianello ve Anselmi'nin (2019) vurguladığı üzere, bu boyut aynı zamanda mesleki görevleri tutkuyla yerine getirme ve tamamlama isteğini de kapsamaktadır. Göçen ve Terzi'nin (2019) işte aşkınlık boyutuna dayanarak öğretmenlik mesleğinin manevi ve aşkın yönleri, bireylerin mesleklerini sadece maddi bir kazanç aracı olarak değil, daha büyük bir amaca hizmet eden bir görev olarak algılamalarını içerir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini, bireysel çıkarların ötesinde toplumsal ve insani bir katkı sağlama aracı olarak görüp görmediklerini değerlendirmektedir. Meslek, bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel tatmin, içsel huzur ve manevi doyum buldukları bir alan haline gelir.

Öğretmenlik mesleğinin aşkın yönü, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrenci gelişimine rehberlik eden ve onların hayatlarında kalıcı etkiler bırakan bir role sahip olduklarını vurgular. Bu çerçevede öğretmenlerin işlerine karşı hissettikleri bu "çağrı" duygusu, onların mesleklerine olan bağlılıklarını artırırken, iş motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini de derinleştirir. Öğretmenlik, bu yönüyle bir anlam arayışı ve manevi tatmin kaynağı olarak görülür.
Mesleki aşkınlık boyutu, öğretmenlik mesleğinin manevi ve varoluşsal yönlerini değerlendirir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleklerinden manevi haz alma, mesleklerini icra ederken içsel huzur yaşama,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

kendilerini daha büyük bir amacın parçası olarak görme, mesleklerini bir yaşam misyonu olarak algılama ve meslekleri sayesinde kendi değerlerini aktarma fırsatı bulma konularındaki algılarını ölçer.

***Mesleki Denge*.** Mesleki denge perspektifinden değerlendirildiğinde, Chalfsky'nin (2003) denge hissi teorisi ve May ve diğerlerinin (2004) iş-yaşam düzeni yaklaşımı, öğretmenlik mesleğinin özgün karakteristiğini yansıtmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan çalışma düzeni ve mesleki sorumluluklar, iş-yaşam dengesi açısından kendine has dinamikleri barındırmaktadır. Korkmaz ve Erdoğan'ın (2014) vurguladığı mesleki, ailevi ve bireysel yaşam alanları arasındaki denge, öğretmenlik mesleğinin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle belirli çalışma saatleri, tatil dönemleri ve mesai düzeni, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi kurma potansiyelini şekillendirmektedir.

Sorumluluk kontrolü kavramı, öğretmenlik mesleğinde kritik bir öneme sahiptir (Kalaiselvi, Muruganandam & Sakthi-Suganya, 2010). Öğretmenlerin ders hazırlığı, değerlendirme süreçleri ve mesleki gelişim faaliyetleri gibi profesyonel sorumlulukları ile kişisel yaşam alanları arasında denge kurma becerisi, mesleki etkililiğin önemli bir göstergesidir. Sharma ve Nayak'ın (2016) "işte iken işe, evde iken eve odaklanma" prensibi, öğretmenlik mesleğinin sınırları açısından özel bir anlam taşımaktadır. Bu bağlamda, Sturges ve Guest'in (2004) minimal rol çatışması yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki rolleri ile kişisel yaşam rolleri arasındaki geçişenliği yönetme becerisine işaret etmektedir.

Mesleki yaşam dengesi boyutu, öğretmenlik mesleğinin kişisel yaşam, aile hayatı ve sağlık gibi yaşamın diğer alanlarıyla nasıl dengelendiğini ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini koruma, kişisel ilgi alanlarına zaman ayırma, ailelerine yeterli zaman ayırma, sağlıklarını koruma ve mesleklerinin hayatlarının diğer alanlarıyla uyum içinde olma konularındaki algılarını değerlendirir.

Bu alt boyutlar, öğretmenlik mesleğinin anlamlılığını kapsamlı ve çok boyutlu bir perspektiften değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarını derinlemesine incelemeye ve bu algıların iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık gibi diğer örgütsel değişkenlerle ilişkisini araştırmaya olanak sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, bireylerin işlerine yönelik inançları, sosyal etkileşimleri ve iş bağlamı ile şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin iş motivasyonunu, tatminini ve bağlılığını artırarak, eğitim ortamında olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki anlamlılığını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği geliştirmeyi amaçlayan nicel bir araştırma yöntemi ve tarama modelindedir. Bu bölümde, ölçek geliştirme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma kapsamında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için iki ayrı çalışma grubu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

oluşturulmuştur. Çalışmada, farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlere ulaşılması amaçlanmış ve bu doğrultuda, örneklemin maksimum çeşitlilik sağlamasının yanı sıra, gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı bir şekilde oluşturulmasına da önem verilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Kline (1994), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az on katı olması gerektiğini belirtirken Hoe (2008) ise istatistiksel analizlerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çalışma grubunun en az 200 kişiden oluşmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) ise bu önerilerden en az ikisinin karşılanmasının uygun bir yaklaşım olduğunu öne sürmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada AFA için çalışma grubu, kamu kurumlarında görev yapan 432 öğretmenden; DFA için ise kamu kurumlarında görev yapan 325 öğretmenden oluşmuştur. AFA grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de, DFA grubuna ait betimsel istatistikler ise Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1.
AFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler.

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	159	36,8
	Kadın	273	63,2
Yaş	21-30 Yaş	109	25,2
	31-40 Yaş	198	45,8
	41 ve Üstü Yaş	125	28,9
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	146	33,8
	6-10 Yıl	77	17,8
	11-15 Yıl	82	19
	16 ve Üstü Yıl	127	29,4
Öğrenim Durumu	Lisans	260	60,2
	Lisansüstü	172	39,8
Branş	Okulöncesi	41	9,5
	Sınıf öğretmeni	65	15
	Branş	326	75,5
Toplam		432	100

Tablo 1 incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için oluşturulan çalışma grubuna ait betimsel istatistikler aşağıda sunulmaktadır. Araştırmaya toplamda 432 katılımcı dâhil edilmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %36,8'i erkek (n=159), %63,2'si ise kadın (n=273) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin çalışmaya daha yüksek bir temsil oranıyla katıldığını göstermektedir. Katılımcıların yaş grupları dikkate alındığında, %25,2'si (n=109) 21-30 yaş aralığında, %45,8'i (n=198) 31-40 yaş aralığında, %28,9'u ise (n=125) 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı, 31-40 yaş grubunda yer almakta olup, çalışma grubu ağırlıklı olarak orta yaş grubundan öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem açısından, %33,8'i (n=146) 0-5 yıl, %17,8'i (n=77) 6-10 yıl, %19'u (n=82) 11-15 yıl, %29,4'ü ise (n=127) 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu dağılım, çalışma grubunun hem mesleğe yeni başlamış hem de deneyimli öğretmenleri içerdiğini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

göstermektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %60,2'si (n=260) lisans mezunu, %39,8'i (n=172) ise lisansüstü eğitim almıştır. Bu durum, öğretmenlerin büyük bir kısmının yükseköğrenim görmüş olduğunu ve çalışma grubunun iyi bir eğitim seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin branş dağılımında ise %9,5'i (n=41) okul öncesi, %15'i (n=65) sınıf öğretmeni, %75,5'i (n=326) ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu tablo, ağırlıklı olarak branş öğretmenlerinin çalışmada temsil edildiğini ortaya koymaktadır. AFA için kullanılan bu 432 kişilik çalışma grubu, farklı yaş gruplarından, mesleki kıdem seviyelerinden ve branşlardan öğretmenleri içermesiyle demografik açıdan çeşitlilik göstermektedir. Bu durum, ölçek geliştirme sürecinde elde edilen bulguların güvenilirliğini ve genellenebilirliğini desteklemektedir.

Tablo 2.
DFA Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	165	51
	Kadın	160	49
Yaş	21-30 Yaş	78	24
	31-40 Yaş	151	47
	41 ve Üstü Yaş	96	30
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	106	33
	6-10 Yıl	60	19
	11-15 Yıl	60	19
	16 ve Üstü Yıl	99	31
Öğrenim Durumu	Lisans	189	58
	Lisansüstü	136	42
Branş	Okulöncesi	31	9,5
	Sınıf öğretmeni	59	18
	Branş	235	72
Toplam		325	100

Tablo 2 incelendiğinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için oluşturulan çalışma grubuna ait betimsel istatistikler şu şekilde özetlenmiştir. Araştırmaya toplamda 325 katılımcı dâhil edilmiştir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %51'i erkek (n=165) ve %49'u kadın (n=160) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, cinsiyet oranlarının dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yaş grupları incelendiğinde, katılımcıların %24'ü (n=78) 21-30 yaş aralığında, %47'si (n=151) 31-40 yaş aralığında, %30'u ise (n=96) 41 yaş ve üzerindedir. Bu sonuçlar, çalışma grubunun çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında, aktif meslek hayatının orta döneminde yer alan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından, katılımcıların %33'ü (n=106) 0-5 yıl, %19'u (n=60) 6-10 yıl, %19'u (n=60) 11-15 yıl, %31'i ise (n=99) 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Bu durum, meslek hayatının farklı dönemlerinde yer alan öğretmenlerin dengeli bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların %58'i (n=189) lisans mezunu, %42'si (n=136) ise lisansüstü eğitim almıştır. Bu veri, çalışmaya katılan öğretmenlerin yüksek bir eğitim seviyesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Branş dağılımında ise katılımcıların %9,5'i (n=31) okul öncesi öğretmeni, %18'i (n=59) sınıf öğretmeni ve %72'si (n=235) branş öğretmenidir. Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

sonuçlar, özellikle branş öğretmenlerinin çalışmada ağırlıklı olarak temsil edildiğini göstermektedir. 325 kişilik DFA çalışma grubu, farklı cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branşlardan öğretmenlerin çeşitliliğini yansıtarak, ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek için yeterli bir temsil sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın bulgularının genel eğitim bağlamına uyarlanabilirliğini artırmaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve mesleki anlamlılık kavramının kapsamına yönelik çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda mesleki anlamlılık kavramını açıklayan alt boyutlar belirlenmiş ve bu boyutlar, mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Bu boyutlar doğrultusunda 60 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır.

Oluşturulan bu maddelerin uzman görüşüne sunulması aşamasında, form eğitim yönetimi alanında dört uzman, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman ve Türkçe eğitimi alanından bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda, 60 maddelik form üzerinde düzenlemeler yapılmış; bu süreçte 20 madde formdan çıkarılmış ve 5 madde üzerinde revizyon gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin taslak formu son halini almıştır.

Taslak formun çalışma grubu tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, 52 öğretmen ile bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, açık olmayan ya da birden fazla anlam taşıyan 10 madde formdan çıkarılmıştır. Son aşamada, geriye kalan maddeler araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ölçek, toplam 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir dereceleme formuna dönüştürülmüştür. Bu dereceleme ölçeği, katılımcıların ifadelerle ilgili katılım düzeylerini belirlemek üzere "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kısmen Katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" seçenekleriyle düzenlenmiştir. Böylelikle ölçek, daha geniş bir çalışma grubunda uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri, kamu okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinden önce, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 03.12.2024 tarih ve 20 sayılı oturumda alınan 14 numaralı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 439 öğretmene veri toplama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin ayıklanması sürecinde, uç değer analizine başvurulmuştur. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacıyla, ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülerek analiz edilmiştir. Literatürde, geniş örneklemler ($n > 100$) için Z puan aralığının +4 ile -4 arasında genişletilebileceği ifade edilmektedir (Mertler & Vannatta, 2005; akt. Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Uç değer analizi sonucunda, bu aralık dışında kalan yedi ölçek veri setinden çıkarılmış ve geriye kalan 432 ölçek AFA kapsamında değerlendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

İlk analizler tamamlandıktan sonra, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için yeniden kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu aşamada 333 öğretmenden anket yoluyla veri elde edilmiştir. Ancak, uygulama sonucunda yönergelere uygun şekilde doldurulmadığı tespit edilen sekiz ölçek analiz dışında bırakılmıştır. Buna ek olarak, Z puanları +4 ile -4 aralığında bulunmayan dört anket de çıkarılmış ve geriye kalan 325 anket DFA için değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Araştırmanın bu aşamasında, 30 maddeden oluşan ölçek, kamu kurumlarında görev yapan 432 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına kodlanmış ve yapı geçerliliğine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sürecine başlamadan önce, verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

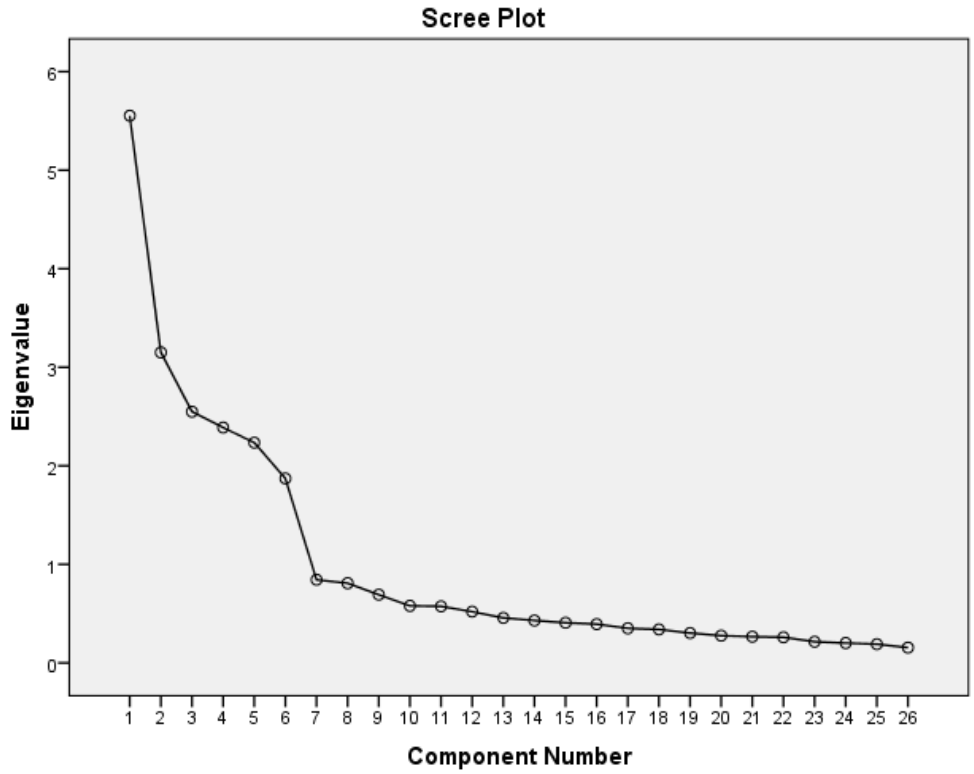
Tablo 3.
KMO ve Bartlett testi tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı	0,801
Bartlett's Testi	6634,31
P	.00

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .801 olarak hesaplanmıştır; bu değer, faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Bazı araştırmacılar, elde edilen KMO katsayısını “çok iyi” bir örneklem büyüklüğünün göstergesi olarak değerlendirmektedir (Karagöz, 2016). KMO katsayısının yorumlanmasının ardından, faktör analizine uygunluğun bir diğer ölçütü olarak Barlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda elde edilen x^2 değeri 6634.31 olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Büyüköztürk, 2011; Can, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılık düzeyini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde, faktör sayısına karar verebilmek için serpilme diyagramının (Scree plot) incelenmesi gerekmektedir (Karagöz, 2021). Şekil 1’de, ölçeğe ait maddelerin özdeğerlerine göre oluşturulan serpilme diyagramı sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper



Şekil 1. Serpilme diyagramı (scree-plot)

Maddelerin özdeğerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği incelendiğinde, altıncı faktörden itibaren eğrinin yatay bir seyir izlediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçeğin altı anlamlı faktörden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Faktör sayısının belirlenmesine yönelik kullanılan bir diğer yöntem olan özdeğer kriterine göre ise yalnızca özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler değerlendirmeye alınmıştır (Karagöz, 2021). Ayrıca, faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri de analiz edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Açıklanan toplam varyans tablosu

Boyutlar	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
1	5,55	21,36	21,36
2	3,15	12,12	33,48
3	2,55	9,8	43,28
4	2,39	9,19	52,47
5	2,23	8,6	61,06
6	1,87	7,2	68,26

Tabloya göre, ölçek toplamda altı faktör içermektedir (yalnızca faktör sayısı kadar olan değerler tabloya yansıtılmıştır). Bu durum, özdeğeri 1'in üzerinde olan altı faktör bulunmasıyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

doğrulanmaktadır. Tabloya göre faktör-1, ölçeğe ait toplam varyansın %21.36'sını; faktör-2, %33.48'ini; faktör-3, %43.28'ini; faktör-4, %52.47'sini; faktör-5, %61.06'sını açıklamaktadır. Altı faktörden oluşan ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %68.26'dır. Bu oran, %50'nin üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeyde sayılmaktadır ve öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeğinin bu aşamada geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir (Karagöz, 2011).

Bileşenler matrisi, ölçek maddelerinin hangi faktörler altında yer aldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin altı faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve bu faktörlere ilişkin dağılım Tablo 5'te detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 5.
Ölçeğin faktör analiz sonuçları

Maddeler	**Faktörler**					
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Madde2			0,851			
Madde3			0,866			
Madde4			0,825			
Madde5			0,864			
Madde6					0,817	
Madde7					0,711	
Madde8					0,874	
Madde10					0,657	
Madde11				0,843		
Madde12				0,724		
Madde13				0,813		
Madde14				0,839		
Madde17						0,723
Madde18						0,853
Madde19						0,783
Madde20						0,75
Madde21		0,731				
Madde22		0,817				
Madde23		0,876				
Madde24		0,843				
Madde25		0,738				
Madde26	0,828					
Madde27	0,731					
Madde28	0,811					
Madde29	0,819					
Madde30	0,835					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .731 ile .835 arasında değişirken; ikinci faktörde bu değerler .731 ile .876, üçüncü faktörde .825 ile .866, dördüncü faktörde .728 ile .843, beşinci faktörde .711 ile .874 ve altıncı faktörde ise .723 ile .853 arasında değişmektedir. Bu aşamada, faktörler incelendiğinde binişik maddeye rastlanmadığı ve tüm madde yüklerinin .50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

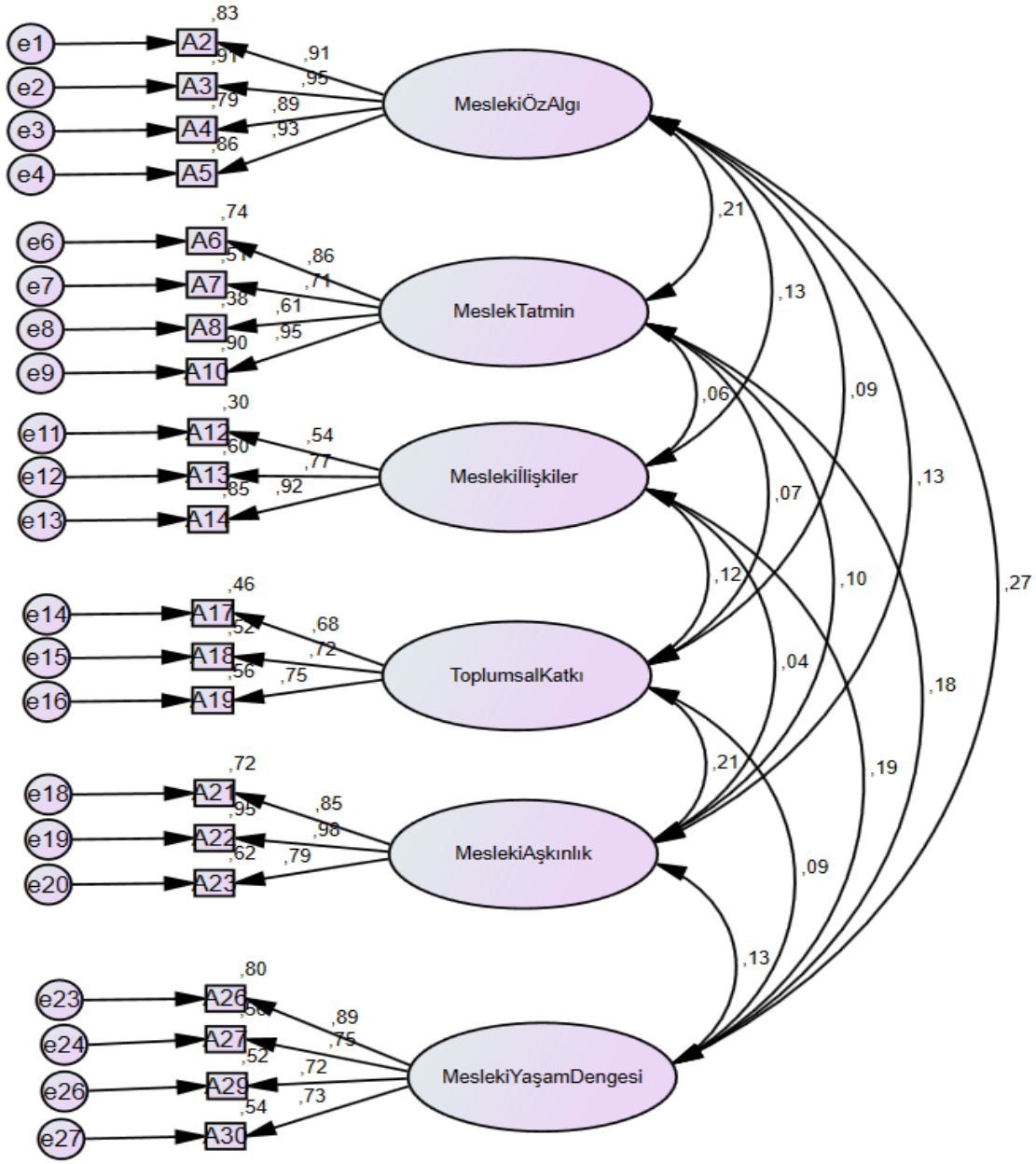
Ölçek maddeleri ayrıntılı olarak incelendiğinde, birden fazla faktöre yüklenen maddelerden yük farkı 0.10'dan az olanlar ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2013). Bu işlem, aradaki farkın 0.10'dan büyük olması şartıyla tekrarlanmıştır. Daha sonra korelasyon matrisleri hesaplanmış ve maddeler arasında çok düşük veya çok yüksek korelasyon bulunmaması gerekliliği dikkate alınmıştır. Bu aşamada, maddelerin anlamlılık katsayılarının $p<0.005$ düzeyinde olması beklenmiştir (Field, 2009). İlk faktör analizinin ardından, sırasıyla faktör yükü yetersiz olan ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemler, öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği'nin uygun yapısı elde edilene kadar sürdürülmüştür. Tüm analizlerin tekrarı sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmış ve faktör analizine 26 madde ile devam edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), toplanan verilerin önceden belirlenen faktör yapısına ne derece uyum sağladığını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu yönüyle DFA, Açımlayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) farklılık göstermektedir (Mulaik, 2009). Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeğinin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla DFA uygulanmıştır. Analizler, "AMOS" yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik çalışmasının bir diğer aşamasında, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda belirlenen altı faktörlü yapının doğrulanabilmesi amacıyla ölçek, 325 katılımcıya uygulanmıştır. DFA sonucunda, faktör yükü 0,50'nin altında olan maddelerin analiz dışı bırakılması gerektiği (Şahin & Taşkaya, 2010) dikkate alınarak modelden beş madde çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda, 21 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"nin altı faktörlü yapısını doğrulamaya yönelik gerçekleştirilen DFA'nın sonuçlarına, Şekil 2'de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği modeline ilişkin elde edilen faktör yüklerinin .54 ile .98 arasında değerler aldığı görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği'nin uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerleri

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesine ilişkin kriterler ve bu doğrultuda elde edilen indeks değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.
Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği DFA uyum iyiliği değerleri

Parametre	Mükemmel değer	Kabul Edilebilir Değer	İndeks Değeri
CMIN/df	0≤ CMIN/df ≤ 2	2≤ CMIN/df ≤ 5	2.943
CFI	95≤ CFI≤ 1.00	90≤ CFI≤ 95	.940
GFI	.95≤ GFI≤ 1.00	.80≤ GFI≤ 95	.898
AGFI	.95≤ AGFI≤ 1.00	.80≤ AGFI≤ 95	.865
NFI	.95≤ NFI≤ 1.00	.90≤ NFI≤ .95	.912
RMSEA	0≤ RMSEA≤ .05	0.05≤ RMSEA≤ .08	.067
RFI	.90≤ RFI≤ 1.00	.85≤ RFI≤ 90	.894
SRMR	0≤ RMR≤ .05	0.5≤ RMR≤ .10	.041

Tablo 6'da "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"ne ilişkin oluşturulan ölçme modelinin uyum indeks değerleri analiz edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, CMIN/df değeri 2.943 olarak hesaplanmış ve bu değer kabul edilebilir sınırlar içerisinde değerlendirilmiştir. RMSEA değeri .067 bulunmuş olup, bu değer de kabul edilebilir düzeyde olarak raporlanmıştır (MacCallum vd., 1996; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). SRMR değeri .041 olarak elde edilmiş ve bu durum, mükemmel bir uyum göstergesi olarak yorumlanmıştır (Byrne, 1998). CFI değeri .940 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir bir düzeyi işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999). NFI sonucu .912 bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir (Schumacker & Lomax, 2010). GFI değeri ise .898 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğu belirtilmiştir (Forza & Filipper, 1998). RFI değeri .894 olarak tespit edilmiş ve bu değer kabul edilebilir bir uyum sergilemektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Genel olarak uyum indeks değerleri incelendiğinde, geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"nin altı faktörlü ve 26 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumlarında, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algıları, motivasyonlarını artırmak ve mesleki gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki anlam duygularını güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçmeyi hedefleyen 'Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği' geliştirilmiştir. Araştırma sürecinde mevcut ölçekler detaylı bir şekilde incelenmiş ve eğitim kurumlarının dinamiklerine uygun, kapsamlı bir ölçme aracı oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda altı boyuttan oluşan bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulma düzeylerini değerlendirmek için etkili bir araç olarak önerilmektedir.

Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 375-397.
DOI. 10.51460/baebd.1600870

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öğretmenlerin mesleklerinde anlam duygusu hissetmeleri, çalışmalarının değerli olduğu ve yeteneklerini toplumsal bir amaca hizmet etmek için kullanma inancını yansıtır. Bu durum, başkalarına olumlu katkı sağlama ya da daha geniş bir iyilik amacı güdüsüne dayalı bir iş tatmini olarak tanımlanabilir (Grant, 2007; Littman-Ovadia & Steger, 2010; Steger vd., 2012). Anlamlı bir iş, bireylere kendilerini değerli hissettiren, amaca yönelik bir yapı sunarak kendini gerçekleştirme fırsatı sağlar (Martela & Pessi, 2018; Martela ve Steger, 2016). Öğretmenlik mesleği de, çocukların eğitimine ve topluma katkı sağlama hedefiyle bireyin varoluşsal anlamını aşan bir katkı sağlayabilir (Dewey, 1980; Korthagen, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerle günlük etkileşimleri, onların çalışmalarının doğrudan etkisini gözlemlemelerine olanak tanır ve mesleki anlamlılık hissinin güçlenmesi, hem öğrencilerle kurdukları ilişkilerin kalitesini artırmakta (Lavy & Bocker, 2018) hem de mezun öğrencilerin dayanıklılık düzeylerine katkı sağlamaktadır (Lavy & Ayuob, 2019).

Bu doğrultuda geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği", öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin mesleklerinde anlam bulma, amaç duygusu geliştirme ve toplumsal katkı sağlama gibi temel unsurları değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçek; mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge boyutlarını kapsamaktadır. Bu alt boyutlar, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarını çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca ölçeğin öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarının eğitim sistemine olan etkilerini ve diğer değişkenlerle ilişkisini ortaya koyarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Kaynakça

Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the school. *Improving Professional Practice, 63*(6), 8–13.

Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. baskı). Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Chalfsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resources Development International, 6*(1), 69–83.

Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources, 11*(2), 189–203.

Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 233–264). Anı Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Pegem Akademi.

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(3), 35–52.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics, 55*(1), 1–20.

Frankl, V. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Publishing.

Frankl, V. E. (2019). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.

Göçen, A., & Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 39*(3), 1487–1512.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250–279.

Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 155–176.

Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2013). On knowing more than we can tell: Intuitive processes and the experience of meaning. *The Journal of Positive Psychology, 8*(6), 471–482.

Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods, 3*(1), 76–83.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55.

Jiang, L., & Johnson, M. J. (2018). Meaningful work and affective commitment: A moderated mediation model of positive work reflection and work centrality. *Journal of Business and Psychology, 33*(4), 545–558.

Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2016). What does work meaning to hospitality employees? The effects of meaningful work on employees' organizational commitment: The mediating role of job engagement. *International Journal of Hospitality Management, 53*, 59–68.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*, 692–724.

Kalaiselvi, K. T., Muruganandam, D., & Sakthi Suganya, R. (2010). A study on work life balance amongst managers of garment units in Tamilnadu State, India. *International Journal of Human Sciences, 7*(2).

Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınları.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Korkmaz, O., & Erdoğan, E. (2014). İş yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetine etkisi. *Ege Academic Review, 14*(4), 541–557.

Lips-Wiersma, M., & Morris, L. (2009). Discriminating between 'meaningful work' and the 'management of meaning.' *Journal of Business Ethics, 88*(3), 491–511.

Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group & Organization Management, 37*(5), 655–685.

London, M. (2001). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Psychology Press.

Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 374–389.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130–149.

Martela, F., & Riekki, T. J. (2018). Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–14.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.

Mercer, D. (1997). Job satisfaction and the secondary headteacher: The creation of a model of job satisfaction. *School Leadership & Management, 17*(1), 57–68.

Miles, J., & Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification, and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences, 25*, 85–90.

Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fielding Graduate University.

Mulaik, S. A. (2009). *The foundations of factor analysis* (2nd ed.). Chapman & Hall.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 187–193.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. İçinde K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (s. 309–327). Berret-Koehler Publishers.

Rosa, A. D., Vianello, M., & Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of Vocational Behavior, 114*, 44–56.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127.

Rozelle, K. L. (2004). *Women who make it work: Experiencing authenticity, connectedness, and meaningful work in corporate America* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fielding Graduate Institute.

Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(10), 2017–2030.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müler, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research Online, 8*(2), 23–74.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.

Sharma, N., & Nayak, P. (2016). Study on work life balance and organization policy in IT sector in NCR. *Amity Global Business Review, 11*.

Snir, R. (2011). To work or not to work: The measurement of non-financial employment commitment. *International Journal of Business and Social Science, 2*(16), 271–278.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 322–337.

Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 375-397.
DOI. 10.51460/baebd.1600870

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Sturges, J., & Guest, D. (2004). Working to live or living to work? Work/life balance early in the career. *Human Resource Management Journal, 14*(4), 5–20.

Şahin, B., & Taşkaya, S. (2010). Sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 13*(2), 85–114.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.

Wang, M. C., & Haertel, D. G. (2001). Teacher relationships: A digest of research from the Laboratory for Student Success. *No Child Left Behind Act of 2001* (NCLB).

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology, 8*(1), 84–136.

Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior, 25*, 93–135.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sanat Eğitimi ve Çevre Bilincinin Sürdürülebilirlik Üzerindeki Etkisi: İlkokul Öğrencileri Üzerinde Bir Etki Analizi[1]

The Impact of Art Education and Environmental Awareness on Sustainability: An Impact Analysis on Primary School Students

Selma KARAAHMET BALCI, Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, selma.karaahmet@omu.edu.tr

Aleyna ÇELİK, Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, alleynacekil53@gmail.com

Ahmet MIHÇIOĞLU, MEB, 55ahmetmihci@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 6 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 31 Ocak 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından PYO.EGF.1908.23.002 proje numarası ile desteklenen "Okulumun Doğasında Sanat Var" adlı proje çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.
Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Sanat eğitimi, öğrencilere tamamlayıcı yetkinlikler kazandırarak ve çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine yönelik olarak çevre ve doğa konusunda farkındalık oluşturmayı amaçlayan önemli bir araçtır. Çocuklar dahil olmadıkları ve görmeye alışık olmadıkları türden tasarımlardan yeteri kadar uyarılmamakta ve farkındalık kazanamamaktadırlar. Bu çalışma ile ilkokul düzeyindeki öğrencilere çevre, iklim, geri dönüşüm gibi konuların öğretilmesi ve doğaya karşı farkındalık geliştirme çalışmaları yapılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, 2022-2023 Bahar Yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim – İş Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin sekizinci yarıyılda aldığı Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yürütülen projeyi kapsamaktadır. Bu kapsamda yürütücüler ve lisans öğrencilerinin katılımı ile Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde geleneksel etkinliklerin dışına çıkılmıştır. Öğretmen adayları, okul idaresi tarafından belirlenen, resim alanında ilgili çocuklarla bir araya gelerek etkinlikler yürütmüştür. Doğa ve çevre farkındalığı konularında çocuklarla yapılan çeşitli etkinliklerin ardından, çocuklara resim yapmaları için fırsatlar sunulmuş ve bu resimler, yine çocuklarla birlikte okulun iç ve dış cephelerinde uygulanmıştır. Böylelikle, kendi tasarımlarının okulun duvarlarında yansımalarını gören çocuklar, sanat aracılığıyla kavradıkları çevre konusunda adeta birer doğa elçisi olarak öğrenimlerine devam etmişlerdir. Bu makalede, çocukların resimlerinde doğa ve çevre konularına dair yansımaların ve bu etkinliklerin olumlu etkilerinin, görsel fenomenolojik desene uygun bir şekilde ele alınarak sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, araştırmacıların deneyimleri de aktarılarak konuya derinlik kazandırılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, Sürdürülebilir eğitim, Çevre bilinci, Doğa koruma.

Abstract. Art education is an important tool for raising awareness about the environment and nature, providing students with complementary competencies and aiming towards environmental sustainability goals. Children are not sufficiently stimulated and aware of designs that they are not involved in and are not used to seeing. It is aimed to teach topics such as environment, climate, recycling to primary school students and to raise awareness about nature. In this direction, it covers the project carried out in the Spring Semester of 2022-2023 within the scope of the Community Service Practices course taken by the students of Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Painting and Business Teaching in the eighth semester. In this context, with the participation of the coordinators and undergraduate students, the traditional activities in the Community Service Practices course have been departed from. Pre-service teachers came together with children who were interested in painting, determined by the school administration, and carried out activities. After various activities with children on nature and environmental awareness, children were given opportunities to paint and these paintings were applied on the interior and exterior facades of the school together with the children. In this way, children who saw the reflections of their own designs on the walls of the school continued their education as nature ambassadors about the environment they grasped through art. In this article, it is aimed to present the reflections on nature and environment in children's paintings and the positive effects of these activities in accordance with the visual phenomenological design. In addition, the experiences of the researchers are also conveyed to add depth to the subject.
Keywords: Art education, Sustainable education, Environmental awareness, Nature conservation.

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Environmental awareness and sustainability are becoming increasingly crucial topics in today's world, particularly in the context of education. As societies face growing environmental challenges such as climate change, pollution, and resource depletion, it is essential to raise awareness among younger generations. Art education has proven to be a valuable tool in achieving this goal, as it allows students to express their understanding and relationship with the environment creatively and visually. Through artistic activities, students not only learn about environmental issues but also develop critical thinking, problem-solving, and empathy skills, which are essential for fostering a sustainable future. In recent years, the integration of environmental education into various school subjects has gained attention, yet the potential of art as a medium for teaching environmental consciousness remains underexplored. This study aims to address this gap by focusing on how visual arts education can contribute to environmental awareness and sustainability at the primary school level. Specifically, it explores the effectiveness of art-based activities in fostering environmental awareness among primary school students, using a project-based approach implemented at Ondokuz Mayıs University. The project, carried out as part of the Community Service Practices course in the spring semester of the 2022-2023 academic year, involved pre-service art teachers and primary school students in a series of workshops centered on nature, climate, and recycling. The project aimed to move beyond traditional art education activities by engaging students in environmentally themed workshops and providing them with the opportunity to create artwork reflecting their understanding of these issues. The culmination of the project involved displaying students' works as murals on the walls of their school, thus allowing them to see their creative expressions become part of their learning environment. This not only reinforced the students' connection to environmental issues but also transformed them into advocates for sustainability within their school community. This study adopts a visual phenomenological approach to analyze the artworks created by the students, examining the visual representation of environmental themes and the potential impact of such artistic interventions on students' awareness and attitudes toward nature. In doing so, it contributes to the growing body of literature that highlights the importance of interdisciplinary approaches in education, particularly the intersection of art and environmental education.

Method. This study aims to analyze student drawings through content analysis using a qualitative research method. Content analysis is the systematic analysis and interpretation of text and visual materials (Büyüköztürk et al., 2024). The research adopts a mixed approach to enhance children's awareness of nature; the reflections of positive and negative nature-themed elements in children's drawings were converted into numerical data for analysis. In this process, workshops guided by teacher candidates were organized to encourage student participation, aiming to foster environmental awareness through artistic activities. These activities were supported by instructional practices held in the context of a nature and art festival. Inspired by the ideas of Simonnet and Dönmez (2007), children were informed about the environmental impacts of industrialization and the rising consumer culture, with the goal of instilling a sense of global responsibility. This study was conducted within the scope of the “Art in the Nature of My School” project, supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Ondokuz Mayıs University. In the Hüseyin Avni Asal

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Primary School, located in the Atakum district of Samsun, 15 teacher candidates carried out four different workshop activities with 30 primary school students selected by the school administration as part of the community service practices course. Artistic activities aimed at raising environmental awareness were organized; students' nature-themed drawings were compiled digitally and displayed as a mural. The project leader coordinated the process, working alongside the school principal and teacher candidates throughout all stages. During the art workshops, researchers enriched the content of the workshops with the support of academic staff. In data collection and analysis, thematic analysis and content analysis were used together. Themes and codes were developed to identify the themes in children's drawings, forming specific patterns. The school selected for the study was considered based on its previous workshops, physical conditions, student profile, and eco-school status, which promotes environmental awareness. Data were collected through artistic activities and documentation of students' drawings. As a result, the collected data were quantified through content analysis, and the coding and analysis of themes in the drawings were facilitated. In these stages, the data's examination and interpretation were aimed at understanding students' environmental awareness levels and artistic expressions.

Results. In conclusion, this project represents a creative approach aimed at enhancing students' environmental awareness, fostering a sense of environmental responsibility, and enabling them to express this awareness through art. Conducted as part of the Community Service Practices course, the project encouraged students to convey environmental protection messages in their artwork, illustrating elements like green forests, clean water sources, and the sky, while also highlighting the harmful impacts of pollution with symbols like factory chimneys. The students' engagement with themes such as recycling and waste management demonstrates their growing understanding of individual responsibility and environmental consciousness. As Ayhan (2020) suggests, co-designing education with students and supporting it with learning environments outside the classroom makes learning more lasting. Through workshops organized as part of the project, digital collages created from the children's drawings were transformed into murals, spreading environmental awareness to their families and communities. Overall, this project not only raised environmental consciousness among the students but also contributed to beautifying the spaces they inhabit. With its anticipated long-term impact, the project serves as an important example of promoting environmental awareness across society.

Discussion and Conclusion. The results of this research indicate that students' awareness of environmental consciousness is reflected in their artwork. Specifically, themes of "natural environment protection" and "environmental pollution" prominently emerge in students' artistic expressions. In their paintings, students convey messages of environmental protection by incorporating positive natural elements such as green forests, clean water sources, trees, and the sky, while also addressing detrimental factors to the environment through negative symbols like pollution and factory smokestacks. Themes related to recycling and waste management demonstrate that students are beginning to understand their individual responsibilities, while illustrations focused on the protection of water resources emphasize the importance of keeping oceans clean. These findings suggest that students possess a broad level of awareness regarding environmental consciousness and are conveying positive messages about protecting the environment. Education

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

plays a critical role in transferring and developing the values of a nation's way of life and thought processes to future generations (Ayhan, 2020). In this context, designing educational materials with children and organizing the non-classroom educational environment in a permanent and effective way enhances the significance of the project. This study is a product of a project conducted within the scope of the Community Service Applications course. Instead of long-standing and commonly practiced wall painting activities, an innovative content has been presented that promotes high interaction, intertwines environmental awareness and art, and aims to beautify children's living spaces. The project serves as a high-educational initiative with lasting impacts, benefiting both children and teacher candidates. Under the guidance of faculty members involved in the project, teacher candidates organized workshops to raise awareness among children, thus involving families in the process. The school teachers and administration were able to attract the interest of parents and students more easily through this unique environmental awareness application. As a result, the effort of children to beautify the world they live in generates an increasing effect when combined with their conscious behaviors regarding the environment and nature. The project has been carried out sustainably with the participation of teacher candidates, strengthened by the support of different educators at each implementation. Additionally, the entire process has been observed, and interviews have been conducted with children, administrators, and teachers. It is believed that this implementation will serve as a source of motivation for its incorporation into the literature and its application in other schools. The project has aimed to enhance its impact through information shared on the school's social media accounts, local press, and university publications. It has been observed that the project has been successful in allowing children to learn through play, produce creative designs, and implement these designs flawlessly. This study represents a significant step towards increasing environmental awareness and is expected to enable similar projects to reach a wider audience in the future.

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Sanat, gerçek dünyanın, insanların bilinçaltına yansıttıkları ve estetik çözümlemeler ile yakın ilişkilidir ayrıca öznel değerlere dayanır. Sanat, estetik kaygılar taşıyan biçim oluşturmak ve insana özgülüğü ile insansı oluşum ve hümanist bir çalışmadır (Artut, 2020). Sanatın hümanist ve pragmatik yanından bakıldığında çocukların gelişiminde önemli bir yeri olduğu ve bir ifade dili olarak aktif işlev göreceği bilinmektedir. Bu nedenle sanat ve sanat eğitimcisi toplum içinde toplumların aydınlık düzeyinde oldukça kıymetli etkenlerdir. Bu çalışmada, sanat eğitimcileri ve ilkokul öğrencileri odağa alınarak, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında geleneksel olarak resim öğretmeni adaylarına yalnızca duvar resmi yaptırılması yerine, öğretmen adaylarının belirli bir konuyu öğrencilere öğretmesi ve ardından çocuklarla birlikte o konuyu duvar resimleriyle ifade etmeleri amaçlanmıştır. Son zamanlarda çocukları bilinçlendirmek için üzerinde durulan konulardan biri olan çevre ve doğa farkındalığı, atölye çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bu atölyelerde çocuklar, rol model olarak gördükleri öğretmen adayları aracılığıyla sanatı bir öğrenme aracı olarak deneyimlemişlerdir.

Sanat eğitimi dallara ayrılıp, daha çok pratik alanda işlendiği, bol uygulama ile beslendiği zaman nitelikli bir eğitim sağlanmaktadır. Eğitilen kişinin ayrıldığı dala göre, müzik eğitimi, görsel sanatlar eğitimi gibi, görevi ve işlevi belli bir alandaki öğretimdir. Çocuk ve gencin kişilik kazanması, insancıl yönde gelişmesi için, onu yaratıcı kılmak, ona sanat bilinci vermek, onu iyi bir okur, izleyici, dinleyici yapmak gereklidir denilebilir. Eski ve yeni kültür varlıklarını değerlendirebilen sanat olayı gibi çok yönlü ve karmaşık olaylara tek bir açıdan bakmamayı öğretebilen tümel sanat eğitimi için, sanat yoluyla eğitim denilebilir (Herbert & San, 2020). Dewey'e göre, okulların çocukları sosyal çevreye hazırlayacak bir yapıda düzenlenmesi gereklidir. Çocuklarla iş birliği yapma becerisinin tanınmasıyla, toplumun üretken ve barışçıl bireylerinin okullarda yetişeceğini savunmaktadır (Bender, 2005).

Yerel temelli öğrenme, tamamlayıcı yetkinlik ve çevresel sürdürülebilirlik hedefleri doğrultusunda kritik hedef ve toplum hedeflerini başarması için bir araya getirilebilmektedir. Yerel toplulukların da bu sürece dahil edilmesiyle, yerel temelli bir proje, bilgi, sorumluluk ve çeşitli eylemlere katılım teşvik etme potansiyeline sahiptir (Jónsdóttir, 2013). Öğrencilere doğa sevgisini aşılamak ve çevre farkındalığını artırmak için uygulamalı sanat eğitimi faaliyetleri büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin doğal çevreyle birlikte kültürel çevre ve sanat eserleri arasında karşılaştırma yapmaları, kültürel sürdürülebilirlik açısından önemlidir (Mamur, 2017). Sanat eğitimi, öğrencilerin tamamlayıcı yetkinliklerini geliştirmek ve çevresel farkındalıklarını artırmak için çeşitli eylemler aracılığıyla çocukların doğayla yakın ilişki kurmalarını sağlar. Doğa ve çevre konularını derinlemesine anlayan çocuklar, sürdürülebilirlik çalışmalarını benimseyerek empati yeteneklerini geliştirebilirler.

Bugünün çocuklarını gelecekte bekleyen doğa ve iklim problemleri konusunda bilinçlendirmek oldukça önemlidir. Tasarım yoluyla bulunan çözüm yollarının devamlılığını bugün için değil, gelecek için planlamak gerekir (Teker, 2018). Bu kapsamda düşünüldüğünde çocuklara onların anlayabileceği bir yoldan durumu ifade etmek kıymet kazanmaktadır. Sanatsal etkinlikler okul öncesi ve ilkokul dönemi çocuklar için yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, kendi özlerine dönmelerini sağlayan, iletişim becerilerini geliştiren, belirli alanlarda derinlemesine düşünmelerini hedefleyen etkili ortamlar oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuklara aktarılmak istenen her konu için sanat yolu ile

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

iletişim kurmak kolaylaştırıcı ve etki artırıcı olacaktır. Bu düşünce ile organize edilmiş olan süreçte çocukların neredeyse evleri kadar uzun zamanlarını geçirdikleri bir yaşam alanı olan okullarını güzelleştirmek ve onlara çevre farkındalığı kazandırmak için sanatsal öğretilerden faydalanılmıştır.

Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, 3-14 Haziran 1992 tarihleri arasında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde, 178 devletin katılımıyla düzenlenmiştir. Rio Konferansı'nda, "insanoğlunun sürdürülebilir gelişme olgusunun merkezinde yer aldığı ve her bireyin doğayla uyumlu, sağlıklı ve verimli bir yaşam hakkına sahip olduğu" (Birleşmiş Milletler, 1992: 5 akt. Bozloğan, 2010:1020) kabul edilmiştir. Bu konferansla birlikte, sürdürülebilir gelişmenin merkezinde yer alan doğayla uyumlu, sağlıklı ve verimli bir yaşam ilkesinin kabul edildiği vurgulanmıştır. Bu yaşam biçimi değişikliği kapsamında, gelecek neslin temsilcileri olarak çocukları da sürece dahil etmek kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, ilkokul çocuklarını bilinçlendirmek amacıyla düzenlenen sanat atölyeleri, yalnızca sanatsal bir etkinlik olmanın ötesine geçerek, öğretmen adaylarının eğitimcilik rollerini de ön plana çıkarması bakımından özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Genellikle resim-iş öğretmeni adaylarından, öğretmenlik uygulamaları veya topluma hizmet uygulamaları derslerinde yalnızca resim yapmaları beklenmektedir. Oysa çağdaş sanat eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu bağlamda, söz konusu proje öğretmen adaylarına, çocuklarla etkili iletişim kurma, çevre duyarlılığını görsel bir dille ifade etme, grup çalışmalarına liderlik etme, parçadan bütüne bir kompozisyon oluşturma ve farklı yüzeylerde biçimlendirme becerileri kazandırarak önemli bir deneyim sunabilir.

Sanat eğitimi ve sürdürülebilirlik kapsamında yenilikçi yaklaşımlar

Sanat eğitimi, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde kritik bir rol oynar. Bu önemin günümüzde daha da vurgulanmasıyla birlikte, sanat eğitimi konusu artık Çocuk Psikolojisi El Kitabı gibi temel kaynaklara dahil edilmektedir (Damon & Lerner, 2008). Sanat eğitimi, bireylerin ve toplumların sanat ve kültürel birikimlerinin yetiştirilmesiyle birlikte kültürel farkındalık oluşturur. İnsanın kendini yönlendirmesi, zenginleştirmesi ve bütüncül olarak gelişmesi, sanatsal çabalarla bağlantılıdır. Sanat deneyimleri, dünyanın sınırsız imgeleriyle bağlantılıdır. Şekillerin, formların ve imajların sembolleri, yaşadığımız dünyanın bir parçasını oluşturur. Böylece, sanat, algıladığımız formlarla birlikte var olur ve insanın algılama biçimine ve nesne hakkındaki tanımlarına zamanla ilişkilendirilebilir, bu algılar zamanla değişiklik gösterebilir (Erbay, 1997). Doğa ve insan karşısında deneyimlerin ve dünyanın ait olduğu ve nesnelerin yansımalarının bir parçası olan imgeler, yaşadığımız dünyanın bir parçasını oluşturur. Sanatsal deneyim ve farkındalık, bu deneyimleri kültürel birikimlerimizle birleştirerek, temelde çocukların sanat eğitiminin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde kritik bir rol oynayabilir. Çocukların deneyimleri, sanatsal etkinliklerin farkındalığı ile birleşerek gerçeğe dönüşür. Bu bütüncül dönüşüm, sosyal ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlayabilir.

Ekolojinin ve gezegenin biyoçeşitliliği dünya için karmaşık ve karamsar bir hâl alırken, bu durum birçok hareketliliğe neden olmuştur. İklim krizleri de beraberinde bu duruma eşlik ederek, dünya ve ekoloji için ciddi tehlikeler oluşturabilir. Bu nedenle, eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda sürdürülebilirlikle ilgili birçok hareket başlamıştır. Aprill, Emery, Hunter ve Hill (2018) tarafından ifade edildiği üzere, sanat eğitimi, birçok sürdürülebilirlik eğitimi prensibi ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

uygulamalarıyla iç içe geçmektedir. Bu bağlamda, sanat öğrencilere etki alanı, belirsizlik ve değişimin doğasına dair içgörüler sunar. Sanat eğitimi terimiyle, türlerin azalması, sosyal ve ekonomik sistemlerin dönüşümü gibi konularda bilgi aktarmak veya resimlerle bunları ifade etmek amaçlanmamaktadır. Bu tür bir olgu yerinde olabilir ancak burada sanat eğitimi daha geniş bir perspektifle ele alınmalıdır. Bu bağlamda, sorgulamaya dayalı sanat eğitiminin öğretim şeklinde sürdürülebilirlik prensipleri derinlemesine incelenmelidir. Dolayısıyla, sanat eğitimi bu durumun nasıl olduğunu araştırırken, öğrencilere değişimin güvenli deneyimlerini yaşatarak yeteneklerini geliştirmeyi önermektedir. Okul bağlamında, bu açıkça sürdürülebilirlik eğitimi olarak tanımlanabilir. Bu birçok belgeyle yapılan vaka çalışması değildir; bunun yerine, sorgulamaya dayalı sanat eğitiminin öğrenme etkileşimlerindeki öğrenci etkileşimlerini, etkili sürdürülebilirlik eğitiminin ve daha geniş anlamda eğitim sistemlerinin dönüşümünde temel unsur olarak görmektedir.

Gerçek nesnelerin göründüğü gibi değil bunun yerine soyut ve sembolik formların ifade biçimleri, anlamın desteklendiği bir yaklaşım olabilmektedir (Çelik, Karaahmet Balcı, & Kasaba, 2024). En etkili mesajlar, sürdürülebilirlik etrafında düşünce ve eylemi topluluğa dahil etmek için sanatı ve bilimi birleştirerek, Dünya sembolüyle tasvir edilmiştir. Sanat, bilim ve toplumun etkileşimi, eğitimcilerin sürdürülebilirlik ve küresel konuları ele almak için yeni bir paradigmayı tanıtabilir (Clark & Button, 2011). Bu nedenle, sanat, bir düşünce veya eylemi topluma entegre etmek amacıyla bilim ve eğitimcilerin küresel konularda yeni bir yaklaşımın öncülüğünü oluşturabilmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenerek, içerik analizi ile öğrenci resimlerinde belirli mesajların sistematik ve objektif bir şekilde tespit edilmesi amaçlanmaktadır. İçerik analizi, metin veya görsel materyallerin sistemli bir şekilde incelenmesi ve anlamlandırılması için kullanılan bir bilimsel araştırma yöntemidir. (Büyüköztürk ve diğ., 2024). Çalışmada, çocukların doğa farkındalığını artırmak için uygulama temelli karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde, çalışmaya katılan çocukların resimlerindeki olumlu ve olumsuz doğa durumlarının yansımaları sayısal veri olarak kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Bu yaklaşımdan hareketle, öğretmen adaylarıyla birlikte öğrencilerin katılımını teşvik etmek amacıyla sanatsal etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler kapsamında, atölye ortamında birçok farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemler, öğrencilerin çevre bilincini geliştirmeyi ve aktif bir rol almalarını sağlayarak, öğrenme, tasarlama ve uygulama sürecini topluma hizmet uygulamaları doğrultusunda, doğa ve sanat şenliği ortamında gerçekleştirilmiştir. Simonnet ve Dönmez (2007)'e göre, çocuklara dünyanın içinde bulunduğu kriz ortamı hakkında onların düzeyine uygun olarak bilgiler verilirken, sanayileşme ile yükselen tüketim kültürünün olumsuz etkileri de anlatılmış, böylece dünya için yapabilecekleri konusunda bilinçlenmeleri amaçlanmıştır. İnsan-çevre ilişkilerinde, insanın doğal kaynakları sorumsuzca kullanımı sistemi engellemektedir. Ekosistemin dengesini bozanın sanayileşme ve sanayi toplumu olduğu iddia edilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışma grubu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından PYO.EGF.1908.23.002 proje numarası ile desteklenen "Okulumun Doğasında Sanat Var" adlı projede, ilkokul dönemi çocuklarına çevreye karşı duyarlılık ve sürdürülebilirlik konusunda bilinç kazandırmak için bir araç olarak sanatsal uygulamalar kullanılmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında 15 öğretmen adayı Samsun ili Atakum ilçesi Hüseyin Avni Asal İlkokulunda, okul yönetiminin belirlediği 30 öğrenci ile farklı zamanlarda doğa, çevre farkındalığı ve sürdürülebilir yaşam konusunda dört farklı atölye gerçekleştirmiştir. Atölye de çocuklara duyarlılık kazandırmak için bahsedilen konular ile ilgili resimler yaptırtılmış ve sonrasında çocukların yaptığı bu resimler dijital ortamda birleştirilerek, resimleri yapan çocukların da katılımı ile duvar resmi uygulaması olarak sonuçlandırılmıştır. Böylece ilkokul çocukları kendilerinin de şahsen katıldığı sanat atölyeleri ile okul içerisinde doğa ve çevre konusunda gerçek bir bilinç kazanmıştır. Bu proje Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından PYO.EGF.1908.23.002 proje numarası ile desteklenmiştir.

Bu araştırmaya konu olan proje kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların tüm aşamaları için Hüseyin Avni Asal İlkokulu Müdürü Ahmet Mıhçıoğlu ile görüşülerek onayı alınmış fizibilite çalışmaları yürütücüler ve katılımcılar ile yapılmıştır. Proje kapsamında aktif rol alıp atölyeleri yürütecek olan öğrenciler, 2022-2023 Bahar dönemi ders kayıtları ile belirlenmiş ve ayrıca her öğrenciye proje içeriği anlatılarak gönüllük esasına dikkat edilmiştir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen bu projede tüm süreci takip ve koordine eden kişi proje yürütücüsüdür. Bununla birlikte öğretmen adaylarına sanat atölyelerini yürütmeleri konusunda kılavuzluk eden, uygulamaları yönlendiren, çeşitli atölye etkinliklerini oluşturan iki araştırmacı da sürece dahil olmuştur. Farklı alanlardan öğretim elemanlarının sürece dahil edilmesi ile atölye içeriklerinin zenginleştirilmesi ve tasarımların çeşitlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Okul müdürü okul içindeki uygulama sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli koordinasyonunu sağlayıp projenin duyurulmasına katkı sunmuştur. Okul müdürü uygulama sürecinde çocukların sınıf öğretmenlerinin görevlerini ve süreci organize etmiştir. Teknik destekler ve çocuklarla yapılacak atölye uygulamaları için ilkokul yönetimi ve öğretmenlerinin de gönüllü olarak aktif katılım göstereceğine dair görüşmeler yapılmış ve onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar çocukların yaptığı resimlerin birleştirilip onların gelişim düzeylerine uygun şekilde eğitici ve eğlenceli görsellere dönüştürülmesi sürecinde öğretmen adaylarının tasarımlarına yön vermiştir. Bu sayede ortaya çıkan tasarımlar hem çocukların üretimlerinden oluşmuş hem de profesyonel anlamda bilgilendirici içeriklere dönüştürülmüştür. Öğrenciler tarafından yapılan 57 resim ise araştırma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin toplanması ve analiz

Veri toplama aracında tematik analiz ile içerik analizi yaygın olarak kullanılır ve toplanan verilerdeki temaların desenlerinin belirlenmesine odaklanılmaktadır. Öğrencilerin resimlerindeki temaların analizi için tema ve kodların belirlenmesiyle birlikte öğrencilerin resimleri ve eserleri incelenerek ortak tema ve kodlar belirlenmiştir. Katılımcı gözlemleri doğrultusunda, resimler sayısal verilere dönüştürülerek analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, veri toplama aracı olarak seçilen okulda daha

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önce gerçekleştirilen atölyeler incelenmiş, okulun fiziki koşulları, öğrenci profili, okul yönetiminin istekliliği, eko okul olması gibi durumlar tespit edilmiştir. Sanatsal materyallerin kullanılmasıyla gerçekleştirilen uygulamalar doğrultusunda elde edilen veriler, resimlerin belgelenmesi yoluyla toplanmıştır. Veri analizi kapsamında araştırmada içerik analizi, tema ve kodlama, sonuç ve bulguları görsel verilerin nasıl sayısallaştırılabileceğini, kodlanabileceğini ve yorumlanabileceğini göstermektedir. Verilerin incelenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması bu aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Yaklaşık üç ay süren projede ilk haftalar çocuklara bilinçlendirme çalışmaları resimler aracılığı ile yapılmıştır. Sonrasında çocukların kendi tasarımlarından ortaya çıkan çevre temalı resimler bir araya getirilerek uygun kompozisyonlar oluşturulmuş ve belirlenen okulda uygun duvarlara aktarımları gerçekleştirilmiştir. Sürecin bu şekilde organize olmasındaki hedef ise çocukların yaparak yaşayarak, akranları ile grup çalışmaları yaparak, farklı öğretim metotlarını bir arada kullanarak doğayı koruma bilinci geliştirmelerini sağlamaktır. Eğitim, yetişmekte olan neslin gelişimini sağlamak için yetişkin neslin bir plan ve amaç için yaptığı çalışmalara entegre olabilir.



Şekil 1. Konu hakkında bilinçlendirme çalışmaları

Öğrenciler tarafından yapılan 57 resim, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda, proje kapsamında çocuk resimlerindeki her bir detay dikkatle değerlendirilmiş; görülen imgeler, kullanılan renkler, yapılan kodlamalar ve açıklamalar başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma boyunca çocukların resimlerinde kullandıkları renkler ve çevresel temaların dağılımı incelenerek araştırma sonunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

Çocuk resimlerinin birleştirilmesiyle yapılan duvar resmi projeleri ve uygulama örnekleri

Atölye çalışmalarına katılan çocukların coşkusu ve öğrenme istekleri, tüm araştırmacılar tarafından dikkatle gözlemlenmiştir. Uygulama süreci boyunca doğa ve çevre konularında yapılan bilinçlendirme çalışmalarının etkisi, çocukların resimlerinde açıkça görülmüştür. Çocukların yaptığı resim örnekleri ve duvar resmi uygulamaları, proje yönetim ofisi ile de paylaşılmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2: Öğrenci resimleri: Sürdürülebilirlik çevre bilinci(sol) ve Geri dönüşüm ve çevre bilinci(sağ)



Şekil 3. Denizaltı ve çevre bilinci konulu örnek öğrenci resmi



Şekil 4. Öğrenci resimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu duvar resmi prototip örneği

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 5. Öğrenci resimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu duvar resmi prototip örneği



Şekil 6. Öğrenci resimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu duvar resmi prototip örneği



Şekil 7. Öğrenci resimleriyle oluşturulan prototiplerin duvara yansıtılarak tasarlanan duvar resimleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 8. Oluşturulan prototiplerin duvara yansıtılarak öğrenciler tarafından çizilmesi

Tablo 1.
Çocuk resimlerinde görülen imgeler, renk tercihleri ve kodlama analizi

Görülen İmgeler	**Kullanılan Renkler**	**Açıklamalar**	**Olumlu/ Olumsuz**	**Kullanılanların Sayısı**
Güneş	Sarı,turuncu, kırmızı	Enerji ve yaşam kaynağı	Olumlu	38
Ağaç	Yeşil, Kahverengi	Doğal yaşam ve sürdürülebilirlik	Olumlu	37
Vadi	Yeşil	Doğa, olumlu duygular	Olumlu	31
Deniz/Nehir	Mavi	Ferah ve huzur	Olumlu	25
Geri dönüşüm kutuları, ağaçlar	Mavi, kahverengi, yeşil	Temizlik ve Kirlilik: Mavi çöp kutuları, kahverengi ve yeşil	Olumlu	20
Bulut	Beyaz	Hafiflik ve özgürlük	Olumlu	18
Dünya	Yeşil, Mavi	Yaşam alanı	Olumlu	15
Çiçek	Pembe, sarı, turuncu, kırmızı	Güzellik ve zarafet	Olumlu	15
Ev	Kahverengi, turuncu	İnsan yapımı	Olumlu	14
Dağ	Gri, Beyaz	Güç ve Dayanıklık	Olumlu	14
Yıldız	Sarı	Gökyüzü, Hayaller	Olumlu	12
Balık	Mavi, Turuncu	Su yaşamı ve çeşitlilik	Olumlu	12
Gökkuşağı	Kırmızı, turuncu, Sarı, yeşil, mor	Temizlik ve doğa	Olumlu	11
Fabrika	Gri, Kahverengi, Siyah	Kirlilik	Olumsuz	11
Rüzgar Türbini	Mavi, Mor	Geri Dönüşüm	Olumlu	10
Kelebek	Sarı, turuncu, kırmızı, yeşil, mavi, pembe	Güzellik ve doğa	Olumlu	8
Su Damlaları	Mavi	Temizlik ve saf su	Olumlu	7
Arı	Sarı, Siyah	Doğanın dengesi	Olumlu	7

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şehir	Mavi, Gri	İnsan yapımı, hareket ve dinamizm	Olumsuz	6
Kale	Kahverengi	Güç ve koruma simgesi; insan yapımı	Olumlu	5
Şemsiye	Kırmızı, Mavi, Beyaz	Dikkat çekme, uyarı	Olumsuz	4
Çeşme	Mavi, Gri	Su	Olumlu	4
Ay	Gümüş, Beyaz	Geceyi aydınlatır	Olumlu	4
Kaktüs	Yeşil, Siyah	Zorluklara karşı dayanıklık	Olumlu	3
Gemi	Mavi	Hareket ve Macera	Olumlu	3
Siyah Ot	Siyah	Siyah otlar, kirlilik	Olumsuz	2
Denizanası	Sarı	Renkli ve ilginç; deniz yaşamı	Olumlu	2
Renkli desen ve motifler	Kırmızı, turuncu, yeşil, sarı	Temizlik ve Kirlilik	Olumlu	1
Hayvanlar, doğa, evler	Mor, yeşil, kırmızı	Temizlik: Renkli hayvanlar ve evler temizlik ve neşe	Olumlu	1
Kızgın yüz ifadeleri, fabrika	Kırmızı, sarı, turuncu	Kirlilik: Kırmızı ve sarı suratlar kirliliği ve çevreyi temsil eder.	Olumsuz	1

Görsellerin büyük bir kısmı (%85'ten fazlası) olumlu bir anlam taşımaktadır. Doğa, yaşam kaynağı ve temizlik imgeleri, kullanıcılar tarafından pozitif olarak algılanmıştır. Özellikle güneş (%38), ağaç (%37), vadi (%31), deniz/nehir (%25), ve geri dönüşüm kutuları (%20) gibi imgeler en fazla katılımcı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Uygulama süresince, ilk haftalarda gerçekleştirilen sunumlar çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık yaratma amacıyla hazırlanmıştır. Ardından, öğrencilerin hayal dünyalarında oluşturdukları imgeler, konu kapsamında sırasıyla resimlerine yansımıştır.

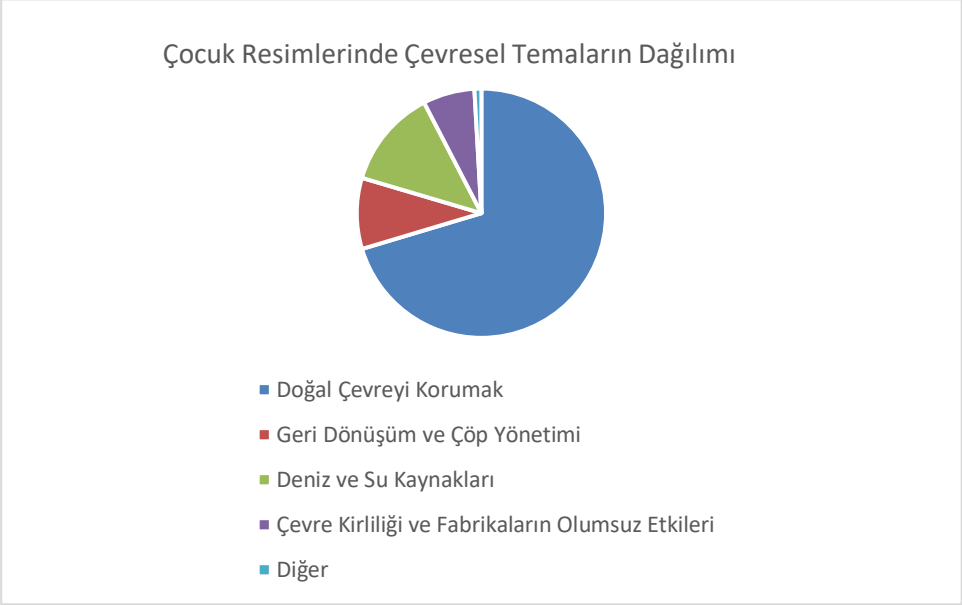
Bu imgeler, çevreye duyarlılığın ve doğal güzelliklere verilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Proje boyunca verilen eğitim, sürdürülebilirlik kapsamında öğrencilerin çalışmalarında olumlu bir etki göstererek farkındalık geliştirmiş bunu resimlerinde yansıtmışlardır.

Tablo 2.
Çizimlerin sanatsal ve kavramsal kodlamaları (Karaahemet Balcı, S. ve Çoşkuner, S., 2021)

Temalar	**Kodlar**
Biçimsel Özellikler	Renk Kullanımı
	Çizgilerin Kullanımı
	Ezberlenmiş Figürler
	Özgünlük

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bireysel Özellikler	Sanatsal Gelişim
	Kas Gelişimi
	Zihinsel Gelişim
	Duygu-durum Yansımaları
Olumlu ve Olumsuz İlişkilendirmeler	Olumlu- Olay İlişkilendirmesi Enerji, yaşam, huzur, doğal güzellikler, yaratıcılık, zengin ifade biçimleri, neşe.
	Olumsuz – Simge İlişkilendirmesi Kirlilik, düzensizlik, kaygı, tekrarlayan figürler, duygusal sıkıntı, yaratıcılığın kısıtlanması
Kavramların Simgelere Dönüştürülmesi	Kavramlara Bakış Açısı
	Kavramların Temsili
	Kavramların Çizerin Hayatındaki Yeri

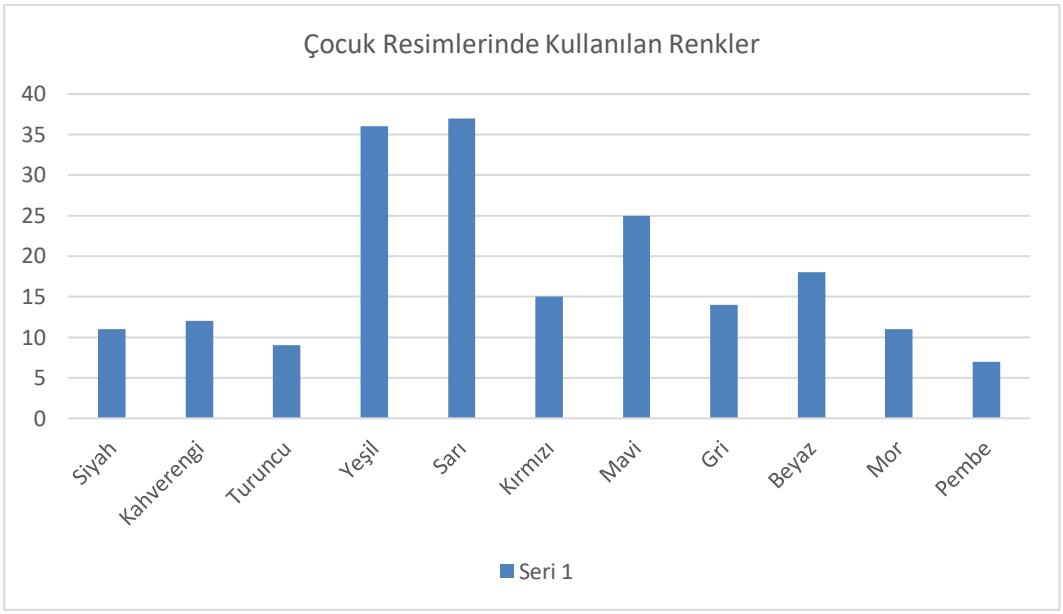


Şekil 9. Çocuk resimlerinde çevresel temaların dağılımı

Pasta grafiği, çocuk resimlerinde çevresel temaların dağılımını göstererek, çocukların çevresel konulara duyarlılıklarını yansıtmaktadır. Geri dönüşüm ve çöp yönetimi teması, en büyük paya sahip olup, çocukların bu alanda yüksek bir farkındalık ve duyarlılık geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Doğal çevreyi koruma teması da önemli bir orana sahip ve bu, çocukların doğa ile ilişkilerini güçlendirmektedir. Öte yandan, çevre kirliliği ve fabrikaların olumsuz etkileri kategorisinin daha düşük bir paya sahip olması, öğrencilerin bu çalışmada olumsuz imgelerden ziyade olumlu çevre koşullarına yöneldiğini göstermektedir. Deniz ve su kaynakları teması ise çocukların suya yönelik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilgisini yansıtırken, "diğer" kategorisi en az paya sahiptir, bu da çocukların belirli temalara odaklandığını gösterir. Dolayısıyla grafik, çevresel eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının çocukların sanatsal ifadelerini nasıl şekillendirdiğini vurgulayarak, gelecekteki çevre eğitim politikalarına ışık tutmaktadır.



Şekil 10. Çocuk resimlerinde kullanılan renk oranları

Bu renk grafiği, öğrencilerin resimlerinde yeşil rengin baskın olarak kullanıldığını ve çevre temalı doğa resimlerinin öne çıktığını göstermektedir. Yeşil renk, çocukların resimlerinde doğa, bitkiler ve çevreyi simgelemekte; bu da doğa sevgisinin ve çevre bilincinin çocuklar arasında güçlü bir şekilde var olduğunu işaret etmektedir. İkinci en yüksek frekansa sahip olan mavi renk ise, yine çocuk resimlerinde su ve gökyüzü gibi doğal unsurları temsil etmektedir. Çocukların çevre bilinci konusunda en fazla maviye yer vermesinin nedeni ise suyun önemini ve çevre temalı çalışmalarında su kaynaklarını vurgulamaktadır.



Şekil 11. Öğrenci resimleri: Geri dönüşüm imgeleri(sol) ve Temiz bir doğa(sağ)

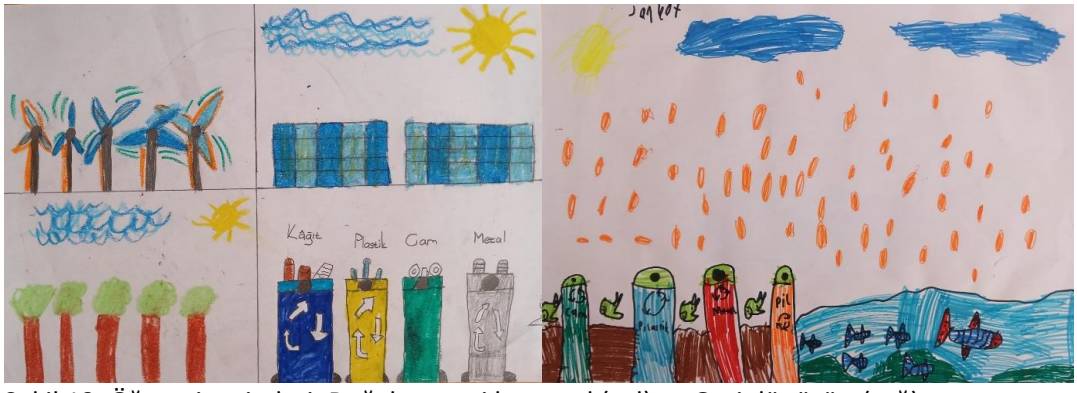
Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398-417.
DOI. 10.51460/baebd.1580185

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Turuncu ve kırmızı da toplamda sekiz kez kullanılmıştır. Bu renk çocuk resimlerinde, enerji ve hareketliliği simgeler. Ancak aynı zamanda doğa ve çevre konusunda tehlike veya uyarı işaretleri de olabilir. Çocukların çevre temalı resimlerinde bu renkleri kullanmaları, belki de doğaya yönelik tehditler veya çevre koruma çabalarına dikkat çekme isteğinden kaynaklanmaktadır.



Şekil 12. Öğrenci resimleri: Turuncu ve kırmızı tonlarında çizim(sol) ve Kırmızı evrende dünyanın iki yönü(sağ)



Şekil 13. Öğrenci resimleri: Doğal çevreyi korumak(sol) ve Geri dönüşüm(sağ)

Deniz ve Su Kaynakları (8 Resim): Bu resimlerde çocukların işlediği ana temalarda, denizlerin ve su kaynaklarının korunması vurgulanıyor. Mavi denizler, temiz su kaynakları ve deniz canlıları, çevreye olan duyarlılığı ve denizlerin korunmasının önemini ifade etmektedir. Özellikle denizaltı ve su altı yaşamına yönelik temalar da sıkça yer almış, öğrenciler suyun temiz tutulmasına dikkat çekmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin çevre bilinciyle ilgili farkındalıklarının çeşitli şekillerde resimlerine yansıdığı görülmektedir. Resimlerde en çok "doğal çevrenin korunması" ve "çevre kirliliği" temaları işlenmiştir. Öğrenciler, yeşil ormanlar, temiz su kaynakları, ağaçlar ve gökyüzü gibi doğa unsurları aracılığıyla çevreyi koruma mesajları verirken, kirlilik ve fabrika bacaları gibi sembollerle de

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çevreye zarar veren unsurları ele almışlardır. Geri dönüşüm ve çöp yönetimi, öğrencilerin bireysel sorumluluklarını anlamaya başladıklarını gösterirken, su kaynaklarının korunmasına yönelik resimler de denizlerin temiz tutulmasının önemini vurgulamaktadır. Geri dönüşüm ve çöp yönetimi, öğrencilerin bireysel sorumluluklarını anlamaya başladıklarını gösterirken, su kaynaklarının korunmasına yönelik resimler de denizlerin temiz tutulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların çevresel temalarla ilgili duyarlılıklarını ve farkındalıklarını sanatsal ifadeleriyle yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Yani, öğrenciler sanatsal çalışmalarında çevreye olan sorumluluklarını ifade ederken, doğa ve su kaynaklarının korunmasının önemini de vurgulamaktadır. Doğal çevreyi koruma teması da çocukların doğaya olan duyarlılığını pekiştirmektedir. Çevre kirliliği ve fabrikaların olumsuz etkileri gibi temaların daha düşük bir paya sahip olması, çocukların olumlu çevre koşullarına odaklandıklarını göstermektedir.

Görsellerin çoğunluğunun olumlu anlam taşıması, çevre bilincinin çocuklar arasında geliştiğini ve çevreyi koruma tutumunun benimsenmeye başlandığını göstermektedir. Eğitim sürecindeki farkındalık artırıcı sunumlar, çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu sonuçlar, çevre eğitimlerinin sürdürülebilirlik konusunda çocukların sanatsal ifadelerinde etkili bir şekilde yer bulduğunu ve gelecekteki eğitim politikalarında çevresel bilinç ile sanatsal ifadenin bütünsel bir şekilde entegre edilebileceğini göstermektedir.

Çocuk sanatında ve Mısır resminde yer alan erken iki boyutlu mekansal temsil yöntemi, resmi izleyiciye düz bir duvar gibi sunarak tüm içeriğini keşfe açar, ancak aynı zamanda izleyiciyi dışlar. Bu, kendi içinde kapalı ve bağımsız bir dünyadır. İzometrik perspektif ise resmi üçüncü boyuta taşır, ancak bu genişleyen alan da sınırlı ve kapalı kalır (Arnheim, 1974, s. 294). Bu bağlamda, eğitim materyalini çocukla birlikte tasarlamak ve sınıf dışı eğitim ortamını kalıcı ve etkin bir şekilde düzenlemek, çalışmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca küçük çocuklar için, oyun gibi doğal gelişim süreçlerinin bir parçası olan resim yapma eylemi, alışılagelmiş hedeflenen sonuçlardan ziyade, çocukların resim yaparak öğrenmeleri gerektiği hedefiyle şekillendirilen proje amacını yansıtmaktadır. Arnheim'e (1974) göre, çocukluktan itibaren mekânsal temsilleri iki boyutlu ortamın terimleriyle algılamaya alıştığımızı belirtir. Bu ortamda, çizim doğrudur.

Bu çalışma, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında uygulanan projenin çıktısı niteliğindedir. Bu kapsamda uzun zamandır yürütülen ve yaygın uygulamaları kapsayan türden duvar boyama etkinliklerinin yerine etkileşimi çok daha yüksek, çevre farkındalığı ve sanat konularının iç içe geçtiği ve çocukların yaşam alanlarını güzelleştirmeyi hedefleyen proje içerik bakımından yenilikçidir. İnsan ilişkileri ve iletişim bakımından yoksun, genellikle boyama etkinlikleri gibi görünen ve resim öğretmenlerinden yaygın beklenen aktivitelerin aksine çocuklarla bir arada, eğitsel hedefi yüksek, sürekliliği olan ve sonucu şenlik düzeyinde ses getiren bu çalışma hem çocuklara hem öğretmen adaylarına katkı sağlamıştır. Öğretmen adayları, projede rol alan öğretim elemanlarının rehberliğinde düzenledikleri atölyeler ile çocukları bilinçlendirmiş ve bu sayede aileler de zincirin halkası olarak etkinliğe dahil olabilmiştir. Okulda görev alan öğretmenler ve okul yönetimi; çevre farkındalığı konusunda yapılan sıra dışı uygulama ile hem velilerin hem de öğrencilerin ilgisini daha kolay çekebilmiştir. Proje sonucunda gerçekleştirilen sanatsal uygulamaların, uzun bir süreçte ortaya çıkan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tasarımların yansıması olması nedeniyle, çocukların konuyu içselleştirmesi ve etkisinin güçlü olabileceği düşünülmektedir.

Yaklaşık üç ay süren bu projede, proje önerisinde sunulan takvime uygun çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle öğrenciler ve öğretmen adaylarının okul içerisinde uygun mekanlarda dersleri yürütmesi iki tarafında birbiri ile kaynaşması sağlanmıştır. Ardından çocukların resimlerinden çeşitli dijital kolajlar oluşturulmuş ve duvar resimleri tüm çocukların katılımı ile sürdürülmüştür. Çocukların aktif rol almasına bağlı olarak, çevre farkındalığı katılımcı çocuklardan arkadaşlarına, ailelerine, okulda görevli sınıf öğretmenlerine yansıyacaktır. Bu şekilde yayılan etkisi ile sanatsal uygulamaların gerçekleştiği ortama katacağı güzelliğin vereceği coşku, tasarımların içerikleri ile izleyenleri bilinçlendirmesi kaçınılmaz son olarak düşünülmüş ve öyle olduğu gözlemlenmiştir. Çevre ve doğa konularında bilinçli davranan çocukların yaşadıkları dünyayı güzelleştirme çabasında olacağı beklenmektedir. Sürdürülebilir olması bakımından okuldaki sınıf öğretmenlerinin de atölyelere katılımı önemsenmiş ve her uygulamada farklı bir öğretmenden destek alınmıştır.

Ayrıca planlanan tüm süreç gözlemlenerek, çocuklar, yöneticiler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu uygulamanın örnek olması için literatüre bir yayın kazandırılması hedeflenmektedir. Uygulamanın yapıldığı okul yönetimi aracılığı ile de duyurusu yapılacak olan bu etkinliğin milli eğitim aracılığı ile diğer okullarda da uygulanması için motivasyon kaynağı olması beklenmektedir. Okulun sosyal medyası, yerel basın, üniversite basını da bilgilendirilerek yaygın etkisi ve görünürlüğü artırılacak şekilde etkinliklerde bulunulmuştur. Katılan çocukların eğlenerek öğrendiği, yaratıcı tasarımlar ortaya çıkardığı ve bu tasarımların kusursuz şekilde duvarlara uygulandığı süreçte proje başarılı olarak tamamlanabilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 398-417.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 398-417.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (New version). University of California Press. (Original work published 1954).

Artut, K. (2020). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Ayhan, H. (2020). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 13-19.

Bozlağan, R. (2010). Sürdürülebilir Gelişme Düşüncesinin Tarihsel Arka Planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (*50*), 1011-1028.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi.

Clark, B., & Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). *International Journal of Sustainability in Higher Education, 12*(1), 41-54. https://doi.org/10.1108/14676371111098294

Çelik, A., Karaahmet Balcı, S., & Kasaba, T. (2024). "Sarı Daire": Antropoloji ve resim bağlamında kompozisyon yöntemi ile illüstrasyon analizi. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi, 5*(12), 86-102.

Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). *Child and Adolescent Development: An Advanced Course.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. Beta Basım A.Ş.

Herbert ve San. (2020). *Sanat öğretimi ve sanat yoluyla eğitim kavramı.* M. Akoğuz (Dü.) içinde, Çocuk ve Sanat. San, İnci (s. 27). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Hunter, M. A., Aprill, A., Hill, A., & Emery, S. (2018). *Education, Arts, and Sustainability: Emerging Practice for a Changing World.* SpringerBriefs in Education. Springer.

Jónsdóttir, A., (2013). Art and place-based education for the understanding of sustainability. *Education in the North, 20*(Special Issue), pp. 90-105.

Karaahemet Balcı, S., & Coşkuner, S. (2021). Koro eğitiminin çocukların kavram algıları üzerindeki etkilerinin çocuk resimleri yoluyla değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 16(4), 1859-1875. https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.49881

Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1000-1016.

Simonnet ve Dönmez. (2007). Prof. Dr. Kemal Görmez, (Simonnet, Dominique: Çevrecilik, Ç.M.S. Şakiroğlu, İstanbul, 1990.). *Çevre sorunları* (s. 10,11). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Teker, E. (2018, Şubat 21). *Tasarımda sürdürülebilirlik anlayışıyla değer yaratmak, Teker, Eser.* Haziran 15, 2023 tarihinde https://medium.com/@thirteenx/tasar%C4%B1mda-s%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilirlik-anlay%C4%B1%C5%9F%C4%B1yla-de%C4%9Fer-yaratmak-56f96739528e adresinden alındı.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme ve Doğrulama Çalışması

Artificial Intelligence Literacy Scale Development and Validation Study

Özlem GÖKÇE TEKİN, Dr., ogokcetekin@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 29 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 4 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Gökçe Tekin, Ö. (2025). Yapay zekâ okuryazarlık ölçeği geliştirme ve doğrulama çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 418-434.
DOI. 10.51460/baebd.1609636

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Hayatın birçok alanında yer alan Yapay Zekâ (YZ) teknolojisi, eğitimde de yer edinmiştir. Eğitim sisteminin bir parçası olan öğrencilerin YZ teknolojisine ait okuryazarlığını tespit ederek YZ okuryazarlığını teşvik etmek önemlidir. Bunun için ise YZ okuryazarlığını etkili bir şekilde ölçmeye yardımcı olan ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile geçerli ve güvenilir bir Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği (YZOÖ) geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Türkiye'nin iki farklı ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek, açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler (AFA ve DFA) yoluyla test edilmiştir. AFA sonuçları, ölçeğin Bilme-Anlama, Uygulama-Değerlendirme ve Etik olmak üzere üç faktörden ve 15 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Toplam varyansın %60.92'sini açıklayan bu yapı, birinci ve ikinci düzey çok faktörlü model ile doğrulanmıştır. Doğrulanmış YZOÖ'nün ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ve test tekrar test sonuçları ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermiştir. Geliştirilen bu ölçek Türkiye'de YZ literatüründeki önemli bir boşluğu doldurarak öğrencilerin YZ okuryazarlığını ölçmek için araştırmacılara doğrulanmış bir araç sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ okuryazarlığı, Yapay zekâ okuryazarlık ölçeği, Eğitimde yapay zekâ

Abstract. Artificial Intelligence (AI) technology, which is involved in many areas of life, has also gained a place in education. It is important to promote AI literacy by determining the AI technology literacy of students who are part of the education system. For this, there is a need for measurement tools that help to measure AI literacy effectively. This study aims to develop a valid and reliable Artificial Intelligence Literacy Scale (AILS). The participants of the study were middle school students studying in two different city of Turkey. The scale was tested through exploratory and confirmatory analyses (EFA and CFA). The EFA results revealed that the scale consisted of 15 items and three factors, namely Know-Understand, Apply-Evaluate and Ethics. This structure explains 60.92% of the total variance. This structure was validated with a first-order and second-order multifactor model. The Cronbach's alpha values and test-retest results of the validated AILS and its sub-dimensions showed that the scale has high reliability. This scale fills an important gap in the AI literature in Turkey and provides researchers with a validated tool to measure students' AI literacy.
Keywords: Artificial intelligence literacy, Artificial intelligence literacy scale, Artificial intelligence in education

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Innovations in technology are leading to changes in education as well as in social life. With these changes, applications that enable distance and online learning, help with the digital development, presentation and distance/online evaluation of learning materials have begun to take their place in the education system in Turkey and many countries of the world (Tekin, 2023). One of these applications that is important in ensuring that students and the system develop within a continuous learning mechanism is artificial intelligence (Colchester et al., 2017).

The presence of an AI applications course in the 7th and 8th grade middle school curriculum prepared for the 2024-2025 academic year makes it important to determine students' AI literacy. This course, which is included in the scope of elective courses, has been planned in a phased structure as an applied course combining theory and practice (MEB, 2024). Nuangchalerm and Prachagool (2023) state that the ability of artificial intelligence to make dynamic changes in educational programs is one of the most promising educational application areas of this field. Measuring the AI literacy of middle school students who will take the AI applications course in Turkey will determine the students' readiness. A measurement to be made at the end of this course is important in terms of helping to determine the effectiveness of the course. For these reasons, the aim of the current study was to develop a validated measurement tool to determine the AI literacy of middle school students.

Since AI literacy is a field that emerged in the twenty-first century, the existing literature is limited (Ng et al., 2021). Although studies on AI literacy in Turkey are limited, it is seen that the participants in these studies mostly consist of undergraduate students (Tekin, 2023). Akkaya et al. (2021) developed a measurement tool to measure AI anxiety of undergraduate students in their study. Çam et al. (2021) also conducted a study to determine the awareness of prospective teachers about AI technologies. When we look at the studies conducted to measure AI literacy, it is seen that the participant group consists of young people and adults. Elçiçek (2024) determined the AI literacy level of high school and university students in his study. Banaz and Demirel (2024) also examined the AI literacy of prospective teachers in their study. Karaoğlan Yılmaz and Yılmaz (2023) adapted the AI literacy scale to Turkish using data from young people and adults with high school and above education level; Çelebi et al. (2023) and Polatgil and Güler (2023) adapted the scale using data from adults. There is no measurement tool in the literature to measure the AI literacy of middle school students. Lee et al. (2021) stated that middle school years are an important time to develop students' interest in artificial intelligence and shape their views. With the scale developed in the current study, an important gap in the literature on artificial intelligence in education will be addressed, and researchers will be provided with a validated tool to effectively measure students' AI literacy.

Method. This study aimed to develop a valid and reliable measurement tool to measure the AI literacy level of middle school students. In this direction, the literature on AI literacy was reviewed. The criteria developed by Ng et al. (2022) were used as the basis for creating the scale to be used in determining the AI literacy level of students. Accordingly, the four separate dimensions of AI literacy were taken as “Knowing and Understanding Artificial Intelligence, Applying Artificial Intelligence, Evaluating Artificial Intelligence Application, and Artificial Intelligence Ethics.” After the scales related to AI literacy in the literature were examined separately, an item pool was created based on these

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

criteria (Karaca, et al., 2021; Laupichler, et al., 2023; Long, & Magerko., 2020; Ng, et al., 2022; Wang, et al., 2022; Zhao et al., 2022). Each criterion in the scale was represented by more than one item. The study group consists of 324 middle school students studying in Turkey in the 2024-2025 academic year. Data were collected via Google Forms.

Discussion and Conclusion. This study aimed to develop a measurement tool to assess students' AI literacy. In the study, a 15-item Artificial Intelligence Literacy Scale (AILS) was developed based on the criteria of artificial intelligence literacy (Knowing and Understanding Artificial Intelligence, Applying Artificial Intelligence, Evaluating Artificial Intelligence Application, and Ethics of Artificial Intelligence). The structure obtained by exploratory factor analysis for AILS was confirmed with the primary and second-level multi-factor model. The analyses showed that AILS has a three-factor structure [(1) Know-Understand (2) Apply-Evaluate(3) Ethics]. This structure is compatible with the theoretically explained AI literacy criteria of Ng et al. (2022). However, in the current study, the items reflecting the criteria of "Applying Artificial Intelligence" and ", Evaluating Artificial Intelligence Application" were collected under the same factor (2nd factor). This factor, revised as "Apply-Evaluate", brought together both criteria (Applying Artificial Intelligence and Evaluating Artificial Intelligence Application) under a single higher-level factor. It can be said that the presence of these two criteria under the same factor represents a more stable factor structure. Thus, an AI Literacy scale consisting of three dimensions, namely Knowing-Understanding (2) Application-Evaluation and (3) Ethics, was obtained. Carolus et al. (2023) also achieved Know-Understand, Usage-Application and Ethics factors in the AI literacy scale they developed based on literature, but they could not obtain the Creation dimension. Polatgil and Güler (2023) and Çelebi et al. (2023) obtained four dimensions, namely Awareness, Usage, Evaluation and Ethics, in the AI Literacy scale they adapted to Turkish. Similarly, Wang et al. (2022) and Zhao et al. (2022) also reached the same factor structures in the scale they developed. Karaoğlan Yılmaz and Yılmaz (2023) obtained three dimensions in their studies on adapting the AI Literacy scale: Technical understanding, Critical evaluation and Practical application.

The Cronbach alpha values and test-retest results of the validated AILS and its sub-dimensions showed that the scale had high reliability. However, there are some limitations in this study. The study focused on the cognitive dimensions of AI literacy. In different studies, a more comprehensive AI literacy scale can be created by adding psychological components to these dimensions. The data obtained in this study consists of students' perception of their own AI literacy. In addition to students' perception, AI literacy diagnostic tools based on more objective data can be created. This study can be considered as a step to measure students' AI literacy. In addition, qualitative measurement tools can be developed to be used with the AI literacy scale to obtain richer data that aims to look at students' AI literacy from a broader perspective. The developed AI-based learning approach can be used as an evaluation tool to assess the effectiveness of AI-based educational programs and to determine students' readiness at the beginning of the program.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Teknolojideki yenilikler, sosyal hayatta olduğu gibi eğitimde de değişimlerin önünü açmaktadır. Bu değişimlerle birlikte Türkiye'de ve dünyanın birçok ülkesinde uzaktan ve çevrimiçi öğrenmeye olanak sağlayan, öğrenme materyallerinin dijital olarak geliştirilmesine, sunulmasına ve uzaktan/çevrimiçi değerlendirmeye yardımcı olan uygulamalar, eğitim sisteminde yer almaya başlamıştır (Tekin, 2023). Hem öğrencilerin hem de sistemin sürekli bir öğrenme mekanizması içinde gelişmesini sağlamak açısından oldukça önemli olan bu uygulamalardan biri de yapay zekâdır (Colchester vd., 2017). Eğitimde yapay zekâya doğru odaklanma, veri odaklı karar almayı desteklemek için teknolojik gelişmelerden yararlanan niceliksel, kanıta dayalı politikalara yönelik genel eğilimle pekiştirilmektedir (Chounta vd., 2022). Teknolojilere giderek daha fazla entegre olan Yapay zekâ, öğrenme-öğretme çerçevesinin tasarlanmasında insan muhakemesi ve karar verme sürecini geliştirip taklit edebilmektedir. Ayrıca YZ teknolojileri, belirsizliğe çözüm getirebilme ve etkili öğrenme ve öğretmeyi teşvik etmede önemli bir kolaylaştırıcıdır (Colchester vd., 2017; Long ve Magerko, 2020). Yapay zekâ, içeriğin öğrencilerin bilgi düzeyine uyarlanmasını kolaylaştırabilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme materyalleri için öneriler sağlayabilir (Chounta vd., 2022) Yapay zekâ, her bir öğrencinin gereksinimlerini ve tercihlerini karşılamak amacıyla eğitim materyallerini, hızını ve yardımını bireyselleştirmek için algoritmalardan ve verilerden yararlanır. (Nuangchalerm & Prachagool 2023). 2023'ün başlarında, OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT gibi YZ teknolojilerinin ani popülaritesi ve geniş erişilebilirliği, teknolojinin eğitimde kullanımının önemini arttırmıştır (Yan vd., 2023).

Yapay zekâ, makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi alt alanları içermektedir. Makine öğrenmesi, günlük hayatımızın, eğitimimizin ve işimizin birçok alanında önemli olan örüntülerin bulunmasına ve kararların alınmasına yardımcı olur (Antonenko & Abramowitz, 2023). Derin öğrenme ise, yapay sinir ağlarının oluşturularak yapay zekânın aynı anda çok boyutlu işlemleri gerçekleştirebilmesi, kendi kendine öğrenme, çıkarım ve tahmin yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Mathew, vd., 2020). Bu kavramların anlaşılmasıyla birlikte öğrencilerin yaşamlarındaki YZ teknolojilerini ve bunların etkisini değerlendirebilmeleri, bu kavramları YZ'nin nüfuz ettiği dünyayı anlamak için uygulayabilmeleri ve tutumlarını ve tepkilerini buna göre oluşturabilmeleri beklenmektedir (Kong vd., 2023).

Yapay zekâ okuryazarlığı

Bilgisayar ve dijital teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte, okuryazarlık kavramı da pek çok alana yayılmıştır. Bu kavram, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve yapay zekâ okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlıkları kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Kong vd., 2021). Yapay zekâ okuryazarlığı, yapay zekâ teknolojisinin yeteneklerini ve sınırlamalarını kavrayabilme, gerçek yaşam problemlerini çözmek için bu teknolojinin nasıl kullanılabileceğini anlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kong vd., 2022). YZ okuryazarlığı, bireylerin YZ'yi tasarlama ve kullanmada aktif olarak yer almalarını sağlayan; teknoloji, iş, insan-makine ve öğrenme yeteneklerinin bir koleksiyonudur (Çetindamar vd., 2021). İnsanların YZ odaklı teknolojiler aracılığıyla dijital dünyada yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duydukları temel becerilere sahip olmaları için YZ okuryazarlığı gerekli hale gelmiştir (Steinbauer vd., 2021). YZ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okuryazarlığı insanların YZ ile ilgili temel teori ve gelişmeler konusunda uzman olmalarını gerektirmez. Bir kişi YZ ürünlerini yetkin ve makul bir şekilde kullanabiliyorsa YZ okuryazarı olarak görülebilir (Wang vd., 2022).

Ng ve diğerleri (2022) YZ okuryazarlığını dört kategoriye ayırmıştır. Bunlar; ön bilgi gerektirmeyen temel YZ kavramlarına, becerilerine, bilgilerine ve tutumlarına odaklanan "Bilme ve Anlama" seviyesi; YZ kavramlarını öğrendikten sonra, bu kavramları ve YZ uygulamalarını farklı bağlamlarda uygulamayı gerektiren "Uygulama" seviyesi; YZ teknolojilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi, YZ ile etkili bir şekilde iletişim kurmayı ve işbirliği yapmayı ifade eden "Değerlendirme" seviyesi ve YZ teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorumlulukları fark etme ve etik konuları doğru bir şekilde anlamayı içeren "Yapay Zekâ Etiği"dir (Ng, vd., 2022; Wang vd., 2022).

Yapay zekâ okuryazarlığı yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan bir alan olduğundan, mevcut literatür sınırlıdır (Ng vd., 2021). Türkiye'de de YZ okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olmakla beraber bu çalışmalarda katılımcıların çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Tekin, 2023). Akkaya ve diğerleri (2021), çalışmalarında lisans öğrencilerinin YZ kaygısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Çam ve diğerleri (2021) de öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine yönelik farkındalıklarını tespit etmek için bir çalışma yapmışlardır. YZ okuryazarlığını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında katılımcı kitlesinin genç ve yetişkinlerden oluştuğu görülmektedir. Elçiçek (2024) çalışmasında lise ve üniversite öğrencilerinin YZ okuryazarlık düzeyini tespit emiştir. Banaz ve Demirel (2024) de çalışmalarında öğretmen adaylarının YZ okuryazarlığını incelemişlerdir. Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2023), lise ve üstü eğitim düzeyine sahip genç ve yetişkinden; Çelebi vd. (2023) ve Polatgil ve Güler (2023) ise yetişkin bireylerden elde edilen verilerle YZ okuryazarlığı ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması yapmışlardır. Alanyazında ortaokul öğrencilerinin YZ okuryazarlığını ölçmeye yönelik herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Lee ve diğerleri (2021) ortaokul yıllarının öğrencilerin yapay zekâya olan ilgilerini geliştirmek ve görüşlerini şekillendirmek için önemli bir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmada geliştirilen ölçekle eğitimde yapay zekâ literatüründeki önemli bir boşluk giderilerek araştırmacılara öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığını etkili bir şekilde ölçmek için doğrulanmış bir araç sunulmuş olacaktır.

2024-2025 eğitim öğretim yılı için hazırlanan 7. ve 8. sınıf ortaokul öğretim programında YZ uygulamaları dersine yer verilmiş olması öğrencilerin YZ okuryazarı olup olmadıklarını belirlemeyi önemli kılmaktadır. Seçmeli dersler kapsamına alınan bu ders, teori ve uygulamayı birleştiren uygulamalı bir ders olarak aşamalı bir yapıda planlanmıştır (MEB, 2024). Nuangchalerm ve Prachagool (2023), yapay zekânın eğitim programlarında dinamik değişiklikler yapabilmesinin, bu alanın en umut verici öğretimsel uygulama alanlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'de YZ uygulamaları dersini alacak olan ortaokul öğrencilerinin YZ okuryazarlığını ölçmek hem öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirlemeye, bu dersin sonunda yapılacak bir ölçme ise dersin etkililiğini belirlemeye yardımcı olması açısından önemlidir. Bu nedenlerle mevcut çalışma ile ortaokul öğrencilerinin YZ okuryazarlığını belirlemeye yönelik doğrulanmış bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin YZ okuryazarlık düzeyini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda YZ okuryazarlığı ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyini belirlemede kullanılacak ölçeğin oluşturulması için Ng ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen kriterler temel alınmıştır. Buna göre Yapay Zekâ okuryazarlığının dört ayrı boyutu "Yapay Zekâyı Bilmek ve Anlamak, Yapay Zekâyı Uygulamak, Yapay Zekâ Uygulamasını Değerlendirmek ve Yapay Zekâ Etiği." temel alınmıştır. Alanyazında YZ okuryazarlığı ile ilgili ölçekler ayrı ayrı incelendikten sonra bu kriterlere dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur (Karaca, vd., 2021; Laupichler, vd., 2023; Long, & Magerko., 2020; Ng, vd., 2022; Wang, vd., 2022; Zhao vd., 2022). Ölçekte her bir kriter birden fazla madde ile temsil edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin iki ilinde öğrenim görmekte olan 324 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yola çıkılarak katılımcılar belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle araştırmacı, örneklemde ulaşabileceği en kolay öğelere yönelir (Patton, 2002).

Çalışma iki ayrı örneklem grubu ile yürütülmüştür. Birinci örneklem grubu (AFA) için 132 katılımcı (81 kız, 51 erkek); ikinci örneklem grubu (DFA) için ise 192 katılımcı (110 kız, 82 erkek) araştırmaya dahil olmuştur. Birinci örneklem grubundaki öğrencilerin 25'i 5.sınıf, 32'si 6.sınıf, 36'sı 7.sınıf, 39'u ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 94'ü çok iyi, 30'u iyi, 8'i ise orta notlara sahiptir. İkinci örneklem grubundaki öğrencilerin 41'i 5.sınıf, 38'i 6.sınıf, 50'si 7.sınıf, 63'ü ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 79'u çok iyi, 71'i iyi, 35'i orta, 7'si ise geçer notlara sahiptir.

Verilerin toplanması

Ulusal alan yazında ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçek bulunmamaktadır. Ancak lise ve üstü eğitim düzeyine sahip genç ve yetişkin bireyden elde edilen verilerle YZ okuryazarlığı ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Çelebi vd. 2023; Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz 2023; Polatgil ve Güler, 2023). Alanyazındaki bu eksikliği doldurmak ve geçerli ve güvenilir bir ölçek elde etmek için YZ kriterlerine (Ng vd., 2022) dayalı bir ölçme aracı geliştirmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda her bir kritere dayalı en az beş olmak üzere toplam 28 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte her kriterde bir olumsuz madde yer almıştır.

Taslak ölçekte kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanların belirlenmesinde eğitimde teknoloji kullanımı/uygulamaları ile ilgili çalışmaları olması hususu göz önüne alınmıştır. Uzmanlardan, madde havuzundaki maddelerin kuramsal yapıya uygun olarak kapsam, anlaşılırlık, hedef kitleye uygunluk (Yurdugül, 2005) ve Ng ve diğerlerinin (2022) YZ okuryazarlığı kriterleriyle uyumluluk ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 28 maddelik taslak ölçeğin iki maddesi diğer maddelerle

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

benzerliği dolayısıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı ifadelerde önerilen düzeltmeler yapılmıştır (Örn; "kullanımları" yerine "kullanım alanları"; "anlayabilirim" yerine "fark edebilirim"; "tetikteyim" yerine "dikkatli davranırım" gibi).

Böylece 26 maddelik (8 Yapay Zekâyı Bilmek ve Anlamak, 6 Yapay Zekâyı Uygulamak, 5 Yapay Zekâ Uygulamasını Değerlendirmek ve 7 Yapay Zekâ Etiği) taslak form oluşturulmuştur. 22'si olumlu 4'ü olumsuz madde olarak hazırlanan taslak ölçek 14 öğrenciye okutulmuştur. Bu ön pilot uygulama, ölçeğin hem pratik hem de öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir olduğunu ortaya koymuştur. Ardından 26 maddeden oluşan bu taslak ölçek ve öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek için hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu (cinsiyet, sınıf seviyesi ve akademik başarı notu bilgilerini sorgulayan) çevrimiçi ortamda link aracılığı ile öğrencilerle paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Google Formlar aracığıyla öğrencilerle paylaşılan tüm cevap formları incelenmiştir. "Bu madde için lütfen 'Kısmen katılıyorum' seçeneğini işaretleyiniz." maddesine farklı bir işaretleme yapan katılımcıların formları geçersiz sayılmıştır (N=27). Kalan 324 form ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak için yapılan analizler (açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA)) iki ayrı örneklem grubu ile yapılmıştır. İlk olarak 132 öğrenci grubu ile AFA, ardından 192 öğrenci grubuyla DFA gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, AFA için SPSS, DFA için ise Mplus istatistik programı kullanılmıştır. Taslak formadaki olumsuz maddeler puanlanırken *tamamen katılıyorum, 1 ve hiç katılmıyorum, 5* puan olarak tanımlanmıştır. Diğer maddeler içinse *tamamen katılıyorum, 5 ve hiç katılmıyorum, 1* puan olarak tanımlanmıştır.

Bulgular

Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeğinin (YZOÖ) yapı geçerliğini kanıtlamak için AFA ve DFA uygulanmıştır.

Denemelik YZ Okuryazarlık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi

YZOÖ'nün yapı geçerliği için birinci çalışma grubunun (N=132) verileri ile AFA yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde kontrol maddesine verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında 155 formdan 23'ü veri setinden çıkarılmıştır. Ardından maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. 3'ten büyük çarpıklık ve 20'den büyük basıklık mutlak değerleri aşırı olarak kabul edilmektedir (Weston & Gore, 2006). Mevcut çalışmada hesaplanan değerler kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığının tespiti için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştr. Hesaplanan KMO değerinin .839 olması 132 kişilik bu veri setinin örneklem büyüklüğü için iyi (Kaiser, 1974) olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik testi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sonucu ise x^2 = 1820.663; sd = 325; p = 0.000) veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

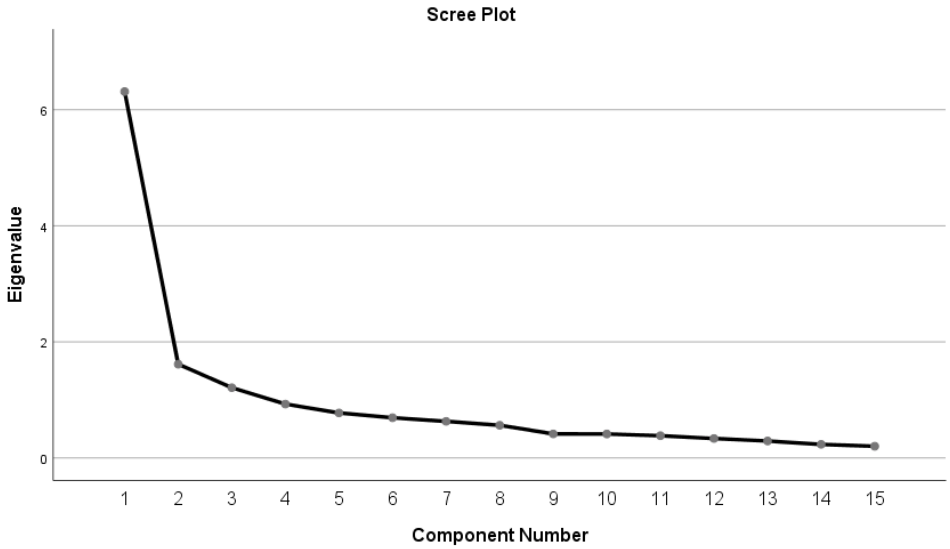
Araştırma kapsamında her bir bileşen için maksium varyans çıkarmak amaçlandığından yapılan açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ayrıca Varimax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Faktörlerin oluşturulma sürecinde Büyüköztürk (2014) ve Çokluk ve diğerlerinin (2021) ifade ettiği ölçütler dikkate alınmıştır: AFA ile bu ölçütlere uygun olmayan 11 madde (2., 5., 6., 7., 9., 15., 17., 19., 24., 25., ve 26. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan dört olumsuz madde de çıkarılan maddeler arasında yer almaktadır. Kalan 15 madde ile faktör analizi tekrar edilmiştir. Maddelerin özdeğeri 1'den büyük 3 boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Bu 3 boyutun hepsi yüzde beşin (%5) üzerinde varyans açıklayabilmektedir. Böylece üç faktörlü 15 madeli yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapı için KMO değeri 0.869; Bartlett Küresellik testi x^2 = 917.115; sd = 105 (p<. 05) olarak tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyansın her faktördeki yüzde değeri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Açıklanan Toplam Varyans

	Özdeğer			Faktör Yükleri Kareler Toplamı			Döndürülmüş Faktör Yükleri Kareler Toplamı
Boyut	**Özdeğer**	**Varyans %**	**Toplam Varyans**	**Özdeğer**	**Varyans %**	**Toplam Varyans**	**Özdeğer**
1	6.31	42.08	42.08	6.31	42.08	42.08	3.87
2	1.61	10.76	52.85	1.61	10.76	52.85	3.03
3	1.21	8.07	60.92	1.21	8.07	60.92	2.23

Tablo 1'e göre 15 maddeli ve 3 faktörlü yapı, toplam varyansın %60.92'sini açıklamaktadır, Yani üç faktör toplam varyansa %60,92 oranında katkı sağlamaktadır. Scherer ve diğerleri'ne göre (1988) %40 - %60 oranlarında varyans, ideal olarak kabul edilmektedir. Mevcut ölçek için hesaplanan değerler, bu oranlar arasındadır. Döndürmeden sonra birinci faktör toplam varyansa %42.08, ikinci %10.76 üçüncü ise %8.07 oranında katkı sağlamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. YZOÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'e göre dördüncü noktadan sonra çizgi eğimi yatay bir seyre geçmiştir. Dördüncü noktaya kadar olan aralıklar sayıldıktan sonra kesme noktası 3 olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda ölçek 3 faktörlü yapıdadır (Çokluk, vd., 2021).

Tablo 2.
AFA Sonrasında Elde Edilen Boyutlar ve Bunlara İlişkin Madde Örnekleri

Faktör	**YZOÖ Maddelerinden Örnekler (orijinal madde numaraları ile birlikte)**
1.Faktör Bilme- Anlama	1. Yapay zekânın ne olduğunu açıklayabilirim. 3. Kullandığım teknolojilerin yapay zekâ tarafından desteklenip desteklenmediğini anlayabilirim.
2.Faktör Uygulama-Değerlendirme	12. Yapay zekâ uygulamalarını amacına uygun şekilde kullanabilirim. 16. Belirli bir iş için seçenekler arasından en uygun yapay zekâ uygulamasını veya ürününü seçebilirim.
3.Faktör Etik	20.Yapay zekânın zayıf/olumsuz yönlerini anlatabilirim. 22.Yapay zekâyla ilgili etik sorunları tespit edebilirim.

AFA ile elde edilen değerler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
YZOÖ Faktör Yükleri ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
M1	.509	.609			.552
M2	.543	.718			.476
M3	.634	.764			.544
M4	.592	.677			.618
M5	.543		.580		.620
M6	.715		.820		.577
M7	.753		.811		.722
M8	.595		.653		.671
M9	.577		.697		.514
M10	.639		.691		.699
M11	.576		.671		.570
M12	.634			.746	.475
M13	.705			.817	.442
M14	.509			.477	.579
M15	.617			.590	.613

Tablo 3'e göre AFA sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri 3 alt boyutta toplanmıştır. Faktör yükleri birinci boyutta .61 ile .76, ikinci boyutta .58 ile .82 ve üçüncü boyutta .48 ile .82 arasında değişmektedir. Tablo 3' e göre bütün maddeler yeterli oranda açıklanabilmiştir. Maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları ise .44 ile .72 arasında değişim göstermektedir.

Denemelik "Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği"nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda oluşan üç faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla ikinci çalışma grubunun (N=192) verileri ile Mplus istatistik programı kullanılarak DFA yapılmıştır. Analiz öncesinde kontrol maddesine verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında 196 formdan 4'ü veri setinden çıkarılmıştır. Ardından maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. 3'ten büyük çarpıklık ve 20'den büyük basıklık mutlak değerleri aşırı olarak kabul edilmektedir (Weston & Gore, 2006). Mevcut çalışmada çarpıklık katsayısı -.822 ile -.084 arasında ve basıklık katsayısı -1.035 ile -.398 arasında değişmektedir. Çalışmada hesaplanan değerler kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

Üç faktörlü yapı, birinci düzey çok faktörlü model ve ikincil düzey çok faktörlü model kullanılarak test edilmiştir. Birincil düzey çok faktörlü model, gözlenen değişkenlerin birden çok birbiriyle bağlantısız faktörün altında toplanmasını, ikincil düzey çok faktörlü model ise ek olarak bu faktörlerin de bunları kapsayan bir faktörde birarada olmasını içerir (Gürbüz, 2019).

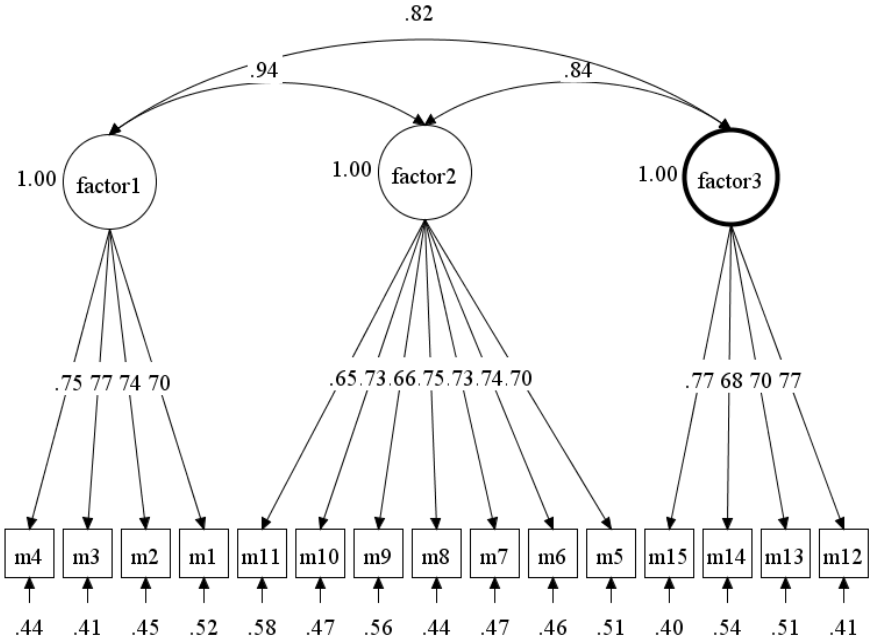
Tablo 4'te birincil düzey çok faktörlü model incelenmiştir. Bunun için Mplus paket programında hesaplanabilen indeksler dikkate alınarak χ2, sd, χ2/sd, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR değerleri incelenmiştir. Kline'dan (2016) aktaran Gürbüz'e göre (2019), araştırmalarda χ2, sd, χ2/sd, CFI, RMSEA ve SRMR indekslerini raporlamak yeterlidir. Analiz sonunda alan yazının kabul ettiği ölçütlere göre uyum değerleri elde edilmiştir. Birincil düzey DFA ile elde edilen değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Uyum İndeksleri Ölçütleri ve Birincil Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Değerler

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Sonuç	
χ2			122.563	
sd			88	
χ2/sd	0 ≤ χ2/sd ≤ 2	2 ≤ χ2/sd ≤ 5	1.392*	Mükemmel
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.968	Mükemmel
TLI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.962	Mükemmel
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.045	Mükemmel
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.060	Kabul edilebilir

Analize göre χ2/sd CFI, TLI ve RMSEA indeksleri mükemmel düzeyde uyum göstermiştir. SRMR indeksi ise kabul edilebilir uyum göstermektedir. Bu değerlere göre, 1. düzey DFA ile elde edilen üç faktörlü yapı kabul edilebilirdir. YZOÖ için elde edilen model üç faktör ve 15 maddelik yapıyı doğrulamaktadır. Analiz diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. YZOÖ birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramı
Not: factor1: Bilme-Anlama, factor2: Uygulama-Değerlendirme, factor3: Etik

Her bir maddeye ve faktörler arasındaki ilişkiye yönelik katsayılar şekilde gösterilmiştir. Ulaşılan değerler ölçeğin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Böylece YZOÖ için AFA ile elde edilen yapı birincil düzey çok faktörlü model ile doğrulanmıştır.

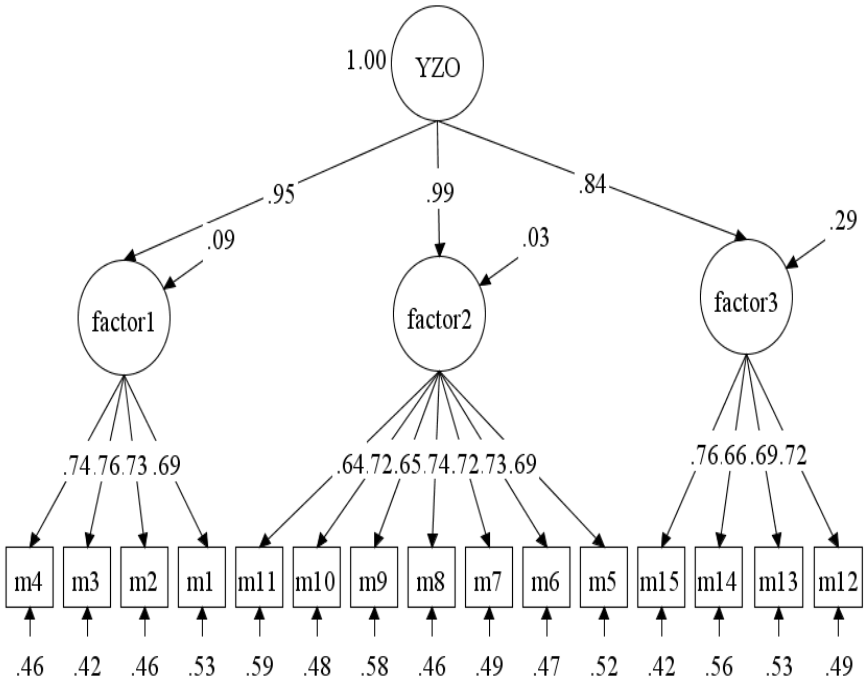
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İkincil düzey DFA ile alan yazının kabul ettiği ölçütlere göre uyum değerleri elde edilmiştir. İkincil düzey DFA ile elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Uyum İndeksleri Ölçütleri ve İkincil Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Değerler

Uyum İndeksi	**Mükemmel Uyum Ölçütleri**	**Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri**	**Sonuç**	
χ2			120.230	
Sd			87	
χ2/sd	0 ≤ χ2/sd ≤ 2	2 ≤ χ2/sd ≤ 5	1.381*	Mükemmel
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.969	Mükemmel
TLI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.963	Mükemmel
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.045	Mükemmel
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.043	Mükemmel

Analize göre χ2/sd CFI, TLI, SRMR ve RMSEA indeksleri mükemmel düzeyde uyum göstermiştir. Bu değerlere göre, 2. düzey DFA ile elde edilen üç faktörlü yapı kabul edilebilirdir. YZOÖ için elde edilen model üç faktör ve 15 maddelik yapıyı doğrulamaktadır. Analiz diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 3. YZOÖ İkincil Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı
Not: YZO: Yapay Zekâ Okuryazarlığı, factor1: Bilme-Anlama, factor2: Uygulama-Değerlendirme, factor3: Etik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 3'teki gibi Yapay Zekâ Okuryazarlığı ile alt boyutlar arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır: factor1 (.95), factor2 (.99), factor3 (.84). Ulaşılan değerler ölçeğin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Böylece YZOÖ için AFA ile elde edilen yapı ikincil düzey çok faktörlü model ile doğrulanmıştır.

YZOÖ'nün güvenirliği

Ölçeğin içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenirliğini belirlemek için AFA(birinci örneklem) ve DFA (ikinci örneklem) verileri ile Cronbach alfa ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Cronbach α katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Güvenirlik İstatistiği

Boyutlar	AFA Cronbach's α	DFA Cronbach's α
1 Bilme-Anlama	.767	.818
2. Uygulama-Değerlendirme	.879	.868
3. Etik	.878	.800
Genel	.763	.926

Yapılan analiz ile AFA verilerinin genel güvenirliği .763; DFA verilerinin genel güvenirliği ise .926 olarak hesaplanmıştır. DFA verileri yüksek güvenirlikte iken AFA verileri orta güvenirliktedir. YZOÖ'nün test tekrar test güvenirliği için ortaokul öğrencileri ile test tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA için ayrı ayrı ilk testin uygulanmasından üç hafta sonra aynı gruplara tekrar test uygulanmıştır. Birinci ve ikinci testin ortalaması alınarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalara katılan geçerli form sahibi 52 (AFA) ve 63 (DFA) öğrenciyle analiz yapılmıştır. 15 maddelik ölçeğin güvenirliği AFA için r= .87 (güvenirliği yüksek) DFA için ise r=.84 (güvenirliği yüksek) hesaplanmıştır. Bu değerler ç01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece YZOÖ'nün içtutarlılığının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

YZOÖ'nün puanlanması

YZOÖ, 15 olumlu maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen bir aralıkta derecelendirmiştir. Dolayısıyla ölçekten elde edilen minimum puan 15 olurken maksimum puan 75 olmaktadır. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyini yüksek olarak algıladığını, düşük olması ise yapay zekâ okuryazarlık düzeyini düşük algıladıklarını göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerin YZ okuryazarlığını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada, yapay zekâ okuryazarlığı kriterlerine (Yapay Zekâyı Bilmek ve Anlamak, Yapay Zekâyı Uygulamak, Yapay Zekâ Uygulamasını Değerlendirmek ve Yapay Zekâ Etiği) dayanan 15 maddelik bir Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği (YZOÖ) geliştirilmiştir. YZOÖ için açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen yapı, birincil ve ikinci düzey çok faktörlü model ile doğrulanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Analizler, YZOÖ'nün üç faktörlü yapıda [(1)Bilme-Anlama (2)Uygulama-Değerlendirme (3)Etik] olduğunu göstermiştir. Bu yapı, Ng ve diğerlerinin (2022) teorik olarak açıklanan YZ okuryazarlığı kriterleriyle uyumluluk göstermektedir. Ancak mevcut çalışmada "Yapay Zekâyı Uygulama" ve "Yapay Zekâ Uygulamasını Değerlendirme" kriterlerini yansıtan maddeler, aynı faktör (2.faktör) altında toplanmıştır. "Uygulama-Değerlendirme şeklinde revize edilen bu faktör, her iki kriteri(Yapay Zekâyı Uygulamak ve Yapay Zekâ Uygulamasını Değerlendirmek) tek bir üst düzey faktör altında bir araya getirmiştir. Bu iki kriterin aynı faktör altında bulunmalarının, daha kararlı bir faktör yapısını temsil ettiği söylenebilir. Böylece Bilme-Anlama (2)Uygulama-Değerlendirme ve (3) Etik olmak üzere üç boyuttan oluşan bir YZ Okuryazarlık ölçeği elde edilmiştir. Carolus ve diğerleri (2023) de literatüre dayalı geliştirdikleri YZ okuryazarlığı ölçeğinde Bilme-Anlama, Kullanma-Uygulama ve Etik faktörlerine ulaşırken Yaratma boyutunu elde edememişlerdir. Polatgil ve Güler (2023) ve Çelebi ve diğerleri (2023) Türkçe uyarlama çalışması yaptıkları YZ Okuryazarlığı ölçeğinde Farkındalık, Kullanım, Değerlendirme ve Etik olmak üzere dört boyut elde etmişlerdir. Benzer şekilde Wang ve diğerleri (2022) ve Zhao ve diğerleri(2022) de geliştirdikleri ölçekte aynı faktör yapılarına ulaşmışlardır. Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2023) ise YZ Okuryazarlığı ölçeğini uyarlama çalışmalarında Teknik anlama, Eleştirel değerlendirme ve Pratik uygulama olmak üzere üç boyut elde etmişlerdir.

Doğrulanmış YZOÖ'nün ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ve test tekrar test sonuçları ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmada yapay zekâ okuryazarlığının bilişsel boyutlarına odaklanılmıştır. Farklı çalışmalarda bu boyutlara psikolojik bileşenler de eklenerek daha kapsamlı bir YZ okuryazarlık ölçeği oluşturulabilir. Bu çalışmada elde edilen veriler, öğrencilerin kendi YZ okuryazarlıklarına yönelik algısından ibarettir. Öğrencilerin algısının yanında daha nesnel verilere dayanan YZ okuryazarlığı tanı araçları oluşturulabilir. Bu çalışma, öğrencilerin YZ okuryazarlığını ölçmek için bir adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığına daha geniş açıdan bakmayı hedefleyen daha zengin veriler elde etmek için YZ okuryazarlık ölçeği ile birlikte kullanılmak üzere nitel ölçme araçları geliştirilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin YZ okuryazarlığını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri mevcut YZ literatürüne dayandırılarak oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçekte (1)Bilme-Anlama, (2)Uygulama-Değerlendirme ve (3) Etik olmak üzere üç faktörlü yapı elde edilmiştir. YZOÖ, öğrencilerin YZ okuryazarlığını ölçmek ve değerlendirmek için araştırmacılara 15 maddelik geçerli ve güvenilir bir araç sunmaktadır. Bu ölçek, YZ içerikli eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve program başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirlemek için bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akkaya, B., Özkan, A., and Özkan, H. (2021). Artificial intelligence anxiety (AIA) scale: adaptation to Turkish, validity and reliability study. *Alanya Academic Review, 5*(2), 1125 - 1146. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.833668

Antonenko, P., and Abramowitz, B. (2023). In-service teachers'(mis) conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 64-78.

Banaz, E., ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* (60), 1516-1529. https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carolus, A., Koch, M. J., Straka, S., Latoschik, M. E., and Wienrich, C. (2023). MAILS-Meta AI literacy scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *1*(2), 100014.

Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., and Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*(3), 725-755.

Colchester, K., Hagras, H., Alghazzawi, D., and Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, *7*(1), 47-64.

Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., ve Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(48), 263-285.

Çelebi, C., Demir, U., and Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: A systematic review. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education, 5*(2), 536-560. https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.67

Çetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., and Knight, S. (2022). Explicating ai literacy of employees at digital workplaces. IEEE Transactions on Engineering Management, 71, 810 - 823. https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3138503

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL,* Pegem Akademi.

Elçiçek, M. (2024). Öğrencilerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, *6*(1), 24-35.

Gürbüz, S. (2019). AMOS ile Yapısal eşitlik modellemesi. SeçkinYayıncılık.

Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Karaca, O., Çalışkan, S. A., and Demir, K. (2021). Medical artificial intelligence readiness scale for medical students (MAIRS-MS)–development, validity and reliability study. *BMC medical education*, *21*, 1-9.

Karaoğlan Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, *5*(2), 172-190.

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., and Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. In *Computers and education*. Artificial Intelligence, Article 100026.

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., and Zhang, G. (2023). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for developing university students' conceptual understanding, literacy, empowerment and ethical awareness. *Educational Technology and Society*, *26*(1), 16-30

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 418-434.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 418-434.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N., and Raupach, T. (2023). Development of the "Scale for the assessment of non-experts' AI literacy"–An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, *12*, 100338.

Lee, I., Ali, S., Zhang, H., DiPaola, D., and Breazeal, C. (2021, March). Developing middle school students' AI literacy. In Proceedings of the 52nd ACM technical symposium on computer science education (pp. 191-197).

Long, D., and Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).

Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F., and Chu, S. K. W. (2023). Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach. British Journal of Educational Technology.

Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., and Chu, S. K. W. (2023, July). Artificial Intelligence (AI) literacy questionnaire with confirmatory factor analysis. In *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 233-235). IEEE.

Ng, D. T. K., Luo, W. Y., Chan, H. M. Y., and Chu, S. K. W. (2022). An examination on primary students' development in AI literacy through digital story writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 100054*.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., and Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.10004

Nuangchalerm, P. and Prachagool, V. (2023). AI-driven learning analytics in STEM education. *International Journal of Research in STEM Education*, *5*(2), 77-84.

Polatgil, M., ve Güler, A. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Adaptation of Artificial Intelligence Literacy Scale into Turkish. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, *3*(2), 99-114.

Steinbauer, G., Kandlhofer, M., Chklovski, T., Heintz, F., and Koenig, S. (2021). *A differentiated discussion about AI education K-12* (pp. 1–7). KI-Künstliche Intellig

Mathew, A., Arul, A. and Sivakumari, S. (2020). Deep learning techniques: An overview. *International Conference on Advanced machine learning technologies and applications*. *: Proceedings of AMLTA 2020*, 599-608.doi:10.1007/978-981-15-3383-9_54

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage publications.

Tekin, N. (2023). Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(Özel Sayı), 387-411. https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49

Wang, B., Rau, P., and Yuan, T. (2022). Measuring User Competence in Using Artificial Intelligence: Validity and Reliability of Artificial Intelligence Literacy Scale. *Behaviour \and Information Technology*, *42*(9), 1324–1337. Https://Doi.Org/10.1080/0144929x.2022.2072768

Weston, R., and Gore, P. A. Jr. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751. https://doi.org/10.1177/0011000006286345

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., ... and Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, *55*(1), 90-112. https://doi.org/10.1111/bjet.13370

Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Zhao, L.; Wu, X.; and Luo, H. (2022). Developing AI Literacy for Primary and Middle School Teachers in China: Based on a Structural Equation Modeling Analysis. *Sustainability 14*, 14549. https://doi.org/ 10.3390/su142114549

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Student and Teacher Perspectives on the TÜBİTAK 2204-B Middle School Student Research Project Competition

Özge METİN, Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, ozge.metin@giresun.edu.tr

Mehmet YOLALAN, MEB, mardar.mehmet@gmail.com

Hülya YOLALAN, MEB, yolalanhulya8@gmail.com

Öznur ŞAHİN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, sahinoznur028@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 7 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 4 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Metin, Ö., Yolalan, M. Yolalan, H. ve Şahin, Ö. (2025). TÜBİTAK 2204-B ortaokul öğrencileri araştırma projesi yarışması'na ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 435-461. DOI. 10.51460/baebd.1581021

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na katılan öğretmen ve öğrencilerin proje süreçlerindeki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve elde ettikleri kazanımları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi benimsenmiş ve veriler içerik analizi tekniğiyle kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma, 2024 yılında Samsun Bölgesi'nde gerçekleştirilen 55. TÜBİTAK yarışmasında dereceye giren 13 öğrenci ve 15 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, bu form uzman görüşü alınarak geliştirilip uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğretmen yönlendirmesiyle; öğretmenlerin ise okul idaresinin bilgilendirmesiyle yarışmaya dâhil olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel becerilerini geliştirme ve özgün fikirler üretme amacı taşıdığı, öğretmenlerin ise öğrencilerini destekleme ve mesleki gelişim sağlama amacıyla projelere rehberlik ettiği belirlenmiştir. Öğretmenler rehberlik sürecinde zaman yetersizliği, malzeme eksikliği ve planlama sorunları gibi zorluklarla karşılaşırken; öğrenciler ise süreç boyunca heyecan ve yorgunluk gibi duygusal zorluklar yaşamıştır. Bununla birlikte, hem öğrenciler hem de öğretmenler yarışmanın bilimsel beceri gelişimi, özgüven artışı ve problem çözme yeteneği gibi katkılarını olumlu değerlendirmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin yarışma öncesinde heyecan, sonrasında ise mutluluk, özgüven artışı ve kişisel gelişim deneyimlerini vurguladıkları; öğretmenlerin ise yarışma öncesinde kaygı ve başarı beklentisi, sonrasında ise mutluluk, gurur ve mesleki tatmin duygularını ifade ettikleri tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Araştırma projesi yarışması, Proje tabanlı öğrenme.

Abstract. This study examines the experiences, challenges, and gains of teachers and students who participated in the TÜBİTAK 2204-B Middle School Research Project Competition. A qualitative research design, specifically a case study approach, was employed, and the collected data were analyzed comprehensively through content analysis. The study included 13 students and 15 teachers who ranked in the 55th TÜBİTAK competition held in the Samsun region in 2024. Findings reveal that students participated in the competition under the guidance of their teachers, while teachers joined upon receiving information from school administration. The students aimed to develop scientific skills and generate original ideas, whereas the teachers guided the projects to support their students and foster their professional growth. Teachers encountered challenges such as time constraints, lack of materials, and planning issues during the mentoring process, while students experienced emotional difficulties like excitement and fatigue throughout the process. Nonetheless, both students and teachers positively evaluated the competition's contributions to scientific skill development, increased self-confidence, and problem-solving abilities. Furthermore, students highlighted feelings of excitement before the competition and reported happiness, increased self-confidence, and personal development afterward. Teachers expressed pre-competition anxiety and expectations of success, followed by feelings of happiness, pride, and professional satisfaction. This process was found to contribute to the development of positive attitudes towards education by enhancing scientific curiosity, self-confidence, and motivation among teachers and students.
Keywords: The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK), Research project competition, Project-based learning.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In today's knowledge-driven society, education has shifted from merely transferring information to equipping students with the skills to access, process, and apply knowledge effectively (Korkmaz & Kaptan, 2001). Creating learning environments that foster positive attitudes and behaviors among students is crucial in achieving this transformation. Activities such as science fairs, research competitions, and educational workshops encourage students to explore beyond the curriculum, enhancing their critical thinking and scientific inquiry skills (TÜBİTAK, 2024). Developing individuals with research competencies is vital for nations aspiring to advance in science and technology (Et & Gömleksiz, 2022). Project-based learning (PBL) has been identified as a key method to achieve these goals, placing students at the center and allowing teachers to act as facilitators (Bell, 2010). In Turkey, the TÜBİTAK 2204-B Middle School Research Projects Competition plays a significant role in promoting PBL, providing students and teachers with a platform to engage in research and innovation (Sözer, 2017). This study aims to analyze the experiences of teachers and students who participated in the 55th TÜBİTAK 2204-B competition, focusing on their motivations, contributions, challenges, and solutions.

Method. This research adopts a qualitative case study design to explore the experiences of teachers and students involved in the competition. The participants included 13 students and 15 teachers from eight cities in the Samsun region, who achieved regional or national recognition in the competition. Maximum diversity and criterion sampling methods were employed to ensure the inclusion of varied perspectives. Data were collected through semi-structured interviews, with questions reviewed by experts for clarity and relevance. The data were analyzed using content analysis, organizing the findings into themes and sub-themes to provide an in-depth understanding of participants' views.

Results. The results highlight distinct motivations among teachers and students for participating in the competition. Teachers emphasized "supporting student development" and "enhancing professional skills" as their primary goals, with sub-themes focusing on fostering research abilities, scientific thinking, and innovation. Mentoring provided teachers with opportunities to enrich their pedagogical practices. Students, on the other hand, were driven by the desire to improve their scientific process skills, develop original ideas, and gain personal experience. They also valued the confidence, presentation skills, and community contributions they gained through the competition. Awareness of the TÜBİTAK 2204-B competition was primarily facilitated by teachers and social media, emphasizing the importance of these channels in encouraging participation. Both groups identified significant benefits, including the development of critical thinking, research skills, and personal growth.

Discussion and Conclusion. The TÜBİTAK 2204-B competition emerges as a transformative educational platform that supports multidimensional development for both students and teachers. These findings align with earlier research by Sözer (2017), which underscores the significance of project-based learning in fostering critical thinking, research skills, and curiosity. Students reported increased self-confidence, academic motivation, and a deeper engagement with scientific inquiry, while teachers highlighted professional growth and a renewed interest in integrating project-based

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

approaches into their teaching practices. However, challenges such as time constraints, material shortages, and logistical difficulties were identified. Participants proposed solutions, including enhanced institutional support, better funding, and improved guidance mechanisms. This study emphasizes the competition's role in fostering lifelong learning habits and positive attitudes toward education. These insights provide valuable recommendations for policymakers and educators seeking to strengthen student engagement and improve educational practices through structured, project-based initiatives.

Metin, Ö., Yolalan, M. Yolalan, H. ve Şahin, Ö. (2025). TÜBİTAK 2204-B ortaokul öğrencileri araştırma projesi yarışması'na ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 435-461.
DOI. 10.51460/baebd.1581021

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzde, bilgi çağının hâkim olduğu bir dönemde eğitim sistemimizin temel amacı, öğrencilere yalnızca mevcut bilgileri aktarmak değil, aynı zamanda bilgiye erişme ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma becerileri kazandırmaktır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gelişerek ilerlemesinin yolu, derslere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde artıracak öğrenme-öğretme süreçleri ve ortamları oluşturmaktır. Bu bağlamda bilim fuarları, proje fuarları, proje yarışmaları, bilim şenlikleri ve eğitimde iyi örnekler çalıştayı gibi etkinlikler öğrencilerin bilgiye ulaşarak öğrenmesinde oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrenciler araştırma yapacakları konu hakkında alan taraması yaparken sadece kendi konuları ile sınırlı kalmayıp farklı konular hakkında da bilgi edinmiş olabilmektedir (TÜBİTAK, 2024).

Bu tür etkinliklerle desteklenen eğitim süreçleri, bilimsel araştırma kabiliyetine sahip bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bilimsel araştırma kabiliyetine sahip bireylerin eğitilmesi, ülkelerin bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeleri takip etmeleri ve etkili bir şekilde katılım göstermeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Et & Gömleksiz, 2022). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin bir yolu, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının benimsenmesidir. Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin merkezde olduğu, öğretmenin rehberlik ettiği bir öğrenme modelidir. PTÖ, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, eleştirel düşünme yetilerini ve problem çözme kapasitelerini geliştirme açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Tamim & Grant, 2013). Öğrenciler, kendi merakları doğrultusunda sorular sorarak bilgiye erişirler. Proje, bir araştırma sürecini ifade eder ve öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde bir problem belirleyerek araştırmaya başlarlar (Bell, 2010).

Ülkemizde, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecine yönlendirilmesinde önemli bir araç olan araştırma proje yarışmaları ve bilimsel etkinlikler, büyük bir rol oynamaktadır. Bu yarışmalar aynı zamanda proje tabanlı öğrenme yaklaşımını etkin bir şekilde kullanabilen bir okul kültürünün oluşturulması için bir fırsat olarak değerlendirilebilir ve ulusal düzeyde öğrencilere bilimsel bir araştırmacı kimliği kazandırma amacını taşımaktadır (Sözer, 2017). Ülkemizde, uluslararası alandaki ilerlemelere paralel olarak, birçok bilim temelli proje yarışması ve özellikle TÜBİTAK Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen proje yarışmaları ve bilim fuarları düzenlenmektedir (Oğuz Ünver, Arabacıoğlu & Okulu, 2015). Türkiye'de, TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen proje yarışmaların da öğrenciler, çeşitli projeler hazırlamaya teşvik edilmektedir. Bu yarışmalar arasında en köklü olanlardan biri, TÜBİTAK'ın 2024 yılında 55'incisini düzenlediği Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'dır(OÖAPY).

TÜBİTAK, ortaokul öğrencilerini temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında araştırma yapmaya teşvik etmek, bu çalışmaları yönlendirmek ve öğrencilerin mevcut bilimsel çalışmalarını geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla proje yarışmaları düzenlemektedir (TÜBİTAK, 2024). TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na (TÜBİTAK 2204-B OÖAPY) katılım, her türlü ortaokul öğrencisi için açık olup, 12 farklı alanda – Biyoloji, Coğrafya, Değerler Eğitimi, Fizik, Kimya, Matematik, Sosyoloji, Psikoloji, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Teknolojik Tasarım ve Yazılım – projelerle başvurulabilir. Öğrenciler ve danışman öğretmenleri, başvurularını elektronik ortamda TÜBİTAK'a iletmektedirler. Başvurular, üç aşamalı bir değerlendirme sürecine tabi tutulur ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

her aşamada, belirlenen akademisyenlerden oluşan jüri üyeleri, projeleri belirlenen kriterlere göre değerlendirip, puanlamalarına göre bölge sergisine davet ederler. Bölge sergisi aşamasında, jüri üyeleri projeleri sahiplerinden dinler ve yapılan mülakatlar sonucunda bölge finalistleri belirlenir. Bu finalistler, projelerini Ankara'daki finalde tekrar sunarlar ve nihai değerlendirme sonucu Türkiye birincileri seçilir (TÜBİTAK, 2024).

Yarışma, Türkiye genelinde 12 farklı bölgede (Adana, Ankara, Bursa, Erzurum, Konya, İstanbul Asya (Sakarya), İstanbul Avrupa, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun ve Van) düzenlenmektedir ve her bölge için bir il merkez olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, bölge sergisine katılmış olan projelere danışmanlık yapmış öğretmenlerin proje deneyimleri ele alınacaktır. Yarışmalarda derece elde etmiş projelere rehberlik eden öğretmenlerin, gelecekte danışmanlık yapacak diğer öğretmenlere yol gösterici ipuçları sunması bakımından önemli bir rol üstlendikleri söylenebilir. Ayrıca, danışman öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi, bu sorunların çözümü noktasında büyük bir önem taşımaktadır.

İlgili alanyazın, bilimsel proje yarışmalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler için bu tür projeler, özgüvenlerini artırma (Sözer, 2017; Benzer ve Evrensel, 2019), bilimsel araştırma becerilerini geliştirme (Baldemir, Nayıroğlu ve Tutak, 2022), eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerini güçlendirme (Yıldırım ve Şensoy, 2016) ve akademik başarılarına katkı sağlama (Nadir ve Aksoy, 2023) açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca, bilim fuarlarının öğrencilerin bilgi edinme, öğrendiklerini uygulama, merak giderme ve başarı hissini deneyimleme gibi kişisel motivasyonlarla da bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Keçeci, 2017; Balcı, 2019). Öğrencilerin projelere katılımındaki önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin rehberlik rolüdür. Koç, Çalık, Şenel, Aslan ve Zor (2020) ile Sayır (2018) çalışmalarında, öğrencilerin projeler hakkında en çok öğretmenlerinden bilgilendirildiği ve teşvik edildikleri ifade edilmiştir.

Öğretmenler açısından ise bu projeler, mesleki gelişim, pedagojik beceriler ve bilimsel rehberlik deneyimlerini artırmaktadır (Deveci ve Daşçı, 2020). Ayrıca, projelere katılımın öğretmenlerin mesleki tatmin duygusunu artırdığı ve öğrencilerle daha yakın bir etkileşim kurmalarını sağladığı belirtilmiştir (Baldemir, Nayıroğlu ve Tutak, 2022). Bununla birlikte, öğretmenler bu süreçte çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır. Özellikle zaman ve materyal eksikliği gibi sorunlar sıkça vurgulanmıştır (Torun ve Akpınar, 2021; Topal, 2023; Tortop, 2013). Bu zorluklara rağmen, öğretmenlerin rehberlik deneyimlerinin ve mesleki bağlılıklarının güçlendiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' nin öğrenci ve öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalarda sınırlılıklar bulunmaktadır. TÜBİTAK tarafından düzenlenen proje yarışmalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları ve 4007 Bilim Şenlikleri gibi etkinliklere odaklandığı görülmektedir. TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması hakkında sınırlı sayıda çalışma bulunmasına karşın, TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, bu alandaki önemli bir eksikliği işaret etmektedir.

Deveci ve Daşçı (2020), Diken (2022), Kurt ve Kurt (2022) ile Sayır (2018) gibi araştırmalar, bilimsel proje yarışmalarının etkilerini genel anlamda ele almış ancak özellikle TÜBİTAK 2204-B

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bağlamında öğrenci ve öğretmen deneyimlerini derinlemesine incelememiştir. Bu durum, araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 55. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılan öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini kendi görüşleri üzerinden analiz ederek, alanyazındaki bu boşluğu doldurmaktır. Çalışma, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, yarışmaların hem duyuşsal hem de akademik etkilerini çok boyutlu olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların, bu yarışmaların daha etkin bir şekilde planlanması ve uygulanmasına yönelik somut öneriler geliştirilmesine katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, Tablo 1'de yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

Tablo 1.
Araştırma Soruları

1.	TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2.	TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3.	TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4.	TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5.	TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce ve katıldıktan sonra öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları duygular ve bu süreçle ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu başlıkta; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olayın ya da sürecin derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd, 2023). Bu çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin yarışmaya ilişkin deneyimleri, "çoklu durum deseni" ile farklı bağlamlarda incelenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle tematik çerçevede analiz edilmiştir. Bu yöntem, öğretmen ve öğrencilerin yarışmadaki rollerini ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya olanak sağlamıştır (Büyüköztürk vd, 2023).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Samsun Bölgesi 8 şehirde (Samsun, Ordu, Amasya, Tokat, Giresun, Sinop, Kastamonu) düzenlenen TÜBİTAK 55. Ortaokulu Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda dereceye giren proje ekiplerinde yer alan 13 öğrenci ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Buradan hareketle, söz konusu 8 ilde yer alan öğretmen ve öğrencilerin kendi içinde benzeşik bir durumu nitelemesinden dolayı maksimumum çeşitlilik; Samsun Bölgesi'nde bulunan 8 farklı ilden TÜBİTAK 55. Ortaokul Öğrenci

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma Projesi Yarışması'na dereceye giren proje ekiplerinde yer alan öğretmenler ve öğrenciler olmasından hareketle de ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; Popülasyonda incelenen problem durumuyla ilişkili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların saptanması çalışmanın bu durumlar üzerinden gerçekleştirilmesi olarak tanımlanırken (Büyüköztürk vd, 2023); ölçüt örnekleme yöntemi ise daha önceden belirlenmiş ölçütlerin çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Tablo 2.
Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait demografik özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Katıldığı Alan	Katıldığı İl
EE1	Erkek	Matematik	Amasya
EE2	Erkek	Tarih	Giresun
EE3	Erkek	Değerler Eğitimi	Giresun
EE4	Erkek	Teknoloji Tasarım	Kastamonu
EE5	Erkek	Matematik	Samsun
EE6	Erkek	Yazılım	Giresun
EE7	Erkek	Coğrafya	Tokat
EK1	Kadın	Türkçe	Amasya
EK2	Kadın	Coğrafya	Giresun
EK3	Kadın	Değerler Eğitimi	Giresun
EK4	Kadın	Türkçe	Giresun

Tablo 2. (Devamı) Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait demografik özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Katıldığı Alan	Katıldığı İl
EK5	Kadın	Değerler Eğitimi	Ordu
EK6	Kadın	Matematik	Ordu
EK7	Kadın	Coğrafya	Samsun
EK8	Kadın	Kimya	Samsun

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı olan öğretmenlerin 7'si erkek, 8'i kadındır. Ayrıca öğretmenlerin matematik, coğrafya, Türkçe, kimya, değerler eğitimi, yazılım ve teknoloji tasarım gibi farklı alanlardan projeye katılım gösterdikleri görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenler Ordu, Giresun, Samsun, Amasya, Kastamonu ve Tokat illerinden yarışmaya katılmışlardır.

Tablo 3.
Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait demografik özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Katıldığı Alan	Katıldığı İl
ÖE1	Erkek	Coğrafya	Giresun
ÖE2	Erkek	Teknoloji Tasarım	Samsun
ÖE3	Erkek	Teknoloji Tasarım	Tokat
ÖE4	Erkek	Biyoloji	Tokat
ÖK1	Kadın	Tarih	Giresun
ÖK2	Kadın	Tarih	Giresun
ÖK3	Kadın	Değerler Eğitimi	Giresun
ÖK4	Kadın	Tarih	Giresun
ÖK5	Kadın	Biyoloji	Ordu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ÖK6	Kadın	Tarih	Giresun
ÖK7	Kadın	Teknoloji Tasarım	Samsun
ÖK8	Kadın	Teknoloji Tasarım	Samsun
ÖK9	Kadın	Türkçe	Tokat

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun kız, 4'ünün erkek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi matematik, coğrafya, Türkçe, kimya, değerler eğitimi, yazılım ve teknoloji tasarım gibi farklı alanlardan projeye katılım gösterdikleri görülmektedir. Ordu, Giresun, Samsun, Amasya, Kastamonu ve Tokat illerinden yarışmaya katılmışlardır.

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından katılımcıların proje süreçlerindeki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve elde ettikleri kazanımları anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Form, 5 açık uçlu sorudan oluşmakta olup, sorular katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Sorular, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yarışma sürecine katılım öncesi ve sonrası yaşadıkları deneyimlere, proje hazırlık süreçlerine ve genel değerlendirmelerine odaklanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla sosyal bilgiler eğitimi ve eğitim araştırmaları alanında uzmanlaşmış 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dil, anlatım, açıklık ve bilimsel uygunluk yönündeki önerileri doğrultusunda formda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler, yarışma sonrasında katılımcıların uygun olduğu gün ve saatlerde, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine çözümlenmesini amaçlayarak kodlamalarla ve temalarla frekansların ortaya koyulmasını sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu doğrultuda, görüşme verileri dikkatlice okunmuş; öğretmen ve öğrenci görüşleri arasından belirlenen ifadeler doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Örneğin, bir öğretmen, "TÜBİTAK projeleri, öğrencilerimin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve yenilikçi fikirler üretmelerine katkı sağladı" ifadesiyle görüş bildirmiştir. Bu ifade, "bilimsel düşünme becerilerini destekleme" alt teması altında kodlanmıştır. Kodlama süreci, bağımsız çalışan iki araştırmacının görüş birliği sağlamasıyla tamamlanmış ve elde edilen bulgular tablo ve şekillerle sunulmuştur. Bu yöntem, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve analizlerin güvenilirliğinin artırılmasını sağlamıştır.

Bulgular

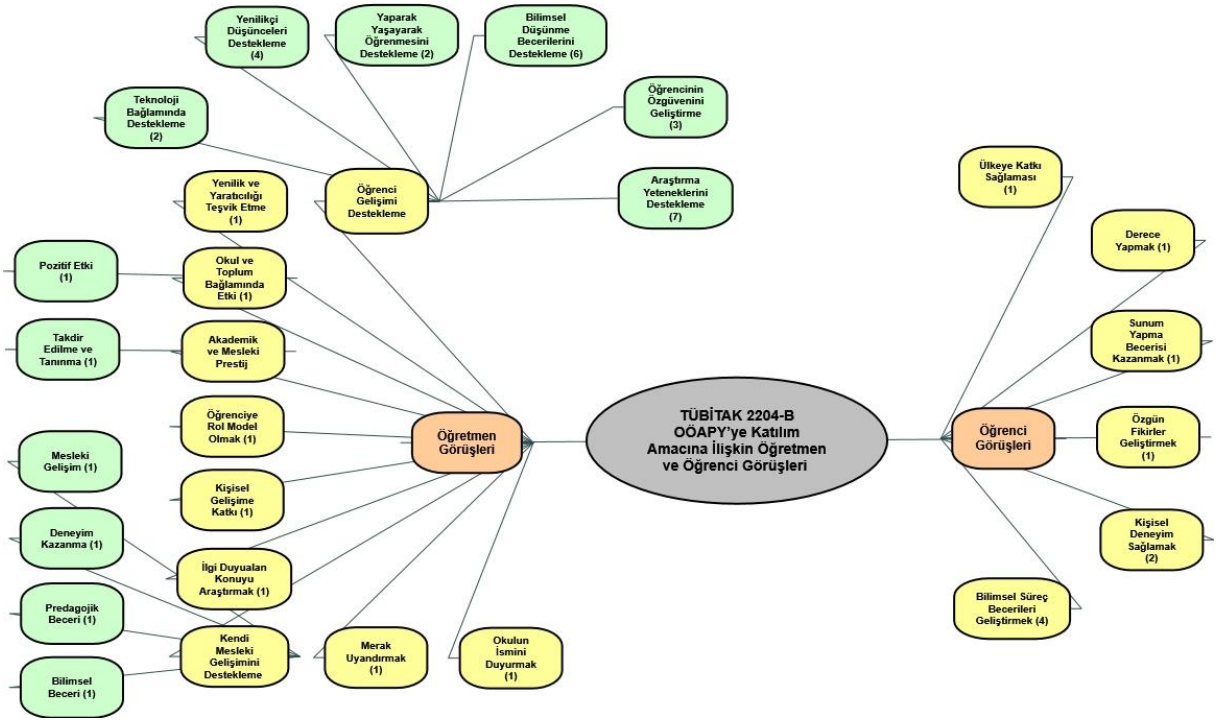
Araştırmanın bulguları, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yanıtlar verecek şekilde düzenlenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve alt temalar sunulmuş, ardından bu temalar frekans analizi ve doğrudan alıntılarla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

desteklenmiştir. Bulgular, öğretmen ve öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye ilişkin deneyimlerini, katılım amaçlarını, yarışma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve yarışmanın katkılarına dair değerlendirmelerini kapsamaktadır. Her bir tema, araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Şekil 1'e bakıldığında TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacı öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmiş olup öğretmenlerin katılım amacı 10 tema ve 12 alt temadan oluşurken öğrencilerin katılım amacı ise 6 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım amacına ilişkin görüşleri en fazla "öğrenci gelişimini destekleme" ve "kendi mesleki gelişimini destekleme" olmak üzere bu iki temanın altında toplandığı görülmektedir. Özellikle öğrenci gelişimi destekleme teması incelendiğinde TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin "araştırma yeteneklerini destekleme", "bilimsel düşünme becerilerini destekleme", ve "yenilikçi düşünceleri destekleme" sağladığını belirten alt temaların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu konu hakkında öğretmenlerden EE4 "*TÜBİTAK 2204-B araştırma projelerine temel katılım amacı öğrencilerin araştırma ve bu araştırma sonuçlarını yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırma olduğunu düşünüyorum*" ve EE2 "*…araştırma yapma yeteneklerini artırmayı hedeflemekteyim. Bu projeler, öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi ve araştırma yapmalarını artırmayı hedefler*" ifadeleriyle "araştırma yeteneklerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

destekleme" alt teması hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca "kendi mesleki gelişimini destekleme" teması altında oldukça fazla görüş bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden EE2 "*biz öğretmenler TÜBİTAK gibi projeler ile kendi bilimsel ve pedolojik bilgi ve becerilerimizi geliştirebiliriz. Bizlere birçok farklı deneyimler kazandırabilir*" ve EK6 "*Mesleki açıdan gelişimimi sağlamak*" şeklinde görüşlerini beyan etmişlerdir.

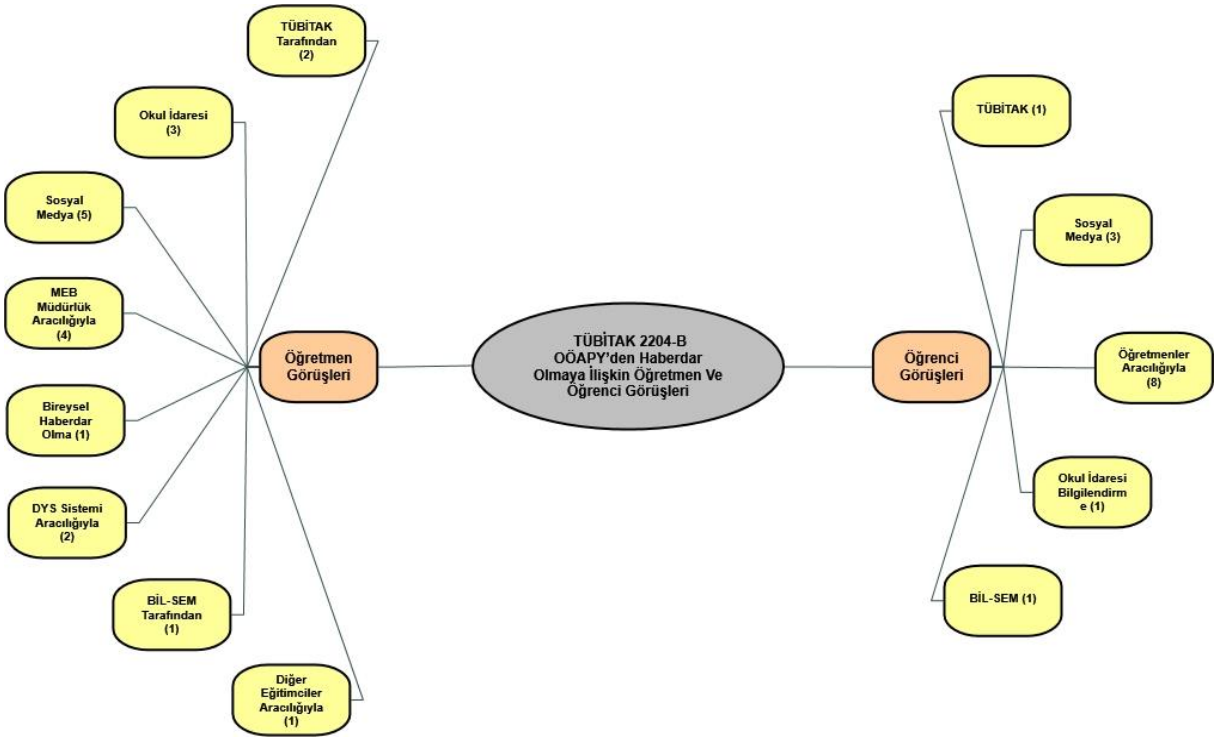
Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin hem öğrencilerin bilimsel becerilerini geliştirme hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme açısından çok boyutlu faydalar sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin, bu yarışmalar aracılığıyla pedagojik becerilerini geliştirme ve farklı deneyimler kazanma fırsatını vurgulamaları, yarışmanın mesleki gelişim üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, "öğrenci gelişimini destekleme" teması altında yer alan araştırma yeteneklerini geliştirme ve bilimsel düşünme becerilerini artırma alt temaları, bu projelerin öğrencilerde bilimsel düşünce yapısını güçlendiren bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, hem öğretmenler hem de öğrenciler için yarışmaların bireysel ve akademik gelişimi destekleyen bir platform sunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin katılım amacına ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla "bilimsel süreç becerilerini geliştirmek" ve "kişisel deneyim sağlamak" temalarında görüş belirtmişlerdir. Ayrıca "özgün fikirler geliştirmek", "sunum yapma becerisi kazanmak", "derece yapmak" ve "ülkeye katkı sağlamak" temalarında ise birer kez görüşlerini dile getirmişlerdir. Üç öğrenci ise katılım amacına ilişkin görüşlerini belirtmemişlerdir. Bu konu hakkında öğrencilerden ÖE4 "*Benim katılım amacım bilimsel deneylerin birer parçası olmak*", ÖE3 "*Bilimsel süreç becerilerini artırmak*'' ve ÖK7 "*TÜBİTAK projelerine katılım amacım bulduğumuz proje fikrini gerçekleştirerek bölge finallerinde ya da Türkiye finallerinde ödül alarak başarıya ulaşabilmektir. Böylece aklımızda olan bir projeyi ortaya koyarak okulumuz için ve diğer öğrenciler için katkı sağlamış olduk. Tüm bunlardan sonra da derece alarak başarıya ulaşmak istiyorum. Bir öğrenci olarak bunu başarabilirsem bana katkısının oldukça fazla olacağına inanıyorum*" şeklinde katılma amaçlarına ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY 'nin öğrencilerin bilimsel süreçlere katılımını, kişisel becerilerini ve başarı motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Yarışmalar, öğrencilere hem bireysel gelişim hem de toplumsal katkı sağlama fırsatı sunarak anlamlı bir öğrenme deneyimi yaratmaktadır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Şekil 2'ye bakıldığında TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiş olup öğretmenler haberdar olmaya ilişkin görüşlerini 8 farklı temada 19 görüş ile bildirdikleri, öğrencilerin haberdar olmaya ilişkin görüşleri ise 5 farklı temada 14 görüş ile ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususta öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olurken en fazla ''sosyal medya'' aracılığıyla haberdar olduklarını, en az ise ''bireysel haberdar olma'', ''BİL-SEM tarafından'' ve ''diğer eğitimciler aracılığıyla'' haberdar olduklarını belirtmişledir. EK8 ''*BİLSEM öğretmenleri olarak sosyal medya üzerinden TÜBİTAK, Teknofest veya diğer yarışma alanlarını sürekli takip ediyoruz*'' ve ''EK5 *Benim TÜBİTAK yarışmasından haberdar olmam sosyal medya da görmem ile oldu*'' ifadeleriyle sosyal medya sayesinde haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden EK2 ''*Başlangıçta TÜBİTAK 2204-B araştırma projeleri yarışmasının tanıtımı ve katılım sağlama noktasında İlçe Milli Eğitim Müdürümüzün girişimleri aracılığı sayesinde haberdar olduk. İlçe okullarındaki öğretmenlerin bu kültürü kazanması sonrasında TÜBİTAK'ın sosyal medya araçlarından yapılan duyurular sayesinde haberdar oluyoruz*'' ifadesiyle hem sosyal medya ile hem de MEB müdürlükleri aracılığıyla haberdar olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin tanıtımında sosyal medyanın etkili bir araç olduğunu ve öğretmenler tarafından en yaygın bilgi edinme kaynağı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi resmi kurumların bilgilendirme süreçlerinde oynadığı rol, öğretmenlerin yarışmalardan haberdar olmasını desteklemektedir. Bu durum, bilgilendirme kanallarının etkinliğinin artırılmasının yarışmalara katılımı teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den haberdar olurken en fazla ''öğretmenler aracılığıyla'' ve ''sosyal medya'' ile haberdar olduklarını en az ise ''okul idaresi bilgilendirmesi'', ''BİL-SEM

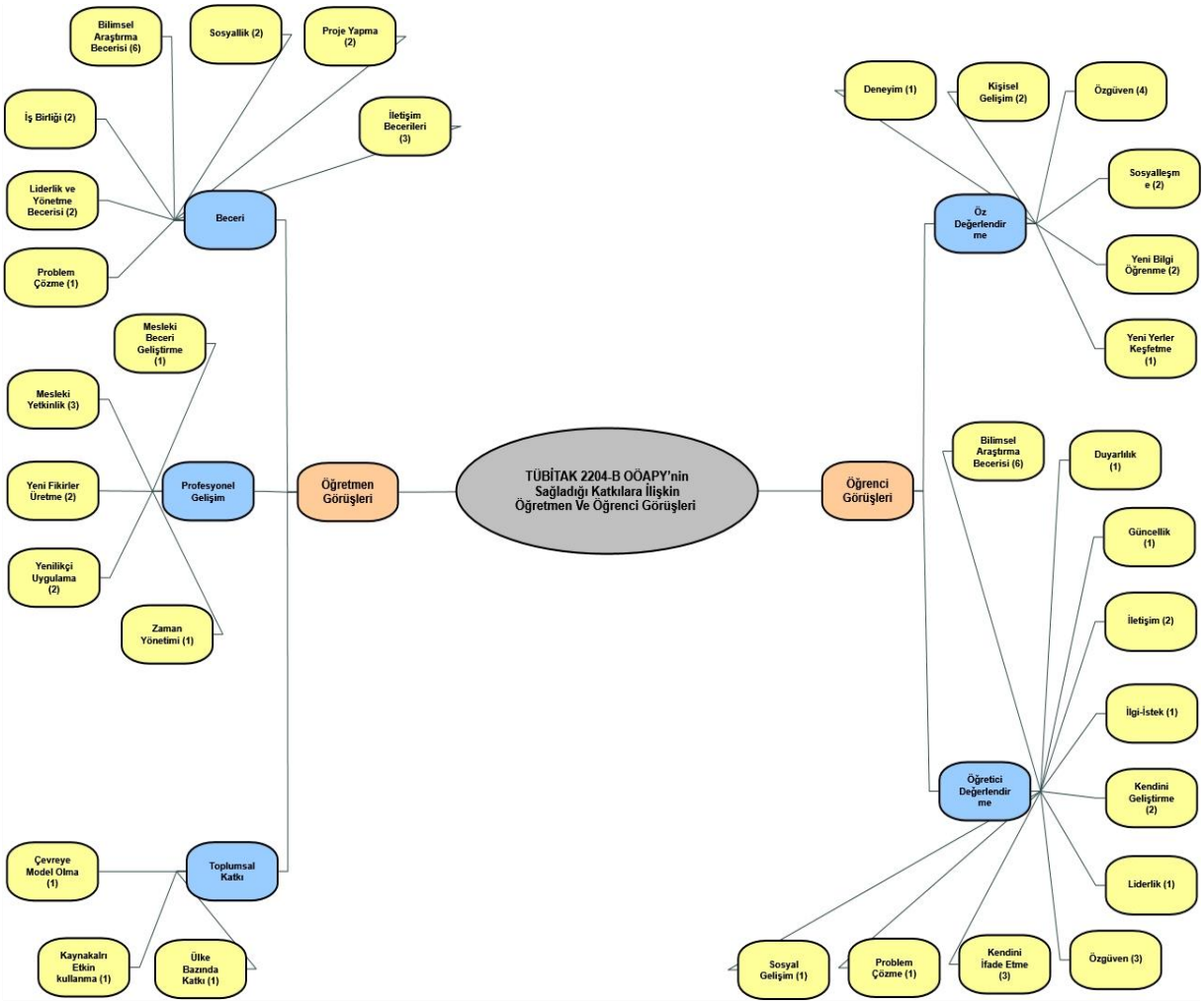
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

aracılığıyla'' ve ''TÜBİTAK aracılığıyla'' haberdar olduklarını belirtmişledir. ÖK7 ''*TÜBİTAK projelerinden danışmanım olan öğretmenimin bizlere sınıfta yaptığı duyurular ve verdiği bilgiler ile haberim oldu. Kendisine bu konuda çok teşekkür diyorum*'' ÖK2 ''*TÜBİTAK'tan okuldaki öğretmenlerimiz sayesinde haberdar olduk*'' ifadeleriyle öğretmenler aracılığıyla haberdar olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden ÖE3 ''*TÜBİTAK 4006 Proje ile iletişim bilgileri verilen TÜBİTAK' tan mesaj ve mail yolu ile güncel olarak haber alınabilmektedir*'' ifadesiyle TÜBİTAK'ın verdiği bilgiler ile haberdar olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' den en çok öğretmenler ve sosyal medya aracılığıyla haberdar olduğunu, okul idaresi ve TÜBİTAK'ın doğrudan bilgilendirme süreçlerinde ise daha az etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin rehberlik rolü, yarışmaya katılım sürecinde kritik bir öneme sahipken, bilgilendirme kanallarının çeşitlendirilmesi, katılımın artırılmasında faydalı olabilir.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Şekil 3'e bakıldığında TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiş olup öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' nin sağladığı katkılara ilişkin görüşlerini 3 ana tema altında 15 farklı temada 30 görüş ile bildirdikleri, öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri ise 2 ana tema altında 17 farklı temada 34 görüş ile ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususta öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkıları belirtirken en fazla ''bilimsel araştırma becerisi'' temasında görüş dile getirmiş, en az ise ''problem çözme'', ''mesleki beceri geliştirme'' ,''zaman yönetimi'' , ''kaynakları etkin kullanma'' ve ''ülke bazında katkı'' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. EE2 ''*TÜBİTAK 2204-B projeleri, bizlere bilimsel araştırma ve veri analizinin nasıl yapıldığını öğretme şansı sunar. Öğretmenler öğrendikleri bu becerileri sınıf içerisinde öğrencilerine de aktarabilir*'' EK1 ''*TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sayesinde öğrencilerimiz, bilimsel yöntemleri uygulama ve bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı buldular. Projelerini hazırlarken araştırma yapma, veri analizi ve sonuçları sunma gibi becerileri geliştirdiler*'' ifadeleriyle öğretmenler ''bilimsel araştırma becerisi'' temasında görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden EK8 ise ''*Proje çalışmaları hem öğretmenlerimizin hem de öğrencilerimizin çevreye, olaylara bakış açısını*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değiştirmekte; sürekli değişen ve ilerleyen teknolojik çalışmalar konusunda kendilerini güncel tutmalarını sağlamaktadır'' ifadesiyle TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılardan yenilikçi uygulamaların önemini vurgu yapmıştır.

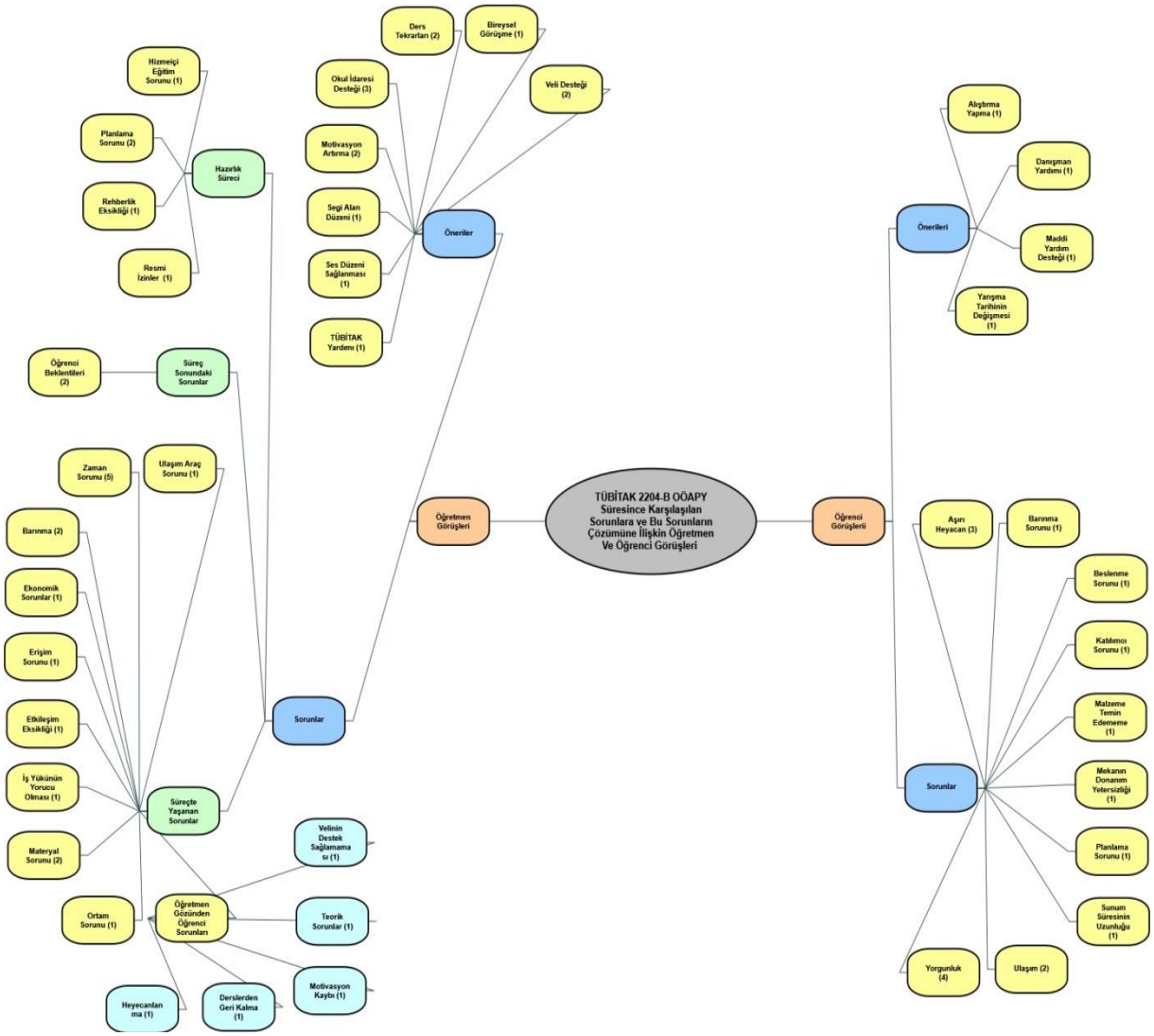
Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin hem öğretmenlere hem de öğrencilere bilimsel araştırma becerileri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Projeler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirirken, öğrencilerin bilimsel yöntemleri deneyimlemesine ve olaylara yenilikçi bir bakış açısı geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu durum, yarışmanın eğitim süreçlerini destekleyen önemli bir platform sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin kendilerine sağladığı katkılar belirtirken en fazla ''öğretici değerlendirme'' ana teması altında bulunan ''bilimsel araştırma becerisi'' alt temasında görüş dile getirmiş, en az ise ''deneyim'', ''yeni yerler keşfetme'', ''duyarlılık'', ''güncellik'', ''ilgi-istek'', ''liderlik'', ''sosyal gelişim'' ve ''problem çözme'' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden EK3 ''*Projeler, öğrencileri araştırmaya yöneltmek, çevrelerinde meydana gelen problemlere karşı duyarlılıklarını artırmak, araştırma bilinci kazandırmak, teşvik etmek ve bu konularda kabiliyetli olan öğrencileri tespit etmek amacıyla yapılan bilimsel çalışmalardır*'' ve EK1 ''*TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sayesinde öğrencilerimiz, bilimsel yöntemleri uygulama ve bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı buldular. Projelerini hazırlarken araştırma yapma, veri analizi ve sonuçları sunma gibi becerileri geliştirdiler*'' ifadeleriyle TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin öğrencilere sağladığı katkıları dile getirmişlerdir. Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmesine ve çevresel problemlere duyarlılık kazanmasına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, yarışmanın sosyal gelişim, liderlik ve problem çözme gibi çok yönlü kazanımları desteklediği anlaşılmaktadır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Şekil 4'e bakıldığında TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiş olup öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini 3 ana tema altında 19 farklı temada 27 görüş ile bildirdikleri, öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri ise 10 farklı temada 16 görüş ile ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususta öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirtirken en fazla ''süreçte yaşanan sorunlar'' temasında görüş dile getirmiş, en az ise ''hazırlık süreci'' ve ''süreç sonunda yaşanan sorunlar'' ana temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. Süreçte yaşanan sorunlar temasında ise en fazla ''zaman sorunu'' alt temasında görüş dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden EK1 ''*Özellikle projenin belirli aşamalarını tamamlamak için gereken süreyi doğru bir şekilde planlamak zorlu olabiliyordu*'' ve EE7

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

''*Özellikle tam gün eğitim yapan kurumlarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerle çalışabileceği zaman çok kısıtlı dolayısıyla bu süreç özellikle öğretmenler için yorucu geçmekte*'' ifadeleriyle zaman sorunu kaynaklı sorunlardan bahsetmişlerdir. Yine öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini belirtirken en fazla ''okul idaresi desteği'' temasında görüş dile getirmiş, en az ise ''sergi alanı düzeni'', ''TÜBİTAK yardımı'' ve ''ses düzeni sağlanması'' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu hususta öğretmenlerden EE2 ''*Resmi izinleri almak gerekliydi ve bunları almak epeyce zordu. Bu sorunu okul idaremiz aracılığı ile çözüme kavuşturduk*'' ifadesiyle okul idarelerinin sorunları çözmedeki önemine vurgu yapmıştır.

Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sürecinde en sık karşılaşılan sorunların zaman yönetimi ve idari destek eksikliği olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin zaman kısıtlamaları nedeniyle zorluk yaşadığı, buna karşın okul idarelerinin çözüm süreçlerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, sergi düzeni ve teknik destek gibi lojistik konuların da öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu durum, sürecin daha verimli hale getirilmesi için zaman yönetimi ve idari destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

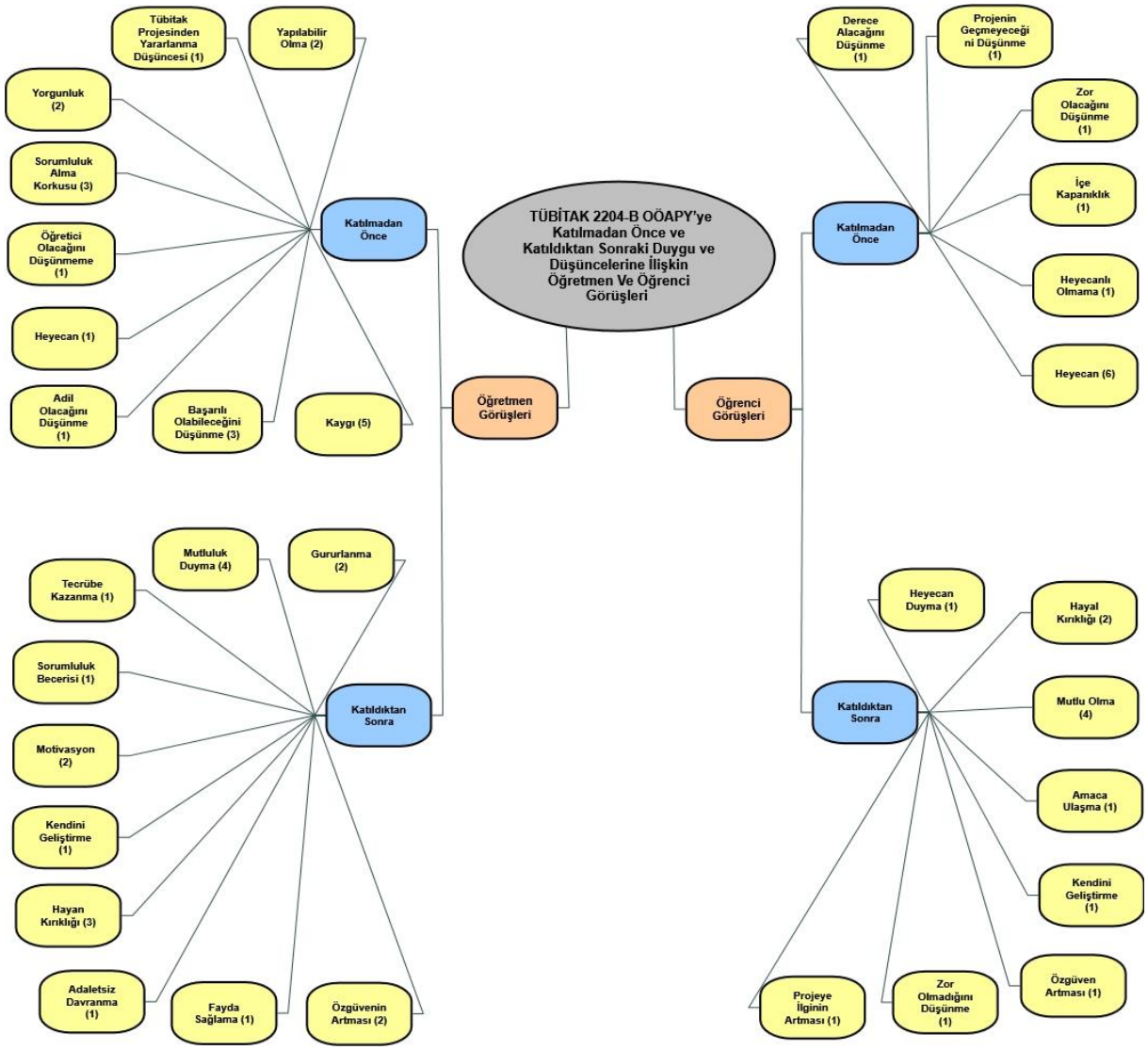
Öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirtirken en fazla ''yorgunluk'' ve ''aşırı heyecan'' temasında görüş dile getirmiş, en az ise ''barınma sorunu'', ''beslenme sorunu'', ''katılımcı sorunu'', ''malzeme temin edememe'', ''mekânın donanım yetersizliği'', ''planlama sorunu'' ve ''sunum süresinin uzunluğu'' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden ÖK3 ''*Beni etkileyen durum yolculuk sürelerinin fazla olmasaydı. Bu süreler biz öğrencileri yordu ve sunum performanslarımızı kötü etkilediğini düşüyorum*'' ÖK7 ''*Sunum yaptığımız bazı günler çok yoğundu ve çok fazla kişiye sunum yaptık bu da beni yordu*'' ifadeleriyle yorgunluk sorununun kendilerine etkilerini dile getirmişlerdir. Yine öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini belirtirken ''alıştırma yapma '', ''danışman yardımı'', ''maddi yardım desteği'' ve ''yarışma tarihinin değişmesi'' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. ÖK8 ''*8. Sınıf öğrencisiyim ve ülke finali için gösterilen tarih LGS' den yalnızca 3 gün önce bitiyor. Bu durum hak kazansam bile finale katılmamayı düşünmeme neden oluyor. Sadece bir hafta ertelenip LGS' den sonraki bir tarihe çekilse bütün 8. Sınıf öğrencileri için daha iyi olacaktır*'' ifadesiyle TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin gerçekleştirildiği tarihin değişmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sürecinde öğrencilerin en çok yorgunluk ve aşırı heyecan gibi duygusal zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, lojistik sorunlar ve planlama eksiklikleri de bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Yarışma tarihinin LGS'ye yakınlığı gibi faktörlerin, özellikle 8. sınıf öğrencileri üzerinde ek stres yarattığı anlaşılmaktadır. Bu durum, yarışma süreçlerinin öğrencilerin akademik takvimine uyumlu hale getirilmesi ve duygusal destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Şekil 5'e bakıldığında TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiş olup öğretmenlerin katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini 9 farklı temada 19 görüş ile bildirdikleri,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerin katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşleri ise 6 farklı temada 11 görüş ile ifade ettikleri görülmüştür. Yine öğretmenlerin katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini 10 farklı temada 18 görüş ile bildirdikleri, öğrencilerin katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşleri ise 8 farklı temada 12 görüş ile ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususta öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla ''kaygı'' teması altında bildirdikleri, en az ise ''TÜBİTAK projesinden yararlanma düşüncesi'', ''öğretici olacağını düşünmeme'', ''heyecan'' ve ''adil olacağını düşünmeme'' temaları altında belirtmişlerdir. Yine öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla ''mutluluk duyma'' teması, en az ise ''sorumluluk becerisi'', ''tecrübe kazanma'', ''kendini geliştirme'', ''adaletsiz davranma'' ve ''fayda sağlama'' temaları altında belirtmişlerdir. Öğretmenlerden EK2 ''*TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce konaklama, ulaşım konusunda önyargılarım ve korkularım vardı*'' EE4 ''*Hem öğretmen hem de öğrenci açısından katılmadan önceki duygu büyük bir heyecan ve kaygı hissi*'' ifadeleriyle katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Yine Öğretmenlerden EK1 ''*Öğrencilerimizin projelerini başarıyla tamamlamaları ve jüri önünde sunmaları bizi çok mutlu etti*'' *ve* EE4 ''*…sonrasında ise eğer dereceye girilmediyse büyük bir hayal kırıklığı. Ve özellikle öğrenciler açısından tekrar yarışmaya girmeme, başarısız olma kaygısı şeklinde de gelişebiliyor*'' *ifadeleriyle* katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir.

Bu bulgular, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım öncesinde öğretmenlerin en çok kaygı, ulaşım ve konaklama gibi lojistik konularla ilgili endişeler taşıdığını, ancak katılım sonrasında mutluluk ve tatmin duygularının öne çıktığını göstermektedir. Öğrencilerde ise katılım öncesinde heyecan ve kaygı baskınken, sonrasında başarı ve hayal kırıklığı gibi duyguların öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum, yarışmanın hem öğretmenler hem de öğrenciler için duygusal bir süreç olduğunu, ancak aynı zamanda önemli deneyimler ve tatmin sağlayabildiğini ortaya koymaktadır. Yarışma sürecinin daha destekleyici bir şekilde yapılandırılması, duygusal yüklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla ''heyecan'' teması altında bildirdikleri, en az ise ''derece alacağını düşünme'', ''projenin geçmeyeceğini düşünme'', ''zor olacağını düşünme'', ''içe kapanıklık'' ve ''heyecanlı olmama'' temaları altında belirtmişlerdir. Yine öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla ''mutlu olma'' teması, en az ise ''heyecan duyma'', ''amaca ulaşma'', ''kendini geliştirme'', ''özgüven artması'', ''zor olmadığını düşünme'' ve ''projeye ilginin artması'' temaları altında belirtmişlerdir. Öğrencilerden ÖK2 ''*Katılmadan önce heyecanlıydım ve sunum yaparken heyecanlanıp hata yapacağımı düşünüyordum*'' ve ÖE2 ''*Katılmadan önce heyecanlı ve aceleciydim*'' ifadeleriyle katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Öğrencilerden ÖK9 ''*Yarışmanın adaletsiz oluşu yarışmaya başvuru şevkimi fazlasıyla kırmıştır. Proje yapmaya aşkı sevki olan bir öğrenciyim şuan için düşündüğümüz birçok proje fikrimiz bulunmakta fakat buna TÜBİTAK'tan çok umutlanmayıp Teknofest ile devam edeceğiz*'' ifadesiyle katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşünü beyan etmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılım öncesinde heyecan ve kaygı duyduklarını, katılım sonrasında ise genellikle mutluluk ve özgüven artışı yaşadıklarını

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

göstermektedir. Ancak, bazı öğrencilerin süreçte adalet ve motivasyonla ilgili olumsuz deneyimler yaşadığı da ifade edilmiştir. Bu durum, yarışmanın öğrencilerde hem olumlu hem de olumsuz duygusal etkiler yarattığını ve süreçte daha adil ve destekleyici bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, 55. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılan ve en az bölge sergisine seçilme başarısı elde eden öğrenciler ile bu projelerin danışman öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bölge sergisine katılan 13 öğrenci ve 15 danışman öğretmenin, proje öncesinde hazırlık aşamaları, proje sürecinin işleyişi ve proje sonrasındaki değerlendirme ve analizleri ayrıntılı olarak özetlenmiştir. Bu süreçte yaşanan sorunlar ve karşılaşılan zorluklar, edindikleri deneyimler, geliştirdikleri stratejiler ve elde edilen sonuçlar ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A OÖAPY' ye katılma amacına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin; "bilimsel süreç becerilerini geliştirme, özgün fikirler geliştirmek, kişisel deneyim sağlamak, sunum yapma becerisi kazanmak, derece yapmak ve ülkeye katkı sağlamak" amacıyla katılım sağladıkları sonucuna ulaşılırken; öğretmen görüşlerinin ise öğrenci gelişimini destekleme ve kendi mesleki gelişimini destekleme olmak üzere bu iki temanın altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci gelişimi desteklemeye yönelik amaçlarının "Araştırma yeteneklerini destekleme, bilimsel düşünme becerilerini destekleme ve yenilikçi düşünceleri destekleme; kendi mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik amaçlarının ise ''Pedagojik beceri, mesleki gelişim, deneyim kazanma ve bilimsel beceri'' şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin projelere katılım amaçlarına yönelik, Sözer (2017) çalışmasında, araştırma projesi geliştirme sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeleri ve deneyim kazanmaları sağlandığı belirtilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma gibi bilimsel beceriler kazanmalarına yardımcı olduğu vurgulanmış ve bu becerilerin, öğrencilerin gelecekteki başarılarını önemli ölçüde etkileyebileceği belirtilmiştir. Aksoy ve Bozpolat (2023) yaptıkları çalışma da ise araştırma sonucunu destekler nitelikte öğrencilerin proje kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla hem kişisel gelişimlerini desteklemeyi hem de proje yarışmalarında dereceye girerek başarı elde etmeyi hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik ve bilimsel süreçlere dâhil olma motivasyonlarının yanı sıra, elde edecekleri başarıların onların gelecekteki eğitim ve kariyer hedeflerine olan katkısına duydukları inancı da yansıtmaktadır. Diğer taraftan Aksoy ve Bozpolat'a (2023) göre, öğretmenler proje kapsamında yapılacak çalışmalar ve araştırmalar yoluyla, öğrencilerin kendilerini geliştirerek bu gelişimin okul başarısına katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, idarecilik tercihlerinde fazladan puan verilmesi ve para ödülü gibi teşvik edicilerin de bu süreçte etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin yarışmalara katılma amaçları, mesleki gelişim sağlama ve başarı elde etme hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme ve öğrenci gelişimini destekleme amaçlarıyla uyum göstermektedir.

Keçeci (2017) ve Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilim fuarlarına katılma amaçlarının hem bilgi edinme ve öğrenilen bilgileri uygulama gibi akademik gerekçelere

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

dayandığını hem de meraklarını giderme, etkinliklerden keyif alma ve başarı hissini deneyimleme gibi kişisel motivasyonlarla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin bilim fuarlarına katılımında akademik gelişim kadar kişisel tatmin ve eğlencenin de önemli rol oynadığını göstermektedir. Benzer şekilde Çetinkaya ve Ayartepe (2020), öğretmenlerin bilim fuarlarına ve proje yarışmalarına katılımını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: öğrencilerin gelişimine rehberlik etme isteği, öğretmenlerin süreçten deneyim kazanma arzusu, okul yönetiminin katılıma yönelik beklentileri ve diğer katılımcı öğretmenlerin teşvik edici rolü olarak belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin katılım amaçları açısından çeşitli avantajlar sunduğunu ve bu süreçlerin hem bireysel hem de mesleki gelişim açısından önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Öğretmenler projeler aracılığıyla öğrencilerin araştırma ve bilimsel düşünme becerilerini desteklemeyi hedeflerken, öğrenciler bu projeler aracılığıyla bilimsel süreçlere dâhil olmayı, özgün fikirler geliştirmeyi ve başarılı olmayı amaçlamaktadır. Bu bulgular, gelecekte benzer projelerin planlanması ve uygulanmasında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerinin dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'den haberdar almaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulguda, öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'den haberdar olurken en fazla öğretmenler aracılığıyla ve sosyal medya ile haberdar olduklarını sonucuna ulaşılırken öğretmen ise haberdar olurken en fazla sosyal medya aracılığıyla haberdar olduklarını belirtmişledir. Koç, Çalık, Şenel, Aslan ve Zor (2020), çalışmalarına katılan öğrencilerin projelerden haberdar olmalarında ve yapma kararı almalarında, öğretmenlerinden aldıkları bilgilendirmelerin en belirleyici faktör olduğunu, ayrıca çevrelerindeki diğer bireylerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Sayır (2018) ve Koç, Çalık, Şenel, Aslan, & Zor (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, öğrencilerin yarışmalardan genellikle öğretmenleri aracılığıyla haberdar oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri proje çalışmalarına teşvik etme ve motive etme rolleri, bu süreçte önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın öğrencilerin TÜBİTAK 2204-B OÖPY' den en fazla öğretmenler aracılığıyla haberdar oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar, öğrenciler ve öğretmenler arasında bilgi edinme yollarındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğretmenler ve sosyal medya yoluyla bilgilendirilmeleri, bu iki kaynağın bilgi akışındaki kritik rollerini vurgulamaktadır. Sosyal medyanın bilgi edinme sürecindeki etkisi, günümüz dijital çağında önemini korurken, öğretmenlerin bilgi akışındaki merkezi rolü de dikkate değerdir. Öte yandan, okul idaresi, BİL-SEM ve TÜBİTAK gibi resmi kurumların bilgilendirme süreçlerindeki düşük etkisi, bu kanalların daha etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, bilgi akışını optimize etmek için eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesini ve güçlendirilmesini gerektirmektedir.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulguda öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY'nin kendilerine sağladığı katkılar belirtirken en fazla 'öğretici değerlendirme' ana teması altında bulunan 'bilimsel araştırma becerisi' alt temasında görüş dile getirmiş, öğretmenler ise sağladığı katkıları belirtirken en fazla 'bilimsel araştırma becerisi' temasında görüş dile getirmişlerdir. Deveci ve Daşçı (2020), proje yarışmalarının öğretmenler üzerindeki etkisine dikkat çekerek, bu yarışmaların akademik ilgiyi artırıp öğretmenleri lisansüstü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitime yönlendirdiğini ve İngilizce öğrenme isteklilliklerini yükselttiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, proje süreçlerinin öğretmenlerin kendi çocuklarının gelişimine de olumlu katkılar sunduğu ifade edilmiştir. Nadir ve Aksoy'un (2023) araştırması, öğrencilerin projeler yoluyla bilimsel araştırma süreçlerini öğrenerek kendilerini geliştirdiklerini ve bu deneyimlerin ders başarılarına yansıdığını ortaya koymaktadır. Araştırma, aynı zamanda öğrencilerin bu süreçte iletişim becerilerini ve özgüvenlerini artırdığını vurgulamaktadır Aynı çalışmada öğretmenlere göre, öğrenciler proje sürecinde sorumluluk almayı ve planlama yapmayı öğrenmekte, akademik dil kullanımında ve eleştirel düşünme yeteneklerinde önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Jüri önünde sunum yapma ve diğer projeleri inceleme fırsatları ise, öğrencilerin sosyalleşmesine ve yeni bilgiler edinmesine katkı sağlamaktadır.

Baldemir, Nayıroğlu ve Tutak (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Bilim Fuarlarına katılan öğrencilerin araştırma becerileri kazandıklarını, özgüvenlerinin arttığını ve bilimsel düşüncelerinin olumlu yönde etkilendiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin iş birliği yapmayı ve sorumluluk bilincini geliştirmeyi öğrendikleri vurgulanmıştır. Öğretmenler, bu fuarların kendilerine yeni bilgiler edinme, öğrenci-öğretmen iletişimini geliştirme, rehberlik deneyimi kazanma ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Yıldırım ve Şensoy (2016) bilim fuarlarının öğrencilerin bilimsel araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerini artıracağını vurgulamışlardır. Sözer (2017) ile Topcu ve Kumru (2022), öğrencilerin projeler aracılığıyla bilime ve bilimsel araştırmaya olan ilgilerini artırdıklarını, araştırmanın emek ve sabır gerektirdiğini kavradıklarını ve kişisel gelişim, etkili iletişim ve sosyalleşme fırsatı buldukları ifade etmiştir.

Araştırma bulguları, proje yarışmaları ve bilim fuarlarının, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin akademik ve kişisel gelişimlerinde belirgin olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu programlar aracılığıyla bilimsel araştırma becerilerini geliştirdikleri, özgüven kazandıkları ve iletişim ile eleştirel düşünme yeteneklerinde anlamlı ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Öğretmenler ise, bu etkinliklerin mesleki ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını belirtmekte, ayrıca öğrenci-öğretmen etkileşiminin güçlenmesine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Elde edilen bulgular, bilimsel projelerin bireysel ve profesyonel yetkinliklerin artırılmasında geniş bir potansiyele sahip olduğunu ve bu bağlamda önceki literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bilim fuarları ve proje yarışmaları, katılımcılara hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyen güçlü bir öğrenme platformu sunmaktadır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve getirdikleri çözüm önerilerine ilişkin bulguda öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirtirken en fazla 'yorgunluk' ve 'aşırı heyacan' temasında görüş dile getirmiş, öğretmenler ise en fazla 'zaman sorunu', 'planlama sorunu', 'materyal sorunu sorunu' temasında görüş dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlar benzer çalışmalarda da belirtilmiştir. Atalmış, Ataç ve Selçuk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, TÜBİTAK Bilim Fuarları kapsamında sağlanan ödeneklerin geç yatırılması ve buna bağlı olarak malzeme temin süreçlerinin gecikmesi sorununa değinilmiştir. Torun, E. ve Akpınar, M. (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin TÜBİTAK projesinin değerlendirme sürecinde zaman ve maliyet konularında zorluklar yaşadıkları belirtilmiş olup, bu bulgular araştırmamızda ortaya çıkan öğretmenlerin zaman yetersizliği sorunu ile uyum göstermektedir; ayrıca, proje çalışmalarında görev alan öğretmenler görüşmelerde yeterli vakitlerinin olmadığını ifade etmiş, bu nedenle ders yüklerinin azaltılarak projelere özel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çalışma saatlerinin oluşturulmasının daha verimli sonuçlar doğurabileceği vurgulanmıştır. Sakallı, Artvinli ve Dönmez'in çalışmasında, proje sürecinde karşılaşılan zorluklar bağlamında, öğretmenler ve öğrencilerin özellikle zaman yetersizliği gibi sınırlılıkları ortak bir sorun olarak dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Tortop (2013) çalışmasında, öğretmenlerin materyal oluşturma sürecinde zorluklar yaşadıkları ve bu nedenle model ve maket yapımını daha az tercih ettikleri ifade edilmiştir. Sözer (2017) çalışmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi eksikliği, deneyimsizlik ve zaman yetersizliği gibi sınırlılıklarla karşılaştıkları vurgulanmış; yoğun ders programları nedeniyle proje çalışmalarına yeterli zaman ayrılamadığı ve araştırma ile bilimsel yöntem bilgisi açısından desteklenme ihtiyacı duyulduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, yapılan araştırmada öğretmenlerin proje çalışmalarında zaman sorunu yaşadıklarına dair elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yine danışman öğretmenlerin en çok yaşadığı materyal sorununa yönelik Topal (2023) çalışmasında, öğretmen ve yöneticilerin TÜBİTAK projeleri hazırlık ve fuar sürecinde en sık karşılaştıkları sorunların malzeme ve zaman yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Bu yetersizliklerin, projelerin hazırlanması, sunulması ve fuar süreçlerinde çeşitli olumsuzluklara yol açtığı ifade edilmiştir.

TÜBİTAK Bilim Fuarları sürecinde danışman öğretmenlerin ve öğrencilerin en belirgin sorunları arasında araç-gereç eksikliği, diğer bir ifadeyle materyal yetersizliği ve öğretmenlerin ders yoğunluğu nedeniyle yaşadıkları zaman sıkıntısı öne çıkmaktadır (Okuyucu 2019). Sontay, Fatih ve Karamustafaoğlu (2019), Yıldırım (2020), Sözer (2017) çalışmalarında Öğrencilerin proje yapım sürecinde kısıtlı zaman, malzeme temini ve malzemelerin bozulması gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir; özellikle hazırlık aşamasında malzeme temini zorluk yaratmaktadır. Sözer'in çalışmasında da öğretmenlerin benzer sorunlar yaşadığı ve bu eksikliğin giderilmesi için malzeme desteğinin gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, jüri üyelerinin değerlendirme sırasında öğrencilerin heyecanını göz önünde bulundurarak daha destekleyici bir yaklaşım benimsemeleri önerilmektedir. Benzer, S. ve Evrensel, E. (2019) çalışmasında katılımcılar, sürecin olumsuz bir yönü bulunmadığını belirtmekle birlikte, yoğun zaman gereksinimi, zorluk ve yorgunluk gibi faktörlerin süreçte zorlayıcı unsurlar olarak öne çıktığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, çalışmamızda öğrencilerin süreci yorucu bulduklarına ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY süresince öğrenciler getirdikleri çözüm önerileri belirtirken en fazla 'alıştırma yapma', 'danışman yardımı', 'maddi yardım desteği' ve 'yarışma tarihinin değişmesi' temalarında öğretmenler ise en fazla 'okul idaresi desteği' temalarında görüşlerini dile getirmişlerdir. Aksoy ve Bozpolat'ın (2023) çalışmasında, öğrencilerin proje sunum sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri arasında "sunum için ayrılan zamanın arttırılması, jüri üyelerinin yapıcı bir tutum benimsemesi, deneme sunumlarının yapılması ve teknik önlemlerin alınması" gibi unsurlar vurgulanmaktadır. Bu bulgular, elde edilen verilerde öğrencilerin aşırı heyecan yaşamalarına karşı sundukları "alıştırma yapma" önerisi ile örtüşmektedir. Sunum öncesi yapılan denemelerin öneminin vurgulanması ve jüri üyelerinin destekleyici bir tutum benimsemesi, öğrencilerin sunum sırasında yaşadıkları heyecanı azaltmada etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenlerin manevi desteğe ihtiyaç duydukları ve bu desteğin özellikle okul yönetimi gibi kurumlardan sağlanması gerektiğini belirtmiştir. (Tur 2020). Torun ve Akpınar'ın (2021) çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrencileri projeler konusunda yeterince teşvik etmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yöneticilerin öğretmen ve öğrencileri proje çalışmalarına teşvik etmelerinin, daha nitelikli ve amaca uygun projelerin hazırlanmasına katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Benzer

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

şekilde, proje çalışmalarında görev alan öğretmenlerin zaman yetersizliği yaşadıkları ve bu sorunun ders yüklerinin azaltılması, projelere ayrılmış çalışma saatlerinin oluşturulması gibi adımlarla çözülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, elde edilen sonuçlarla paralellik göstermekte olup, okul yönetiminin sağladığı desteğin, öğretmenlerin zaman sorununun çözülmesinde ve proje çalışmalarının daha verimli hale getirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmaktadır. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sürecinde öğretmenler ve öğrenciler, proje çalışmalarında karşılaştıkları çeşitli sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğretmenler, sürece dair daha çok zaman ve materyal eksikliğine odaklanırken, öğrenciler özellikle yorgunluk ve heyecan gibi duygusal faktörlere dikkat çekmiştir. Bu bulgular, sürecin etkinliğini artırmak adına hem yapısal desteklerin hem de rehberlik temelli çözümlerin önemini ortaya koymaktadır.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin Öğrenciler görüşlerini en fazla 'heyecan' teması altında belirtmişlerdir. Yine öğrenciler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY 'ye katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla 'mutlu olma', 'özgüven artması' ve 'hayal kırıklığı' temaları altında belirtmişlerdir. Sözer (2017), öğrencilerin proje sürecinde yaşadıkları deneyimlerin bilime olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini, süreç sonunda ilgi ve heyecanlarının arttığını belirtmiştir. Bu çalışmaların öğrencilerde özgüven, kişisel gelişim ve özdeğer artışına katkı sağladığını ifade eden Sözer, aynı zamanda merak duygusunun ve içsel motivasyon unsurlarının geliştiğine dikkat çekmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, projelerde aktif rol alan öğrencilerin özgüvenlerinin belirgin bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Avcı, Özenir ve Yücel (2016), Erdal ve Sarı (2020), Benzer ve Evrensel (2019) çalışmalarında da bu tür etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini olumlu yönde geliştirdiği ve sürece katılmalarının onlara mutluluk verdiği belirtilmektedir.

TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılmadan önce duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmenler görüşlerini en fazla 'kaygı' ve 'başarılı olacağını düşünme' teması altında belirtmişlerdir. Yine öğretmenler TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katıldıktan sonra duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini en fazla 'mutluluk duyma', 'özgüven' ve 'gururlanma' temaları altında belirtmişlerdir. TÜBİTAK etkinliklerine ilişkin bilgilendirilen öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de kendilerinin bu süreçte başarılı olacağına dair yüksek beklentiler geliştirdikleri görülmektedir (Gökçe, Gökçe, Böyükata & Güneri, 2022). Süreç boyunca bu beklentiler, öğretmenlerde pozitif bir gelişim sağlarken, etkinliklere katılımın öğretmenlerin mesleki özgüvenini ve motivasyonunu artırıcı bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Aynı çalışmada, yapılan etkinliklerin öğretmenlere özgüven kazandırdığı da ifade edilmektedir. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin, proje sürecini zevkli ve heyecan verici buldukları, sürece dair yüksek bir memnuniyet ifade ettikleri görülmüştür. Yıldırım (2020), TÜBİTAK Bilim Fuarları'nda öğrenci ve danışman öğretmenlerin projeleri eğlenceli ve keyifli bulduklarını, Deveci ve Daşçı (2020) ise öğretmenlerin sergi sürecinde yoğun bir heyecan ve gurur duyduklarını belirtmiştir. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY' ye katılan öğretmenlerin de süreç sonunda "mutluluk duyma," "özgüven" ve "gururlanma" temaları altında görüş bildirmeleri, bu etkinliklerin yalnızca mesleki tatmin yaratmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin içsel motivasyonunu güçlendirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. TÜBİTAK 2204-B OÖAPY sürecinin, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik olumlu tutumlarını ve içsel güdülerini güçlendirdiği görülmektedir. Literatürde de bu tür proje bazlı etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel merak ve özgüvenini artırırken öğretmenlerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

mesleki bağlılıklarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu araştırma, TÜBİTAK projelerinin eğitimde duygusal ve güdüleyici kazanımlar üzerindeki etkisini desteklemekte ve literatüre katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, TÜBİTAK 2204-B OÖAPY, öğretmen ve öğrenciler üzerinde hem duyuşsal hem de akademik anlamda çok yönlü gelişim sağlayan güçlü bir öğrenme platformu olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları, katılımcıların süreç boyunca bilimsel becerilerinin güçlendiğini, öz güven kazandıklarını ve eğitim sürecine dair pozitif tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Hem öğrencilerde bilimsel merak, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri gibi akademik kazanımların pekişmesi, hem de öğretmenlerde mesleki tatmin, özgüven ve mesleki bağlılık artışı bu tür projelerin eğitimde kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, TÜBİTAK gibi projelerin yalnızca bilimsel bilgi edinimi değil, aynı zamanda bireylerin içsel güdülerini ve kişisel gelişimlerini destekleyici bir rol üstlendiğini ortaya koyarak literatüre değerli katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla, benzer projelerin gelecekte de öğretmen ve öğrencilerin eğitim yolculuklarına yönelik daha fazla teşvik edilmesi, eğitimde sürdürülebilir bir gelişim sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Malzeme ve Finansal Destek: Malzeme eksikliği ve finansal sorunların çözümü için TÜBİTAK ödenekleri artırılmalı ve zamanında sağlanmalıdır. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının bu sürece katkıda bulunması teşvik edilmelidir.
- Bilimsel ve Mesleki Eğitim: Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek ve öğretmenlerin rehberlik kapasitelerini artırmak amacıyla çevrim içi ve yüz yüze eğitim programları düzenlenmelidir.
- Öğretmen Katılımı: Yoğun ders yükü ve zaman yetersizliği nedeniyle projelere odaklanmakta zorlanan öğretmenler için özel çalışma zamanları sağlanmalı ve ders yükleri hafifletilmelidir.
- Sunum Süreçleri: Öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmek için deneme sunumları yapılmalı ve jüri üyeleri, destekleyici bir tutum benimsemelidir.
- Teşvik Sistemleri: Öğretmenlere yönelik ödüller ve öğrencilere başarılarının kariyerlerinde avantaj sağlayacak belgeler sunularak katılım artırılmalıdır.
- Bilgilendirme: Sosyal medyanın etkin kullanımı artırılmalı ve resmi kurumların bilgilendirme süreçlerindeki rolleri güçlendirilmelidir.

Bu öneriler, TÜBİTAK projelerinin eğitimde sunduğu geniş kapsamlı katkıları sürdürülebilir kılmakta ve projelere daha geniş katılım sağlanmasını teşvik etmekte önemli bir adım olacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aksoy, N., ve Bozpolat, E. TÜBİTAK 2204-a lise öğrencileri araştırma projesi yarışmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(4), 1720-1756.

Atalmış, E. H., Ataç, A., ve Selçuk, G. (2018). TÜBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 1999-2020.

Avcı, E., Özenir, Ö. S., ve Yücel, E. (2016). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sonrası kazanımlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 1-21.

Balcı, E. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarının değerlendirilmesi: Polatlı örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Baldemir, B., Nayıroğlu, B., ve Tutak, T. (2022). TÜBİTAK 4006 bilim fuarında yer alan matematik projelerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(3), 1325-1340.

Bell, S. (2010). 21. yüzyıl için proje tabanlı öğrenme: Gelecek için beceriler. *Takas Odası*, *83*(2), 39-43.

Benzer, S., ve Evrensel, E. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarı hakkında öğrenci görüşleri. *Journal of Steam Education*, *2*(2), 28-38.

Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2023). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*.

Çetinkaya, E., ve Ayartepe, S. (2020). TÜBİTAK 4006 bilim fuarları hakkında öğretmen görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 159-198.

Erdal, C., ve Sarı, U. (2020). Bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, *5* (2), 37-54.

ET, S. Z., ve Gömleksiz, M. N. (2022). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6* (Özel Sayı), 59-82.

Deveci, İ., ve Daşçı, H. (2020). Ortaokul seviyesi TÜBİTAK araştırma projeleri yarışmasına katılan danışman öğretmenlerin proje deneyimleri. *Journal of Individual Differences in Education*, *2*(2), 75-97.

Diken, A. A. (2022). TÜBİTAK 2204-B araştırma proje yarışmasına matematik alanında katılan öğrenci ve danışman öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Gökçe, Z., Gökçe, H., Böyükata, M., ve Güneri, E. (2022). Dezavantajlı okullarda TÜBİTAK tarafından düzenlenen bilim ve teknoloji haftası etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 1295-1318.

Kececi, G. (2017). The aims and learning attainments of secondary and high school students attending science festivals: a case study. *Educational Research and Reviews*, *12*(23), 1146-1153.

Koç, A., Çalık, Ş., Şenel, T., Aslan, O., ve Zor, E. (2020). TÜBİTAK proje yarışmaları bölge sergisine katılan üniversite öğrencilerinin kendi araştırma projeleri hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 466-490.

Korkmaz, H., Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.

Kurt, F., and Kurt, L. (2022). Evaluation of TÜBİTAK 2204-B Research Projects Invited to the Regional Exhibition from the Perspectives of Consultant Teachers. *International Journal of Trends and Developments in Education*, *2*(2), 1-15.

Okuyucu, M. A. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *5*(2), 202-218.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 435-461.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 435-461.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sakallı, M., Artvinli, E., ve Dönmez, L. TÜBİTAK ortaokul öğrencileri (2204-B) coğrafya araştırma projelerinin bilimsel araştırma basamakları açısından analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (47), 1-19.

Sayır, E. (2018). *Ortaokul öğrencileri ile fen ve matematik öğretmenlerinin TÜBİTAK proje etkinliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Sontay, G., Fatih, A. N. A. R., ve Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, *3*(5), 16-28.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları.

Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim proje yarışmasına hazırlanan öğrencilerin proje geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 139-158.

Sözer, Y. (2017). Tübitak Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Edindikleri Kazanımların Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(11), 49-77.

Tamim, S. R., and Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of problem-based learning*, *7*(2), 3.

Topal Çakır, P. (2023). *TÜBİTAK projelerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Topcu, İ., ve Kumru, T. (2022). TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarına Katılan Öğrencilerin Ortaöğretimde Düzenlenen Bu Fuarlara İlişkin Görüşleri. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 208-222.

Tortop, H.S. (2013). Science teachers' views about the science fair at primary education level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *4*(2), 56-64.

Torun, E., ve Akpınar, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje deneyimlerinden yansımalar: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(2), 717-741.

Tubitak, (2024). 4006 Tübitak bilim fuarları destekleme programı proje çağrısı, https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/26487/ortaokul_proje_rehberi_2024_.pdf

Tur, S. (2020). TÜBİTAK 4006 projelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği) [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S., ve Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (2), 12-35.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).

Yıldırım, H. İ. (2020). Bilim fuarında projeyle yer alan öğrencilerin ve danışman öğretmenlerin bilim fuarına ilişkin görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, *7*(1), 28-51.

Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 23-40.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Leading Education to Better Outcomes: Organizational Development Through Empowering Leadership

Güçlendirici Liderliğin Örgütsel Gelişime Etkisi: Eğitim Çıktılarının İyileştirilmesi

Emine BARIS , Teacher, MEB, hosaf_11@hotmail.com

Ismail KARSANTIK , Assoc. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdogan University, ismailkarsantik@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 9 October 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 9 February 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Baris, E. ve Karsantik, I. (2025). Leading education to better outcomes: Organizational development through empowering leadershi. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 462-491.
DOI. 10.51460/baebd.1563924

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. The concepts of empowering leadership and organisational development are inherently linked, playing a pivotal role in cultivating a dynamic and innovative organisational culture.Empowering leadership is typified by behaviours that enhance employee autonomy, participation in decision-making and personal development, which collectively contribute to a more engaged workforce. This leadership style has been demonstrated to exert a positive influence on various organisational outcomes, including innovation, commitment to change and overall employee performance. The objective of this study is to examine the impact of teachers' perceptions of empowering leadership on the extent of organizational development. The study sample comprises teachers employed at primary and secondary educational institutions in Rize province that are affiliated with the Ministry of National Education. In accordance with the requirements of the study, a simple random sampling method was employed, leading to the participation of 228 teachers. The data were collected using the Empowering Leadership Scale and the Organizational Development Level Determination Scale. The data were analyzed using a T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and simple linear regression analysis. The findings indicate that perceptions of empowering leadership vary according to gender and the duration of employment with the current school administrator. Additionally, teachers' perceptions of organizational development differed according to gender and the type of school they worked in. It was concluded that teachers' perceptions of empowering leadership were highly related to their perceptions of organizational development and that empowering leadership was an important predictor of organizational development. The findings suggest that adopting an empowering leadership approach can increase the development levels of schools. The professional development of school leaders in empowering leadership can be provided to enhance their effectiveness in driving change. It is of great importance to utilize empowering leadership practices to achieve organizational goals, promote development and improve teaching performance.
Keywords: Organizational development, Empowering leadership, Leadership, Teacher.

Öz. Güçlendirici liderlik ve örgütsel gelişim kavramları, dinamik ve yenilikçi bir kurumsal kültürün geliştirilmesinde önemli bir rol oynayarak birbirleriyle doğal olarak bağlantılıdır. Güçlendirici liderlik, çalışanların özerkliğini, karar alma sürecine katılımını ve profesyonel gelişimini artıran ve kümülatif olarak bir işgücüne katkıda bulunan davranışlarla tanımlanır. Güçlendirici liderlik tarzının yenilikçilik, değişime bağlılık ve çalışan performansı dahil olmak üzere çeşitli kurumsal sonuçlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna değinilmektedir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının örgütsel gelişmişlik düzeyine etkisini incelenmektir. Araştırmanın evrenini Rize ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış olup 228 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri ‘‘Güçlendirici Liderlik Ölçeği’’ ve ‘‘Örgütsel Gelişim Düzeyi Belirleme Ölçeği’’ kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t testi, tekyönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde güçlendirici liderlik algısının cinsiyete ve mevcut okul yöneticisiyle birlikte çalışma süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel gelişime yönelik algılarının cinsiyete ve çalışılan okul türüne göre farklılaştığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının örgütsel gelişim algıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve güçlendirici liderliğin örgütsel gelişimin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, güçlendirici liderlik yaklaşımını benimsemenin okulların gelişim düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Değişimin yönlendirilmesindeki etkiyi artırmak için

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ise okul liderlerinin güçlendirici liderlik konusunda profesyonel gelişimleri sağlanabilir. Kurumsal hedeflere ulaşmak, gelişimi teşvik etmek ve öğretim performansını artırmak için güçlendirici liderlik uygulamalarının kullanılması önemlidir.
Anahtar Kelimeler: Örgütsel gelişim, Güçlendirici liderlik, Liderlik, Öğretmen.

Baris, E. ve Karsantik, I. (2025). Leading education to better outcomes: Organizational development through empowering leadershi. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 462-491.
DOI. 10.51460/baebd.1563924

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. Liderler, çalışanların motivasyonunu ve performansını artırmak için yönlendirici bir rol üstlenmeli ve onların gelişimine destek olmalıdır. Bu destek, çalışanların işlerinde daha başarılı olmalarına ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olabilir. Güçlendirici liderlik, bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırarak, organizasyonel bağlılıklarını ve performanslarını yükselttiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, liderler, çalışanların katılımını teşvik eden, açık iletişimi destekleyen ve öğrenme fırsatlarını artıran bir ortam oluşturulmalıdır. Güçlendirici liderlik, liderlerin çalışanlarına özgüven, sorumluluk, özerklik ve özendirme sağlamak için kullandığı bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik yaklaşımı, çalışanların motivasyonunu arttırmak, yaratıcılıklarını teşvik etmek ve özgüvenlerini arttırmak için kullanılan bir yöntemdir.

Örgütsel gelişim, örgütün tüm yönlerini geliştirerek ve değiştirerek örgütün gelişmesine yardımcı olan bir süreçtir (Ballaro vd., 2020, s. 46). Örgütsel gelişim, bir örgütün kültürü ve liderliğine odaklanarak planlı bir değişim süreci geçirmesi olarak tanımlanabilir. Eğitim kurumlarında etkili liderlik, öğrencilerin başarısını ve öğretmenlerin motivasyonunu arttırırken, örgütsel gelişmişlik düzeylerini de yükseltmektedir. Örgütsel gelişim, bir kurumun kültürünün ve liderlik yapılarının kasıtlı ve stratejik olarak değiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Eğitim kurumlarında etkili liderlik stratejilerinin uygulanmasının öğrenci başarısını ve öğretmen motivasyonunu artırdığı ve aynı zamanda örgütsel gelişimi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Buna ek olarak, Kazlauskaitė vd. (2011) güçlendirmenin, çalışanların tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyen hayati bir insan kaynakları yönetimi uygulaması olarak hizmet ettiğini ve güçlendirmeyi gelişmiş örgütsel sonuçlarla daha da ilişkilendirdiğini belirtmektedir.

Yöntem. Araştırma, öğretmenlerin örgütsel gelişmişlik algıları ile yöneticilere ilişkin güçlendirici liderlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla ilişkisel (korelasyonel) araştırma deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapan 228 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştirilen, Konan ve Çelik (2018) tarafından eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlaması yapılan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ile Çetin ve Karaokur Akdağ (2022) tarafından geliştirilen "Örgütsel Gelişim Düzeyi Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada veri analizinden önce varsayım testleri yapılmış, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular. Bulgular, güçlendirici liderlik algısının cinsiyete ve mevcut okul yöneticisiyle birlikte çalışma süresine göre erkek öğretmenler lehine farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel gelişime yönelik algılarının cinsiyete ve çalışılan okul türüne göre farklılaştığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde erkek öğretmenlerin örgütsel gelişmişlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel gelişmişlik düzeyi algılarının ve okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel gelişmişlik algılarının ve okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Çalışılan okul türü değişkeni incelendiğinde ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baris, E. ve Karsantik, I. (2025). Leading education to better outcomes: Organizational development through empowering leadershi. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 462-491.
DOI. 10.51460/baebd.1563924

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Diğer yandan öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre örgütsel gelişmişlik algıları incelendiğinde ise ilkokul öğretmenlerinin çalıştığı kuruma yönelik örgütsel gelişmişlik algılarının, lise öğretmenlerinden; ortaokul öğretmenlerinin çalıştığı kuruma yönelik örgütsel gelişmişlik algılarının ise lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin çalıştığı kuruma yönelik örgütsel gelişmişlik algılarının da ortaokul öğretmenlerinin çalıştığı kuruma yönelik örgütsel gelişmişlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının örgütsel gelişim algıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve güçlendirici liderliğin örgütsel gelişimin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler. Araştırma, örgütsel gelişim ile güçlendirici liderlik stratejilerinin uygulanması arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Güçlendirici liderliğin, çalışanlar arasında örgütsel gelişim için önem taşıyan bir katılım ve bağlılık kültürü geliştirdiği vurgulanmaktadır. Jung vd. (2020), çalışanları karar alma süreçlerine dahil etme ve çalışanlara koçluk desteği gibi güçlendirici liderlik davranışlarının, çalışanların örgütsel değişime bağlılığı üzerinde de faydalı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlılık, çalışanları değişim girişimlerine aktif olarak katılmaya ve bu girişimleri desteklemeye yönlendirdiğinden, başarılı bir örgütsel gelişim için oldukça önemlidir. Çalışma güçlendirici liderliğin, örgütün gelişimi için işgücünü teşvik ettiğini de vurgulamaktadır.

Araştırma, güçlendirici liderlik yaklaşımının okul performansını, motivasyonu ve öğretmen bağlılığını artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, örgütsel gelişim ve güçlendirici liderlik arasındaki güçlü ilişki, liderlik uygulamaları ile örgüt kültürü ve çalışma ortamı arasındaki faydalı etkileşimi de öne çıkarmaktadır. Ayrıca, Kim vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada güçlendirici liderliğin çalışan performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları da dahil olmak üzere çeşitli örgütsel çıktılar üzerindeki olumlu etkileri doğrulanmaktadır. Araştırmada, güçlendirici liderliğin çalışanlar arasında içsel motivasyonu ve bağlılığı teşvik ettiğini ve bu durumun kuruluşlarda sürekli iyileştirme ve gelişim kültürünü teşvik etmek için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Güçlendirici liderlik yaklaşımını benimseyen liderler, çalışanları değişim sürecine dahil ederek değişim girişimlerini daha iyi yönetebilir, bağlılıklarını artırabilir ve direnci azaltabilir. Eğitim kurumları, değişimi yönetimini başarı bir şekilde sürdürmek için liderlerini güçlendirici liderlik stratejileri konusunda bilgilendirebilirler. Buna ek olarak, kurumsal hedeflere ulaşmak ve gelişimi teşvik etmek için gerekli olan çalışan performansını artırmada güçlendirici liderlik uygulamaları uygulamaya konulabilir. Eğitim kurumları; örgüt kültürünün geliştirilmesi, değişim yönetiminin kolaylaştırılması, yaratıcılığın teşvik edilmesi, performansın artırılması, bağlılığın artırılması, psikolojik güçlendirme sağlanması ve değişime uyum sağlanması konularına odaklanarak gelişimlerini etkili bir şekilde yönetmek için güçlendirici liderlik uygulamalarından yararlanabilirler.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

In the contemporary era, those in positions of authority are not only tasked with providing motivation to their subordinates; they are also responsible for ensuring that these individuals are psychologically empowered (Zhang and Bartol, 2010). It is incumbent upon leaders to assume a directive role and provide support for the development of their employees, with the aim of increasing motivation and performance. Such support can facilitate employee success in their work and enhance self-confidence. An empowering attitude and behavior can only be exhibited by individuals who possess the requisite knowledge and skills. Consequently, for empowering leadership practices to be implemented effectively, leaders must possess a certain level of education, experience ve competence. This enables them to enhance employee motivation and performance by demonstrating empowering behaviors (Çelik and Konan, 2020, p. 255).

Empowering leadership and organisational development are two interconnected concepts which have been shown to play an instrumental role in enhancing organisational effectiveness and employee engagement levels. The concept of empowering leadership, as defined by Kim et al. (2018), pertains to an leadership style that fosters autonomy and ownership over tasks among employees, encouraging initiative, decision-making ve contribution to the work processes. Empirical evidence has demonstrated that this leadership approach exerts a positive influence on various employee outcomes, including job performance, organisational commitment ve psychological empowerment (Kim et al., 2018; Kim and Beehr, 2019; Lee et al., 2017).

Empirical evidence suggests that a leadership style which empowers those under its aegis can significantly enhance the degree to which employees are committed to organisational change. For example, in the study conducted by Jung et al. (2020), it was highlighted that the impact of empowering leadership is twofold: it influences individual attitudes and it plays a pivotal role in shaping employees' readiness to embrace change within the organisation. This dynamic environment, where adaptability is critical to survival, is of particular significance. Furthermore, the psychological empowerment that results from empowering leadership has been linked to improved job performance and organizational citizenship behaviours (Kim and Beehr, 2019; Lee et al., 2017). By cultivating an environment characterised by employee support and appreciation, organisations can foster a culture of innovation and proactive engagement (Kim et al., 2018; Lee et al., 2017).

Conversely, organisational development (OD) embodies a methodical approach aimed at enhancing an organisation's effectiveness through systematic change. It involves strategies designed to enhance an organisation's capacity for adaptability in the face of external changes, improve its operational processes ve nurture a favourable work environment. The theoretical underpinnings of OD stem from behavioural science, placing significant emphasis on the role of humanistic and democratic principles in the context of managing change (Khan, 2021). The role of leadership in facilitating organisational change and maintaining employee engagement is a critical component of this framework (Ana et al., 2020).

The existing research demonstrates that the phenomenon of empowerment in an organizational context can have a substantial impact on a number of significant outcomes.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Empowerment has been linked to several positive outcomes in the workplace, including job satisfaction (Sparrowe, 1994), enhanced manager effectiveness (Spreitzer et al., 1997), increased creativity (Zhang and Bartol, 2010) ve improved team performance (Chen et al., 2007). Additionally, it demonstrates a negative correlation with strain (Spreitzer et al., 1997) and intentions to resign (Sparrowe, 1994). This assertion is corroborated by findings from (Allen et al., 2018), who demonstrated that perceptions of empowering workplace structures significantly enhance organizational commitment, suggesting that empowerment not only benefits individual employees but also contributes to overall organizational performance (Allen et al., 2018). Furthermore, a recent large-scale study by Birdi et al. (2008) identified empowerment as the strongest predictor of organizational effectiveness. It is crucial for organizational leaders and managers to facilitate organizational development. Empowering leadership is a leadership approach that provides employees with self-confidence, responsibility, autonomy ve encouragement. This approach is used to increase employee motivation, encourage creativity ve enhance self-confidence. Empowering leaders can be defined as those who utilize high-participation management strategies by delegating authority and responsibilities to subordinates (Leach, Wall ve Jackson, 2003).

The relationship between a leadership style that empowers its followers and the evolution of the organisation as a whole has been demonstrated in the manner in which such leaders can encourage a culture of continuous improvement and learning. For instance, the promotion of organisational learning through the encouragement of knowledge sharing and collaboration among employees by empowering leaders is vital for innovation and adaptability (Morales et al., 2012). Nevertheless, it is important to note that the efficacy of this approach is contingent upon various organisational factors, including cultural elements and the prevailing leadership climate (Fong and Snape, 2013; Li et al., 2015). This underscores the importance of a thorough consideration of the distinct environments within organizations when implementing empowering leadership practices, to ensure that the maximum possible impact is realised on development initiatives.

Empowering leadership in educational contexts has been demonstrated to engender favourable outcomes, including enhanced motivation and commitment among teaching staff. Empirical research has demonstrated that when educational leaders empower teachers by engaging them in decision-making processes and offering opportunities for professional growth, it leads to an enhancement in job satisfaction and engagement among the teaching faculty (Joseph et al., 2024; Gkorezis, 2016). Furthermore, the empowerment of leadership is foundational in the promotion of innovation within educational institutions. By encouraging teachers to proactively explore new pedagogical methods, leaders can foster a culture of innovation that significantly improves the overall quality of the educational experience (Burhan, 2024). Empirical evidence suggests that such measures can indeed foster increased innovativeness on organisational levels. This is achieved by equipping teachers with the necessary resources as well as a degree of autonomy that allows them to hone their skills and implement creative solutions to challenges (Xu and Zhang, 2022).

All organizational activities that facilitate processes by ensuring employee alignment can be considered as an organizational development technique. In this process, it is essential to identify the individuals who will be impacted by the feedback from employees and the subsequent transformation of the organization into a complex operating system for the development of people and context

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Robbins et al., 2013, p. 205). The implementation of effective leadership strategies in educational institutions has been demonstrated to enhance student success and teacher motivation, while simultaneously facilitating organizational development. Additionally, Kazlauskaitė et al. (2011) argued that empowerment serves as a vital human resource management practice that positively influences employee attitudes and behaviors, further linking empowerment to enhanced organizational outcomes. In this context, an understanding of the relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and organizational development levels will facilitate the work of leaders and decision-makers in the education sector. Furthermore, teachers' perceptions of empowering leadership can facilitate students' self-trust and self-development throughout the learning process. Concurrently, the advancement of organizational development can positively influence student achievement by enhancing the efficacy and productivity of educational institutions. In this regard, the present study can provide insights that inform the administration of educational institutions and the development of teachers' leadership competencies. The objective of this study is to examine the impact of teachers' perceptions of empowered leadership on the level of organizational development. To this end, we will address the following problems:

1. Is there a significant difference between teachers' perceptions of empowered leadership and demographic variables?
2. Does the perception of organizational development level differ significantly between teachers according to demographic variables?
3. Does a significant relationship exist between teachers' perceptions of empowered leadership and the level of organizational development?
4. Does the perception of empowered leadership among teachers significantly predict the level of organizational development?

Methodology

The objective of the study was to ascertain the relationship between perceptions of empowering leadership and perceptions of organizational development among preschool, primary, secondary ve high school teachers. To this end, a correlational research design was employed to examine the relationship between the two variables and to gain insights into the potential causal relationships. Correlational research represents one of the quantitative research designs in which the relationship between variables is examined without intervening in the variables of the study (Johnson and Christensen, 2014).

Population and sample

The sample of this study consists of 228 teachers working in Rize province in the 2022-2023 academic year and determined by simple random sampling method. In the simple random sampling technique, all individuals have an equal probability of being selected ve the selection of one individual does not affect the selection of another individual (Büyüköztürk, et al., 2016, p. 85). In accordance with the recommendations set forth by Hair et al. (2010), a minimum ratio of 5 to 10 participants per item is frequently proposed to ensure the robustness of statistical analyses, particularly in the context of factor analysis. When a sample size of 228 is attained, the participant-to-item ratio is approximately

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

11.1, which exceeds the minimum recommendation. Consequently, the reliability of the findings is substantiated.

Table 1.
Demographic characteristics of the participants

Category	Subcategory	n	%
Gender	Female	149	65.4%
	Male	79	34.6%
Education Level	Undergraduate	194	85.1%
	Postgraduate	34	14.9%
Professional Seniority	1-5 years	20	8.8%
	6-10 years	32	14.0%
	11-15 years	61	26.8%
	16 years or more	115	50.4%
School Type	Preschool	19	8.3%
	Primary School	108	47.4%
	Secondary School	66	28.9%
	High School	35	15.4%
Working Time with Current Principal	1-5 years	172	75.4%
	6-10 years	33	14.5%
	11 years or more	23	10.1%

When the demographic information of the individuals who participated in the study was examined, 149 (65.4%) of the teachers who voluntarily participated in the study were female and 79 (34.6%) were male; 194 (85.1%) were undergraduate and 34 (14.9%) were postgraduate graduates; 20 of them (8,8%) have a professional seniority of (1-5) years, 32 of them (14,0%) have a professional seniority of (6-10) years, 61 of them (26,8%) have a professional seniority of (11-15) years, 115 of them (50,4%) have a professional seniority of 16 years or more; 19 of them (8,3%) work in preschool, 108 of them (47,4%) in primary school, 66 of them (28,9%) in secondary school ve 35 of them (15,4%) in high school. When the working time of the teachers with the current principal was analyzed, it was seen that 172 (75.4%) of them worked with the current principal for (1-5) years, 33 (14.5%) for (6-10) years ve 23 (10.1%) for 11 years or more.

Data collection tools

Two distinct scales and a personal information form comprising five items were employed to investigate the correlation between empowering leadership and perceptions of organizational development level among teachers in the Rize province. In the collection of data, the "Empowering Leadership Scale," developed by Konczak et al. (2000) and adapted into Turkish by Konan and Çelik (2018) for use in educational organizations ve the "Empowering Leadership Scale," developed by Çetin and Karaokur Akdağ (2022), were employed as scales. The Organizational Development Level Determination Scale was utilized. The scales were administered on a voluntary basis to educators employed in Rize province during the 2022-2023 academic year.

Ethical permission for the study was granted by the Recep Tayyip Erdoğan University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date 01/03/2023 and decision number 2023/074.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The Personal Information Form is a document comprising five items developed by the researcher for the purpose of determining the demographic and professional characteristics of the teachers who comprise the sample. The School Principal Empowering Leadership Scale is a tool designed to assess the degree to which school principals exhibit empowering leadership behaviors. The "Transformational Leadership Inventory" (TLI) scale, developed by Konczak et al. (2000), was adapted into Turkish and underwent validity and reliability testing by Konan and Çelik (2018). The adapted scale was then named the "School Principal Empowering Leadership Scale" (SPELS) and was used to determine the level of teachers' perception of school principals' empowering leadership characteristics. The scale permitted teachers to assess the empowering leadership characteristics of school principals via a five-point Likert-type rating scale. The participants were instructed to respond to the items in the scale by selecting one of the provided options, which ranged from "Never" to "Always." The scale comprises 17 items and 3 dimensions, including delegation of authority, accountability and supporting. Following the reliability analysis conducted with the data collected from 228 participants, Cronbach Alpha internal consistency coefficients were respectively found to be .89, .67 ve .98. This result exceeds the 80% threshold, signifying that the scale exhibits an exceptionally high degree of reliability.

The Organizational Development Level Determination Scale (ODLDS) is a five-point Likert-type rating scale developed by Çetin and Karaokur Akdağ (2022) to assess the level of organizational development in an institution. In order to ascertain the level of organizational development within the institution, the five-point Likert-type rating scale, entitled the "Organizational Development Level Determination Scale" (ODLDS), which was developed by Çetin and Karaokur Akdağ (2022), was subjected to validity and reliability tests. The participants were instructed to indicate their responses to the items in the scale by selecting one of the five options: "Never," "Rarely," "Occasionally," "Most of the time," or "Always." The scale comprises 18 items and is comprised of three dimensions. These dimensions are organizational evaluation (items 1, 2, 3 ve 4), organizational intervention (items 5, 6, 7) ve organizational sustainability (items 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18). Following the reliability analysis conducted with the data collected from 228 participants, the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .94 for organizational evaluation subscale, .85 for organizational intervention subscale, .97 for organizational sustainability subscale and .97 for overall scale.

Data analysis

In addition to the frequency and percentage distributions regarding the demographic characteristics of the teachers, the participants' perceptions of the organizational development level and perceptions of empowered leadership were determined according to the independent variables. Moreover, the skewness and kurtosis coefficients were found to fall within the range of +1 and -1. As stated by Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004), skewness and kurtosis coefficients should fall within the range of -1 to +1 to be considered an important indicator of normal distribution. The results were evaluated and interpreted at the $p < 0.05$ significance level. Descriptive statistics were employed in the data analysis process ve values such as the mean ($\bar{x}$) and standard deviation (*sd*) were obtained. The reliability and internal consistency of measurement tools are crucial factors influencing the precision of the findings in research. Cronbach's alpha coefficient assumes a value between 0 and 1. A higher value indicates greater consistency among the statements in the measurement tool, thereby

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

enhancing the tool's reliability (Lorcu, 2015). Accordingly, the study incorporated the Cronbach's Alpha reliability coefficient. An independent samples t-test is a parametric test employed to ascertain whether there is a statistically significant discrepancy between the mean values of two distinct and independent groups (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2018). Furthermore, the t-test is a descriptive statistical technique employed to ascertain the discrepancy between two variables. The one-way analysis of variance (ANOVA) is a statistical method utilized to determine the significance of the mean difference between at least two distinct independent groups (Büyüköztürk, 2016). In the study, one-way analysis of variance was employed to ascertain the discrepancy between multiple variables. To ascertain the source of the significant difference, the LSD multiple comparison test was employed. The aforementioned statistical techniques guaranteed the accurate analysis of the data and the appropriate interpretation of the results. The SPSS 22 statistical package was employed to ascertain the Pearson correlation coefficient between the parameters. The Pearson correlation coefficient is a statistical method used to measure the linearity of the relationship between two continuous variables and to determine whether this relationship is significant (Sungur, 2010, p. 116). Research has demonstrated that skewness and kurtosis can serve as more robust indicators of distribution characteristics than the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test, particularly in large samples where the K-S test may become excessively sensitive to minor deviations from normality (Garren and Osborne, 2021; Otuken and Senger, 2013). Consequently, it was determined that utilising skewness and kurtosis values within the framework of the normality assumption was the optimal approach. The rationale for its use in this study is that it provides a clear numerical representation of how closely variables are related to each other, allowing researchers to draw informed conclusions about their interdependence. The correlation coefficient obtained as a result of this method takes on a value between -1 and +1 ($-1 \leq r \leq +1$) (Can, 2017, p. 369). This value indicates the degree and direction of the linear relationship between two variables. In other words, the Pearson correlation coefficient is a criterion used to measure the relationship between two variables. In the study, assumption tests were performed before data analysis ve independent samples t-tests, one-way analysis of variance ve correlation analysis were conducted.

Table 2.
Standard deviation, skewness and kurtosis values for data of school principal empowering leadership scale and organizational development level determination scale

	$\bar{x}$	*sd*	*Skewness*	*Kurtosis*
Organizational Evaluation	13.78	4.32	-.292	-.81
Organizational İntervention	11.29	2.99	-.54	-.57
Organizational Sustainability	40.15	11.62	-.67	-.22
SPELS	64.00	16.50	-0.80	-0.01
Delegation of Authority	11.99	3.06	-1.06	.48
Accountability	11.72	2.86	-1.08	.85
Supporting	40.10	12.39	-.66	-.44
ODLDS	65.00	17.72	-0.56	-0.31

As illustrated in Table 2, the results of the skewness and kurtosis values align with the observation that the sums of empowering leadership and organizational development exhibited a normal distribution, falling between (-1, +1). The mean empowering leadership level of the participants

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

was found to be ($\bar{x}$=16,50), while the mean organizational development level was ($\bar{x}$=17,72). To ascertain the participants' perceptions of empowering leadership, organizational development ve their constituent dimensions, a series of quantitative analyses were conducted, including the calculation of mean values and standard deviations.

Findings

In this section, the findings obtained from the testing of the sub-problems and the interpretations based on these findings are presented. The findings are organized according to the order of the research sub-problems.

Investigation of teachers' perceptions of empowered leadership by gender

As seen in Table 3, whether teachers' perceptions of empowering leadership differ according to gender was analyzed by independent sample t-test.

Table 3.
T-test results of teachers' perceptions of empowering leadership behavior by gender

	Gender	**n**	$\bar{x}$	**ss**	***t Test***		
					t	***sd***	***p***
Delegation of Authority	Female	149	11.83	3.064	-1.004	225	.316
	Male	78	12.26	3.069			
Accountability	Female	149	11.57	2.922	-1.257	225	.210
	Male	78	12.07	2.690			
Supporting	Female	149	38.53	12.60	-2.563	225	.010*
	Male	78	42.91	11.48			
Total	Female	149	61.94	16.57	-2.322	225	.021*
	Male	78	67.25	15.93			

*p<.05; n=227

Table 3 showed that teachers' perceptions about the level of empowering leadership exhibited by school principals differed significantly according to gender [$t_{(225)}$= -1.004, p<.05]. It was determined that the mean perceptions of male teachers ($\bar{x}$=67.25) regarding the empowering leadership of school principals were higher than the mean perceptions of female teachers ($\bar{x}$=61.94). It is seen that teachers' perceptions of empowering leadership in the subscales of Delegation of Authority [$t_{(225)}$= -1.004, p>.05] and Accountability [$t_{(225)}$= -1.257, p>.05] do not differ significantly according to gender. In the Supporting [$t_{(225)}$= -2.563, p<.05] subscale, there is a significant difference in teacher perceptions according to gender. In the supporting subscale of empowering leadership, the mean perceptions of male teachers ($\bar{x}$=42.91) were higher than female teachers ($\bar{x}$=38.53).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Investigation of teachers' perceptions of organizational development level by gender

In Table 4, independent sample t-test was used to examine whether teachers' perceptions of organizational development level differ according to gender.

Table 4.
T-test results of teachers' perception levels of organizational development level according to gender variable

	Gender	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	*sd*	*p*
Organizational Evaluation	Female	149	13.26	4.37	-2.589	225	.010*
	Male	78	14.80	4.07			
Organizational Intervention	Female	149	11.00	3.03	-1.928	225	.055
	Male	78	11.80	2.85			
Organizational Sustainability	Female	149	38.81	12.01	-2.306	225	.022*
	Male	78	42.52	10.43			
Total	Female	149	63.08	18.09	-2.470	225	.014*
	Male	78	69.14	16.40			

*p<.05; n=227

Table 4 demonstrated that teachers' perceptions of organizational development differed significantly according to gender [t(225)= -2.470; p<.05]. When teachers' perceptions of organizational development were examined, it was found that the mean scores of male teachers ($\bar{x}$=69.1410) was higher than the mean scores of female teachers (=63.0872). Teachers' perceptions of organizational evaluation [t(225)= -2.589; p< .05], organizational intervention [t(225)= -1.928; p< .05] and organizational sustainability [t(225)= -2.306; p< .05] subscales showed significant differences according to gender. In both organizational evaluation subscale and organizational sustainability subscale, the mean perceptions of male teachers were higher than female teachers.

Investigation of teachers' perceptions of empowered leadership according to graduation degree

Whether teachers' perceptions of empowered leadership vary according to their graduation degree was statistically analyzed. Independent sample t-test results are shown in Table 5.

Table 5.
T-test results of teachers' perceptions of empowering leadership behavior according to educational background

	Educational background	n	$\bar{x}$	ss	t Test		
					t	*sd*	*p*
Delegation of Authority	Undergraduate	193	12.11	3.05	1.609	225	.105
	Graduate	34	11.20	3.06			
Accountability	Undergraduate	193	11.74	2.85	.396	225	.692
	Graduate	34	11.52	2.95			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Supporting	Undergraduate	193	40.61	12.36	1.677	225	.095
	Graduate	34	36.76	12.14			
Total	Undergraduate	193	64.47	16.42	1.628	225	.105
	Graduate	34	59.50	16.38			

Table 5 showed that the perception levels of school principals' empowering leadership did not differ significantly according to their educational background [t(225)= 1.628, p>.05]. It was determined that the mean scores of undergraduates ($\bar{x}$=64.47) was higher than the mean scores of graduates ($\bar{x}$=59.50) regarding the empowering leadership of school principals.

Investigation of Teachers' Perceptions of Organizational Development Level According to graduation status

It was statistically examined whether teachers' perceptions of organizational development level varied according to their graduation status. Independent sample t-test results are presented in Table 6.

Table 6.
T-test results of teachers' perceptions of organizational development level according to educational background

	Educational background	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t Test**		
					t	***sd***	***p***
Organizational Evaluation	Undergraduate	193	14.10	4.27	2.692	225	.008*
	Graduate	34	11.97	4.22			
Organizational Intervention	Undergraduate	193	11.32	3.01	.216	225	.829
	Graduate	34	11.20	2.91			
Organizational Sustainability	Undergraduate	193	40.78	11.41	1.838	225	.067
	Graduate	34	36.82	12.53			
Total	Undergraduate	193	66.21	17.51	1.894	225	.059
	Graduate	34	60.00	18.38			

*p<.05; n=227

Table 6 indicated that teachers' perception levels of organizational development level did not differ significantly according to their educational background [t(225)= 1.894; p>.05]. It was determined that the mean scores of undergraduates ($\bar{x}$=66.21) was higher than the mean scores of graduates ($\bar{x}$=60.00).

In the organizational evaluation subscale of organizational development, it was found that the perception level of teachers showed a significant difference according to their educational status [t(225)= 2.692; p<.05]. When the means were examined, it was determined that the mean scores of undergraduates ($\bar{x}$=14.10) was higher than the graduates' ($\bar{x}$=11.97).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Investigation of teachers' perceptions of empowered leadership according to professional seniority

It was statistically analyzed whether teachers' perceptions of empowering leadership vary according to professional seniority. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the research. The results obtained are given in Table 7.

Table 7.
Anova results of teachers' perception levels of empowering leadership behavior according to professional seniority

	Professional seniority	n	$\bar{x}$	*sd*		ss	df	ms	*F*	*p*
Delegation of Authority	1-5	19	11.10	2.40	BG	24.431	3	8.144	.865	.460
	6-10	32	11.96	2.57	WG	2100.530	223	9.419		
	11-15	61	12.37	2.84	Total	2124.960	226			
	16+	115	11.93	3.38						
	Total	227	11.98	3.06						
Accountability	1-5	19	12.10	2.70	BG	5.851	3	1.950	.234	.873
	6-10	32	11.68	2.50	WG	1861.215	223	8.346		
	11-15	61	11.86	2.60	Total	1867.066	226			
	16+	115	11.60	3.14						
	Total	227	11.72	2.87						
Supporting	1-5	19	37.57	9.24	BG	200.823	3	66.941	.431	.731
	6-10	32	39.40	12.31	WG	34612.049	223	155.211		
	11-15	61	41.13	12.59	Total	34812.872	226			
	16+	115	40.10	12.85						
	Total	227	40.07	12.41						
Total	1-5	19	60.78	12.60	BG	344.401	3	114.800	.417	.741
	6-10	32	63.06	14.69	WG	61392.022	223	275.301		
	11-15	61	65.37	16.21	Total	61736.423	226			
	16+	115	63.63	17.78						
	Total	227	63.78	16.52						

Table 7 demonstrated that teachers' levels of empowering leadership behaviors such as delegation of authority [$F_{(3-223)}$=.865; p>.05], accountability [$F_{(3-223)}$=234; p>.05], supporting [$F_{(3-223)}$=.431; p>.05] did not differ significantly according to professional seniority. When teachers' perception levels of empowering leadership behaviors are examined in general, it is seen that there is no significant difference according to professional seniority [$F_{(3-223)}$= .417; p>.05].

Examination of teachers' perceptions of organizational development level according to professional seniority

It was statistically examined whether teachers' perceptions of organizational development level varied according to professional seniority. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the research. The results obtained are given in Table 8.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 8.
Anova results of teachers' perceptions of organizational development level according to professional seniority

	Professional seniority	n	$\bar{x}$	*sd*		ss	df	ms	*F*	*p*
Organizational Evaluation	1-5	19	12.57	3.28	BG	61.978	3	20.659	1.107	.347
	6-10	32	13.06	4.45	WG	4162.700	223	18.667		
	11-15	61	13.85	4.34	Total	4224.678	226			
	16+	115	14.17	4.41						
	Total	227	13.79	4.32						
Organizational Intervention	1-5	19	10.26	3.19	BG	24.786	3	8.262	.919	.433
	6-10	32	11.50	2.60	WG	2005.628	223	8.994		
	11-15	61	11.52	2.63	Total	2030.414	226			
	16+	115	11.31	3.24						
	Total	227	11.30	2.99						
Organizational Sustainability	1-5	19	34.73	11.08	BG	645.904	3	215.301	1.598	.191
	6-10	32	39.71	10.68	WG	30039.734	223	134.707		
	11-15	61	40.91	10.98	Total	30685.639	226			
	16+	115	40.79	12.22						
	Total	227	40.16	11.65						
Total	1-5	19	57.57	16.67	BG	1336.182	3	445.394	1.421	.238
	6-10	32	64.28	16.26	WG	69916.885	223	313.529		
	11-15	61	66.29	16.83	Total	71253.066	226			
	16+	115	66.27	18.66						
	Total	227	65.27	17.75						

Table 8 showed that teachers' organizational evaluation [$F_{(3-223)}$=1.107; p>.05], organizational intervention [$F_{(3-223)}$=.919; p>.05], organizational sustainability [$F_{(3-223)}$=1.598; p>.05] levels of organizational development level did not show significant differences according to professional seniority. When teachers' perception levels of organizational development level were examined in general, no significant difference was observed according to professional seniority [$F_{(3-223)}$= 1.421; P>.05].

Investigation of teachers' perceptions of empowered leadership according to school type

It was statistically analyzed whether teachers' perceptions of empowering leadership vary according to school type. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the study. The results obtained are shown in Table 9.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 9.
Anova results of teachers' perception levels of empowering leadership behavior according to the type of school

	Type of School	N	$\bar{x}$	*sd*		ss	df	ms	*F*	*p*	(LSD) Post Hoc
Delegation Of Authority	(1)	18	10.66	3.36	BG	100.097	2	33.366	3.675	.01*	1-2.3
	(2)	108	12.30	2.99	WG	2024.899	225	9.080			2-1.4
	(3)	66	12.46	2.59	Total	2124.996	227				3-1.4
	(4)	35	10.88	3.57							4-2.3
	Total	227	12.00	3.06							
Accountability	(1)	18	12.44	2.74	BG	17.891	3	5.964	.723	.539	
	(2)	108	11.73	3.11	WG	1838.920	223	8.246			
	(3)	66	11.72	2.38	Total	1856.811	226				
	(4)	35	11.22	2.99							
	Total	227	11.70	2.86							
Supporting	(1)	18	35.27	15.73	BG	1197.155	3	399.052	2.652	.050	
	(2)	108	41.68	12.14	WG	33561.048	223	150.498			
	(3)	66	40.90	11.61	Total	34758.203	226				
	(4)	35	36.45	11.88							
	Total	227	40.14	12.40							
Total	(1)	18	58.38	19.54	BG	1994.716	3	664.905	2.482	.062	
	(2)	108	65.72	16.47	WG	59730.773	223	267.851			
	(3)	66	65.10	14.92	Total	61725.489	226				
	(4)	35	58.57	16.889							
	Total	227	63.85	16.526							

*p<.05; n=227, (1) preschool, (2) elementary, (3) secondary school, (4) high school

Table 9 showed that the teachers' perceptions of empowering leadership did not differ significantly according to the type of school in which they work [$F_{(3\text{-}223)}$ = 2.482; p>.05]. Teachers' perceptions of empowering leadership in the subscales of accountability [$F_{(3\text{-}223)}$ =.723; p>.05] and supporting [$F_{(3\text{-}223)}$ =2.652; p>.05] do not differ significantly according to the institution in which they work. Teachers' perceptions of empowering leadership showed a significant difference according to school type in the delegation of authority subscale [$F_{(3\text{-}223)}$ =3.675; p<.05]. As a result of the LSD test conducted to determine which groups the significant difference was between, it was noted that the difference in teachers' perceptions of the delegation of authority subscale was between (1) preschool teachers, (2) primary school teachers ve (3) secondary school teachers according to school type. Again, it was found that there was a difference between (2) elementary teachers and (1) preschool, (4) high school teachers; (3) high school teachers and (1) preschool, (4) high school teachers; (4) high school teachers and (2) elementary, (3) high school teachers. When the means were examined, it was found that Preschool teachers' perceptions of delegation of authority towards the organization ($\bar{x}$=10.66) were lower than Primary School ($\bar{x}$=12.30) and Secondary School teachers ($\bar{x}$=12.46); High School teachers ($\bar{x}$=10.88) were lower than Primary School ($\bar{x}$=12.30) and Secondary School teachers ($\bar{x}$=12.46). Primary school teachers' perceptions of delegation of authority towards the organization

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

($\bar{x}$=12.30) were higher than preschool ($\bar{x}$=10.66) and high school teachers ($\bar{x}$=10.88); secondary school teachers ($\bar{x}$=12.46) were higher than preschool ($\bar{x}$=10.66) and high school teachers ($\bar{x}$=10.88).

Investigation of teachers' perceptions of organizational development level according to school type

It was statistically examined whether teachers' perceptions of organizational development level varied according to school type. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the research. The results obtained are given in Table 10.

Table 10.
Anova results of teachers' perception levels of organizational development level according to the type of school

	Type of School	n	$\bar{x}$	*sd*		ss	df	ms	*F*	*p*	Post-Hoc *(LSD)*
Organizational Evaluation	(1)	18	13.0	4.32	BG	134.739	3	44.913	2.441	.06	
	(2)	108	14.35	4.31	WG	4103.684	223	18.402			
	(3)	66	13.90	4.48	*Total*	4238.423	226				
	(4)	35	12.20	3.77							
	Total	227	13.78	4.33							
Organizational Intervention	(1)	18	11.11	2.90	BG	97.730	3	32.577	3.763	.01*	
	(2)	108	11.69	2.95	WG	1930.658	223	8.658			2-4
	(3)	66	11.45	2.70	*Total*	2028.388	226				3-4
	(4)	35	9.80	3.32							4-2.3
	Total	227	11.28	2.99							
Organizational Sustainability	(1)	18	39.94	12.31	BG	1105.705	3	368.568	2.778	.04*	
	(2)	108	41.93	10.92	WG	29583.264	223	132.660			2-4
	(3)	66	39.78	11.71	*Total*	30688.969	226				
	(4)	35	35.51	12.48							
	Total	227	40.16	11.65							
Total	(1)	18	64.05	18.60	BG	2926.490	3	975.497	3.181	.02*	
	(2)	108	67.98	17.07	WG	68394.135	223	306.700			2-4
	(3)	66	65.15	17.84	*Total*	71320.626	226				3-4
	(4)	35	57.51	17.67							4-2.3
	Total	227	65.23	17.76							

*p<.05; n=227, (1) preschool, (2) elementary, (3) secondary school, (4) high school

Table 10 demonstrated that teachers' perceptions of organizational development level showed a significant difference according to the type of school they work in [$F_{(3-223)}$=3.181; p<.05]. It was determined that there was no significant difference in the subscale of organizational evaluation [$F_{(3-223)}$ = 2.441; p>.05] regarding teachers' perceptions of organizational development level. It was determined that there was a significant difference in the organizational intervention [$F_{(3-223)}$ = 3.763; p<.05] and organizational sustainability [$F_{(3-223)}$ = 2.778; p<.05] subscales of teachers' perceptions of organizational development level according to the type of school they work in. As a result of the LSD test conducted to determine which groups the significant difference was between, it was determined

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

that the level of organizational development was between (2) Primary School and (4) High School teachers; (3) Secondary School and (4) High School teachers; (4) High School teachers and (2) Primary School and (3) Secondary School teachers. In general, when the arithmetic averages were examined, it was determined that the organizational development perceptions of primary school teachers towards the institution where they work ($\bar{x}$=67.98) were higher than those of high school teachers ($\bar{x}$=57.51); the organizational development perceptions of secondary school teachers towards the institution where they work ($\bar{x}$=65.15) were higher than those of high school teachers ($\bar{x}$=57.51). High school teachers' perceptions of organizational development towards their institution ($\bar{x}$=57.51) were lower than primary school ($\bar{x}$=67.98) and middle school teachers ($\bar{x}$=65.15).

It was determined that there was a significant difference in the organizational intervention [$F_{(3-223)}$ = 3.763; p<.05] and organizational sustainability [$F_{(3-223)}$ = 2.778; p<.05] subscales of teachers' perceptions of organizational development level according to the type of school they work in. As a result of the LSD test conducted to determine between which groups the significant difference was between, it was determined that the difference in teacher perceptions regarding the organizational intervention subscale was between (2) Primary School and (4) High School teachers; (3) Secondary School and (4) High School teachers; (4) High School teachers and (2) Primary School (3) Secondary School teachers according to school type. When the means were examined, it was determined that Primary School teachers' perceptions of organizational intervention towards their institution ($\bar{x}$=11.69) were higher than High School teachers ($\bar{x}$=9.80); Secondary School teachers' perceptions of organizational intervention towards their institution ($\bar{x}$=11.45) were higher than High School teachers ($\bar{x}$=9.80). High school teachers' perceptions of organizational development ($\bar{x}$=9.80) were lower than primary school ($\bar{x}$=11.69) and middle school teachers ($\bar{x}$=11.45). As a result of the LSD test conducted to determine between which groups there is a significant difference, it was determined that the difference in teacher perceptions of organizational sustainability subscale was between (2) Primary School and (4) High School teachers according to school type. When the arithmetic averages were examined, it was determined that the organizational sustainability perceptions of primary school teachers ($\bar{x}$=41.93) were higher than high school teachers ($\bar{x}$=35.51).

Investigation of teachers' perceptions of empowered leadership according to the duration of employment with the principal in their school

It was statistically analyzed whether teachers' perceptions of empowering leadership vary according to school type. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the research. The results obtained are presented in Table 11.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 11.
Anova results of teachers' perceptions of empowering leadership behavior according to the duration of employment with the current principal (DECP)

	DECP	n	$\bar{x}$	*sd*		ss	df	ms	*F*	*p*	*(LSD) Post Hoc*
Delegation of Authority	(1)	172	12.32	2.759	BG	89.871	2	44.936	4.958	.00**	1-3
	(2)	33	11.39	3.418	WG	2039.124	225	9.063			
	(3)	23	10.39	4.064	Total	2128.996	227				
	Total	228	11.99	3.062							
Accountability	(1)	172	11.81	2.891	BG	27.431	2	13.715	1.677	.189	
	(2)	33	11.93	2.548	WG	1840.161	225	8.178			
	(3)	23	10.69	3.036	Total	1867.592	227				
	Total	228	11.72	2.868							
Supporting	(1)	172	41.38	11.565	BG	1433.297	2	716.648	4.824	.00**	1-3
	(2)	33	38.03	14.074	WG	33427.383	225	148.566			
	(3)	23	33.47	13.842	Total	34860.680	227				
	Total	228	40.10	12.392							
Total	(1)	172	65.52	15.210	BG	2671.484	2	1335.742	5.083	.00**	1-3
	(2)	33	61.36	18.437	WG	59132.143	225	262.810			
	(3)	23	54.56	19.874	Total	61803.627	227				
	Total	228	63.82	16.500							

*p<.05; n=227 **p<.00; n=227, (1) 1-5 Years, (2) 6-10 Years, (3) 11-15 Years and above

Table 11 indicated that teachers' perceptions of empowering leadership subscales of delegation of authority [$F_{(2-225)}$= 4.958; p< .05] and supporting [$F_{(2-225)}$= 4.824; p< .05] showed a significant difference according to the duration of employment with the current school principal. In the subscale of accountability [$F_{(2-225)}$= 1.677; p>.05], one of the subscales of empowering leadership, it was determined that there was no significant difference according to the duration of working with the current school principal. In general, teachers' perceptions of the level of empowering leadership showed a significant difference according to the length of service with the current principal [$F_{(2-225)}$=5.958; p< .05]. As a result of the LSD test conducted to determine between which groups the significant difference was between, it was determined that the difference in teachers' perceptions of empowering leadership was between teachers who worked with the school principal for (1) 1-5 years and (3) 11-15 years or more. When the means were analyzed, it was determined that teachers who worked with the current school principal for (3) 11-15 years and above ($\bar{x}$=54.56) were the lowest. It was determined that the mean score of the teachers who worked with the current school principal for (2) 6-10 years ($\bar{x}$=61.36) were higher than the mean score of the teachers who worked with the current school principal for (3) 11-15 years and above. It was determined that the mean score of the teachers who worked with the current school principal for (1) 1-5 years ($\bar{x}$=65.52) had the highest mean value.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

As a result of the LSD test conducted to determine between which groups there was a significant difference, it was found that there was a difference between (1)1-5 years and (3)11 years or more in the delegation of authority subscale and between (1)1-5 years and (3)11 years or more in the supporting subscale. When the means were examined, it was determined that the mean score the teachers with (1) 1-5 years ($\bar{x}$ =12.32) and (2) 6-10 years ($\bar{x}$=11.39) of working time with the current school principal were higher than the teachers with (3) 11-15 years or more ($\bar{x}$=10.39) of working time. Again, in the supporting subscale, it was determined that the mean score of teachers with (1) 1-5 years ($\bar{x}$=41.38) and (2) 6-10 years ($\bar{x}$=38.03) of working time with the current school principal were higher than those of teachers with (3) 11-15 years and above ($\bar{x}$=33.47) of working time.

Investigation of teachers' perceptions of organizational development level according to the duration of employment with the principal in their school

It was statistically examined whether teachers' perceptions of organizational development level differed according to the length of employment with the principal in their school. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used in the research. The results obtained are shown in Table 12.

Table 12.
Anova results of teachers' perception levels of organizational development level according to the duration of employment with the current principal (DECP)

	DECP	***n***	***$\bar{x}$***	***sd***		***ss***	***df***	**ms**	***F***	***p***	***(LSD) Post Hoc***
organizational evaluation	(1)	172	14.16	4.10	BG	148.218	2	74.109	4.07	.01*	1-3
	(2)	33	13.36	4.80	WG	4090.817	225	18.181			
	(3)	23	11.52	4.62	*Total*	4239.035	227				
	Total	228	13.78	4.32							
organizational intervention	(1)	172	11.65	2.83	BG	105.941	2	52.970	6.17	.00**	1-3
	(2)	33	10.69	3.33	WG	1929.779	225	8.577			
	(3)	23	9.52	3.04	*Total*	2035.719	227				
	Total	228	11.29	2.29							
organizational sustainability	(1)	172	40.76	11.40	BG	350.775	2	175.388	1.30	.274	
	(2)	33	39.39	39.39	WG	30339.540	225	134.842			
	(3)	23	36.73	36.73	*Total*	30690.316	227				
	Total	228	40.15	40.15							
Total	(1)	172	66.57	17.21	BG	1691.098	2	845.549	2.73	.067	
	(2)	33	63.45	19.58	WG	69630.112	225	309.467			
	(3)	23	57.78	17.42	*Total*	71321.211	227				
	Total	228	65.23	17.72							

*p<.05; n=227 **p<.00; n=227, (1) 1-5 Years, (2) 6-10 Years, (3) 11-15 Years and above

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 12 displayed that there was a significant difference in the subscales of organizational evaluation [$F_{(2-225)}$= 4.076; p< .05], organizational intervention [$F_{(2-225)}$= 6.176; p< .05], which were subscales of organizational development level, according to the duration of employment with the current school principal. In the subscales of organizational development level, sustainability [$F_{(2-225)}$= 1.301; p>.05] did not show a significant difference according to the duration of employment with the current school principal. In general, it is seen that teachers' perception levels of organizational development do not differ significantly according to the duration of employment with the current school principal [$F_{(2-225)}$=2.762; p>.05]. As a result of the LSD test conducted to determine between which groups there was a significant difference, it was determined that the difference in teachers' perceptions of organizational development level was between teachers who worked with the school principal for (1) 1-5 years and (3) 11-15 years or more. When the means were examined, it was determined that the mean score of the teachers with (3) 11-15 years or more ($\bar{x}$=57.78) employment with the current school principal were the lowest. It was determined that the mean score of the teachers with (2) 6-10 years ($\bar{x}$=63.45) employment with the current school principal were higher than the mean score of the teachers with (3) 11 years or more employment with the current school principal. It was determined that the mean score of the teachers who worked with the current school principal for (1) 1-5 years ($\bar{x}$=66.57) had the highest mean score. When the means were examined, it was determined that in the organizational evaluation subscale, teachers with (1) 1-5 years ($\bar{x}$ =14.16) and (2) 6-10 years ($\bar{x}$ =13.36) of employment with the current school principal had higher mean score than teachers with (3) 11-15 years or more ($\bar{x}$ =11.52). Again, in the organizational intervention subscale, teachers with (1) 1-5 years ($\bar{x}$ =11.65) and (2) 6-10 years ($\bar{x}$ =10.69) of employment with the current school principal had higher mean score than

Examining the relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and organizational development

The relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and organisational development was analysed via Pearson correlation, with the results illustrated in Table 13.

Table 13.
Pearson moment correlation analysis on the relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and organizational development level

	n	***$\bar{x}$***	***sd***	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***
DA	228	11.99	3.06	1							
A	228	11.72	2.86	.453**	1						
S	228	40.10	12.39	**.851****	.402**	1					
OE	228	13.78	4.32	.599**	.306**	**.711****	1				
OI	228	11.29	2.99	.499**	.302**	.604**	**.705****	1			
OS	228	40.15	11.62	.583**	.319**	.686**	**.785****	**.779****	1		
OD	228	65.23	17.72	.613**	.335**	**.725****	**.878****	**.852****	**.979****	1	
EL	228	63.82	16.50	**.903****	.560**	**.979****	.699**	.599**	679**	**.717****	1

*p<.05; n=227 **p<.00; n=227

Pearson's correlation coefficient (r) provides information about the direction and strength of the relationship between two continuous variables and certain criteria are used for its interpretation.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Schober, Boer ve Schwarte (2018) determined the correlation coefficient cut-off points as $0.00 \leq r \leq 0.10$ (very weak); $0.10 \leq r \leq 0.39$ (weak); $0.40 \leq r \leq 0.69$ (moderate); $0.70 \leq r \leq 0.89$ (high); $0.90 \leq r \leq 1.00$ (very high). The findings of the present study are also reported with reference to these cut-off points.

When the Pearson correlation analysis given in Table 20 was examined, it was found that there was a high positive relationship between organizational development (OD) and empowering leadership (EL) behavior ($r=0.717$; $p<0.01$). According to the empowerment subscale of empowering leadership, there was a moderate ($r=0.613$; $p<0.01$) and a very high ($r=0.903$; $p<0.01$) level of positive relationship between organizational development and empowering leadership. When the subscales were examined, it was found that there was a moderate level of relationship between the delegation of authority (DO) subscale and the accountability (A) subscale ($r=0.453$; $p<0.01$), a high level relationship between the delegation of authority subscale and the supporting (S) subscale ($r=0.851$; $p<0.01$), a moderate level of relationship between the delegation of authority subscale and organizational evaluation (OE) ($r=0.599$, $p<0.01$), a weak level of relationship between the subscale of delegation and organizational intervention (OI) ($r=0.499$; $p<0.01$) ve a moderate level of relationship between the subscale of delegation and organizational sustainability (OS) ($r=0.583$; $p<0.01$).

According to the accountability subscale, which is the subscale of empowering leadership, there was a weak ($r=0.335$; $p<0.01$) level of positive relationship between organizational development and a moderate ($r=0.560$; $p<0.01$) level of positive relationship between empowering leadership. There was a weak ($r=0.402$; $p<0.01$) level of positive relationship between accountability subscale and supporting subscale, a weak ($r=0.306$; $p<0.01$) level of positive relationship between accountability subscale and organizational evaluation subscale, a weak ($r=0.302$; $p<0.01$) level of positive relationship between accountability subscale and organizational intervention subscale ve a weak ($r=0.319$; $p<0.01$) level of positive relationship between accountability subscale and organizational sustainability subscale.

A high ($r=0.725$; $p<0.01$) level of positive relationship was found between the Supporting subscale, which is a subscale of empowering leadership ve organizational development ve a very high ($r=0.979$; $p<0.01$) level of positive relationship was found between the Supporting subscale and empowering leadership. There was a high ($r=0.711$; $p<0.01$) level of positive relationship between the supporting subscale and organizational evaluation, a moderate ($r=0.604$; $p<0.01$) level of positive relationship between the supporting subscale and organizational intervention ve a moderate ($r=0.686$; $p<0.01$) level of positive relationship between the supporting subscale and organizational sustainability.

In Table 14, the predictive power of the relationship between the variables with a significant relationship between them was analyzed by simple linear regression analysis.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 14.
Simple linear regression analysis for the prediction of empowering leadership perceptions on organizational development

Model	***B***	***SE***	***β***	***t***	***p***	***R***	***R^2***	***F***	***p***
1.(constant)	16.104	3.285		4.903	.00**				
Empowering Leadership	.770	.050	.717	15.448	.00**	.71	.51	238.64	.00**

** p<.00; n=227

The ANOVA table for the simple linear regression analysis demonstrated that the regression model was statistically significant. As illustrated in Table 14, empowering leadership accounts for 51% of the total variance in organizational development [$F_{(1.226)}$=238.64; p<0.001].

Discussion and Conclusion

This study examined the relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and their perceptions of the organizational development level. Additionally, the effects of various demographic variables on the dependent variables were determined ve the predictive power of teachers' perceptions of empowering leadership on their perceptions of the organizational development level was examined.

The findings of this study indicate that the perceived empowering leadership behaviors of school principals exhibit notable differences according to gender. Similarly, the findings of Koçak and Burgaz (2017), Konan and Çelik (2017) ve Karagözoğlu (2022) indicate that there are significant differences in teachers' perceptions of school principals' empowering leadership behaviors based on gender. The evidence indicates that male teachers tend to emphasise the supportive aspect of empowering leadership to a greater extent than their female counterparts. This is largely attributed to the perceived advantages of support in fostering job satisfaction and engagement. This emphasis is evident in the actions of male leaders and the perceptions of male teachers regarding the empowering practices of their principals. Male educational leaders demonstrate a greater propensity for empowering behaviours in comparison to their female counterparts (Munawar et al., 2023). This engagement encompasses the facilitation of teacher participation in decision-making processes and the provision of training opportunities, which are instrumental in cultivating a supportive environment. The findings indicate that male leaders may accord greater priority to these supportive dimensions, thereby influencing male teachers to adopt analogous attitudes towards empowerment.

The results of the study indicate that gender is a factor influencing teachers' perceptions of organizational development. The study revealed that the mean organizational development perceptions of male teachers were higher than those of female teachers. These findings underscore the influence of gender on teachers' perceptions of organizational development. In the organizational evaluation subscale, the mean perceptions of male teachers were found to be significantly higher than those of female teachers. Similarly, in the organizational sustainability subscale, the mean perceptions of male teachers were significantly higher than the mean perceptions of female teachers. This may be attributed to the fact that male teachers' perceptions of the organization differ in various aspects. For

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

example, Abdurrezzak et al. (2023) found that female teachers were more cynical than male teachers, suggesting a potential difference in how they perceive organizational aspects.

The study demonstrates that teachers' perceptions of the empowering leadership subscales vary significantly in accordance with the duration of their employment under the current school principal. Lajoie et al. (2017) discovered that value congruence and tenure act as moderators of transformational leadership effects, indicating that teachers' perceptions of leadership can be influenced by their length of service. The researchers posit that longer-tenured teachers may develop a stronger alignment with the principal's vision and leadership style, which can enhance their perceptions of empowerment. This alignment is crucial as it fosters a sense of belonging and commitment, which can lead to more favorable views of empowering leadership behaviors. Although a difference was identified between teachers in the subscales of delegation of authority and supporting, no significant difference was found in the subscale of accountability contingent on the duration of employment. The results indicate that the perceptions of empowering leadership behaviors exhibited by school principals are shaped by the length of time spent working under the current principal.

The findings of the research indicate that there is a strong positive correlation between organizational development and the implementation of empowering leadership strategies. Empowering leadership has been demonstrated to cultivate a culture of engagement and commitment among employees, which is vital for organizational development. Jung et al. (2020) discovered that empowering leadership behaviors, such as participative decision-making and coaching, have a beneficial impact on employees' commitment to organizational change. Mangundjaya (2014) posits that individual commitment to change has a positive impact on organizational effectiveness, including enhanced performance and the successful implementation of change initiatives. The study emphasizes that empowering leadership serves as a catalyst for fostering a committed workforce, which is essential for the overall development of the organization. The results indicate that the implementation of empowering leadership strategies by organizational leaders can facilitate organizational growth and development. In a study conducted by Jung et al. (2020), it was found that behaviors exhibited by leaders who empower their employees, such as participative decision-making and coaching, have a positive effect on the commitment of employees to organizational change. This, in turn, fosters an environment conducive to growth and development. By fostering an environment of empowerment, leaders can enhance employee engagement, commitment ve innovative behaviors, all of which are essential for achieving organizational success.

Findings suggest that an empowering leadership approach can enhance school performance, motivation ve teacher engagement. Empowering leadership behaviours, such as the promotion of teacher autonomy and the creation of supportive educational environments, are identified in research as pivotal for the enhancement of educational outcomes. Dash and Vohra (2019) emphasize the crucial role of effective leadership in schools, particularly through empowering strategies, in driving improvements in student learning outcomes. Furthermore, the robust relationship between organizational development and empowering leadership underscores the beneficial interplay between leadership practices and organizational culture and work environment. Furthermore, Kim et al. (2018) conducted a meta-analysis that corroborated the favorable effects of empowering leadership on a

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

range of organizational outcomes, including employee performance and organizational citizenship behaviors. Their findings indicate that empowering leadership fosters intrinsic motivation and engagement among employees, which are crucial for cultivating a culture of continuous improvement and development within organizations. This intrinsic motivation culminates in elevated levels of performance and commitment, thereby reinforcing the positive correlation between empowering leadership and organizational development.

In the study, it was found that empowering leadership predicted the level of organizational development at a high level. One of the principal mechanisms through which empowering leadership fosters organizational development is by reinforcing employee commitment. Empirical evidence suggests that behaviors associated with empowering leadership, such as participative decision-making and coaching, are positively correlated with employees' commitment to organizational change (Jung et al., 2020). The creation of an environment in which employees feel valued and engaged is a key responsibility of those in leadership roles. This is particularly important in periods of change, as it allows for the fostering of a culture of commitment and resilience (Kurniawan and Soeling, 2023). This environment not only enhances individual creativity but also promotes collective innovative behaviors within teams (Mutonyi et al., 2020). The implementation of empowering leadership strategies has the potential to significantly enhance workplace morale and reduce feelings of isolation by satisfying employees' basic psychological needs for autonomy, competence ve relatedness (Hou, 2024). As employees feel more autonomous and supported, they are more likely to engage in proactive behaviors that contribute to organizational success (Wang and Yang, 2021). As organizations persist in their efforts to navigate multifaceted and evolving environments, the role of empowering leadership will prove essential in propelling sustainable growth and innovation.

In conclusion, this study examined the effects of empowering leadership on organizations and revealed important findings. The results provide a significant insight into the potential of an empowering leadership approach, as evidenced by the effectiveness of such a model in improving the performance of schools. This study implies that organizations should invest in leadership development programs that emphasize empowering behaviors to foster a positive culture conducive to development. Moreover, leaders who adopt empowering styles can better manage change initiatives by engaging employees in the process, thereby enhancing their commitment and reducing resistance. Organizations should consider training leaders in empowering leadership techniques to improve their effectiveness in navigating change. In addition, organizations should implement empowering leadership practices to enhance employee performance, which is essential for achieving organizational goals and fostering development. By concentrating on the improvement of organizational culture, the facilitation of change management, the encouragement of creativity, the enhancement of performance, the increase of engagement, the provision of psychological empowerment ve the adaptation to change, organizations can leverage empowering leadership to drive their development in an effective manner.

Within the scope of the research findings, various suggestions for practitioners were presented. Firstly, it is imperative that school leaders adopt a leadership style that is conducive to empowerment, characterised by participative decision-making and the provision of support. Such an approach is instrumental in cultivating an inclusive environment that fosters a sense of belonging for

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

all individuals within the educational community. This endeavour is crucial in addressing the perceptual disparities between male and female teachers concerning leadership effectiveness and organisational development. Additionally for the researchers it is recommended that future research explore the underlying reasons for the differences in perceptions of empowering leadership and organisational development between male and female teachers. The implementation of qualitative research methods holds considerable potential in providing a more profound understanding of the influence of gender on these perceptions and the subsequent implications for educational institutions. Lastly, it is recommended that policymakers provide support for research initiatives that examine the relationship between empowering leadership and organisational development in educational settings. This could encompass the provision of funding for studies that evaluate the influence of leadership styles on teacher satisfaction and student achievement, thus contributing to the informed design of future educational policies.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Abdurrezzak, S., Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., ve Doğan, Ü. (2023). Investigation of teachers' perception levels of organizational cynicism and organizational loneliness. *International Journal of Educational Research Review, 8*(3), 396-406.

Allen, S., Winston, B. E., Tatone, G. R., ve Crowson, H. M. (2018). Exploring a model of servant leadership, empowerment ve commitment in nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership, 29*(1), 123-140. https://doi.org/10.1002/nml.21311

Ana, N., Masrukhi, M., Samsudi, S., ve Prihatin, T. (2020). Service quality model, organizational commitment ve tqm-based education leadership in organizational development. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education, 3*(5)710-714. https://doi.org/10.4108/eai.29-6-2019.2290234

Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C. B., Wall, T. D. ve Wood, S. J. (2008). The impact of human resource and operational management practices on company productivity: A longitudinal study. *Personnel Psychology*, *61*(3), 467-501.

Burhan, Q. (2024). From identification to innovation: how empowering leadership drives organizational innovativeness. *Leadership and Organization Development Journal, 45*(3), 478-498. https://doi.org/10.1108/lodj-05-2023-0215

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Pegem Akademi.

Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D. ve Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment ve performance in teams. *Journal of Applied Psychology*, *92*(2), 331.

Çelik, O. T., ve Konan, N. (2020). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *46*(206), 241-261. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8841

Çetin, M. ve Karaokur Akdağ, Ş. (2022). Organizational development level determination scale: A validity and reliability study. *Journal of Education and Learning, 11*(4), 174-192. https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p17

Dash, S. S. ve Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal. *Management Research Review, 42*(3), 352-369. https://doi.org/10.1108/mrr-11-2017-0384

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2018). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (7. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Fong, K. and Snape, E. (2013). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: testing a multi-level mediating model. *British Journal of Management, 26*(1), 126-138. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12048

Garren, S. and Osborne, K. (2021). Robustness of t-test based on skewness and kurtosis. Journal of Advances in Mathematics and Computer Science. *Journal of Advances in Mathematics and Computer Science, 36*(2), 102-110. https://doi.org/10.9734/jamcs/2021/v36i230342

Hair, J. F. veerson, R. E., Tatham, R. L. ve Black, W. C. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Pearson.

Hou, L. ve Cai, W. (2024). Effect of empowering leadership on employees' workplace loneliness: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387624

Johnson, B. ve Christensen. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (S. Beşir Demir, Trans. Ed.) Eğiten Yayınevi.

Joseph, M.S., Bankole, S. A. ve Oluwadare Deji O. (2024). School Principals' Support for Distributed Leadership: A Review of Transformational and Distributed Leadership Literature. International *Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education 3*(5), 710-714

Jung, K. H., Kang, S. ve Choi, S. B. (2020). Empowering leadership, risk-taking behavior ve employees' commitment to organizational change: the mediated moderating role of task complexity. *Sustainability, 12*(6), 2340. https://doi.org/10.3390/su12062340

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Jung, K., Kang, S. ve Choi, S. (2020). Empowering leadership, risk-taking behavior ve employees' commitment to organizational change: the mediated moderating role of task complexity. *Sustainability, 12*(6), 2340. https://doi.org/10.3390/su12062340

Karagözoğlu, A. A. ve Ozan, M.B., (2022). The relationship between empowering leadership, self-efficacy and organizational resilience. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(5). 10.15345/iojes.2022.05.008

Kazlauskaitė, R., Bučiūnienė, I. ve Turauskas, L. (2011). Organisational and psychological empowerment in the hrm-performance linkage. *Employee Relations, 34*(2), 138-158. https://doi.org/10.1108/01425451211191869

Khan, M. (2021). A retrospective analysis of organizational change: a case study of octaware technologies. *International Journal of Business Strategies, 6*(1), 1-11. https://doi.org/10.47672/ijbs.688

Kim, M. and Beehr, T. (2019). The power of empowering leadership: allowing and encouraging followers to take charge of their own jobs. *The International Journal of Human Resource Management, 32*(9), 1865-1898. https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1657166

Kim, M., Beehr, T. A. ve Prewett, M. S. (2018). Employee responses to empowering leadership: a meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 25*(3), 257-276. https://doi.org/10.1177/1548051817750538

Konan, N., ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(4), 1043-1054.

Konczak, L. J., Stelly, D. J. ve Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *60*(2), 301-313.

Kurniawan, A. ve Soeling, P. D. (2023). The effectiveness of empowering leadership on organizational commitment in the police institution: a systematic literature review. *Journal of Economics, Finance and Management Studies, 06*(03). https://doi.org/10.47191/jefms/v6-i3-07

Lajoie, D., Boudrias, J., Rousseau, V. ve Brunelle, É. (2017). Value congruence and tenure as moderators of transformational leadership effects. *Leadership and Organization Development Journal, 38*(2), 254-269. https://doi.org/10.1108/lodj-04-2015-0091

Leach, D. J., Wall, T. D. ve Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: an empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *76*(1), 27-52.

Lee, A., Willis, S. ve Tian, A. (2017). Empowering leadership: a meta-analytic examination of incremental contribution, mediation ve moderation. *Journal of Organizational Behavior, 39*(3), 306-325. https://doi.org/10.1002/job.2220

Li, S., Huo, Y. ve Long, L. (2015). Chinese traditionality matters: effects of differentiated empowering leadership on followers' trust in leaders and work outcomes. *Journal of Business Ethics, 145*(1), 81-93. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2900-1

Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi: SPSS uygulamalı*. (1. Baskı). Detay Yayıncılık.

Mangundjaya, W. L. (2014). The role of communication, trust and justice in commitment to change. *International Conference on Business, Management and Corporate Social Responsibility (ICBMCSR'14)*. Batam, Indonesia.

Morales, V., Jiménez-Barrionuevo, M. ve Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research, 65*(7), 1040-1050. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.03.005

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

Munawar, U., Haider, S. ve Suleman, Q. (2023). Leadership empowering behaviors: gender-based comparative study at secondary school level. *Gomal University Journal of Research, 39*(01), 80-90. https://doi.org/10.51380/gujr-39-01-08

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 462-491.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 462-491.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mutonyi, B. R., Slåtten, T. ve Lien, G. (2020). Empowering leadership, work group cohesiveness, individual learning orientation and individual innovative behaviour in the public sector: empirical evidence from Norway. *International Journal of Public Leadership, 16*(2), 175-197. https://doi.org/10.1108/ijpl-07-2019-0045

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Liderlik*. In A. Yalçın (Trans.) *Örgütsel davranış* (pp. 374-416). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Schober, P., Boer, C. ve Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia, 126*(5), 1763-1768.

Senger, H. (2013). A statistical power comparison of the kolmogorov-smirnov two-sample test and the wald wolfowitz test in terms of fixed skewness and fixed kurtosis in large sample sizes. *Chinese Business Review, 12*(07). https://doi.org/10.17265/1537-1506/2013.07.003

Sparrowe, R. T. (1994). Empowerment in the hospitality industry: an exploration of antecedents and outcomes. *Hospitality Research Journal*, *17*(3), 51-73.

Spreitzer, G. M. (1997). Toward a common ground in defining empowerment. In W. A. Pasmore ve R. W. Woodman (Eds), *Research in organizational change and development* (pp. 31-62). Elsevier Science/JAI Press

Sungur, O. (2010). *Korelasyon analizi*. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5th ed., pp. 115-127). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Non-thesis project). https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/45467

Wang, C. ve Yang, I. (2021). Why and how does empowering leadership promote proactive work behavior? an examination with a serial mediation model among hotel employees. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2386. https://doi.org/10.3390/ijerph18052386

Xu, Y. and Zhang, M. (2022). The study of the impact of empowering leadership on adaptive performance of faculties based on chain mediating. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938951

Zhang, X. ve Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, intrinsic motivation ve creative process engagement. *Academy of Management Journal*, *53*(1), 107-128.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Değerler Eğitiminin Dönüşümü: Post-truth Çağının Sunduğu Fırsatlar ve Tehditler

Transformation of Values Education: Opportunities and Threats Presented by the Post-truth Era

Sevim ÜNAL, Karşıyaka Milli Eğitim Müdürlüğü, sevimileri35@hotmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 1 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 10 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ünal, S. (2025). Değerler eğitiminin dönüşümü: Post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve tehditler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 492-518.
DOI. 10.51460/baebd.1594667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, post-truth çağında değerler eğitiminin dönüşümünü, sunduğu fırsatlar ve getirdiği tehditler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, post-truth çağında değerler eğitiminin epistemolojik, teknolojik ve değer aktarımı olmak üzere üç temel boyutta dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Bulgular, her boyutun kendine özgü fırsatlar ve tehditler barındırdığını ortaya koymaktadır. Epistemolojik boyutta eleştirel düşünme fırsatları ile gerçeklik algısının bulanıklaşması; teknolojik boyutta dijital imkânların artması ile kuşaklar arası kopuklukların derinleşmesi; değer aktarımı boyutunda ise yeni değer alanlarının ortaya çıkması ile manipülatif tehditlerin yaygınlaşması arasında dinamik bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, post-truth çağında değerler eğitiminin etkili olabilmesi için üç temel stratejinin önem kazandığını göstermektedir: epistemolojik farkındalıkla bütünleştirilmiş eleştirel düşünme eğitimi, pedagojik riskler gözetilerek teknolojik imkânların kullanımı ve manipülatif tehditlere karşı koruyucu değer eğitimi. Bu stratejilerin, değerler eğitiminin post-truth çağındaki dönüşümünü yönetmede ve etkisini artırmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Post-truth, Değerler eğitimi, Eleştirel düşünme, Dijital teknoloji, Manipülasyon.

Abstract. This study aims to examine the transformation of values education in the post-truth era by analyzing the opportunities and threats it presents. Using document analysis, one of the qualitative research methods, national and international literature related to the subject was systematically analyzed. The research findings indicate that values education in the post-truth era undergoes transformation in three fundamental dimensions: epistemological, technological, and value transmission. The findings reveal that each dimension contains its unique opportunities and threats. A dynamic interaction has been identified between critical thinking opportunities and the blurring of reality perception in the epistemological dimension; between increasing digital capabilities and deepening intergenerational gaps in the technological dimension; and between the emergence of new value domains and the proliferation of manipulative threats in the value transmission dimension. The results demonstrate that three key strategies have gained importance for values education to be effective in the post-truth era: critical thinking education integrated with epistemological awareness, utilization of technological opportunities with consideration of pedagogical risks, and protective value education against manipulative threats. The implementation of these strategies will play a decisive role in managing the transformation of values education in the post-truth era and enhancing its effectiveness.
Keywords: Post-truth, Values education, Critical thinking, Digital technology, Manipulation.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. This study aims to systematically examine the transformation of values education in the post-truth era, focusing on both opportunities and threats. The research addresses three fundamental questions: How does the post-truth phenomenon affect the epistemological foundations of values education? What opportunities and threats does the digital transformation present for values education? How can educational institutions effectively manage the value transmission process in the post-truth era? These questions have become particularly relevant given the increasing influence of digital platforms on information dissemination and value formation processes. The study's necessity stems from the limited research examining the relationship between post-truth and values education, despite its growing significance in contemporary educational discourse. The research seeks to bridge this gap by providing a comprehensive analysis of the challenges and opportunities facing values education in the digital age.

Method. This study employs qualitative research methodology, specifically utilizing document analysis to examine the transformation of values education in the post-truth era. The research process involved a systematic review of national and international academic literature, including peer-reviewed articles, books, and research reports published between 1992 and 2024. The analysis focused particularly on works addressing post-truth phenomenon, values education approaches, and digital transformation in education. The document selection process prioritized sources that contributed significantly to understanding the intersection of post-truth and values education, with special attention given to theoretical frameworks and empirical studies that illuminate the challenges and opportunities in contemporary educational contexts. The methodological approach emphasized a thorough examination of theoretical perspectives from various disciplines, including education, philosophy, sociology, and digital media studies. The analysis framework was structured around three key dimensions: epistemological foundations, technological transformation, and value transmission processes. Each dimension was analyzed through careful consideration of both opportunities and challenges presented by the post-truth context. The synthesis of findings involved identifying recurring themes, examining relationships between different theoretical perspectives, and evaluating the practical implications for educational practice.

Results. The analysis revealed significant transformations in values education during the post-truth era across three primary dimensions. In the epistemological dimension, the research identified a complex interplay between enhanced opportunities for critical thinking development and increasing challenges related to reality perception. The findings suggest that while the post-truth context necessitates stronger analytical skills, it simultaneously complicates the process of establishing shared understanding of truth and values.

The technological dimension revealed both promising developments and concerning challenges. Digital platforms and tools have expanded the possibilities for value transmission and cross-cultural understanding, yet they have also contributed to deepening generational gaps and communication barriers. The research highlighted the particular significance of balancing technological innovation with pedagogical effectiveness in values education. In the value transmission dimension, the findings indicated a substantial transformation in how values are communicated and internalized. The emergence of digital ethics as a crucial domain and the increasing importance of cross-cultural

Ünal, S. (2025). Değerler eğitiminin dönüşümü: Post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve tehditler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 492-518.
DOI. 10.51460/baebd.1594667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

competence represent significant opportunities. However, these developments are accompanied by growing concerns about manipulation and misinformation in digital environments.

Discussion and Conclusion. The study's limitations primarily stem from its reliance on secondary data sources and the rapidly evolving nature of digital technologies. The theoretical focus, while providing valuable insights, may not fully capture the practical challenges faced by educators in specific contexts. Additionally, the cultural context of the analyzed literature may limit the generalizability of some findings to different educational settings. Future research would benefit from empirical studies testing the theoretical frameworks proposed in this analysis.

The research findings suggest significant implications for theory, practice, and social development in values education. From a theoretical perspective, the study contributes to understanding how post-truth phenomena influence value formation and transmission processes in educational contexts. The analysis provides a framework for conceptualizing the relationship between digital transformation and values education, while highlighting the need for new theoretical approaches to address emerging challenges. Practical implications include the need for educational institutions to develop more sophisticated approaches to values education that incorporate digital literacy and critical thinking while maintaining ethical foundations. The findings suggest that educator training programs should be updated to address the specific challenges of teaching values in a post-truth context. Additionally, the research indicates the importance of developing new pedagogical strategies that effectively utilize digital tools while mitigating their potential risks. Social implications extend to the broader context of community development and cultural preservation in an increasingly digital world. The findings emphasize the need for balanced approaches that promote global citizenship while protecting cultural values and fostering authentic human connections.

This study offers unique value through its comprehensive analysis of values education transformation in the post-truth era. Unlike previous research that typically focused on isolated aspects of either post-truth phenomena or values education, this study provides an integrated examination of their interaction. The analysis framework developed in this research offers new perspectives on understanding and addressing contemporary challenges in values education. The study's originality lies in its systematic approach to identifying opportunities and threats across multiple dimensions of educational practice, while providing practical strategies for navigating the complexities of value transmission in digital environments.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüz dünyasında dijital çağ ile birlikte ortaya çıkan bilgi fazlalığı aynı zamanda bilgi kirliliğine yol açmaktadır. Herhangi bir bilginin doğruluğu bilinmeden, güvenilirliği test edilmeden çeşitli kaynaklar aracılığıyla bireylere ulaşması, bilginin hızla yayıldığı bilişim çağında gerçek kaynağa erişene kadar doğru bilgiyi elde etmeyi de zorlaştırmaktadır (Ersöz ve Kahraman, 2020). Bu şartlarla birlikte bireysel duygu ve inançların nesnel gerçekliklerden daha etkili olması eğitim sistemlerinin epistemolojik temellerinin sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. (Sismondo, 2017). Bu sorgulama süreci, post-truth kavramının 2016 yılında Oxford sözlüğü tarafından "yılın kelimesi" seçilmesiyle akademik literatürde daha görünür hâle gelmiştir (Oxford Languages, 2016). Günümüzde post-truth olgusu, bilginin doğrulanması ve değerlerin aktarılması süreçlerini derinden etkilemekte, bu da değerler eğitiminin işlevini ve etkililiğini yeniden ele almayı gerekli kılmaktadır.

Post-truth kavramının ortaya çıkışı, Sırp-Amerikan oyun yazarı Steve Tesich'in 1992 yılında "The Nation" dergisinde yayımlanan makalesinde ilk kez kullanmasıyla başlamıştır (Tesich, 1992). Tesich, Körfez Savaşı ve Watergate Skandalı sonrasında Amerikan toplumunun hakikatle olan ilişkisindeki değişimi analiz ederken bu kavramı tercih etmiştir. Post-truth kavramı günümüz toplumunda gerçeklerin değerini yitirdiği, insanların doğruları aramak yerine kendi inançlarını ve duygularını ön plana çıkardığı bir düşünce biçimi ve toplumsal olgu olarak ifade edilmektedir. Bilimsel veriler ve kanıtlar yerine alternatif gerçeklerin kabul görmeye başlamasına zemin oluşturan post-truth kavramı, basit bir yalan söyleme durumundan öte, insanların gerçekleri görmezden gelmeyi tercih ettiği, duygusal tatmini akılcı düşüncenin önüne koyduğu yeni bir toplumsal düzeni tanımlamaktadır (McIntyre, 2018). Post-truthun tarihsel gelişimi incelendiğinde ise bu kavramın Raph Keyes tarafından 2004 yılında kavramsallaştırılmaya çalışılmış olması dikkat çekmekte (Güven, 2020), özellikle toplumsal değerlerin ve gerçeklik algısının dönüşümünde önemli bir gösterge olduğu görülmektedir (Keyes, 2004). McIntyre (2018) post-truth döneminin karakteristik özelliklerini incelerken, objektif gerçeklerin manipülasyonuna ve duygusal söylemlerin öne çıkmasına dikkat çekmektedir. Bu süreçte dijitalleşmenin yaygınlaşması, bilgiye erişimi kolaylaştırmış olsa da bilginin düzensiz bir şekilde yayılmasına ve yönetilmesine zemin hazırlamıştır. İnternet üzerinden hızla yayılan bilgiler arasında doğrulanmamış, yanıltıcı veya çarpıtılmış içerikler bulunabilmektedir. Bununla birlikte dijital mecraların kullanıcıları farklı sayfalar arasında sürekli gezinmeye yönlendirmesi, bilgiye ulaşmada odak kaybına ve zorluk yaşanmasına sebep olabilmektedir (Yıldırım ve Özgen, 2024). Politik söylemlerde ve medya içeriklerinde gözlemlenen bu dönüşüm, toplumsal algı ve davranış kalıplarını derinden etkilemektedir. Suiter (2016) bu durumun demokrasi ve toplumsal kurumlar üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Özellikle sosyal medya platformlarının bilgi paylaşımındaki artan rolü ve dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, post-truth kavramının etki alanını genişletmektedir.

Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme süreci, toplumsal değerlerin algılanmasını ve aktarılmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Çocukluk döneminde aile ortamında başlayan ve çevresel faktörlerle şekillenen değer edinimi yaşam boyu devam etmekte (Canatan, 2008), ancak dijital dönüşümün etkisiyle bu süreç farklı bir boyut kazanmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimi, bireylerin davranışlarını yönlendiren değer algılarını dönüştürmekte ve teknolojik yeniliklere uyum sağlama süreci, beraberinde toplumsal değişimlere açık olmayı gerektirmektedir (Çakır ve Dilci, 2024). Toplumun temel dinamiklerini oluşturan saygı, sevgi, hoşgörü, fedakârlık ve yardımseverlik gibi değerler (Göldağ, 2015),

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

dijital çağda yeni anlamlar kazanmakta ve farklı formlarda ortaya çıkmaktadır. Değerlerin sürdürülebilirliği, toplumun bu değerleri koruma ve gelecek nesillere aktarma kapasitesine bağlı olmakta (Akbaba-Altun, 2003), dijitalleşme süreci ise bu aktarım mekanizmalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Tombul, 2021). Bu durum, değerler eğitiminin teknolojik boyutunun sistematik bir şekilde ele alınmasını ve çağın gereklerine uygun yeni stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Değerler eğitiminin önemi, günümüzün epistemolojik belirsizlik ortamında daha da belirginleşmektedir. Lickona (1996) değerler eğitiminin temel prensiplerini incelerken, etkili karakter gelişiminin sistematik ve bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini bütünleşik bir şekilde ele almayı öngörmektedir. Martin ve Dowson (2009), kişilerarası ilişkiler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı araştırmalarında değerler eğitiminin motivasyon üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin değer sistemlerinin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Lovat ve Toomey (2009), kaliteli eğitim ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu iki alanın birbirini besleyen yapısına dikkat çekmektedir. Değerler eğitiminin sistematik uygulanması, öğrencilerin akademik performanslarını artırırken aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Peters (2017), eğitim sistemlerinin post-truth çağındaki dönüşümünü incelerken, değerler eğitiminin bu süreçteki kritik rolüne işaret etmektedir. Araştırmacı, geleneksel eğitim yaklaşımlarının günümüz koşullarında yetersiz kalabileceğini ve yeni stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fuller (2018), bilginin doğası ve değeri üzerine yaptığı analizlerde, post-truth döneminin eğitim sistemlerine getirdiği zorlukları detaylı bir şekilde ele almaktadır. Bilginin güç aracı olarak kullanılması, hakikat kavramının esnek ve göreceli bir hal alması, bilgi kirliliği riskinin artması, bilgi kaynaklarına olan güvenin azalması gibi zorlukların aşılmasında değerler eğitiminin rolü ve önemi giderek artmaktadır. Toomey vd. (2023) değerler eğitiminin özellikle risk altındaki öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri güncel çalışmalarında, bu yaklaşımın öğrenci refahı ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ampirik verilerle desteklemektedir.

Literatürde post-truth ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olması, bu alanda kapsamlı çalışmalara duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. McIntyre (2021), post-truth döneminin eğitim sistemlerine etkilerini incelerken, özellikle değer aktarımı süreçlerinde yaşanan zorlukları ve bu zorlukların aşılmasına yönelik stratejileri ele almaktadır. Araştırmacı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve etik değerlerin güçlendirilmesi konusunda sistematik yaklaşımların gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Berkowitz (2011), değerler eğitiminde etkili faktörleri analiz ettiği çalışmasında, öğrencilerin karakteristik özelliklerini ve çevresel faktörleri bütüncül bir şekilde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeler, değerler eğitiminin başarısında kurumsal yaklaşımların ve öğretmen yeterliliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Harsin (2023), post-truth döneminde güven ilişkilerinin yeniden inşası üzerine yaptığı araştırmada, değerler eğitiminin toplumsal uyum açısından kritik önemini vurgulamaktadır. Araştırmacı, küreselleşme ve dijitalleşmenin değerler sistemi üzerindeki etkilerini incelerken, eğitim kurumlarının bu süreçteki dönüştürücü rolüne dikkat çekmektedir. Lovat ve diğerleri (2010), uluslararası araştırmalarında, değerler eğitimi ve öğrenci refahı arasındaki ilişkiyi farklı kültürel bağlamlarda ele almaktadır. Bu kapsamlı çalışma, değerler eğitiminin kültürlerarası boyutunu ve evrensel değerlerin önemini vurgulamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırmanın temel amacı, post-truth döneminin değerler eğitimine etkilerini kapsamlı bir şekilde belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Post-truth çağında değerler eğitiminin epistemolojik boyutunda ne tür fırsatlar ve tehditler ortaya çıkmaktadır?
- Teknolojik dönüşüm değerler eğitimini hangi açılardan etkilemektedir?
- Post-truth çağında değer aktarımı süreçleri nasıl şekillenmektedir?
- Post-truth çağında değerler eğitiminin etkili olabilmesi için nasıl stratejiler geliştirilmelidir?

Bu soruların cevaplanmasıyla değerler eğitiminin dönüşüm alanlarının incelenmesi, post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve post-truth çağının getirdiği tehditlerin değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın literatüre özgün katkısı, post-truth döneminin değerler eğitimine etkilerini sistematik bir yaklaşımla analiz etmesi ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirmesidir. Çalışmanın sonuçlarının, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca post-truth çağında değerler eğitiminin karşılaştığı zorlukların aşılmasında ve potansiyel fırsatların değerlendirilmesinde yol gösterici olması hedeflenmektedir.

Değerler eğitimi yaklaşımları

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmekte ve bu yönüyle de eğitimin genel hedefleri arasında yer almaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşümler, eğitim sistemlerinin değer aktarımı konusundaki yaklaşımlarını sürekli olarak yeniden şekillendirmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi, farklı teorik ve metodolojik yaklaşımlarla zenginleşerek gelişimini sürdürmektedir. Her yaklaşım, kendi döneminin sosyal, kültürel ve eğitsel ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırken, değerlerin nasıl öğretileceği ve aktarılacağı konusunda farklı bakış açıları sunmaktadır (Akbaş, 2008). Uluslararası alanda ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, dini eğitim, moraloji ve demokratik eğitim gibi farklı isimlerle ifade edilen değerler eğitimine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Meydan, 2014). Bu çalışma kapsamında ele alınacak yaklaşımlar ise karakter eğitimi, bilişsel gelişim, değer açıklama, değer analizi, bütüncül ve dört bileşenli model yaklaşımı tercih edilmiştir (Tablo 1). Her bir yaklaşımın kendine özgü felsefi temelleri, uygulama stratejileri ve hedefleri bulunmaktadır.

Karakter eğitimi yaklaşımı, değerler eğitiminin en köklü ve sistematik yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin ahlaki karakterinin gelişimini merkeze alarak, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları bütüncül bir şekilde ele almaktadır. Lickona (2004), karakter eğitimini "bireyin temel etik değerleri anlaması, önemsemesi ve bunlara göre davranması sürecini destekleyen kasıtlı girişimler" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama, karakter eğitiminin bilgi, duygu ve davranış üçgenindeki bütünleşik yapısını vurgulamaktadır. Karakter eğitiminin sosyolojik temelleri incelendiğinde, toplumsal değerlerin aktarılması ve sürdürülmesindeki kritik rolü ön plana çıkmaktadır. Avcı ve Göksel (2023), karakter eğitiminin toplumsal bütünleşme ve kültürel devamlılık açısından önemini vurgularken, bu yaklaşımın sosyal sermaye oluşumundaki rolüne dikkat çekmektedir. Yaklaşımın teorik çerçevesi, bireyin ahlaki gelişimini toplumsal bağlamdan ayrı düşünmemekte, aksine bu iki boyutu sürekli etkileşim hâlinde ele almaktadır. Lickona (1996), etkili karakter eğitiminin on bir temel prensibini ortaya koyarken, bu yaklaşımın sistematik ve kapsamlı doğasını vurgulamaktadır. Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

prensipler, temel etik değerlerin tanımlanmasından, tüm okul personeliyle iş birliğine, ailenin ve toplumun katılımından, programın düzenli değerlendirilmesine kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Bu prensipler, karakter eğitiminin sadece teorik bir çerçeve değil, aynı zamanda pratik uygulama stratejilerini de içeren bütüncül bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Bilişsel gelişim yaklaşımı, değerler eğitiminde ahlaki muhakeme ve düşünce süreçlerinin gelişimine odaklanmaktadır. Kohlberg ve Hersh (1977), bireylerin ahlaki yargılarının gelişimsel bir süreç içerisinde ilerlediğini ve bu sürecin sistematik bir yapı gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, değerlerin doğrudan aktarımı yerine, bireylerin ahlaki ikilemler üzerinde düşünmesini ve kendi değer sistemlerini oluşturmasını teşvik etmektedir. Bilişsel gelişim yaklaşımı, ahlaki gelişimi gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzeyde ele alırken, her düzeyin kendi içinde iki aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu sistematik yapı, değerler eğitiminin gelişimsel bir perspektifle ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin kendi değerlerini keşfetme ve açıklığa kavuşturma sürecini merkeze almaktadır. Kirschenbaum (2019), bu yaklaşımın temelinde bireylerin kendi değerlerini özgürce seçme, takdir etme ve bu değerlere göre davranma süreçlerinin yer aldığını belirtmektedir. Değer açıklama yaklaşımı, öğrencilerin farklı değer sistemlerini analiz etmelerini ve kendi değer tercihlerini bilinçli bir şekilde yapmalarını desteklerken, yedi aşamalı bir süreç önermektedir. Bu süreç, seçme, takdir etme ve davranışa dönüştürme aşamalarını içermekte ve değerlerin içselleştirilmesine sistematik bir bakış açısı getirmektedir.

Değer analizi yaklaşımı, mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma süreçlerini değerler eğitimine uyarlayan sistematik bir yöntem sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin değer sorunlarını çözümlerken kanıtları değerlendirmelerini, alternatif görüşleri analiz etmelerini ve mantıksal çıkarımlarda bulunmalarını teşvik etmektedir (Akbaş, 2008). Değer analizi yaklaşımı, özellikle sosyal konularda karar verme süreçlerinde kullanılan sistematik bir düşünme yöntemi sunarak, öğrencilerin değer yargılarını rasyonel bir temele dayandırmalarını sağlamaktadır.

Bütüncül yaklaşım ise değerler eğitimini sadece bilişsel veya davranışsal boyutlarıyla değil, tüm yönleriyle ele almayı önermektedir. Bu yaklaşım, değerlerin kazanılmasında bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutların birlikte işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır (Meydan, 2014). Bütüncül yaklaşım, okul kültürünün, aile katılımının, toplumsal etkileşimin ve bireysel gelişimin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunurken, değerler eğitiminin çok boyutlu doğasına dikkat çekmektedir.

Narvaez ve Rest'in (1995) geliştirdiği dört bileşenli ahlaki davranış modeli, değerler eğitimine bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model, ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Ahlaki duyarlılık, durumun etik boyutlarını anlama ve yorumlama yeteneğini; ahlaki muhakeme, doğru eylemi belirleme sürecini; ahlaki motivasyon, etik değerlere öncelik verme eğilimini; ahlaki karakter ise değerleri davranışa dönüştürme cesaretini ifade etmektedir. Bu model, değerler eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını bütünleştiren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Yaklaşım	Temel Odak	Post-truth Dönemindeki Rolü	Eğitimsel Katkısı
Karakter Eğitimi	Ahlaki karakter gelişimi	Temel etik değerlerin korunması	Bulanık gerçeklik algısında değerlerin sürdürülmesi
Bilişsel Gelişim	Ahlaki muhakeme	Post-truth söylemlerin analizi	Eleştirel düşünme ve değerlendirme
Değer Açıklama	Kişisel değer keşfi	Çoklu gerçeklik iddialarını değerlendirme	Bilinçli değer sistemi oluşturma
Değer Analizi	Mantıksal düşünme	Bilgi ve iddiaların rasyonel değerlendirilmesi	Sistematik düşünme becerisi
Bütüncül Yaklaşım	Çok boyutlu gelişim	Kapsayıcı değer eğitimi	Çok boyutlu değer aktarımı
Dört Bileşenli Model	Ahlaki davranış bütünlüğü	Değerlerin çok boyutlu içselleştirilmesi	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bütünlük

Değerler eğitimi yaklaşımlarının her biri, post-truth döneminin getirdiği epistemolojik zorluklar karşısında farklı açılardan önem kazanmaktadır. Karakter eğitimi yaklaşımının bütüncül bakış açısı, bilgi ve gerçeklik algısının bulanıklaştığı bu dönemde temel etik değerlerin korunmasına katkı sağlamaktadır (Lickona, 2004). Bilişsel gelişim yaklaşımının eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme vurgusu, post-truth söylemlerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Kohlberg & Hersh, 1977). Değer açıklama yaklaşımının önerdiği sistematik süreç, bireylerin çoklu gerçeklik iddiaları karşısında kendi değer sistemlerini bilinçli bir şekilde oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Kirschenbaum, 2019). Dört bileşenli ahlaki davranış modelinin sunduğu bütünleşik yapı, değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda içselleştirilmesinin önemine işaret etmektedir (Narvaez & Rest, 1995). Değer analizi yaklaşımının sunduğu sistematik düşünme yöntemi, post-truth çağında bilgi ve iddiaların rasyonel değerlendirilmesine katkı sağlarken (Akbaş, 2008), bütüncül yaklaşım ise bu dönemde değerler eğitiminin çok boyutlu ve kapsayıcı bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Meydan, 2014). Bu yaklaşımların her birinin sunduğu teorik ve metodolojik çerçeve, post-truth döneminde değerler eğitiminin yeniden yapılandırılması sürecine önemli katkılar sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Post-truth kavramının teorik temelleri

Post-truth kavramı hakkındaki akademik çalışmalar çoğunlukla sosyal medya üzerine odaklanmaktadır. Ancak yalan haber, çarpıtma ve manipülasyon gibi durumların sosyal medyanın ortaya çıkışından önce var olması, post-truth kavramının süreç içerisinde nasıl bir farklılıkla tanımlandığının açıkça belirtilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte sosyal medya epistemolojisinin gerçeği çarpıtmaktan ziyade hakikat arzusunu yok etme yönelimi de post-truth kapsamına girmektedir (Güven, 2020; Dönmezçelik, 2023). Bu bağlamda post-truth kavramının teorik temellerini anlamak, bu fenomenin günümüz toplumlarındaki etkisini kavramak açısından önem taşımaktadır. Post-truth'un epistemolojik boyutundan medya ekolojisine, sosyal inşacılık perspektifinden dijital çağın teorik çerçevesine uzanan geniş bir teorik arka planı bulunmaktadır. Bu teorik temeller, gerçeklik algısının dönüşümünü, bilgi-güç ilişkilerini ve medyanın toplumsal etkilerini kapsayan çok boyutlu bir analiz sunmaktadır (Nicholls, 2017).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Post-truth'un epistemolojik boyutu, gerçeklik ve hakikat kavramlarının dönüşümüyle yakından ilişkilidir. Baudrillard'ın simülasyon teorisi, günümüzde gerçekliğin yerini alan simülakrların yani gerçekte hiç var olmadığı halde bir gerçeklik olarak algılanmak istenen fenomenlerin ve hipergerçekliğin post-truth fenomeninin zeminini hazırladığını öne sürmektedir (Makris, 2022). Bu teorik perspektif, dijital çağda gerçeklik ve temsil arasındaki sınırların bulanıklaşmasını açıklarken, post-truth'un epistemolojik temellerini de oluşturmaktadır. Foucault'nun (2008) bilgi-güç ilişkisi analizi ise, hakikatin üretimi ve dolaşımındaki iktidar ilişkilerine dikkat çekmekte, post-truth söylemlerin güç ilişkileri bağlamında nasıl şekillendiğini açıklamaktadır.

Sosyal inşacılık perspektifi, gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiği tezinden hareketle post-truth fenomenine teorik bir zemin sunmaktadır. Berger ve Luckmann (2016), bilginin ve gerçekliğin sosyal olarak inşa edilme süreçlerini incelerken, bu süreçlerin kurumsal yapılar ve gündelik pratikler aracılığıyla nasıl meşrulaştırıldığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, post-truth döneminde gerçeklik algısının toplumsal inşasını ve bu inşa sürecinde medyanın rolünü anlamak açısından önemli bir teorik çerçeve sağlamaktadır.

Postmodernist yaklaşım, büyük anlatıların sonu ve hakikat rejimlerinin çoğullaşması teziyle post-truth'un teorik temellerinden birini oluşturmaktadır. Lyotard'ın (1999) postmodern durumu analizi, evrensel hakikat iddialarının yerini çoklu gerçekliklerin aldığı bir toplumsal duruma işaret etmektedir. Bu teorik perspektif, post-truth döneminde nesnel gerçeklik kavramının sorgulanmasını ve göreceli hakikat anlayışının yükselişini açıklamaktadır.

Medya ekolojisi teorisi, post-truth'un iletişimsel boyutunu anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Postman (2000) ve McLuhan'ın (2008) medya teorileri, iletişim teknolojilerinin toplumsal gerçeklik algısını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. McLuhan'ın 'araç mesajdır' tezi, post-truth döneminde dijital medya platformlarının sadece bilgi taşıyıcısı değil, aynı zamanda gerçeklik algısını yapılandıran temel unsurlar olduğuna işaret etmektedir. Postman'ın medya ekolojisi yaklaşımı ise, teknolojik iletişim ortamının kültürel ve toplumsal etkilerini analiz ederek, post-truth fenomeninin medya boyutunu açıklamaktadır.

Post-truth'un teorik temellerini oluşturan bu yaklaşımlar, değerler eğitiminin günümüzdeki konumunu ve karşılaştığı zorlukları anlamak açısından analitik bir çerçeve sunmaktadır. Baudrillard'ın simülasyon teorisi ve Foucault'nun bilgi-güç analizi, değerler eğitiminin epistemolojik temellerini yeniden düşünmeyi gerektirmektedir (Nicholls, 2017). Berger ve Luckmann'ın (2016) sosyal inşacı perspektifi, değerlerin aktarımı ve içselleştirilmesi süreçlerinin toplumsal bağlamını açıklarken, Lyotard'ın postmodern yaklaşımı, çoğulcu değer sistemlerinin eğitimsel yansımalarını anlamaya yardımcı olmaktadır. Castells'in (2005) ağ toplumu teorisi ve medya ekolojisi yaklaşımları ise, dijital çağda değerler eğitiminin yeni formlarını ve olanaklarını tartışmaya açmaktadır. Bu teorik perspektiflerin sunduğu kavramsal araçlar, post-truth çağında değerler eğitiminin karşılaştığı zorlukları analiz etmek ve yeni stratejiler geliştirmek için önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Değerler eğitimi ve post-truth ilişkisi

Değerler eğitimi ve post-truth ilişkisi, dijital çağın eğitim sistemlerine getirdiği yeni durumlardan birini oluşturmaktadır. Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerindeki artan rolü ve bilgi üretim-tüketim pratiklerindeki değişimler, değerler eğitiminde yeni yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Buckingham, 2015). Post-truth döneminde değerler eğitiminin temel dayanakları arasında eleştirel pedagoji perspektifi yer almaktadır. Eleştirel pedagoji bireyleri içinde yaşadıkları topluma ve bir parçası oldukları sisteme karşı sorumlu görerek öğrencilerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Eleştirel pedagojinin esas olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda da okulların, demokratik bir toplum kurulmasına ve geliştirilmesine imkân verecek bir tarzda yapılandırılması ve dönüştürülmesi amaçlanmaktadır (Kesik ve Bayram, 2015). Öğrencilerin gerçekliği sorgulama ve analiz etme becerileri, eleştirel pedagojinin merkezinde yer almaktadır (Shor, 2004). Eleştirel pedagoji, neoliberal eğitim anlayışına alternatif bir çerçeve sunarken, değer temelli eğitimin önemine vurgu yapmaktadır (Giroux, 2007).

Dijital çağda farklı teknolojiler aracılığıyla güvenli internet kullanımını artırmak, edinilen bilginin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında karar verebilmek gibi becerilere sahip olabilmek, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmesine yardım edebilmek için dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Hamutoğlu vd., 2017). Dijital okuryazarlık ve değerler arasındaki ilişki, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli konularından birini oluşturmaktadır. Dijital medya ortamında eleştirel düşünme ve değer temelli karar verme becerileri, gençlerin sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında değerlendirilmektedir (Buckingham, 2015). Dijital okuryazarlık becerileri, post-truth döneminde değer aktarımı süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Lankshear & Knobel, 2008).

Etik karar verme süreçleri, post-truth döneminde değerler eğitiminin kritik bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Ahlaki yargı gelişimi ve etik karar verme becerileri, sistematik bir yaklaşımla ele alınması gereken konular arasında yer almaktadır (Rest & Narvaez, 1994). Etik davranışların geliştirilmesinde yasal düzenlemeler ve kurumsal politikalar kadar, değer temelli yaklaşımların da önemli bir rolü bulunmaktadır (Treviño vd., 1999). Teknoloji destekli değer aktarımı, post-truth çağında yeni öğrenme ve öğretme stratejilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Dijital teknolojiler, pedagojik yeniliklerin bir aracı olarak değerlendirilirken, değerler eğitiminde yeni fırsatlar sunmaktadır (Laurillard, 2008). Öğrenme tasarımı ve teknoloji entegrasyonu, değerler eğitiminin etkililiğini artıran unsurlar arasında görülmektedir (Laurillard, 2012). Kültürlerarası değerler yaklaşımı, post-truth döneminde küresel bir perspektif sunmaktadır. Kültürel boyutların değerler eğitimindeki rolü, farklı toplumsal bağlamlarda farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Hofstede, 2011). Kültürlerarası duyarlılık ve değer aktarımı süreçleri, post-truth çağında önemli bir eğitimsel hedef olarak kabul edilmektedir (J. M. Bennett & Bennett, 2004).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. Değerler Eğitimi ve Post-truth Dönemde Öne Çıkan Perspektifler

Değerler eğitimi ve post-truth ilişkisi, eleştirel pedagoji, dijital okuryazarlık, etik karar verme, teknoloji destekli öğrenme ve kültürlerarası yaklaşımların bütünleşik bir perspektifle ele alınmasını gerektirmektedir (Şekil 1). Bu bağlamda eleştirel pedagojinin sunduğu sorgulayıcı yaklaşım ile dijital okuryazarlığın sağladığı teknik yetkinlikler post-truth çağında değer aktarımının temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir. Etik karar verme süreçleri ve teknoloji destekli öğrenme stratejileri bu değer aktarımının metodolojik araçlarını oluştururken, kültürlerarası yaklaşımlar küresel bir perspektif sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırma metodolojisi, sosyal gerçekliğin derinliklerine inmeyi hedefleyen sistematik bir bilgi edinme yaklaşımı olarak kabul edilmekte ve araştırma nesnesini doğal ortamında incelerken, araştırmacıya dinamik bir süreç yönetimi imkânı tanımaktadır (Karataş, 2017). Nitel araştırmaların bilimsel geçerliliği, üç temel metodolojik ilkeye dayanmaktadır. Öncelikle, araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesinin sağlam bir zeminde kurgulanması gerekmektedir. İkinci olarak, araştırma sürecinde bilimsel titizlik korunurken yöntemsel esnekliğe de yer veren sistemli bir araştırma stratejisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Son olarak ise elde edilen bulguların, bilimsel literatüre katkı sağlayacak biçimde, tutarlı ve anlaşılır bir akademik rapora dönüştürülmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da nitel yöntemin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gereklilikleri doğrultusundaki ilkeler dikkate alınarak kavramsal çerçeve, çalışma yöntemi ve bulguların sunumu gibi tüm bileşenler sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmanın her aşamasında bilimsel nitelik gözetilmiş, veri toplama ve analiz süreçlerinde metodolojik ilkelere bağlı kalınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, alanyazına katkı sağlayacak biçimde düzenlenmiş ve raporlanmıştır.

Araştırma modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak literatür derlemesi benimsenmiştir. Literatür derlemesini sistematik bir şekilde gerçekleştirmek için Knopf'a (2006) göre araştırma sorularının net biçimde belirlenmesi, kapsamlı bir literatür taranması, kaynakların titizlikle seçilmesi ve bulguların tematik organizasyonu gerekmektedir. Bu model doğrultusunda çalışmamızda, post-truth kavramının ilk kullanımı olan 1992'den 2024'e kadar olan zaman dilimindeki Türkçe ve İngilizce akademik yayınlar incelenmiştir. Literatür taramasında post-truth/hakikat-sonrası, değerler eğitimi, dijital dönüşüm, epistemolojik dönüşüm, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve dijital etik kavramları temel alınmıştır. Knopf'un önerdiği gibi, incelenen çalışmalar kronolojik bir sıralama yerine, belirlenen tematik çerçeve doğrultusunda analiz edilmiş ve sentezlenmiştir. Bu sistematik yaklaşım, değerler eğitiminin post-truth çağındaki dönüşümünün farklı boyutlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır.

Veri kaynakları

Çalışmada veri kaynağı olarak incelenen dokümanlar; akademik makaleler, kitaplar, bildiriler, tezler ve araştırma raporlarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Web of Science, Scopus, ERIC, TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak 1992-2024 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar sistematik biçimde taranmıştır. İlk taramada ulaşılan 247 çalışma, belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kriterler; çalışmaların hakemli dergilerde yayımlanmış olması, tam metnine erişilebilir olması ve doğrudan post-truth döneminde değerler eğitimi konusunu ele alması olarak belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda 11 kitap, 63 makale, 2 bildiri, 3 tez çalışması ve 4 rapor olmak üzere toplam 83 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri analizi ve güvenilirliği

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenen teorik çerçeve doğrultusunda verilerin işlenmesi ve bulguların sistematik biçimde yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem, post-truth döneminde değerler eğitiminin epistemolojik, teknolojik ve değer aktarımı boyutlarında incelenmesine olanak sağlamaktadır. Analiz sürecinde incelenen çalışmalar sistematik biçimde değerlendirilmiş, elde edilen veriler belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve temalar arası ilişkiler belirlenmiştir. Bulguların güvenirliği ve objektifliği; farklı paradigmaları temsil eden kaynakların dengeli biçimde incelenmesi, her tema için karşıt görüş ve yaklaşımların karşılaştırmalı analizi ve ulaşılan bulguların literatürle ilişkilendirilerek yorumlanması yoluyla sağlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Epistemolojik boyut

Post-truth çağında değerler eğitiminin epistemolojik boyutu eleştirel fırsatlar sunarken, epistemolojik tehditler de barındırmaktadır. Eleştirel düşünme fırsatları, post-truth döneminin değerler eğitimine sunduğu önemli imkânlardan birini oluşturmaktadır. Bilginin doğruluğunu sorgulama ve analiz etme ihtiyacı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yeni fırsatlar sunmaktadır (Levitin, 2017). Eleştirel düşünme, beceriler arasında yer alsa da özünde barındırdığı gereklilikler bakımından değerler kapsamında ele alınabilir. Çünkü eleştirel düşünme; ön yargısız bir bakış açısı, akılcı davranma, öz denetim becerisi, tarafsız bir tutum, başka görüşlere saygı, iyi niyet ve öz güven gibi özellik ve yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Bu bakımdan eleştirel düşünme yalnızca zihinsel bir beceri değil; duyuşsal alana hitap eden yönleriyle, bir erdemdir (Arslan ve Batur, 2023).

Post-truth döneminin eleştirel düşünme bağlamında sunduğu fırsatlar, değerler eğitiminin yeni bir boyut kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Sorgulama becerilerinin gelişimi, bilgi doğrulama yetkinliği ve değer temelli analiz becerilerinin bütünleşik bir yapıda ele alınması önem taşımaktadır (Levitin, 2017). Eleştirel düşünme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin varsayımları sorgulama ve alternatif bakış açıları geliştirme becerileri güçlendirilebilmektedir (Brookfield, 2011). Bu süreçte öğrencilerin kendi değer yargılarını da sorgulamaları ve daha bilinçli tercihler yapmaları mümkün olmaktadır. Post-truth döneminin karakteristik özelliği olan duygusal söylemlerin hakikat üzerindeki etkisi, sorgulama becerilerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Paul & Elder, 2019).

Bilgi doğrulama yetkinliği, post-truth döneminin sunduğu bir diğer gelişim fırsatıdır. Yeni medya araçlarının yaygın kullanımı, bilginin doğruluğunu teyit etme becerilerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesini gerektirmektedir (Eroğlu ve Çakmak, 2020). Bu bağlamda, medya ve bilgi okuryazarlığı becerileri, değerler eğitiminin önemli bir bileşeni hâline gelmektedir. Post-truth dönem ve medyanın güvenilirliğine inancın azalması gerçeğin erozyona uğramasına sebep olabilmekte, gerçek olana da şüpheyle yaklaşılması gibi bir sonucu gündeme getirebilmektedir. Bu nedenle post-truth döneminde medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı çatısı altında bilgi okuryazarlığı tüketilen medya metinlerini doğru değerlendirebilmek açısından önem kazanmıştır (Baytimur ve Çalışkan, 2019). Post-truth çağının, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için otantik öğrenme fırsatları sunduğu belirtilmektedir (Willingham, 2010). Değer temelli analiz becerileri, eleştirel düşünme ve bilgi doğrulama süreçlerini tamamlayan önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Post-truth döneminde bilgi ve değerlerin iç içe geçmiş yapısı, analitik düşünme becerilerinin değerler eğitimi bağlamında ele alınmasını önemli kılmaktadır (Paul & Elder, 2019). Öğrencilerin karşılaştıkları bilgileri değer temelli bir perspektifle analiz edebilme yetkinliğinin geliştirilmesi, post-truth çağının sunduğu fırsatlar arasında değerlendirilmektedir (Arslan ve Batur, 2023). Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerilerinin değerler eğitimiyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de etik gelişimlerine katkı sağlayabilecek bir zemin oluşturmaktadır.

Epistemolojik boyut kapsamındaki tehditlere bakıldığında ise post-truth döneminde değerler eğitiminin karşılaştığı epistemolojik sorunların, bilgi ve gerçeklik algısının dönüşümüyle

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilişkilendirilmesi dikkat çekmektedir. Bu dönemde epistemolojik yapının değişimi, değerler eğitiminin teorik ve pratik boyutlarını etkilemektedir (Friedman, 2023). Post-truth'un epistemolojik etkileri, özellikle bilginin üretimi ve dolaşımı süreçlerinde gözlemlenmektedir (Capilla, 2021). Bu durum, değerler eğitiminin epistemolojik temellerinin yeniden değerlendirilmesini gündeme getirmektedir.

Gerçeklik algısının değişimi, post-truth döneminin epistemolojik boyutlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Baudrillard'ın (1994) simülasyon teorisi bu doğrultuda incelendiğinde gerçekliğin yerini tam bir simülasyon evreninin aldığı ve artık ancak bir hiper-gerçeklikten bahsedilebileceği savunulmaktadır. Medyanın gerçeklik inşa süreçlerindeki rolü ise değer aktarımı süreçlerinde yeniliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Güzel, 2015). Demokrasilerde yasama, yürütme, yargıdan sonra "dördüncü güç" olarak adlandırılan medyanın, kitleleri bir anda harekete geçirebilme, istenilen bir konu ya da kişiyi gündemin birinci sırasına oturtabilme, halkı asıl dertlerinden uzaklaştırıp insanlara "sahte ve sanal" bir dünyayı yaratmasıyla doğru orantılı olarak, etkinliği ve etki alanı büyümektedir. Bu bakımdan simülasyon ortamlarının yaygınlaşması, gerçeklik algısının değişiminde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Gerçeklik olmaktan çıkarak simülasyon hâline gelen bilgiler, gerçekliğin maskelenmiş veya şekil değiştirmiş bir yansıması olarak hakikatten uzak bir şekilde dezenformasyon hâlini almaktadır (Türk, 2022).

Bilgiye ulaşma süreçlerindeki değişimler, değerler eğitiminin epistemolojik boyutunu etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bilişsel süreçlerin karar verme mekanizmalarındaki rolü araştırmalarda incelenmektedir (Kahneman & Tversky, 1996). Bu süreçte bireylerin değer temelli kararlar alma mekanizmaları, bilişsel yanılgılardan etkilenebilmektedir. Özellikle dijital ortamlarda her bir kullanıcının kendisini ifade etme olanağı bulduğu, aktif katılımcı ve içerik üreticisi olduğu düşünüldüğünde devasa bir epistemoloji öne çıkmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde farklılaşan iletişim ve medya teknolojileri farklı kültürel ve zihinsel süreçler meydana getirmesi ve hakikat kavramının tanımlarının enformasyonu taşıyan medyanın karakterine bağlı olması, post-truth kavramının dijital medya teknolojilerinin epistemolojisine bağlı olarak ortaya çıktığını düşündürmektedir (Açıkalın ve Canbey, 2022). Bilişsel süreçlerin ahlaki sezgiler üzerindeki etkisi, değer yargılarının oluşum sürecinde önem taşımaktadır (Kahneman & Sunstein, 2005).

Değer rölativizmi konusu da post-truth döneminin epistemolojik boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bireylerin tutum, düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkan değerler toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir öğesi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte toplumsal yapıların değer anlayışlarında karşılıklı olarak değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Bauman (Bauman, 2000), akışkan modernite kavramı çerçevesinde değerlerin modern toplumdaki konumunu incelemektedir. Akışkan modernitenin karakteristik özellikleri, değer sistemlerinin yapılanmasında ve aktarımında yeni durumların ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilmektedir (Gane, 2001). Taylor (1999), modernite ve değerler arasındaki ilişkiyi analiz ederken, modern toplumda değerlerin konumuna odaklanmakta ve farklı modernite teorilerinin değerler üzerindeki etkisini incelemektedir. MacIntyre'ın çalışmalarında, değer relativizmi ve rasyonel etik anlayış arasındaki ilişki tartışılmaktadır (Kuna, 2005). Bu bağlamda, geleneksel değer sistemlerinin modern toplumdaki konumu ve rasyonel temelli etik yaklaşımların imkânları araştırmalara konu olmaktadır (Lutz, 2009).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Post-truth döneminde epistemolojik sorunların değerler eğitimine etkisi, farklı teorik yaklaşımlar çerçevesinde incelenmektedir. Wilber'in (2012) bütüncül teorisi, epistemolojik dönüşümlerin çok boyutlu analizine olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede gerçeklik algısının değişimi, bilgiye ulaşma süreçlerindeki dönüşümler ve değer relativizmi konuları, post-truth döneminin epistemolojik boyutları olarak değerlendirilmektedir (Marshall, 2012).

Teknolojik boyut

Post-truth döneminde değerler eğitimi sürecindeki fırsatlar dijital olanaklarla çeşitlenirken, iletişimsel ve pedagojik zorluklar tehdit unsuru olarak görülmektedir. Teknolojik imkânlar, post-truth döneminin değerler eğitimine sunduğu fırsatların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Günümüzde teknoloji, farklılaşan toplumsal değerler, değişen kariyer algıları, eğitim imkânları, çalışma koşulları gibi etkenler, dijital dönüşüm sürecinde öğrenme ortamlarının ve eğitsel içeriklerin yeniden yapılandırılması ve değerler eğitiminin etki alanının genişletilmesine olanak sağlamaktadır (Ardıç ve Altun, 2017). Post-truth döneminde dijital platformların eğitim süreçlerine entegrasyonu, değerlerin aktarılması ve içselleştirilmesi noktasında yeni fırsatlar sunmaktadır (Prensky, 2010). Bu bağlamda teknolojik araçların pedagojik potansiyeli, değerler eğitiminin geleneksel sınırlarının ötesinde bir öğrenme ekolojisi oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Siemens, 2016).

Dijital platformların etkili kullanımı, değerler eğitiminin yeni formlarının geliştirilmesine de imkân tanımaktadır. Teknolojik araçların eğitsel amaçlarla yeniden yapılandırılması sürecinde, değer aktarımının farklı düzeylerde gerçekleştirilmesi mümkün görünmektedir (Romrell vd., 2014). Bu süreçte dijital öyküleme ve çizgi roman gibi interaktif materyallerin değerler eğitiminde kullanımı, öğrencilerin değer kazanımlarını destekleyici olabilmektedir. Görsel imajların yazılı metinler ile birleştirilmesi, öğrencilerin kavrayış düzeylerinin gelişmesini ve hızlanmasını sağlarken; dijital öyküleme ile öğrencileri hikâyelerde yer alan eski değerlerden haberdar etmek ve onları güncellenen sosyal çevrelere uyarlamak daha kolay hâle gelmektedir (Atıcı ve Yürük, 2017; Keskinve& İlhan, 2021).

Küreselleşme ile birlikte, değerlerin anlamı ve kapsamı da değişmiştir. Değerler geleneksel düzeyden küresel ölçeğe evrilerek insan hakları, demokrasi, girişimcilik, toplam kalite gibi yeni değerler öne çıkmıştır. Aynı şekilde vatandaşlık kavramında da değişim yaşanmış, daha geniş bir dünyanın ve bu dünya içinde kendi yerinin farkında olan, farklılıklara saygı duyan ve değer veren küresel vatandaşlık değerler arasında yerini almıştır (Kan, 2009). Bu süreçte eğitim teknolojilerinin demokratik ve eşitlikçi bir yaklaşımla kullanılması önem taşımaktadır (Apple vd., 2022).

İletişimsel ve pedagojik zorluklara bakıldığında ise bu alandaki tehditlerin, değerler eğitiminin özellikle uygulama boyutunu etkilediği dikkat çekmektedir. Dijital dönüşümün eğitim süreçlerine yansımaları, değer aktarımının geleneksel formlarını ve iletişim kalıplarını dönüştürmektedir. Farklı eğitim anlayışları davranışlara dönüştürüp hayat felsefeleri hâline getirildikçe değerlerin bir nesilden başka bir nesile aktarılmasında ve nesiller arası diyalog kurulabilmesinde zorluklar görülmektedir. Değerlerin söylemden çıkıp pratiğe nasıl aktarılabileceği konusuna çözüm getirilmemesi de bu zorlukları artırmaktadır (Çepni, 2020). Teknolojinin, toplumsal kültürü teknoloji merkezli bir yapıya dönüştürmesi ve geleneksel değer aktarım süreçlerini değiştirmesi (Postman, 2000), dijital iletişim ağlarının çok yönlü ve hızlı bilgi akışı (Arsenault & Castells, 2008), değerler eğitiminde yeni durumların

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle dijital platformların yaygınlaşması, değerlerin aktarılma ve içselleştirilme süreçlerinde farklı yaklaşımların geliştirilmesini gerektirmektedir (Alp ve Levent, 2024). Kuşaklar arasındaki değer yargılarındaki farklılaşmanın gün geçtikçe artması da birbirini anlamayan ve mutluluğu birbirinden uzaklaşmakta bulan kuşakların yetişmesine neden olmaktadır. Bu hususta X kuşağının ortaya çıkan bir değişim ya da yeniliğin mahiyetini anlamadan direnç göstermesi gibi olumsuz durumlara karşın Z kuşağının dijital ortamlardaki varlığı ve değer algıları, eğitimcilerin değer aktarım süreçlerinde yeni stratejiler geliştirmesini önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, dijital dönüşüm ile insani değerler arasındaki dengenin kurulması, değerler eğitiminin öncelikli konuları arasında yer almaktadır (Çepni, 2020).

Post-truth kavramı doğruluk, dürüstlük ve etik değerlerle ilgili birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Post-truth kavramını etik açıdan analiz eden akademik çalışmalar toplumsal ve bireysel değerlerin nasıl etkilendiğini anlamaya yardımcı olurken, iletişimsel sorumluluklara dair ihtiyaçları da işaret etmektedir (Dirik vd., 2023). İletişim engellerinin artması, dijital çağda değerler eğitimini etkileyen faktörlerden biri olarak görülmektedir. Postman'ın (1993) teknolojinin kültüre teslimiyeti analizi, iletişim teknolojilerinin değer aktarım süreçlerindeki dönüştürücü etkisine dikkat çekmektedir. Medya ortamlarının çocuklar üzerindeki etkisi ve eşitsizliklerin derinleşmesi (Şirin, 2013), değerler eğitiminde yeni iletişim stratejilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Dijital kültürün tek tipleştirici etkisi (Uçak, 2021) ve geleneksel iletişim biçimlerinin dönüşümü, değer aktarım süreçlerinde yeni zorlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dijital çağın getirdiği önemli pedagojik meselelerden biri olan değer aktarımında tutarlılık sorunu da dijital öykü anlatımı gibi yeni yöntemlerin değerler eğitiminde kullanılmasını ve geleneksel aktarım süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Kutlucan vd., 2019).

Kuşaklar arası kopukluklar, dijital yerliler ve göçmenler arasındaki farklılıkların derinleşmesiyle belirginleşmektedir. Prensky'nin (2001) dijital yerliler ve göçmenler kavramsallaştırması, kuşaklar arası düşünme ve öğrenme farklılıklarına işaret etmektedir. Bu farklılıklar, değer aktarım süreçlerinde yeni yaklaşımların geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Prensky, 2009). Dijital çağda değer algısının dönüşümü ve psikolojik etkileri (Çakır ve Dilci, 2024), kuşaklar arası iletişimin yeniden yapılandırılmasını gerektiren unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Değer aktarımı boyutu

Değerler eğitiminin post-truth çağındaki değer aktarımı boyutunda yeni değer alanları fırsat olarak karşımıza çıkarken, manipülatif durumlar ise tehdit unsuru olabilmektedir. Post-truth çağında teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, yeni değer alanlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle dijital etkileşimin yoğunlaşması, etik değerlerin yeniden tanımlanmasını ve kültürlerarası değer sistemlerinin etkileşimini beraberinde getirmektedir (Floridi vd., 2019). Bu süreçte dijital etik ve kültürlerarası iletişim yetkinlikleri, değerler eğitiminin yeni boyutları olarak değerlendirilmektedir (Byram, 2021).

Dijital etik değerler, sanal topluluklar ve dijital platformlarda yeni davranış kalıplarının geliştirilmesini gerektirmektedir (Vanacker & Heider, 2012). Bu süreçte etik ilkelerin pratik uygulamaları ve olası riskleri sistematik bir şekilde değerlendirilmektedir (Floridi, 2019). Dijital etiğin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kapsamı, teknolojik gelişmelere paralel olarak genişlerken, siber suçlar ve siber dünyadaki etik ihlaller gibi yeni sorun alanları ortaya çıkmaktadır. Özellikle sosyal medya kullanıcılarının kültürel ve sosyal bilinçlilik düzeylerine göre farklılık gösteren etik değerler her ne kadar öz denetimle sağlansa da internete erişimin artık kolay olduğu dünyada etik kurallarla oluşturulacak denetim mekanizmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Cengiz, 2021). Sanal ortamlardaki etik ihlaller ve bunların toplumsal etkileri, dijital etik değerlerin eğitim süreçlerinde daha kapsamlı ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Heider, 2018). Bu bağlamda siber etik standartların geliştirilmesi ve dijital platformlarda etik davranışın teşvik edilmesi, değerler eğitiminin yeni hedefleri arasında yer almaktadır (Onder ve Sert, 2023).

Kültürlerarası değer etkileşimi, post-truth döneminde yeni bir anlam kazanmaktadır. Kültürlerarası iletişim yetkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, sistematik bir yaklaşımı gerektirmektedir (Byram, 2021). Bu süreçte dijital platformların sunduğu etkileşim olanakları, farklı kültürel değerlerin tanınması ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi açısından yeni fırsatlar sunmaktadır (James, 2014). Kültürlerarası değer etkileşiminin dijital ortamlardaki dinamikleri, değerler eğitiminin içerik ve yöntemlerini yeniden şekillendirmektedir. Kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, küresel bir perspektifin benimsenmesini ve farklı değer sistemlerinin anlaşılmasını desteklemektedir (M. Bennett, 1998). Bu bağlamda, kültürlerarası yetkinliklerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için yeni modeller ve yaklaşımlar önerilmektedir (Byram, 2012).

Post-truth çağında ortaya çıkan yeni değer alanları, değerler eğitiminin kapsamını genişletmekte ve içeriğini zenginleştirmektedir. Dijital etik değerler ve kültürlerarası etkileşim süreçleri, bu yeni değer alanlarının temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Floridi vd., 2019). Teknolojik gelişmelerin sunduğu olanaklar ve küresel etkileşimin artması, bir yandan yeni etik sorunları gündeme getirirken, diğer yandan kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi için fırsatlar sunmaktadır (James, 2014). Bu bağlamda, değerler eğitiminin bu yeni alanlara uyum sağlayacak şekilde yapılandırılması ve sistematik bir yaklaşımla ele alınması önem taşımaktadır.

Post-truth döneminde değerler eğitiminin karşılaştığı temel sorun alanlarından bir diğeri ise manipülatif tehditlerdir. Medya kontrolü ve propaganda teknikleri (Chomsky, 2002), değer sistemlerinin yönlendirilmesinde etkili araçlar olarak kullanılmaktadır. Dijital platformlarda bilgi düzensizliklerinin artması (Yıldırım ve Özgen, 2024) ve sosyal medyanın değer aktarımındaki rolü (Uluç ve Yarcı, 2017), manipülatif tehditlerin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Herman ve Chomsky'nin propaganda modeli perspektifinden bakıldığında ise kitle iletişim araçlarının değer yönlendirmedeki sistematik etkisi önem kazanmaktadır. (Mullen & Klaehn, 2010). Propaganda modelinin güncel formları, değer sistemlerinin sistematik bir şekilde etkilenmesine zemin oluşturmaktadır (Herman, 2018).

Sosyal medya platformlarının yeni iletişim pratikleri, değerlerin aktarılması ve algılanması süreçlerinde yeni manipülasyon biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Tekke ve Lale, 2021). Bu bağlamda medya manipülasyonunun eğitsel etkileri ve sonuçları, sistematik bir yaklaşımla ele alınması gereken konular arasında değerlendirilmektedir (Bolat ve Kazancı, 2023). Sosyal medya platformları, değer yönlendirmesinde yeni araçlar olarak işlev görürken (Marwick & Boyd, 2014), dijital ortamlarda kimliklerin akışkanlaşması ve değer sistemlerinin dönüşümü, yeni manipülasyon biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Dereli, 2019). Bu süreçte ikna tekniklerinin dijital

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

platformlardaki kullanımı (Cialdini, 2005), bireylerin değer yargılarının sistematik bir şekilde etkilenmesine neden olmaktadır. Ellul'un (2021) propaganda analizleri, modern toplumlarda değer yönlendirmesinin psikolojik ve sosyolojik boyutlarına ışık tutmaktadır.

Dezenformasyon ve yanlış bilgilendirme, post-truth döneminin manipülatif tehditlerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Bilgi düzensizliklerinin dijital ortamlardaki yayılımı (Wardle, 2018) ve söylentilerin yayılma mekanizmaları (Sunstein, 2009), değer aktarım süreçlerini etkilemektedir. Sosyal medyanın post-truth düzendeki rolü değerlerin manipüle edilmesinde yeni yöntemlerin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Cosentino, 2020). Dijital platformlarda etik sorunların ve bilgi manipülasyonunun artması, değerler eğitiminde yeni zorlukları beraberinde getirmektedir. Kitle iletişim araçlarıyla üretilen ve sosyal medya aracılığıyla yayılma süreci hızlandırılan içerikler, zamanla gerçekliğin önüne geçmekte ve dijital etik ilkelerin ihmal edilmesine neden olmaktadır (Tekke ve Lale, 2021). Özellikle sosyal medya ortamlarında yanlış bilginin hızlı yayılımı ve doğrulanmamış içeriklerin kolayca dolaşıma girmesi, değer yargılarının oluşumunu etkilemektedir. Bu durum, bireylerin doğru bilgiye ulaşma ve değer temelli kararlar alma süreçlerini zorlaştırmaktadır. Snyder (2021), post-truth döneminde dezenformasyonun sistematik kullanımının, toplumsal değer sistemleri üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Bu etkiler; değer yargılarının bulanıklaşması, güvene dayalı ilişkilerin zayıflaması, manipülasyon mekanizmalarının gelişmesi, kolektif hafızanın bozulması ve demokratik değerlerin erozyona uğraması gibi konularda kendini göstermektedir.

Duygusal manipülasyon teknikleri, post-truth döneminde değer yönlendirmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Duygu ve karar verme süreçleri arasındaki ilişki (Bechara vd., 2000), değer tercihlerinin şekillenmesinde duygusal faktörlerin etkisini göstermektedir. Duygusal zekâ araştırmaları (Goleman, 2019), bireylerin değer yargılarının oluşumunda duygusal manipülasyona karşı farkındalığın geliştirilmesine odaklanmaktadır. Sosyal medya ortamlarında duygusal etkileşimin yoğunlaşması, manipülasyon tekniklerinin etki alanını genişletmektedir. Sosyal etki ve uyum süreçlerinin dijital platformlardaki yansımaları değerlerin duygusal manipülasyon yoluyla yönlendirilmesinde etkili olmaktadır. Bu süreçte temel sosyal etkilerin öneminin göz ardı edilmesi manipülasyon tekniklerinin etkisini güçlendiren unsurlar arasında yer almaktadır (Cialdini & Goldstein, 2004).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, post-truth çağında değerler eğitiminin dönüşümünü epistemolojik, teknolojik ve değer aktarımı boyutlarıyla sistematik bir şekilde ele almıştır. Bulgular, her boyutun kendine özgü fırsatlar ve tehditler barındırdığını, bu unsurların birbiriyle dinamik bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Epistemolojik boyutta, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimi önemli fırsatlar sunarken (Levitin, 2017; Paul & Elder, 2019), gerçeklik algısının bulanıklaşması ve değer rölativizminin yaygınlaşması temel tehditler olarak belirginleşmektedir (Baudrillard, 1994; Friedman, 2023). Bu bulgu, Wilber'in (2012) bütüncül teorisinin işaret ettiği çok boyutlu dönüşümle örtüşmektedir. Özellikle bilgi doğrulama yetkinliğinin geliştirilmesi ihtiyacı, medya ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerler eğitiminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesini gerektirmektedir (Baytimur ve Çalışkan, 2019). Epistemolojik tehditler, bilginin üretimi ve dolaşımı süreçlerinde belirginleşmekte (Capilla, 2021), bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

durum değerler eğitiminin epistemolojik temellerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Baudrillard'ın simülasyon teorisi perspektifinden bakıldığında, gerçeklik ve temsil arasındaki ilişkinin değişimi, değer aktarım süreçlerini derinden etkilemektedir (Güzel, 2015).

Teknolojik boyutta, dijital öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi ve küresel etkileşim olanaklarının artması (Ardıç ve Altun, 2017; Prensky, 2010) önemli fırsatlar sunarken, kuşaklar arası kopuklukların derinleşmesi ve iletişim engellerinin artması (Çepni, 2020; Postman, 1993) ciddi tehditler oluşturmaktadır. Bu durum, Apple ve diğerlerinin (2022) vurguladığı demokratik ve eşitlikçi teknoloji kullanımının önemini desteklemektedir. Dijital platformların eğitsel amaçlarla yeniden yapılandırılması sürecinde, değer aktarımının farklı düzeylerde gerçekleştirilmesi mümkün görünmektedir (Romrell vd., 2014). Özellikle dijital öyküleme ve interaktif materyallerin değerler eğitiminde kullanımı, öğrencilerin değer kazanımlarını destekleyici bir rol üstlenmektedir (Atıcı ve Yürük, 2017). Ancak teknolojinin toplumsal kültürü dönüştürücü etkisi (Postman, 2000) ve dijital iletişim ağlarının çok yönlü bilgi akışı (Arsenault & Castells, 2008), değerler eğitiminde yeni zorlukların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Değer aktarımı boyutunda ise, dijital etik değerlerin gelişimi ve kültürlerarası etkileşimin artması (Floridi vd., 2019; Byram, 2021) yeni fırsatlar yaratırken, dezenformasyon ve manipülasyon tekniklerinin yaygınlaşması (Cosentino, 2020; Snyder, 2021) önemli tehditler oluşturmaktadır. Bu bulgular, Herman ve Chomsky'nin propaganda modeli analizleriyle (Mullen & Klaehn, 2010) tutarlılık göstermektedir. Dijital etik değerlerin kapsamı genişlerken, siber suçlar ve etik ihlaller gibi yeni sorun alanları ortaya çıkmaktadır (Cengiz, 2021). Kültürlerarası iletişim yetkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sistematik bir yaklaşımı gerektirirken (Byram, 2021), dijital platformların sunduğu etkileşim olanakları, farklı kültürel değerlerin tanınması için yeni fırsatlar sunmaktadır (James, 2014).
Araştırma sonuçları, post-truth çağında değerler eğitiminin etkili olabilmesi için üç temel stratejinin önem kazandığını göstermektedir:

1. Epistemolojik farkındalıkla bütünleştirilmiş eleştirel düşünme eğitimi: Bu strateji, öğrencilerin bilgi doğrulama yetkinliklerinin geliştirilmesini ve değer temelli analiz becerilerinin güçlendirilmesini kapsamaktadır. Özellikle medya ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesi, gerçeklik algısının bulanıklaştığı post-truth döneminde kritik önem taşımaktadır. Bu süreçte, eleştirel düşünme etkinliklerinin epistemolojik farkındalığı artıracak unsurlarla desteklenmesi gerekmektedir.
2. Teknolojik imkânların pedagojik riskler gözetilerek kullanımı: Dijital platformların eğitsel potansiyeli, kuşaklar arası iletişim kopukluklarını ve değer aktarımındaki tutarsızlıkları minimize edecek şekilde değerlendirilmelidir. Bu strateji kapsamında; öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artırılması, interaktif eğitim materyallerinin pedagojik ilkeler doğrultusunda tasarlanması, kuşaklar arası iletişimi güçlendirecek dijital köprülerin kurulması ve değer aktarımında tutarlılığı sağlayacak teknolojik araçların geliştirilmesi önem taşımaktadır.
3. Manipülatif tehditlere karşı koruyucu değer eğitimi: Yeni değer alanlarının eğitim programlarına entegrasyonunda, dezenformasyon ve duygusal manipülasyon tekniklerine karşı koruyucu yaklaşımlar benimsenmelidir. Bu kapsamda; dijital etik standartların geliştirilmesi, medya manipülasyonuna karşı farkındalık eğitimleri, bilgi düzensizliklerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tespit etme becerilerinin güçlendirilmesi ve duygusal manipülasyona karşı dirençli değer sistemlerinin oluşturulması hedeflenmelidir.

Tablo 2.
Post-truth Çağında Değerler Eğitimi: Fırsatlar ve Tehditler

Boyutlar	**Fırsatlar**	**Tehditler**
Epistemolojik Boyut	• Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi • Sorgulama becerilerinin güçlenmesi • Bilgi doğrulama yetkinliğinin artması • Değer temelli analiz becerilerinin gelişimi	• Gerçeklik algısının değişimi/bulanıklaşması • Bilgiye ulaşma süreçlerindeki belirsizlikler • Bilişsel yanılgıların artması • Değer rölativizminin yaygınlaşması
Teknolojik Boyut	• Medya ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimi • Dijital öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi • İnteraktif eğitim materyalleri kullanımı • Küresel etkileşim olanaklarının artması • Dijital platformların eğitsel amaçlı kullanımı • Eğitimin uluslararası boyut kazanması	• Epistemolojik yapının değişimi • Geleneksel iletişim kalıplarının bozulması • Kuşaklar arası kopuklukların artması • Teknoloji merkezli kültürün baskınlaşması • Değer aktarımında tutarlılık sorunu • İletişim engellerinin artması
Değer Aktarımı Boyutu	• Yeni değer alanlarının ortaya çıkması • Dijital etik değerlerin gelişimi • Kültürlerarası değer etkileşimi • Kültürlerarası iletişim yetkinliklerinin gelişimi • Küresel vatandaşlık bilincinin artması	• Medya manipülasyonu ve propaganda • Dezenformasyon ve yanlış bilgilendirme • Duygusal manipülasyon teknikleri • Değerlerin sistematik yönlendirilmesi • Bilgi düzensizliklerinin artması

Bu araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler kapsamında üç temel alan öne çıkmaktadır. İlk olarak, post-truth çağında değerler eğitiminin etkililiğini ölçen deneysel araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda farklı yaş gruplarında uygulanacak değer eğitimi programlarının etkililiğinin test edilmesi, eleştirel düşünme ve epistemolojik farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi ve teknoloji destekli değer eğitimi uygulamalarının sonuçlarının değerlendirilmesi alana derinlik katabilir.

İkinci olarak, kuşaklar arası değer aktarımının dijital platformlardaki dinamiklerini inceleyen boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda dijital yerliler ve göçmenler arasındaki değer aktarım süreçlerinin analizi, teknolojik araçların kuşaklar arası iletişime etkisinin uzun vadeli incelenmesi ve değer aktarımında dijital platformların rolünün zamansal değişiminin araştırılması literatüre önemli katkılar sunabilir.

Son olarak, kültürlerarası değer etkileşiminin dijital ortamlardaki yansımalarını analiz eden karşılaştırmalı araştırmaların yürütülmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda farklı kültürlerde dijital etik anlayışının karşılaştırmalı analizi, kültürlerarası değer etkileşiminde dijital platformların rolünün incelenmesi ve küresel vatandaşlık değerlerinin dijital ortamlardaki gelişiminin araştırılması konuya yeni boyutlar kazandırabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Post-truth çağında değerler eğitiminin başarısı, fırsatların ve tehditlerin doğru analiz edilmesine ve uygun stratejilerin geliştirilmesine bağlıdır. Bu süreçte eğitimcilerin, teknolojik imkânları pedagojik riskleri gözeterek kullanmaları ve manipülatif tehditlere karşı koruyucu yaklaşımlar geliştirmeleri kritik önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, değerler eğitiminin post-truth çağına adaptasyonunun çok boyutlu ve sistematik bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu adaptasyon sürecinde, epistemolojik farkındalık, teknolojik yetkinlik ve değer koruma mekanizmalarının bütünleşik bir şekilde ele alınması, eğitim sistemlerinin geleceği açısından belirleyici olacaktır.

Ünal, S. (2025). Değerler eğitiminin dönüşümü: Post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve tehditler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 492-518.
DOI. 10.51460/baebd.1594667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Açıkalın, Ş. N. ve Canbey, M. (2022). Post-truth bağlamda sosyal medya. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *57*(1), 1-11. https://doi.org/10.47998/ikad.1026154

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 7-18.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 7-27.

Alp, İ. ve Levent, F. (2024). Dijital dönüşümün öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 15(3), 1611-1633. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.37035

Apple, M., Biesta, G., Giroux, H., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Education Faculty Articles and Research*. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029

Baytimur, T. ve Çalışkan, S. (2019). Post-truth çağında gerçeklere sadık kalabilmek: Halkla ilişkiler için bir fırsat olarak medya ve bilgi okuryazarlığı. *Kurgu, 27*(4), 1-15.

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex, 10*(3), 295-307. https://doi.org/10.1093/cercor/10.3.295

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Intercultural sensitivity. In D. Landis (Ed.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). SAGE Publications.

Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *In Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Intercultural Press.

Berger, P., & Luckmann, T. (2016). The social construction of reality. In *Social theory re-wired* (2nd ed.). Routledge.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research, 50*(3), 153-158. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003

Bolat, Y. ve Kazancı, M. (2023). Eğitimde medya ve medya manipülasyonu üzerine bir inceleme: Etkileri, sonuçları ve koruyucu önlemler. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 1-28. https://doi.org/10.56720/mevzu.1308183

Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions* (1st ed.). Jossey-Bass.

Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*(Jubileumsnummer), 21-35. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03

Byram, M. (2012). Intercultural competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1st ed.). Wiley.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Capilla, P. (2021). Post-truth as a mutation of epistemology in journalism. *Media and Communication, 9*(1), 313-322.

Castells, M. (Ed.). (2005). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing.

Cengiz, G. (2021). Siber suçlar, sosyal medya ve siber etik. *İletişim Çalışmaları Dergisi, 7*(3), 44-58.

Chomsky, N. (2002). *Media control: The spectacular achievements of propaganda* (2nd ed.). Seven Stories Press.

Cialdini, R. (2005). Basic social influence is underestimated. *Psychological Inquiry, 16*, 158-161. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1604_03

Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology, 55*, 591-621. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015

Cosentino, G. (2020). *Social media and the post-truth world order: The global dynamics of disinformation*. Palgrave Pivot.

Çakır, A. ve Dilci, T. (2024). Dijitalleşme, kültür ve psikoloji üçgeninde değer algısı. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 2*(2), 40-63.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çepni, S. (2020). Eğitimde "bir adım ötesi" tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: Dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 3*(2), 143-165.

Dereli, M. D. (2019). Dinî kimliklerin siber uzamda akışkanlaşması. *İnsan ve Toplum, 9*(1), 85-116.

Dönmezçelik, Ö. (2023). *Doğruluk-ötesi (post-truth) dönemde yalan haber (fake news) ve Covid-19 aşıları: Twitter etiketlerinde aşı karşıtı argümanlar üzerine bir sosyal ağ analizi* [Doktora tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Ellul, J. (2021). *Propaganda: The formation of men's attitudes*. Knopf Doubleday Publishing Group.

Eroğlu, Ş. ve Çakmak, T. (2020). Post-truth dönemini anlamak: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin yeni medya araçları kapsamında bilgi bozuklukları ve doğrulama algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39*, 307-325. https://doi.org/10.30794/pausbed.682120

Ersöz, B. ve Kahraman, Ü. G. (2020). Bilişim çağında bilginin değişen yüzü: İnfobezite üzerine kavramsal bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi, 4*(2), 371-388. https://doi.org/10.31200/makuubd.779273

Floridi, L. (2019). Translating principles into practices of digital ethics: Five risks of being unethical. *Philosophy & Technology, 32*(2), 185-193. https://doi.org/10.1007/s13347-019-00354-x

Floridi, L., Cath, C., & Taddeo, M. (2019). Digital ethics: Its nature and scope. *The 2018 Yearbook of the Digital Ethics Lab*, 9-17. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17152-0_2

Forster, N. S. (2006). The analysis of company documentation. In J. P. Scott (Ed.), *Documentary research* (pp. 83-106). SAGE Publications.

Foucault, M. (2008). Power/Knowledge. In *The new social theory reader* (2nd ed.). Routledge.

Friedman, J. (2023). Post-truth and the epistemological crisis. *Critical Review, 35*(1-2), 1-21. https://doi.org/10.1080/08913811.2023.2221502

Fuller, S. (2018). *Post-truth: Knowledge as a power game*. Anthem Press.

Gane, N. (2001). Zygmunt Bauman: Liquid modernity and beyond. *Acta Sociologica, 44*(3), 267-275.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayınları.

Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ* (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.

Güven, A. (2020). Hakikatin yitimi olarak post-truth: Bir kavramsallaştırma denemesi. *İnsan ve İnsan, 7*(23), 20-36. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.577956

Güzel, M. (2015). Gerçeklik ilkesinin yitimi: Baudrillard'ın simülasyon teorisinin temel kavramları. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 65-84.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 408-429. https://doi.org/10.12984/egeefd.295306

Hançer, E. (2022). *Hakikat sonrası çağda dijital gazetelerde etik ihlaller güvenirlilik ve itibar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Doktora tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Harsin, J. (Ed.). (2023). *Re-thinking mediations of post-truth politics and trust: Globality, culture, affect*. Routledge.

Heider, D. (2018). Happiness and digital ethics. In *The Routledge handbook of positive communication*. Routledge.

Herman, E. S. (2018). The propaganda model revisited. *Monthly Review, 69*(8), 42-54. https://doi.org/10.14452/MR-069-08-2018-01_4

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1), 1-26. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014

James, C. (2014). *Disconnected: Youth, new media, and the ethics gap*. The MIT Press.

Kahneman, D., & Sunstein, C. R. (2005). Cognitive psychology of moral intuitions. In J.-P. Changeux, A. R. Damasio, W. Singer, & Y. Christen (Eds.), *Neurobiology of human values* (pp. 91-105). Springer.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review, 103*(3), 582-591. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.582

Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3), 895-904.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi 1*(1), 68-86.

Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 900-923. https://doi.org/10.17860/efd.42583

Keskin, A. ve İlhan, G. O. (2021). Değerler eğitimine yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Gizemli Labirent". *Journal of Human and Social Sciences, 4*(1), 250-264. https://doi.org/10.53048/johass.923826

Keyes, R. (2004). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin's Press.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170-189.

Kirschenbaum, H. (2019). A comprehensive model for values education and moral education. *Tạp chí Nghiên cứu dân tộc, 8*, 1-15. https://doi.org/10.25073/0866-773X/309

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice, 16*(2), 53-59. https://doi.org/10.1080/00405847709542675

Kuna, M. (2005). MacIntyre on tradition, rationality, and relativism. *Res Publica, 11*, 251-273. https://doi.org/10.1007/s11158-005-0558-8

Kutlucan, E., Çakır, R. ve Ünal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2187-2202. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.

Laurillard, D. (2008). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education, 42*, 521-533. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00658.x

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Levitin, D. J. (2017). *Weaponized lies: How to think critically in the post-truth era*. Dutton.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*(1), 93-100. https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Atria Books.

Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer.

Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer.

Lutz, C. S. (2009). *Tradition in the ethics of Alasdair MacIntyre: Relativism, Thomism, and philosophy*. Lexington Books.

Lyotard, J.-F. (1999). *La phénoménologie*. Presses Universitaires de France.

Makris, S. (2022, October 7). Digital virulence and post-truth in light of Baudrillard's science-fiction theory of pataphysics. *E-International Relations*. https://www.e-ir.info/2022/10/07/digital-virulence-and-post-truth-in-light-of-baudrillards-science-fiction-theory-of-pataphysics/

Marshall, P. (2012). Ken Wilber on critical realism. *Journal of Integral Theory and Practice, 7*(4), 35-38.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365. https://doi.org/10.3102/0034654308325583

Marwick, A. E., & Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society, 16*(7), 1051-1067. https://doi.org/10.1177/1461444814543995

McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. The MIT Press.

McIntyre, L. (2021). The hidden dangers of fake news in post-truth politics. *Revue Internationale de Philosophie, 297*(3), 113-124. https://doi.org/10.3917/rip.297.0113

McLuhan, M. (2008). The medium is the message. In D. Mortensen (Ed.), *Communication theory* (2nd ed.). Routledge.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 93-108.

Ünal, S. (2025). Değerler eğitiminin dönüşümü: Post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve tehditler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 492-518.
DOI. 10.51460/baebd.1594667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mullen, A., & Klaehn, J. (2010). The Herman-Chomsky propaganda model: A critical approach to analysing mass media behaviour. *Sociology Compass, 4*(4), 215-229. https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00275.x

Narvaez, D., & Rest, J. (1995). Four components of acting morally. In *Moral development: An introduction* (pp. 385-400). Allyn & Bacon.

Nicholls, B. (2017). Baudrillard in a 'post-truth' world: Groundwork for a critique of the rise of Trump. *Media Peripheries, 16*(2). https://doi.org/10.11157/medianz-vol16iss2id206

Onder, O. ve Sert, G. (2023). Siber etik. In H. Dokgöz (Ed.), *Siber suçlar* (pp. 265-274). Akademisyen Kitabevi.

Oxford Languages. (2016, November 8). Oxford word of the year 2016. https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 563-566. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114

Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage.

Postman, N. (2000). The humanism of media ecology. *Proceedings of the Media Ecology Association, 1*(1), 10-16.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Prensky, M. (2009). H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(3), 1-9.

Rest, J. R., & Narvaez, D. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Lawrence Erlbaum Associates.

Romrell, D., Kidder, L. C., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Online Learning, 18*(2), 1-15. https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil, C. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Shakir, S. A. A. (2023). *Post-truth kavramının yeni medya araçlarında bilgi doğrulama ve dezenformasyon kapsamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Shor, I. (2004). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 24-35). Routledge.

Siemens, G. (2016). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. In T. Hug (Ed.), *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples* (pp. 53-68). Waxmann.

Sismondo, S. (2017). Post-truth? *Social Studies of Science, 47*(1), 3-6. https://doi.org/10.1177/0306312717692076

Snyder, T. (2021). *On tyranny graphic edition: Twenty lessons from the twentieth century* (First Edition). Ten Speed Graphic.

Suiter, J. (2016). Post-truth politics. *Political Insight, 7*, 25-27. https://doi.org/10.1177/2041905816680417

Sunstein, C. R. (2009). *On rumors: How falsehoods spread, why we believe them, what can be done*. Farrar, Straus and Giroux.

Şirin, M. R. (2013). Çocuk ve medya: Eşitsizlikler dünyası. *İletişim ve Diplomasi, 2,* 181-187.

Taylor, C. (1999). Two theories of modernity. *Public Culture, 11*(1), 153-174. https://doi.org/10.1215/08992363-11-1-153

Tekke, A. ve Lale, A. (2021). Sosyal medyada etik, bilgi manipülasyonu ve siber güvenlik. *Akademik İncelemeler Dergisi, 16*(2), 44-62. https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.958167

Tesich, S. (1992). A government of lies. *The Nation, 254*(1), 12-14.

Toomey, R., Lovat, T., Farmer, R., Farmer, S., & Shealy, C. (2023). Values-based education for "at risk" students. In D. Rayson (Ed.), *Education, religion, and ethics: A scholarly collection* (pp. 69-89). Springer.

Trevino, L. K., Weaver, G. R., Gibson, D. G., & Toffler, B. L. (1999). Managing ethics and legal compliance: What works and what hurts. *California Management Review, 41*(2), 131-151. https://doi.org/10.2307/41165990

Türk, M. S. (2022). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı. *Düşünce Dünyasında Türkiz, 5*(28), 9-32.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 492-518.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 492-518.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Uçak, O. (2021). Kültürlerarası iletişimde tek kültüre doğru: Dijital kültür. *CTC 2021 Proceedings Book*, 215-230. https://doi.org/10.17932/CTC.2021/ctc21.024

Uluk, M. (2018). *Yeni medyada "yalan haber" ve hakikat sonrası çağ: Doğrulama platformu olarak Teyit.org örneği üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Uluç, G. ve Yarcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 52*, 88-102.

Vanacker, B., & Heider, D. (2012). Ethical harm in virtual communities. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 18*, 71-84. https://doi.org/10.1177/1354856511419916

Wardle, C. (2018). *Information disorder: The essential glossary*. Harvard Kennedy School Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy.

Wilber, K. (2012). In defense of integral theory: A response to critical realism. *Journal of Integral Theory and Practice, 7*, 43-52.

Willingham, D. (2010). Critical thinking why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review, 109*, 21-32. https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. B. ve Özgen, E. (2024). Dijitalleşme ekseninde infodemi ve bilgi düzensizlikleri. *Akademik Hassasiyetler, 11*(25), 500-529. https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1435823

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Machiavellian Leadership in Educational Organizations: Assessment and Analysis[1]

Eğitim Örgütlerinde Makyavelist Liderlik: Değerlendirme ve İncelenmesi

Irem DEMIR ARICI, Res. Asst. Doctorate Student, Yildiz Tecnichal University, iarici@yildiz.edu.tr

Ibrahim KOCABAS, Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, ibrahimkoccabas06@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 3 December 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 10 February 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] This article is derived from Irem Demir Arici's PHD dissertationentitled “The mediating role of Machiavellian leadership in the relationship between school culture and job competence”, written by Irem Demir Arici under the supervision of Ibrahim Kocabas.

Demir Arici, I. and Kocabas, I. (2025). Machiavellian leadership in educational organizations: Assessment and analysis. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 519-539.
DOI. 10.51460/baebd.1595660

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Abstract. This study is a traditional (narrative) review of the existing literature on the concept of Machiavellian leadership in educational organizations. The main purpose of the study is to contribute to the literature in this field by analyzing the positive, negative and situational effects of Machiavellian leadership in educational organizations. The literature review included current academic sources published in peer-reviewed journals focusing on the education sector. The findings are presented within the framework of six main sub-objectives: 1. What is Machiavellianism? 2. What is Machiavellian leadership? 3. With what strategies do Machiavellian leaders make management processes more effective in educational organizations? 4. What are the advantages of Machiavellian leadership in terms of organizational efficiency, decision-making processes and crisis management? 5. How can Machiavellian leadership facilitate the achievement of goals in educational organizations? 6. How can the long-term effects and sustainability of Machiavellian leadership in educational organizations be evaluated? The study revealed that Machiavellian leadership provides positive effects such as strategic decision-making, crisis management and goal orientation in the short term, but in the long term, it can have negative consequences such as distrust, lack of cooperation and toxic work environments. This study provides a theoretical framework to understand Machiavellian leadership practices in educational organizations and to make leadership processes more ethical, sustainable and collaborative. Cross-cultural comparisons and longitudinal studies are suggested for future research.
Keywords: Leadership, Machiavellian leadership, Leadership in educational organisation.

Öz. Bu çalışma, eğitim örgütlerinde Makyavelist liderlik kavramını ele alan mevcut literatürü incelemek amacıyla geleneksel (anlatımsal) derleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, Makyavelist liderliğin eğitim örgütlerindeki olumlu, olumsuz ve durumsal etkilerini analiz ederek bu alandaki literatüre katkıda bulunmaktır. Literatür taraması, hakemli dergilerde yayımlanmış, eğitim sektörüne odaklanan güncel akademik kaynakları kapsamaktadır. Bulgular, altı ana alt amaç çerçevesinde sunulmuştur: Makyavelizm nedir? Makyavelist liderlik nedir? Makyavelist liderler eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerini hangi stratejilerle daha etkili hale getirirler? Makyavelist liderliğin örgütsel verimlilik, karar alma süreçleri ve kriz yönetimi açısından avantajları nelerdir? Makyavelist liderlik eğitim örgütlerinde hedeflere ulaşmayı nasıl kolaylaştırabilir? Eğitim kurumlarında Makyavelist liderliğin uzun vadeli etkileri ve sürdürülebilirliği nasıl değerlendirilebilir? Çalışma, Makyavelist liderliğin kısa vadede stratejik karar alma, kriz yönetimi ve hedef odaklılık gibi olumlu etkiler sağladığını, ancak uzun vadede güvensizlik, işbirliği eksikliği ve toksik çalışma ortamları gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, eğitim örgütlerinde Makyavelist liderlik uygulamalarını anlamak ve liderlik süreçlerini daha etik, sürdürülebilir ve işbirliğine dayalı hale getirmek için teorik bir çerçeve sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar için kültürlerarası karşılaştırmalar ve boylamsal çalışmalar önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Liderlik, Makyavelist liderlik, Eğitim örgütlerinde liderlik.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. Bu derleme çalışması, eğitim örgütlerinde Makyavelist liderlik yaklaşımının uygulanışını ve bu liderlik anlayışının örgütsel kültür üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Makyavelist liderlik, Niccolò Machiavelli'nin düşüncelerine dayanan, güç, manipülasyon ve stratejik düşünceyi temel alan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik tarzını benimseyen liderler, hedeflerine ulaşmak için etik normlara esnek bir şekilde yaklaşabilir. Eğitim örgütleri gibi güven ve işbirliği temelli sosyal sistemlerde, bu yaklaşımın olumlu ve olumsuz etkilerinin detaylı olarak ele alınması büyük önem taşır. Makyavelist liderlik, kriz yönetimi, hızlı karar alma ve hedef odaklılık gibi avantajlar sunarken; aşırıya kaçıldığında güven kaybı, işbirliği eksikliği ve çalışan motivasyonunda düşüş gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu çalışma, eğitim örgütlerinde Makyavelist liderlik uygulamalarının dengeli ve etik bir çerçevede yürütülmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Yöntem. Bu derleme çalışmasında nitel araştırma yaklaşımlarından derleme modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, eğitim örgütlerinde liderlik ve Makyavelist yaklaşımı ele alan bilimsel makaleler, tezler ve raporlar incelenmiştir. Literatür taramasında, hem olumlu hem de olumsuz sonuçları analiz edebilmek adına nitel ve nicel çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, liderlik uygulamalarının eğitim örgütlerinde kriz yönetimi, motivasyon, işbirliği ve etik değerler üzerindeki etkilerini kapsamaktadır.

Bulgular. Makyavelist liderlik yaklaşımının eğitim örgütlerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bu liderlik anlayışı, kriz yönetimi ve hedef odaklılık gibi alanlarda kısa vadede etkili sonuçlar sağlarken, uzun vadede güven kaybı ve etik sorunlara yol açabilmektedir. Araştırmalar, manipülasyon ve stratejik düşünceye dayalı liderlik uygulamalarının örgütsel performansı artırabileceğini, ancak öğrenci merkezliliği zayıflatabileceğini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde bu liderlik yaklaşımı, doğru bir şekilde uygulandığında, hızlı karar alma ve etkili yönetim sağlayarak örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir. Ancak, aşırı manipülatif veya etik dışı davranışlar, çalışanlar ve öğrenciler arasında güven kaybına yol açabilir.

Tartışma ve Sonuç. Sonuç olarak, Makyavelist liderliğin olumlu yanlarının öne çıkarılması ve etik değerler çerçevesinde uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Liderlerin manipülasyon gibi unsurlar yerine açık iletişim, adalet ve güvene dayalı stratejiler benimsemeleri, eğitim örgütlerinde daha sürdürülebilir bir kültür yaratacaktır. Ayrıca, liderlerin prososyal stratejilere yönelerek yıkıcı davranışlardan kaçınmaları, hem kısa vadeli başarılar hem de uzun vadeli örgütsel sürdürülebilirlik için kritik öneme sahiptir. Eğitim örgütlerinde bu tür dengeli bir liderlik anlayışının benimsenmesi, hem öğrenci başarısını artıracak hem de okul kültürünü güçlendirecektir. Bu çalışma, eğitim liderlerinin etik değerlerle uyumlu stratejik bir liderlik yaklaşımı geliştirmesi için yol gösterici öneriler sunmaktadır.

Demir Arici, I. and Kocabas, I. (2025). Machiavellian leadership in educational organizations: Assessment and analysis. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 519-539.
DOI. 10.51460/baebd.1595660

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Introduction

Leadership in educational organizations is one of the most critical elements that directly affect the success of the organization. Effective leadership enables the education system to achieve its goals, increase the motivation of teachers, increase student achievement and improve school culture (Leithwood & Riehl, 2003). Educational organizations need strong and strategic leadership approaches due to their complex structure and constantly changing environmental conditions. In this context, the methods and strategies used by leaders are critical for determining the direction of the organization and dealing with the challenges (Calhoon, 1969).

While ethical, transformational and servant leadership approaches have traditionally been prominent in educational administration, some leaders adopt a more pragmatic, strategic and power-oriented management approach. At this point, Machiavellian leadership stands out as a form of leadership that emphasizes strategic thinking, manipulation and goal orientation (Christie & Geis, 1970). Educational organizations often have to adapt to sudden changes while working with limited resources. In this context, Machiavellian leadership can contribute to the effective response of educational organizations to changing conditions by providing advantages especially in crisis management and rapid decision-making processes (Belschak, den Hartog & Kalshoven, 2015).

Machiavellian leaders can make fast and effective decisions in educational organizations thanks to their skills of persuasion, strategic thinking and managing environmental conditions in their favor. Especially in educational systems where competition increases and change is inevitable, such leaders have the potential to manage crises, balance power relations and increase organizational efficiency. In this respect, Machiavellian leadership can provide advantages such as flexibility, power-oriented management and goal-orientation in educational organizations, increase efficiency in decision-making processes and provide managers with greater room for maneuver (Jonason & Webster, 2010).

However, in addition to the advantages that Machiavellian leadership brings to educational organizations, it also brings some risks. This leadership style, which exhibits a flexible approach to ethical norms, may lead to an environment of distrust, decreased cooperation and weakened teacher-student relations in the long run (Wilson et al., 1996). Since creating a culture based on trust in educational organizations is a fundamental priority, the potential risks of Machiavellian leadership style should be recognized and these effects should be minimized. Educational leaders should develop a balanced management approach by consciously using the strategic advantages of Machiavellian leadership while maintaining the ethical boundaries of this approach and promoting a culture of collaboration (Treviño, Weaver & Reynolds, 2006).

Although the negative aspects of Machiavellian leadership have generally been discussed in the educational administration literature, the strategic dimensions of this leadership approach that can contribute to organizational success have not been sufficiently discussed. Examining the strengths of Machiavellian leadership style in educational organizations, evaluating the impact of this leadership style on organizational dynamics, and discussing its applicability in line with ethical principles are seen as an important necessity to contribute to the literature.

Demir Arici, I. and Kocabas, I. (2025). Machiavellian leadership in educational organizations: Assessment and analysis. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 519-539.
DOI. 10.51460/baebd.1595660

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

The main purpose of this study is to examine the advantages of Machiavellian leadership in educational organizations in areas such as organizational efficiency, strategic management and crisis management. The study aims to reveal how this leadership approach emerges in educational institutions and in which situations it can contribute to organizational success. The following questions will be answered in the research:

1. What is Machiavellianism?
2. What is Machiavellian leadership?
3. With which strategies do Machiavellian leaders make management processes more effective in educational organizations?
4. What are the advantages of Machiavellian leadership in terms of organizational efficiency, decision-making processes and crisis management?
5. How can Machiavellian leadership facilitate the achievement of goals in educational organizations?
6. How can the long-term effects and sustainability of Machiavellian leadership in educational organizations be evaluated?

This study aims to draw attention to the positive as well as negative aspects of Machiavellian leadership in educational organizations, to offer strategic suggestions to managers and to develop a different perspective in the field of educational administration.

This study aims to provide a different perspective on leadership in educational organizations and to evaluate the strategic advantages and potential risks of Machiavellian leadership in a balanced way. It provides an important contribution to the literature on how pragmatic and power-oriented management styles beyond traditional leadership approaches can contribute to educational organizations. It offers a strategic leadership model for educational administrators that can accelerate decision-making processes and provide effectiveness in crisis management, while at the same time emphasizing the need to preserve ethical values and a culture of collaboration. This study will shed light on the development of more conscious and sustainable management strategies by increasing the diversity of leadership approaches in the field of educational administration.

Method

This study was conducted using the traditional (narrative) review method to examine the existing literature on the concept of Machiavellian leadership in educational organizations. The traditional review method is an approach that aims to synthesize previous studies on a specific topic from a broader and interpretive perspective rather than examining them within the framework of strict rules such as systematic meta-analysis or systematic review (Baumeister & Leary, 1997). This method provides an opportunity to summarize existing knowledge on the topic, identify the theoretical framework, and assess trends in the research (Snyder, 2019).

Research process and literature review approach

Within the scope of the study, the nature, causes, advantages and organizational consequences of Machiavellian leadership in educational organizations were examined. The literature review was

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

conducted through scientific articles, books, review studies and related research in academic databases (such as Web of Science, Scopus, Google Scholar and ProQuest). Keywords such as "Machiavellian leadership", "leadership in educational organizations", "Machiavellianism and organizational commitment", "leadership and ethics", "leadership and crisis management" were used to access the studies.

Scope and selection criteria

The literature reviewed in this study was selected from academic studies focusing directly on the concept of Machiavellian leadership and research on leadership processes in educational organizations. The following criteria were taken into consideration in the selection of the studies:
Academic and Peer-Reviewed Sources: Only studies published in peer-reviewed journals and with academic validity were preferred.
Relevance: In order to better analyze the effects of Machiavellian leadership in educational organizations, articles published within the last 20 years were prioritized. However, classic studies that contribute to the conceptual framework were also considered (e.g. Christie & Geis, 1970).
Context Relevance: The selected studies were aimed to be directly related to the education sector. However, general leadership research in organizational leadership and psychology that supports the theoretical framework was also included (Judge, Piccolo & Ilies, 2004).
Various Research Methods: Both qualitative and quantitative research on Machiavellian leadership was examined and theoretical and empirical studies were utilized to understand different aspects of the topic.

Data analysis and synthesis process

The studies were analyzed by content analysis method and a thematic classification was made. The studies were grouped and evaluated within the scope of sub-purposes. This categorization was used to better understand how Machiavellian leadership creates a dynamic in the field of education (Belschak, Muhammad & Den Hartog, 2018).

Furthermore, the commonalities and differences between the studies were highlighted to analyze how Machiavellian leadership is addressed in the context of the education sector. The theoretical frameworks of the studies were compared and the main trends in the literature were identified by synthesizing different perspectives (Snyder, 2019).

Results, Discussion and Conclusion

Machiavellianism

Machiavellianism originates from the works of Niccolò Machiavelli, particularly his seminal text The Prince (1513), written as a guide for rulers on how to gain and maintain power. In this text, Machiavelli emphasized the importance of pragmatism, political cunning and the willingness to use morally ambiguous strategies to achieve desired outcomes. He argued that leaders should focus on ends rather than means, and that it is better to be feared than loved if one cannot be both. This

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

perspective formed the basis of the concept of Machiavellianism, which over time became associated with a broader set of behaviors and personality traits beyond the political sphere.

Machiavellianism as a psychological construct was first formalized by Christie and Geis (1970) in their study of social behavior. They defined it as a personality trait characterized by manipulation, strategic thinking, and disregard for conventional morality in the pursuit of personal gain. High-Machi individuals, as they are often called, are skilled at exploiting social situations and influencing others to achieve their goals. This manipulative behavior is often combined with a cynical view of human nature and a utilitarian approach to interpersonal relationships.

Machiavellianism is often studied in the context of the "Dark Triad", a cluster of three socially abhorrent personality traits: Machiavellianism, narcissism and psychopathy (Paulhus & Williams, 2002). While these traits share some overlap, such as manipulative tendencies and lack of empathy, Machiavellianism is distinguished by its emphasis on long-term strategic planning and calculated interpersonal behavior. Unlike psychopaths who may act impulsively or recklessly, highly Machiavellian individuals carefully consider the consequences of their actions and adapt their strategies to maximize their utility.

The concept has been further refined by research examining its evolutionary, social and organizational dimensions. For example, Wilson, Near, and Miller (1996) argued that Machiavellian traits may have evolved as adaptive strategies in complex social settings where deception and manipulation can provide an advantage in competition for resources or status. At the organizational level, Machiavellianism is often examined in leadership and workplace behaviors, where it is associated with both positive outcomes such as strategic decision making and negative outcomes such as unethical practices and reduced team cohesion (Kessler et al., 2010; O'Boyle et al., 2012).

In sum, Machiavellianism represents a multifaceted construct rooted in Machiavelli's political philosophy, but its effects extend far beyond politics. Manipulation is a psychological trait that blends strategic thinking and moral flexibility, allowing individuals to effectively navigate complex social environments. However, the long-term effects of such behavior, especially in interpersonal and institutional settings, remain a critical area of study.

Machiavellianism is characterized by manipulative behavior, a cynical view of human nature, and an intense focus on achieving one's goals, often regardless of the ethical consequences. High-Machi individuals are particularly skilled at influencing and controlling others, using tactics such as deception, charm, and strategic alliances to advance their own agenda (Wilson et al., 1996). This manipulative tendency is often paired with a utilitarian mindset, where relationships are valued primarily for their instrumental benefits rather than emotional or moral connections.

One of the hallmarks of Machiavellianism is a calculating approach to social interactions. Highly Machiavellian individuals tend to approach relationships and conflicts from a strategic perspective and often weigh the costs and benefits of their actions. They are less likely to be influenced by emotions or moral considerations, which keeps them focused on their goals even in high-pressure situations

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

(Jonason & Webster, 2010). For example, they may pretend to empathize or cooperate to gain trust, but exploit these relationships when it serves their purposes.

Another important characteristic is their cynical view of human nature. High-Machi individuals often assume that others are equally manipulative and manipulative, justifying their actions as a necessary defense or competitive strategy (Christie & Geis, 1970). This cynicism not only shapes their behavior but also influences how they interpret the intentions of others, often leading to a genuine lack of trust in interpersonal and institutional contexts.

While these traits can lead to short-term successes such as quick decision-making and effective crisis management, they often come at a significant cost. High levels of Machiavellianism have been associated with reduced interpersonal trust, reduced team cohesion and, in the long run, a toxic organizational culture (O'Boyle et al., 2012). For example, in workplace settings, Machiavellian leaders may put their own goals ahead of team well-being, resulting in high turnover rates, low employee morale, and reduced organizational commitment (Kessler et al., 2010).

Moreover, the effectiveness of Machiavellian traits is highly context-dependent. In competitive or high-risk environments, these traits may be advantageous as they enable individuals to outwit competitors and secure resources. However, in collaborative or value-oriented contexts, such as education or healthcare, Machiavellian tendencies often conflict with ethical and collaborative principles that are essential for long-term success (Arar & Oplatka, 2016).

In sum, Machiavellianism encompasses a complex set of traits that blend manipulation, strategic thinking, and a focus on personal gain. While these traits can be advantageous in certain contexts, their overuse or misapplication often undermines trust and cooperation, highlighting the importance of ethical boundaries and situational awareness in effectively managing such behaviors.

Machiavellian leadership

Niccolò Machiavelli's The Prince, written in the 16th century, revolutionized leadership, governance and power dynamics and laid the foundations of political science and leadership theories. Machiavelli's understanding of leadership diverges from the traditional value judgments of the period and argues that leaders should bend ethical norms and act pragmatically when necessary to achieve success (Machiavelli, 1988). This understanding also coincides with his realist view of human nature. According to Machiavelli, people are manipulative, changeable and unreliable; therefore, leaders need to develop strategic methods appropriate to the situation in order to maintain power and management effectiveness (Skinner, 1981).

In Machiavelli's perspective, the concept of leadership is not limited to virtue or moral values. According to him, the ideal leader should be both strong like a “lion” and cunning like a “fox”. The symbol of power and authority, the “lion” represents the leader's resilience against external threats, while the “fox” represents the leader's internal manipulation ability and strategic intelligence (Machiavelli, 1988). This balance allows the leader to inspire both respect and fear, thus maintaining

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

stability in governance. However, Machiavelli pointed out that inspiring fear is a more effective management tool than inspiring respect and suggested that leaders should act accordingly.

Machiavelli's statement that "the end justifies the means" forms the basis of his understanding of leadership. This approach legitimizes leaders' use of pragmatic and, when necessary, manipulative means to gain and maintain power. However, this principle aims not only at individual leadership achievements but also at the sustainability of organizations and states. According to Machiavelli, a rigid application of ethical values can jeopardize the leader's success. Therefore, the leader's commitment to ethical values should be balanced with the flexibility required by the current circumstances (Burns, 1978).

Modern leadership theories have been heavily influenced by Machiavelli's views. Leadership skills such as strategic decision-making and rapid adaptation to change, especially in crisis situations, reflect the leadership approach proposed by Machiavelli (Bass & Steidlmeier, 1999). Today, approaches such as transformational leadership and autocratic leadership reinterpret Machiavelli's principles in different contexts. For example, transformational leaders follow a strategic path to realize their vision, while autocratic leaders often prioritize power and authority and dominate decision-making processes (Northouse, 2018). Machiavelli's emphasis on manipulation and strategic thinking has been one of the cornerstones of these theories.

While Machiavelli's leadership principles contribute to contemporary leadership understandings, they also bring debates. While contemporary leadership theories emphasize concepts such as ethics, sustainability and cooperation, Machiavelli's approach goes beyond these values and offers a more realistic and goal-oriented perspective. However, the applicability of these principles depends on the context and challenges faced by the leader. It can be argued that modern leaders should adopt Machiavelli's strategic approach in developing a sustainable leadership style without ignoring ethical boundaries.

Machiavelli's leadership principles have had a profound resonance in modern leadership theories and have influenced the foundations of transformational leadership, autocratic leadership and charismatic leadership. Machiavelli's idea that leaders should act pragmatically to achieve goals is evident in transformational leadership. Transformational leaders create a strong vision to achieve big goals, motivate their followers and prioritize strategic thinking in this process (Burns, 1978). While empathy and inspirational communication skills of the leader are important in this leadership style, strategic planning and result-oriented approach overlap with Machiavelli's views (Mayer & Salovey, 1997).

On the other hand, Machiavelli's suggestions on manipulation and the use of power are more prominent in autocratic and charismatic leadership styles. Autocratic leadership is a leadership style in which the leader has absolute authority and usually makes decisions alone. In this style, leaders display strong authority and maintain strict control when managing crisis situations (Bass & Steidlmeier, 1999). Machiavelli's idea that leaders must win either the love or the fear of the people in times of crisis is very much in line with the autocratic leadership approach (Machiavelli, 1988). Similarly, in charismatic leadership, the leader's ability to influence followers by combining personal charm and authority is similar to Machiavelli's idea that leaders should increase their influence over the public (House, 1977).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Another area where strategic thinking and manipulation are prominent in leadership theories is political leadership. As Machiavelli noted, political leaders can use manipulative techniques to both gain support and maintain their power (Wilson et al., 1996). While modern leadership theories emphasize that these techniques should not cross ethical boundaries, Machiavelli's approach is more realistic and result-oriented. For example, the idea that a leader should be both trustworthy and ruthless when necessary sheds light on the strategies used by leaders, especially in crisis management and change processes (Belschak, den Hartog, & Kalshoven, 2015).

Machiavelli's strategic and manipulative approach to leadership has also been associated with Machiavellianism, narcissism and psychopathy, now known as the “dark triad” personality traits (Paulhus & Williams, 2002). However, while these traits can have negative consequences in leadership, they can also help a leader to overcome challenging circumstances in certain situations. In this context, a leader's ability to use manipulative skills without crossing ethical boundaries is seen as a critical element for sustainable success in modern leadership theories (Furnham, Richards, & Paulhus, 2013).

Machiavelli's leadership principles have been an important reference point in modern leadership theories to understand the pragmatic and strategic behavior of leaders. Machiavelli argued that a leader should not only gain the trust of his followers but also have the ability to guide them towards strategic goals (Machiavelli, 1988). This approach is reflected in modern leadership theories, especially in approaches such as strategic leadership and transformational leadership (Northouse, 2018). While Machiavelli's understanding of leadership suggests that the leader should act pragmatically according to the needs of the situation, modern leadership theories have adapted this understanding to the present day by expanding it with elements such as ethics, empathy and cooperation (Pilch & Turska, 2015).

Machiavelli's views raise the question of how ethics and power should be balanced in leadership. While Machiavelli believed that it is important for a leader to have a virtuous image, he also considered it legitimate to resort to unethical methods when necessary (Skinner, 1981). This perspective has become a subject of critical debate in modern leadership theories. In particular, the ethical leadership approach argues that leaders should exhibit fair, honest and moral behaviors while achieving strategic goals (Brown & Treviño, 2006). This has led to the need to reinterpret Machiavelli's balance between ethics and pragmatism in the context of modern leadership theories.

Transformational leadership theory overlaps with Machiavelli's understanding of strategic thinking and directing followers towards goals. In this leadership style, leaders create an inspiring vision to achieve big goals and increase the motivation of their followers (Burns, 1978). However, transformational leadership adds a different dimension to Machiavelli's understanding of leadership by considering ethics and empathy as an integral part of leadership (Bass & Steidlmeier, 1999). Empathy and ethics enable transformational leaders to build a strong bond with their followers, thereby enhancing the leader's credibility and creating a foundation for long-term success.

Modern leadership theories emphasize that the leader is responsible not only for achieving goals, but also for understanding the needs of followers and supporting their development. For example, servant leadership theory, in contrast to Machiavelli's conception of leadership, argues that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

leaders should serve their followers (Greenleaf, 1977). However, strategic leadership theory is closer to Machiavelli's leadership principles and focuses on the leader's responsibility to achieve organizational goals (Boal & Hooijberg, 2001).

The influence of Machiavelli's leadership principles on modern leadership theories has initiated a debate about the importance of the balance between ethics and pragmatism in leadership. The questions of how to use power in leadership and under what circumstances unethical behavior can be justified remain an important topic of debate both in Machiavelli's time and today. In addressing such questions, today's understanding of leadership seeks to develop a more sustainable leadership model by balancing Machiavelli's strategic approach with modern ethical values.

Machiavelli's leadership principles find their place in modern theories such as transformational leadership and strategic leadership. While transformational leadership adopts Machiavelli's strategic thinking and goal orientation, it also includes ethically oriented elements such as increasing the motivation of followers and contributing to their development (Burns, 1978). Strategic leadership theory emphasizes the leader's ability to make strategic decisions to achieve long-term goals and reflects Machiavelli's pragmatic approach (Boal & Hooijberg, 2001). However, these modern approaches try to balance Machiavelli's manipulation and power-oriented approach to leadership with ethics, empathy and collaboration (Brown & Treviño, 2006).

Today, the importance of ethics, sustainability and audience orientation has increased in leadership theories. In particular, ethical leadership theory argues that leaders should bear responsibility not only for achieving strategic goals but also for gaining followers' trust and enhancing their well-being (Brown & Treviño, 2006). This is a significant departure from Machiavelli's manipulation-oriented leadership style. However, the idea that leaders need to make quick decisions and show flexibility in times of crisis establishes a link between Machiavelli's leadership principles and modern leadership theories (Boin, Kuipers, & Overdijk, 2013).

The reinterpretation of Machiavelli's leadership principles in modern theories provides an important framework for understanding the delicate balance between ethics and pragmatism in leadership. By achieving this balance, the modern understanding of leadership aims to ensure that leaders are both effective and fair. This approach supports not only the enhancement of organizational success but also the creation of a long-term culture of trust and cooperation. Thus, Machiavelli's ideas on strategic thinking and the use of power continue to contribute to the complexity of modern leadership theories.

In conclusion, Machiavelli's leadership principles play a critical role in understanding leadership and management from both a historical and theoretical perspective. Machiavelli argued that a leader should both retain power and be successful in the management process by effectively using elements such as strategic thinking, manipulation and the use of power (Machiavelli, 1988). These principles have found wide resonance in modern leadership theories, especially in terms of crisis management, strategic planning and the role of the leader in decision-making processes. However, Machiavelli's understanding of leadership represents an approach in which ethical concerns are often left in the background. Today's understanding of leadership, on the other hand, reinterprets these principles in

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

a more humane and sustainable framework and emphasizes the importance of ethical values in leadership processes (Northouse, 2018).

Strategies utilized by Machiavellian leaders to enhance management processes in educational organizations

Machiavellian leaders apply various strategies to make management processes more effective in educational organizations. These strategies usually include goal orientation, strategic decision-making, crisis management and tight control of organizational processes. Educational institutions are organizations that are open to change and in constant transformation due to their dynamic structure. Therefore, leaders need to adopt a fast, flexible and strategic approach in decision-making and management processes. Machiavellian leaders make management processes more effective by setting clear goals for the success of educational institutions and following a systematic way to achieve these goals. They develop strategic plans to achieve the set goals and apply methods to increase the performance of educational organizations. The sustainability of success in educational organizations is directly related to the ability of leaders to adapt to changing conditions. In this context, Machiavellian leaders can quickly update the organizational structure by analyzing environmental changes and direct decision-making mechanisms accordingly (Davis, 2023).

Machiavellian leaders can use manipulation techniques to strengthen management processes. They can direct the thoughts and attitudes of employees through effective communication strategies and ensure that they act in line with organizational goals. In order to keep organizational dynamics under control, leaders determine the balance of power among employees and shape the distribution of authority in accordance with their own strategies. They can use psychological factors to motivate employees and influence the emotional aspects of individuals to increase organizational commitment (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2002). However, when the manipulative strategies of Machiavellian leaders are not applied within ethical boundaries, they can create distrust among employees and weaken cooperation. Therefore, for a successful management process, leaders need to use manipulation within an ethical framework and in a way to increase employee commitment (Wilson, Near, & Miller, 1996).

Educational organizations may face crises from time to time. Leaders need to make strategic decisions in crisis situations such as financial problems, changes in educational policies, pressures on employee motivation or student achievement. Machiavellian leaders come to the forefront with their quick and precise decision-making skills in crisis management. By acting in a cool-headed manner in times of crisis, they can control organizational processes and prevent damage to the educational institution by setting a clear direction in an uncertain environment (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). Moreover, they can prepare educational institutions for the future through their ability to adapt quickly to change. For example, with the rapid spread of digitalization in educational systems, Machiavellian leaders can manage this transformation and accelerate the integration of technological innovations into educational processes. In this way, educational institutions can gain competitive advantage and increase their productivity.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Machiavellian leaders can use effective psychological methods to increase the motivation of employees and students in educational institutions. In this context, they can increase the performance of employees by strategically managing reward systems. At the same time, leaders can increase organizational commitment by analyzing the emotional aspects of employees and using specific psychological techniques to motivate them (Bar-On, 2006). However, an overly oppressive and controlling management approach may cause employees to experience burnout syndrome and weaken organizational commitment in the long run. Therefore, Machiavellian leaders need to take into account their job satisfaction and psychological well-being while increasing employee motivation.

One of the cornerstones of effective management in educational organizations is knowledge management. Machiavellian leaders can control the flow of information between employees and managers by handling information management strategically. However, unilateral manipulation of knowledge can undermine the trust of employees in their leaders. Therefore, it is of great importance to manage knowledge in a balanced way and to create a transparent communication environment in educational institutions (Whitener et al., 1998).

In conclusion, Machiavellian leaders use various methods such as strategic decision-making, manipulative techniques, crisis management and increasing employee motivation to make management processes more effective in educational organizations. However, this leadership style needs to be balanced with ethical principles to be sustainable in the long term. Maintaining trust between employees and managers, increasing organizational commitment and transparent information management can make Machiavellian leadership more effective in educational organizations.

Advantages of Machiavellian leadership in terms of organizational productivity, decision making processes and crisis management

Machiavellian leadership offers various advantages in terms of organizational efficiency, decision-making processes and crisis management. Due to their complex and dynamic nature, educational organizations are often faced with situations that require rapid decision-making and crisis management. Machiavellian leaders can be effective in dealing with such challenges thanks to their strategic thinking skills and goal-oriented approach. The effectiveness of decision-making processes in educational organizations depends on the ability of leaders to make quick and precise decisions under uncertainty. Machiavellian leaders manage decision-making mechanisms with a goal-oriented perspective, minimizing unnecessary discussion processes and developing strategies for direct results (Davis, 2023). In educational institutions, rapid decision-making, especially in critical areas such as changing educational policies, student performance and teacher management, can directly affect the success of the organization.

In addition, since these leaders control organizational processes with a centralized approach, decisions can be implemented quickly and a strong control mechanism can be provided over the processes. However, unilateral decision-making may negatively affect employee engagement in the long run. Therefore, Machiavellian leaders need to balance this advantage with an ethical and participative management approach (Li, Huang, & Feng, 2024). Educational organizations may face

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

various crisis situations such as economic crises, student failure, teacher motivation, budget constraints or policy changes. Machiavellian leaders can ensure the survival of the organization by adopting pragmatic and strategic approaches to crisis management.

In times of crisis, rapid and decisive interventions are of great importance as uncertainty and chaos increase. Machiavellian leaders show competence in using the available resources in the most efficient way by approaching the events from a strategic perspective rather than an emotional one. As a result, the organization becomes more resilient in times of crisis (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). In addition, they can prevent chaos within the organization by using knowledge management strategies effectively to ensure the trust of employees in times of crisis. In order to avoid uncertainty in times of crisis, motivating and directing employees by keeping the flow of information under control is a method frequently used by Machiavellian leaders.

Efficient use of financial and human resources in educational organizations is a critical element for organizational success. Machiavellian leaders can ensure that educational organizations reach the highest efficiency by strategically managing the resources necessary to achieve their goals. For example, by strictly controlling teachers' performance evaluations, they can develop policies such as rewarding the most productive employees and retraining low performers (Colquitt et al., 2001).

Moreover, by keeping organizational processes under strict control, they can minimize waste and prevent unnecessary expenditures. This helps educational organizations to use their budget more efficiently and ensure sustainability. However, excessive control mechanisms can undermine employees' self-confidence and reduce job satisfaction. Therefore, Machiavellian leaders need to balance their authoritarian management approach. Competition in the field of education is increasing. Educational institutions are in competition to increase student achievement, improve academic quality and attract more students. Machiavellian leaders can help their organizations gain competitive advantage by strategic planning and competitor analysis (Xiu, Lv, & van Dierendonck, 2024).

These leaders can create a competitive work environment to motivate employees within the organization. By developing performance-based reward systems, they can encourage higher achievement of teachers and academic staff. They can also take measures to ensure the sustainability of organizational success by developing innovative educational strategies to increase student satisfaction. Machiavellian leaders can increase organizational efficiency by managing all processes in educational institutions with a central control mechanism. By closely monitoring the performance of the employees, they can identify the flaws in the system and improve organizational processes by making revisions when necessary (Belschak, Muhammad, & Den Hartog, 2018).

However, it is important that leaders do not turn these control mechanisms into an oppressive management approach. Otherwise, there may be a lack of organizational commitment and motivation among employees. Therefore, Machiavellian leaders need to develop methods to strengthen employees' commitment to the organization while establishing an effective control mechanism. Machiavellian leadership is a leadership style that provides advantages in increasing organizational efficiency, fast and precise decision making and crisis management. However, this leadership approach needs to be balanced with ethical values in order to be sustainable in the long term. In educational

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

organizations, increasing the motivation of employees and maintaining trust is a critical factor for institutional stability in the long term.

Therefore, Machiavellian leaders need to balance their authoritarian management approach with an ethical framework and develop strategies to increase the organizational commitment of employees. Such a management approach will provide a great advantage in terms of both short-term success and long-term sustainability in educational institutions.

Facilitation of goal achievement in educational organizations through Machiavellian leadership

Achieving goals in educational organizations is directly related to the strategic orientations set by leaders. Machiavellian leaders can be effective in setting clear goals, providing strategic direction, and motivating employees in line with these goals. These leaders use their goal orientation to accelerate organizational processes and increase organizational success. However, this approach needs to be balanced with ethical principles to be sustainable (Li, Huang, & Feng, 2024). Machiavellian leaders can make it easier for employees and students to achieve these goals by setting clear and concrete goals in educational organizations. While setting clear and concrete goals increases the efficiency of educational organizations, it also plays a critical role in directing the performance of employees. For educational administrators, goals set with a visionary perspective can be effective in increasing organizational success (Davis, 2023).

Leaders organize specific processes and clearly define the role of each employee to ensure that organizational goals are achieved. The clarity of employees' roles enables individuals to focus more on their work and accelerates the process of achieving goals. However, if these processes become overly controlling, it can undermine employees' self-confidence and ability to take initiative. Therefore, Machiavellian leaders need to allow employees a certain degree of freedom and create space for creative thinking (Xiu, Lv, & van Dierendonck, 2024).

Machiavellian leaders can use strategic motivational techniques to increase employees' performance. In this context, by carefully designing reward systems, they can encourage high-performing employees and accelerate the process of achieving organizational goals. Reward mechanisms increase the productivity of employees in educational organizations and ensure the realization of strategic goals set by leaders (Colquitt et al., 2001).

In addition, through performance appraisal systems, the strengths and weaknesses of employees can be identified and a more effective structure can be created to achieve goals. By identifying the deficiencies of their employees, leaders can improve their performance through training and development programs. However, overly oppressive performance management systems can create stress among employees and negatively affect job satisfaction. Therefore, leaders need to balance rewarding and performance evaluation processes. One of the most important factors in achieving goals in educational institutions is the effective management of available resources. Machiavellian leaders can facilitate the achievement of organizational goals by using financial resources, human resources and technological tools strategically. For example, they can minimize unnecessary expenditures by being meticulous about budget management and direct financial

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

resources in line with organizational priorities. Likewise, by placing human resources in the right positions, they can ensure that each individual works with maximum efficiency (Belschak, Muhammad, & Den Hartog, 2018).

In addition, managing technological transformation in educational institutions can accelerate the achievement of goals. Strategies such as using digital educational materials, adopting teaching methods based on data analysis, and enabling online educational platforms can help Machiavellian leaders realize the goals of educational organizations. One of the most important goals in educational organizations is to increase student achievement. Machiavellian leaders can enable teachers to improve the quality of education by developing systems to increase student performance. They can closely monitor teachers' performance to increase students' academic achievement and direct low-performing teachers to development programs. They can also create goal-oriented academic support programs for students to improve their achievement. However, an overly performance-oriented approach may cause students and teachers to feel under psychological pressure. Therefore, leaders need to follow a balanced policy that also considers the welfare of students and teachers (Harms, Spain, & Hannah, 2011).

Machiavellian leaders can increase organizational commitment by using effective communication techniques to direct employees towards goals. They can make persuasive speeches for employees to adapt to organizational goals and increase motivation by strategically directing the flow of information (Whitener et al., 1998). Persuasive communication can increase employees' trust in their leaders and strengthen organizational commitment. However, it is of great importance to maintain the principles of transparency and accuracy in this communication process. Otherwise, there may be a lack of trust among employees and organizational productivity may be negatively affected. Machiavellian leaders can increase organizational success in educational organizations by determining clear strategies to facilitate the achievement of goals, developing mechanisms that motivate employees and implementing resource management effectively. However, this process needs to be balanced with ethical principles.

It is important that leaders apply these techniques consciously and strategically, as overly manipulative approaches can have a negative impact on employees and students. Keeping the methods used to achieve goals within an ethical framework will make educational organizations more sustainable and successful in the long run.

Evaluating the long-term effects and sustainability of Machiavellian leadership in educational organizations

While Machiavellian leadership provides certain advantages in educational organizations in the short term, it poses some risks in terms of its long-term effects and sustainability. Educational organizations are social systems that support the development of individuals and require a collaborative structure. Therefore, leaders' adoption of a sustainable management approach in the long term is a critical factor for organizational success. When Machiavellian leaders' strengths such as strategic thinking and goal orientation are not balanced with ethical values, they may negatively affect organizational commitment and collaboration (Li, Huang, & Feng, 2024). Machiavellian leaders usually

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

adopt authoritarian and manipulative management approaches and try to direct employees towards organizational goals. However, such a management style may cause distrust among employees in the long run. Organizational trust is directly related to the trust employees have in their leaders, and lack of trust can negatively affect employee engagement (Cai, Wang, & Jin, 2024).

Sustainability in educational institutions is achieved not only through the efficient use of financial resources and educational materials, but also through employee motivation and commitment to the organization. Machiavellian leaders' adoption of a control-oriented management approach may weaken employees' ability to take initiative and organizational commitment. Instead, adopting a management approach that involves employees in the process and strengthens the environment of trust will be more effective in terms of long-term success (Belschak, Muhammad, & Den Hartog, 2018). The oppressive and controlling management approach of Machiavellian leaders can negatively affect employees' job satisfaction and organizational commitment. A management style that constantly increases competition within the organization and directs employees with manipulative methods can create a toxic working environment over time. Employees' feeling under constant pressure can lead to burnout syndrome and loss of motivation (Li et al., 2024).

In this context, protecting employee well-being is of great importance for long-term success in educational organizations. The sustainability of educational organizations can be enhanced if leaders take decisions by considering employees' psychological well-being and job satisfaction. Especially since teachers' job satisfaction has a direct impact on students' academic achievement, educational leaders should develop policies that motivate and support teachers (Harms, Spain, & Hannah, 2011).

The long-term sustainability of Machiavellian leadership is directly related to ethical leadership principles. In an education-based organization, leaders' adoption of manipulative and authoritarian strategies by focusing only on short-term goals may jeopardize the long-term sustainability of institutions. Therefore, Machiavellian leaders should give importance to ethical decision-making processes and adopt a transparent and fair management approach to gain the trust of employees and students (Xiu, Lv, & van Dierendonck, 2024). Ethical leadership approach can strengthen employees' commitment to the organization and create a healthier working environment in educational institutions. Transparent communication, fair decision-making processes and a management approach that values the opinions of employees can increase organizational sustainability. Accordingly, it is of great importance for Machiavellian leaders to adopt ethical leadership principles in order to be successful in the long term (Davis, 2023).

For long-term success in educational organizations, collaboration and participatory decision-making processes should be encouraged. Machiavellian leaders may tend to manage decision-making processes unilaterally because they have a centralized management approach. However, involving employees in decision-making processes can both increase employee engagement and support organizational sustainability (Colquitt et al., 2001). Involving teachers, administrators and other educational employees in decision-making mechanisms increases trust within the organization and enables employees to contribute more to organizational goals. Adopting a democratic management approach in educational organizations can support long-term success by reducing the negative effects of Machiavellian leadership.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

While Machiavellian leadership provides short-term advantages such as crisis management, quick decision-making and increased productivity in educational organizations, it also brings some risks in the long term. Some of these risks are as follows: An Environment of Mistrust: Lack of trust among employees can lead to a decrease in organizational commitment. Toxic Work Culture: Excessive pressure and manipulation can negatively affect employees' job satisfaction. Weakening of Student-Centered Approach: Instead of a student-centered management approach, educational institutions may adopt a management approach focused solely on institutional success. Ethical Problems: In the long run, unethical management approach may damage the reputation of educational organizations.

While Machiavellian leadership provides certain advantages in educational organizations, it needs to be balanced with ethical values to ensure long-term sustainability. Increasing employee engagement, maintaining job satisfaction and promoting transparent communication processes in educational organizations can reduce the negative effects of this leadership style. Machiavellian leaders need to balance their manipulation and authoritarian management approach with ethical leadership principles for long-term success. Ethical awareness, collaboration and participatory decision-making processes can support the long-term sustainability of educational institutions.

In order for research on Machiavellian leadership to be more comprehensive and generalizable, it is necessary to develop scales that are valid in different cultural contexts and to analyze in detail the effects of leadership on teacher motivation, student achievement and organizational commitment. Moreover, comparing this leadership style with other approaches such as transformational and ethical leadership will contribute to identifying its strengths and weaknesses. Longitudinal studies are critical for understanding how leadership behaviors change over time and their impact on organizational processes. For practitioners, ethical leadership training programs, management strategies that focus on trust and cooperation, and transparent communication policies should be a priority. Moreover, leaders' adoption of social and emotional learning strategies instead of manipulation in crisis management processes will increase both employee motivation and organizational sustainability. Finally, developing evaluation mechanisms that also measure the ethical and social impact of leaders can contribute to a healthier management approach in educational organizations.

Limitations of the study

Since this study was conducted with the traditional review method, it does not include a systematic meta-analysis or statistical inferences based on quantitative data. In addition, only certain keywords and accessible academic sources were used in the literature review, and gray literature or unpublished theses were not included in the evaluation.

However, the vast majority of studies on Machiavellian leadership have been conducted in the context of organizational behavior and business management. Research on educational organizations is more limited, which limits the scope of this review to some extent. Future research with more empirical studies focusing on the education sector could strengthen the body of knowledge in this area (Xiu, Lv & van Dierendonck, 2024).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Referencess

Arar, K., & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education: A contextual approach. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(6), 972–992. https://doi.org/10.1177/1741143214558590

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl.), 13–25.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly, 10*(2), 181–217. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8

Belschak, F. D., Den Hartog, D. N., & Kalshoven, K. (2015). Leading Machiavellians: How to translate Machiavellians' selfishness into pro-organizational behavior. *Journal of Management, 41*(7), 1934–1956. https://doi.org/10.1177/0149206313498909

Belschak, F. D., Muhammad, R. S., & Den Hartog, D. N. (2018). Birds of a feather can butt heads: When Machiavellian employees work with Machiavellian leaders. *Journal of Business Ethics, 151*(3), 613–626. https://doi.org/10.1007/s10551-016-3247-6

Blickle, G., Genau-Hagebölling, H. A., Beckert, N., & Meurs, J. A. (2024). Machiavellian leader effectiveness: The protective role of social astuteness. In *Leadership and Politics: New Perspectives in Business, Government and Society* (pp. 37–63). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25733-9_3

Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly, 11*(4), 515–549. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00057-6

Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration, 18*(1), 79–91. https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805241

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595–616. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cai, H., Wang, L., & Jin, X. (2024). Leader's Machiavellianism and employees' counterproductive work behavior: Testing a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1283509. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283509

Calhoon, R. P. (1969). Machiavellianism and leadership. *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(2), 152–175. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-2

Chen, S. C., Zou, W. Q., & Liu, N. T. (2022). Leader humility and Machiavellianism: Investigating the effects on followers' self-interested and prosocial behaviors. *Frontiers in Psychology, 13*, 742546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.742546

Choi, Y., Ha, S. B., & Choi, D. (2022). Leader humor and followers' change-oriented organizational citizenship behavior: The role of leader Machiavellianism. *Behavioral Sciences, 12*(2), 22. https://doi.org/10.3390/bs12020022

Christie, R., & Geis, F. (1970). *Studies in Machiavellianism*. Academic Press.

Davis, E. A. (2023). A new perspective on Machiavellian leadership. *Political Research Quarterly, 76*(4), 1805–1813. https://doi.org/10.1177/10659129231111210

De Hoogh, A. H., Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2021). Showing one's true colors: Leader Machiavellianism, rules and instrumental climate, and abusive supervision. *Journal of Organizational Behavior, 42*(7), 851–866. https://doi.org/10.1002/job.2532

Deluga, R. J. (2001). Leader-member exchange quality and effectiveness ratings: The role of subordinate-supervisor conscientiousness similarity. *Group & Organization Management, 26*(1), 20–41. https://doi.org/10.1177/1059601101261002

Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 611–628. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Fatima, T., Majeed, M., Jahanzeb, S., Gul, S., & Irshad, M. (2021). Servant leadership and Machiavellian followers: A moderated mediation model. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 37*(3), 215–229. https://doi.org/10.5093/jwop2021a18

Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The dark triad of personality: A 10-year review. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(3), 199–216. https://doi.org/10.1111/spc3.12018

Genau, H. A., Blickle, G., Schütte, N., & Meurs, J. A. (2021). Machiavellian leader effectiveness. *Journal of Personnel Psychology*. https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000291

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.

Gurtman, M. B. (2001). The Machiavellian personality: A bridge between two paradigms. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 29*(3), 211–220. https://doi.org/10.2224/sbp.2001.29.3.211

Hammali, A., & Nastiezaie, N. (2022). The effect of Machiavelli leadership on destructive organizational behaviors through mediation job stress. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(2), 272–282. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.314

Harms, P. D., Spain, S. M., & Hannah, S. T. (2011). Leader development and the dark side of personality. *The Leadership Quarterly, 22*(3), 495–509. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.007

Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology, 9*(2), 169–180. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.169

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Southern Illinois University Press.

Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The Dirty Dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment, 22*(2), 420–432. https://doi.org/10.1037/a0019265

Kessler, S. R., Bandelli, A. C., Spector, P. E., Borman, W. C., & Nelson, C. E. (2010). Re-examining Machiavellianism in the workplace. *Journal of Applied Psychology, 95*(4), 611–623. https://doi.org/10.1037/a0018887

Lee-Kugler, T., Gu, J., Li, Q., Eva, N., & Mitchell, R. (2024). Will a moral follower please stand up (to the Machiavellian leader)? The effects of Machiavellian leadership on moral anger and whistleblowing. *Journal of Business Ethics*. https://doi.org/10.1007/s10551-023-05485-4

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *National College for School Leadership*.

Li, H., Huang, S., & Feng, Z. (2024). The complexity of Machiavellian leaders: How and when leader Machiavellianism impacts abusive supervision. *Asia Pacific Journal of Management*. https://doi.org/10.1007/s10490-023-09778-w

Liyanagamage, N., & Fernando, M. (2023). Machiavellian leadership in organisations: A review of theory and research. *Leadership & Organization Development Journal, 44*(6), 791–811. https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2022-0323

Machiavelli, N. (1988). *The Prince* (Q. Skinner & R. Price, Eds. & Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1513).

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Niccolò Machiavelli. (1513/1992). *The Prince* (C. E. Detmold, Trans.). Dover Publications.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). Sage Publications.

O'Boyle, E. H., Forsyth, D. R., Banks, G. C., & McDaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the dark triad and work behavior. *Journal of Applied Psychology, 97*(3), 557–579. https://doi.org/10.1037/a0025679

O'Connor, K. M., & Morrison, E. W. (2001). An experimental study of workplace lying behavior: The role of decision context, interpersonal influence, and ethical values. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 825–837. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825

Park, C., & Keil, M. (2009). Organizational silence and whistle-blowing on IT projects: An integrated model. *Decision Sciences, 40*(4), 901–917. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2009.00252.x

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 519-539.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 519-539.
Derleme Makalesi / Review Paper

Paulhus, D. L., & Jones, D. N. (2015). Measures of dark personalities. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 562–594). Academic Press.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*(6), 556–563. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6

Pilch, I., & Turska, E. (2015). Relationships between Machiavellianism, organizational culture, and workplace bullying: Emotional abuse from the target's and the perpetrator's perspective. *Journal of Business Ethics, 128*(1), 83–93. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2081-3

Rego, P., Lopes, M. P., & Simpson, A. V. (2017). The authentic-Machiavellian leadership grid: A typology of leadership styles. *Journal of Leadership Studies, 11*(2), 48–51. https://doi.org/10.1002/jls.21515

Shah, S. I., Shahjehan, A., & Afsar, B. (2022). Leading Machiavellians on the road to better organizational behavior. *Personnel Review, 51*(5), 1604–1626. https://doi.org/10.1108/PR-09-2020-0704

Shultz, K. S., & Shriver, S. L. (2014). *Managing the ageing workforce: Challenges and opportunities*. Routledge.

Skinner, Q. (1981). *Machiavelli*. Oxford University Press.

Tomkova, A., Ondrijova, I., Ratnayake-Kascakova, D., & Nemec, J. (2021). Leaders and Machiavellian manifestations: Workers' innovation development and business performance. *Marketing i Menedžment Innovacij, (3)*, 23–31.

Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management, 32*(6), 951–990. https://doi.org/10.1177/0149206306294258

Üzüm, B., & Özkan, O. S. (2023). The role of responsible leadership in relationship between Machiavellianism and organizational broken windows. *Organizational Psychology, 13*(1), 59–72. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-59-72

Üzüm, B., Özkan, O. S., & Çakan, S. (2022). Moral disengagement, organizational broken window, person-organization fit as an antecedent: Machiavellian leadership. *Journal of Organizational Behavior Research, 7*(1), 29–41.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2010). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*(1), 89–126. https://doi.org/10.1177/0149206307308913

Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin, 119*(2), 285–299. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.285

Xiu, L., Lv, F., & van Dierendonck, D. (2024). The interplay of servant leadership behaviors and Machiavellianism on perceived leader effectiveness: The role of team conflict management. *European Journal of Management and Business Economics, 33*(3), 289–305. https://doi.org/10.1108/EJMBE-09-2022-0254

Xiu, L., van Dierendonck, D., & Lv, F. (2023, August). Leaders' Machiavellian traits and servant leadership behaviors: A gender perspective. In *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship, 12*(2), 336–352. https://doi.org/10.1108/EBHRM-09-2022-0074

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cumhuriyetin İlk Sabahı Kitabının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Book Cumhuriyetin İlk Sabahı in Terms of the Values Included in the Social Studies Curriculum

Ceren UTKUGÜN, Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, cerendemirdelen@hotmail.com

Kevser ERDOĞAN YAPICI, Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, kwsrerdgn@gmail.com

Şaban ORTAK, Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, sortak@aku.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 20 Ocak 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 14 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. *Cumhuriyetin İlk Sabahı* adlı kitap, Millî Mücadele yılları ve Cumhuriyetin kuruluş hikayesini bir şerbetçi çocuğun gözünden etkileyici bir şekilde ele almaktadır. Kitap, tarihsel derinlik sunmasının yanı sıra, öğrencilerin yaşlarına uygun bir bakış açısı barındırmasıyla değerler eğitimi açısından da önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabını Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan değerler çerçevesinde incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı tarafından yazılan, 120 sayfa ve 6 bölümden oluşan, 2023 yılında Kronik Kitap tarafından yayınlanan Cumhuriyetin İlk Sabahı isimli kitap araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmış, elde edilen veriler kitap içeriğinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda; *Cumhuriyet'in İlk Sabahı* kitabında en çok vatanseverlik, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerine yer verildiği, sevgi, yardımseverlik ve duyarlılık gibi değerlerin de ön plana çıktığı belirlenmiştir. Kitabın, Milli Mücadele dönemi ve Cumhuriyetin kuruluş sürecine uygun bir içerik sunarak çocuklara hem milli hem de evrensel değerler kazandırma açısından önemli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi kapsamında *Cumhuriyet'in İlk Sabahı* gibi edebi eserlerin kullanımının teşvik edilmesi, öğrencilerin değerleri özümseyebilmeleri için yaratıcı etkinliklerin planlanması ve öğretmenlere bu eserlerin etkili kullanımına yönelik atölye çalışmalarının düzenlenmesi önerilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Değerler eğitimi, Çocuk edebiyatı.

Abstract. The book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* presents the story of the National Struggle and the founding of the Republic from the perspective of a sherbet seller child in a compelling manner. In addition to offering historical depth, the book stands out as a significant resource for values education, with an approach suitable for students' age levels. The aim of this study is to examine the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* within the framework of the values included in the 2024 Social Studies Curriculum. The study utilized document analysis, one of the qualitative research methods. The data source of the research is the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı*, written by Şermin Yaşar and İlber Ortaylı, consisting of 120 pages and six chapters, and published by Kronik Kitap in 2023. Content analysis was employed for data analysis, and the findings were presented with direct excerpts from the book's content. As a result of the study, it was determined that the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* predominantly emphasizes the values of patriotism, diligence, and responsibility, while also highlighting values such as love, helpfulness, and sensitivity. The book was found to significantly contribute to imparting both national and universal values to children by presenting content aligned with the National Struggle and the founding of the Republic. Based on the findings, it is recommended to encourage the use of literary works like *Cumhuriyetin İlk Sabahı* in values education within social studies lessons, plan creative activities to help students internalize the values in these works, and organize workshops for teachers on effectively integrating such works into their teaching.
Keywords: The book *Cumhuriyetin İlk Sabahı*, Social Studies Curriculum, Values education, Children's literature.

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Conveying historical facts at a level comprehensible to children holds great significance. In this context, children's novels play an important role. These novels not only narrate real or plausible events while incorporating historical truths but also go beyond merely providing information, offering meaningful messages in terms of values (Alptekin & Alptekin, 2023). Safran and Ata (1998) suggested reading historical novels as one of the historical environment activities that can be conducted outside of school to support history education provided in schools. They emphasized that historical novels contribute to young people acquiring societal values, developing a sense of national historical consciousness, and learning history in an enjoyable way during their extracurricular time. Books intended for use in values education must meet certain criteria. O'Sullivan (2004) categorized such books into four groups: those containing moral dilemmas, those with depth that transcends literary levels, those featuring realistic characters appropriate to students' age and interests, and those incorporating both male and female main characters from diverse cultures. Aligned with the criterion of including realistic characters suitable for students' age and interests, the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* presents the story of the National Struggle and the founding of the Republic through the eyes of a sherbet seller child in a compelling way. The book stands out by offering historical depth while providing a perspective appropriate for students' age levels. In this context, the purpose of this research is to examine the book within the framework of the values included in the 2024 Social Studies Curriculum.

Method. In this study, document analysis, a qualitative research method, was used to identify the values present in the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* written by Şermin Yaşar and İlber Ortaylı. The book, *Cumhuriyetin İlk Sabahı*, written by Şermin Yaşar and İlber Ortaylı, consists of 120 pages and 6 chapters and was published by Kronik Kitap in 2023. The research data were obtained using the document analysis method. Content analysis was employed to analyze the research data. In this study, the book *Cumhuriyetin İlk Sabahı* was carefully read by the authors in line with the research purpose. During the analysis process, coding was carried out according to the values present in the text. The identified codes and categories were presented to experts for their opinions. Sections where there were disagreements between the field experts and researchers regarding the data analysis were re-evaluated, and consensus was reached, concluding the data analysis. The data were presented systematically and clearly with direct quotes from the book content.

Results. It has been found that *Cumhuriyetin İlk Sabahı* emphasizes the values included in the Social Studies Curriculum. The value most frequently associated is patriotism (f:32), which aligns with the book's focus on the National Struggle and the founding of the Republic. The values of diligence (f:26) and responsibility (f:25) reflect the perseverance and sense of responsibility demonstrated by people during the challenging conditions of the period. The values of love (f:18) and freedom (f:17) highlight the importance of the themes explored in the book from both an individual and societal perspective, while the values of helpfulness (f:15) and sensitivity (f:14) emphasize social solidarity and empathy. The values with fewer associations are modesty (f:11), patience (f:10), respect (f:9), honesty (f:7), and compassion (f:7), as well as family unity (f:6). Friendship (f:5), thrift (f:5), cleanliness (f:4), privacy (f:2), aesthetics (f:1), healthy living (f:1), and justice (f:1) were associated with fewer instances. In the

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

book, which contains 216 different associations with the values listed in the Social Studies Curriculum, it can be stated that values such as patriotism, diligence, responsibility, love, helpfulness, and sensitivity are prioritized in line with the National Struggle and the founding process of the Republic. In this respect, the book has been found to have a rich content that not only instills national values in children but also imparts universal values.

Discussion and Conclusion. In the study, the book *Cumhuriyet'in İlk Sabahı* by Şermin Yaşar and İlber Ortaylı was examined in terms of the values outlined in the Social Studies Curriculum (2024), which include justice, family integrity, diligence, friendship, sensitivity, honesty, aesthetics, privacy, compassion, modesty, freedom, patience, healthy living, respect, love, responsibility, thrift, cleanliness, patriotism, and helpfulness. As a result of the study, it was found that the book reflects all of these values except for the value of healthy living. The value most frequently associated with the book is patriotism (f:32), which aligns with the book's focus on the War of Independence and the founding of the Republic. The values of diligence (f:26) and responsibility (f:25) are frequently associated with the determination and awareness demonstrated by people during the difficult conditions of the period. The values of love (f:18) and freedom (f:17) emphasize the importance of the themes discussed from both individual and societal perspectives, while helpfulness (f:15) and sensitivity (f:14) highlight the focus on social solidarity and empathy. The values of modesty (f:11), patience (f:10), respect (f:9), honesty (f:7), compassion (f:7), friendship (f:5), family integrity (f:6), thrift (f:5), cleanliness (f:4), privacy (f:2), aesthetics (f:1), healthy living (f:1), and justice (f:1) are discussed to a lesser extent. The prioritization of values such as patriotism, diligence, responsibility, love, helpfulness, and sensitivity in the book suggests that it offers content in line with the War of Independence and the founding of the Republic, making an important contribution to instilling both national and universal values in children. The study concluded that *Cumhuriyetin İlk Sabahı* is a book that can be used in values education within social studies lessons. Research findings in the literature support this conclusion regarding the use of literary works in values education during the teaching and learning process.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Türk eğitim sisteminin önemli amaçlarından biri değerler ile bütünleşmiş davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden eğitim sistemi, her bir üyesine ahlaki değerlere uygun kararlar alma ve bunları davranış haline getirme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket etmektedir (Calp ve Calp, 2019). Değerler, hayatla doğrudan ilişkili olmaları ve insanın insanca yaşama çabasına katkı sağlamaları nedeniyle her çağda eğitimin hem konusu hem de amacı olmuştur. Bir değerin oluşup yerleşmesinde, toplumun o değeri kabullenmesi ve onaylaması büyük önem taşımaktadır. Değerler, toplumun ortak malıdır ve ancak toplumu oluşturan insanların büyük çoğunluğu tarafından benimsenip kullanıldığında sürdürülebilir (Eker ve Yıldırım, 2017). Değerler sonradan öğrenilen ve içselleştirilen kavramlardır. Değerlerin öğretilmesinde aile, çevre, okul, medya vb. unsurlar etkili olmaktadır (Tulumcu, 2015). Değerlerin korunması ve kalıcılığının sağlanmasında eğitim ve okullar büyük bir rol oynamaktadır. Okullarda verilen değerler eğitimi sayesinde, öğrencilerin millî ve evrensel değerleri hayatlarının bir parçası haline getirmesi mümkündür (Hökelekli ve Gündüz, 2007; Güven, 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin kullandıkları ders kitapları, okuma kitapları gibi materyallerin değerler eğitimi açısından nitelikli olması büyük önem taşımaktadır. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilecek araçlardan biri, öğretim programlarının uygulanmasında en sık başvurulan materyallerden olan ders kitaplarıdır (Kılıç ve Seven, 2006). Ders kitaplarının yanı sıra, edebî eserlerin de öğrencilere değerleri kazandırmada önemli ve özel bir rol oynadığı açıktır (Seçgin ve Kaplan, 2020). Edebî eserler, bireysel ve toplumsal değerleri barındıran zengin birer kaynak olarak, insanlara iyiye, güzele ve doğruya yönelmeleri için ahlaki muhakeme yapabilecekleri örnek olaylar ve mesajlar sunmaktadır. Bu eserler hem bireysel değerlerin kökleşmesine hem de toplumsal ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesine katkı sağlamaktadır (Karatay, 2011). Edebî eserler, ders kitaplarına kıyasla her öğrencinin kendi bakış açısıyla çıkarımlarda bulunmasına ve değerlere kendi perspektifinden anlam yüklemesine olanak tanıyan bir esneklik sunmaktadır. Bu durum, ilgili değeri anlamada öğrencilere önemli bir destek sağlamaktadır (Seçgin ve Kaplan, 2020).

Çocuk edebiyatı çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada önemli bir rol üstlenmektedir. Okuma sevgisi ve alışkanlığının kazanılabilmesi için ise nitelikli ve çocukların ilgisini çekebilecek kitapların varlığı büyük önem taşımaktadır (Sever, 2010). Öğrencinin ilgisini çekecek ve seviyesine uygun doğru kitabı seçmek, eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Derin ve zengin edebî içeriğe sahip, güçlü karakterlerin bulunduğu kitaplar seçildiğinde, değerler eğitimi daha etkili hale gelecektir. Çünkü doğru kitap seçildiğinde, karakterler, genç okuyucuların anlayabileceği şekilde çeşitli biçimler ve davranışlar sergileyebilir (O'Sullivan, 2004). Bu bağlamda, edebiyatın değerler eğitimi için bir araç olarak kullanıldığı süreçte, kitap seçimi en kritik aşamalardan biridir (Karatay, Destebaşı ve Demirtaş, 2015). Değerler eğitimi açısından çocuk kitapları önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Çocuklara kazandırılması gereken değerler, erken yaşlardan itibaren bu kitaplar aracılığıyla aktarılabilir. Bu amaçla, başta öğretmenler ve veliler olmak üzere, öğrencilere nitelikli çocuk kitaplarının önerilmesi ve okutulması önemlidir. Özellikle, kültürümüzün zenginliklerini yansıtan, olumlu değerleri aşılayan hem eğitici hem de eğlenceli kitapların seçilerek çocuklarla buluşturulması gerekmektedir. (Keklik ve Kuru, 2016). Bu nedenle, çocukların kitaplarla tanıştığı erken yaşlardan itibaren değerlerin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi, onların kişisel gelişimlerine

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve toplumla uyumlarına katkı sağlayacaktır. Cates (2008), çocuk kitaplarının değerlerle bütünleştirilip rehber olarak kullanılmasını, Purbani (2009) ise bu kitaplarda yer alan değerlerin didaktik değil, etkili bir şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tarhan (2017), değerlerin gönüllü bir şekilde öğrenildiğini ve baskı, zorlama veya tehditle değerlerin hayat bulamayacağını belirtmiştir. Değerlerin en etkili şekilde öğrenilmesi, onları temsil eden kavramların sevdirilmesiyle mümkündür. Sevgiyle beslenen değerler, toplum tarafından kolayca benimsenir. Tarhan'a (2017) göre, değerler eğitimine erken yaşlardan başlanmalı ve çocuklara bu değerler sevgiyle özümsetilmelidir. Bu yaklaşım, çocukların değerleri içselleştirmesini ve hayatlarına bu değerlerle yön vermesini sağlamaktadır.

Değerler eğitimine çocuk kitaplarının katkısı yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu kitaplar, anlaşılması zor konuları daha kolay hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuklara kitap okumayı da sevdirir. Çocuk kitapları çocuğun kişiliğinin oluşmasında ve davranışlarında önemli etkilere sahiptir. Küçük yaşta gördüğü, öğrendiği ve içselleştirdiği şeyleri hayatına katması çok daha doğal bir yolla gerçekleşmektedir. Bu sebeple çocuğun bilinçli, duyarlı ve empati sahibi bir birey olmasında çocuk kitaplarının etkisi yadsınmamalıdır (Özen, 2022). Çocuk kitapları, çocuklara kendilerini, başkalarını ve duygularını tanıma; kendilerini ifade etme; davranışlarını düzenleme; olumlu kişilik özellikleri geliştirme ve yeni bilgiler edinme gibi birçok yönden katkı sağlamaktadır (Sever, 2010). Kitap okumayı seven çocukların, yaşıtlarına göre daha yüksek algılama seviyesine ve gelişmiş ifade becerilerine sahip olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Dinç, 2017). Çocuğun gelişim alanlarına dönük kazanımlar yanında duygu ve düşünsel çabasını etkinleştiren uyaranlarla buluşturulmasına büyük gereksinim bulunmaktadır. Bu uyaranlar arasında çocuk kitaplarının önemli bir yeri vardır. Kitaplar çocuğun kendisi ve çevresi hakkında bilgi edinerek farklı kültürleri tanımaya başladığı yazınsal ortamlardır. Bu özellikleri nedeniyle çocuk kitaplarını ilke, tutum ve davranışların duyarlılık süzgecinden geçerek ileti ve değere dönüştüğü değerler eğitimi kaynakları olarak görmek mümkündür (Karagöz, 2018).

Hikâye, masal ve roman gibi öyküleyici çocuk edebiyatı eserlerinin, çocuklar tarafından diğer türlere kıyasla daha çok ilgi gördüğü bilinmektedir. Bu tür eserler, değerler eğitiminde etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Masal, hikâye ve romanlardaki kahramanların yaşadığı ikilemler ve ele alınan toplumsal sorunlar, değerler eğitimine yönelik örnek olaylar sunmaktadır. İyi ile kötü, doğru ile yanlış, güzel ile çirkin, güçlü ile zayıf gibi zıtlıkların çarpıcı bir şekilde karşı karşıya geldiği bu eserler, çocuklara gerçekçi bir dünya görüşü kazandırmaktadır (Karatay, 2007). Alptekin ve Alptekin (2023), çocukların kitaplar aracılığıyla düşünce dünyalarını şekillendirdiklerini, keyifli vakit geçirirken soyut kavramları somutlaştırarak kavradıklarını, kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini ve kahramanlarla özdeşleşerek kendilerine rol modeller seçtiklerini ifade etmektedir. Çocuklar için hazırlanan kitaplarda yaratılan karakterler, daha çok davranış özellikleriyle ön plana çıkmalıdır. Kahramanların fiziksel özellikleri yerine kişilik özellikleri önem taşır, çünkü çocuklar okudukları kitaplarda yer alan olay örgüsüne, karakterlerin yaşadıkları deneyimlere, karşılaştıkları sorunlara yönelik kullandıkları yöntemlere ve bu sorunlarla başa çıkma yollarına daha fazla dikkat ederek kahramanlarla özdeşim kurmaktadır (Zivtçi, 2005). Beaty ve Pratt (2003), çocukların hikâyeleri yalnızca pasif bir şekilde dinleyen bireyler olmadığını, aynı zamanda hikâyeler aracılığıyla bilgiyi aktif bir şekilde yapılandıran bireyler olduğunu belirtmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tarihî gerçeklerin, çocukların anlayabileceği bir seviyede aktarılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocuk romanları önemli bir işlev üstlenmektedir. Romanlar, yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları anlatırken tarihî gerçekleri de içermekte ve yalnızca bilgi vermekle kalmayıp, değerler açısından da anlamlı mesajlar sunmaktadır (Alptekin ve Alptekin, 2023). Safran ve Ata (1998), okulda verilen tarih eğitimini desteklemek amacıyla okul dışında gerçekleştirilebilecek tarihsel çevre etkinliklerinden biri olarak tarihi romanların okunmasını önermişlerdir. Tarihi romanların, gençlerin ders dışı zamanlarında toplumsal değerleri kazanmalarına, ulusal tarih bilincine ulaşmalarına ve tarihi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca, bu romanların genç okuyucuların macera beklentilerini karşılamalarına ve gerçek dünya içinde bir hayal âleminde yaşamalarına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Harris ve Austin (2000), tarihî romanların gençlerin tarihe olan ilgisini canlı tutarak, onları tarihi daha detaylı anlamaya teşvik ettiğini belirtirken, Davis ve Hunter (1990) ise bu romanların genç okuyucuların tarihin farklı perspektiflerden ve değerlerden oluşabileceğini görmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda tarihi romanlar genç okuyucuların ilgisine hitap eden temalar sunarak insan yaşamına dair detayları tarih öğretimine aktararak tarihi daha anlaşılır, ilgi çekici ve sevilebilir hale getirmektedir. Bu sebeple tarih öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Şimşek, 2006). Göğebakan (2004), tarihi romanların Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının tarihi yeniden canlandırma ve eğlenceli hale getirme imkânı sunduğunu, Ata (2000) ise yurt sevgisi kazandırma, geçmişle empati kurma, hayali bir tarih gezisi yapma, çocukların ilgisini çekme ve tarihî bilgileri özümsemelerine yardımcı olma gibi faydalar sağladığını ifade etmiştir. Erdal ve Eğridere'ye (2018) göre, tarihî olayların çocukların anlayabileceği şekilde aktarılması, onların tarihî gerçekleri öğrenmesine, vatan sevgisi ve vatandaşlık bilinci kazanmalarına katkı sağlarken bu süreçlerin daha etkili, kalıcı ve keyifli bir şekilde gerçekleşmesini de mümkün kılmaktadır. Öztürk vd. (2014) ise iyi bir tarihî romanın dersi tamamlayıcı bir unsur olması, hedef kitlenin duyuşsal ve bilişsel alanlarında olumlu etkiler oluşturması, insani ve ahlaki değerleri öğrencilere kazandırması ve tarihte yaşanmış olaylardan ders çıkarma imkânı sunması bakımından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Türk Eğitim Sistemi, bireylerin her açıdan gelişimini hedefleyen ve bütüncül bir eğitim anlayışını esas alan bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli," kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerilerini bir arada değerlendirerek öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel unsurlarından biri, toplumsal hayatın vazgeçilmez bir parçası olan değerlerdir. Program, yapısı gereği değerler eğitiminin aktif bir şekilde uygulandığı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda, "erdem-değer-eylem" bağlamında ele alınan değerler, öğrenme yaşantıları sürecine entegre edilmiştir. Ayrıca, programda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler gibi disiplinler arası bileşenler, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu süreçlerin tamamıyla, sosyal bilgiler derslerinin bütüncül, ilgi çekici, anlaşılır ve günlük yaşamla bağlantılı bir şekilde öğretilmesi hedeflenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, millî ve manevi değerlerle uyumlu evrensel değerler olarak adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazilik, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Değerler eğitiminde kullanılacak kitapların bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. O'Sullivan (2004) bu tür kitapları; ahlaki ikilemleri içeren, edebî seviyenin ötesine geçebilecek derinlikte, öğrencilerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun gerçekçi karakterlerle donatılmış ve farklı kültürlerden gelen hem erkek hem de kız ana karakterleri barındıran kitaplar olarak dört gruba ayırmıştır. Bu niteliklerden öğrencilerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun gerçekçi karakterler içermesine uygun olarak Cumhuriyetin İlk Sabahı isimli kitapta şerbetçi bir çocuğun gözünden Millî Mücadele yılları ve Cumhuriyetin kuruluş hikayesi etkileyici bir şekilde ele alınmaktadır. Kitap hem tarihsel derinlik sunması hem de öğrencilerin yaşlarına uygun bir bakış açısı barındırmasıyla dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, söz konusu kitabı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan değerler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmada Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı'nın yazarı olduğu Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabında yer alan değerlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem, araştırmanın amacı doğrultusunda, ele alınan dokümandan anlamlar çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Bowen, 2009).

Veri kaynağı

Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı tarafından kaleme alınan Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabı 120 sayfa ve 6 bölümden oluşmaktadır ve 2023 yılında Kronik Kitap Yayınları tarafından basılmıştır. Çocuk edebiyatının üretken ve sevilen yazarlarından Şermin Yaşar kitapta şerbetçi bir çocuğun gözünden Milli Mücadele yıllarını ve Cumhuriyetin kuruluş hikayesini çocukların anlayabileceği bir dille anlatmıştır. Türk tarihçiliğinin büyük ismi İlber Ortaylı Milli Mücadele günlerinin tarihi yönlerine dair kısa bilgiler vermiştir. Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı'nın işbirliği ile edebi bir anlatım ile tarih bilgisini harmanlayarak çocuk edebiyatında nadir görülen bir yaklaşım ortaya konmuştur. Ayrıca kitapta Gökçe Algül'ün hem dönemin atmosferini yansıtan hem de hikâyenin duygusunu destekleyen çizimleri yer almaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Bowen'e (2009) göre doküman analizi, hem bir araştırma deseni hem de bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Araştırılan konuya ilişkin dokümanlar, yalnızca bir veri kaynağı olmakla kalmayıp, aynı zamanda verilerin yorumlanmasında araştırmacılara rehberlik etmektedir. Araştırma kapsamında doküman analizi yöntemi çerçevesinde; dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, dokümanı kodlama ve dokümanın analizini yapma adımları (Merriam, 2009) takip edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2012) içerik analizini, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadırlar. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında gruplanması ve bu verilerin okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu süreç, verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulmasını içermektedir (Merriam, 2018). Bu araştırmada Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabı araştırmanın amacı doğrultusunda yazarlar tarafından ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Analiz sürecinde metin içerisinde yer alan değerler doğrultusunda kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda belirlenen kodlar ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırma sürecine ilişkin uzman incelemesi araştırmanın niteliğinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Araştırmacılar ve alan uzmanının kodlamaları karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) ([Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]) uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak .97 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlik hesaplarının .70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilir kabul edilebileceğini göstermektedir. Alan uzmanı ve araştırmacılar arasında veri analizine yönelik görüş ayrılığı bulunan bölümler tekrar değerlendirilerek görüş birliğine varılmış ve veri analizi sonlandırılmıştır. Veriler, sistematik ve anlaşılır bir şekilde kitap içeriğinden yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı tarafından kaleme alınan *Cumhuriyet'in İlk Sabahı* kitabı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi sonucunda ilişkilendirme tespit edilen değerlere ait frekanslar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi

Değerler	**f**
Vatanseverlik	32
Çalışkanlık	26
Sorumluluk	25
Sevgi	18
Özgürlük	17
Yardımseverlik	15
Duyarlılık	14
Mütevazılık	11
Sabır	10
Saygı	9
Dürüstlük	7
Merhamet	7
Aile bütünlüğü	6
Dostluk	5
Tasarruf	5

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Temizlik	4
Mahremiyet	2
Estetik	1
Adalet	1
Sağlıklı Yaşam	1
Toplam	216

Tablo 1'de görüldüğü üzere Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan birçok değere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. En çok ilişkilendirme tespit edilen değer vatanseverlik değeri (f:32) olmuştur. Bu durum kitabın Milli Mücadele ve Cumhuriyetin kuruluş sürecini ele almasıyla uyum göstermektedir. Çalışkanlık (f:26) ve sorumluluk (f:25) değerleri dönemin zorlu koşullarında insanların gösterdiği azim ve sorumluluk bilincini yansıtmaktadır. Sevgi (f:18) ve özgürlük (f:17) değerleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan kitabın işlediği temaların önemini vurgularken yardımseverlik (f:15) ve duyarlılık (f:14) değerleri toplumsal dayanışmayı ve hassasiyeti ön plana çıkartmaktadır. Görece az ilişkilendirme tespit edilen değerler; mütevazılık (f:11), sabır (f:10), saygı (f:9), dürüstlük (f:7) ve merhamet (f:7) ve aile bütünlüğü (f:6) olmuştur. Dostluk (f:5), tasarruf (f:5), temizlik (f:4), mahremiyet (f:2), estetik (f:1), sağlıklı yaşam (f:1) ve adalet (f:1) değerleri ile az sayıda ilişkilendirme tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerle 216 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilen kitapta, Milli Mücadele dönemi ve Cumhuriyetin kuruluş sürecine uygun olarak vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, sevgi, yardımseverlik ve duyarlılık gibi değerlere öncelik verildiği ifade edilebilir. Bu yönüyle kitabın çocuklara milli değerleri benimsetirken evrensel değerleri de kazandırma konusunda zengin bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Vatanseverlik değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı vatanseverlik değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 32 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde vatanseverlik değeri ile ilgili olarak "*Ordumuz, askerimiz, insanımız yorgun düşmüştür. Açlık, yoksulluk, çaresizlik içindeki halk ne yapacağını bilmiyordu. Erkeklerin çoğu askere alınmıştı. Giden askerlerin çoğu geri gelemiyor, çocuklar babasız büyüyordu. Bizim kayıplarımız en başta aydınlarımız olmuştu. Bildiğiniz bütün yüksekokulların, Tıbbiye'nin, Mühendis Mektebi'nin sınıfları boşalmıştı. Gençlerin çoğu şehit olmuştu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 4) cümlelerinde askerlerin ve gençlerin vatan uğruna şehit olduğu ve halkın vatan uğruna yaşadığı zorluklar belirtilmesi vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Tüm bunlara rağmen; insanımız zafere ulaşmaktan başka hiçbir çaremizin olmadığını biliyordu. Vatan sevgisi, öfke, inanç, birlik beraberlik gücü, sıkışmış bir barut topu gibi gün geçtikçe büyüyor ve ülkenin tamamını sarıyordu*…Evet, 1919'da *Türkiye yenikti, bitkindi ama işgalcilerin hesaba katmadıkları şuydu: toplumun yüksek ve hızla örgütlenme niteliği…Bundan sonrasında tüm ülke kurtuluş için savaşacak, kurtuluş için yaşayacak, kurtuluş için nefes alacaktı…*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri vatanseverlik değeriyle ilişkilendirilmiştir. Bu ifadeler, halkın vatanına duyduğu sevgi, bağımsızlık inancı ve birlik ruhunu yansıtmaktadır.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde yer alan "*Annem 'Onlar cephede savaşıyorlar, biz burada. Bütün memleket savaşta, senin çıplak ayağın da savaş, aç karnın da*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

savaş, 'diye cevap verdi. Belki de öyledir. Ama yine de bu, babamın çok büyük bir asker olduğu gerçeğini değiştirmiyor, o bizden daha çok savaşta. Evde otururken savaş mı olur?" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 11) cümlelerinde savaşın sadece cephede olmadığı, kadın ve çocukların da vatan uğruna savaştığına yer verildiği ve çocuğun görmediği babasının vatan uğruna cephede savaşmasından gurur duyması ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*…Cephede şehitlerin yanı sıra cephe gerisinde yokluktan, hastalıktan ölümler ve yoksulluk, çaresizlik dolu bir hayat söz konusudur*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 11) cümlesi ile halkın vatan uğruna çektiği sıkıntıların vurgulanması vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"*…Yüzü zayıf, yanakları içine çökmüş, güneşte kavrulup yandığı besbelli biriydi babası. Savaşta askerlerimizin doğru dürüst yiyecek bir şeyi yok' diye anlatıyordu annem. Doğruydu demek ki. Hakkı'nın babası günlerdir ekmek yememiş gibi zayıftı. Adam Hakkı'ya doğru bir kez baktı, sonra başını çevirip yanındakilerle konuşmaya devam etti. Kalkıp Hakkı'ya sarılmasını beklemiştim. Ama kalkamayacağını sonradan anladım. Bacaklarının dizden aşağısı yoktu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 14) cümlelerinde vatan uğruna nasıl zor şartlar altında savaşıldığı ve gazi olunduğu vurgusu ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*…Vatan için savaşan, millet için ölen insanlar her yerde yoktur: Uzun savaşlarda gençlerimiz, zanaatkarlarımız, çiftçilerimiz, eli ayağı tutan herkes şehit oldu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümlesi ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. "*Babamın şehit olduğunu o gün tüm arkadaşlarıma söyledim. Kimse üzülmedi. Hepimiz şehit çocuğuyduk. Neredeyse hiçbir çocuğun babası yanında değildi, hepsi cephedeydi*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 20) cümleleri ile çocukların vatan uğruna babalarının şehit olmasına üzülmemeleri vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde "*…Annem ilk kez elalem ne der demeden benimle meydana indi. Yaşlı nineler, bebekli kadınlar bile oradaydı. Bütün Ankara, meydandaydı…Herkes 'Vatanımız kurtulacak!' 'Kurtuluş yakın!' 'Yaşayın, var olun!' diye bağırıyordu*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 37) cümleleri ile insanların vatanın kurtuluş heyecanını hep birlikte kutlamaları ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"…Ne Iğdır'ın ne Kars'ın nerede olduğunu biliyordum. Ama geri aldığımızı duyduğumda buralar hep benim evimmiş gibi seviniyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 49) cümlelerinde vatanını evi gibi gören bir çocuğun varlığı ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde, İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*Şurası açıktır bir imparatorluğun kalıntısı olan yeni Türkiye eski imkanları çok iyi kullanmış ve gereken direnişi milli mevcudiyeti ile göstermiştir*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 54) cümlesi ile halkın vatan uğruna kısıtlı şartlarda savaştığının vurgulanması ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. "*…Hani herkes uyansın, herkes birlik olsun, birbirine sarılsın, kocaman bir ordu olsun diye.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 57) cümlesindeki birlik vurgusu ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. "'*Odasına kapanıp saatlerce çalışıyor. Dün gece uykusundan uyanmış, aklına bir şeyler gelmiş. El yordamıyla kalemini arayıp bulmuş ama bu sefer de kâğıt bulamamış. Yatağından doğrulup duvara yazmış şiiri. Sabah uyandım, duvarda ben ezelden beridir hür yaşadım hür yaşarım, yazıyordu.' 'inşallah baban kazanır be Emin' dedim. 'İnşallah ordumuz kazanır' dedi Emin. O gün akşama kadar 'Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım!' diye diye gezdim*" (Yaşar ve Ortaylı,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2023, 59) cümlelerinde babasının kazanmasından daha çok Türk ordusunun kazanmasını önemseyen bir çocuk ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*…Kazandığı mükâfatı da kendisinin yarışmayla ilgisi olmadığını söyleyerek kabul etmemiş ve Hilal-i Ahmer bünyesinde, kadın ve çocuklara iş öğreten ve cepheye elbise diken Daru'l Mesai Vakfı'na bağışlamıştı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümlelerinde Mehmet Akif Ersoy'un İstiklal Marşı'nı para için yazmadığı, gelen parayı vatan uğruna bağışlaması vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"Mustafa Kemal Paşa da 'Siz orada yalnız düşmanı değil, milletin makus talihini de yendiniz. İstila altındaki topraklarımızla beraber bütün vatan, bugün en ücra köşelerine kadar zaferinizi kutluyor' diye yazmış. 'ohhh,' dedim 'kutlarız tabii!' Sahiden de kutluyorduk. Bütün camiler ışıklandırıldı, sokakta birbirine sarılan kaç kişi gördüm, sayamadım" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümlelerinde Milli Mücadelede kazanılan zaferlerden birinde halkın yaşadığı sevinç ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"Kurban Bayramı'nın ikinci günü Mustafa Kemal Paşa'nın attan düştüğünü, kaburga kemiğini kırdığını duyduk. Ama o, ertesi gün yeniden cepheye gitmiş……Bak Paşa iyileşmeden gitmiş cepheye*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) ve *"…Kadınlar da çalışıyorlardı cepheye silah yetiştirmek için.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümlelerinde insanların vatanları için mücadele etmeleri ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"…Ancak TBMM ordusunun sayıca tek üstünlüğü olan süvari kuvvetlerinin süratli ve ani hareketleri çok kısa sürede Yunanlıların gerilemelerine neden oldu.11. ve 12. Yüzyıllardaki fatihlerin torunları ana yurdu savunmayı da bilmişti.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 67) cümlelerinde Türk ordusunun gücü ve vatanseverliği vurgulanmıştır. Başka bir bilgi kutusu içinde *"…1920'lerden beri çalışan bu kurumun adı sonraları Çocuk Esirgeme Kurumu oldu. Bugünkü Türkiye ve Türk halkı bu gibi çocukları almak ve yanında yetiştirmek konusunda yüksek bir hamiyet göstermektedir. Bu coşku ve eğilimi değerlendirmek gerekir.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 71) cümleleri ile Türk halkının sadece cephe de savaşarak değil aynı zamanda hastalıktan ve yokluktan ailesini kaybeden çocuklara sahip çıkması ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde *"Tren durunca içinden beş altı cılız adam indi. Ayakta zor duruyorlardır. Yüzlerinin iskeleti görünüyordu, dudakları incecikti, gözleri içine doğru çökmüştü hepsinin. …savaşacak halleri kalmamıştı ki, hepsi de sanki üflesen yıkılacaktı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 75) cümleleri ile askerin vatan uğruna yaşadığı durum ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"Nihayet 30 Ağustos'ta o büyük haberi aldık. İnsanlar sokakta 'Vatanımız kurtuldu, vatanımız kurtuldu!' diye sevinç çığlıkları atıyordu.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) ve *". Arka arkaya haberler geliyordu. Uşak kurtuldu! Eskişehir kurtuldu! Balıkesir kurtuldu! Aydın kurtuldu! Manisa kurtuldu! İzmir kurtuldu! Bursa kurtuldu! Annem sevinçten ağlıyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) cümleleri halkın kazanılan zafer sonrası yaşadığı coşku ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"Mustafa Kemal Paşa 2 Ekim'de Ankara'ya geri geldi. Hepimiz oradaydık. Hepimiz dediysem, sadece bizim mahalle değil. Ankara'daki herkes. Evde hasta yataklarında yatan yaşlılar bile, kundaktaki bebekler bile geldiler kutlamaya. Hep beraber bağırdık. Sesimiz gökleri buldu: 'Vatan kurtulduuuuuu!'"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) ifadesi ile Türk halkının zafer sonrası coşkusu ve kurtuluşu kutlaması ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde *"'Vatanın kurtulması mı daha önemli, çocukların iyileşmesi mi, sen söyleyiver!' dedim. 'İkisi de önemli,' dedi annem. 'Nasıl ki vatansız çocuk olmazsa, çocuksuz da vatan olmaz'…"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 95) cümlelerinde çocuğun vatan sevgisi, annesinin tüm vatanın çocuklarına verdiği önem ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"Gözyaşlarım boynumu ıslatmıştı. Paşa cevap vermedi. Beni omzumdan tuttu, kendine doğru çekti. Sarıldı. Kulağıma eğildi. 'Cephedeki tüm babaları gördüm ben. Senin baban bundan böyle Cumhuriyet'tir çocuk' dedi"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 103) cümleleri ile savaşta vatanı uğruna şehit olan babası için Mustafa Kemal'in kullandığı ifade ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. "*O gün Cumhuriyet'in ilk sabahıydı. O günden sonra her şeyin dünden daha farklı olacağını hissediyordum. Bundan sonra her sabah aynı sevinçle uyanacağıma kendi kendime söz verdim*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 107) cümleleri ile çocuğun vatanı uğruna yaşadığı sevinç ve coşku ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir.

Yaşasın Büyük Türkiye Cumhuriyeti başlıklı altıncı bölümde *"Fidanlar onları bağladığımız sopalardan destek alarak büyüdürler… Cumhuriyet de bizim için böyle oldu. Dimdik durdu Türkiye. Cumhuriyet'ten destek alarak büyüdü. Ben de ondan destek alarak büyüdüm." (*Yaşar ve Ortaylı, 2023, 111) cümleleri çocuğun Cumhuriyet'in ilanı ile güçlenen Türkiye'yi ifade biçimi ile vatanseverlik değeri ilişkilendirilmiştir. *"…Her yıl 29 Ekim'de büyük bir coşkuyla kutladık, ilk gün nasılsa her yıl öyleydik…Türkiye Cumhuriyeti'nin bir öğretmeni olarak öğrencilerimle birlikte tören yerindeydim. Cumhuriyet'e çok şey borçluyduk, bu borcu da ancak çalışarak ödeyecektim*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 114) cümleleri ile kitapta hikayesi anlatılan şerbetçi çocuğun öğretmen olup vatanseverliği öğrencilerine öğretmesi vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

İlber Ortaylı'dan Cumhuriyetin Tüm Çocuklarına başlıklı sonuç bölümünde *"Savunma durumunda olan Türkler, Tıp Fakültesi ve Mühendis Mektebi'ndeki ve seçkin liselerdeki genç aydınlarından kasabalardaki becerikli zanaatçısına, ülkenin toprağını ekip biçen çiftçine kadar ancak 40 yılda telafi edebilecekleri büyük kayıplar vermişlerdir*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 117) cümleleri ile vatan uğruna yapılan fedakarlığı belirtmesi vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışkanlık değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı çalışkanlık değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 26 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde çalışkanlık değeri ile ilgili olarak; *"…Türkiye yenikti, bitkindi ama işgalcilerin hesaba katmadıkları şuydu: toplumun yüksek ve hızla örgütlenme niteliği…"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) ve *"…Bundan sonrasında tüm ülke kurtuluş için savaşacak, kurtuluş için yaşayacak, kurtuluş için nefes alacaktı…"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri, toplumun kurtuluş mücadelesinde organize olup azimle çalışarak hedefe ulaşma kararlılığını vurgulaması nedeniyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Çarşıdaki caminin önünde bütün gün Hakkı'yla birlikte satış yapmıştık. O macun satıyordu ben şerbet. Çok kalabalık ve sıcak bir gündü. Şerbetim çoktan bitmişti, güğümüm tam takır kuru bakırdı*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 13) cümleleri zorlu koşullara rağmen gün boyunca çalışarak emek sarf etmeyi ve sorumluluklarını yerine

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

getirme azmini yansıtması nedeniyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Annem evimizden hiç çıkmaz. Bütün gün evde çarık dikiyor. Bu çarıkları gelip birileri evden alıyor, askerlere gönderiyorlar*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri çocuğun annesinin gün boyu yorulmadan çalışarak askerler için çarık üretmesiyle özveri ve emek gösterdiğini ifade etmesi nedeniyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Sabah mektebe gidiyorum. Mektepteyken aklım hep şerbet güğümünde oluyor. Hele hava sıcaksa… dışarı da insanlar var. Hepsinin canı şerbet ister ama ben mektepte oturmuş hocayı dinliyorum*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri, çocuğun hem derslerine devam ederek eğitimine önem vermesi hem de şerbet satışıyla ailesine destek olmaya çalışması nedeniyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…Ama annem o undan sıcak çörekler pişirdi. 'Git bunları sat,' dedi. Çöreklerden kazandığımız parayla yine un aldık. O kış şerbetin yanında çörek de satmaya başladım"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 24) ve "*Gideceğimiz yer acaba çok kalabalık olur muydu? Kalabalık, çok insan demekti, çok insan da çok müşteri. Kafamda bir yandan hesap yapıyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 24) cümleleri çocuğun hem annesiyle birlikte üretim yaparak hem de satış için strateji geliştirerek aile bütçesine katkıda bulunma çabalarını göstermesi nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

"*Paşa'nın Ziraat Mektebi'ne yerleşeceğini, orasının karargâh olacağını duymuştum. İstanbul'dan başka başka yerlerden insanlar da gelecekmiş. Birlik olup düşmanı yurttan atmanın yollarını arayacaklarmış"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 26) cümleleri, düşmanı yurttan atmak için farklı bölgelerden gelen insanların ortak bir amaç doğrultusunda emek harcayarak çözüm üretme çabalarını yansıtması nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"…… Arka arkaya iki bardak şerbet içmişti. Tek seferde iki bardak şerbet içecek kadar zengindi demek. Her gün bu adamın dükkanının yanına gelmeye başladım. Her seferinde iki bardak içmiyordu belki ama bir bardağı kesin mideye indiriyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 27) cümleleri çocuğun sürekli bir çaba ve gayret içinde olma, azimle çalışarak düzenli şekilde gelir elde etme çabasını yansıtması nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"İşçilerden biri, 'Kemal Paşa buraya gelecek, burada kalacak, dedi. 'Nasıl, burada mı uyuyacak?' diye sordum. 'Paşa'nın uyumaya vakti mi var be çocuk, meclis binası olacakmış burası. Hadi oyalama bizi.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 30) cümleleri, Paşa'nın sürekli bir şekilde çalışıp ülkenin geleceği için zaman kaybetmeden adımlar attığına dair bir vurgulama yapması nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde "*O gün yatsıya kadar herkes sokaklardaydı. Kimse evine girmedi, mahallede kapı önünde oturduk. Yemek yemeyi bile unuttuk. Tezgahımda bir tanecik bile çörek kalmamıştı, hepsini satmıştım"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) cümleleri çocuğun bütün gün boyunca durmaksızın çalışarak emeğinin karşılığını alması nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*O kış hava soğuktu. Dışarıda kar yağıyordu. Yine de çörek satmaya gidiyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 52) cümleleri çocuğun zorlu hava şartlarında da çörek satması nedeniyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Ama artık eve geldiğimde annemi orada bulamıyordum. Caminin arkasındaki evlerden birinde kadınlar hep birlikte toplanıp büyük dokuma tezgahında bez dokuyorlardı. Bu bezlerden askerlerimize çadır dikeceklermiş. Bazen sabaha kadar dokudukları oluyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 53) cümleleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocuğun annesinin sabahın erken saatlerine kadar çalışarak vatan için katkı sağlama çabasını gösterdiği için çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"…Nakliye işlerine tabii kadınlar da katılmıştı"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 54) cümlesi ile kadınların cephe gerisindeki yardımları çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. *" 'Kadınlarımıza da iş düşecek, onlar da çalışırlar, 'dedi adam. 'Benim anam da çalışır abi' deyiverdim arkalarından. Dönüp baktılar, ama kızamadılar. 'Çalışır elbet', dedi adam bir de çörek aldı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 55) cümleleri çocuğun annesinin çalışkanlığını vurgulaması nedeniyle çalışkanlık değeri ilişkilendirilmiştir. *" 'Odasına kapanıp saatlerce çalışıyor. Dün gece uykusundan uyanmış, aklına bir şeyler gelmiş, El yordamıyla kalemini arayıp bulmuş ama bu sefer de kâğıt bulamamış. Yatağından doğrulup duvara yazmış şiiri*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 59) cümlelerinde çalışkanlığın sadece bedenen değil zihnen de olabileceğinin vurgulanması çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"*Ama Mustafa Kemal öyle değildi, yapacaklarını için hiçbir zaman savaşın bitmesini beklemiyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63) ve "*Kurban Bayramı'nın ikinci günü Mustafa Kemal Paşa'nın attan düştüğünü, kaburga kemiğini kırdığını duyduk. Ama o, ertesi gün yeniden cepheye gitmiş……Bak Paşa iyileşmeden gitmiş cepheye*" (s.64)" cümlelerinde Mustafa Kemal'in hiçbir şeyi ertelememesi ile çalışkanlık değeri ilişkilendirilmiştir. "*Onun olmadığı zamanlarda demiryolunun oraya gittim satış yapayım diye. Annemler de arada sırada oradaki silah atölyesine çalışmaya gidiyorlardı. Kadınlar da çalışıyorlardı cepheye silah yetiştirmek için…ama annem Mustafa Kemal Paşa Ankara'ya gelip de Meclis'i kurunca eskisi kadar ağlamaz olmuştu. Gece gündüz çalışıyordu…evde çarık dikiyor, dokuma tezgahına çadır bezi dokumaya, silah fabrikasına mermi doldurmaya gidiyor, durmadan çalışıyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümleleri annenin gece gündüz durmaksızın çalışarak aileye katkı sağlamak için gösterdiği çaba nedeniyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde *"Sabahleyin erkenden kalkıp mektebe gittim. Bundan sonra düzenli gidecektim. Kafama koymuştum*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 78) cümleleri çocuğun kararlı bir şekilde düzenli olarak okula gitmeye başlaması sebebiyle çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilmiştir. *" 'Çalıkuşu ya, dedi muallim. 'Biliyor musun, Mustafa Kemal de bunu okuyormuş cephede!' Cephede, savaşın ortasında kitap okumak mı? İşte buna çok şaşırmıştım*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 85) cümlelerinde Mustafa Kemal'in cephede bile kitap okuması çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"Mustafa Kemal cephede bile kitap okuyacak kadar gerçek bir kitap tutkunudur: Binlerce kitap okumuştur. Biraz da onun için büyük bir adamdır: Okuduğu bilinen kitap sayısı 4.300'den çoktur*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 86) cümleleri Mustafa Kemal'in kitap okuma alışkanlığı ve öğrenme arzusunu gösterdiği için çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Günlerimi gündüz gazete satarak, geceleri de Emin'den ödünç aldığım kitapları okuyarak geçiriyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) cümlesinde Mustafa Kemal'i örnek alan çocuğun hem çalışıp hem de kitap okumayı aksatmaması çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde *"Sabah kalkar kalkmaz gazete dağıtmaya çıkıyordum. Sonra koşarak mektebe gidiyordum. Okuldan çıkınca eve gidiyor ve uykum gelene kadar kitap okuyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 92) cümleleri çocuğun kişisel sorumluluklarını yerine getirirken sürekli olarak çalışmayı ve öğrenmeyi ön planda tutması sebebiyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yaşasın Büyük Türkiye Cumhuriyeti başlıklı altıncı bölümde *"Okulu hiç aksatmadım. Bulabildiğim bütün kitapları okudum. Yakup Kadri'yi, Halide Edip'i, Reşat Nuri'yi çok seviyordum. En çok da Mehmet Akif'i*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 111) cümleleri çocuğun eğitimine özen gösterip kitap okumayı sürekli hale getirmesi ve öğrenmeye olan bağlılığı sebebiyle çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Annem de… O da okuma yazmayı öğrendi. Bir gün onu elindeki kömür parçasıyla duvara yazarken gördüm. İstiklal Marşı'nı bir de yeni harflerle yazdık duvara.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 114) cümleleri ile annesinin o dönemde azimle okumayı yazmayı öğrenmesi çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Sorumluluk değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı sorumluluk değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 25 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde sorumluluk değeri ile ilgili olarak "*Ordumuz, askerimiz, insanımız yorgun düşmüştür. Açlık, yoksulluk, çaresizlik içindeki halk ne yapacağını bilmiyordu. Erkeklerin çoğu askere alınmıştı. Giden askerlerin çoğu geri gelemiyor, çocuklar babasız büyüyordu. Bizim kayıplarımız en başta aydınlarımız olmuştu.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 4) ve "*Bildiğiniz bütün yüksekokulların, Tıbbiyenin, Mühendis Mektebi'nin sınıfları boşalmıştı. Gençlerin çoğu şehit olmuştu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 4) cümlelerinde askerlerin, gençlerin ve tüm halkın üzerine düşeni yapması sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Annem 'Onlar cephede savaşıyorlar, biz burada. Bütün memleket savaşta, senin çıplak ayağın da savaş, aç karnın da savaş, 'diye cevap verdi."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 11) cümlelerinde savaşın sadece cephede olmadığının belirtilmesi sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Annem evimizden hiç çıkmaz. Bütün gün evde çarık dikiyor. Bu çarıkları gelip birileri evden alıyor, askerlere gönderiyorlar*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümlelerinde çocuğun annesinin askerlere destek olmak için özverili bir şekilde çalışarak vatan savunmasına katkıda bulunması sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. "Birkaç yıldır sokaklarda şerbet satıyorum. Şerbeti annem evde kaynatıyor. Reyhan şerbeti… O kadar güzel ki, bazen dayanamayıp kendim de içiyorum. Ama çok içmem. Çok içersem satamam. Satamazsam para kazanamam, oysa bizim paraya ihtiyacımız var." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri çocuğun aile ekonomisine katkıda bulunma bilinci ve ihtiyaçların farkında olma sebebiyle sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"Sabah mektebe gidiyorum. Mektepteyken aklım hep şerbet güğümünde oluyor. Hele hava sıcaksa… dışarı da insanlar var. Hepsinin canı şerbet ister ama ben mektepte oturmuş hocayı dinliyorum." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri, çocuğun öğrenim sorumluluğunu öncelik verip dersine odaklanarak görev bilinciyle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Ama işte o gün kibrit kutularını bana uzatıp 'Git bunları sat' dedi. Nereye gideceğimi, kime, nasıl satacağımı bilmiyordum*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 22) cümlelerinde annesinin çocuğa görev vermesi sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Ben de herkes gibi seviniyordum. Yine de getirdiklerimi hızlıca sattım, Paramı gömleğimin içindeki cüzdana sıkıca yerleştirdim. Artık ben de diğerleri gibi bağırabilirdim"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 25) cümlelerinde çocuğun para kazanmak için çalışması sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. *" 'İnince içersin dayı' dedim. At arabasının*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kuyruğundan düşmemek için sıkıca tutundum. Bir elimde güğümümü kavramıştım, düşürürsem halim perişandı" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 28) cümlelerinde çocuğun para kazandığı güğümüne sahip çıkması sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde "*'Yok aslanım, kandırmadık. Bu sıralar Paşa'yla arkadaşları otursun diyeymiş. Valla ben de anlamadım ama başka eşya alacak para yok herhâlde. Okullardan sıra toplayın dediler. Çatıyı kapattık ya dün, kiremitleri de milletin evinin çatısından söküp getirmişler. Aha şimdi de gaz lambası toplamaya gidiyoruz.' "* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 36) cümlelerinde inşaat ustalarının üzerlerine düşen görevi yerine getirmesi sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"Mustafa Kemal, düşünürlere, edebiyatçılara, yazarlara çok önem verir ve onların hep yanında, yakınında olmalarını önemserdi. Meclisin açılışının hemen ardından 'Burada ulemaya ihtiyaç vardır' diyerek İstiklal Marşımızın şairi Mehmet Akif Ersoy'u da Ankara'ya davet etmişti.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 45) cümlelerinde Mustafa Kemal'in savaş döneminde bile eğitime önem vermesi sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*O kış hava soğuktu. Dışarıda kar yağıyordu. Yine de çörek satmaya gidiyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 52) cümlelerinde çocuğun sorumluluğunu yerine getirmesi sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Ama artık eve geldiğimde annemi orada bulamıyordum. Caminin arkasındaki evlerden birinde kadınlar hep birlikte toplanıp büyük dokuma tezgahında bez dokuyorlardı. Bu bezlerden askerlerimize çadır dikeceklermiş. Bazen sabaha kadar dokudukları oluyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 53) cümleleri kadınların vatan savunmasına destek olmak için fedakârlıkla çalışarak görev bilinciyle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*'Odasına kapanıp saatlerce çalışıyor. Dün gece uykusundan uyanmış, aklına bir şeyler gelmiş, El yordamıyla kalemini arayıp bulmuş ama bu sefer de kâğıt bulamamış. Yatağından doğrulup duvara yazmış şiiri"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 59) cümleleri, kişinin üretkenliğini ve sorumluluğunu hiçbir engel tanımadan sürdürme çabasını göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. "*Savaşın ortasında öğretmenleri bir araya getirip onlarla toplantı bile yapmış"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63) ve "*Ama Mustafa Kemal'in yapacakları için hiçbir zaman savaşın bitmesini beklemiyordu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63) cümleleri, Mustafa Kemal'in ülkenin geleceği için savaş koşullarında bile sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini ve zaman kaybetmeden görevlerini yerine getirdiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir.

"*Kurban Bayramı'nın ikinci günü Mustafa Kemal Paşa'nın attan düştüğünü, kaburga kemiğini kırdığını duyduk. Ama o, ertesi gün yeniden cepheye gitmiş……Bak Paşa iyileşmeden gitmiş cepheye*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümleleri, Mustafa Kemal'in kişisel sağlık durumunu önemsemeyerek görevini yerine getirme kararlılığı ve sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. "*Onun olmadığı zamanlarda demiryolunun oraya gittim satış yapayım diye. Annemler de arada sırada oradaki silah atölyesine çalışmaya gidiyorlardı. Kadınlar da çalışıyorlardı cepheye silah yetiştirmek için… Ama annem Mustafa Kemal Paşa Ankara'ya gelip de Meclis'i kurunca eskisi kadar ağlamaz olmuştu. Gece gündüz çalışıyordu…Evde çarık dikiyor, dokuma tezgahına çadır bezi dokumaya, silah fabrikasına mermi doldurmaya gidiyor, durmadan çalışıyordu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) kadınların vatan savunması için gece gündüz fedakârca çalışarak görev

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bilinciyle hareket ettiklerini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"…Burada rahatları iyi. İyi bakıyoruz çocuklara. Hepsi Memleketin evladıdır, hepsi hepimizin evladıdır 'dedi ve İhsan'ı yanına aldı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 70) cümleleri, toplumun geleceği için duyulan sorumlulukla hareket edilerek, çocuklara sahip çıkılmasının önemini vurguladığı için sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde "*Duvara yazı yazabilmek için iki şeye ihtiyacım vardı: Birincisi koca bir kalem, ikincisi de mektebe gidip yazı yazmayı iyice öğrenmem"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 75) ve "*Sabahleyin erkenden kalkıp mektebe gittim. Bundan sonra düzenli gidecektim. Kafama koymuştum*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 78) cümleleri, kişinin eğitimine olan sorumluluğunu yerine getirmek için kararlılıkla hareket ettiğini ve düzenli bir şekilde eğitimine devam etme azmi taşıdığını göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Annem İhsan'ı bıraktığımız yerde, arkadaşının yanında sofracı olarak işe başladı. İhsan'dan ve diğer çocuklardan haberler getiriyordu bana. Onun aldığı para karnımızı doyurmaya yetiyordu. Ben mektebe gidip geliyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 81) cümleleri ailenin geçimini sağlamak ve eğitimini sürdürmek için her iki bireyin de sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Günlerimi gündüz gazete satarak, geceleri de Emin'den ödünç aldığım kitapları okuyarak geçiriyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) cümlesi çocuğun hem çalışarak sorumluluklarını yerine getirmesi hem de kişisel gelişimi için kitap okumaya devam etmesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde *"Sabah kalkar kalkmaz gazete dağıtmaya çıkıyordum. Sonra koşarak mektebe gidiyordum. Okuldan çıkınca eve gidiyor ve uykum gelene kadar kitap okuyordum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 92) cümleleri hem çalışarak hem de eğitimine ve kişisel gelişimine düzenli bir şekilde zaman ayırarak sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Yaşasın Büyük Türkiye Cumhuriyeti başlıklı altıncı bölümde "*Okulu hiç aksatmadım……Okul çıkışlarında gazete satmaya devam ettim"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 111) cümleleri çocuğun eğitimini aksatmamak ve çalışarak sorumluluklarını yerine getirmek için azimle hareket ettiğini göstermesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Türkiye Cumhuriyeti'nin bir öğretmeni olarak öğrencilerimle birlikte tören yerindeydim. Cumhuriyet'e çok şey borçluyduk, bu borcu da ancak çalışarak ödeyecektim"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 114) cümleleri Cumhuriyet'e duyduğu minneti sorumluluk bilinciyle çalışarak yerine getirme kararlılığını ifade etmesi nedeniyle sorumluluk değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Özgürlük değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı özgürlük değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 17 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde; "*Tüm bunlara rağmen; insanımız zafere ulaşmaktan başka hiçbir çaremizin olmadığını biliyordu. Vatan sevgisi, öfke, inanç, birlik beraberlik gücü, sıkışmış bir barut topu gibi gün geçtikçe büyüyor ve ülkenin tamamını sarıyordu.", "…Türkiye yenikti, bitkindi ama işgalcilerin hesaba katmadıkları şuydu: toplumun yüksek*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve hızla örgütlenme niteliği…", "…Bundan sonrasında tüm ülke kurtuluş için savaşacak, kurtuluş için yaşayacak, kurtuluş için nefes alacaktı…" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri ile halkın bağımsızlık duygusu içinde vatanın kurtuluşu için yaptığı fedakarlıkların anlatılması özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde, İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"…Vatan için savaşan, millet için ölen insanlar her yerde yoktur. Uzun savaşlarda gençlerimiz, zanaatkarlarımız, çiftçilerimiz, eli ayağı tutan herkes şehit oldu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümleleri özgürlük için verilen büyük mücadeleyi ve bu uğurda hayatını kaybedenlerin fedakarlığını vurgulaması sebebiyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"Cuma namazını takiben dualar eşliğinde Hacı Bayram Camii'nden bugünkü meclis müzesine gelindi. Burası İttihat ve Terakki Kulübü'ydü; Meclis olarak hazırlanmıştı, sıralar bile civardaki okullardan getirilmişti. Mütevazi bir binada yeni Türkiye Devleti adı ve sanıyla aslında kurulmuştu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 37) cümleleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve özgürlük mücadelesinin sembolü olarak kabul edilen Meclis'in açılışını anlatması sebebiyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…Annem ilk kez elalem ne der demeden benimle meydana indi. Yaşlı nineler, bebekli kadınlar bile oradaydı. Bütün Ankara, meydandaydı…Herkes 'Vatanımız kurtulacak!' 'Kurtuluş yakın!' 'Yaşayın, var olun!' diye bağırıyordu*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 37) cümleleri, halkın özgürlük mücadelesi için bir araya gelerek sesini duyurması ve vatanın kurtuluşuna duyduğu inancı ifade etmesi sebebiyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"…Vatanımız Türkiye diye anılsa da devlet için Türk İmparatorluğu ifadesi kullanılıyordu. Ancak artık devletimizin ismi de ilk defa Türkiye olarak zikredilmiştir ki bu çok önemlidir. BMM'nin kuruluşu, 1400 yıl sonra devlet hayatında ilk defa Türk isminin kullanılması anlamına gelir*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) cümleleri, Türk milletinin egemenliğini ve bağımsızlığını özgürce ifade edebilmesi bakımından özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir."*Bir haber alıyorduk, Alaşehir işgal edilmiş. Bir haber, Balıkesir'i Yunanlılar işgal etmiş. Yunanlılar Bursa'da. Ne Balıkesir'in nerede olduğunu biliyordum ne Bursa'nın. Ama işgal edilen topraklarımızın adını duydukça sanki birisi benim bedenimden et koparıyormuş gibi hissediyordum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 49) cümleleri, vatanın işgali karşısında duyulan derin acı ve özgürlükten yoksunluk hissi nedeniyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. "'*Anaaa, Doğu Cephesi birlikleri Kars'ı geri almıış!' 'Anaaa Iğdır'ı geri almışıız!' 'Anaaa isyan bastırılmış!' Ne Iğdır'ın ne Kars'ın nerede olduğunu biliyordum. Ama geri aldığımızı duyduğumda buralar hep benim evimmiş gibi seviniyordum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 49) cümlelerinde çocuğun düşman işgalinden kurtulan her yer için sevinmesi özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*Bizi uyuturken şarkı, türkü söylüyorlar ama uyandırırken bir şey demiyorlar. Bence bu uyanma şarkısı gibi bir şey. Hani herkes uyansın, herkes birlik olsun, birbirine sarılsın, kocaman bir ordu olsun diye."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 57) cümleleri, birliği ve özgürlüğü savunarak halkın uyandırılmasını ve toplumsal dayanışmayı vurguladığı için özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. "'*Odasına kapanıp saatlerce çalışıyor. Dün gece uykusundan uyanmış, aklına bir şeyler gelmiş, El yordamıyla kalemini arayıp bulmuş ama bu sefer de kâğıt bulamamış. Yatağından doğrulup duvara yazmış şiiri. Sabah uyandım, duvarda ben ezelden*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

beridir hür yaşadım hür yaşarım, yazıyordu.' 'inşallah baban kazanır be Emin' dedim. 'İnşallah ordumuz kazanır' dedi Emin. O gün akşama kadar 'Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım!' diye diye gezdim" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 59) cümleleri, özgürlüğün bir değer olarak benimsenmesi ve özgürlük mücadelesinin simgesi haline gelmesi nedeniyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Mustafa Kemal Paşa da 'Siz orada yalnız düşmanı değil, milletin makus talihini de yendiniz. İstila altındaki topraklarımızla beraber bütün vatan, bugün en ücra köşelerine kadar zaferinizi kutluyor' diye yazmış. 'ohhh,' dedim 'kutlarız tabii!' Sahiden de kutluyorduk. Bütün camiler ışıklandırıldı, sokakta birbirine sarılan kaç kişi gördüm, sayamadım"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümleleri, milletin özgürlük için verdiği mücadelenin zaferle sonuçlanmasının ardından herkesin coşkulu bir şekilde özgürlüğü kutlaması nedeniyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde "*Nihayet 30 Ağustos'ta o büyük haberi aldık. İnsanlar sokakta 'Vatanımız kurtuldu, vatanımız kurtuldu!' diye sevinç çığlıkları atıyordu.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) ve "*..Arka arkaya haberler geliyordu. Uşak kurtuldu! Eskişehir kurtuldu! Balıkesir kurtuldu! Aydın kurtuldu! Manisa kurtuldu! İzmir kurtuldu! Bursa kurtuldu! Annem sevinçten ağlıyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 87) cümleleri, halkın özgürlüğünü kazanmasının ardından yaşadığı coşku ve sevinci ifade etmesi nedeniyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Mustafa Kemal Paşa 2 Ekim'de Ankara'ya geri geldi. Hepimiz oradaydık. Hepimiz dediysem, sadece bizim mahalle değil. Ankara'daki herkes. Evde hasta yataklarında yatan yaşlılar bile, kundaktaki bebekler bile geldiler kutlamaya. Hep beraber bağırdık. Sesimiz gökleri buldu: 'Vatan kurtulduuuuuu!'*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) cümlelerinde, halkın vatanın kurtuluşunu coşkuyla kutlaması özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde "*29 Ekim günü Cumhuriyet ilan edildi. Bazen öyle olur, birileri güler, sen neye güldüklerini anlamazsın. Cumhuriyet'in ilanı öyle bir şeydi.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 106) ve "*O gün Cumhuriyet'in ilk sabahıydı. O günden sonra her şeyin dünden daha farklı olacağını hissediyordum. Bundan sonra her sabah aynı sevinçle uyanacağıma kendi kendime söz verdim.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 107) cümleleri Cumhuriyet'in ilanının halk için özgürlük ve bağımsızlık anlamına gelmesi nedeniyle özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Yaşasın Büyük Türkiye Cumhuriyeti başlıklı altıncı bölümde "*Fidanlar onları bağladığımız sopalardan destek alarak büyüdürler… Cumhuriyet de bizim için böyle oldu. Dimdik durdu Türkiye. Cumhuriyet'ten destek alarak büyüdü. Ben de ondan destek alarak büyüdüm."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 111) cümleleri, Cumhuriyet'in Türkiye'ye ve bireylere özgürlük, güç ve gelişim imkânı sunduğu için özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

İlber Ortaylı'dan Cumhuriyetin Tüm Çocuklarına başlıklı sonuç bölümünde "*Lozan'da Türkiye kendi müttefikleri içindeki direnç gösteren tek ülkeydi. Bu antlaşma ile Birinci Dünya Savaşı hukuken sona ermiş, Yeni Cumhuriyet bu kabul ve tanınma sonunda teşkilatlanmıştı." (*Yaşar ve Ortaylı, 2023, 120) cümleleri, Türkiye'nin ulusal bağımsızlık mücadelesindeki kararlılığı ve özgürlüğünü savunarak uluslararası alanda kabul edilmesiyle Cumhuriyet'in temellerinin atılmasından dolayı özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sevgi değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı sevgi değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 17 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde *"…Hakkı'nın babası gibi gazi olup dönenler de vardı. Ben de babamın geri dönmesini isterdim, varsın gazi olsun*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 20) cümleleri çocuğun savaşta olduğu için hiç görmediği babasına olan sevgisi vurgulandığı için sevgi değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*İşçilerden biri, 'Kemal Paşa buraya gelecek, burada kalacak, dedi. 'Nasıl, burada mı uyuyacak?' diye sordum. 'Paşa'nın uyumaya vakti mi var be çocuk, meclis binası olacakmış burası. Hadi oyalama bizi. O kadar sevindim ki güğümümdeki bütün şerbeti işçilere dolduruverdim"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 30) ve *"Eve yakın olsa her gün buraya gelir, Mustafa Kemal Paşa'yı beklerdim. Elbet bir gün görürdüm."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 28) cümleleri halkın ve çocuğun Mustafa Kemal Paşa'ya duyduğu sevgiyi yansıttığı için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, *"Mustafa Kemal Paşa yakınıma gelecek diye her gün meydana indim. Her gün gittim işçilerin yanına. Bir an önce bitirsinler, bir an önce gelsin Paşa, bir an önce görsün beni de soruvereyim… 'Hadi be ağalar, hızlı hızlı çalışın da bitiriverin!' dedim durdum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 34) cümleleri çocuğun Mustafa Kemal'e sevgi ve hayranlığı ifade ettiği için sevgi değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "*Yanlarına o kadar çok gittim geldim ki benimle muhabbet etmeye alıştılar…… Arada çörek aldılar, şerbet içtiler. İçlerinden biri beni her gün gördüğünde 'Geldi bizim ustabaşı!' deyip güldü."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 34) cümleleri işçilerin çocuğa karşı sevgi ve yakınlıklarını gösterdiği için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. "*Herkes Mustafa Kemal Paşa'ya ve arkadaşlarına bakıyordu. Bir tek ben hep anneme baktım. Gözümü annemden ayırmadan uzun uzun baktım. Onu ilk kez o gün gülerken gördüm. Eve hiç gitmeyelim, hep orada kalalım istedim"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) cümlelerinde çocuğun annesine olan sevgisi vurgulandığı için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Annem sana tarhana pişireyim mi hem de sütlü dedi. Sütlü tarhana bu hayatta en çok sevdiğim şeydi"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) ve *"En az tarhana kadar sevdiğim bir şey daha varsa o da trendir."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 40) cümlelerinde çocuğun sevdiği yemek ve taşıt vurgulandığı için sevgi değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Kimi sorsalar bulurum, kime sorsalar beni tanır. Çok konuşuyorum ya ben, ondan biliyorlar beni. Ne zaman yanlarına gitsem 'Haah gene geldi bizimki' diyorlar"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 48) cümleleri çocuğun herkes tarafından sevildiğini belirttiği için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Annem benim için 'Ayaklı gazete maşallah.' deyip deyip gülüyordu. O öyle desin de gülsün diye daha çok haber götürüyordum eve."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 48) cümleleri çocuğun annesine olan sevgisini vurguladığı için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde *"…Alışmıştım artık, sadece paraya ihtiyacımız olduğu için değil, Mustafa Kemal Paşa'ya yakın olmak için gidiyordum her gün Meclis'in önüne*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 52) cümleleri çocuğun Mustafa Kemal'e sevgisi nedeniyle sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. " 'İnşallah baban kazanır be Emin,' dedim. 'İnşallah ordumuz kazanır,' dedi Emin" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 59) cümlesi çocuğun orduya sevgisi nedeniyle sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"…Mustafa Kemal'in karşısına öyle çıkmak istiyordum. Böyle çörek*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tablasıyla, şerbet güğümüyle gitmektense elimde kalemimle, kitabımla giderdim yanına." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63), ve *"Mustafa Kemal cephedeyken Meclis'in oraya pek gitmedim. Ben oraya Paşa'yı görmeye gidiyordum…Ama annem, Mustafa Kemal Paşa Ankara'ya gelip de Meclis'i kurunca eskisi kadar ağlamaz olmuştu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümleleri çocuğun Mustafa Kemal'e duyduğu hayranlık, saygı ve sevgiyi, onun karşısına daha donanımlı ve anlamlı bir şekilde çıkma arzusuyla ve onun varlığının annesine verdiği huzuru gözlemlemesiyle ifade ettiği için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde *"Mustafa Kemal Paşa 2 Ekim'de Ankara'ya geri geldi. Hepimiz oradaydık. Hepimiz dediysem, sadece bizim mahalle değil. Ankara'daki herkes*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) cümleleri Mustafa Kemal'e duyulan derin sevgi ve bağlılığın, onun dönüşü için tüm Ankara halkını bir araya getiren ortak bir heyecan ve coşku oluşturmasıyla ifade edildiği için sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde *"…Bizim kapı da çalınır, babam gelir, annem de korkudan düşüp bayılırsa diye hazırlık yaptım. Kapının oraya minder serdim*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 93) cümlesi çocuğun babasını karşılama anına dair derin bir özlemle annesinin durumunu da düşünerek hassasiyetle hazırlık yapması nedeniyle sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"…'Vatanın kurtulması mı daha önemli, çocukların iyileşmesi mi, sen söyleyiver!' dedim. 'İkisi de önemli,' dedi annem. 'Nasıl ki vatansız çocuk olmazsa, çocuksuz da vatan olmaz'.."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 95) cümleleri hem vatana hem de çocuklara duyulan sevginin birbiriyle ayrılmaz bir bütün olarak ifade edilmesi nedeniyle sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Annem kızmazdı ama ağlardı kesin. Ben annem ağlamasın diye uğraşıyordum zaten senelerdir"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 99) cümleleri çocuğun annesinin üzüntüsünü gidermek ve onun mutlu olmasını sağlamak için çaba göstermesi nedeniyle sevgi değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Yardımseverlik değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı yardımseverlik değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 15 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde "*Tüm bunlara rağmen; insanımız zafere ulaşmaktan başka hiçbir çaremizin olmadığını biliyordu. Vatan sevgisi, öfke, inanç, birlik beraberlik gücü, sıkışmış bir barut topu gibi gün geçtikçe büyüyor ve ülkenin tamamını sarıyordu."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri halkın zafere ulaşma yolunda birbirine destek olarak fedakârca mücadele ettiğini vurguladığı için yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde *"'Ben eve gidiyom,' dedim Hakkı'ya. Canım sıkılmıştı. Biraz sonra sırtında döşeğiyle Hakkı'da bize geldi. 'Ben bu gece sizde uyuyayım' dedi. Hakkı'ya serebileceğimiz ikinci bir döşeğimiz yoktu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümlelerinde Hakkı'nın arkadaşına destek olmak istemesi yardımseverlik değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Annem evimizden hiç çıkmaz. Bütün gün evde çarık dikiyor. Bu çarıkları gelip birileri evden alıyor, askerlere gönderiyorlar"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümlelerinde çocuğun annesinin askerlerin ihtiyaçlarını karşılamak için fedakârca çalışması yardımseverlik değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Akşama doğru başka bir adam kibritlerin hepsini aldı, kutuya para bıraktı. Bu kadar kolay olacağını hiç*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düşünmemiştim. Hiçbir şey sormamıştı, hiçbir şey de dememiştim. Sevinçle eve koştum" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 23) cümleleri adamın satış yapamayan çocuğa sorgusuz ve karşılıksız şekilde yardım etmesi sebebiyle yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.*"O kış evimize annemin akrabası geldi. Bize bir çuval un bıraktı. Annem yine ağladı. Ben çok sevinmiştim, yiyecek ekmeğimiz vardı artık."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 23) cümleleri, birine yapılan yardımla sıkıntılarının hafifletilmesi sebebiyle yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, *"Yanlarına o kadar çok gittim geldim ki benimle muhabbet etmeye alıştılar. Kendime çörek tezgâhı istiyordum. Bir yerden tahta buldum geldim de bu abiler tezgahımın ayaklarını çakıverdiler"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 34) cümleleri işçilerin çocuğa yardımcı olması sebebiyle yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"'Yok aslanım, kandırmadık. Bu sıralar Paşa'yla arkadaşları otursun diyeymiş. Valla bende anlamadım ama başka eşya alacak para yok herhâlde. Okullardan sıra toplayın dediler. Çatıyı kapattık ya dün, kiremitleri de milletin evinin çatısından söküp getirmişler. Aha şimdi de gaz lambası toplamaya gidiyoruz. Bizim evin çatısında sağlam kiremit olsa ben de getiriveridim'"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 36) cümlelerinde çocuğun meclis inşaatında çalışanlara yardım etmeye istemesi yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Haline üzüldüm, bu saydıklarına bakılırsa çok yorgun olmalıydı. Hemen bir bardak şerbet doldurdum, bir de çörek çıkardım heybemden. Başta almak istemedi ama sonra kabul etti"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümlelerinde çocuğun yorgun arkadaşına şerbet ve çörek ikram etmesi yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde *"Caminin arkasındaki evlerden birinde kadınlar hep birlikte toplanıp büyük dokuma tezgahında bez dokuyorlardı. Bu bezlerden askerlerimize çadır dikeceklermiş. Bazen sabaha kadar dokudukları oluyordu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 53) cümlelerinde kadınların askerlere yardım için çalışmaları yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Emin'in babası yarışmayı kazandı. Artık milli marşımız vardır. Emin, babası şair Mehmet Akif'in, meclisin ödül olarak verdiği parayı çocuklar için bağışladığını söyledi"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 60) cümlelerinde çocuklara yardım için para bağışlanması yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"…kazandığı mükâfatı da kendisinin yarışmayla ilgisi olmadığını söyleyerek kabul etmemiş ve Hilal-i Ahmer bünyesinde, kadın ve çocuklara iş öğreten ve cepheye elbise diken Daru'l Mesai Vakfı'na bağışlamıştı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümleleri yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…İhsan'a 'Sakın bir daha ekmek çalma, bize gel, biz sana veririz' dedim. Kolundan tutup bizim eve götürdüm."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 69)**,** *"Annem İhsan'ı yıkadı. Söküklerini dikti. Bitlerini temizledi. Bize yemek koydu. Biz yemek yerken o, İhsan'ın ayağına göre çarık dikti. Evimizde bir yatak vardı, annemle birlikte ayaklı başlı yatıyorduk. Yataktaki yerine İhsan'ı yatırdı, kendisi de minderlerin üstüne kıvrıldı" (s.70) ve "…Burada rahatları iyi. İyi bakıyoruz çocuklara. Hepsi memleketin evladıdır, hepsi hepimizin evladıdır 'dedi ve İhsan'ı yanına aldı"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 70) cümlelerinde çocuğun ve annesinin kimsesiz kalan bir çocuğa davranışları yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde yer alan *"…1920'lerden beri çalışan bu kurumun adı sonraları Çocuk Esirgeme Kurumu oldu. Bugünkü Türkiye ve Türk halkı bu gibi çocukları almak ve yanında yetiştirmek konusunda yüksek bir hamiyet göstermektedir. Bu coşku ve eğilimi değerlendirmek gerekir."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 71) cümleleri yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Duyarlılık değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı duyarlılık değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 14 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde "*Bildiğiniz bütün yüksekokulların, Tıbbiye'nin, Mühendis Mektebi'nin sınıfları boşalmıştı. Gençlerin çoğu şehit olmuştu. Anadolu'da en iyi zanaatkarlar, tarlaları süren çiftçiler, eli ayağı tutanlar ölmüştü. Geriye kalanlar ise savaştaydı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 4) cümleleri savaşın toplumun her kesiminde oluşturduğu kayıpları, insanların fedakarlıklarını belirttiği için duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Mustafa Kemal ve arkadaşları işte bu inancı sabırla, kararlılıkla, büyük yüreklilikle ateşledirler. Bundan sonrasında tüm ülke kurtuluş için savaşacak, kurtuluş için yaşayacak, kurtuluş için nefes alacaktı…"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri milletin bağımsızlık mücadelesine olan inancını ve gösterdiği fedakarlıkları belirttiği için duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Ne zaman ocağımız fazla yansa annem hemen üstüne kül atıyor. Askerlerimiz cephede soğuktalar 'diyor. Ne zaman sofraya otursak 'askerlerimizin yiyecek ekmeği yok' diyor. Sofradan doymadan kalkıyor. Ayağıma çarığımı her giydiğimde 'Ah askerlerimizin çarığı bile yok doğru düzgün 'diyor*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 11) ve "*Annem 'Onlar cephede savaşıyorlar, biz burada. Bütün memleket savaşta, senin çıplak ayağın da savaş, aç karnın da savaş, 'diye cevap verdi. Belki de öyledir. Ama yine de bu, babamın çok büyük bir asker olduğu gerçeğini değiştirmiyor, o bizden daha çok savaşta. Evde otururken savaş mı olur*?" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 11) cümleleri annenin savaş koşullarını ve cephedeki askerlerin yaşadığı zorlukları kendi hayatına yansıtarak fedakârlık yapması ve bu durumun çocuk üzerinde farkındalık oluşturması nedeniyle duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir. "'*Ben eve gidiyom,' dedim Hakkı'ya. Canım sıkılmıştı. Biraz sonra sırtında döşeğiyle Hakkı da bize geldi. 'Ben bu gece sizde uyuyayım' dedi. Hakkı'ya serebileceğimiz ikinci bir döşeğimiz yoktu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümlelerinde Hakkı'nın sırtında yatağıyla gelmesi duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir. "*Annem evimizde hiç çıkmaz. Bütün gün evde çarık dikiyor. Bu çarıkları gelip birileri evden alıyor, askerlere gönderiyorlar*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) annenin cephedeki askerlerin ihtiyaçlarını karşılamak için özveriyle çalışması duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "*Haline üzüldüm, bu saydıklarına bakılırsa çok yorgun olmalıydı. Hemen bir bardak şerbet doldurdum, bir de çörek çıkardım heybemden. Başta almak istemedi ama sonra kabul etti*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümleleri çocuğun tanıştıklarında arkadaşının yorgunluğunu fark edip ikramda bulunması duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde *"Annemler de arada sırada oradaki silah atölyesine çalışmaya gidiyorlardı. Kadınlar da çalışıyorlardı cepheye silah yetiştirmek için…ama annem Mustafa Kemal Paşa Ankara'ya gelip de Meclis'i kurunca eskisi kadar ağlamaz olmuştu. Gece gündüz çalışıyordu…evde çarık dikiyor, dokuma tezgahına çadır bezi dokumaya, silah fabrikasına mermi doldurmaya gidiyor, durmadan çalışıyordu*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümlelerinde çocuğun annesinin cephedeki mücadeleye katkı sağlamak için özveriyle çalışması duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir. "*Mustafa Kemal Paşa da 'Siz orada yalnız düşmanı*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değil, milletin makus talihini de yendiniz. İstila altındaki topraklarımızla beraber bütün vatan, bugün en ücra köşelerine kadar zaferinizi kutluyor' diye yazmış. 'ohhh,' dedim 'kutlarız tabii!' Sahiden de kutluyorduk. Bütün camiler ışıklandırıldı, sokakta birbirine sarılan kaç kişi gördüm, sayamadım" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümleleri, milletin zafer coşkusunu ve ortak sevincini yansıtarak bireylerin ulusal başarıya duyarlılık gösterdiğini ve bu başarıyı yürekten kutladığını ifade etmesi nedeniyle duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde "*Mustafa Kemal Paşa 2 Ekim'de Ankara'ya geri geldi. Hepimiz oradaydık. Hepimiz dediysem, sadece bizim mahalle değil. Ankara'daki herkes. Evde hasta yataklarında yatan yaşlılar bile, kundaktaki bebekler bile geldiler kutlamaya. Hep beraber bağırdık. Sesimiz gökleri buldu: 'Vatan kurtulduuuuuu!'*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) cümleleri, sağlık ve yaş durumuna bakmaksızın herkesin zafer kutlamalarına katılmasıyla ulusal bağımsızlığa duyulan ortak hassasiyeti yansıtması nedeniyle duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde *"…Bizim kapı da çalınır, babam gelir, annem de korkudan üşüp bayılırsa diye hazırlık yaptım. Kapının oraya minder serdim*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 93) cümleleri çocuğun annesinin bayılma ihtimaline karşı güvenliğini düşünmesi duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…Savaş tekrar başlamazsa geri dönen askerleri tekrar savaşa çağırmazlardır. Tekrar çağırmazlarsa kimse gitmezdi. Kimse gitmezse çocuklar babasız kalmazdı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 94) cümleleri savaşın ailelere verdiği zararı vurguladığı için duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Annem kızmazdı ama ağlardı kesin. Ben annem ağlamasın diye uğraşıyordum zaten senelerdir. Kendime kızdım. Durduk yere ağlatacaktım annemi*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 99) cümlelerinde çocuğun annesini üzmemeye çalışması duyarlılık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

İlber Ortaylı'dan Cumhuriyetin Tüm Çocuklarına başlıklı sonuç bölümünde "*Cumhuriyetimizin 100. Yılındayız. Anne babalar kadar bu ülkenin geleceği olan çocuklarımızın da içinde bulunduğumuz yılın önemini anlaması çok önemli"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 116) cümleleri Cumhuriyetimizin 100. Yılının önemine karşı herkesin duyarlı olması gerektiğini vurguladığı için duyarlılık değeriyle ilişkilendirilmiştir.

Mütevazilik değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı duyarlılık değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 11 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde *"Çarşıdaki caminin önünde bütün gün Hakkı'yla birlikte satış yapmıştık. O macun satıyordu ben şerbet."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 13) cümlelerinde çocukların şerbet ve macun satarak geçimlerini sağlaması mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"'Ben eve gidiyom,' dedim Hakkı'ya. Canım sıkılmıştı. Biraz sonra sırtında döşeğiyle Hakkı'da bize geldi. 'Ben bu gece sizde uyuyayım' dedi. Hakkı'ya serebileceğimiz ikinci bir döşeğimiz yoktu. Sırtında getirdiği döşeği benimkinin yanına serdi*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümlelerinde çocuğun misafirliğe gittiği eve döşeğiyle gitmesi mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Annem bir evimiz olduğu için her gün saatlerce şükreder. 'İnsanlarımız evsiz barksız, kalacak yerleri yok, çok şükür bir evimiz var' der durur. Her yer evsiz insan dolu. Ev dediğim de bir göz oda işte*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri sahip olduklarına rağmen gösterdiği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

minnettarlık ve alçakgönüllülük sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Her zaman para vermiyorlardı. Çoğu zaman pazarlarda bir avuç nohut, bir avuç fasulye, birkaç yumurta ile şerbet takas ediyordum. Bize bunlar lazımdı"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 23) cümleleri çocuğun sahip olduklarıyla yetinme ve daha fazlasını istememe tutumu sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, *"'… Bu sıralar Paşa'yla arkadaşları otursun diyeymiş. Valla bende anlamadım ama başka eşya alacak para yok herhâlde. Okullardan sıra toplayın dediler. Çatıyı kapattık ya dün, kiremitleri de milletin evinin çatısından söküp getirmişler. Aha şimdi de gaz lambası toplamaya gidiyoruz. Bizim evin çatısında sağlam kiremit olsa ben de getiriverirdim'"* (s.36) ve İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde yer alan *"Burası İttihat ve Terakki Kulübü'ydü; Meclis olarak hazırlanmıştı, sıralar bile civardaki okullardan getirilmişti. Mütevazı bir binada yeni Türkiye Devleti adı ve sanıyla aslında kurulmuştu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 37) cümleleri zorluklar içinde bile gösterilen alçakgönüllülük ve sahip olduklarıyla yetinme tutumu sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Haline üzüldüm, bu saydıklarına bakılırsa çok yorgun olmalıydı. Hemen bir bardak şerbet doldurdum, bir de çörek çıkardım heybemden. Başta almak istemedi ama sonra kabul etti"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümlelerinde çocuğun başta şerbet ve çöreği almak istememesi mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde *"Emin'in babası yarışmayı kazandı. Artık milli marşımız vardır. Emin, babası şair Mehmet Akif'in, meclisin ödül olarak verdiği parayı çocuklar için bağışladığını söyledi"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 60) ve İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde yer alan *"…kazandığı mükâfatı da kendisinin yarışmayla ilgisi olmadığını söyleyerek kabul etmemiş ve Hilal-i Ahmer bünyesinde, kadın ve çocuklara iş öğreten ve cepheye elbise diken Daru'l Mesai Vakfı'na bağışlamıştı*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 61) cümleleri Mehmet Akif Ersoy'un ödül olarak verilen parayı bağışlaması sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir.
Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde "*Kalem işini halletmem kolay oldu. Demiryolunun oraya gittim. Orada eski kömür parçaları çok olur, heybemi yanmış kömürle dolduruverdim. Bununla yazardım"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 75) cümleleri zenginlik ya da lüks aramadan mevcut olanlarla yetinme ve basit çözümlerle işlerini halletme tutumu sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Annem İhsan'ı bıraktığımız yerde, arkadaşının yanında sofracı olarak işe başladı. İhsan'dan ve diğer çocuklardan haberler getiriyordu bana. Onun aldığı para karnımızı doyurmaya yetiyordu. Ben mektebe gidip geliyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 81) cümleleri çocuğun annesinin zorluklar içinde dahi çalışarak ailesini geçindirmeye çalışması ve çocuğun da bu durumdan şikayetçi olmaması sebebiyle mütevazilik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Sabır değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı duyarlılık değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 10 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. İlber Ortaylı'nın yazdığı giriş bölümünde, "*Tüm bunlara rağmen; insanımız zafere ulaşmaktan başka hiçbir çaremizin olmadığını biliyordu. Vatan sevgisi, öfke, inanç, birlik beraberlik gücü, sıkışmış bir barut topu gibi gün geçtikçe büyüyor ve ülkenin tamamını sarıyordu*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri zorluklara rağmen yılmadan mücadele etmeyi ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sabırlı bir şekilde zaferi beklemeyi anlatması sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Mustafa Kemal ve arkadaşları işte bu inancı sabırla, kararlılıkla, büyük yüreklilikle ateşledirler. Bundan sonrasında tüm ülke kurtuluş için savaşacak, kurtuluş için yaşayacak, kurtuluş için nefes alacaktı…"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 5) cümleleri inanç ve kararlılıkla, zorluklar karşısında sabırla verilen mücadelenin önemini vurgulaması sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Birkaç yıldır sokaklarda şerbet satıyorum. Şerbeti annem evde kaynatıyor. Reyhan şerbeti… O kadar güzel ki, bazen dayanamayıp kendim de içiyorum. Ama çok içmem. Çok içersem satamam*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri, zorluklara rağmen işine odaklanarak sabırlı bir şekilde çalışmanın önemini vurgulaması sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"*Mustafa Kemal Paşa'yı o gün ancak uzaktan gördüm. Soracağım soruyu da soramadım. Olsun varsın. Nasıl olsa artık Ankara'daydı, yine görür, yine sorardım.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 26), "*Eve yakın olsa her gün buraya gelir, Mustafa Kemal Paşa'yı beklerdim. Elbet bir gün görürdüm*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 28), Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "*Mustafa Kemal Paşa yakınıma gelecek diye her gün meydana indim. Her gün gittim işçilerin yanına. Bir an önce bitirsinler, bir an önce gelsin Paşa, bir an önce görsün beni de soruvereyim… 'Hadi be ağalar, hızlı hızlı çalışında bitiriverin!' dedim durdum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 34) ve Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde, *"…Alışmıştım artık, sadece paraya ihtiyacımız olduğu için değil, Mustafa Kemal Paşa'ya yakın olmak için gidiyordum her gün Meclis'in önüne"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 52) cümleleri çocuğun sabırla tekrar Mustafa Kemal'i göreceği anı beklemesi sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Ben evde ne istesem annem 'Hele savaş bitsin,' diyordu. Ben de yapacağım her şey için 'Hele savaş bitsin diyordum'*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63) cümleleri çocuğun ve annesinin sabırla savaşın bitmesini beklemeleri nedeniyle sabır değeriyle ilişkilendirilmiştir. *"Kurban Bayramı'nın ikinci günü Mustafa Kemal Paşa'nın attan düştüğünü, kaburga kemiğini kırdığını duyduk. Ama o, ertesi gün yeniden cepheye gitmiş……Bak Paşa iyileşmeden gitmiş cepheye"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümleleri Mustafa Kemal Paşa'nın sabır ve azimle tedavi sürecini beklemeden cepheye gitmesi sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…ama annem Mustafa Kemal Paşa Ankara'ya gelip de Meclis'i kurunca eskisi kadar ağlamaz olmuştu. Gece gündüz çalışıyordu. Bitecek inşallah, kurtaracağız vatanı,' diyor."* (s.64) cümleleri çocuğun annesinin savaşın bitmesi umuduyla sabırla çalışmaya devam etmesi sebebiyle sabır değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Saygı değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı saygı değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 9 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "'*Hoş geldin desene evladım babana!' dedi birileri.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 14) cümleleri büyüklere karşı saygılı olma ve onları güzel bir şekilde karşılama gerekliliği sebebiyle saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"...Epey zaman onu izledim. Hiç kımıldamadı. Bir başınaydı...Kızarsa kaçardım. Nasıl olsa yakalayamaz diye düşündüm. Sonra böyle düşündüğüm için kendime kızdım." (s.20) cümleleri babası gazi olan Hakkı'nın düşüncelerinden pişman olması sebebiyle saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*'Baban burada n'apıyor Emin?' diye soruverdim. Sanki babasını tanıyormuşum, onun babasıysa benim de amcammış gibi çıkmıştı ağzımdan soru, utandım.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 56) cümleleri büyüklere karşı içtenlik ve hürmet duygusunu yansıtması sebebiyle saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"…Mustafa Kemal'in karşısına öyle çıkmak istiyordum. Böyle çörek tablasıyla, şerbet güğümüyle gitmektense elimde kalemimle, kitabımla giderdim yanına*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 63) cümleleri çocuğun Mustafa Kemal'e duyduğu saygıyı göstermek amacıyla daha uygun bir şekilde görünme isteğini yansıtması sebebiyle saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde *"Beni görünce elini uzattı, 'Tanışalım' dedi. Elini öpmek için eğildim ama öptürmedi.*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 78) Mustafa Kemal'in çocuğa gösterdiği alçak gönüllük ve saygıya dayalı iletişim sebebiyle saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*'Birini bekliyorum' dedi, 'arkadaşım İstanbul'dan bir paket getirecek.' Ne olduğunu çok merak ettim ama soramadım da*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 85) cümlelerinde çocuğun merak ettiğini ayıp olur diye soramaması saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Mustafa Kemal Paşa 2 Ekim'de Ankara'ya geri geldi. Hepimiz oradaydık. Hepimiz dediysem, sadece bizim mahalle değil. Ankara'daki herkes." (*Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) cümlelerinde herkesin Mustafa Kemal'i karşılamaya gitmesi saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Öğretmenimiz bir sabah 'Yarın hep birlikte Meclis'e gideceğiz. Temiz kıyafetlerinizi giyinin' dedi*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 97) cümlelerinde temiz kıyafetler giyilip hazırlanılarak meclise gidilmesi saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Paşam ben size bir soru soruverecektim' dedim. Uğraşsam da düzeltemiyordum bu konuşmayı…" Mustafa Kemal Paşa da kızacak şimdi düzgün konuşmadım diye. Dilimi ısırdım."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 100) cümlelerinde çocuğun Mustafa Kemal'in karşısında konuşmalarını düzeltmeye çalışması saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Dürüstlük değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı dürüstlük değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 7 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "Hoca bir daha mektebe gelirsen seni döverim, git şerbet sat. Burada öğreneceğini öğrendin zaten dedi. Bir daha gitmeyeceğim." Dedim. Tam böyle dememişti ama buna benzer bir şey söylemişti işte. Annem de "İyi o zaman gitme sen de" desin diye bekliyordu. Ama bunun yerine ertesi sabah benimle geldi. Mektebe koşarak gittik." ve *"...Epey zaman onu izledim. Hiç kımıldamadı. Bir başınaydı...Kızarsa kaçardım. Nasıl olsa yakalayamaz diye düşündüm. Sonra böyle düşündüğüm için kendime kızdım."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 20) cümleleri çocuğun kendi duygu ve davranışlarını samimiyetle ifade etmesi sebebiyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Boynumdaki kutuyla dikildim durdum çarşıda. Biri gelip 'Kaça bunlar?' diye sordu. Bilmiyordum ki… Onu söylememişti annem. Omuzlarımı silktim. Adam yürüyüp gitti"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 22) cümleleri çocuğun bilmediği bir konuda yanlış bilgi vermemesi sebebiyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, *" 'Yok aslanım, kandırmadık. Bu sıralar paşa otursun diyeymiş'"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 36) cümleleri ustaların çocuğa dürüstçe konuşması sebebiyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde *"Ekmek çaldığını omuzlarını silkerek söylemişti. Aç olsam da dilenemezdim ben. Çok paramız yoktu ama hiç aç kalmamıştık. Aç kalsam dilencilik yapar mıydım bilmiyordum. Ama ekmek çalmayacağımı biliyordum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 69) cümleleri çocuğun zor koşullara rağmen doğru olmayan bir davranıştan kaçınma kararlılığı sebebiyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde *"Duvara yazı yazabilmek için iki şeye ihtiyacım vardı: Birincisi koca bir kalem, ikincisi de mektebe gidip yazı yazmayı iyice öğrenmem. Hocayı da hiç sevmiyordum ama bu işin hatırına katlanacaktım artık, ne yapayım"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 75) cümleleri çocuğun duygularını açıkça ifade etmesi nedeniyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

" 'Ekinler ekilince savaş da bitecekmiş, öyle yazıyordu gazetede' dedim. Sevinsin gariban. Annem o gün uydurduğumu anladı. Komşular gittikten sonra bağırmaya başladı. 'Anlatacaksan doğru dürüst anlat haberleri' Yalancı mı oldun sen benim başıma" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 83) cümleleri, doğruyu söylemenin ve gerçekleri çarpıtmamanın önemine vurgu yapması sebebiyle dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Merhamet değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı merhamet değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 7 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Annem evimizde hiç çıkmaz. Bütün gün evde çarık dikiyor. Bu çarıkları gelip birileri evden alıyor, askerlere gönderiyorlar*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri çocuğun annesinin başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma ve zorluk içinde olanlara yardım etme anlayışı nedeniyle merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "*Herkes Mustafa Kemal Paşa'ya ve arkadaşlarına bakıyordu. Bir tek ben hep anneme baktım. Gözümü annemde ayırmadan uzun uzun baktım. Onu ilk kez o gün gülerken gördüm. Eve hiç gitmeyelim, hep orada kalalım istedim*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) cümleleri çocuğun annesine duyduğu derin sevgi nedeniyle merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*' Benim babam da', dedim bardağı alırken 'şehittir' Çocuk bana sarıldı. Neden sarıldığını anlamadım. Ama iyi hissettim."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümlelerinde çocuğun başkalarının acısını anlayarak empati gösterme ve bu duyguyu paylaşması merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Haline üzüldüm, bu saydıklarına bakılırsa çok yorgun olmalıydı. Hemen bir bardak şerbet doldurdum, bir de çörek çıkardım heybemden. Başta almak istemedi ama sonra kabul etti*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümlelerinde çocuğun başkasının yorgunluğunu ve zor durumunu anlayıp ona yardım eli uzatması merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Annem benim için 'Ayaklı gazete maşallah.' Deyip deyip gülüyordu. O öyle desin de gülsün diye daha çok haber götürüyordum eve."*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Yaşar ve Ortaylı, 2023, 48) cümlelerinde çocuğun annesinin gülmesi için çabalaması merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*…İhsan'a 'Sakın bir daha ekmek çalma, bize gel, biz sana veririz' dedim. Kolundan tutup bizim eve götürdüm*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 69) ve "*Annem İhsan'ı yıkadı. Söküklerini dikti. Bitlerini temizledi. Bize yemek koydu. Biz yemek yerken o, İhsan'ın ayağına göre çarık dikti. Evimizde bir yatak vardı, annemle birlikte ayaklı başlı yatıyorduk. Yataktaki yerine İhsan'ı yatırdı, kendisi de minderlerin üstüne kıvrıldı"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 70) cümlelerinde çocuğun ve annesinin davranışları merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde "*…Bizim kapı da çalınır, babam gelir, annem de korkudan düşüp bayılırsa diye hazırlık yaptım. Kapının oraya minder serdim*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 93) cümlelerinde çocuğun davranışı merhamet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Aile bütünlüğü değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı aile bütünlüğü değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 6 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde *"…Ev dediğim de bir göz oda işte. Damı akıyor. Annemle birlikte yatıyoruz. Bir tane döşeğimiz var. Kışın evimiz çok soğuk oluyor, birbirimize sarılınca ısınıyoruz"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri aile üyelerinin birbirlerine olan bağlılıklarını ve zorluklara karşı birlikte dayanışma içinde olduklarını ifade ettiği için aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "*Herkes Mustafa Kemal Paşa'ya ve arkadaşlarına bakıyordu. Bir tek ben hep anneme baktım. Gözümü annemde ayırmadan uzun uzun baktım. Onu ilk kez o gün gülerken gördüm. Eve hiç gitmeyelim, hep orada kalalım istedim*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 38) cümlelerinde çocuğun annesi için hissettikleri aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*Bazı satıcı çocuklar öyle temiz değildir. Ayaklarında ayakkabıları bile yoktu. Üstlerindeki kıyafetler yırtık pırtıktır…. Gözü çapaklı çocuklar bile var. Bunlar annesi olmayan çocuklar"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 68) cümlelerinde annesi olmayan çocukların zor durumda olması aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde "*Ama anneme bunu söylemedim. Sabaha kadar küs yattık. Sabah uyandığımda yine barışmıştık*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 83) cümlelerinde çocuğun annesi ile yaşadığı küçük bir kırgınlığın ardından hemen barışmaları aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde, "*Mektepteki bazı arkadaşlarımın babaları geri dönmüştü. Çoğu babasının öldüğünü sanıyordu…Bizim kapı da çalınır, babam gelir, annem de korkudan üşüp bayılırsa diye hazırlık yaptım. Kapının oraya minder serdim*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

93) cümleleri aile içindeki özlem ve yeniden birleşme umudu sebebiyle aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Annem kızmazdı ama ağlardı kesin. Ben annem ağlamasın diye uğraşıyordum zaten senelerdir. Kendime kızdım. Durduk yere ağlatacaktım annemi"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 99) cümlelerinde çocuğun annesinin üzülmemesi için hassas davranışı aile bütünlüğü değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Dostluk değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı dostluk değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 5 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Çarşıdaki caminin önünde bütün gün Hakkı'yla birlikte satış yapmıştık. O macun satıyordu ben şerbet*." (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 13) cümlelerinde çocuğun arkadaşıyla beraber çalışması dostluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. *" 'Ben eve gidiyom,' dedim Hakkı'ya. Canım sıkılmıştı. Biraz sonra sırtında döşeğiyle Hakkı'da bize geldi. 'Ben bu gece sizde uyuyayım' dedi. Hakkı'ya serebileceğimiz ikinci bir döşeğimiz yoktu…. Üzülmüş müydü, korkmuş muydu, utanmış mıydı? Hissettiği tam olarak neydi bilmiyorum"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 16) cümlelerinde çocuğun arkadaşına karşı hassas davranışı dostluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "'*Benim babam da', dedim bardağı alırken 'şehittir' Çocuk bana sarıldı. Neden sarıldığını anlamadım. Ama iyi hissettim."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 44) cümlelerinde çocukların acılarını paylaşarak duygusal bir bağ kurmaları dostluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. *"Eskiden ben sadece bizim mahalledekilerin adını bilirdim. Zülküf Hoca, Kâmil Dayı, Bedia Ebe, Hakkı, İsmail, Nurettin, Sait hepsi bu kadardı. Sonra Çalışmaya başladım. Hammal Hamza, Boyacı Kamber, Gazeteci Yusuf, Sucu Ali Rıza hep arkadaşım oldu. Dükkanlara, hanlara gide gele ne kadar demirci ustası, nalbant, keçeci, berber, hallaç, terzi, ekmekçi varsa hepsini tanıdım*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 48) cümlelerinde zamanla çocuğun tanıdığı insanların sayısının artması dostluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "… *Benim babam da kazansaydı, kesin böyle yapardı, diye düşündüm. Emin kadar sevindim*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 60) cümleleri çocuğun başkalarının başarısına sevinci ve arkadaşının sevincini paylaşması sebebiyle dostluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Tasarruf değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı tasarruf değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 5 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Birkaç yıldır sokaklarda şerbet satıyorum. Şerbeti annem evde kaynatıyor. Reyhan şerbeti… O kadar güzel ki, bazen dayanamayıp kendim de içiyorum. Ama çok içmem. Çok içersem satamam."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) cümleleri çocuğun aşırı tüketimden kaçınması sebebiyle tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Her zaman para vermiyorlardı. Çoğu zaman pazarlarda bir avuç nohut, bir avuç fasulye, birkaç yumurta ile şerbet takas ediyordum. Bize bunlar lazımdı"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 23) cümlelerinde alternatif ödeme yöntemleri ile ailenin ihtiyaçlarını karşılaması tasarruf değeri ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilişkilendirilmiştir. "*Gideceğim yer acaba çok kalabalık olur muydu? Kalabalık, çok insan demekti, çok insan da çok müşteri. Kafamda da bir yandan hesap yapıyordum*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 24) cümlelerinde çocuğun satış yapıp para kazanmayı hedeflemesi tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir.

"…ama annem o undan sıcak çörekler pişirdi. 'Git bunları sat,' dedi. Çöreklerden kazandığımız parayla yine un aldık. O kış şerbetin yanında çörek de satmaya başladım" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 24) cümlelerinde yardımla gelen unu kendileri yemeden ile çörek yapıp satmaya başlamaları tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Büyük Millet Meclisi Açılıyor başlıklı ikinci bölümde, "'*…Bu sıralar Paşa'yla arkadaşları otursun diyeymiş. Valla ben de anlamadım ama başka eşya alacak para yok herhâlde. Okullardan sıra toplayın dediler. Çatıyı kapattık ya dün, kiremitleri de milletin evinin çatısından söküp getirmişler. Aha şimdi de gaz lambası toplamaya gidiyoruz. Bizim evin çatısında sağlam kiremit olsa ben de getiriveririm*'" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 36) ve İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*Burası İttihat ve Terakki Kulübü'ydü. Meclis olarak hazırlanmıştı, sıralar bile civardaki okullardan getirilmişti. Mütevazi bir binada yeni Türkiye Devleti adı ve sanıyla aslında kurulmuştu"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 37) cümleleri eldeki mevcut kaynakların kullanılarak ihtiyaçların karşılanmaya çalışılması sebebiyle tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Temizlik değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı temizlik değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 4 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "*Annem beni elimi yüzümü yıkamadan yatağa sokmaz. Hava ne kadar soğuk olursa olsun her hafta banyomu yaptırır. Sabahları saçlarımı tarar, tırnaklarımı temizler, evden öyle gönderir. 'Her zaman tertemiz gezeceksin, üstünü başını batırma sakın' der."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 67) cümleleri annesinin çocuğun temizliğine ve hijyenine önem vermesi sebebiyle temizlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Bazı satıcı çocuklar öyle temiz değildir. Ayaklarında ayakkabıları bile yoktu. Üstlerindeki kıyafetler yırtık pırtıktır…. Gözü çapaklı çocuklar bile var. Bunlar annesi olmayan çocuklar"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 68) ve *"Annem İhsan'ı yıkadı. Söküklerini dikti. Bitlerini temizledi."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 69) cümlelerinde çocuklardaki temizlik eksikliğinin annesizliklerine bağlanması temizlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. Ankara Başkent Oldu başlıklı beşinci bölümde, "*Öğretmenimiz bir sabah 'Yarın hep birlikte Meclis'e gideceğiz. Temiz kıyafetlerinizi giyinin'"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 97) cümleleri öğretmenin öğrencilerine temiz giyinmeleri gerektiğini hatırlatması sebebiyle temizlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Mahremiyet değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı mahremiyet değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 2 farklı yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Onlar Cephede Savaşıyorlar, Biz Burada başlıklı birinci bölümde "*Annem bir evimiz olduğu için her gün saatlerce şükreder. 'İnsanlarımız evsiz barksız, kalacak yerleri yok, çok şükür bir evimiz var' der durur. Her yer evsiz insan dolu. Ev dediğim de bir göz oda işte*" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 17) ailenin sahip olduğu evin, mahremiyetlerini koruyan bir alan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olması sebebiyle mahremiyet değeri ile ilişkilendirilmiştir. "*Anne bari hızlı yürüme. Kaçmıyor ya mektep. Hiç değilse geç gidelim.'' Başlarında erkek yok, bu kadın bir başına sokakta geziyor der, elâlem. İşimizi hızlıca bitirip dönelim*' (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 19) cümleleri çocuğun annesinin toplumsal yargılardan kaçınma çabası sebebiyle mahremiyet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Estetik değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı estetik değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 1 yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde "*Türkiye Büyük Millet Meclisi 12 Mart 1921 tarihli oturumunda, Mehmet Akif'in İstiklal Marşı'nı Milli Şiir olarak kabul etti. İstiklal Marşı dünyadaki milli marşların ekserisinin aksine, sade bir üsluptan ve slogan halindeki deyişlerden çok dantel üsluplu bir felsefeyi aksettirir"* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 59) cümlelerinde İstiklal Marşı'nın felsefi ve sanatsal derinliğinin vurgulanması sebebiyle estetik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Adalet değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı adalet değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 1 yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Vatanımız Kurtuldu başlıklı dördüncü bölümde İlber Ortaylı'dan mesaj var bilgi kutusu içinde *"Mustafa Kemal Atatürk, İzmir'in kurtuluşu sonrasında hükümet konağına girerken merdivenlere serilen ve 'Onlar işgal ettiklerinde Türk bayrağını yere sermişlerdi' denilerek çiğnenmesi istenen Yunan bayrağını kaldırtıp 'Bayrak milletin namusudur; ayaklar altına alınamaz', diyecek kadar gerçek şövalyedir."* (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 89) cümleleri her millete eşit saygı gösterilmesi gerektiğinin vurgulanması sebebiyle adalet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Sağlıklı yaşam değeri

Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı sağlıklı yaşam değeri açısından incelendiğinde; bu değer ile 1 yerde ilişkilendirme tespit edilmiştir. Ben Ezelden Beridir Hür Yaşadım Hür Yaşarım başlıklı üçüncü bölümde "Ben hasta olunca annem beni ne mektebe gönderiyordu ne işe. Hastasın yat evde iyileşmeden çıkılmaz diyordu" (Yaşar ve Ortaylı, 2023, 64) cümleleri hastalık durumunda dinlenmeye önem verilmesi ve iyileşmeden günlük aktivitelere devam edilmemesi gerektiğine yapılan vurgu sebebiyle sağlıklı yaşam değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı'nın yazdığı Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2024) yer alan değerler açısından incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen değerler; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. (MEB, 2024). Bu araştırma sonucunda Cumhuriyet'in İlk Sabahı kitabında; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine ulaşılmıştır. Kitapta en çok ilişkilendirme tespit edilen değer vatanseverlik (f:32) değeri olmuştur. Bu durum kitapta Milli Mücadele ve Cumhuriyetin kuruluş sürecinin ele alınmasıyla uyum göstermektedir. Kitapta yoğun olarak ilişkilendirme tespit edilen çalışkanlık (f:26) ve sorumluluk (f:25) değerleri, dönemin zorlu koşullarında insanların gösterdiği azim ve bilinçle ilişkilendirilmiştir. Sevgi (f:18) ve özgürlük (f:17) değerleri, bireysel ve toplumsal açıdan işlenen temaların önemini vurgularken, yardımseverlik (f:15) ve duyarlılık (f:14) değerleri, toplumsal dayanışma ve hassasiyetin ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Mütevazılık (f:11), sabır (f:10), saygı (f:9), dürüstlük (f:7), merhamet (f:7), dostluk (f:5), aile bütünlüğü (f:6) gibi değerlerin yanı sıra tasarruf (f:5), temizlik (f:4), mahremiyet (f:2), estetik (f:1), sağlıklı yaşam (f:1) ve adalet (f:1) gibi değerlere daha sınırlı şekilde yer verilmiştir. Kitapta vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, sevgi, yardımseverlik ve duyarlılık gibi değerlere öncelik verilmesi, Milli Mücadele dönemi ve Cumhuriyetin kuruluş sürecine uygun bir içerik sunarken, çocuklara hem milli hem de evrensel değerleri kazandırma konusunda önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde Denli Abeş (2024) Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabını Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kök değerlerine göre incelediği araştırmasında kitabın adalet değerini içermediğini, ancak dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerden dokuzunu işlediğini tespit etmiştir. Araştırma, özellikle vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kitabın etkili bir kaynak olabileceği sonucuna varmıştır. Bu iki araştırma, kitabın hem sosyal bilgiler hem de Türkçe dersi bağlamında değerler eğitimi açısından önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda Cumhuriyetin İlk Sabahı isimli kitabın sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılabilecek bir kitap olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanılmasına yönelik alanyazında yer alan araştırma bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Edebiyatın değerler eğitiminde etkili bir yöntem olduğunu vurgulayan Bohlin'e (2005) göre edebî eserler, öğrencilerin ahlaki hayal gücünü harekete geçirerek, onların benzer durumlarla karşılaşabileceklerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Hikâyelerdeki yaşam öyküleri, öğrencilerin yaşam boyu ahlaki düşünme alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Ayrıca, çocuğun gelişim özelliklerine göre onu farklı edebî türlerle (şiir, biyografi, deneme vb.) tanıştırmak da oldukça önemlidir. Alman pedagog Herbart 19. yüzyılın başında öğretmenlerin çocuklarda olumlu sosyal tutumlar geliştirmek için tarih ve edebiyatı ilişkilendirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Ata, 2000). Demir (2011) ve Bacak (2008), sosyal bilgiler dersinde öykü kullanımının, öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmada etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Pakdemirli (2009), hikâyelerin derslerde kullanılabileceğini ve soyut kavramların öğretiminde hikâye kullanımının öğrenme performansını artırdığını belirtmiştir. Dolmaz ve Kaya (2018) öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarihi roman kullanımına yönelik olumlu görüşe sahip olduğunu ve bunun, tarihî romanların eğlenceli bir öğrenme süreci sunması, merak duygusunu canlı tutması ve ders kitaplarına kıyasla daha fazla bilgi aktarabilecek potansiyele sahip olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Şimşek (2009) tarihi romanların sanatsal ve insani yönleriyle okuyuculara eğlenceli vakit geçirme imkânı sunduğunu, Ata (2000) ise bilimsel anlatımla kuru gelebilecek bilgilerin tarihi romanlarla daha eğlenceli hale geleceğini vurgulamıştır. Yükselen (2013), başarılı ve olumlu davranışlarıyla öne çıkan kahramanların yer aldığı kitapların okunması için çocukların cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtirken, Üstündağ (2017), bayrak sevgisi, vatanseverlik, demokrasi ve toplumsal yaşam gibi önemli değerlerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kazandırılması için kaliteli çocuk kitaplarının hazırlanarak eğitimde kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Alanyazında, özellikle çocuk edebiyatı alanındaki kitaplara yönelik yapılan çalışmaların sonuçları, genel olarak bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özdemir ve İdi Tulumcu (2017), değerler eğitiminde edebi eserlerin kullanımını ele aldıkları çalışmalarında, edebi eserlerin bireylerin karakter gelişiminde ve değer aktarımında önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, değerlerin birer nasihat cümlesi yerine hayatın akışı içinde verilmesinin, okuyucular üzerindeki etkisini artırabilecek bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Kolaç ve Özer (2018), edebi eserlerin milli duyguları, kültürü, kimliği, sevgi ve saygıyı kazandırmada önemli bir katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Kıymaz (2010), Cumhuriyet ve Atatürk ile ilgili konuların, tarihî hikâyeler ve romanlar aracılığıyla çocuklara aktarılmasının, ulusal tarih bilinci ve vatan sevgisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Oğuzkan (2013), tarihi romanların çocuklarda yurt ve ulus sevgisini uyandırarak ulusal bilinci geliştirdiğini ve aynı zamanda derslerde yeterince ele alınamayan önemli olay ve şahsiyetlerin daha yakından tanınmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Erdal (2009), çocuk edebiyatı kitaplarında en sık işlenen konuların çalışkanlık, iyilikseverlik, yardımlaşma, elindekilerin değerini bilme, söz dinleme, temizlik ve hayvan sevgisi olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da Erdal'ın (2009) bulgularına benzer şekilde, Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabında çalışkanlık, yardımseverlik, duyarlılık ve temizlik değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Deveci vd. (2013), Dede Korkut Hikâyelerini değerler açısından inceledikleri araştırmalarında; aile birliğine önem verme, sevgi, dürüstlük, saygı, estetik, cesaret, onurlu olma, dayanışma, vatanseverlik, cömertlik ve merhamet gibi değerlere vurgu yapıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında, sevgi, estetik, vatanseverlik merhamet ve dürüstlük değerlerinin her iki eserde de bulunduğu görülmektedir. Uzmen ve Mağden (2002), araştırmalarında yardım etme ve paylaşma değerlerini içeren kitapların çocukların bu davranışları sergilemeleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi kapsamında "Cumhuriyet'in İlk Sabahı" gibi edebi eserlerin daha yaygın kullanılması teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin, edebi eserlerde ele alınan değerleri özümseyebilmeleri için metin analizleri ve yaratıcı etkinlikler planlanabilir.
- Kitapta geçen değerleri pekiştirmek için drama, hikâye yazma, dijital içerik oluşturma ve grup tartışmaları gibi öğrenci merkezli etkinlikler uygulanabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak, edebi eserlerin derslerde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Alptekin, M. ve Alptekin, T. (2023). Çocuk Romanlarında Cumhuriyet ve Atatürk İletileriyle İlgili Tespitler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(Özel Sayı), 20-31. https://doi.org/10.33206/mjss.1353106

Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*. *153*, 158-166.

Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi.

Beaty, J. J. and Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. Merrill Prencite Hall.

Bohlin, K. E. (2005). *Teaching charecter education through literature*. Routledge Falmer.

Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Calp, Ş. ve Calp, M. (2019). Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki temel beceriler, değerler ve 4. sınıf kazanımları açısından incelenmesi. *In International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS),* 61-69.

Cates, L. A. (2008). The Kaleidoscope of Life: Story as Vital For Values Education. *Christian Perspectives in Education, 2*(1), 1-15.

Davis, S. J. and Hunter, J. (1990). Historical novels: A context for gifted student research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 33*(8), 602-606.

Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Denli Abeş, M. (2024). Şermin Yaşar ve İlber Ortaylı"nın Cumhuriyet"in İlk Sabahı adlı kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 5*(4), 345-362. http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1169

Deveci, H., Belet, D. ve Türe, H. (2013). Dede korkut hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(46), 294-321.

Dolmaz, M., ve Kaya, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımına yönelik öğrenci Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 54-67.

Eker, C. ve Yıldırım, K. (2017). Değerler eğitimi açısından Ziya Gökalp' e ait "Altın Işık" adlı eserin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 30-38.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 17*, 1-18.

Erdal, K. ve Eğridere, Z. Z. (2018). Çocuk kitaplarında Çanakkale Savaşı. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 6(15),* 92-110.

Göğebakan, T. (2004) *Tarihsel roman üzerine*. Akçağ.

Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Palet.

Harris, K. and Austin, P. (2000). Voices from America's past: Historical novels and audiobooks. *Book Links, 10*(1), 22-24.

Hökelekli, H. ve Gündüz T. (2007). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri*. Değerler Eğitimi M.

Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: İleti sorunsalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1765-1787. https://doi.org/10.17755/esosder.420416

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 463-477.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies, 6*(1), 1398-1412, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2191

Karatay, H., Destebaşı, F. ve Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (ÖS)*11, 123-140.

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 540-576.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 540-576.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Keklik, S. ve Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 217-237.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi

Kıymaz, M. S. (2010). Millî hafıza açısından kahramanlık hikâyeleri: 'İleri Yavrutürk' dergisi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 103- 117.

Kolaç, E., ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2629-2655.

MEB. (2024). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage

O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher, 57*(7), 640-645.

Oğuzkan A. F. (2013) *Çocuk edebiyatı*, Anı.

Özdemir, M. ve İdi Tulumcu, F. (2017). Değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanma: Fatma Aliye'nin Muhadarat romanı örneği. Sakarya University Journal of Education, 7(4 ÖS), 720-729. http://dx.doi.org/10.19126/suje.377548

Özen, B. (2022). Göç ve mültecilik konularını işleyen resimli çocuk kitapları. *İmgelem, 6*(11), 517-538.

Öztürk, C., Keskin, S. C., ve Otluoğlu, R. (2014) *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem.

Pakdemirli, M. N. (2009). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde hikâye kullanımı. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30*, 170-395.

Purbani, W. (2009). The role of children's literature in developing multicultural literacy. *International Seminar of Multiculturalism and Education: Unity and Harmony in Diversity*. Indonesia: Yogyakarta State Uni.

Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 87-94.

Seçgin, F. ve Kapan, A. (2020). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebî ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1480-1498.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.

Şimşek, A. (2006). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *The Turkish Journal of Educational Technology, 5*(4), 73-81.

Şimşek, A. (2009) Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler, Edt. Mustafa Safran, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde, ss. 389-412. Pegem Akademi.

Tarhan, N. (2017). *Değerler psikolojisi ve insan, güzel insan modeli*, Timaş.

Tulumcu, F. İ. (2015). *Güncel çocuk kitaplarında yer alan değerler* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Uzmen, S. ve Mağden D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Eğt. Fak. Eğitim Bilim. Der., 15*,193-212.

Üstündağ, A. (2017). 8-10 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 62, 1-10.

Yaşar, Ş., ve Ortaylı, İ. (2023). *Cumhuriyet'in ilk sabahı*. Kronik Kitap.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldırım, İ. E. ve Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlilik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(4), 1477-1490.

Yükselen, A. (2013). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. Edt. Mübeccel Gönen. *Çocuk edebiyatı* içinde. Eğiten K.

Zivtçi, F. (2005). *Türk ve Alman çocuklarına seslenen kitaplardaki yetişkin kahramanların karakter çerçeveleri açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Utkugün, C., Erdoğan Yapıcı, K. ve Ortak, Ş. (2025). Cumhuriyetin İlk Sabahı kitabının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 540-576.
DOI. 10.51460/baebd.1623605

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri[1]

Classroom Teachers' Attitudes and Self-efficacy Towards Inclusive Education

Nesih KUŞÇA, Öğretmen, MEB, kuscanesih2156@hotmail.com

Mehmet DEMİRKOL, Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 6 Ağustos 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 14 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1]Bu makale, 24 Temmuz 2023 tarihinde Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 577-602.
DOI. 10.51460/baebd.1529001

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Diyarbakır il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden, oranlı ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 648 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile parametrik testler olan 'Bağımsız Gruplar T Testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. İstihdam durumu değişkeni için ise non-parametrik testlerden 'Kruskal Wallis H Testi' uygulanmıştır. Ayrıca, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak, kapsayıcı eğitime yönelik deneyim sahibi olma ve hizmet içi eğitim-seminer alma değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum boyutları ile özyeterlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde, vizyon boyutunun özyeterlik ile güçlü bir pozitif ilişkiye, farklılaştırma boyutunun orta düzeyde pozitif ilişkiye ve destekleme boyutunun zayıf bir pozitif ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Genel uygulama boyutu ile özyeterlik arasında ise zayıf bir negatif ilişki tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, kapsayıcı eğitim, tutum, özyeterlik

Abstract. The aim of this research is to determine classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, as well as to examine the relationship between these two variables. The population of the study comprises classroom teachers working in the central district of Diyarbakır during the 2022-2023 academic year. A sample of 648 teachers was selected from this population using proportional and random sampling methods. In the data collection process of the research, the Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education and the Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education, developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023), were used. Descriptive statistics and parametric tests, such as the Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), were employed in the data analysis. For the employment status variable, non-parametric tests, such as the Kruskal Wallis H Test, were applied due to sample sizes below 30. Additionally, the relationship between attitudes towards inclusive education and self-efficacy was analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. The research findings indicate that the variables of age, gender, and educational level do not create a significant difference in attitudes towards inclusive education and perceptions of self-efficacy. However, significant differences were observed in the variables of having experience with inclusive education and receiving in-service training or seminars. When examining the relationships between the dimensions of attitudes towards inclusive education and self-efficacy, it was found that the vision dimension has a strong positive relationship with self-efficacy, the differentiation dimension has a moderate positive relationship, and the support dimension has a weak positive relationship. A weak negative relationship was identified between the general implementation dimension and self-efficacy.
Keywords: Classroom teacher, inclusive education, attitude, self-efficacy

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In contemporary times, societal changes and developments are rapidly increasing. Global migrations, technological advancements, social movements, and events such as the pandemic necessitate the adaptability and resilience of social structures. Therefore, it is essential to formulate policies and practices aimed at meeting the fundamental needs of individuals to enhance social welfare (Mayer, 2003). Particularly, access to education is of critical importance for the inclusion of disadvantaged individuals within the educational system (Mantey, 2014). In this context, the development and implementation of inclusive education policies are imperative. Inclusive education is an approach that aims to foster the collective learning and potential enhancement of all children (Allen & Cowdery, 2014; Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Initially targeting individuals with special needs, this approach has gradually expanded to include disadvantaged individuals (Terzi, 2014). Consequently, inclusive education advocates for the equal access to education for all individuals (Sarı & Turhan-Türkkan, 2019). Events such as civil wars, technological developments, and the pandemic have underscored the need for the renewal of educational systems and the creation of learning environments that are accessible to all (Bayram & Öztürk, 2021; Vitello & Mithaug, 2013). The role of teachers in inclusive education is also of paramount importance. Teachers play a critical role in addressing the educational needs of disadvantaged students (Banks, 2009). Therefore, teachers are expected to promote equity and create a participatory learning environment (Deer, 2023). Additionally, for the inclusive education process to be effective, teachers must develop positive attitudes and possess the necessary professional competencies (Demirkol, 2022). Teacher competencies have a positive impact on student learning (Rabi & Zulkefli, 2018). Consequently, this study aims to determine classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their perceptions of self-efficacy. The findings are expected to contribute to identifying teachers' professional development needs and improving inclusive education policies.

Method. This research was conducted using the survey model and the correlational survey model, both of which are quantitative research methods. The survey model aims to describe the current situation without any intervention and has the advantage of providing information from a large sample (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). This model allows researchers to objectively evaluate the situation and describe emerging trends (Creswell, 2017). Additionally, the correlational survey model was used to determine the relationship between classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy. The population of the study consists of 3018 classroom teachers working in the central districts of Diyarbakır during the 2022-2023 academic year. From this population, 648 classroom teachers were selected as the sample using random and proportional sampling methods. The adequacy of the sample size was calculated using the formula provided by Şahin (2009), which determined that a sample size of more than 341 would be sufficient, and the sample size of this research meets this requirement. The data collection tool consists of three sections: the first includes demographic information and instructions for participants; the second uses the Teacher Attitudes towards Inclusive Education Scale developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023); and the third section uses the Teacher Self-Efficacy towards Inclusive Education Scale, also developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023). Both scales are seven-point Likert scales and have high reliability values (Kalaycı, 2009). For data analysis, descriptive statistics (percentage, frequency, arithmetic mean) and parametric tests

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance - ANOVA) were used. The normality of the data was assessed using Histogram and Q-Q plots. For the employment status variable, the non-parametric Mann-Whitney U Test was used when the sample size was less than 30. Descriptive statistics such as percentage, mean, and standard deviation were utilized to analyze the teachers' responses. Finally, the relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy was analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient.

Results. The analysis of the data obtained during the research process examined whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy varied according to different variables. The results of the independent t-test based on gender indicated no significant difference between male and female teachers. The one-way ANOVA results based on age showed that age had no significant effect on attitudes towards inclusive education and self-efficacy. The Independent t-test results based on educational status revealed no significant difference between teachers with undergraduate and graduate degrees. The Mann-Whitney U test results based on employment status indicated significant differences in some dimensions (differentiation and self-efficacy). The Independent t-test results based on the type of school showed that teachers working in regular classrooms had higher attitudes in the vision dimension compared to those working in combined classrooms, with no significant differences in other dimensions. The Independent t-test results based on the status of receiving in-service training and seminars indicated that teachers who received training had more positive attitudes in the vision and general practices dimensions compared to those who did not receive training. The Independent t-test results based on experience with inclusive education showed that teachers with experience had more positive attitudes and higher self-efficacy compared to those without experience. Finally, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis to determine the relationship between classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy revealed a strong positive relationship between the vision dimension and self-efficacy, a moderate positive relationship between the differentiation dimension and self-efficacy, a weak positive relationship between the support dimension and self-efficacy, and a weak negative relationship between the general practices dimension and self-efficacy. These findings indicate that variables such as gender, age, and educational status do not significantly affect teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, but employment status, in-service training status, and experience with inclusive education have significant impacts on these attitudes and self-efficacy.

Discussion and Conclusion. This research examined whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy levels varied according to different variables. The analyses based on gender showed no significant difference between male and female teachers; however, female teachers had higher averages in the vision and differentiation dimensions, while male teachers had higher averages in the support dimension. Analyses based on age also found no significant difference, although certain age groups had higher averages in some dimensions. Analyses based on educational status showed no significant difference between teachers with undergraduate and graduate degrees. Analyses based on employment status indicated that tenured teachers had higher averages in the differentiation dimension, while hourly paid teachers had higher averages in the support dimension. Analyses based on the type of school showed that teachers working in regular classrooms had higher attitudes in the vision dimension, but there were no significant differences in

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

other dimensions. Analyses based on in-service training and seminar attendance revealed that teachers who received training had more positive attitudes in the vision and general practices dimensions. Analyses based on experience with inclusive education showed that experienced teachers had more positive attitudes and higher self-efficacy in all dimensions. The relationship between the dimensions of attitudes towards inclusive education and self-efficacy indicated that the vision and differentiation dimensions had positive relationships with self-efficacy, while the general practices dimension had a negative relationship. Overall, the results suggest that gender, age, and educational status do not create significant differences in teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, but experience and in-service training and seminar attendance are determining factors. These findings highlight that inclusive education is similarly effective for teachers of all ages, genders, and educational levels, and that supporting teachers' professional development can enhance the success of inclusive education practices. Therefore, it is important to design inclusive education policies and regulations that support the continuous professional development of teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzde, dünya genelinde toplumsal değişim ve gelişimler hızla artmaktadır. Küresel göçler, teknolojik ilerlemeler, sosyal hareketler ve pandemi gibi olaylar, toplumsal yapıların dinamiklerinin yaşanan olay ve durumlara karşı dirençli ve uyumlu olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, toplumsal refahın artması için toplumda yer alan her bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması için gereken politika ve uygulamaların buna göre hazırlanması büyük önem taşır (Mayer, 2003). Dolayısıyla toplumsal refahın oluşması için toplumda yer alan her bireyin ihtiyaç ve gereksinimlerinin belirlenip buna göre düzenlemeler yapılması gerekir. Bunun en hızlı ve kolay yolu, bireyin toplumun kurumları tarafından verilen eğitimle desteklenmesidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi, her bireyin gereksinimi olan eğitimi alabilmesi ve olanaklara erişebilmesi ile mümkündür. Eğitime erişilebilirlik, okula gitme çağındaki tüm çocukların eğitim sistemine dahil olabilme kapasitesi olarak tanımlanır (Mantey, 2014). Bu durumun etkin ve verimli gerçekleşebilmesi için, normal gelişim gösteren bireylerin yanı sıra, özel durumlardan ötürü eğitim sürecine uyum sağlamaya çalışan dezavantajlı bireylerin de eğitim sistemi içerisinde yer edinebilmesi gereklidir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması büyük bir önem taşımaktadır.
Kapsayıcı eğitim, bireysel veya çevresel farklılıklar gözetmeksizin tüm çocukların aynı eğitim ortamında birlikte öğrenmelerini ve ihtiyaçları ne olursa olsun aidiyet duygusu ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri (Allen & Cowdery, 2014; Odom vd., 2011), potansiyel öğrenmelerini destekleyen (Simon vd., 2010), farklılıklara bakılmaksızın akranlarıyla birlikte eğitim almasını (Fırat, 2021) hedefleyen en uygun öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Bu kapsamlı yaklaşım, eğitimin yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal kesimlere yönelik nasıl uyarlanabileceğini ortaya koymaktadır. Başlangıçta özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımını desteklemeyi hedefleyen kapsayıcı eğitim (Terzi, 2014), zamanla, toplumu büyük ölçüde etkileyen olaylardan dolayı dezavantajlı duruma düşen bireyleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim kavramı sadece özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve dil farklılıkları olan dezavantajlı öğrencileri de kapsamakta (Taylor & Sidhu, 2012) ve farklı özelliklere sahip tüm bireylerin eğitime eşit erişim hakkını savunmaktadır (Sarı & Turhan-Türkkan, 2019). Özellikle iç savaşlar, teknolojik gelişmeler ve pandemi gibi olaylar, eğitim sistemlerinin yenilenmesi gerekliliğini ortaya koymuş (Demirkol, 2022) ve bu durum, ırk, din, statü, cinsiyet, sosyal sınıf, başarı ve sağlık gibi unsurların dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarının, ayrım yapılmaksızın herkesin katılım sağlayabileceği şekilde oluşturulmasını büyük bir gereklilik haline getirmiştir (Bayram & Öztürk, 2021; Vitello & Mithaug, 2013). Kapsayıcı eğitim bağlamında yer alan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve toplum içerisinde entegre olmalarını sağlamak için bu öğrencilerin etkili eğitim politikaları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin benimsendiği politikaların oluşturulması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu politikaların başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, uygun okul ortamlarının sağlanması gerekir. Hazırlanacak olan eğitim politikalarının eğitim-öğretim sürecinde etkin sonuçlar sağlaması, büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinde önemli roller ve sorumluluklar üstlendiği söylenebilir (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Öyle ki, dezavantajlı gruptan gelen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmenlerin kritik bir rolü vardır (Banks, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin bu politikaları etkin bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Çünkü öğretmenlerin, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlamak için okul ve sınıfın fiziksel ortamından öğretim yöntemlerine kadar her alanda

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eşitliği teşvik etmesi ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için çaba göstermesi beklenir (Deer, 2023). Bununla beraber kapsayıcı eğitim sürecinin etkin ve verimli olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımına ve kapsadığı öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik gereken mesleki yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Demirkol, 2022). Öyle ki, kapsayıcı eğitim anlayışının uygulanmasında öğretmenin kilit bir konumda olduğu vurgulanmakta; özellikle dezavantajlı bireylere yönelik olumlu tutumlar ve yüksek öz-yeterlik inançları, bu yaklaşımın başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır (Ünay & Çakıroğlu, 2019). Çünkü öğretmenlerden, bulundukları kapsayıcı sınıfın özelliklerini anlayıp kapsayıcı materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları beklenir (Amaç & Oğlakçı, 2023). Hatta kapsayıcı uygulamalar için öğretmen yeterliliklerinin önemi, öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisinde açıkça görülmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalar, belirli bilişsel yeteneklerin ve kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yüksek kaliteli öğretim sunmada ne ölçüde etkili olabileceğini belirlediğini ve bunun da öğrenci öğrenmesini teşvik ettiğini göstermektedir (Pit-ten Cate vd., 2018). Ayrıca Sakız (2002), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim programlarının her öğrencinin program içeriğine ve süreçlerine etkin katılımını sağladığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeterliliklerine bağlıdır ve dezavantajlı öğrenciler için olumlu bir etkiye sahiptir (Rabi & Zulkefli, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterlilik kazanmaları, kapsayıcı sınıfların özelliklerini anlamaları ve materyalleri etkili bir şekilde kullanmalarının, kapsayıcı eğitim sürecinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan tanımlamayı amaçlar ve çok sayıda bireyden oluşan geniş bir örneklemden bilgi sunabilme avantajına sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016). Karasar (2012), tarama araştırmalarında önemli olanın mevcut durumu değiştirmeden doğru bir şekilde aktarmak olduğunu vurgular. Bu bağlamda, tarama modelleri, araştırmacıların durumu objektif bir şekilde değerlendirmesini ve ortaya çıkan eğilimleri kesin açıklamalardan kaçınarak tanımlamalarını sağlar (Creswell, 2017). Bu özellikleri nedeniyle tarama modeli, araştırmanın amacına uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, İki veya daha fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve bu değişimin derecesini belirlemeye çalışan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Evren örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezine bağlı ilçelerdeki (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir, Sur) ilkokullarda görev yapan 3018 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden, 648 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme sürecinde, her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve bağımsız olduğu tesadüfi örnekleme yöntemi (Erkuş, 2021) ve evreni oluşturan birimlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve meslek gibi özelliklerin farklılıklarını dikkate alan oranlı örnekleme yöntemi (Ural & Kılıç, 2006) kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme durumunu belirlemek için Şahin (2009) tarafından alanyazına kazandırılan örneklem büyüklüğü formülü ile gerekli hesaplamalar yapılmış ve örneklem sayısının 341'den fazla olması halinde yeterli olacağı belirlenmiştir. Bu araştırmada, 648 kişilik örneklem sayısı bu gerekliliği karşılamaktadır. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler ve yüzdeler, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.
İlçe bazında görev yapmakta olan öğretmen sayıları ve evren temsil oranları

İlçeler	Mevcut Öğretmen Sayısı	Evreni Temsil Yüzdesi	Alınan Örneklem Sayısı
Bağlar	1050	34.79	226
Kayapınar	981	32.50	211
Sur	309	10.23	66
Yenişehir	678	22.46	145
Toplam	3018	21.55	648

Tablo 1'de Diyarbakır ilçelerindeki sınıf öğretmenlerinin sayıları ve örneklem dağılımları verilmiştir. Bağlar 'da 1,050 öğretmen (%34.79) bulunup 226'sı, Kayapınar'da 981 öğretmen (%32.50) bulunup 211'i, Sur 'da 309 öğretmen (%10.23) bulunup 66'sı, Yenişehir'de 678 öğretmen (%22.46) bulunup 145'i örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Örneklem grubunun demografik bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Erkek	297	45.8
	• Kadın	351	54.2
Yaş	• 1-30	123	19.0
	• 31-40	257	39.7
	• 41-50	207	32.0
	• 51 ve üzeri	61	9.3
Öğrenim Durumu	• Lisans	563	86.8
	• Lisansüstü	85	13.2
İstihdam durumu	• Kadrolu	575	88.7
	• Sözleşmeli	58	9.0
	• Ücretli	15	2.3

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrenim şekli	• Birleştirilmiş sınıf	33	5.1
	• Normal sınıf	615	94.9
Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim-seminer alma durumu	• Eğitim alan	385	59.4
	• Eğitim almayan	196	30.2
	• Hatırlamayan	67	10.3
Kapsayıcı sınıf deneyimine sahip olma durumu	• Var	355	54.8
	• Yok	293	45.2
	Toplam	**648**	**100**

Tablo 2'de, örneklem grubunun demografik bilgileri sunulmaktadır. Cinsiyet dağılımında öğretmenlerin %45.8'inin erkek, %54.2'sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre %19.0'ının 1-30 yaş, %39.7'sinin 31-40 yaş, %32.0'sinin 41-50 yaş ve %9.3'ünün 51 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu açısından %86.8'inin lisans, %13.2'sinin lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. İstihdam durumuna göre %88.7'sinin kadrolu, %9.0'ının sözleşmeli, %2.3'ünün ücretli statüde görev yaptığı belirlenmiştir. Görev yapılan sınıflarda %5.1'inin birleştirilmiş, %94.9'unun normal sınıflarda çalıştığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alanların oranı %59.4, almayanların %30.2, hatırlamayanların ise %10.3 olarak kaydedilmiştir. Kapsayıcı sınıf deneyimi bakımından %54.8'inin deneyime sahip, %45.2'sinin ise deneyim sahibi olmadığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde, katılımcılara aracın nasıl doldurulacağına yönelik yönergeler ve demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, istihdam durumu, okulun öğrenim şekli, kapsayıcı eğitime yönelik seminer alma durumu) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçen 33 madde ve dört boyuttan (Vizyon, Farklılaştırma, Kapsayıcı eğitime yönelik destekler, Genel uygulamalar) oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise yine Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliklerini ölçen 18 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde geliştirilen ve uyarlanan her iki ölçeğe ait güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Ölçeklerin güvenirlik katsayıları

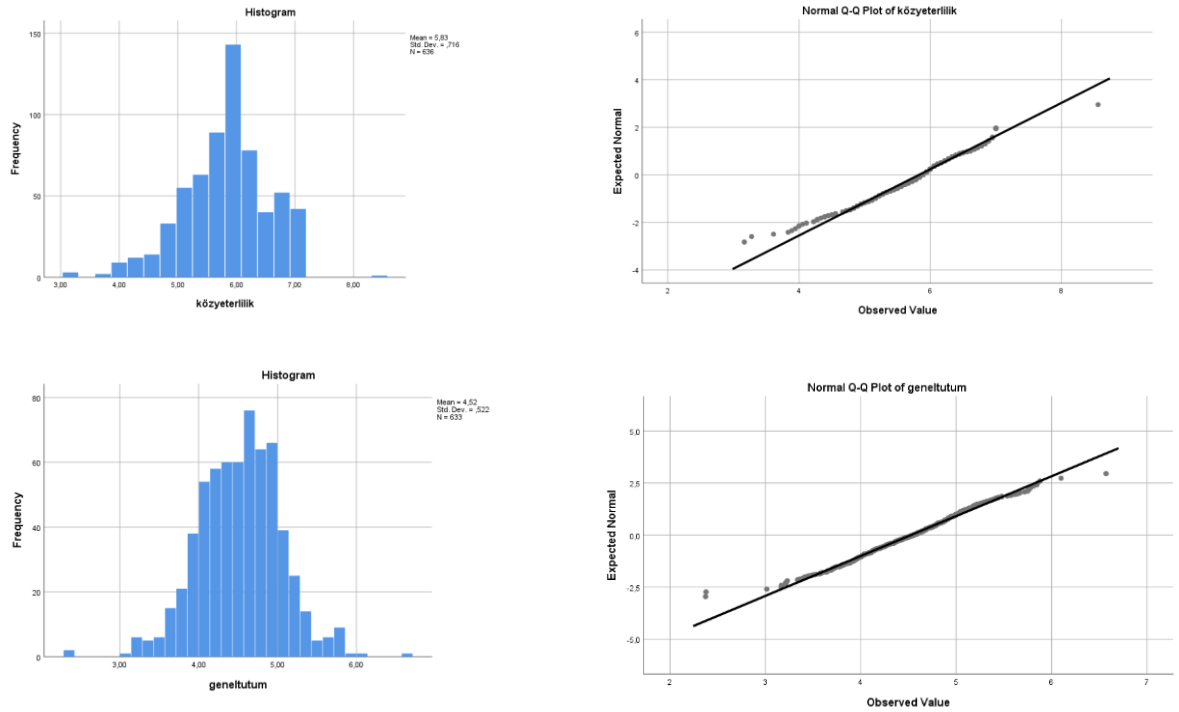
	Boyutlar	Madde Sayısı	Croanbach alpha (α) (Demirkol & Kuşça, 2023)	Croanbach alpha (α) **Bu araştırma**
Tutum	Vizyon	11	.88	.90
	Farklılaştırma	8	.81	.77
	Destekleme	7	.74	.71
	Genel uygulama	7	.71	.68
Özyeterlik		18	.93	.94

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Demirkol ve Kuşça (2023)'nın Türkçeye uyarlama sürecinde elde ettikleri Croanbach alpha (α) değerleri ile bu araştırma sürecinde elde edilen Croanbach alpha (α) değerleri yer almaktadır. Kalaycı (2009), Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının şu değerler arasında yorumlanabileceği söyler: .00 ≤ α <.40 ise ölçek güvenilir değildir, .40 ≤ α <.60 ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür, .60 ≤ α < .80 ise ölçek oldukça güvenilirdir ve .80 ≤ α < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu değer aralıklarından yola çıkılarak, Tutum ölçeğinde yer alan Vizyon alt boyutunun yüksek derecede güvenilir, Farklılaştırma, Destekleme ve Genel Uygulama alt boyutlarının oldukça güvenilir ve Özyeterlik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada, verilerin analizi için öncelikle betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla verilerin dağılım ve homojenlik durumları incelenmiştir (Field, 2013). Verilerin normallik durumunu belirlemek için Histogram ve Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Sosyal bilimlerde, örneklem sayısı 200'den büyük olan çalışmalarda bu grafikler normallik testi için daha uygundur (Pallant, 2011). Bu araştırmada, 648 öğretmenin verileri analiz edilmiştir ve bu sayı normallik testi için yeterlidir. Şekil 4'te elde edilen verilerin dağılım grafiği verilmektedir.



Şekil 1. Verilerin dağılım grafikleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 1'deki grafiklere bakıldığında verilerin normal dağılım sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada verilerin analiz sürecinde parametrik testler olan 'Bağımsız Gruplar T Testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. Bununla beraber, istihdam durumu değişkeni için örneklem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılırken, verilerin dağılım durumlarını ortaya koyan yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca, yedili likert tipi ile derecelendirilen öğretmen görüş ortalamalarının anlamlandırılması ve yorumlanması için veri toplama aracında yer alan her maddeye ait değer, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Gerçekleşme düzeylerinin sınırlık ve ağırlıklarının belirlenmesi için (Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı- 1) / Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı) hesabı yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, tutum ölçeği için "Tamamen Katılmıyorum" seçeneği 1 ile 1.86 arasında, "Çoğunlukla Katılmıyorum" seçeneği 1.87 ile 2.72 arasında, "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği 2.73 ile 3.58 arasında, "Kararsızım" seçeneği 3.59 ile 4.44 arasında, "Kısmen Katılıyorum" seçeneği 4.45 ile 5.30 arasında, "Çoğunlukla Katılıyorum" seçeneği 5.31 ile 6.16 arasında ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneği 6.17 ile 7.00 arasında değerlendirilmiştir. Özyeterlik ölçeğinde ise, "Hiçbir Zaman" seçeneği 1 ile 1.86 arasında, "Çoğunlukla" seçeneği 1.87 ile 2.72 arasında, "Ara sıra" seçeneği 2.73 ile 3.58 arasında, "Kararsız" seçeneği 3.59 ile 4.44 arasında, "Ara Sıra" seçeneği 4.45 ile 5.30 arasında, "Çoğunlukla" seçeneği 5.31 ile 6.16 arasında ve "Her Zaman" seçeneği 6.17 ile 7.00 arasında değerlendirilmiştir. Bu sınırlık ve ağırlıklar, öğretmen görüş ortalamalarının değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, Evans (1996) tarafından önerilen korelasyon katsayısı aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu aralıklar şu şekilde belirlenmiştir: .00 ile .19 arasında bir korelasyon katsayısı çok zayıf bir ilişkiyi, .20 ile .39 arasında bir korelasyon katsayısı zayıf bir ilişkiyi, .40 ile .59 arasında bir korelasyon katsayısı orta düzeyde bir ilişkiyi, .60 ile .79 arasında bir korelasyon katsayısı güçlü bir ilişkiyi ve .80 ile 1.00 arasında bir korelasyon katsayısı çok güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, değişkenler bazında yer verilmiştir. Bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda belirlenen değişkenler çerçevesinde sistematik bir şekilde sunulmuş olup, her bir değişkene ilişkin detaylı analizler yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik cinsiyet durumu değişkenine göre karşılaştırılması için 'Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Cinsiyet Durumu	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Erkek	296	5.56	0.97	1.69	.09
		Kadın	351	5.68	0.88		
	Farklılaştırma	Erkek	297	5.28	1.12	1.47	.14
		Kadın	351	5.40	0.92		
	Destekleme	Erkek	297	3.63	1.18	1.95	.05
		Kadın	351	3.46	1.03		
	Genel Uygulama	Erkek	296	3.49	1.03	0.15	.98
		Kadın	350	3.49	0.95		
Özyeterlik		Erkek	297	5.69	0.94	1.79	.07
		Kadın	351	5.81	0.78		

*p<.05

Tabloda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı görülmektedir. Vizyon ve Farklılaştırma boyutlarında, erkek ve kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının "Çoğunlukla Katılıyorum", Destekleme ve Genel Uygulama boyutlarında ise "Kararsızım" düzeyinde olduğu ve bu dört boyutta da anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (p> .05). Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine bakıldığında ise erkek ve kadın öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve bu görüş ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p> .05).

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgular

Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için öğretmen görüş ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış ve elde edilen verilere aşağıdaki tabloda 5' te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Yaş değişkenine göre elde edilen veriler

		Yaş	N	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p
Tutum	Vizyon	1-30	123	5.56	0.84	Gruplar Arası	1.57	3	.52	.61	.61
		31-40	256	5.67	0.91	Grup İçi	552.66	643	.860		
		41-50	207	5.65	1.02	Toplam	554.225	646			
		51 ve üzeri	61	5.54	0.81						
		Toplam	647	5.63	0.93						
	Farklılaştırma	1-30	123	5.19	0.93	Gruplar Arası	6.184	3	2.06	1.99	.12
		31-40	257	5.43	0.97	Grup İçi	670.14	644	1.04		
		41-50	207	5.38	1.09	Toplam	676.33	647			
		51 ve üzeri	61	5.20	1.14						

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

		Toplam	648	5.35	1.02					
	Destek	1-30	123	3.64	1.07	Gruplar Arası	5.991	3	1.997	1.63	.18
		31-40	257	3.43	1.15	Grup İçi	789.934	644	1.227		
		41-50	207	3.63	1.09	Toplam	795.924	647			
		51 ve üzeri	61	3.53	1.04						
		Toplam	648	3.54	1.11						
	Uygulama	1-30	122	3.52	0.93	Gruplar Arası	2.785	3	.928	.95	.42
		31-40	257	3.50	0.99	Grup İçi	628.419	642	.979		
		41-50	206	3.42	1.01	Toplam	631.205	645			
		51 ve üzeri	61	3.65	0.84						
		Toplam	646	3.49	0.91						
Özyeterlik		1-30	123	5.79	1.02	Gruplar Arası	.995	3	.332	.45	.72
		31-40	257	5.73	0.81	Grup İçi	484.827	644	.753		
		41-50	207	5.80	0.93	Toplam	485.822	647			
		51 ve üzeri	61	5.69	0.93						
		Toplam	648	5.76	0.97						

*p<.05

Tablo 5'te, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri yaş gruplarına göre incelenmiştir. Vizyon boyutunda tüm yaş gruplarının görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyindeyken, Farklılaştırma boyutunda "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Destek ve Genel Uygulama boyutlarında ise tüm yaş gruplarına ait görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyindedir. Ayrıca her dört boyutta yaş grupları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (p> .05). Öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tüm yaş gruplarının görüş ortalamaları "Çoğunlukla" düzeyindedir ve bu görüş ortalamaları anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p> .05).

Öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
Öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Lisans	562	5.64	0.90	.35	.73
		Lisansüstü	85	5.60	1.08		
	Farklılaştırma	Lisans	563	5.36	1.00	.80	.42
		Lisansüstü	85	5.26	1.16		
	Destek	Lisans	563	3.54	1.12	.07	.95

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

		Lisansüstü	85	3.53	1.04		
	Uygulama	Lisans	561	3.51	1.00	1.03	.30
		Lisansüstü	85	3.39	0.94		
Özyeterlik		Lisans	563	5.78	0.82	1.57	.12
		Lisansüstü	85	5.62	1.12		

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri öğrenim durumuna göre incelenmiştir. Vizyon boyutunda, lisans ve lisansüstü mezunların görüş ortalamalarının "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Farklılaştırma boyutunda ise her iki grubun görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunduğu görülmüştür. Destek ve Genel Uygulama boyutlarında, öğrenim durumuna göre her iki grubun görüş ortalamalarının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tüm boyutlarda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmediği saptanmıştır (p> .05). Öğretmenlerin özyeterliklerine bakıldığında ise lisans ve lisansüstü mezunların görüş ortalamalarının "Çoğunlukla" düzeyinde olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (p> .05).

İstihdam durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin, kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin istihdam durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sürecinde, anlamlı farklılık tespit edilen boyutlarda, bu farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7.
Öğretmenlerin istihdam durumuna göre elde edilen veriler

	Öğretmenlerin İstihdam Durumu		n	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Vizyon	a.	Kadrolu	574	327.73	2	3.67	.16	-
	b.	Sözleşmeli	59	280.44				
	c.	Ücretli	15	349.77				
	Toplam		648					
Farklılaştırma	a.	Kadrolu	574	330.83	2	6.40	.04*	a-b*
	b.	Sözleşmeli	59	266.33				
	c.	Ücretli	15	306.83				
	d.	Toplam	648					
Destek	a.	Kadrolu	574	319.66	2	5.09	.08	a-c*
	b.	Sözleşmeli	59	348.17				
	c.	Ücretli	15	418.40				
	Toplam		648					
Uygulama	a.	Kadrolu	574	321.39	2	.73	.69	-
	b.	Sözleşmeli	59	337.34				
	c.	Ücretli	15	352.54				

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Toplam		648					
Özyeterlik	a.	Kadrolu	574	327.03	2	7.31	.03*	
	b.	Sözleşmeli	59	276.41				a-b*
	c.	Ücretli	15	413.30				b-c*
	Toplam		648					

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin istihdam durumuna göre incelenmesi sonucunda, Vizyon ve Genel Uygulama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .16). Farklılaştırma boyutunda ise istihdam durumu değişkenine göre kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında, kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (χ^2 = 6.40, p = .04). Destek boyutunda genel olarak anlamlı bir fark gözlenmemekle birlikte (χ^2 = 5.09, p = .08), grup içi karşılaştırmalarda ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında, ücretli öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin istihdam durumuna göre karşılaştırılmasında ise kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler ile sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında, sözleşmeli öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (χ^2 = 7.31, p = .03).

Okulun öğrenim şekli değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görev yapılan okulun öğrenim şekli durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8.
Öğrenim şekli değişkenine göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Öğrenim Şekli	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Normal Sınıf	615	5.65	0.92	2.62	.00*
		Birleştirilmiş Sınıf	33	5.22	0.75		
	Farklılaştırma	Normal Sınıf	615	5.35	1.03	.95	.34
		Birleştirilmiş Sınıf	33	5.65	0.92		
	Destekleme	Normal Sınıf	615	3.53	0.96	.64	.52
		Birleştirilmiş Sınıf	33	3.66	1.11		
	Uygulama	Normal Sınıf	615	3.47	0.99	1.61	.10
		Birleştirilmiş Sınıf	33	3.76	0.89		
Özyeterlik		Normal Sınıf	615	5.76	0.87	.60	.54
		Birleştirilmiş Sınıf	33	5.67	0.69		

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin, görev yaptıkları okulun öğrenim şekline göre incelenmesi sonucunda, Vizyon boyutunda normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Çoğunlukla Katılıyorum", birleştirilmiş sınıfta görev yapan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenlerin görüş ortalamalarının ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve bu farkın normal sınıfta görev yapan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (t = 2.62, p = .00). Diğer boyutlara bakıldığında, Farklılaştırma boyutunda normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum", birleştirilmiş sınıfta görev yapanların ise "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu, Destekleme ve Genel Uygulama boyutlarında ise her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kararsızım" düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu üç boyutta, öğrenim şekli değişkenine göre öğretmenlerin görüş ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde ise, hem normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin hem de birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Çoğunlukla" düzeyinde olduğu ve bu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (t = 0.60, p = .54).

Eğitim alma durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim-seminer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9.
Hizmet içi eğitim alma ve almama durumuna göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Hizmet içi eğitim alma durumu	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Eğitimi Alan	384	5.72	0.93	2.30	.02*
		Eğitimi Almayan	196	5.53	0.84		
	Farklılaştırma	Eğitimi Alan	384	5.44	1.06	2.71	.07
		Eğitimi Almayan	196	5.20	0.91		
	Destekleme	Eğitimi Alan	384	3.60	1.17	1.57	.11
		Eğitimi Almayan	196	3.45	0.96		
	Uygulama	Eğitimi Alan	384	3.39	0.99	2.58	.01*
		Eğitimi Almayan	196	3.61	0.94		
Özyeterlik		Eğitimi Alan	384	5.81	0.90	.88	.37
		Eğitimi Almayan	196	5.75	0.73		

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değerlendirildiğinde, vizyon boyutunda, eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (t = 2.30, p = .02). Farklılaştırma boyutunda her iki grup "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunsa da anlamlı bir fark bulunmamıştır (t = 2.71, p = .07). Destekleme boyutunda, görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyindeyken anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t = 1.57, p = .11). Genel uygulama boyutunda ise her iki grup "Kararsızım" düzeyinde bulunmakla birlikte, eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (t = 2.58, p = .01). Öz yeterlik düzeylerine bakıldığında, her iki grubun ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t = 0.88, p = .37).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sınıf içi deneyime sahip olma değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik deneyim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.
Kapsayıcı eğitime yönelik deneyim durumu değişkenine göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Kapsayıcılığa İlişkin Deneyim	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Deneyimi Olan	355	5.71	.96	2.63	.01*
		Deneyimi Olmayan	293	5.52	.86		
	Farklılaştırma	Deneyimi Olan	355	5.45	1.10	2.94	.03*
		Deneyimi Olmayan	293	5.21	.92		
	Destek	Deneyimi Olan	355	3.66	1.19	3.01	.03*
		Deneyimi Olmayan	293	3.40	.98		
	Uygulama	Deneyimi Olan	355	3.37	1.33	3.46	.00*
		Deneyimi Olmayan	293	3.64	.91		
Özyeterlik		Deneyimi Olan	355	5.86	.90	3.12	.00*
		Deneyimi Olmayan	293	5.65	.81		

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri, kapsayıcılığa ilişkin deneyim durumlarına göre incelendiğinde, vizyon boyutunda, deneyimi olan öğretmenler ile deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (t = 2.63, p = .01). Farklılaştırma boyutunda, her iki grup "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunmakla birlikte, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir (t = 2.94, p = .03). Destek boyutunda, her iki grubun görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t = 3.01, p = .03). Genel uygulama boyutunda ise görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde bulunmakla birlikte, deneyimi olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (t = 3.46, p = .00). Öz yeterlik düzeyleri açısından ise her iki grup "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir (t = 3.12, p = .00).

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 111.
Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

			Vizyon	Farklılaştırma	Destekleme	Genel Uygulama
Tutum	Vizyon	R	1			
		p	-			
	Farklılaştırma	R	.60	1		
		p	.00**	-		
	Destekleme	R	.22	.28	1	
		p	.00**	.00	-	
	Genel Uygulama	R	-.32	-.19	-.07	1
		p	.00**	.00**	.09	-
Özyeterlik		R	.64	.40	.23	-.21
		p	.00**	.00**	.00**	.00**

*p<.05; **p<.01

Tablo 11'de, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin dört boyutu (vizyon, farklılaştırma, destekleme, genel uygulama) ile bağımsız bir ölçek olan öz yeterlik arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, vizyon boyutu ile farklılaştırma arasında güçlü bir pozitif ilişki (r = .60, p <.01) tespit edilmiştir. Vizyon boyutu ile destekleme arasında zayıf bir pozitif ilişki (r = .22, p <.01) bulunurken, vizyon ile genel uygulama arasında negatif bir ilişki (r =-.32, p <.01) gözlemlenmiştir. Farklılaştırma boyutu ile destekleme arasında zayıf bir pozitif ilişki (r = .28, p <.01) mevcutken, farklılaştırma ile genel uygulama arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki (r =-.19, p <.01) belirlenmiştir. Destekleme ile genel uygulama arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r =-.07, p> .05). Tutum boyutlarının öz yeterlik ile ilişkileri değerlendirildiğinde, vizyon boyutu ile öz yeterlik arasında güçlü bir pozitif ilişki (r = .64, p <.01) saptanmıştır. Farklılaştırma ile öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki (r = .40, p <.01) bulunurken, destekleme boyutu ile öz yeterlik arasında zayıf bir pozitif ilişki (r = .23, p <.01) tespit edilmiştir. Buna karşın, genel uygulama boyutu ile öz yeterlik arasında zayıf bir negatif ilişki (r =-.21, p <.01) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeylerinin belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgulardan elde edilen sonuçlar da ayrıca değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan benzer araştırma (Hofman & Kilimo, 2014; Kielblock, 2018; Şimşek, 2019; Imam vd., 2021; Dönmez, 2022; Karataş & Hamurcu, 2024) sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna rağmen bu araştırmada kadın öğretmenlerin vizyon ve farklılaştırma boyutlarında, erkek öğretmenlerin ise destekleme boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görülmektedir. Bu durum, kadınların biyolojik ve duygusal özellikleri nedeniyle daha olumlu tutumlar sergileyebileceği şeklinde açıklanabilir (Yıldırım & Gül, 2021). Bu sonuçlar, cinsiyetin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda belirleyici bir faktör olmadığını, ancak bazı boyutlarda farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer önemli faktörü olan özyeterlik algısı incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Şengöz ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna rağmen Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kazu ve Deniz (2019) ile Aksungur (2022) gibi alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kazu ve Deniz (2019), lisans ve lisansüstü öğretmenlerin tutumlarında farklılaşma olmadığını ve bu durumu öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili yeterli eğitim almamış olmalarına bağlamıştır. Ancak, öğrenim durumu değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirten çalışmalar da (Hoskin vd., 2015; Baka, 2023) bulunmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki grubun öz-yeterlik algıları "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olmasına rağmen, lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 2018) lisans düzeyinde "Kapsayıcı Eğitim" dersini seçmeli olarak sunmasının lisans mezunlarının kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları istihdam durumuna göre incelendiğinde, Vizyon boyutunda anlamlı bir fark görülmezken, farklılaştırma boyutunda kadrolu öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Kadrolu öğretmenlerin şehir merkezlerinde görev yapmaları ve daha fazla kaynağa erişimlerinin olması bu durumu açıklayabilir. Sözleşmeli öğretmenler ise kırsal bölgelerde materyal eksikliği ve kurumsal destek yetersizliği nedeniyle dezavantajlıdır. Destekleme boyutunda kadrolu ve ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenler arasında kadrolu öğretmenler aleyhine bir fark görülmüştür. Ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenlerin sürekli yer değişikliği yapmaları ve kısa süreli bulunmaları, bu durumu etkileyebilir. Özyeterlik algılarında ise sözleşmeli öğretmenler aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözleşmeli öğretmenlerin kırsal bölgelerde çalışmaları ve bu bölgelerin sorunlarının özyeterlik algılarını olumsuz etkilemesi bu durumu açıklayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, görev yaptıkları okulun öğrenim şekline göre incelenmesinde, normal ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında vizyon boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, normal sınıflarda görev yapan öğretmenler lehinedir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, aynı sınıfta birden fazla kademe öğrenciyi barındırması nedeniyle bireysel öğretim yapma olanağının olmaması (Sağ vd., 2009) bu durumu etkileyebilir. Farklılaştırma boyutunda ise, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması, birleştirilmiş sınıflarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

özyeterlik algıları açısından bakıldığında ise, okulun öğrenim şekline göre normal ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim-seminer alma durumuna göre karşılaştırıldığında, Vizyon boyutunda seminer alan öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç hizmet içi eğitim alma durumunun kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkaran araştırma (Fırat,2021; Yılmaz, 2021; Baka, 2023; Erçiçek, 2023; Kielblock, 2018) sonuçlarını destekler niteliktedir. MEB'in 2018'den sonra yoğunlaştırdığı kapsayıcı eğitim hizmet içi faaliyetlerinin bu duruma katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, Şimşek (2019) çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumuna göre tutumların farklılaşmadığını belirtmektedir. Ayrıca, Frumos (2018) tarafından yapılan araştırmada, daha fazla özel eğitim kursuna katılan öğretmenlerin, beklenenin aksine, daha az olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermesiyle dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları ise hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hem seminer almış hem de almamış öğretmenlerin özyeterlik algıları genel olarak 'çoğunlukla katılıyorum' düzeyindedir. Bu bulgular, Alkaya (2023) ve Şimşek (2019) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının deneyim durumu değişkenine göre incelenmesinde, tüm boyutlarda deneyimli öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yılmaz (2021) ve Kielblock (2018) çalışmaları, deneyimli öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu desteklemektedir. Kazu ve Deniz (2019) ile Mouchritsa ve diğerleri (2022), dezavantajlı öğrencilerle deneyimi olan öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilediğini belirtmişlerdir. Ancak, Şimşek (2019) çalışmasında, dezavantajlı öğrencilerle çalışma durumunun tutumlarda anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Özyeterlik algıları açısından, dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hoskin ve diğerleri (2015) ile Braksiek (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçları, deneyimin öğretmen özyeterliğini artırdığını göstermektedir. Mevcut araştırma, kapsayıcı sınıf uygulamalarında deneyimin olumlu etkisini beklenen bir sonuç olarak doğrulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında genel anlamda tutumlar açısından bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, vizyon ve farklılaştırma boyutlarında hizmet süresi değişkenine bakıldığında, 31-40 yaş ortalamalarına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mouchritsa ve diğerleri (2022) tarafından ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada ise yaş ortalaması yükseldikçe öğretmenlerin daha olumsuz tutumlara sahip olduğu tespit edilmiş olup, bu çalışma ile farklı bir sonuç elde edilmiştir. Aynı şekilde, Kielblock (2018) araştırmasında daha genç öğretmenlerin, yaşları ilerlemiş öğretmenlere kıyasla, kapsayıcı eğitime daha olumlu tutumlar sergileme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur. Bu farklılık, kapsayıcı eğitimin üniversitelerde seçmeli ders olarak verilmesi ve önceki mezunların bu konuda yeterli eğitim almamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Destekleme boyutunda 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu, uygulama boyutunda ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri incelendiğinde, yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin özyeterlik algısının en yüksek olduğu grup 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmada ortaya çıkarılması hedeflenen bir diğer sonuç kapsayıcı eğitime yönelik tutum boyutları ile özyeterlik arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Vizyon boyutunun özyeterlik ile güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, farklılaştırma boyutu ile özyeterlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Destekleme boyutu ile özyeterlik arasında ise zayıf bir pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın, genel uygulama boyutu ile özyeterlik arasında zayıf bir negatif ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, vizyon sahibi, öğretim süreçlerini farklılaştırarak bireysel farklılıkları dikkate alan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın destekleyici ve genel uygulamalara bağlı kalan öğretmenlerin ise özyeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilme, yaşanan değişimlerle birlikte öğretim sürecinde ortaya çıkan yeni uygulamalara uyum sağlama ve yenilikçi davranışlar sergileyebilme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Karip (1997), yenilikçi davranışları etkileyen faktörleri politika etkenleri, ortam etkenleri, kaynaklar ve müdahale etkenleri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, değişimlere yanıt verebilen yenilikçi öğretmenlerin, değişim süreçlerine uyum sağlamalarının kolaylaştığı ve bu süreçte daha etkili roller üstlenebilmektedirler (Kocasaraç & Karataş, 2018). Özellikle yaşanan göç ve afetler gibi toplumsal olaylar sonrasında ortaya çıkan kapsayıcılık anlayışı, öğretmenlerin değişim sürecindeki rollerinin kritik önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini benimsemeleri, sınıflarındaki çeşitliliği anlamaları ve her öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları gerekir (Kırılmaz, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi bir anlayışa sahip olmaları beklenir. Çünkü yenilikçi öğretmenler, yeni stratejiler kullanarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamakta ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına destek olmaktadır (Tura & Akbaşlı, 2021). Bu noktada, kapsayıcılık bağlamında öğretmenlerin hem toplumsal hem de süreç bazlı bir vizyona sahip olarak yenilikçi çözümler üretebilmesi ve farklılaştırma becerisiyle kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi gerekmektedir. Bandura'ya (1997) göre özyeterlik, bireyin kendi beceri ve yeteneklerini değerlendirebilmesi ve bunları davranışa dönüştürebilmesine ilişkin algısıdır. Bu doğrultuda, vizyon ve farklılaştırma becerisine sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek ya da orta düzeyde olması, buna karşın genel uygulamalara bağlı kalan öğretmenlerin düşük özyeterlik algısına sahip olması, bu becerilerin öğretmenlerin değişimlere uyum sağlama ve etkili bir şekilde hareket etme kapasiteleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuçların genel değerlendirilmesinde, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmaması, kapsayıcı eğitimin her yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyindeki öğretmenler için benzer şekilde etkili olduğunu göstermektedir. Bu, kapsayıcı eğitimin güncel ve evrensel bir eğitim yaklaşımı olarak tüm yaş gruplarına, cinsiyetlere ve eğitim düzeylerine hitap etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, deneyim ve hizmet içi eğitim-seminer alma durumunun belirleyici olması, bu alanların kapsayıcı eğitimde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Deneyimli öğretmenler ve hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi ve yüksek özyeterlik algılarına sahip olması, kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sürekli eğitimlerine bağlı olarak daha etkili hale geldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim politikalarının ve mevzuatlarının, öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine bakılmaksızın, sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, her yaştan, cinsiyetten ve eğitim düzeyinden öğretmenin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve hizmet içi eğitim programlarının sürekli ve kapsamlı bir şekilde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sunulması, kapsayıcı eğitimin etkinliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin vizyoner, yenilikçi ve destekleyici yaklaşımlar geliştirmelerini teşvik eden eğitim programlarının ve politikalarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını ve öğretmenlerin bu konudaki öz güvenini artırabileceği düşünülmektedir.

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 577-602.
DOI. 10.51460/baebd.1529001

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.

Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development, 5*(1), 48-71.

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Bandura, A. (1997). 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

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9–32). Routledge.

Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Opinions and Practices of Social Studies Teachers on Inclusive Education. *Egitim ve Bilim*, *46*(206), 355-377. https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179

Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, *109*,1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.

Deer, M. (2023). *Promoting equality and diversity in the classroom.* CPD Online. https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/

Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 51–85). Eğiten Kitap.

Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kayseri Üniversitesi.

Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *10*(4), 118-135.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177–198.

Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching, 21*(8), 974–989. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867

Imam, B. T., Sulaiman, M. M., & Alabi, H. I. (2021). Pre-service teachers' attitude and efficacy towards inclusive education in Nigeria: A case study of pre-service science education students in University of Ilorin, Nigeria. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED), 17*(3), 122–132.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı). Asil Yayınları

Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 491–510. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.

Karataş, A., & Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 13*(3), 1129–1145. https://doi.org/10.29329/teked.2024.13.3.1129

Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(1), 63–82.

Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1336–1368. https://doi.org/10.26466/opus.612341

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes* [Unpublished doctoral dissertation]. Justus Liebig University Giessen & Macquarie University Sydney.

Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34–57.

Mantey, E. E. (2014). *Accessibility to inclusive education for children with disabilities: A case of two selected areas in Ghana* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Siegen.

Mayer, S. E. (2003). *What is a disadvantaged group?* https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantaged-group%3F%E2%80%9D

Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences, 12*(6), 1–18. https://doi.org/10.3390/educsci12060404

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356. https://doi.org/10.1177/10538151114300

Oğlakçı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 625–647. https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Pallant, J., & Manual, S. S. (2011). *A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities, 15*(1), 49–63.

Rabi, N. M., & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(11), 1779–1791. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/V8-I11/5354

Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37–56.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4*(1), 1–26. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120

Sarı, M., & Turhan-Türkkan, B. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 125–162). Ankara: Pegem Akademi.

Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(9), 565–570. https://doi.org/10.1177/0145482X1010400909

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance Publishing.

Şahin, B. (2009). Metodoloji. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 111–130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şengöz, E., Soydan, S. B., & Saltalı, N. D. (2024). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz-yeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim öz-yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science, 127*(127), 244–265. https://doi.org/10.29228/ASOS.55051

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39–56. https://doi.org/10.1080/13603110903560085

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education, 44*(4), 479–493. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911

Tura, B., & Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 15–28.

Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.

Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 57–82). Pegem Akademi.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Routledge.

Yıldırım, F., & Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 23*(41), 578–590.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Awareness of Mothers of Preschool Children Regarding Autism Spectrum Disorder in Terms of Various Variables

Feyat KAYA, Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, feyatkaya@hakkari.edu.tr

Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ, Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, fersattaslibeyaz@hakkari.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 14 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 14 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Kaya, F. ve Taşlıbeyaz, H.F. (2025). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 603-618. DOI. 10.51460/baebd.1585355

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim, iletişim yetersizlikleri ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir yetersizliktir. Son dönemlerde OSB yaygınlık oranı dünya çapında hızla artmaktadır. Yaygınlıktaki bu artışın olası nedenleri arasında tanı ölçütlerindeki önemli değişiklikler, tanılamada doğru teşhisin konması, gelişmiş tanılama araçlarının kullanılması ve farkındalığın artması olarak gösterilmektedir. Bu çalışmada tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuğa sahip olan annelerin OSB'ye ilişkin farkındalıklarının ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi çocuğa sahip 196 anne oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örneklemede yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, demografik bilgi formu ile Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Otizm Farkındalığı Ölçeği kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, annelerin OSB farkındalığının yaş, eğitim düzeyi, meslek, yakın çevrede OSB olan bireylerin varlığı ve bilgi edinme kaynaklarına göre değiştiğini göstermektedir. Bulgular alanyazında var olan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Annelerin otizm farkındalığı, Okul öncesi çocuklar, Davranış kalıpları.

Abstract. Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disability characterized by social interaction, communication deficits and limited and repetitive behavior patterns. Recently, the prevalence rate of ASD has been increasing rapidly worldwide. Possible reasons for this increase in prevalence include significant changes in diagnostic criteria, accurate diagnosis, the use of advanced diagnostic tools and increased awareness. In this study, it was aimed to determine the awareness of mothers with typically developing preschool children about ASD and its relationship with various variables. The study was conducted using a descriptive survey model. The participants of the study consisted of 196 mothers with preschool children. Criterion sampling in purposive sampling was used to determine the participants. Data were collected and analyzed using the demographic information form and the Autism Awareness Scale of Mothers of Preschool Children. The findings of the study show that mothers' ASD awareness varies according to age, education level, occupation, presence of individuals with ASD in the immediate environment and sources of information. The findings were compared with the findings of existing studies in the literature and their similarities and differences were discussed.
Keywords: Autism spectrum disorder, Autism awareness of mothers, Preschool children, Patterns of behavior.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Summary

Introduction. Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disability characterized by social interaction, communication deficits and limited and repetitive behavior patterns (APA, 2013). The prevalence rate of ASD is rapidly increasing worldwide (Suria et al., 2024). According to a study conducted in the United States among children up to the age of 8, 1 in every 36 children has ASD symptoms (Hughes et al., 2023). In Turkey, it is not possible to obtain accurate data on individuals with ASD due to the lack of a regular registration system (Alpdoğan et al., 2023). In order to better understand this rapid increase in the prevalence of ASD, it is thought that it is important to clearly know the symptoms of ASD and the characteristics of individuals with this diagnosis. One of the assumptions regarding the prevalence of ASD is the increased awareness in the society (Suria et al., 2024). However, the real reason for this prevalence in ASD in low- and middle-income countries is unknown (WHO, 2021). Similarly, when we look at the situation in our country, we can say that this increase in prevalence is not universal. Considering these, it can be said that research should be increased to examine ASD awareness in our country and to reveal the current situation. In this study, it was aimed to determine the awareness of mothers with typically developing preschool children about ASD and its relationship with various variables.

Method. Descriptive survey model was used in the study. Descriptive studies describe a presented situation as completely and perfectly as possible. Criterion sampling in purposive sampling was used to determine the participants. Accordingly, an individual, event or situation with the characteristics specified for a study can be identified. In this study, data were collected from 196 mothers of preschool children with typical development. Two separate forms were used to collect the data. One of them is demographic information form and the other is Autism Awareness Scale of Mothers of Preschool Children (AASAS). The internal consistency (Cronbach's alpha) coefficient to determine the reliability of the AOFÖ scale within the scope of this study was .91, the communication sub-dimension was .81 and the behavior sub-dimension was .88. The normal distribution graph and kurtosis-skewness values of the collected data were examined to determine whether they were normally distributed. According to the examinations, parametric statistical calculations were made since the data were normally distributed.

Findings. According to the results of the analysis conducted for the first, second and third research questions, it was observed that there was a significant difference ($p<.05$) between the age and education level of the mothers with preschool children participating in the study and their ASD awareness, but there was no significant difference ($p>.05$) with their occupation. Within the scope of the fourth research question, it was examined whether the presence of individuals with ASD in the mothers' immediate environment had a significant difference with the level of ASD awareness. When the results are examined, it can be stated that whether there are individuals with ASD in their immediate environment does not show a significant difference ($p>.05$) with the ASD awareness of the mothers. According to the fifth research question, which sought to determine the mothers' sources of information about ASD, it can be stated that social media (53%), television (32%) and books, newspapers and magazines (27%) were the most common sources of information, respectively. It was determined that there was a positive, moderate and significant relationship between the mothers' awareness of individuals with ASD towards communication and their awareness of behavioral patterns

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

of individuals with ASD (r=.64, p<.01). It was determined that there was a positive, high level, significant relationship between the mothers' awareness levels of individuals with ASD towards communication and the total scores of the AOFÖ (r=.85, p<.01) and between the mothers' awareness of behavioral patterns of individuals with ASD and the total scores of the AOFÖ (r=.95, p<.01). According to the multiple linear regression results for the last three research questions, it was found that the number of children, education level, age, and the independent variables of mothers' awareness of the behavior patterns of individuals with ASD (dependent variable) explained 41% (R2adjusted=.413), 42% (R2adjusted=.417), and 41% (R2adjusted=.408), respectively.

Discussion and Conclusion. The first finding that emerged as a result of the study, which may be important to discuss, is that the ASD awareness of mothers differed significantly according to age and education level. Similarly, other studies in the literature show that people between the ages of 30-34 have high ASD awareness (Alsehemi et al., 2017). According to the education level variable, it was revealed that the awareness of university graduate mothers was higher than those with high school and lower education levels. This finding is similar to the findings of other studies in the literature (Arslan, 2023). The second finding that needs to be discussed is that no significant difference was found in terms of occupational variable. The findings of this study are similar to the findings of Alsehemi et al. (2017). In terms of sources of information, social media was found to be the most common source of information among mothers. This finding is in line with the findings of Serter and Yıldız (2021), who emphasized the impact of social media on obtaining information about ASD. It was found that awareness of communication and behavior patterns showed strong relationships with the total score of the AOFÖ. This finding is in line with the findings of a similar study in the literature (Yazıcı & Karsantık, 2023). Multiple linear regression analyses showed that mothers' awareness of the behavior patterns of individuals with ASD was significantly explained by the number of children, education level, age, and communication skills. These findings are in parallel with the results of Bozdoğan's (2022) study on the factors affecting awareness levels about ASD. As a result, it can be said that creating a social awareness specifically for mothers will contribute positively to the developmental processes of individuals with ASD. Customizing educational programs and awareness campaigns according to age and educational level could be an effective strategy to increase ASD awareness.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim, iletişim yetersizlikleri ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir yetersizliktir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Hung ve Margolis, 2024). OSB'nin temel nedeni hala belirsiz olsa da (Hao vd.,2022; Macaroğlu-Akgül ve Mertoğlu, 2020) en temel risk faktörleri biyolojik, genetik ve çevresel gibi görünmektedir ve özellikle alkol kullanımı, ileri ebeveyn yaşı ve doğum öncesi hastalıklara vurgu yapılmaktadır (Carpita vd., 2022). OSB olan çocuklar, genel olarak göz kontağı kurma, jest ve mimikleri kullanamama, ismine tepki vermeme ve duyguları anlamama gibi sosyal iletişim ve etkileşim açısından sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2022). Ayrıca rutinlere aşırı bağlılık, tekrarlayıcı davranış kalıpları ve ilgi alanları ile alışılmadık yeme ve uyku alışkanlıkları gibi özelliklere sahiptirler (Baloyi vd., 2024; Dillenburger vd., 2013). Bu özelliklerin bireyden bireye farklılık gösterebileceğinin farkında olmak OSB'nin anlaşılabilmesi açısından önemlidir (Yazıcı ve Karsantık, 2023). Farkında olmak, görülmesi ya da bilinmesi gereken şeylerden haberi olmak olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024).

Son dönemlerde OSB yaygınlık oranı dünya çapında hızla artmaktadır (Suria vd., 2024). OSB de görülen bu yaygınlık nedeniyle dünya genelinde ortalama 78 milyon insanı etkilediği belirtilmektedir (Lord vd., 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde 8 yaşına kadar olan çocuklar arasında yapılan bir araştırmaya göre her 36 çocuktan 1'inde OSB belirtileri görüldüğü ifade edilmektedir (Hughes vd., 2023; Maenner, 2023). Yaygınlıktaki bu artışın olası nedenleri arasında tanı ölçütlerindeki önemli değişiklikler, tanılamada doğru teşhisin konması, gelişmiş tanılama araçlarının kullanılması ve farkındalığın artması olarak gösterilmektedir (Shetty ve Rai, 2014; Suria vd., 2024). Ülkemizde ise düzenli bir kayıt sisteminin olmamasından kaynaklı OSB olan bireylere ilişkin kesin bir veri elde etmek mümkün değildir (Alpdoğan vd., 2023). Buna karşın rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrencilerin yaklaşık %53'nün OSB olan öğrencilerden oluştuğu belirtilmektedir (Aydın ve Özgen, 2018) OSB'nin yaygınlığında görülen bu hızlı artışın daha net anlaşılabilmesi için öncelikle OSB'nin belirtilerinin ve bu tanıya sahip bireylerin özelliklerinin net bir şekilde bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB yalnızca çocukların yaşamını etkilemekle kalmaz aynı zamanda çocuğa sahip olan ebeveynler için de birçok açıdan çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir (Han vd., 2024; Li vd., 2024). Özellikle toplumun ve ebeveynlerin yeterli düzeyde bilinçlendirilmesi bu zorlukların üstesinden gelebilmek açısından oldukça önemli bir durumdur (Neng, 2021; Suria vd., 2024). Sözü edilen zorluklarla karşı karşıya kalan ilk grubun ebeveynler olduğu söylenebilir. Bu zorlukların başında ebeveynlerin OSB'ye ilişkin farkındalıklarının düşük olması ve yeterli bilgiye sahip olmaları gelmektedir. Ebeveynlerin bu zorluklarla başa çıkabilmeleri için öncelikle OSB hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve kendilerini nelerin beklediğini net bir şekilde ortaya koymak gerekmektedir (Hodgetts vd., 2015). Bunu gerçekleştirmek üzere başta ebeveynler olmak üzere toplumun tüm bireylerin farkındalığını arttırmak gerekmektedir.

OSB'de görülen yaygınlığa ilişkin göz önünde bulundurulan varsayımlardan birinin toplumdaki farkındalığın artmış olması gösterilmektedir (Shetty ve Rai, 2014; Suria vd., 2024). Ancak düşük ve orta gelirli ülkelerde OSB'de görülen bu yaygınlığın gerçek nedeni bilinmemektedir (World Health

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Organization [WHO], 2021). Benzer şekilde ülkemizdeki duruma bakıldığında yaygınlıkta görülen bu artışın evrensel olmadığını söyleyebiliriz. OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların büyük bir kısmı toplum tarafından ilgili bireyin kişiliğine atfedilir. Bu düşünce tarzı, ailelerin destek arama davranışındaki gecikmelere yol açarak (Huang vd., 2013) etiketlemelere sebep olmaktadır. Ayrıca OSB olan çocuğa sahip birçok ebeveynin hem yakın hem de uzak çevresi tarafından dışlandığı bilinmektedir (Arslan, 2023). Ebeveynler bundan olumsuz etkilenmekte ve kendilerini toplumdan soyutlamaktadırlar (Biber vd., 2018). Bu durumun temel nedeni olarak toplumdaki farkındalığın düşük olması gösterilebilir. Benzer şekilde ülkemizde şimdiye kadar OSB'ye ilişkin sistematik veri kaydının ve yaygınlık tahminlerinin olmamasının nedeni genel nüfustaki düşük farkındalık düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde OSB farkındalığının incelenmesi ve var olan durumun ortaya konmasına yönelik araştırmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde OSB'ye ilişkin farkındalığın arttırılmasına yönelik farklı gruplara ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar; sağlık personellerinin (Alpdoğan vd., 2023; Gölbaşı, 2021), üniversite öğrencilerinin (Kurt vd., 2023; Pirinççi vd., 2019), eğitimcilerin (Macaroğlu-Akgül ve Mertoğlu, 2020; Saçan vd., 2019), televizyon dizilerinin (Yener ve Geçer, 2021), ebeveynlerin (Başarı vd., 2023; Bozdoğan, 2022; Biber vd., 2018; Neng, 2023; Serter ve Yıldız, 2021; Tölük vd., 2021; Zülkar vd., 2021) ve toplumdaki diğer bireylerin (Arslan, 2023; Ulutaşdemir, 2021) OSB'ye ilişkin farkındalıklarını belirleme ve arttırmaya (Biber vd., 2018) yönelik olduğu görülmektedir. Ebeveynlerle yapılan farkındalık çalışmalarının sayısının az olmamasının yanı sıra toplumdaki tüm bireylerin OSB'ye ilişkin farkındalığını arttırmaya ilişkin araştırmaların önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle anneler, çocuklarının ilk öğretmenleri olmalarının yanı sıra çocukla en fazla zaman geçiren kişilerdir (Tölük vd., 2021). Bu durum annelerin çocuğunun bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişiminde önemli bir figür olduğunu göstermektedir. Erken tanı diğer tüm yetersizliklerde olduğu gibi OSB'de de oldukça önemlidir. OSB'ye ilişkin farkındalığı yüksek olan anneler çocuğun olası OSB belirtilerine karşı daha duyarlı olmakla beraber erken fark etme ve tanıya yönlendirme sürecini başlatabilir. Böyle bir duruma erken müdahale ile birlikte OSB'nin etkisini en az seviyeye düşürebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda annelerin OSB'ye ilişkin farkındalığına yönelik araştırma gereksinimi devam etmektedir. Ayrıca tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuk annelerinin OSB hakkında farkındalık düzeyinin yaş, meslek, eğitim düzeyi, OSB hakkında bilgi edinme kaynağı, yakın çevresinde OSB olan birey olma durumu değişkenleriyle olan ilişkisinin belirlenmesi bu konuda yapılacak ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen gereksinim doğrultusunda bu çalışmada tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuğa sahip olan annelerin OSB'ye ilişkin farkındalıklarının ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin eğitim düzeyi ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin meslekleri ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin yakın çevresinde OSB olan birey olma durumu ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin OSB hakkında en çok bilgi edinme kaynakları nelerdir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

6. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin OSB olan bireylerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıkları, annelerin OSB olan bireylerin iletişime yönelik farkındalıkları ve OSB farkındalıkları toplam puan aralarındaki ilişki ne düzeydedir?
7. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin çocuk sayısı ile OSB olan bireylerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB olan bireylerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?
8. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin eğitim düzeyi ile OSB olan bireylerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB olan bireylerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?
9. Okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ile OSB olan bireylerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB olan bireylerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar, sunulan bir durumu olabildiğince eksiksiz ve kusursuz biçimde tanımlar. Araştırmacılar bireylerin, toplulukların ya da fiziksel mekanların özelliklerini (tutum, algı, farkındalık, yetenek, tercih gibi) özetlediklerinden dolayı sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda genellikle kullanırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Tarama araştırmaları geçmişte olan ya da günümüzde halihazırda olan bir durumu olduğu biçimiyle ortaya koyar. Araştırmada yer alan konu, çalışma grubu veya nesneler içerisinde bulundukları koşullar mümkün mertebe en sade biçimiyle tanımlanır. Bu modelde önemli olan husus, açıklanmaya çalışılan durumun kendine uygun şekilde gözlenmesi ve aktarılmasıdır. Tarama araştırmalarından ulaşılan ilişkiler neden sonuç şeklinde açıklanmaz ancak bu anlamda ipuçları sağlayarak bir değişkendeki durumun varlığının ortaya koyulması halinde diğer değişkenin kestiriminde yararlı çıktılar sunabilir (Karasar, 2014).

Çalışma grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örneklemede yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, bir çalışma için belirlenmiş özelliklere sahip birey, olay ya da durum belirlenebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayanlar o çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu örnekleme yönteminde, araştırmacıların kendisi ölçütleri belirleyebilir veya önceden var olan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Annelerin katılımlarında öncelikle gönüllülük esası aranmış ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuğa sahip 196 anneden veri toplanmıştır.

Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasında iki ayrı form kullanılmıştır. Bunlardan birisi araştırmacıların geliştirdiği demografik bilgi formu diğeri ise Neng ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Otizm Farkındalığı Ölçeği (AOFÖ)'dir. Demografik bilgi formunda annelerin yaş, meslek, eğitim düzeyi, OSB hakkında bilgi edinme kaynağı, yakın çevresinde OSB olan birey olma durumu gibi bilgiler yer almaktadır. AOFÖ, 4'lü likert yapıdan oluşmakta (1=Yanlış, 2=Kararsızım,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

3=Kısmen doğru, 4= Kesinlikle doğru), OSB olan bireylerle iletişim ve çevreyle etkileşim (8 madde), OSB olan bireylerde görülen davranış kalıpları (15 madde) olmak üzere 2 faktörlü yapıya sahip ölçek toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 23 ile 96 arasında puan alınabilmektedir. Toplam puanın artması annelerin OSB hakkındaki farkındalık düzeylerinin arttığını işaret etmektedir. Her iki veri toplama aracı dijital ortama aktarılarak veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. AOFÖ ölçeğinin bu çalışma kapsamında güvenirliğinin belirlenmesi için iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .91, iletişim alt boyutu .81 ve davranış alt boyutu ise .88 bulunmuştur.

Verilerin analizi

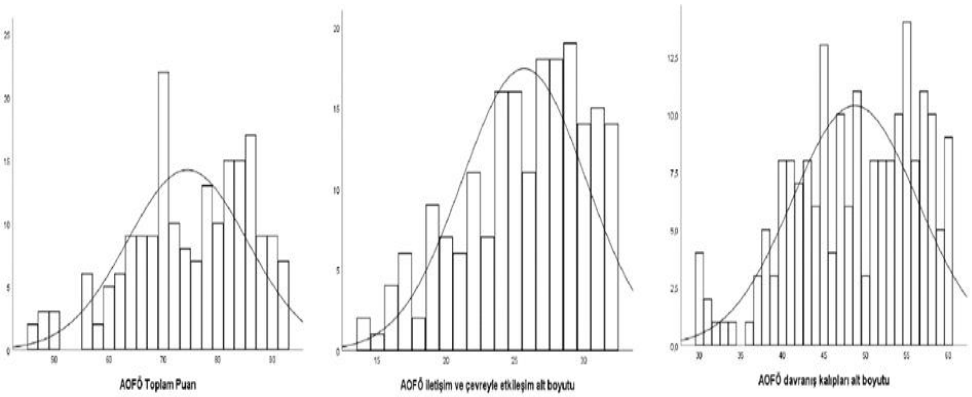
Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere, toplanan verilerin normal dağılım grafiği ve basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre veriler normal dağılım sağladığından parametrik istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamada ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (Anova), dördüncü soruda ilişkisiz örneklemler için T-Testi, beşinci soru için frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Altıncı araştırma sorusu için basit korelasyon (Pearson Korelasyon) katsayısı ve son üç araştırma sorularını (yedinci, sekizinci ve dokuzuncu) yanıtlamada ise çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma eğiti

Araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin üniversite etik kurulundan 16.07.2024 tarih ve 2024-104 oturum sayılı etik kurul kararı alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin kullanım izni alınmış olup, ölçeğin uygulanma sürecinde katılımcılardan kişisel verileri talep edilmemiştir.

Bulgular

Okul öncesi çocukların annelerinin AOFÖ toplam puanı ve bu ölçeğe ilişkin iki alt boyutundan (iletişim ve çevreyle etkileşim, davranış kalıpları) elde edilen puanların normal dağılım eğrisi Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. AOFÖ toplam ve iki alt boyutunun normal dağılım grafiği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediğini belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2014). AOFÖ toplam ve iki alt boyutunun çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen aralıklarda yer alması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir ve bu değerler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.
AOFÖ toplam ve alt boyutları çarpıklık, basıklık değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	**Basıklık (Kurtosis)**
AOFÖ Toplam Puan	-.50	-.37
İletişim Alt Boyutu	-.58	-.46
Davranış Alt Boyutu	-.45	-.52

Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma soruları için yapılan Anova sonuçları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Annelerin değişkenlere göre AOFÖ puanlarının Anova sonuçları

	n	X̄	SD	F	*p*
Yaş					
29 ve altı	32	74	11.6		
30-34 (a)**	74	77	10.5	4.327	.006*
35-39 (b)**	58	75	10.4		
40 ve üstü (c)**	32	68	10.8		
Eğitim Düzeyi					
Lise ve altı (d)**	42	69	11.3		
Üniversite (e)**	125	76	10.2	6.251	.002*
Lisansüstü	29	75	11.9		
Meslek					
Eğitimci	41	77	10.1		
Ev hanımı	74	74	11.7	1.143	.333
Memur	50	75	11.6		
Diğer	31	72	9.3		

*p<.05; **Hochberg's Post Hoc Testi'ne göre a>c, b>c, e>d

Sonuçlara göre, araştırmaya katılan okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ve eğitim düzeyi ile OSB farkındalıkları arasında anlamlı farklılık (p<.05) olmasına karşın meslekleri ile anlamlı farklılık olmadığı (p>.05) göze çarpmaktadır. Yaş ve eğitim düzeyindeki farklılığı ortaya koymak için Tablo 2'de verilen Hochberg's Post Hoc Testi sonuçları paylaşılmıştır. Buna göre 30-34 yaşındaki annelerin OSB farkındalık puanlarının 35-39 ile 40 ve üstü yaşındaki annelerden daha yüksek olduğu ayrıca 35-39 yaşındaki annelerin de 40 ve üstü yaşındaki annelerden daha yüksek OSB farkındalığına sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise üniversite mezunu annelerin lise ve altı düzeydeki annelere kıyasla OSB farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Değişkenlere ait gruplar arası varyansların homojen dağıldığı (p>.05) fakat örneklem büyüklüklerinin sayıları arasında fark olması gerekçesiyle Hochberg's Post Hoc Testi kullanılmıştır (Field, 2013).

Kaya, F. ve Taşlıbeyaz, H.F. (2025). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 603-618. DOI. 10.51460/baebd.1585355

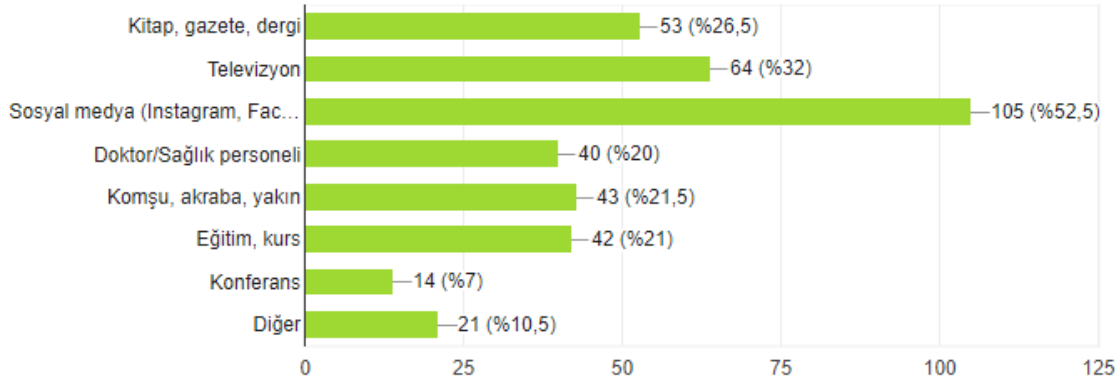
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, annelerin yakın çevresinde OSB olan bireylerin olma durumunun OSB farkındalık düzeyi ile anlamlı farkının olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin yakın çevresinde OSB olanların sayısı 56 kişi olarak belirlenmiş ve yapılan T-Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Annelerin AOFÖ puanlarının t-testi sonuçları

		n	X̄	SD	df	t	*p*
Çevrenizde OSB olan birey var mı?	Evet	56	77	9.6	194	1.824	.070
	Hayır	140	74	11.4			

Sonuçlar incelendiğinde, yakın çevresinde OSB olan bireylerin olup olmaması annelerin OSB farkındalıklarıyla anlamlı farklılık (p>.05) göstermediği ifade edilebilir. Annelerin OSB hakkında en fazla bilgi edinme kaynaklarının ne olduğunun belirlenmeye çalışıldığı beşinci araştırma sorusuna göre yapılan frekans dağılımları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Annelerin OSB hakkında bilgi edinme kaynakları

Katılımcı annelere yöneltilen "OSB hakkında en fazla bilgiyi nereden edindiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)" sorusuna verdikleri yanıtlara göre sırasıyla en fazla sosyal medyanın (%53), televizyon (%32) ve kitap, gazete, derginin (%27) bilgi kaynağı olduğu ifade edilebilir.

Annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıkları, annelerin OSB olan bireylerin iletişime yönelik farkındalıkları ve OSB farkındalıklarına ilişkin AOFÖ toplam puan aralarındaki ilişkinin araştırıldığı altıncı araştırma sorusuna ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
AOFÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları

	n	X̄	SD	1	2	3
1. İletişim		26	4.49	1	.64*	.85*
2. Davranış	196	49	7.53		1	.95*
3. AOFÖ		74	10.97			1

p<.01

Annelerin OSB olan bireylerin iletişime yönelik farkındalık düzeyleri ile OSB olan bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıkları arasında (*r*=.64, *p*<.01) pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin hem OSB olan bireylerin iletişime yönelik farkındalık düzeyleri ile AOFÖ toplam puanları arasında (*r*=.85, *p*<.01) hem de annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıkları ile AOFÖ toplam puanları arasında (*r*=.95, *p*<.01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde, anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Son üç araştırma sorularına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Model	B	Standart Hata	ß	t	p	R^2	$F_{(2, 193)}$
Sabit	22.213	2.584	-	8.595	.000		
Çocuk Sayısı	-.615	.485	-.070	-1.268	.206	.41	69.593
İletişim	1.078	.092	.642	11.698	.000*		
Sabit	15.843	3.902	-	4.060	.000		
Eğitim Düzeyi	1.161	.694	.092	1.671	.096	.42	70.605
İletişim	1.058	.093	.630	11.402	.000**		
Sabit	21.044	3.155	-	6.671	.000		
Yaş	-.011	.445	-.001	-.024	.981	.41	68.221
İletişim	1.080	.094	.643	11.429	.000***		

*$F_{(2, 193)}$ =69,593, p<.05 **$F_{(2, 193)}$=70.605, p<.05 *** $F_{(2, 193)}$=68.221, p<.05

Tablo 5'te de belirtildiği üzere anlamlı üç regresyon modeline ulaşılmıştır. Annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına ilişkin farkındalık düzeylerinin (bağımlı değişken) çocuk sayısı, eğitim düzeyi, yaş ve annelerin OSB olan bireylerde iletişim ve çevreyle etkileşim bağımsız değişkenleri tarafından sırasıyla %41'ini ($R^2_{adjusted}$=.413), %42'sini ($R^2_{adjusted}$=.417) ve %41'ini ($R^2_{adjusted}$=.408) açıkladığı bulunmuştur. Kurulan bu üç regresyon modelinde de annelerin OSB olan bireylerin iletişim becerilerine ilişkin farkındalıkları yine annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını birinci modelde olumlu yönde ve anlamlı *ß*=.64, t(193)=11.698, pr^2=.00, ikinci modelde olumlu yönde ve anlamlı *ß*=.63, t(193)=11.402, pr^2=.00 ve son modelde olumlu yönde ve anlamlı *ß*=.64, t(193)=11.429, pr^2=.00 yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin OSB olan bireylere yönelik iletişim becerilerine ilişkin farkındalıklarının bir standart sapma artması, annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına ilişkin farkındalıklarının sırasıyla birinci modelde .642, ikinci modelde .630 ve üçüncü modelde .643 standart sapma kadar artmasını sağlayacaktır şeklinde ifade edilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi çocukların annelerinin OSB farkındalığı annelerin yaş, eğitim düzeyi, meslek, yakın çevrede OSB olan bireylerin bulunup bulunmaması değişkenleri bakımından incelenmiş ve bilgi edinme kaynaklarının neler olduğu araştırılmıştır. Bulgular, annelerin OSB farkındalığının belirli demografik faktörlere göre değiştiğini göstermektedir. Araştırma bulgularını alanyazında var olan çalışmalarla karşılaştırarak, benzerlikleri ve farklılıkları tartışmak bu bulguların öneminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve tartışılması önemli olabilecek ilk bulgu, annelerin OSB farkındalığının yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmasıdır. Özellikle 30-34 yaş grubundaki annelerin OSB farkındalığı puanları, diğer yaş gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde alanyazında yapılan diğer çalışmalar da bu yaş aralığındaki kişilerin OSB farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Alsehemi vd., 2017; Dillenburger et al., 2013). Eğitim düzeyi değişkenine göre ise üniversite mezunu annelerin farkındalıklarının lise ve altı eğitim düzeyindekilerden daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgu alanyazında var olan diğer araştırma (Arslan, 2023; Karavuş, 2019) bulgularıyla benzerdir. Yapılan çalışmalarda (Arslan, 2023; Karavuş, 2019) lisans eğitimi almış bireylerin, OSB konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu ve daha yüksek farkındalığa sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgu, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin OSB farkındalığı da anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tartışılması gereken ikinci bulgu ise meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış olmasıdır. Bu çalışmanın bulguları; Alsehemi ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzerlik gösterirken, Abusukkar (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularından farklılık göstermektedir; araştırmada, katılımcıların meslekleri (özel eğitim alanında çalışan eğitimci) ile OSB farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yürütülen bu çalışmada meslek değişkeninin otizm farkındalığı ile anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu durum, özel eğitim alanında çalışan annelerden veri toplanmamış olması ile açıklanabilir. Ayrıca, beklenenin aksine yakın çevrede OSB olan bireylerin varlığı ile OSB farkındalığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında bu bulguyla örtüşen (Gölbaşı vd., 2021) ve ayrışan (Bozdoğan, 2022) çalışma bulgularının olduğu görülmektedir. Bozdoğan (2022) çevresinde OSB olan birey olanların, OSB farkındalığı olmayanlara göre yüksek olduğunu belirtirken, Gölbaşı ve arkadaşları (2021) çevresinde OSB olan birey olmasının farkındalık üzerindeki etkilerinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Bilgi edinme kaynakları açısından, sosyal medyanın anneler arasında en yaygın bilgi kaynağı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal medyanın OSB hakkında bilgi edinme üzerindeki etkisini vurgulayan Serter ve Yıldız'ın (2021) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sosyal medya, OSB ile ilgili bilgi akışının hızlandığı ve yaygınlaştığı bir platform olarak öne çıkmaktadır (Kars ve Akyürek, 2019). Ancak sosyal medyada bulunan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda endişeler bulunabilir (Yener ve Geçer, 2021). Bu, sosyal medyanın bilgi edinme aracı olarak kullanımı konusunda dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir (Jones ve Harwood, 2009). Bu veriler doğrultusunda aileleri doğru bilgilendirmek amacıyla alan uzmanları tarafından bilgilendirici içeriklerin oluşturularak sunulması ve bu tür güvenilir sayfaların açılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İletişim ve davranış kalıplarına yönelik farkındalıkların, AOFÖ toplam puanı ile güçlü ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazında benzer konularda yapılmış olan araştırma (Arif, vd., 2013; Yazıcı ve Karsantık, 2023) bulgularıyla uyumludur. Bu araştırmalarda iletişim becerileri ve davranış kalıplarına yönelik farkındalığın, OSB ile ilgili genel bilgi ve anlayışı artırabileceği vurgulanmıştır (Arif, vd., 2013; Yazıcı ve Karsantık, 2023). Çalışma bulguları da annelerin OSB olan bireylerin iletişim becerilerine yönelik farkındalıklarının, genel farkındalığı önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Bu ilişki, OSB farkındalığını artırma stratejilerinde iletişim ve davranış kalıplarına odaklanmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizleri, annelerin OSB olan bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarının çocuk sayısı, eğitim düzeyi, yaş ve iletişim becerileri tarafından önemli ölçüde açıklandığını göstermiştir. Bu bulgular, Bozdoğan'ın (2022) OSB ile ilgili farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Bozdoğan (2022), eğitim düzeyinin ve yaş faktörlerinin OSB farkındalığını etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, çalışma bulguları, annelerin iletişim becerilerine yönelik farkındalıklarının OSB farkındalığı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, annelerin OSB farkındalığının yaş, eğitim düzeyi, meslek, yakın çevrede OSB olan bireylerin varlığı ve bilgi edinme kaynaklarına göre değiştiğini göstermektedir. Eğitim düzeyi ve yaş değişkenleriyle OSB farkındalığı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, bilgi edinme kaynaklarının sosyal medya gibi modern araçların etkili olduğunu ancak güvenilirliğinin sorgulanabileceğini göstermektedir. Lise ve alt eğitim kademelerinde bu bireylerin temel özelliklerini öğretmeye ilişkin dersler verilmesi toplumsal farkındalık açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, anneler özelinde toplumsal bir farkındalık oluşturmak OSB olan bireylerin gelişim süreçlerine olumlu katkıları olacağı söylenebilir.

Gelecek araştırmalarda, sadece annelerin değil toplumun farklı kesimlerinin de OSB farkındalığının farklı değişkenler bağlamında araştırılabilir. Günümüzde birçok insan tarafından bilgi edinme kaynağı olarak da kullanılan sosyal medya ve diğer kaynakların güvenilirliğinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, meslek ve çevresel faktörlerin etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ele almak, bu değişkenlerin OSB farkındalığıyla farklılaşıp farklılaşmadığının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Eğitim programlarının ve farkındalık kampanyalarının, yaş ve eğitim düzeyine göre özelleştirilmesi, OSB farkındalığını artırmak için etkili bir strateji olabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abusukkar, O. M. (2020). Suudi toplumunda otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri: Açımlayıcı/Keşfedici bir çalışma. *Ozel Egitim Dergisi*, *21*(2), 242-246. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.513953

Akgül, E. M., & Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, *2*(1), 31-41.

Alpdoğan, Y., Sazak, E., & Omak, S. (2023). Investigation of knowledge and awareness of family physicians on autism spectrum disorder in Turkey. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *24*(2).1406-1461. https://doi.org/10.29299/kefad.1268914

Alsehemi, M. A., Abousaadah, M. M., Sairafi, R. A., & Jan, M. M. (2017). Public awareness of autism spectrum disorder. *Neurosciences Journal*, *22*(3), 213-215. https://doi.org/10.17712/nsj.2017.3.20160525

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F. (2013). Awareness of autism in primary school teachers. *Autism research and treatment*, *2013*(1), 961595. https://doi.org/10.1155/2013/961595

Arslan, K. (2023). Otizmli bireylere yönelik toplumsal farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *11*(34), 28-47. https://doi.org/10.33692/avrasyad.1167352

Aydın, D., & Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 93-101.

Baloyi, O., Jarvis, M. A., Chironda, G., Mbeje, P., Ngcobo, S. J., Gqaleni, T., ... & Brysiewicz, P. (2024). Experiences of families with children diagnosed with autism spectrum disorder in world health organization afro-regions: A scoping review. *Nursing & Health Sciences*, *26*(2), e13123. https://doi.org/10.1111/nhs.13123

Başarı, E., Şahin, K., & Karabulut, E. (2023). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) eğitiminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların velilerinin OSB farkındalık düzeylerine etkisi. *İçel Dergisi*, *3*(2), 47-57.

Biber, K., Cankorur, H., Akçay, Z. N., & Şumnulu, B. (2018). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelere otizm spektrum bozukluğuna yönelik farkındalık eğitimi. *Turkish Studies*, *13*(11), 345-362. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13556

Bozdoğan, H. İ. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynleriyle tipik gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalıkları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Carpita, B., Migli, L., Chiarantini, I., Battaglini, S., Montalbano, C., Carmassi, C., ... & Dell'Osso, L. (2022). Autism spectrum disorder and fetal alcohol spectrum disorder: a literature review. *Brain Sciences*, *12*(6), 792. https://doi.org/10.3390/brainsci12060792

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorder. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html

Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Devine, P., & Keenan, M. (2013). Awareness and knowledge of autism and autism interventions: A general population survey. *Research in autism spectrum disorders*, *7*(12), 1558-1567. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.004

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.). SAGE Publication.

Gölbaşı, H., Demirel, Y., Karaca, S. N., Çiçek, A. U., & Sarı, S. A. (2021). Sivas İl Merkezi'nde otizm spektrum bozukluğunun (OSB) yaygınlığı ve aile sağlığı merkezleri sağlık çalışanlarının OSB farkındalıkları. *Cukurova Medical Journal*, *46*(3), 998-1008. https://doi.org/10.17826/cumj.904937

Han, Z., Zhong, H., & Hansen, P. (2024). The complex information needs of Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Online Information Review*, *48*(3), 601-618. https://doi.org/10.1108/OIR-04-2022-0247

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hao, X., An, Q., Li, J., Min, H., Guo, Y., Yu, M., & Qin, J. (2022). Exploring high-order correlations with deep-broad learning for autism spectrum disorder diagnosis. *Frontiers in Neuroscience*, *16*, 1046268. https://doi.org/10.3389/fnins.2022.1046268

Hodgetts, S., Zwaigenbaum, L., & Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, *19*(6), 673-683. https://doi.org/10.1177/1362361314543531

Huang, A. X., Jia, M., & Wheeler, J. J. (2013). Children with autism in the People's Republic of China: Diagnosis, legal issues, and educational services. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*, 1991-2001. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1722-6

Hughes, M. M., Shaw, K. A., DiRienzo, M., Durkin, M. S., Esler, A., Hall-Lande, J., ... & Maenner, M. J. (2023). The prevalence and characteristics of children with profound autism, 15 sites, United States, 2000-2016. *Public Health Reports*, *138*(6), 971-980. https://doi.org/10.1177/00333549231163551

Hung, L. Y., & Margolis, K. G. (2024). Autism spectrum disorders and the gastrointestinal tract: insights into mechanisms and clinical relevance. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, *21*(3), 142-163. https://doi.org/10.1038/s41575-023-00857-1

Jones, S. C., & Harwood, V. (2009). Representations of autism in Australian print media. *Disability & Society*, *24*(1), 5-18. https://doi.org/10.1080/09687590802535345

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Karavuş, M., Altaş, Z. M., Hıdıroğlu, S., Arı, N., Bağrıaçık, F., Can, A., & Güner, Ç. Z. (2019, September). 6 yaş altı (okul öncesi) çocukların ebeveynlerinde otizm bilgi düzeyinin ölçülmesi. 3. Uluslararası 21. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Bildiriler Kitabı, s.1279-1280, Antalya, Kasım 26-30.

Kars, S., & Akyürek, G. (2019). Otizmin basılı medyada temsili: Ulusal eylem planından sonraki sürecin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *8*(1), 187-194.

Kurt, G., Ervüz, F. Ö., & Ervüz, C. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin farkındalıkları. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 37-48.

Li, S. N., Chien, W. T., Lam, S. K. K., Chen, Z. Y., & Ma, X. (2024). Effectiveness of parent-focused interventions for improving the mental health of parents and their children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *114*, 102389. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102389

Lord, C., Charman, T., Havdahl, A., Carbone, P., Anagnostou, E., Boyd, B., ... & McCauley, J. B. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *The Lancet*, *399*(10321), 271-334. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01541-5

Macaroğlu-Akgül, E., & Mertoğlu, H. (2020). Autism awareness in teacher training programs: Science teaching example. *Journal of İndividual Differences ın Education*, *2*(1), 31-41.

Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, *72*.

Neng, B. (2021). *Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Otizm Farkındalığı Ölçeğinin Oluşturulması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi) Marmara Üniversitesi.

Neng, B., Sarısaltık, A., Hıdıroğlu, S., & Karavuş, M. (2023). Autism Awareness of Mothers Scale (AAMS): A study of validity and reliability. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *5*(2), 1-11. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0139

Pirinççi, S., Aksu, M. H., Abacıgil, F., & Okyay, P. (2019). Tıp fakültesi 6. sınıf öğrencilerinde otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *26*(3), 97-102. https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2016.2016.06.028

Saçan, S., Adıbelli, D. & Öztürk, N. (2019). "How aware are educators about autism?", *International Social Sciences Studies Journal, 5*(32), 1712-1722 https://doi.org/10.26449/sssj.1369

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 603-618.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 603-618.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Serter, S. S., & Yıldız, S. (2021). Sosyal medya kampanyası aracılığıyla otizm farkındalığının ölçümlenmesi ve arttırılmasına yönelik bir iletişim çalışması. *Selçuk İletişim*, *14*(4), 1844-1878. https://doi.org/10.18094/josc.984751

Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of autism spectrum disorders among primary school teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research*, *4*(4), 80-85.

Surıa, H., Mardhıyah, R., Harun, N. A., Ismaıl, T. A. T., & Kamarulbahrı, T. M. S. T. (2024). Awareness, knowledge and attitude of autistic spectrum disorder among people in Pahang. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, *5*(3), 185-191. https://doi.org/10.55197/qjssh.v5i3.383

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). Using Multivariate Statistics (Sixth Edition) USA: Pearson New International Edition.

Tölük, B., Polat, Ö., & Yılmaz, S. (2021). Knowledge level and awareness of parents with 18-36 month-old children about autism spectrum disorder. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, *15*(3), 531-539. https://doi.org/10.21763/tjfmpc.928293

Türk Dil Kurumu. (2024). https://sozluk.gov.tr/

Ulutaşdemir, N., Uzun, S., Top, F. Ü., Demir, S., & Kulakaç, N. (2021). Determination of the autism awareness in women who are future mothers. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 205-212.

World Health Organization. (2021). Autism Spectrum Disorders. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Epidemiology,prevalence%

Yazıcı, M. S., & Karsantık, İ. (2023). Otizm Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *58*(58), 18-40. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1189906

Yener, İ., & Geçer, E. (2021). Televizyon dizileri, toplumsal farkındalık ve otizm: "Mucize Doktor" dizisi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *16*(1), 146-162. https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.766630

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zülkar, Y., Söyünmez, S., Turan, F. D., & İşler Dalgıç, A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin istismar konusundaki farkındalıklar. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *12*(4), 288-296. https://doi.org/10.14744/phd.2021.78055

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında LGS Matematik Dersi Sorularının ve 8. Sınıf Matematik Dersi Program Kazanımlarının İncelenmesi[1]

An Investigation of LGS Mathematics Exam Questions and 8th-grade Mathematics Curriculum Outcomes Based on the Revised Bloom's Taxonomy

Ayşenur AYDOĞDU, Doktora Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, 202412510001@ogr.baun.edu.tr

Selcen GÜLTEKİN, Dr. Öğretim Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, selcen.gultekin@balikesir.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 24 Eylül 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 12 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öz. Bu çalışmanın amacı LGS Matematik dersinde yer alan soruların ve sorularla ilgili 2018 Matematik dersi 8. sınıf öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, veriler doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada 2018 8. sınıf Matematik dersi öğretim programında yer alan 52 kazanım ve 2018'den 2024'e kadar LGS'de yer alan 140 adet sınav sorusu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda LGS Matematik dersi sorularının bilgi boyutuna göre en çok işlemsel bilgi (%92,85) basamağında olduğu; bilişsel süreç boyutuna göre uygulama (%32,85) ve (%62,14) çözümleme basamaklarında yığıldığı görülmüştür. Sorularda yer alan kazanımların ise bilgi boyutuna göre en çok (%90,7) işlemsel bilgi düzeyinde dağılım gösterdiği, üstbilişsel bilgi basamağında herhangi bir kazanımın olmadığı; bilişsel süreç boyutuna göre ise (%72,14) uygulama ve (%20,71) çözümleme basamaklarında ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Sorular ve sorularda yer alan kazanımların düzeyleri karşılaştırıldığında ise 68 adet sorunun düzeyinin, soruda yer alan kazanım düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. LGS'de programa ilişkin 200 adet kazanımın bulunduğu, 140 sorudan 46'sında birden fazla kazanımın ölçüldüğü, aynı kazanımın birden fazla soruda bulunduğu belirlenmiştir. LGS'de programla ilgili ortalama 25 kazanımdan soru geldiği dolayısıyla LGS'nin programda yer alan kazanımların yaklaşık %50'sini yokladığı tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: LGS, Matematik, Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Kazanımlar.

Abstract. The research aims to evaluate and compare the LGS Mathematics questions and the 2018 8th grade curriculum outcomes according to revised Bloom's taxonomy. In this study, as a research method "qualitative research method" and as a research design "the case study" were used. The qualitative data was collected via document review. All of the 8th grade curriculum outcomes, which are 52, and 140 LGS Mathematics questions from 2018 to 2024 were analyzed and compared to each other. According to the results, 92,95% of LGS Mathematic questions' are at procedural knowledge, considered as knowledge level, and 32,85% of them are at applying while 62,14% of them are at analyzing level, considered as a cognitive process level. Outcomes of 90,7% the questions' are at procedural knowladge according to the knowladge level, 72,14% are at appyling and 20,71% are at analyzing level according to the cognitive process level. When questions' and curriculum outcomes of the questions were compared, it seems that taxonomic level of 68 questions were higher than the taxonomic level of the outcomes. In addition to these, the total numbers of the curriculum outcomes were 200 in the 140 LGS Mathematics questions, and 46 of them had multiple outcomes while some outcomes were obtained in more than a question. Averagely 25 curriculum outcomes are at LGS questions then LGS questions contains 50% outcomes of curriculum.
Keywords: LGS, Mathematics, Revised Bloom's taxonomy, Outcomes.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Extended Abstract

Introduction. In the 21st-century global world, educational thoughts and approaches have shifted from a traditional, permanent basis to a progressive perspective. New ideas about philosophy and teaching have influenced curriculum studies worldwide, including in Turkiye. The first progressive curriculum in Turkiye was designed in 2004, followed by the 2018 curriculum development. Unlike previous curriculums, the 2018 Mathematics curriculum placed more emphasis on critical thinking, problem-solving abilities, and evaluative performance (MEB, 2018). To reflect theory in practice and to instill the new abilities mentioned at the outset, specific learning outcomes were designed and incorporated into the 2018 Mathematics curriculum. The 2018 Mathematics curriculum outlines four learning domains, each with corresponding learning outcomes coded at the beginning of each outcome statement. When examining the literature, it appears that Bloom's taxonomy is widely used as a reliable framework for designing curriculum programs and assessments (Ralph, 1999; Yurdabakan, 2012). Investigating the alignment between the 2018 Mathematics curriculum and the LGS Mathematics questions using revised Bloom's taxonomy could provide valuable insights. If there are mismatches between the cognitive levels of the questions and the curriculum outcomes, the curriculum may need to be reviewed and adjusted.

Method. This study employed document analysis, a qualitative research method. As stated by Creswell (2007), qualitative research and case study designs are used to examine specific situations in-depth over a defined period. The sample for this study comprised LGS Mathematics exam questions and the outcomes of the 8th-grade Mathematics curriculum. The data were organized into tables and analyzed systematically. During the analysis process, two researchers conducted cross-checks to ensure consistency. Following an inter-rater agreement rate of 93%, the remaining analysis was completed by a single researcher.

Results. The findings of this study indicate that 92.95% of the LGS Mathematics questions fall under procedural knowledge according to the knowledge dimension. In terms of the cognitive process dimension, 32.85% of the questions are categorized at the "applying" level, while 62.14% are at the "analyzing" level. Regarding the curriculum outcomes aligned with the questions, 90.7% are classified as procedural knowledge, with 72.14% at the "applying" level and 20.71% at the "analyzing" level.A comparison between the questions and curriculum outcomes revealed that the cognitive level of 68 questions exceeded that of their corresponding outcomes. In total, 200 curriculum outcomes were linked to the LGS questions. Among these, 46 of the 140 questions addressed multiple outcomes, with one question being associated with more than one outcome. On average, the LGS exam covers 25 curriculum outcomes, indicating that approximately 50% of the curriculum outcomes are included in the exam.

Discussion and Conclusion. The aim of this research is to examine the alignment between the flexible questions of the LGS Mathematics exam and the outcomes in the 2018 8th-grade Mathematics curriculum, based on the revised Bloom's taxonomy. In this study, 52 8th-grade curriculum outcomes and 140 questions from the 2018–2024 LGS Mathematics exams were analyzed and compared.The findings indicate that 92.95% of the LGS Mathematics questions fall under procedural knowledge

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

according to the knowledge dimension. Regarding the cognitive process dimension, 32.85% of the questions are at the “applying” level, and 62.14% are at the “analyzing” level. Similarly, 90.7% of the curriculum outcomes associated with the questions are classified as procedural knowledge, with 72.14% at the “applying” level and 20.71% at the “analyzing” level. When the taxonomic levels of the questions and their corresponding curriculum outcomes were compared, it was found that the cognitive level of 68 questions exceeded the taxonomic level of the related outcomes. In total, 200 curriculum outcomes were linked to the LGS questions. Of the 140 questions analyzed, 46 addressed multiple outcomes, and one question was associated with more than one outcome. On average, the LGS questions cover 25 curriculum outcomes, meaning that the exam includes approximately 50% of the curriculum outcomes.The results suggest a misalignment between the cognitive levels of the curriculum outcomes and the exam questions. However, this discrepancy should not be viewed solely as a mismatch between two documents. Teachers generally design their instruction around the curriculum outcomes. For students in rural areas or those with limited economic resources, the teacher and the school-provided educational scenarios may be their only resources. Without access to private tutoring, private schools, or additional study materials, these students may perform worse compared to peers with more resources. This issue highlights the importance of designing homogenous learning outcomes and exam questions aligned with a taxonomy to ensure the quality and depth of education. Institutions and organizations responsible for curriculum development and assessment should consider reviewing the taxonomic alignment between program outcomes and exam questions to promote fairness and educational equity.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Giriş

21. yüzyılın küresel dinamikleri doğrultusunda, eğitimle ilgili yeni yaklaşım ve felsefeler, bu felsefelerden türeyen program modelleri ve bu modellerin uygulanmasına ilişkin tasarımlar sürekli olarak geliştirilmektedir. Türkiye'de eğitime yönelik düşünce ve uygulamalardaki modernleşme süreci, özellikle 2004 yılından itibaren somut bir şekilde görülmeye başlanmıştır. İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye'deki eğitim programlarının tasarımında kendine yer bulmuş, bu değişikliklerin eğitim uygulamalarına yansıması ise hâlâ yeni adımlarla şekillendirilmektedir. Bununla birlikte, eğitimin temelini oluşturan programlar, teorik açıdan önemli değişimlere uğramıştır. (Akınoğlu, 2005; Demirel, 2020; İnal, 2005).

2004'ten itibaren eğitim reformları, Matematik dersine de yansımıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri, 2018 Matematik öğretim programının genel hedefleri arasına girmiş ve sekiz anahtar başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar arasında iletişim, matematiksel ve teknolojik beceriler, öğrenmeyi öğrenme, toplumsal farkındalık, sorumluluk ve kültür yer almaktadır (MEB, 2018). Program, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine odaklanmaktadır (Altun, 2019). Matematik öğretim programı, dört ana öğrenme alanına (sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri) ve her alan için belirli kazanımlara sahiptir. Her kazanıma özel kodlar verilerek, dersin sayısal kodu, sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanım numarası belirlenmiştir.



Şekil 1. Matematik dersi öğretim programına ait kazanım kodu örneği (MEB, 2018).

Programdaki değişimler, ölçme değerlendirme boyutuna da yansımış, ortaöğretim kurumlarına geçişte uygulanan kazanım odaklı TEOG sınavı yerini bilgiyi kullanmayı gerektiren, beceri temelli soru yapılarıyla yürürlüğe konan Liselere Giriş Sınavı'na (LGS) bırakmıştır. Beceri temelli soru ezbere dayalı olmayan, yaratıcılık gerektiren, problem çözme odaklı soru olarak nitelendirilebilir (Sanca vd., 2021).

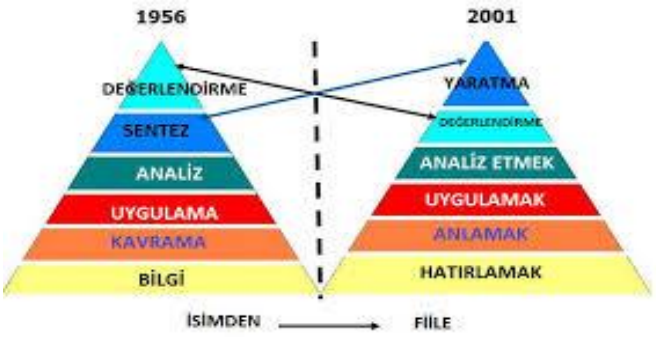
LGS soru yapısı itibariyle önceki sınav tiplerinden belirgin farklılıklar göstermektedir. LGS'nin öğrenilen bilgiyi sadece hatırlamak ya da aynen tekrar etmek yerine, bilgiyi yeni durumlarda kullanmaya odaklı sorulardan oluşan bir sınav olduğu söylenebilir (Şıvkın vd., 2020). 2018'de

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

uygulanmaya başlanan LGS zorluk seviyesi ve içerik farklılığı bakımından öğretmenler ve öğrenciler üzerinde önemli bir etki yaratmıştır (Güler vd., 2018).

Sınavda yer alan soruların 8. sınıf Matematik dersi öğretim programı kazanımlarına ilişkin olduğu bilinmektedir (Ulusoy, 2020). Sınavlar öğrenilen bilgiyi değerlendirmede önemli birer araçtır. Öğretim sürecinde belirlenen kazanımlarla uyumlu olması da önem arz etmektedir. Sınav sorularının kazanımları yansıtmadığı durumlarda öğrencilerin öğrenme düzeyleri gerçek anlamda belirlenemez (Biggs, 2003). Program ve sınav eş zamanlı olarak değişim gösterse de düzey olarak program kazanımları ile sınavın örtüşüp örtüşmediğini incelemek gerekli olabilir. Benzer sınavların ve program kazanımlarının hazırlanmasında Bloom taksonomisi ölçütleri sıklıkla kullanılmaktadır (Ralph, 1999; Yurdabakan, 2012).

1956 yılında içinde bulunduğu dönemin eğitsel ihtiyaçlarına göre tasarlanan Bloom taksonomisi katı bir hiyerarşik yapıya sahipti (Anderson ve Krathwohl, 2002). En altta bulunan bilgi basamağı ezbere dayalı basit bilgileri hatırlamayı gerektiriyordu. Kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına doğru karmaşıklaşan tam bir hiyerarşik yapı tasarlanmıştı. Yapı içerisinde yer alan hedefler ayrıca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kategorilerde üçe ayrıldı. Zaman içerisinde değişen eğitim yaklaşımları, ihtiyaçlar ve eleştirilerden hareketle taksonomide yenilenmeye gidilmiş, 2001 yılında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) adı altında alanyazına sunulmuştur (Armstrong, 2010). Yenilenmiş taksonomiyi orijinalinden ayıran en belirgin özelliğin hedeflerde tek boyuttan iki boyuta geçiş olduğu görülmektedir. Yenilenmiş taksonomide hedef cümlesini kendi içerisinde bölen ve boyutlandıran bir yapı tasarlanmıştır. Hedef cümlesinde yer alan fiil ilgili bilişsel süreci açıklarken, cümlenin eylemi niteleyen ön kısmı (isim yönlü bilgi boyutu olarak nitelendirilir) bilgi boyutuna ilişkin düzeyi ortaya koyar (Amer, 2006). Özetle bir hedef cümlesindeki fiil yönlü kısım hedefin bilişsel süreçler boyutunu, isim yönlü kısımlar ise bilgi boyutunu gösterir. Orijinal taksonomide yer alan bilgi basamağı yeni taksonomide hatırlama, kavrama basamağı anlama, analiz basamağı çözümleme, sentez basamağı yaratma olarak güncellenmiş; değerlendirme basamağı ile yaratma basamağının hiyerarşik konumu yer değiştirmiştir. Yenilenmiş taksonomiye bilgi boyutu adı altında, olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi düzeyleri ilave edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2021). Aşağıda yenilenmiş ve orijinal taksonominin hiyerarşik düzeni ile ilgili gösterim yer almaktadır.



Şekil 2. Orijinal ve yenilenmiş Bloom taksonomilerinin karşılaştırılması

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Olgusal bilgi, bilgiyi algılama ve temsil etme üzerine bir alandaki temel kavramları oluşturan davranışları içerir. Bu düzeyde temel kavramlara ilişkin simge ve semboller, kavramı oluşturan parçacıklar tanımlanır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Örneğin tamsayıların sembolünü bilmek olgusal bilgi düzeyinde bir davranıştır. Kavramsal bilgi farklı kavramlar arasındaki ilişkilerin ve yapıların nasıl organize edildiğini anlamayı içerir (Birch ve Bloom, 2007). Doğal sayılarda çarpma işleminin değişme özelliği olduğunu bilmek kavramsal bilgi düzeyinde bir davranıştır. İşlemsel bilgi belli bir hedefi gerçekleştirmek için işe koşulan prosedür ve tekniklere ilişkin bilgidir. Belirli görevleri tamamlamak için atılan adımları içerir (Anderson, 2009). Örneğin ortak çarpan parantezine alarak dağılma özelliğini uygulama, işlemsel bilgi düzeyinde bir davranıştır. Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişsel süreçlerini gözden geçirmesi, kendi biliş bilgisine sahip olmasıdır. Kişinin bildiklerini belirli stratejiler ile uygulamasını ve izlemesini içerir (Radmehr ve Drake, 2019). Örneğin alanı ve uzun kenarı bilinen bir dikdörtgenin kısa kenarını bulmak için bireyin kendi kendine problemi dikkatlice okuyup okumadığı, hangi yöntemleri kullanması gerektiği, soruyu kısa yoldan nasıl çözebileceği gibi süreçleri planlaması üstbilişsel bilgi düzeyinde davranışlardır.

Bilişsel süreç boyutuna ilişkin basamaklarda, hatırlama basamağı yeni öğrenilen bilgi ile hafızada bulunan o bilgiye ilişkin depo bilgiyi karşılaştırma, bilgiyi uzun süreli hafızadan çağırma gibi süreçleri içerir (Radhmehr ve Drake, 2019). Örneğin elemanı olmayan bir kümeye boş küme dendiği bilgisinin hatırlanması, hatırlama düzeyinde bir davranıştır. Anlama, verilen bilgiyi önceki öğrenmelerle karşılaştırmanın yanı sıra öğrenilen bilgiyi sözlü, yazılı veya şekil olarak yeniden yapılandırma sürecidir (Dalak, 2015). İrrasyonel sayılara ilişkin örnekler vermek, tamsayıların kategorilerine ait bir kavram haritası oluşturmak, asal sayıları belirlerken Eratosten kalburunda uygulanan süreci açıklamak, anlama düzeyinde bir davranıştır. Uygulama, öğrenilen bilginin yeni durumlarda kullanılması ve problemlerin çözülme süreçlerini içeren basamaktır. Yapılandırılmış bilgiyi hafızadan çağırma ve önceki öğrenilenleri gözden geçirmenin yanı sıra, akıl yürütme, muhakeme etme, uyarlama gibi süreçleri içerir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Birinci dereceden bir denklemi çözmek, uygulama düzeyinde bir davranışa örnektir. Çözümleme, bütün halindeki bir yapıyı bütünle ilişkili parçalarına ayırarak, ögeler ve bütün arasında ilişki kurabilme süreçlerini içerir. Örneğin cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırma, çözümleme düzeyinde bir davranıştır. Değerlendirme, bilgi veya kanıtlara dayanarak incelenen yapıya ilişkin yeni çıkarım ve yargılarda bulunma sürecidir. Bir hipotezi genel-geçer kanıtlara bakarak incelemek, verilerin tutarlılığını belirlemek, çelişkili durumları ortaya koymak gibi süreçleri kapsar. Bu düzeydeki bir sürecin yapısı, bireyin kendi bilişsel süreçlerini oluşturuyor olabilme yetisini de gerektirir. Bir hipotezin var olan eksiklerini ortaya koymak, bir problemin olası farklı cevaplarını karşılaştırmak ve tartışmak, değerlendirme düzeyinde davranışlardır. Yaratma, yeni, tutarlı ve işlevsel bir bütün ortaya koymaktır (Endo, 2019). Bu basamağın en ayırıcı özelliği yeni bir şey üretmektir. Matematiksel bir hipotez oluşturmak, yaratma düzeyinde bir davranıştır.

Yenilenmiş taksonomi iki boyutlu olduğu için ikili bakış açısını yansıtan iki eksenli tablo kullanımı yardımıyla davranışların düzeyini ortaya koymak daha berrak ve net değerlendirme yapılmasına yardımcı olmaktadır. Oluşturulan bu yapı taksonominin analitik bir aracıdır (Amer, 2006). Örneğin "Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır." kazanımında "çarpanlarına ayırır" bilişsel süreçler boyutunda, "cebirsel ifadeler" kısmı ise bilgi boyutunda düzeyi gösterir. Kazanımın incelenmesine ilişkin iki eksenli tablo aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 1.
Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreçler boyutu tablosu

		BİLİŞSEL SÜREÇLER BOYUTU					
Kazanım: Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır.		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
BİLGİ BOYUTU	Olgusal Bilgi						
	Kavramsal Bilgi						
	İşlemsel Bilgi				**X**		
	Üstbilişsel Bilgi						

Tabloda yer alan dikey yapı bilgi boyutunu, yatay yapı ise bilişsel süreçleri içermektedir. Analiz edilen hedef davranış iki boyutun kesiştiği noktada işaretlenir. Hedefler bir veya birden fazla hücrede yer alabilir. Tablo kullanılırken kazanımın isim ve fiil kısımları öncelikli olarak ele alınır (Krathwohl, 2002). "Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır." kazanım cümlesinde, "ayırma" bilişsel süreçler boyutunda çözümleme basamağı ile, "cebirsel ifadelerin çarpanları" kısmı ise bilgi boyutunda işlemsel bilgi ile ilişkilidir. İki düzeyin kesiştiği yer tabloda işaretlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalarda yapılan karşılaştırmalarda YBT ölçütlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ekinci ve Bal'ın (2019) 2018 LGS Matematik sorularını öğrenme alanları ve YBT bağlamında değerlendirdikleri araştırmalarında Ekinci ve Bal'ın (2019) çalışmalarında 2018 yılı LGS Matematik sorularının bilgi boyutuna göre kavramsal bilgi boyutunda 2 soru işlemsel bilgi basamağında ise 18 soru olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Soruların sadece uygulama (%40) ve analiz basamaklarında (%60) bulunduğu ifade edilmiştir. LGS soruları ve kazanımlar arasında uyumun tam olmadığı ve sınav sorularının üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü sonucu yer almaktadır. Başka bir çalışmada öğretmenler LGS'nin PISA türü sınavlara zemin oluşturabilecek bir yapıya sahip olduğu ve güncel program kazanımları ile LGS içeriğinin paralel olmadığı belirtilmiştir (Kablan ve Bozkuş, 2021). 2021 yılı LGS Matematik dersi sorularının öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve YBT bağlamında incelendiği bir başka çalışmada soruların işlemsel bilginin uygulama, çözümleme (%80) ve değerlendirme (%20) basamaklarında ağırlık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Doğan, 2022). Ünal ve Eroğlu (2021), 2018-19-20 yıllarında uygulanan LGS Matematik dersi sorularını programın özel amaçlarıyla uyumluluğu ve hangi matematiksel becerileri ölçtüğü bağlamında incelemiş ve soruların kurgusal bağlamlı, yorumlama, uygulama, değerlendirme becerilerini ölçen orta düzey bir sınav olarak yorumlamışlardır. Çelik vd. (2018), 2018 yılında yenilenen Ortaokul Matematik dersi öğretim programı kazanımlarını YBT'ye göre inceledikleri çalışmalarında kazanımların bilişsel süreçler bağlamında anlama

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

ve uygulama basamaklarında, bilgi boyutu bağlamında ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyinde yer aldığı, dolayısıyla alt ve orta düzey bilişsel düzeylerde bulunduğu sonucuna varmışlardır. 2021 yılı LGS Matematik dersi sorularının programla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ve YBT ölçütleri kullanılan bir başka çalışmada soruların bilgi boyutunda işlemsel- üstbilişsel, bilişsel süreçler boyutunda uygulama- çözümleme basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Kazanımların ise bilgi boyutunda olgusal- kavramsal- işlemsel düzeyde, bilişsel süreçler açısından anlama-uygulamada düzeyinde bulunduğu belirtilmiştir (Üzümcü ve İpek, 2022). Şahin (2022), 2018-19-20-21 yıllarında çıkan, dört yıla ait LGS Matematik dersi sorularını ve program kazanımlarını YBT bağlamında karşılaştırdığı araştırmasında soruların bilgi boyutuna göre işlemsel, bilişsel süreçler boyutuna göre ise uygulama-çözümleme basamaklarında yığıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Güler vd. (2019), 2018 yılı LGS Matematik dersi soruları ile 2018 yılında yenilenen Matematik dersi öğretim programının uyumunu öğretmen görüşleri üzerinden incelemişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcıların %10'u program ve kazanımların uyumsuz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu araştırmada en çarpıcı bulgu kazanımlar ve sorular uyumlu bulunsa da bulunmasa da program kazanımlarının düzeyinin sınav sorularının düzeyinden altta kaldığı, sınav sorularının programa göre üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü yönündeki görüşün katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan görüş olduğudur.

Öğretim programı kazanımları ile LGS sorularının düzeylerinin uyumu, LGS'nin ölçtüğü bilişsel düzeyler ve program kazanımlarının bilişsel düzeyleri ile ilgili çeşitli görüş ve araştırmalar ortaya konmaktadır. LGS'nin amacı 8. sınıf öğrencilerinin %10'luk kısmını seçerek onları nitelikli liselere yerleştirmektir. Sınavın az bir öğrenci kitlesini ilgilendirmesi gerektiği düşünülse de mevcut durum çok farklıdır. 2024 yılında 8. sınıftan 1.038.544 öğrenci sınava başvurmuş ve 992.906'sı sınava girmiştir (MEB, 2024). Bu verilerden hareketle 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin neredeyse tamamının LGS'ye girdiği (MEB,2024). Bu verilerden hareketle LGS'nin sadece %10'u değil neredeyse tüm 8. sınıf öğrencilerini ilgilendiren ve etkileyen bir sınav olduğu söylenebilir. Aileler, akademik durumları ne olursa olsun çocuklarının LGS'ye girerek başarılı sonuçlar almasını; nitelikli liselerde eğitim görmesini önemsemektedir (Karadeniz vd., 2014; Güngör, 2021). Öğretmenler, öğrenciler hatta basım yayın sektörü sınav odaklı hareket etme ihtiyacı duymaktadır. Merkezi sınavların varlığı öğretmenleri sınav temelli içerik hazırlamaya, eğitim durumlarını buna göre düzenlemeye itmekte ve bu da programın tüm boyutlarıyla uygulanamamasına neden olmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019; Demirbilek ve Levent, 2019; Ulusoy, 2020).

LGS Matematik soruları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini ölçerek sınav başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır (Dereli ve Kartal, 2020). Matematik sınavdaki puan hesaplamalarında yüksek ağırlığa sahip olduğu için öğrencilerin yerleştirme sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Duran, 2024). Matematik dersini sadece okuldaki öğretmeninden dinleyen ve ek desteğe sahip olmayan öğrenciler için sınava hazırlık sürecinde tek kaynak okuldaki ders içerikleri olarak düşünülebilir. Öğretmenler ders planı hazırlarken öğretim programında yer alan hedeflerden yola çıkarak ders içeriklerini hazırlamakta ve eğitim öğretim etkinliklerini belirlemektedir (Demirel, 2005). Program kazanımlarının düzeyi ile sınav sorularının düzeyinin örtüşmesi, kazanımların ve soruların taksonomik olarak homojen dağılıma sahip olması eğitimin kalitesini ve verimini olumlu yönde etkiler (Linn, 2001). 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanunu 6. ve 8. maddelerinde (Resmi Gazete, 1973, Sayı: 14574) öğrencileri ilgi, kabiliyet ve yönelimlerine göre bir üst eğitim kurumuna hazırlamak,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

maddi imkânsızlıkları bulunan öğrencileri yükseköğretim kurumlarına ulaşana kadar desteklemek ve bireylere fırsat eşitliği yaratmak gibi ilkeleri bulunmaktadır. Bireylere sunulan eğitim hedeflerinin yapısının, tek kaynak eğitim programları ve okuldaki öğretmeni olsa dahi üst eğitim kurumlarına giriş ölçütlerine uygun olması, mevcut programın ihtiyaca dönük olması ve güvenilirliği noktasında aydınlatıcı olacaktır. LGS sorularını kesitsel olarak inceleyen araştırmalar mevcut olsa da tüm soruları ele alan araştırmalar alanyazında fazla yer almamaktadır. Araştırma sonucunda program kazanımlarının ve sınav sorularının düzeyi ve uyumuna ilişkin ortaya konacak bulgular gerekli kurum ve kuruluşlara dönüt sağlayabilir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında program güncellenmiş olsa da güncellenmiş program kademeleri olarak uygulamaya geçirilmiştir. Bu nedenle 8. Sınıflarda halen 2018 öğretim programı uygulanmaktadır. Uygulanan program kazanımlarının sorularla uyumunun karşılaştırılması güncel bir gereklilik olarak ele alınabilir.

Araştırmanın amacı LGS matematik sorularının ve soruların ilgili olduğu 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının YBT'ye göre düzeylerini karşılaştırmak, soruların ve kazanımların bilgi ve bilişsel süreçler boyutunda nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir.

Belirtilen amaç doğrultusunda "LGS Matematik testlerinde yer alan sorular ile 8. sınıf Matematik dersi öğretim programında yer alan ve sorularla ilişkilendirilen kazanımların YBT'ye göre uyumu ve bu soruların YBT'ye göre dağılımı nasıldır?" sorusu, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Tüm bu söylenenler ışığında araştırmanın probleminden hareketle belirlenen alt problemler aşağıda listelenmektedir:

1. 2018-19-20-21-22-23-24 tarihlerinde yapılan LGS Matematik sorularının ve sorularda yer alan kazanımların YBT bakımından dağılımı nasıldır?
2. LGS Matematik testlerinde yer alan soruların 8. sınıf Matematik öğretim programı kazanımlarından hangilerini ölçmektedir?
3. Soruların ve soruları ölçen kazanımların düzeylerinin YBT bakımından karşılaştırılmasının sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada, 2018-2024 yılları arasındaki LGS Matematik soruları ve 8. sınıf Matematik öğretim programı kazanımları, YBT bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Veriler belgelerden elde edildiği için durum çalışması deseni ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre, durum çalışması, belirli bir zaman dilimindeki durumu derinlemesine incelemeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu araştırmada her yılın sınav soruları ve kazanımları bir durum olarak ele alınarak incelenmiştir. Doküman analizi ise yazılı belgelerin detaylı bir şekilde analiz edilmesini sağlar ve bu araştırmada, sınav soruları ve kazanımların belgeler üzerinden incelenmesinde kullanılmıştır. Bu iki yöntem, araştırmayı daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak sağlamaktadır.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Veri kaynağı

Araştırmanın veri kaynakları LGS Matematik dersi soruları ve Matematik öğretim programı kazanımlarıdır. Araştırmada 2018-19-20-21-22-23-24 yıllarında çıkmış sınav soruları ve sorulara ilişkin 8. sınıf Matematik dersi öğretim programı kazanımları üzerinde inceleme yapılmıştır. LGS Matematik soruları ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavda yer almakta ve öğrencilerin temel matematiksel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmaktadır (MEB, 2020). Bu sorular YBT bağlamında hedeflerin bilişsel düzeydeki dağılımını incelemek için zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Araştırmanın temel amacı Matematik öğretim programında yer alan kazanımlar ile LGS soruları arasındaki uyumu değerlendirmektir. Bu nedenle, 8. Sınıf öğretim programı kazanımları araştırmanın ana dayanağı olarak ele alınmıştır. Kazanımlar, öğrencilerin matematiksel becerileri geliştirme sürecinde ulaşmaları beklenen hedefleri tanımladığı için bu analizde kritik bir öneme sahiptir. 2018-2024 yılları arasındaki LGS Matematik sorularının seçilmesinin nedeni, bu yıllar arasında sınavlarda ölçülen bilişsel düzeylere ilişkin olası değişikliklerin araştırma kapsamına alınarak daha geniş bir perspektif sunmasıdır. Ayrıca veri setini genişletmek amacıyla çıkan tüm sorular ele alınmıştır. Güncel eğilim ve uygulamaları değerlendirmek açısından bu dönemi incelemek uygun görülmüştür. Seçilen veri kaynakları, araştırmanın amaç ve kapsamı ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle hem LGS Matematik soruları hem de öğretim programı kazanımları, araştırmanın bilimsel tutarlılığı ve anlamlı sonuçlara ulaşması için stratejik olarak belirlenmiştir.

Veri toplama araç ve teknikleri

Araştırmanın verilerini oluşturan sorular http-1 adresinden, sorulara ilişkin kazanımlar ise http-2 adresinde yer alan öğretim programından elde edilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırmanın ilk aşamasında Matematik alanında yer alan benzer ve farklı taksonomilere ilişkin alanyazın çalışmaları incelenmiştir. Bu araştırmada YBT tercih edilmesinin nedeni Bloom taksonomisinin yaygın kullanılan ve kabul gören bir taksonomi olmasıdır. 1960'lı yıllardan itibaren Bloom taksonomisi dünya genelinde program hedeflerinde ve sınav sorularının ölçütlerinde yer almıştır. Programların hedef düzeylerinin belirlenmesinde temel bir başvuru kaynağıdır (Moskal, 2000; Krathwohl, 2002; Forehand, 2010). İkinci aşamada taksonomi ölçütlerine ilişkin orijinal eserde bulunan uygulama örnekleri detaylıca incelenmiş, YBT'de kullanılan bir fiil kod listesi hazırlanmıştır. Verilerin analizi alanında uzman olan, sahada aktif görev yapan iki Matematik öğretmeni tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Analiz eden araştırmacıların biri aktif soru yazarlığı yapmakta ve eğitim programları alanında yüksek lisans mezunu olup diğeri de eğitim programları alanında doktora eğitimi almaktadır. Son kontrolleri yapan araştırmacı ise Bloom taksonomisi alanında bilimsel çalışmalar yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Veri analizleri tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, çelişkili veriler üzerinde tartışılmıştır. Çelişkiler minimum düzeye indirildikten sonra güvenirlik katsayısı hesaplanıp ölçütlere uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Son aşamada veriler yüzde ve frekans tabloları halinde düzenlenerek tablolaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Araştırmacının rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacı sürecin hem içinde hem dışında bulunabilmelidir. Ayrıca sürecin işleyişi hakkında şeffaf yaklaşım sergilemelidir. İnandırıcılığı artırmak ve çalışmanın kalitesini yükseltmek amacıyla, araştırmacının rolünü betimleyebileceği, bu bağlamda çalışmaya katkı sağlayabilecek yöntemlerden biri, araştırma günlüğüdür (Fındıklı ve Saygun, 2023). Bu çalışmada da araştırmacının rolünü şeffaf şekilde betimlemek için araştırma günlüğü kullanılmıştır:

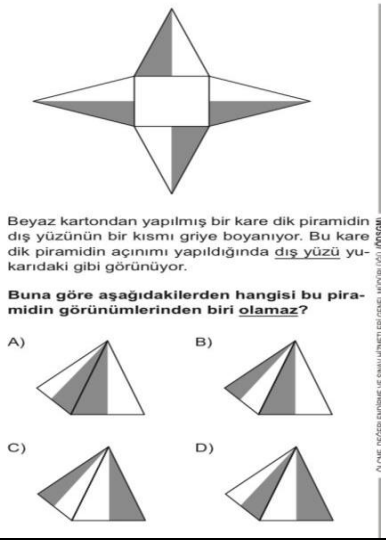
- Araştırmacı, 01.05.2022-30.10.2022 tarihleri arasında alanyazın taramaları yapmış, 01.11.2022-01.02.2023 tarihleri arasında ise veriler iki bağımsız araştırmacı tarafından değerlendirilip yorumlanmıştır.
- Elde edilen bulgular karşılaştırılmış, çelişkili veriler tartışılmıştır.
- Tartışmalar çevrimiçi ve yüz yüze yapılmış, 02.02.2023-31.03.2023 tarihleri arasında devam etmiş ve çelişkiler azaltılmıştır. Bu süreçte 2018-2022 yıllarına ait sorular tartışılmıştır.
- 2023-2024 yıllarına ait sorular için ise 10.06.2024-31.07.2024 tarihleri arasında bağımsız incelemeler yapılmış ve tartışılmıştır.
- Uzlaşı sağlandıktan sonra 52 kazanım ve 140 soru üzerinden güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve veriler yüzde-frekans tablolarına işlenmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada öncelikle 2018 8. sınıf ortaokul Matematik öğretim programı kazanımları YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Yedi yıla ait LGS Matematik soruları da bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre analiz edilmiştir. Soruların ilgili olduğu program kazanımları belirlenerek, kazanımların ve soruların ilgili olduğu basamaklar tek bir tabloda bir araya getirilmiştir. Analiz yapılırken oluşturulan fiil listesindeki kodlar dikkate alınmıştır. 8. Sınıf Matematik dersi kazanımları sıklıkla birden fazla fiil içermektedir. Örneğin "Dik koniyi tanır, temel elemanlarını belirler, inşa eder ve açınımını çizer." kazanım cümlesinde dört adet fiil yer almakta ve fiiller farklı bilgi boyutlarında bulunmaktadır. Benzer kazanımları sınıflandırmak için kazanım cümlesinde var olan eylemlerden en üst düzeyde bulunan eylemin basamağına göre hareket edilmiş ve kazanımın taksonomik düzeyi bu basamağa bakılarak belirlenmiştir. LGS sorularında yer alan kazanımların düzeyi belirlenirken program kazanımlarının tablodaki düzeylerine göre hareket edilmesi planlanmıştır. Ancak burada da bir soruda birden fazla kazanımın olduğu durumlar söz konusu olmuştur. Soruya ilişkin kazanımların düzeyi belirlenirken, soruya ilişkin birden fazla kazanımın olduğu durumlarda, soruya bütünsel bakılmış, soruyu en çok ilgilendiren kazanım, başka bir deyişle en kapsayıcı kazanımın taksonomik düzeyine bakılarak, sorudaki kazanımın taksonomik düzeyi belirlenmiştir. Çalışmada kuramsal geçerliği oluşturmak adına soruların ne şekilde sınıflandırıldığını açıklamak için analiz edilen soruların ve ilgili kazanımların bilişsel seviyelerinin ve bilgi türlerinin belirlenmesine ilişkin aşağıdaki soru örnekleri paylaşılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

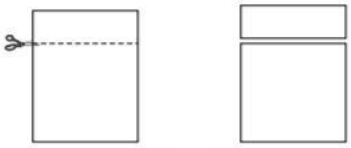
Tablo 3.
LGS matematik 2018 yılına ait bir soru ve soruya ilişkin program kazanımının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizini gösteren örnek

LGS 2018	**Soru**		**Kazanım**		
Soru	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Kazanım**
14.  Beyaz kartondan yapılmış bir kare dik piramidin dış yüzünün bir kısmı griye boyanıyor. Bu kare dik piramidin açınımı yapıldığında dış yüzü yukarıdaki gibi görünüyor. **Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu piramidin görünümlerinden biri olamaz?** A) B) C) D)	Kavramsal Bilgi	Uygulama Basamağı	Kavramsal Bilgisi	Uygulama Basamağı	M.8.3.4.5. Dik piramidi tanır, temel elemanlarını belirler, inşa eder ve açınımını çizer.

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekte yer alan soruya ilişkin kazanım belirli bir konuda (geometrik cisimler) yer alan kavramları ve modelleri sınıflandırmaya ilişkin olduğu için bilgi düzeyinde "kavramsal" basamaktadır. Kazanımda dört ayrı fiil bulunmaktadır. Yöntemde tutarlılığı sağlamak adına burada da taksonomik düzeyi en yüksek olan inşa etme-açınımını çizme eylemleri referans alınarak bilişsel süreç boyutundaki düzey "uygulama" olarak alınmıştır. Çizim yapma, inşa etme gibi eylemler uygulama yapmaya yönelik olduğundan düzey olarak uygulama düzeyi seçilmiştir. Soruda da kazanıma benzer şekilde geometrik cisimler kategorisinde "dik piramit" olarak yer alan kavramsal yapının açınımı verilmiş ve kapalı halinin olası durumlarının tahmin edilmesi istenmiştir. Dik piramidin yüzey açınımlarına ilişkin bilginin ki bu "kavramsal bilgi" kategorisinde yer alır, pratik bir durumda kullanılması, kavramı yeni durumlara uyarlama ve açınım süreçlerini tersine işletme gibi beceriler içerdiğinden sorunun bilişsel düzeyi de "uygulama" olarak belirlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 4.
LGS matematik 2019 yılına ait bir soru ve soruya ilişkin program kazanımının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizini gösteren örnek

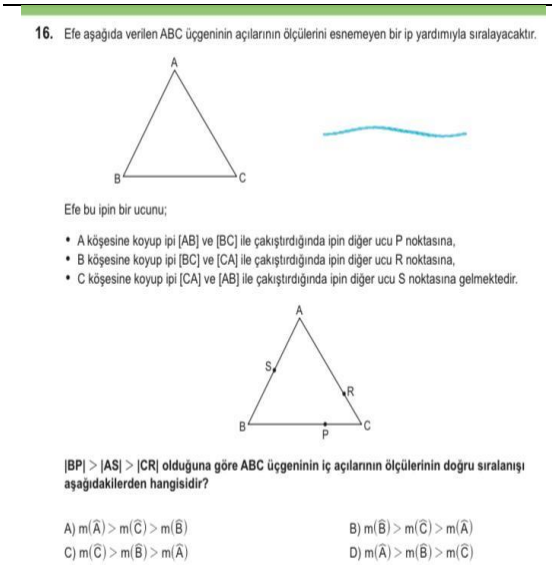
LGS 2019	**Soru**		**Kazanım**		
Soru	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Kazanım**
8. *a, b birer gerçek sayı ve $b \geq 0$ olmak üzere* $a\sqrt{b} = \sqrt{a^2 b}$ *dir.* Dikdörtgen şeklindeki bir kâğıt aşağıdaki gibi kesilerek kare ve dikdörtgen şeklinde iki kâğıt elde ediliyor. Elde edilen kare şeklindeki kâğıdın bir yüzünün alanı 27 cm^2 olup dikdörtgen şeklindeki kâğıdın bir yüzünün alanının 3 katına eşittir.  **Buna göre elde edilen dikdörtgen şeklindeki kâğıdın kısa kenarının uzunluğu kaç santimetredir?** A) 9 B) $2\sqrt{3}$ C) 3 D) $\sqrt{3}$	İşlemsel Bilgi	Çözümleme Basamağı	İşlemsel Bilgi	Uygulama Basamağı	M.8.1.3.3.Kareköklü bir ifadeyi akökb şeklinde yazar ve akökb şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır.

Örnekte yer alan soruya ilişkin kazanım kareköklü ifadelerle ilgili işlemleri içerdiğinden bilgi düzeyinde "işlemsel bilgi", kök içine alma veya kök dışına çıkarma ise işlemsel bilgiyi yeni durumlarda kullanma becerisi gerektirdiğinden "uygulama" basamağı ile ilişkilidir. Soruda yer alan yapıda ise işlem yapma gereğinin yanı sıra, bütün halinde bulunan bir yapının parçalarına ayrılması ve parça-bütün ilişkisinin kurularak yorumlanması, muhakeme-analiz edilmesi becerileri ön plana çıktığından, soru "işlemsel bilgi" ve "çözümleme" basamağı düzeyindedir.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 5.
LGS matematik 2020 yılına ait bir soru ve soruya ilişkin program kazanımının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizini gösteren örnek

LGS 2020	**Soru**		**Kazanım**		
Soru	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Bilgi Boyutu**	**Bilişsel Süreç**	**Kazanım**
	Üstbilişsel Bilgi	Çözümleme Basamağı	İşlemsel Bilgi	Uygulama Basamağı	M.8.3.1.3. Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açıların ölçülerini ilişkilendirir.

Örnekte yer alan kazanım bilgi düzeyi bakımından kavramsal-işlemsel bilgi düzeyi arasında bir bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Kazanımın açı-kenar ilişkisini kurarak benzer durumlara ilişkin problemleri çözme ve hesaplama yapma gibi içerikleri karşıladığı araştırmada yer alan öğretmenler tarafından eğitim durumları açısından nitelendirildiğinde daha kapsayıcı olarak işlemsel bilgi basamağına yerleştirilmiştir. Açı-kenar ilişkisini kullanma ve yeni yapılarda bunu belirleyebilme, uygulama odaklı bir beceri olduğundan bilişsel süreçler açısından "uygulama" düzeyinde olarak belirlenmiştir. Bir ipin uzunluğunu kullanarak üçgenin kenar uzunluklarını karşılaştırmaya ve oradan da açı ile olan ilişkisine geçiş yapmaya yönelik oluşturulan senaryoda var olan bilgileri strateji uygulayarak düzenleme, uygun çözümü seçme, öğrenilen bilgileri gözden geçirerek planlama yapmaya yönelik beceriler gerektirdiğinden sorunun düzeyi bilgi boyutunda "üstbilişsel bilgi" düzeyindedir. Üçgenin kenarları ve ip arasındaki iletişimi örgütleme, ip ile kenarın nasıl bir araya geldiğini ve aralarındaki bağlantıyı analiz etme gibi becerileri içermesi nedeniyle sorunun bilişsel süreçler boyundaki düzeyi "çözümleme" olarak alınmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirliğini sağlama konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Nicel araştırmalardaki güvenirlik kavramı, nitel araştırma sahasında genellikle güvenduyulabilirlik kavramı ile nitelendirilir. Bu kavram altında yer alan ilkeler araştırmanın tekrar yapılabilir olması, inandırıcı olması, aktarılabilir olması ve güvenilir olması olarak ifade edilebilir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmaların içsel geçerliğinin sağlanması, araştırmanın inandırıcılığı ile orantılı kabul edilmektedir (Meriam ve Tisdell, 2015). Araştırmanın içsel geçerliğinin sağlanması için birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Bu niteliklerden biri, iyi bilinen bir araştırma yönteminin kullanılmasıdır. Doküman inceleme yöntemi sıklıkla tercih edilen bir yöntem olması sebebiyle bu kategoride kabul edilebilir (Bowen, 2009). Bir başka nitelik uzun süreli irtibat kurma ve gözlemdir. Çalışma verilerinin incelenmesi süreçlerinde araştırmacılar sürekli irtibat halinde kalmıştır. Ayrıca iki araştırmacı da Matematik alanında uzman ve sahada aktif görev yapan gözlemcilerdir. Bir diğer nitelik çeşitlemedir. Çeşitleme, araştırmanın ilgili benzer çalışmalarla karşılaştırılması ve uyumunun incelenmesidir (Denzin ve Lincoln, 2005). Mevcut çalışmada, ilgili araştırmalara dair alan yazın taramaları yapılmış, bulgular ve sonuçlar karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Bu nitelik araştırmacı çeşitlemesi olarak da yorumlanabilir. Çalışmayı iki ayrı araştırmacı incelemiştir. Bir başka nitelik, katılımcı dürüstlüğünü destekleyen taktiklerin kullanılmasıdır (Shenton, 2004). Araştırmanın dürüst bir çerçevede yapılmış olması, mevcut çalışmanın doğasına yansıtıldığında verilerin nesnel bakış açısıyla incelenmesi üzerinden olacağından, bu niteliği sağlayabilmek adına veriler bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bir başka nitelik, tekrarlı sorgulamadır (Thomas ve Nyce, 1998). Mevcut çalışmada veriler ilk olarak bağımsız değerlendirilmiş, sonrasında çelişkili bulgular içeren veriler zamana yayılarak tek tek tartışılmış ve azami uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Kısa aralıklı toplantılar yapılmış ve yine başka bir nitelik olan meslektaş değerlendirmesi araştırmacılar meslektaş olduğundan sağlanmıştır. Fenomenin ayrıntılı betimlenmesi niteliğini sağlamak adına, çalışmada 52 kazanım ve 140 soru için ayrı tablolar oluşturulmuş, tablolara her veri için ayrı hücre eklenerek düzenli bir yapıda incelenmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak, nitel çalışmaların olmazsa olmaz niteliklerinden biridir. Doküman inceleme ve benzer çalışmalarda güvenirliği sağlamak adına, Miles ve Huberman tarafından oluşturulan güvenilirlik formülü sıklıkla kullanılmaktadır (Schwant, 1996). Hesaplama sonucunda elde edilen değer 0.70 ve üzerinde ise çalışma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Şimsek ve Yıldırım, 2018). Miles-Huberman güvenilirlik eşitliği aşağıda yer almaktadır.

$$Güvenilirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}\ x\ 100$$

Miles-Huberman formulüne göre bu çalışmanın güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla çalışma bulguları güvenilir kabul edilmiştir. Miles ve Huberman'a göre doküman inceleme türündeki çalışmalarda, verilerin analizini yüzde ve frekans tablolarını kullanarak yansıtmak çalışmanın anlaşılır ve net olmasına yardımcı olur ve güvenilirliği artırır. Bu nedenle mevcut çalışmada da elde edilen bulgular yüzde ve frekans tabloları kullanılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğultusunda 2018-19-20-21-22-23-24 yıllarında LGS Matematik testlerinde yer alan soruların YBT'ye göre nasıl bir dağılım gösterdiğine yönelik olarak yapılan incelemede elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
Yedi yıla ait soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutunda dağılımı

		BİLİŞSEL SÜREÇLER BOYUTU							
		Hatırla (*f*)	**Anla (*f*)**	**Uygula(*f*)**	**Çözümle (*f*)**	**Değerlendir(*f*)**	**Yarat (*f*)**	**Toplam (*f*)**	**%**
BİLGİ BOYUTU	**Olgusal Bilgi**	0	0	0	0	0	0	0	0.00
	Kavramsal Bilgi	1	1	3	1	0	0	6	4.28
	İşlemsel Bilgi	0	0	43	82	5	0	130	9.85
	Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	4	0	0	4	2.85
	Toplam (f)	1	1	46	87	5	0	140	100
	%	0.71	0.71	31.85	62.14	3.57	0.00	100.00	100.00

**f: soru sayısı*

Tablo 6'ya göre LGS Matematik dersine ait çıkmış tüm sorular YBT'ye göre incelendiğinde, bilgi boyutunda %4.28'i (f=6) kavramsal bilgi, %92.85'i (f=130) işlemsel bilgi, %2.85'i (f=4) üstbilişsel bilgi düzeylerinde bulunmaktadır. Olgusal bilgi düzeyinde ise soru bulunmamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde ise soruların %0.71'i (f=1) hatırlama, %0.71'i (f=1) anlama, %32.85'i (f=46) uygulama, %62.14'ü (f=87) çözümleme ve %3.57'si (f=5) değerlendirme basamağında yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda yaratma basamağına ilişkin soru yer almamaktadır.

2018-19-20-21-22-23-24 yıllarında LGS Matematik testlerinde yer alan sorulara ilişkin kazanımların YBT'ye göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemeye yönelik olarak yapılan incelemede elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 7.
Sorulara ilişkin kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutunda dağılımı

		BİLİŞSEL SÜREÇLER BOYUTU							
		Hatırla (*f*)	**Anla (*f*)**	**Uygula(*f*)**	**Çözümle (*f*)**	**Değerlendir(*f*)**	**Yarat (*f*)**	**Toplam (*f*)**	**%**
BİLGİ BOYUTU	**Olgusal Bilgi**	1	0	0	0	0	0	1	0.71
	Kavramsal Bilgi	0	6	6	0	0	0	12	8.57
	İşlemsel Bilgi	0	3	95	29	0	0	127	90.71
	Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0.00
	Toplam (f)	1	9	101	29	0	0	140	140
	%	0.71	6.42	72.14	20.71	0,00	0.00	100.00	100.00

**f: soru sayısı*

Tablo 7'ye göre LGS Matematik testinde yer alan sorulara ilişkin kazanımların taksonomik düzeyleri incelendiğinde, bilgi boyutunda soruların %0.71'i (f=1) olgusal, %8.57'si (f=12) kavramsal, %90.71'i (f=127) işlemsel bilgi düzeyinde yer almaktadır. İlgili kazanımlar arasında üstbilişsel bilgi basamağına ilişkin soru bulunmamaktadır. Bilişsel süreçler bağlamında ise soruların %0.71'i (f=1) hatırlama, %6.62'si (f=9) anlama, %72.14'ü (f=101) uygulama, %20.71'i (f=29) çözümleme basamağında yer almaktadır. İlgili kazanımlar arasında değerlendirme ve yaratma basamaklarına ilişkin örnek bulunmamaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda 2018-19-20-21-22-23-24 yılları LGS Matematik testlerinde yer alan soruların, 2018 Matematik dersi öğretim programı kazanımlarından hangilerini ölçtüğünü belirlemeye yönelik soru- kazanım dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 8.
Yedi yıla ait soruların öğretim programı kazanımlarına dağılımı

Kazanımlar	2018 Soru Sayısı	2019 Soru Sayısı	2020 Soru Sayısı	2021 Soru Sayısı	2022 Soru Sayısı	2023 Soru Sayısı	2024 Soru Sayısı	Toplam
M.8.1.1.1.	2	1	2	2	1	2	0	10
M.8.1.1.2.	1	1	1	0	0	1	0	4
M.8.1.1.3.	0	0	0	1	0	1	0	2
M.8.1.2.1	1	1	1	2	0	1	0	6
M.8.1.2.2.	0	1	2	2	1	1	1	8
M.8.1.2.3.	0	1	1	0	0	0	0	2
M.8.1.2.4.	1	0	0	1	0	2	0	4
M.8.1.2.5.	0	0	0	1	1	1	1	4
M.8.1.3.1.	2	1	1	1	1	0	1	7
M.8.1.3.2.	1	0	2	1	1	1	2	8
M.8.1.3.3.	1	3	2	2	2	4	1	15
M.8.1.3.4.	1	1	0	0	1	3	0	6
Kazanımlar	**2018 Soru Sayısı**	**2019 Soru Sayısı**	**2020 Soru Sayısı**	**2021 Soru Sayısı**	**2022 Soru Sayısı**	**2023 Soru Sayısı**	**2024 Soru Sayısı**	**Toplam**
M.8.1.3.5.	0	1	1	1	2	2	1	8
M.8.1.3.6..	0	1	0	0	0	0	0	1
M.8.1.3.7.	0	0	1	0	0	0	0	1
M.8.1.3.8.	0	0	0	0	0	1	1	2
M.8.4.1.1.	0	0	2	0	0	1	1	4
M.8.4.1.2.	0	0	3	2	1	2	0	8
M.8.5.1.1.	0	0	0	0	0	1	0	1

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

M.8.5.1.2.	0	1	1	0	1	1	1	5
M.8.5.1.3.	1	0	1	0	0	1	0	3
M.8.5.1.4.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.5.1.5.	0	2	3	0	0	2	0	7
M.8.2.1.1.	0	0	0	0	1	4	0	5
M.8.2.1.2.	0	0	2	3	1	1	2	9
M.8.2.1.3.	0	0	0	0	0	1	0	1
M.8.2.1.4.	2	1	2	1	1	4	1	12
M.8.2.2.1	2	2	0	0	2	0	1	7
M.8.2.2.2	1	0	0	0	0	0	0	1
M.8.2.2.4.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.2.2.5.	1	0	0	1	1	0	1	4
M.8.2.2.6.	0	1	0	1	1	0	1	4
Kazanımlar	**2018 Soru Sayısı**	**2019 Soru Sayısı**	**2020 Soru Sayısı**	**2021 Soru Sayısı**	**2022 Soru Sayısı**	**2023 Soru Sayısı**	**2024 Soru Sayısı**	**Toplam**
M.8.2.3.1.	1	1	0	2	1	0	1	6
M.8.2.3.2.	0	1	0	0	0	0	1	2
M.8.2.3.3.	2	1	0	0	1	0	1	5
M.8.3.1.1.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.3.1.2.	1	0	0	0	0	0	0	1
M.8.3.1.3.	1	0	0	1	1	0	2	5
M.8.3.1.4.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.3.1.5.	1	3	0	2	1	0	2	9
M.8.3.3.1.	0	0	0	1	0	0	0	1
M.8.3.3.2.	0	1	0	0	1	0	1	3
M.8.3.2.1.	0	0	0	0	0	0	0	0

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

M.8.3.2.2.	0	1	0	0	0	0	1	2
M.8.3.2.3.	0	0	0	0	1	0	0	1
M.8.3.2.4.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.3.4.1.	1	1	0	0	0	0	0	2
M.8.3.4.2.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.3.4.3.	0	0	0	0	0	0	0	0
M.8.3.4.4.	0	0	0	0	1	0	1	2
M.8.3.4.5.	1	0	0	0	0	0	0	1
M.8.3.4.6.	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	25	28	28	28	26	38	27	200

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre 2018 yılında LGS Matematik testinde 20'si farklı kazanımdan olmak üzere toplam 25 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. Örneğin 2018 yılında " Verilen pozitif tamsayıların pozitif tamsayı çarpanlarını bulur, pozitif tamsayıların pozitif çarpanlarını üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar." kazanımı iki ayrı soruda yer aldığı için, bu kazanım iki defa sayılmıştır. 4 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 5 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

2019 yılında LGS Matematik testinde 22'si farklı kazanımdan olmak üzere toplam 28 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 6 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 4 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

2020 yılında LGS Matematik testinde 17'si farklı kazanımdan olmak üzere toplam 28 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 6 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 9 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

2021 yılında LGS Matematik testinde 19'u farklı kazanımdan olmak üzere toplam 28 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 8 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 8 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

2022 yılında LGS Matematik testinde 23'ü farklı kazanımdan olmak üzere toplam 26 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 4 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 3 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

2023 yılında LGS Matematik testinde 22'si farklı kazanımdan olmak üzere toplam 38 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 12 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 9 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

2024 yılında LGS Matematik testinde 22'si farklı kazanımdan olmak üzere toplam 27 adet kazanıma ilişkin soru bulunmaktadır. 6 soruda birden fazla kazanımın ölçüldüğü görülmüştür. Programda yer alan 5 adet kazanım, birden fazla soruda yer almaktadır.

Yedi yılda çıkan tüm LGS Matematik soruları incelendiğinde Tablo 4'e göre en çok soru çıkan kazanımın karekök şeklinde verilen ifadeleri kök içerisine alma veya kök içerisinde bulunan tam kare olmayan ifadeyi katsayılı biçimde yazma ile ilgili olan M.8.1.3.3. kodlu kazanım olduğu görülmüştür. Bu kazanım toplam 15 soruda yer almaktadır. İkinci olarak cebirsel haldeki bir ifadeyi çarpanlarına ayırma ile ilgili M.8.2.1.4. kodlu kazanımının 12 soruda ve üçüncü olarak pozitif tamsayıları algoritmalar ile çarpanlarına ayırma becerisini içeren M.8.1.1.1. kodlu kazanımının 10 soruda yer aldığı belirlenmiştir. Yedi yılda çıkmış tüm soruların hiçbirinde yer almayan kazanımlar aşağıda listelenmiştir.

M.8.5.1.4. kodlu olasılığın hangi değerler arasında olması gerektiğini anlama, M.8.2.2.3. kodlu basit düzeydeki cebirsel ifadeleri anlama ve değişik biçimlerde yazma, M.8.2.2.4. kodlu ax+b biçimindeki denklem grafiklerini çizme, M.8.3.1.1. kodlu üçgenin yardımcı elemanlarını inşa etme, M.8.3.1.4. kodlu uygun sayıda verisi bulunan bir üçgeni çizme, M.8.3.2.1. kodlu temel geometrik kavramlara ilişkin öteleme yapma, M.8.3.4.2 kodlu dik dairesel silindire ait öğeleri belirleme, açınımını yapma ve silindiri çizme, M.8.3.4.3. kodlu dik dairesel silindirin yüzeyine ilişkin alan hesaplamalarını yapma, M.8.3.4.6. kodlu dik koniye ilişkin öğeleri belirleme, açınım yapma ve dik koniyi uygun şekilde inşa etme becerilerini içeren kazanımlar yedi yılda hiçbir soruda yer almamıştır.

Yedi yılda çıkan tüm LGS Matematik soruları incelendiğinde 9 adet kazanımdan hiç soru bulunmadığı görülmüştür.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda soruların ve soruları ölçen kazanımların YBT'ye göre düzeylerinin karşılaştırılmasının sonuçlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan incelemelerde yer alan bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.
Soruların ve soruları ölçen kazanımların bilişsel düzeyler açısından karşılaştırılması

Yıl	Uyumlu Sorular (*f*)	Daha Üst Düzeydeki Sorular (*f*)	Toplam Soru Sayısı (*f*)
2018	11	9	20
2019	9	11	20
2020	14	6	20
2021	10	10	20
2022	10	10	20
2023	11	9	20
2024	7	13	20
Toplam	72	68	140

**f: soru sayısı*

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 9'daki veriler ışığında yıllara göre değerlendirme şu şekildedir:

- 2018: 11 soru uyumlu, 9 soru daha üst düzeyde.
- 2019: 9 soru uyumlu, 11 soru daha üst düzeyde.
- 2020: 14 soru uyumlu, 6 soru daha üst düzeyde.
- 2021: 10 soru uyumlu, 10 soru daha üst düzeyde.
- 2022: 10 soru uyumlu, 10 soru daha üst düzeyde.
- 2023: 11 soru uyumlu, 9 soru daha üst düzeyde.
- 2024: 7 soru uyumlu, 13 soru daha üst düzeyde.

2018-2024 yılları arasında LGS matematik testlerinde yer alan toplam 140 sorunun analizine göre, 72 soru bilişsel süreç düzeyi açısından programda yer alan kazanımlarla uyumlu bulunurken, 68 sorunun düzeyi kazanım düzeyinden daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı 2018-19-20-21-22-23-24 yıllarında çıkan LGS Matematik dersi sorularını YBT bağlamında değerlendirmek ve soruların taksonomik düzeyi ile sorulara ilişkin kazanımların taksonomik düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu bağlamda yapılan incelemelerde elde edilen bulgular sonucunda,

YBT bağlamında yapılan incelemede, soruların büyük bir kısmının bilgi boyutunda işlemsel bilgi basamağında yer aldığı, daha az bir kısmının ise kavramsal ve üstbilişsel bilgi basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, LGS Matematik sorularının neyin nasıl yapılacağını bilme, matematiksel uygulama yaklaşımları, problem çözme ve prosedürleri yerine getirme gibi becerileri ölçmeye odaklandığını göstermektedir. Yedi yıl boyunca yapılan sınavlarda, olgusal bilgi düzeyine ait soruların hiç yer almadığı görülmüştür. Bilişsel süreç boyutunda ise, soruların çoğunlukla çözümleme basamağında yer aldığı, ardından uygulama basamağının geldiği, hatırlama, anlama ve değerlendirme basamağında ise çok az sayıda sorunun bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaratma basamağına ait herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, LGS Matematik sorularının büyük kısmının çözümleme basamağında, yaklaşık üçte birinin ise uygulama basamağında yoğunlaştığı, hatırlama, anlama ve değerlendirme basamağında çok az sayıda sorunun olduğu, yaratma basamağında ise hiç soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamızda elde edilen bulgular, LGS Matematik sorularının, işlemsel bilginin çözümleme basamağında ağırlık kazandığını ortaya koymaktadır. Yılmaz ve Doğan'ın (2022) çalışmalarında 2021 LGS Matematik sorularının büyük kısmının bilgi boyutunda işlemsel bilgi düzeyinde (%75) ve bilişsel süreç boyutunda uygulama ve analiz (%80) basamağında yer aldığı belirtilmiştir. Bu iki çalışma, soruların işlemsel bilgi ve uygulama ile analiz basamaklarında yoğunlaşması bakımından benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Doğan (2022), 2021 LGS testinde değerlendirme basamağında yer alan soruların oranının %20 olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu araştırmada değerlendirme basamağındaki soruların oranı daha düşüktür. Bunun nedeni, tüm soruların değerlendirme basamağındaki oranının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

matematiksel olarak düşük çıkması olabilir. Soruların büyük kısmının çözümleme basamağında yer alması, LGS'nin üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik bir sınav olduğunu düşündürmektedir.

Ekinci ve Bal'ın (2019) araştırmalarında 2018 yılı LGS Matematik sorularının büyük çoğunluğunun işlemsel bilgi düzeyinde olduğunu, ancak yalnızca iki sorunun kavramsal bilgi düzeyinde bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, soruların %40'ının uygulama, %60'ının ise analiz düzeylerinde olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sınav soruları ile kazanımlar arasında tam bir uyum bulunmamaktadır. Araştırmamızda ise, LGS sorularının büyük oranda işlemsel bilgi düzeyinde yer aldığı ve soruların taksonomik düzeyinin kazanımların düzeyiyle uyumlu olmadığı görülmüştür. Ekinci ve Bal'ın (2019) bulgularıyla benzerlik, işlemsel bilgi ve soru-kazanım uyumsuzluğu açısından ortaya çıkmaktadır.

Ünal ve Eroğlu (2021), 2018-2020 yıllarına ait LGS Matematik sorularını inceledikleri çalışmalarında, soruların kurgusal bağlamlı ve yorumlama ile uygulama becerilerini ölçtüklerini belirtmişlerdir. Araştırmamızda da soruların büyük kısmının işlemsel bilgi ve uygulama ile çözümleme basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, işlemsel bilgi düzeyine ilişkin uygulama ve çözümleme düzeylerinin, genellikle öğrenilen teorik bilgileri yeni durumlara uygulamayı gerektiren teknik bilgi ve problem çözme becerilerini kapsadığı tanımına paraleldir. Ünal ve Eroğlu (2021), inceledikleri LGS sorularını "orta düzey" olarak nitelendirirken, araştırmamızın bulguları, çözümleme ve uygulama basamağının ağırlıklı olması nedeniyle, yedi yıllık sınav sorularının orta-üst düzey olarak nitelendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Üzümcü ve İpek (2022), YBT ölçütleriyle 2021 LGS Matematik sorularını incelediklerinde, bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel; bilişsel süreç boyutunda ise uygulama ve çözümleme basamağının ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmamızda ise, tüm LGS sorularının işlemsel bilgi ve uygulama-çözümleme basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu açıdan, iki çalışma arasında bilgi ve bilişsel süreç boyutları bakımından benzerlik vardır.

Şahin (2022) de, 2018-2021 yıllarına ait dört yıllık LGS Matematik sorularını incelediği araştırmasında, soruları bilgi boyutunda işlemsel, bilişsel süreç boyutunda ise uygulama ve çözümleme ağırlıklı olarak değerlendirmiştir. Araştırmamızdaki bulgular da LGS Matematik sorularının işlemsel bilginin uygulama ve çözümleme basamaklarında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu iki araştırmanın bulguları, bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından benzerlik göstermektedir.

Kablan ve Bozkuş'un (2021) çalışmasında ise, mevcut program ile LGS içeriği arasında paralellik bulunmadığı ve LGS'nin daha çok PISA türü sınavlara zemin oluşturduğu vurgulanmıştır. Araştırmamızda, yedi yıllık sınavlarda çıkan toplam 140 soru içerisinde 68 sorunun bilişsel süreç bağlamında düzeyinin, soruya ilişkin kazanımın düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu da, sınav sorularının kazanımlara göre daha üst düzey bilişsel beceriler içerdiğini ve taksonomik düzey açısından soruların kazanımlardan daha yüksek olduğunu gösteriyor olabilir.

Tablo 7'ye göre, LGS Matematik testindeki soruların kazanımlarının taksonomik düzeyleri incelendiğinde, bilgi boyutunda kazanımların çoğunluğunun işlemsel bilgi basamağında yer aldığı, daha

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

az bir kısmının olgusal ve kavramsal bilgi basamağında bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, ilgili kazanımlar arasında üstbilişsel bilgi basamağına ait herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda kazanımların en çok uygulama basamağında yer aldığı, ardından çözümleme basamağının geldiği, çok az sayıda kazanımın ise anlama ve hatırlama basamağında bulunduğu görülmüştür. Bu da kazanımların çoğunluğunun orta düzey beceriler içerdiği ve uygulama düzeyine daha yakın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Çelik vd. (2018), 2018 yılı Ortaokul Matematik öğretim programının kazanımlarını kavramsal-işlemsel bilgi ve anlama-uygulama süreçlerine ağırlıklı olarak nitelendirmiştir. Bu çalışma ile bizim araştırmamızın bulguları, kazanımların işlemsel ve uygulama düzeyinde ağırlıklı olması bakımından benzerlik göstermektedir. Çelik vd. (2018), kazanımları alt-orta düzey olarak nitelendirirken, bu çalışma ile kazanımların orta düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretim programında yer alan 52 adet kazanım ve LGS Matematik soruları incelendiğinde 2018 yılında 20, 2019 yılında 22, 2021 yılında 17, 2022 yılında 23, 2023 yılında 22, 2024 yılında 22 farklı kazanımdan soru bulunduğu görülmüştür. 2020 ve 2021 yıllarının salgın sebepleri ile sadece birinci dönem konularını kapsıyor olmasına rağmen nicelik olarak diğer yıllara yakın sayıda kazanım içerdiği görülmektedir. Aynı kazanımın birden fazla soruda yer alması nedeniyle kazanımların tekrarlı sayıldığı incelemede ise 2018 yılının 25, 2019-20-21 yıllarının 28, 2022 yılının 26, 2023 yılının 38 ve 2024 yılının 27 kazanımı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yedi yıllık LGS Matematik sorularında toplam 200 adet öğretim programı kazanımının yer aldığı görülmektedir. En fazla sayıda kazanımın 2023 yılında (38), en az sayıda kazanımın ise 2018 yılında (20) bulunduğu, yedi yıllık sınavlarda öğretim programına ilişkin ortalama 25 kazanıma ilişkin soru geldiği ve bunun da öğretim programının %50'sine eşit olduğu söylenebilir. Bulgudan hareketle LGS Matematik dersi sorularının öğretim programı kazanımlarının yaklaşık %50'sini yokladığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmanın amacı "LGS Matematik dersi sorularının ve 2018 8. sınıf Matematik öğretim programında yer alan sorulara ilişkin kazanımların YBT'ye göre dağılımını ve uyumunu belirlemek" cümlesiyle ifade edildiğinde, çalışma teknik ve yüzeysel görünebilir. Ortaya çıkan sonuçlar, ilgili program kazanımlarının düzeyi ile soruların düzeyinin örtüşmediği şeklinde yine tek bir cümleyle özetlenebilir. Ancak bu uyumsuzluk, yalnızca iki dokümanın birbirini tutmaması olarak yorumlanmamalıdır. Öğretmenler okullardaki eğitim durumlarını olağan olarak, kazanımlar etrafında şekillendirirler. Kırsal kesimde yaşayan ya da ekonomik açıdan yeterli kaynağa sahip olmayan öğrenciler için yegâne kaynak okulda sahip oldukları öğretmen ve o öğretmen ile içine girdikleri eğitim senaryolarıdır. LGS'ye hazırlanmak için özel ders, özel okul, etüt merkezi vb. imkânlara sahip olmayan bir öğrenci okulda sınava göre alt düzeyde kalan uygulamalar yapıyor ise LGS öncesindeki döneme kıyasla, nitelikli okullarda okuyabilme şansını yakalayamıyor ya da düşük şansla sınava giriyor olabilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6. ve 8. maddelerinde öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda üst eğitim kurumlarına hazır hale getirmek, maddi durumu elverişli olmayan öğrencileri yükseköğretime ulaşıncaya dek desteklemek ve her bireye eşit fırsatlar yaratmak gibi ilkeler bulunmaktadır. Toplumda dikey sosyal hareketliliği ve meritokrasiyi işler halde tutmak için mevcut durum gerekli kurum ve kuruluşlar tarafından gözden geçirilebilir.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Aileler de çocuklarının akademik düzeyinden bağımsız olarak, nitelikli okullarda eğitim görmeyi önemsemekte ve LGS'ye girmelerini istemektedir (Karadeniz vd., 2014; Güngör, 2021). Okullarda uygulanan Matematik dersi öğretim programının düzeyi ile sınav sorularının düzeyi arasındaki fark, öğretim programına ve programın hayata geçirilmesinde temel rol oynayan öğretmenlere olan toplumsal güven ve inançları etkilemiş olabilir. Ortak sınavlarda elde edilen başarı ya da başarısızlık okul yönetimlerini ve öğretmenleri ciddi düzeyde etkilemektedir (Woesmann, 2003). Okulların ve il milli eğitimlerin LGS ve benzeri sınavlardaki neticelerine bakılarak değerlendirme ve raporlamalar yapılmaktadır. Raporlar üst kademelerden il milli eğitimlere, ilçe milli eğitimlere, okullara ve son olarak her şeyin başladığı yere; öğretmenlere geri döndüğünde, öğretmenlerden başarısızlığın sebeplerine ilişkin açıklama ve yorumlamalar beklenmektedir. Bu durumda öğretmen, sınıfta uygulamakla yükümlü olduğu program kazanımlarına mı yoksa başarılı sonuçlar elde etmesi gereken görece üst düzey bir sınava mı odaklanması gerektiği konusunda ikilemde kalabilir. Başarılı sonuçların öğretmenlerin motivasyonunu ve özgüvenini pozitif yönde etkilediği bilinmektedir (Osstrof, 1993). Olası başarısızlıklar da öğretmende motivasyon kaybına, mesleki tükenmişliğe; bu iki hayati etken de eğitim öğretimin kalitesinin düşmesine yol açabilir.

YBT dağılımlarının bulguları ışığında, LGS sorularının çözümleme basamağıyla ilintili olduğu; dolayısıyla üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü söylenebilir. Üst düzey bilişsel beceriler, analitik düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi karmaşık zihinsel beceriler içerir. Karmaşık düşünmeyi gerektiren süreçlerde kişinin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesi, gerekli teknik bağlantıları kurabilmesi, kullanacağı yöntemleri gözden geçirebilmesi önem taşır. Nerede ne zaman yanlış yaptığını, yanlışı düzeltmesi için hangi yolları denemesi gerektiğini bilen, öğrenme izlerini gerektiği yerde zihin kütüphanesinden çıkarıp, uygulamayı başaran bireyin üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren durumlardan daha kolay çıkacağı söylenebilir. Bahsi geçen yetiler, üst düzey bilişsel becerilere sahip olmanın yanı sıra, iyi bir üstbiliş; Bloom'un teknik yansımasında, üstbilişsel bilgi düzeyine erişmektir (Brown, 1987; Flavell, 1979; Schraw ve Moshman, 1995). İyi bir üstbilişe sahip birey, zor bir matematik problemini çözerken, hangi çözüm stratejisinin kullanışlı olduğunu veya hangi adımda yanlış yaptığını farkedebilir. Matematik problemlerini çözme performansında üstbilişsel bilginin %37 oranında pozitif etkisi bulunmaktadır (Özsoy, 2011). Ubuz ve Sarpkaya'nın (2014) çalışmalarında sınıf içi öğretim durumlarında üst düzey becerilerin öğretimi ve uygulanması noktasında yetersiz kalındığı bulgusunun sebebi, program kazanımlarının taksonomik düzey olarak altta kalıyor olması olabilir.

"Ortak sınavlarla öğretim programlarının düzeyinin uyumlu olması bir gereklilik midir?" sorusu akla gelebilir. Linn'e (2001) göre, sınavların ve öğretim süreçlerinin paralel ilerlemesi başarı düzeyini etkiler ve eğitimin verimini artırır. Program kazanımlarının taksonomik olarak homojen dağılması da eğitimin kalitesini artırmaktadır. Öğrenciler dengeli dağılıma sahip bir programda hedeflenen becerileri daha kapsamlı şekilde elde eder, bilgiyi derinlemesine özümseme fırsatı bulur. Program kazanımları ile sınavların uyumlu olması ve her ikisinin de dengeli bir taksonomik dağılım göstermesi genel olarak eğitim kalitesini artıracaktır (Hattie, 2009).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öneriler

2018 yılında değişen liselere giriş sınavı, öğrencileri, öğretmenleri, basım-yayın sektörünü önemli düzeyde etkilemiştir. Öğretmenler bu ani değişime ilk etapta yabancı kalmış, sınıf içi etkinlikler ile sınav soruları arasında bir fark oluşmaya başlamıştır. Bu durum özellikle Matematik dersini ve öğretmenlerini zorlayıcı bir süreç içerisine sokmuştur. Bu araştırma sonucunda elde edilen en çarpıcı bulgu LGS Matematik dersi soru düzeylerinin, ilgili program kazanımlarının düzeyinden YBT ölçütlerine göre daha üstte yer alıyor olmasıdır. Çalışma sonuçlarından hareketle programa, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

* Öğretmenlerin sınıf içi eğitim durumlarını düzenlemedeki en önemli kaynağı öğretim programında yer alan kazanımlardır. Öğretmenler alıştırmalarını ve uygulamalarını kazanımlara ulaşmak amacıyla düzenler. Program kazanımlarının düzeyinin sınav sorularının düzeyinden altta kalıyor olması nedeniyle program özelinde kazandırılmış bir hedef-davranış, sınavdaki soruyu çözmede yetersiz olabilir. Bu nedenle sınavda yer alan soruların, öğretim programında yer alan ilgili kazanımın taksonomik düzeyi göz önünde bulundurularak hazırlanması veya öğretim programının yeniden düzenlenmesi yerinde olabilir.

* Bloom taksonomisine göre üst düzey bilişsel beceriler en üst basamakta yer alır, matematik dersi de yapı itibariyle sarmaldır. Dolayısıyla üst düzey bir matematiksel becerinin kazandırılabilmesi için öncelikle anlama, kavrama, uygulama gibi adımları tamamlamak gerekir. Bu da belirli bir zaman gerektirdiğinden ders saatlerinin buna bağlı olarak artırılması öğretmenlerin ve öğrencilerin verimini artırabilir.

* Üst düzey bilişsel becerileri kazanmak için öğrencilerin üstbilişsel yönlerini geliştirmeleri gerekiyor olabilir. Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişinin bilgisidir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeleri gözden geçirme, pek çok yol arasından doğru olanı seçme yetisidir (Akpunar, 2011). LGS var olsun ya da olmasın bireylerin üstbilişsel düşünme süreçlerini geliştirmesi önemlidir. Bu nedenle Matematik derslerinde üstbilişsel düşünme süreçlerini yansıtıcı etkileşim ortamları oluşturmak yararlı olabilir. Bireysel değerlendirme, problem çözümünde kullanılan yolu öğrenciye açıklatma, problem seçiminde karşılaşılabilecek olası zorlukları sesli olarak gözden geçirme ve tartışma, bu anlamda yararlı olabilir.

* Nitelikli bir program ya da sınav homojen bir taksonomik dağılıma sahip olmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Biggs ve Tang, 2011). Öğretim hedeflerinin dengesiz dağılımı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme fırsatını sınırlamaktadır (Marzano ve Kendall, 2007). Araştırma bulgularından hareketle var olan durumun Matematik dersi özelinde her iki boyutta da uygulama-çözümleme süreçlerinde yığıldığı görülmektedir. Derinlemesine ve gerçek öğrenmeler için taksonominin tüm basamaklarına dokunacak yapılar oluşturmak eğitim-öğretim kalitesini artırabilir.

* Araştırmacılar farklı derslerin LGS sorularını ve sorulara ilişkin program kazanımlarını YBT bağlamında inceleyebilir.

* Üstbilişsel bilgiyi ölçen bir ölçek kullanılarak üstbilişin LGS' de veya Matematik testlerindeki başarıya etkisi araştırılabilir.

Yazarların makaleye katkı oranları

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmaya iki yazar da eşit derecede katkı sağlamıştır.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Çıkar beyanı

Yazarlar araştırmanın yazımı ve yayını ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Destek beyanı

Bu çalışma hiçbir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Etik beyanı

Bu araştırmada veriler dokümanlara dayalı olduğundan, kişisel veri veya hassas bilgi toplamadığından, önceden var olan verileri kullandığından dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Kaynakça

Altun, M. (2019). Eleştirel düşünme ve matematik eğitimi: 2018 matematik öğretim programının analizi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 34-45.

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(22), 31-45.

Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(4), 353-365.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electron J Res Ed Psychol, 4(*1), 213-230.

Anderson, J.R. (2009). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (2nd ed.).* Longman.

Armstrong, P. (2010). *Bloom's taxonomy.* Vanderbilt University Center For Teaching. https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/Blooms-taxonomy.

Ayvacı, H.Ş & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, *7*(1), 13-25.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Birch, S.A.J. & Bloom, P. (2007). The curse of knowladge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, *18*(5), 382-386.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms.* In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding, 65-116. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40.

Büyükalan,S. (2020). Liselere geçiş sisteminde matematik dersinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 15-30.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 775-795. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437

Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 315-318.

Dalak, O. (2015). *Teog sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirbilek, M. & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara* Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *50*(50), 57-79. https://doi.org/10.15285/maruaebd.586835

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

Dereli, H. & Kartal, O. (2020). LGS matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education, 6*(2), 99-126.

Duran, A.A. (2024). Lgs matematik sorularının bilişsel istem düzeyleri bağlamında değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 65-85.

Ekinci, O. ve Bal, A.P. (2019). 2018 yılı lgs matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 9-18.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Endo, B.H. (2019). *Understanding Bloom's revised taxonomy in biology education: implications and applications for assessment.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Universty of California San Diego. San Diego, California.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cignitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Forehand, M. (2020). Bloom's taxonomy: Original and revised. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology, ss.* 41-47.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hoepfl, M.C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for education technology researchers. *Technology Education, 9(*1), 47-63.

İnal, K. (2005). Yeni ilköğretim müfredatının felsefesi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi, 2*(6), 75-92.

Kablan, Z. & Bozkuş, F. (2021). Lgs matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 211-231.

Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 64-81.

Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overwiev. *Theory İnto Practise*, *41*(4), 212-218.

Linn, R.L. (2001). Assesment of accountability. *Educational Researcher, 29*(2), 4-16.

Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Moskal, B.M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(3).

MEB. (2018). Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329.

MEB. (2020). *Beceri temelli ölçme ve değerlendirme*. Bingöl Ölçme Değerlendirme Merkezi. https://bingolodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/16112518_beceri_temelli_olcme_ve_deYerlendirme.pdfMillî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Beceri temelli ölçme ve değerlendirme. Bingöl Ölçme Değerlendirme Merkezi. https://bingolodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/16112518_beceri_temelli_olcme_ve_deYerlendirme.pdf

MEB. (2024). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php.

MEB. (2024). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/haber/34178/tr?utm_source=chatgpt.com

MEB. (2024). Erişim adresi: https://istatistik.meb.gov.tr/ac68ed6e-c13e-4527-85c9-98bb23cb4920.

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review, 10*(1) 221-230.

Güler, M., Aslan, Z. & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 337-363.

Güngör, C. (2021). The Relationship Between Attitudes Towards Learning And Success Oriantations in Undergraduate Students. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(3), 1774-1796.

Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personel influences on individual behavior and attitudes in organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 56* (8), 963-974.

Özsoy, G. (2011). Üstbiliş ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Pac. Eğitim Rev*. 12, 227–235. doi: 10.1007/s12564-010-9129-6

Radmehr, F. & Drake, M. (2019). Revised Bloom's taxonomy and major theories and frameworks that influense the teaching, learning and assesment of mathematics: a comprasion. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 50*(6), 895-920.

Ralph, E. G. (1999). Developing novice teachers'oral questioning skills. *McGill Journal Of Education, 34*(1), 29-47.

Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.lexpera.com.tr/resmi-gazete/metin/milli-egitim-temel-kanunu-14574-1739.

Aydoğdu, A. ve Gültekin, S. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında LGS matematik dersi sorularının ve 8. sınıf matematik dersi program kazanımlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 619-649.
DOI. 10.51460/baebd.1555329

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 619-649.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 619-649.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 219-248.

Şahin, M. (2022). *Liselere geçiş sistemi (lgs) matematik sorularının matematik dersi öğretim programına ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ubuz, B. & Sarpkaya, G. (2014). The ınvestigation of algebraic tasks in sixth grades in terms of cognitive demands: mathematics texbook and classroom ımplementations. *Elementary Education Online, 13*(2), 594-606.

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 186-202.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review,* 7, 351-371.

Ünal, C. & Eroğlu, D. (2021). Lgs'de yer alan matematik sorularının ortaokul matematik öğretim programının çeşitli bileşenleriyle uyumluluğunun incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (60), 510-536.

Üzümcü, Z. B. & İpek, A.S. (2022). Lgs matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarına göre incelenmesi. *Pearson Journal, 7*(20), 124-133.

Woesmann, L. (2003). Central exams as the "currency" of school system ınternational evidence on the complementarity of school autonomy and central exams, cesifo dıce report. *İfo Institut Für Wirtschaftsforschung an Der Universität München , 1*(4), 46-56.

Yılmaz, U. & Doğan, M. (2022). 2021 Lgs matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* (90), 459-476.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 327-348.

http-1: https://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php%20

http-2 : https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329%20

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Pygmalion Algısı ile Akademik Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Vocational School Students' Perception of Pygmalion and Academic Self-efficacy Levels

Elif URUÇ ÖZTÜRK, Öğretim Görevlisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, elifurucozturk@gmail.com

Nurşen TALMAÇ, Öğretim Görevlisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ntalmac@agri.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 18 Eylül 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 15 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Uruç Öztürk, E. ve Talmaç, N. (2025). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin pygmalion algısı ile akademik özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 650-661.
DOI. 10.51460/baebd.1552326

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada öğrencilerin pygmalion algıları ile akademik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve elde edilen verilerin demografik özelliklerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Kesitsel tipte gerçekleştirilen bu araştırma Ağrı ilinde öğrenim görmekte olan 414 ön lisans öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada bireylerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik demografik bilgi formunun yanı sıra, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Pygmalion Algısı Düzeyi Ölçekleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 24 İstatistiksel Veri Analiz Programında analiz edilmiştir. Verileri değerlendirmek için normal dağılıma uygunluk testi, t-testi, Anova, korelasyon analizi testleri kullanılmıştır. Araştırmada pygmalion algısı düzeyinin öğrencilerin sınıf düzeyi, not ortalaması ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Akademik öz yeterlilik düzeyi ise öğrencilerin sınıf düzeyi ve not ortalamaları değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Pygmalion algısı düzeyi ile akademik öz yeterlilik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler eğitmenlerinin kendilerinden daha yüksek başarı düzeyi beklenildiğini düşündüklerinde bu düşünce davranışlara yansımakta ve öğrenciler başarılı olmak için daha fazla emek göstermektedir.
Anahtar Kelimeler: Pygmalion, Akademik öz yeterlilik, Ön lisans.

Abstract. This study aims to examine the relationship between students' pygmalion perceptions and academic self-efficacy levels and the relationship between the obtained data and demographic characteristics. This cross-sectional study was conducted on 414 associate degree students studying in Ağrı. In this study, in addition to the demographic information form to determine the demographic characteristics of individuals, the Academic Self-Efficacy Scale and Pygmalion Perception Level Scales were used. The data were analyzed in SPSS 24 Statistical Data Analysis Program. Normal distribution test, t-test, ANOVA and correlation analysis tests were used to evaluate the data. In the research, it was determined that the level of pygmalion perception varies according to the students' class level, grade point average and whether they choose the department willingly or not. Academic self-efficacy level varies according to students' grade level and grade point average. A positive significant relationship was found between the level of pygmalion perception and the level of academic self-efficacy. When students think that their instructors expect a higher level of success from them, this thought is reflected in their behavior and students work harder to be successful.
Keywords: Pygmalion, Academic Self-efficacy, Associate degree.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The Pygmalion effect is that when an expectation is created that something will come true in a certain way, people tend to behave as expected (Rosenthal and Jacobson, 1966). At this point, the probability of the expected behavior as a result of ideas and beliefs is quite high. The Pygmalion effect is a term that has found a comprehensive place in everything from behavioral theories to art, from education to management sciences (Yıldız, 2018). Eden (1984, 1988) expresses the Pygmalion concept as the only work motivation theory that directs the employee to action against expectations.

According to Schunk (2011), self-efficacy awareness; It can develop with the combination of a person's direct individual success, the examples he follows, persuasion techniques in the society encouragement and psychological factors (concern, ability, teaching). Individuals with high levels of self-efficacy plan, supervise, monitor their responsibilities towards the goal they want to achieve, their own work behavior and all of the tasks they undertake simultaneously during the learning process (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986). According to Bandura, who bases academic self-efficacy on self-efficacy theory; Academic self-efficacy is the individual's belief that he or she can be successful in an academic subject area (Bandura, 1997). People with high levels of academic self-efficacy take an active role in academic activities and engage in learning activities more willingly (Kanat, 2018).

Method. Throughout life, many expectations are encountered, such as the individual's beliefs about himself and, as a result, his expectations from himself, the teacher's expectation from his student, the supervisor's expectation from his employee. These expectations exist in parallel with self-efficacy. When individuals' self-efficacy is high or they are helped to be high, their belief that they will be successful will increase, so whether they are a student, a patient hoping to find healing, or a worker, they will make positive progress (Bayram, 2014). This study aims to examine the relationship between the pygmalion perceptions of students studying at the associate degree level in Ağrı and their academic self-efficacy levels, and the relationship between the relevant scales and demographic data.

The research population consists of individuals who continue their associate degree education in Ağrı. In the research, it was aimed to reach the highest number of associate degree students possible by contacting the vocational schools in Ağrı province and its districts. The sample of the research consists of 414 participants who met the research criteria and agreed to participate in the study between February and April 2024. A survey form consisting of 3 parts was used in the research. In the first part, demographic data of the participants, in the second part, a 10-question survey developed by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) to measure the academic self-efficacy level, and in the third part, a 10-question survey developed by Dov Eden (2000) and prepared to measure the perception of pygmalion. The research data were analyzed using the SPSS 24 program. To evaluate the data, normality tests, t-tests, ANOVA, and correlation analyses were performed.

Results, Discussion and Conclusion. After determining compliance with normal distribution, factor analysis was performed to determine the validity of the scales. According to the factor analysis results, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sample adequacy analysis was found to be 0.817 for the academic self-efficacy scale and 0.847 for the pygmalion perception. In the factor analyzes performed, both scales were found to be unidimensional, similar to other studies conducted with the same scales in the literature.

Uruç Öztürk, E. ve Talmaç, N. (2025). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin pygmalion algısı ile akademik özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 650-661.
DOI. 10.51460/baebd.1552326

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

According to the results obtained from the research; Academic self-efficacy and pygmalion perception levels of 2nd grade students were found to be significantly higher than 1st grade students.

When we look at the results of the analysis carried out to examine the Pygmalion perception in terms of grade point average, a positive significant relationship was found between the Pygmalion perception level and grade point average. When we look at the students who make more effort and make progress in success, it is seen that these students are the students whose instructors set higher standards and more success is expected from them (Aydın and Ok, 2022).

When the results of the analysis conducted to examine the academic self-efficacy level in terms of grade point average, a positive significant relationship was found between academic self-efficacy level and grade point average.

Looking at the results of the analysis between academic self-efficacy level and pygmalion perception level, a positive significant relationship was detected between the two variables.

When the Turkish literature on Pygmalion perception was examined, it was determined that the number of studies was quite low. There are not enough studies on this subject on university students. Considering that the level of Pygmalion perception has significant effects on both employees and students, it is thought that more studies in this field should be added to our literature.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Pygmalion etkisi kavramı, bir heykeltıraşın Galatea adını verdiği eserine aşık olması ve bu aşkı beklentileri ile birlikte mucizevi bir şekilde gerçeğe dönüştürdüğü efsanesine dayanır (Bayram, 2014). Temeli Antik Yunan mitolojisinde yer alan bir efsaneye dayanan pygmalion etkisi kavramı (Çiftçi ve Özdemir, 2023); bireylerin, özellikle kendisinden üstün olduğunu düşündüğü diğer bireylerin kendisinden beklentileri doğrultusunda davranışlarını şekillendirmesi olarak ifade edilmektedir (Orhan vd., 2020). Karacabey ise (2021) pygmalion etkisini bireylerin başka bireylere karşı pozitif yöndeki düşünce ve beklentileri sonucunda, etkilenen kişilerin davranışlarının gerçeğe dönüşmesi olarak tanımlamıştır. Pygmalion etkisini açıklayan başka bir ifade, herhangi bir şeyin belirli bir biçimde gerçeğe dönüşmesi yönünde beklenti oluşturulduğunda, kişilerin kendilerinden beklenildiği gibi davranışlar sergilemesi eğiliminde olmasıdır (Rosenthal ve Jacobson, 1966). Bu noktada fikirlerin ve inançların neticesinde beklenen davranışın gösterilme ihtimalinin oldukça yüksek olması durumu söz konusudur (Loftus, 1995). Shashank (2016)'a göre pygmalion etkisinden söz edebilmek için öncelikle bir beklenti oluşturulur, daha sonra bu beklenti karşı tarafa aktarılır, beklenti duyulan kişi davranışlarını beklentiye göre uyarlar ve beklenti gerçek olur. Pygmalion etkisi, davranış kuramlarından sanata, eğitimden yönetim bilimlerine kadar oldukça kapsamlı bir biçimde kendine yer bulmuş bir terimdir (Yıldız, 2018). Eden (1984, 1988), Pygmalion kavramını, beklentiler karşısında iş göreni eyleme yönelten tek iş motivasyonu kuramı olarak ifade etmektedir. Pygmalion haricindeki yönetim modellerinin hiçbiri ayrıntılı olarak beklentiyi artırmayı ele almamış ve iş ortamındaki motivasyonunun temel kaynağı olmamıştır (Eden, 1988). Pygmalion etkisi, kişilerarası beklenti, öz yeterlilik, iletişim, liderlik, verimlilik, öz beklenti, moral, motivasyon ve performans gibi birçok etkeni kapsayan bir kavram olarak literatüre geçmiştir (Bayram, 2014).

Bandura (1997), bireyin davranışlarını yönlendirebilmek ve öğrenme seviyesini istenilen düzeye getirmek amacıyla kendi kapasitesine olan inancını öz yeterlilik olarak açıklamıştır. Öz yeterlilik inançları öğrencilerin akademik hayatları boyunca oldukça etkisini gösteren bir içsel güdüdür (Urgancı ve Gürgan, 2019). Zorluklarla karşılaşmaları durumunda daha etkili mücadele stratejileri geliştirerek sonuca ulaşırken daha çok emek verirler (Kanat, 2018). Schunk (2011)'a göre öz yeterlilik bilinci; kişinin direkt olarak bireysel başarısının, izlediği örneklerin, toplum içindeki inandırma tekniklerinin (isteklendirme, özendirme) ve psikolojik faktörlerin (tasa, kabiliyet, öğreti) birleşimi ile gelişebilmektedir. Öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan bireyler, öğrenme süreçleri içinde, ulaşmak istedikleri amaca yönelik sorumluluklarını planlama, denetleme, gözleme, kendi çalışma davranışlarını ve üstlendikleri görevlerin hepsini eş zamanlı olarak sürdürürler (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Kişilerin sorun aşmasında kendine güvenmesi ve problem çözme noktasında kendisini etkin bulması; öz yeterlilik sahibi olduğunu gösterir. Dolayısıyla problem çözme yetisi olması için öz yeterlilik inancının yeterli düzeyde olması gerektiği ifade edilebilir (Duran ve Ercan, 2020). Bandura (1997), akademik öz-yeterlilik kavramını öz-yeterlilik kuramına dayandırarak "akademik öz-yeterlik, bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancıdır." şeklinde tanımlamıştır. Akademik öz yeterlilik bireyin belirli bir akademik görevi yapabilme yetisine olan güvenini ifade etmektedir (Britner ve Pajares, 2006). Akademik öz yeterlilik düzeyi yüksek olan kişiler akademik faaliyetlerde aktif bir şekilde rol alırlar ve daha istekli bir şekilde öğrenme faaliyetlerinde bulunurlar (Kanat, 2018).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yaşam boyunca, bireyin kendisi ile ilgili inanışı ve bunun sonucunda kendinden beklentisi, öğretmenin öğrencisinden beklentisi, amirin çalışanından beklentisi gibi birçok beklenti ile karşılaşılmaktadır. Bu beklentiler öz yeterlilik ile paralel bir şekilde var olmaktadır. Bireylerin öz yeterlilikleri yüksek olduğunda veya yüksek olması için katkı sağlandığında, başarılı olacaklarına dair inançları da artacağı için ister bir öğrenci ister şifa bulmayı uman bir hasta ya da bir iş gören olsun pozitif yönde bir ilerleme kaydedecektir (Bayram, 2014). Bu çalışmada, Ağrı ilinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin pygmalion algıları ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilgili ölçeklerin demografik verilerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, hakkında yükseköğrenim düzeyinde oldukça az sayıda çalışma bulunan pygmalion konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, araştırmanın temel problemi, veri toplama yöntemleri ve uygulanacak analizler dikkate alınarak tanımlayıcı kesitsel nitelikte olan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Ağrı ilinde ön lisans öğrenimine devam etmekte olan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada Ağrı ili ve ilçelerinde bulunan meslek yüksekokulları ile iletişime geçilerek mümkün olan en yüksek sayıdaki ön lisans öğrencisine ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Şubat-Nisan 2024 tarih aralığında çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve çalışma kriterlerine uyum sağlayan 414 birey oluşturmaktadır. Araştırma kolay örnekleme yöntemi ile yapılmış olup elde edilen verilere Google formlar üzerinden ulaşılmıştır. Araştırma yazarlarının Ağrı ilinde ikamet ediyor olması çalışmanın Ağrı ile sınırlı kalmasının sebebini oluşturmaktadır. Araştırmada 3 kısımdan oluşan anket formu kullanılmıştır. İlk kısımda katılımcılara ait demografik veriler, ikinci kısımda akademik öz yeterlilik düzeyini ölçmeye yönelik olarak Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından geliştirilen 10 sorulu anket, son kısımda ise Dov Eden (2000) tarafından geliştirilen ve pygmalion algısını ölçmeye yönelik hazırlanmış olan 10 soruluk anket bulunmaktadır. Araştırma verileri SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Verileri değerlendirmek için normal dağılıma uygunluk testi, t-testi, Anova, korelasyon analizi testleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan anket formunda katılımcıların ad-soyad vb. bilgilerine yer verilmemiş olup, kişilerin bilgileri gizli tutularak, etik ilkelere uygun davranmaya hassasiyetle dikkat edilmiştir.

Bu araştırma için E-95531838-050.99-63260 sayılı ve 27.01.2023 tarihli yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluklarının belirlenmesi için öncelikle çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) verileri incelenmiştir. Literatürde verilerin normal dağılıma uygun olduğunu söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık verilerinin -2,0 ile +2,0; -1,5 ile +1,5 veya -1,0 ile +1,0 değer aralığında bulunmasının gerekli olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013; Hair vd., 2013). Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerleri akademik öz yeterlilik ölçeği için-0,528 ± 0,120 ve 0,553 ± 0,239; pygmalion algısı ölçeği için ise -0,841

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

± 0,120 ve 1,976 ± 0,239 olarak belirlenmiştir. Bu veriler ışığında normal dağılıma uygun olduğu belirlenerek yapılması gereken testler %95 güven aralığında (p=0,05) gerçekleştirilmiştir.

Normal dağılıma uygunluğun tespitinden sonra ölçeklerin geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği analizi akademik öz yeterlilik ölçeği için 0,817, pygmalion algısı için 0,847 şeklinde bulunmuştur. KMO değerinin 0,60'ın üzerinde olması örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu ifade etmektedir (Talmaç, Uruç Öztürk ve Bülbül, 2023). Gerçekleştirilen faktör analizlerinde her iki ölçek de literatürde aynı ölçeklerle gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmalarla benzerlik göstererek tek boyutlu olarak bulunmuştur.

Ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin tespiti için Cronbach Alpha (α) verisinden faydalanılarak ölçeğin α değeri akademik öz yeterlilik ölçeği için 0,713, pygmalion algısı ölçeği için 0,813 şeklinde belirlenmiştir. 0,60<α<0,80 aralığındaki değerler ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu, 0,80 <α<1,00 değeri ise ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Uruç Öztürk, Bülbül ve Talmaç, 2023).

Ölçeklere ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçek verilerinin analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek ortalamalarına ilişkin uygulanan analizlerde akademik öz yeterlilik ölçek ortalaması 3,40 ± 0,03; pygmalion algısı ölçek ortalaması 3,51 ± 0,03 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakılarak araştırmaya katılanların akademik öz yeterlilik düzeylerinin ve pygmalion algısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 1'de araştırmaya katılanların demografik verilerine yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların %72,9'u kadın, %52,2'si 1. sınıf öğrencisi, %58'inin not ortalaması 2-2,99 aralığında, %80,2' si bölümü isteyerek tercih etmiş, %66,4'ü aktif bir çalışma hayatına sahip olmamaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara ait demografik veriler

Değişkenler		*n*	%
Cinsiyet	Kadın	302	72,9
	Erkek	112	27,1
Sınıf	1.sınıf	216	52,2
	2.sınıf	198	47,8
Not ortalaması	1.99 ve altı	50	12
	2-2.99	240	58
	3 ve üzeri	124	30
Bölümü isteyerek mi tercih ettiniz?	Evet	332	80,2
	Hayır	82	19,8
Çalışıyor musunuz?	Evet	139	33,6
	Hayır	275	66,4
Toplam		414	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma verileri ile gerçekleştirilen bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; cinsiyet ve çalışıp çalışmama durumları ile akademik öz yeterlilik (p=0,98) ve pygmalion algısı (p= 0,21) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısı düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik t testinde ise sınıf düzeyi ile akademik öz yeterlilik düzeyi (p=0,00) ve pygmalion algısı düzeyi (p= 0,02) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 2.sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısı düzeyleri 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2.
Akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısının sınıf düzeyi açısından incelenmesi

	Sınıf Düzeyi	*n*	*Ort.*	*Ss.*	*t*	*p*
Akademik Öz Yeterlilik	1.sınıf	216	3,25	0,67	-5,10	0,00*
	2.sınıf	198	3,57	0,59		
Pygmalion Algısı	1.sınıf	216	3,44	0,65	-2,33	0,02*
	2.sınıf	198	3,59	0,61		

*(p<0,05)

Bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumunu akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısı açısından incelemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre bölümü kendi isteğiyle tercih etme durumu ile akademik öz yeterlilik düzeyi (p=0,06) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bölümü kendi isteğiyle tercih etme ile pygmalion algısı (p=0,00) arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre bölümü kendi isteğiyle tercih edenlerin pygmalion algısı düzeyi etmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3.
Pygmalion algısının bölümü kendi isteğiyle tercih edip etmeme durumu açısından incelenmesi

	Bölümü kendi isteğinizle mi tercih ettiniz?	*n*	*Ort.*	*Ss.*	*t*	*p*
Pygmalion Algısı	Evet	332	3,57	0,60	3,83	0,00*
	Hayır	82	3,28	0,70		

*(p<0,05)

Katılımcıların not ortalamaları ile akademik öz yeterlilik düzeyi arasında yapılan Anova testi sonuçları incelendiğinde; not ortalaması ile akademik öz yeterlilik (p=0,00) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; 1.99 ve altı ile 2-2.99 arası not ortalamasına sahip katılımcıların akademik öz yeterlilik düzeyi 3 ve üzeri not ortalamasına sahip katılımcılardan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. 1.99 ve altı not ortalamasına sahip bireylerin akademik öz yeterlilik düzeyleri de 2-2.99 arası not ortalamasına sahip bireylerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Pygmalion algısı not ortalaması açısından incelendiğinde ise yine iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p=0,00). Buna göre 1.99 ve altı not ortalamasına sahip bireylerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

pygmalion algısı düzeyleri 2-2.99 arası ve 3 ve üzeri not ortalamasına sahip bireylere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4.
Akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısı düzeyinin not ortalaması açısından incelenmesi

	Not Ortalaması	*n*	*Ort.*	*Ss.*	*F*	*p*	Fark
Akademik Öz yeterlilik	1.99 ve altı(1)	50	3,09	0,62	12,82	0,00*	3>1,2
	2-2.99 arası(2)	240	3,36	0,58			2>1
	3 ve üzeri(3)	124	3,60	0,72			
Pygmalion Algısı	1.99 ve altı(1)	50	3,20	0,78	9,46	0,00*	2,3>1
	2-2.99 arası(2)	240	3,50	0,55			
	3 ve üzeri(3)	124	3,66	0,69			

*(p<0,05)

Akademik öz yeterlilik düzeyi ve pygmalion algısı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek adına korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 5). Buna göre; akademik öz yeterlilik düzeyi ile pygmalion algısı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r= - 0,492, p= 0,00) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.
Akademik öz yeterlilik düzeyi ile pygmalion algısı düzeyi arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi

		Pygmalion Algısı Düzeyi
Akademik Öz yeterlilik düzeyi	*n*	414
	r	,000
	p	,492**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, Ağrı ilinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin pygmalion algıları ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilgili ölçeklerin demografik verilerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ulaşılan demografik verilerin, pygmalion algı düzeyleri ve akademik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılığın ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerekli olan analizler uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 2. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik ve pygmalion algısı düzeyleri 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Friedrich ve arkadaşları tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen çalışmada ise sınıf düzeyinin pygmalion algısı düzeyi üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Kanat tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik düzeyi 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla nispeten paralellik göstermektedir. Bu sonuçların, 2. sınıf öğrencilerinin eğitim kurumunda daha fazla zaman geçirdikleri ve dolayısıyla kuruma ve eğitmenlere daha iyi adapte olmaları sebebine dayandığı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Pygmalion algısının not ortalaması açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına bakıldığında pygmalion algısı düzeyi ile not ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Hollenstein (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da bizim çalışma sonuçlarımızla paralel olarak, öğretmen beklentileri arttıkça öğrenci başarısının yükseldiği ifade edilmektedir. Wang ve Lin (2014) tarafından İngilizce öğrenimi konusunda gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde pygmalion algı düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarıları artış göstermektedir. Daha fazla emek sarf eden ve başarı konusunda ilerleme kaydeden öğrencilere bakıldığında bu öğrencilerin eğitmenleri tarafından daha yüksek standartlar belirlenen ve kendisinden daha fazla başarı beklenen öğrenciler olduğu görülmektedir (Aydın ve Ok, 2022). Çalışmamızda elde ettiğimiz, not ortalaması ile pygmalion algısı düzeyi arasındaki ilişki bu sebebe dayandırılmaktadır.

Akademik öz yeterlilik düzeyinin not ortalaması açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına bakıldığında akademik öz yeterlilik düzeyi ile not ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışma sonuçlarımız Kaplan ve Güngörmüş (2022) tarafından hemşirelik öğrencileri üzerine yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna göre akademik öz yeterlilik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur.

Akademik öz yeterlilik düzeyi ile pygmalion algısı düzeyi arasında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Jahan ve Mehrafzoon (2019) tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan ve Dincer ve Karafil (2023) tarafından sporcular üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Pygmalion algısı konusunda Türkçe literatür incelendiğinde çalışma sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde de bu konuda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Pygmalion algısı düzeyinin hem çalışanlar hem de öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu alanda daha fazla çalışmanın literatürümüze kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aydın, Ö., ve Ok, A. (2022). A systematic review on teacher's expectations and classroom behaviors. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 14(1), 247-274. https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.011

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Bayram, Ü. (2014). Turizm sektörü yönetici ve isgörenleri arasında pygmalion etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Britner, S. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy of middle school students. Journal of Research in Science Teaching, 43, 485-499.

Çiftçi, K., ve Özdemir, M. (2023). Pygmalion Ölçeği'nin (PÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 272-299. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1194957.

Dincer, B., ve Karafil, A. Y. (2023). Bisiklet sporcularında pygmalion etkisi ile spora özgü öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi. Türk Spor Bilimleri Dergisi, 6(1), 1-10.

Duran, Ş., ve Ercan, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (8), 364-382. https://doi.org/10.21733/ibad.731199

Eden, D. (1984). Self-Fulfilling prophecy as a management tool: Harnessing Pygmalion. Academy of Management Review, 9(1), 64–73. https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277938

Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. Academy of Management Review, 13(4), 639–652. https://doi.org/10.5465/amr.1988.4307530

Eden, D. (2000). Implanting pygmalion leadership style through workshop training: seven field experiments. Leadership Quarterly, 11(2), 171-210.

Friedrich, A, Flunger, B, Nagengast, B, Jonkmann, K, ve Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. Contemporary Educational Psychology, 41, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006

George, D, ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Hair, J.F, W.C, Babin, B.J, ve Anderson, R.E. (2013). Multivariate data analysis. Pearson Education Limited.

Hollenstein, L, Rubie-Davies, C. M, ve Brühwiler, C. (2024). Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. Social Psychology of Education: An International Journal, 27(2), 567–586. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09856-1

Jahan, F, ve Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. Iranian Journal of Learning and Memory, 1(4), 17-22. https://doi.org/10.22034/iepa.2019.89167

Kaplan, M, ve Güngörmüş, Z. (2022). Academic procrastination behavior in nursing students: the role of academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style. Anatolian Journal of Health Research, 3(2), 53-59. https://doi.org/10.29228/anatoljhr.57730

Karacabey, M. F. (2021). Pygmalion etkisi. N. Cemaloğlu Ed, Sendromların eğitim ve yönetime yansımaları (3. Baskı, s. 227-242) içinde. Pegem Akademi.

Kanat, S. (2018). Grafik tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin genel ve akademik öz-yeterlik algıları. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1):790-818, http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.87

Loftus, P. (1995). The Pygmalion effect. Industrial and Commercial Training, 27 (4), 17–20.

Orhan, U., Mendi, Y., ve İldeniz, S. (2020). Pygmalion etkisinde yeni temalar: K.K.T.C. Turizm Sektöründe Bir Nitel İçerik Analizi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1), 123-137.

Rosenthal, R. ve SL Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. Psychological Reports, 19, 115-¬118.

Schunk, D. (2011). Öğrenme teorilerine eğitimsel bir bakış. Ankara: Nobel.

Shashank, K. (2016). Pygmalion effect a manager's introspection. Notion Press.

Uruç Öztürk, E. ve Talmaç, N. (2025). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin pygmalion algısı ile akademik özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 650-661.
DOI. 10.51460/baebd.1552326

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 650-661.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 650-661.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2013). Using multivariate statistics. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Talmaç, N., Uruç Öztürk, E., ve Bülbül, A. (2023). Pandemi döneminde doğu ve güneydoğu anadolu bölgelerinde yaşayan bireylerin aşı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 14(39), 990-1002. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1202012

Urgancı, S., ve Gürgan, U. (2019). Gençlerde karar verme becerileri ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(6), 243-262.

Uruç Öztürk, E., Bülbül, A., ve Talmaç, N. (2023). Aşı okuryazarlığı ve aşı tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(4), 315-322. https://doi.org/10.52791/aksarayiibd.1314495

Wang, Y, ve Lin, L. (2014). Pygmalion effect on junior english teaching. Advances in Language and Literary Studies, 5(6), 18-23. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.5n.6p.18

Yıldız, Z.F. (2018). Pygmalion etkisi ve öz yeterlilik ilişkisi: İnsan kaynakları yöneticileri örneği. IV. International Caucasus-Central Asıa Foreign Trade and Logistics Congress, Aydın.

Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 253-259.

Zimmerman, B. J., ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research, 23(4), 614-628.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe ve Rumence Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarının Metin Türleri Bakımından Karşılaştırılması: 6. Sınıf Örneği

Comparison of Turkish and Romanian Mother Tongue Teching Textbooks in Terms of Text Types: 6th Grade Example

Feyza Yağmur YEĞİN , Araştırma Görevlisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, feyzayegin@medeniyet.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 7 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 16 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Yeğin, F.Y. (2025). Türkçe ve Rumence ana dili öğretimi ders kitaplarının metin türleri bakımından karşılaştırılması: 6. sınıf örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 662-675.
DOI. 10.51460/baebd.1581030

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, Türkiye ve Romanya'da ana dili eğitiminde kullanılan Türkçe ve Rumence ders kitaplarını metin türleri açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerini içeren bir çerçeve ile yürütülmüş ve veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Ders kitapları, metin türleri bakımından sınıflandırılarak benzerlik ve farklılık gösteren yönleri belirlenmiştir. Türkiye'de Anka Yayınevi tarafından yayınlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı ile Romanya'da 6. sınıf düzeyinde kullanılan Limba Şi Literatura Română (Rumen Dili ve Edebiyatı) arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre metin sayıları bakımından önemli bir fark olmasına rağmen metin türleri açısından belirgin bir fark bulunmamıştır. Her iki kitap da okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında etkinliklere yer vermiştir. Rumence ders kitabının içerik çeşitliliğinin Türkçe ders kitabına oranla daha zengin olduğu ve kültürel ögelerin daha fazla vurgulandığı tespit edilmiştir. Rumence ders kitabının kültürel içerik açısından ve çocuk dünyasıyla ilgili konular bakımından Türkçe ders kitabına göre daha zengin olduğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, Türkçe ders kitabı, Rumence ders kitabı, 6. sınıf.

Abstract. This study aims to compare Turkish and Romanian textbooks used in mother tongue education in Turkey and Romania in terms of text types. The research was conducted with a framework that includes qualitative research methods and document analysis technique was used in the data collection process. The textbooks were categorized on the basis of text types and their similarities and differences were identified. A comparison was made between the 6th grade Turkish textbook published by Anka Publishing House in Turkey and Limba Şi Literatura Română (Romanian Language and Literature) used at the 6th grade level in Romania. According to the findings, although there was a significant difference in terms of the number of texts, there was no significant difference in terms of text types. Both books included activities in reading, writing, listening and speaking. It was determined that the content diversity of the Romanian textbook was richer than the Turkish textbook and cultural elements were emphasized more. It was determined that the Romanian textbook was richer than the Turkish textbook in terms of topics related to the cultural and children's world.
Keywords: Mother language education, Turkish textbook, Romanian textbook, 6th grade.

Yeğin, F.Y. (2025). Türkçe ve Rumence ana dili öğretimi ders kitaplarının metin türleri bakımından karşılaştırılması: 6. sınıf örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 662-675.
DOI. 10.51460/baebd.1581030

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Language is the fundamental means of communication that humans acquire, starting from the prenatal stage and developing through environmental influences. According to Sever (2004), the mother tongue is deeply rooted in the child's surroundings and the social environment in which they are raised. The objective of language education is to help individuals achieve competence through structured, formal instruction.

In Turkey, Turkish is taught as a mother tongue across all educational levels, beginning in kindergartens and continuing through university. The country's education system, known as the 4+4+4 model, mandates 12 years of compulsory education, divided into three main phases: 4 years of primary school, followed by 4 years of secondary school, and finally 4 years of high school. Within this framework, Turkish language instruction emphasizes four core skills: reading, writing, listening, and speaking. This comprehensive approach enables students to effectively develop and utilize their language abilities. Textbooks and workbooks, which are essential tools in the learning process, are prepared either by the Ministry of National Education or by private publishing houses and are distributed to schools at no charge.

Numerous studies have been conducted to evaluate mother tongue teaching materials in Turkey. Some of this research focuses on how Turkish textbooks align with the national curriculum (Çalışkan, 2016), assess learning outcomes (Deniz, Tarakçı, and Karagöl, 2019), evaluate activities included (Çevik and Güneş, 2017), examine embedded values (Küçükoğlu, Albayrak, and Serin, 2020), and analyze various text types (Baş, 2003). Additionally, some researchers have conducted comparative studies with textbooks from other countries, such as the United States, Uzbekistan, and South Korea. These comparisons aim to enhance the quality of Turkish textbooks by identifying successful practices and features found in educational materials from other contexts.

In Romania, the population was approximately 19.12 million as of 2021, with Romanian as the official language spoken by around 28 million individuals in both Romania and Moldova. The ethnic structure of Romania reveals a diverse demographic, with 88.9% of the population identifying as Romanian, followed by 6.5% Hungarian, 3.3% Roma, and smaller percentages from other ethnic groups. The Romanian education system underwent a significant reform in 1995. While most students prefer public schools, there is a growing presence of private institutions, especially at the higher education level. Education in Romania is structured as full-day schooling, providing a comprehensive learning experience.

The Romanian education system mandates 10 years of compulsory education, which is divided into three phases. The first phase consists of 4 years of primary education, followed by a 4-year first cycle of secondary education, and a 2-year specialized vocational period. Students can choose from various programs: the general secondary first cycle known as Gimnaziu for students aged 10-14, or the general and specialized secondary options called Liceu and vocational training at Shcoala de Arte şi Meserii for students aged 14-16 (Gheorghe, 2023).

The Romanian Ministry of Education emphasizes that the education system aims to provide a wide range of educational opportunities, preparing students for diverse interests and career goals. Secondary education focuses on eight core competence areas, promoting a multifaceted and interdisciplinary approach to learning. This system also ensures that students have access to cultural resources, enriching their understanding of national and global cultural values.

Yeğin, F.Y. (2025). Türkçe ve Rumence ana dili öğretimi ders kitaplarının metin türleri bakımından karşılaştırılması: 6. sınıf örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 662-675.
DOI. 10.51460/baebd.1581030

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In secondary education, the curriculum for Romanian language and literature emphasizes competency development, shifting the focus away from traditional theoretical instruction to meet the "common needs of the students" (Dănăilă-Moisă, 2021).

This study will compare the Grade 6 Turkish textbook with the Grade 6 Romanian Language and Literature textbook, specifically focusing on text types and activities. The aim is to identify strengths and areas for improvement in both educational contexts, contributing to the ongoing discourse on enhancing language education. By examining these two educational materials, the research seeks to uncover insights that can lead to the development of more effective language teaching practices.

Method. In the study, the books were analysed in detail by using document analysis technique, one of the qualitative research designs. Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the facts and phenomena targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 189). The data obtained were analysed and compared using the content analysis method. According to Yıldırım and Şimşek, the main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The sample of the research is the Turkish Textbook published by Anka publishing house used at the 6th grade level in Turkey and Limba Şi Literatura Română (Romanian Language and Literature) used at the 6th grade level in Romania.

Results. There are 21 narrative texts, 5 informative texts and 4 poems in the Romanian textbook. Among the narrative texts, there are 9 stories, 7 novel excerpts, 3 fables, 1 diary and 1 legend. Informative texts include essays, news texts and newspaper articles. The poems are about the beauty of Romanian and winter. Among the works given in the Turkish textbook, there are 16 narrative works, 15 informative works and 7 poems. In this case, while there are 38 works in total, narrative works have the highest number and establish a similar balance with informative works. The number of poems is lower compared to the other two genres. Although the difference of 10 texts may seem like a lot, the number of activities, projects, games and book introductions in the Romanian textbook is higher than in the Turkish textbook.

Discussion and Conclusion. Grade 6 Turkish and Romanian language and literature textbooks are similar in terms of text preferences. Although the number of texts is higher in the Turkish textbook, the Romanian textbook favours activities, projects and games. In addition, at the end of each unit in the Romanian textbook, a national or international children's book related to the subject covered in that unit is briefly introduced. Grammar teaching in the Romanian textbook is more detailed than in the Turkish textbook. The Romanian textbook is richer in terms of visuals than the Turkish textbook. The reason for this is that Romanian culture and many works of art are also introduced with visuals. In the Turkish textbook, although topics suitable for the children's world are covered, the activities are focused on learning grammar and are not open to co-operation. However, in the Romanian textbook, almost all the activities of the texts include projects, games or collaborative activities that can be done with classmates. In the Turkish textbook, the subject of bullying is explained through cyberbullying, whereas in the Romanian textbook, peer bullying and discrimination are covered.

Yeğin, F.Y. (2025). Türkçe ve Rumence ana dili öğretimi ders kitaplarının metin türleri bakımından karşılaştırılması: 6. sınıf örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 662-675.
DOI. 10.51460/baebd.1581030

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Sağlıklı işitebilen her insan, ana diliyle doğum öncesinde temas kurmaya başlar. Anne karnında dilinin seslerini duymaya başlayan bireyin dil becerileri, doğum sonrasında da çevresiyle kurduğu ilişkilerin ve ait olduğu sosyal ortamın ürünüdür (Sever, 2004, s. 17). Bu becerilerin örgün eğitimle yetkin hâle gelmesi hedeflenir.

Türkiye'de, ana dili olarak Türkçe öğretimi resmen anaokullarında başlayarak üniversiteye kadar devam eden ortak bir ders olarak tüm düzeylerde işlenir. Türkiye'nin 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında zorunlu eğitim 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere toplamda 12 yıl süresince gerçekleşir. Ana dil olarak Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriye odaklanarak öğretilir. Bu sayede öğrencilere dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirme ve kullanma fırsatı sunulur. Kitaplar, Türkçe öğretim programındaki esaslar doğrultusunda ders kitabı ve çalışma kitabı şeklinde düzenlenir ve Millî Eğitim Bakanlığı veya özel yayınevleri tarafından hazırlanarak bakanlıkça ücretsiz bir şekilde okullara dağıtılır.

Ana dili öğretim kitapları konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları Türkçe ders kitaplarını programa (Çalışkan, 2016), kazanımlara (Deniz, Tarakçı ve Karagöl,2019), etkinliklere (Çevik ve Güneş 2017), değerlere (Küçükoğlu, Albayrak ve Serin 2020) ve metin türlerine göre (Baş, 2003) incelerken bazı araştırmacılar da başka devletlerin ana dili kitapları ile karşılaştırmalar yapmıştır. Bu kapsamda Türkçe ders kitapları İngilizce (Şimşek, 2015; Sevim ve Toyran, 2021; Maden ve Önal, 2020), Özbekçe (Delican ve Gedik vd. 2023) ve Korece (Bozkurt ve Uzun vd. 2015) gibi dillerdeki ana dili öğretimi ders kitapları ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmaların amacı diğer ülkelerde bulunan ve Türkçe ders kitaplarında bulunmayan yanları ortaya koyarak kitapların niteliğini arttırmaktır. Bu araştırmada da aynı maksatla Romanya'da okutulan ana dili eğitimi kitabıyla Türkçe ders kitabı mukayese edileceğinden Romanya'daki demografik durum ve eğitim-öğretim süreçlerine burada kısaca değinilecektir.

Romanya'nın nüfusu 2021 verilerine göre 19,12 milyon kişidir. Ülkenin resmi dili Rumence olup bu dil Romanya ve Moldova'da yaşayan 28 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Romanya'nın etnik yapısı incelendiğinde, nüfusun %88,9'unun Romen, %6,5'inin Macar, %3,3'ünün Roman, %0,3'ünün Ukraynalı, %0,2'sinin Alman, %0,2'sinin Türk-Tatar, %0,1'inin Rus, ve %0,5'inin diğer etnik gruplardan olduğu görülmektedir. Romanya'da eğitim sistemi 1995 yılında gerçekleşen bir reform ile şekillenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu devlet okullarını tercih etmektedir ancak yükseköğretim düzeyinde özel kurumlar daha yaygındır. Ülkedeki eğitim sistemi tam gün eğitim esasına dayanmaktadır.

Zorunlu eğitim Romanya'da 10 yıldır ve üç aşamaya ayrılmıştır. İlk aşama, 4 yıl süren ilkokulu içerir. Ardından, orta öğretim birinci devre 4 yıl sürer. Bu devrenin ikinci aşaması öğrencilere "genel, uzmanlık ve mesleki" derslerin verildiği 2 yıl süren bir eğitim dönemidir. Bu aşama öğrencilerin Gimnaziu adı verilen genel orta öğretim birinci devre veya Liceu-cicgul inferior adı verilen genel veya uzmanlaşmış orta öğretim birinci devre ya da Şcoala de Arte şi Meserii adı verilen mesleki orta öğretim birinci devre programlarından birine devam etmelerine olanak tanır. Gimnaziu, 10-14 yaş arası

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilere hitap ederken, Liceu-cicgul inferior veya Şcoala de Arte şi Meserii, 14-16 yaş arasındaki öğrencilere yöneliktir (Gheorghe, 2023).

Romanya Eğitim Bakanlığına göre, eğitim sistemi öğrencilere geniş bir yelpazede eğitim olanakları sunarak farklı ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine yönelik bir hazırlık sağlamaktadır. Orta öğretim, öğrencilerin bilgi alanlarına çok yönlü ve disiplinler arası bir yaklaşımla tanıştırılması amacıyla öğrencilerin eğitim profilini belirleyen sekiz temel yeterlilik alanına odaklanır. Aynı zamanda öğrencilerin manevi evrenlerini arttırarak ulusal ve evrensel kültür değerlerine erişme özgürlüğünü geliştirerek, kültüre erişimlerini de güvence altına alır. Romanya eğitim sisteminde ortaokuldaki Rumen dili ve edebiyatı müfredatı, yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanarak ve teorik kavramların aktarımını ve özümsenmesini arka plana atarak Rumen dili ve edebiyatı derslerinin yörüngesini değiştirir ve böylece "öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına" odaklanır (Dănăilă-Moisă, 2021).

Romanya Eğitim Bakanlığıyla Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının yaklaşımları arasında birtakım benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Bu benzerlik ve farklılıkların açık bir şekilde gözlemlenebileceği alanlardan biri de ders kitaplarıdır. Çalışmada 6. Sınıf Türkçe ders kitabı ve 6. Sınıf Rumence Dil ve Edebiyat kitabı metin türleri bakımından karşılaştırılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve Romanya'da 6. sınıf ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin yapılarına göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye ve Romanya'da 6. Sınıf ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerde hangi kültürel ögeler yer almaktadır?

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme kullanılarak kitaplar ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntemin temel amacı, mevcut belgeler üzerinden veriye ulaşarak araştırma sorularına yanıt aramaktır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 189) tarafından da belirtildiği gibi doküman incelemesi, akademik çalışmalarda güvenilir bir veri kaynağı olarak kullanılmakta ve araştırmacılara kapsamlı bir analiz imkânı sunmaktadır.

Araştırmanın materyali

Araştırmanın örneklemi Türkiye'de Anka Yayınevi tarafından basılan 2019-2024 yılları arasında 6. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe Ders Kitabı ile Romanya'da 6. sınıf seviyesinde kullanılan Limba Şi Literatura Română (Rumen Dili ve Edebiyatı) adlı kitaptır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri analizi

Ders kitaplarında yer alan metin türleri belirlenmiş frekans ve dağılımları açısından karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen veriler, iki ayrı araştırmacı tarafından içerik analiziyle kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Uzlaşılamayan kodlar üzerinde yeniden gözden geçirilmiştir. Böylece kodlayıcılar arası güvenirlik sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018) içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Araştırma ve yayın etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Rumence ana dili öğretim kitabının adı Limba Şi Literatura Română, Rumen Dili ve Edebiyatı demektir. Kitabın başında belirtildiği üzere "Bu ders kitabı, Millî Eğitim Bakanı'nın emriyle onaylanan okul müfredatına uygun olarak hazırlanmıştır." Kitap, Romanya bayrağı ve marşı ile başlamaktadır. Daha sonra üniteler ve içerik kısaca tanıtılmıştır. Ünitelere başlamadan önce kitabın tamamına yönelik kazanımlar verilmiştir. Bunlar;

Genel Beceriler ve Özel Beceriler
1. Çeşitli iletişimsel durumlarda sözlü etkileşimlere katılma
1.1. Açık ve örtük bilgilere dayanarak çeşitli türlerdeki sözlü anlatı, monolog ve diyalog metinlerinden pasajları özetlemek
1.2. Çeşitli konulardaki tartışmalara katılarak veya okunan/dinlenen metinlerden bilgi, fikir, duygu ve bakış açılarını sözlü metinlerde sunar
1.3. Yüz yüze veya aracılı iletişim durumlarında fikir ve tutumları vurgulayarak sözlü ve sözsüz iletişimi belirli bir duruma uyarlama
1.4. Aktarılan ve alınan bilginin miktarını ve uygunluğunu göz önünde bulundurarak birkaç muhatapla basit sözlü etkileşimlere katılmak
2. Çeşitli türlerde metin yazma
2.1. Edebi ve edebi olmayan, sürekli, süreksiz ve çok modlu metinlerdeki açık ve örtük bilgileri ilişkilendirir
2.2 Farklı zorluk derecelerindeki metinleri özetleme
2.3. Çeşitli metinlere kişisel, yaratıcı ve eleştirel yanıtlar vermek
2.4. Okunan farklı türdeki metinleri anlamak için ilgi göstermek
2.5. Okuma stratejilerini, okuma materyallerinin hacmini ve çeşitliliğini tanımlar
3. Çeşitli türlerde yazılı metinlerin hazırlanması
3.1. Fikir ve bilgileri iletmek ya da yaşanmış veya hayal edilmiş deneyimleri aktarmak için yazma sürecinin aşamalarını ve belirli yapıları dikkate alarak seçtiğiniz bir konu hakkında bir özet, bir metin yazmak.
3.2 Tablolar da dahil olmak üzere bireysel ve/veya ekip halinde karmaşık bir metin yazmak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

3.3. Yazılı metni duruma ve iletişimin amacına göre uyarlama
3.4. Öğretmen tarafından önerilen ve sınıf arkadaşlarıyla tartışılan kriterlere dayanarak yazma zorluklarını analiz etmek ve çözüm önerileri sunmak
4. Sözlü ve yazılı iletişimde dilin doğru, uygun ve etkili kullanımı
4.1. İletişimsel niyetleri doğru ve isabetli bir şekilde anlamak ve ifade etmek için standart Rumence'nin temel sözdizimsel ve morfolojik yapılarını kullanmak
4.2. İletişimsel niyeti doğru bir şekilde ifade etmek için standart Rumence'nin temel sözcüksel ve anlamsal kazanımlarını bilinçli bir şekilde uygular
4.3. İletişimdeki hataları düzeltmek için kendi telaffuz ve yazılarında temel fonetik kazanımları kullanmak ve normları referans alarak başkalarının telaffuz ve yazılarını değerlendirmek
4.4. Normlara atıfta bulunarak iletişimin doğruluğunu izlemek için edinilen becerileri kullanmak
4.5. Yaşam boyu öğrenmede mantıksal düşünme ve dilsel yetkinliği kullanarak metin yazma
5. Kişinin dilsel ve kültürel kimliğini ulusal ve uluslararası bağlamda ifade etmesi
5.1 Romanya'daki Romen ve etnik toplulukların gelenek ve göreneklerinin araştırılması
5.2. Kendi kültüründe ve diğer halkların kültüründe tespit edilen ortak unsurları analiz etme (S.8)

Kitaptaki metinler ve etkinlikler yukarıda sunulan kazanımların her birine karşılık gelecek nitelikte hazırlanmıştır. Metinler, sayfa ikiye bölünerek biçimlendirilmiştir. Metinler dışındaki yazılarda sayfa bölünmemiştir. Kitapta Rumence, gramer açısından ayrıntılı bir şekilde işlenir ve edebiyat ürünlerinden de örnekler verilerek öğrencilere hem yerel hem de yabancı yazarlarla tanışma olanağı sunulur. İşlenen ana metinlerin başında yazar kısaca tanıtılır. Kitabın ayrıca etkileşimli kullanılabilen bir dijital versiyonu bulunmaktadır ve bu kitabın başında kılavuz niteliğinde tanıtılır. Türkçe ders kitabında 40 metin bulunmaktadır, Rumence ders kitabında ise 30 metin vardır.

Metinlerin dağılımı

Rumence ders kitabı 5 üniteden oluşmaktadır. Bunlar; Acasă, în familie, printre cărți (Evde, ailede, kitaplar arasında), Printre colegi si prieteni (Arkadaşlar ve dostlar arasında), Dincolo de ferestre (Pencerelerin ötesinde), Popasuri cu tâlc (Öğüt veren molalar), Călătorii de tot felul (Her türlü seyahat) olarak isimlendirilmiştir. Her bir ünite 5 farklı bölüme ayrılarak konular sunulmuştur: Okuma, Kültürlerarasılık/Proje, Sözlü İletişim, Romanya Dili ve Redaksiyon (Yazma). Kitabın içinde pek çok farklı konu öğrencinin ihtiyaçlarına karşılık verecek nitelikte iken aynı zamanda dönemin dünyasını tanıtması bakımından dikkat çekicidir. Geleneksel olarak Romanya ve Avrupa kültürü metinler ve resimler aracılığıyla tanıtılır. Kitapta kullanılan ana metinler Rumen yazarlar tarafından yazılmıştır. Bazı uluslararası düzeyde popüler romanlardan da alıntılar bulunmaktadır. Örneğin Küçük Prens, Anne Frank'in Günlüğü, Çizgili Pijamalı Çocuk, Cim Düğme ve Lokomotifçi Lukas vd.

Tablo 1.
Limba Şi Literatura Română ders kitabı ünite ve metin türleri

Ünite		Metinler
Acasă, în familie, printre cărți / Evde, ailede, kitaplar arasında	1.	Un păianjen care se crede Spiderman / Kendini örümcek adam sanan bir örümcek (Öyküleyici-hikâye)
	2.	Indescriptibil / Tarifsiz (Öyküleyici-hikâye)
	3.	Care-i faza cu cititul? / Okumakla derdin ne? (Yardımcı metin), (Öyküleyici-günlük)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	4. Legenda albinei și a păianjenului / Arı ve örümceğin efsanesi (Efsane) 5. Jurnalul Annei Frank / Anne Frank'ın günlüğü (Romandan alıntı) 6. Catherine cea îndărătnică / İnatçı Catherine (Romandan alıntı)
Printre colegi şi prieteni / Arkadaşlar ve dostlar arasında	7. Oracolul / Kehanet kitabı (Hikâye) 8. Micuțul Nicolas / Küçük Nicolas (Yardımcı metin- hikâye) 9. Băiatul cu pijamale în dungi / Çizgili pijamalı çocuk (Romandan alıntı) 10. Ăsta este pentru Jamie / Bu, Jamie için. (Hikâye)
Dincolo de ferestre / Pencerelerin ötesinde	11. Iarna / Kış (Şiir) 12. Buletin meteorologic / Hava durumu raporu (Haber Metni) 13. Mormane de zăpadă toxică pe străzile orașului / Şehirdeki zehirli kar yığınları (Gazete Haberi) 14. Greutatea omătului / Karın ağırlığı (Şiir) 15. Început de an / Yılbaşı (Şiir)
Popasuri cu tâlc / Öğüt veren molalar	16. Uleul și găinile / Şahin ve tavuklar (Fabl) 17. broasca-țestoasă / Kaplumbağa (Fabl) 18. Lupul și barza / Kurt ve leylek (Fabl) 19. Solomon și pe regina din Saba / Süleyman ve Seba Kraliçesi (Hikâye) 20. Super! Sunt un gândac! / Harika! Ben bir böceğim! (Hikâye) 21. De ce au elefanții trompă? / Filin hortumu neden var? (Bilgilendirici metin) 22. Povestea vorbei / Sözcüğün hikâyesi (Hikâye)
Călătorii de tot felul / Her türlü seyahat	23. D-l Goe... / Bay Goe (Hikâye) 24. În intimitatea secolului 19 / 19. yüzyılın mahremiyetinde (Romandan alıntı) 25. Motive pentru care călătoriile te fac mai bun / Seyahatlerin seni daha iyi yapmasının nedenleri (Deneme) 26. George și cheia secretă a Universului / George ve evrenin gizli anahtarı (Bilim kurgu- romandan alıntı) 27. În limba ta / Senin dilinde (Şiir) 28. Despre limba română / Rumence hakkında (Deneme) 29. Micul Prinț / Küçük Prens (Romandan alıntı) 30. Jim Năsturel și Lukas, mecanicul de locomotivă / Cim Düğme ve Lokomotifçi Lukas (Romandan alıntı)

Rumence ders kitabında 21 öyküleyici metin, 5 bilgilendirici metin ve 4 şiir bulunmaktadır. Öyküleyici metinler arasında 9 hikâye, 7 roman alıntısı, 3 fabl, 1 günlük ve 1 efsane bulunmaktadır. Bilgilendirici metinler arasında da deneme, haber metni ve gazete haberi vardır. Şiirlerde Rumencenin güzelliği ve kış ile ilgili konular işlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Türkçe Ders Kitabı Ünite ve Metinleri

Temalar	**Metinler**	
Erdemler	1.	İbiş ile Memiş (Öyküleyici)
	2.	Çocuklar Babaları Hakkında Ne Düşünürler (Bilgilendirici)
	3.	Samimilik (Bilgilendirici)
	4.	Sucu ve Çatlak Testi (Öyküleyici)
	5.	Bir Kez Gönül Yıktın İse (Şiir)
Millî Mücadele ve Atatürk	6.	Mehmet'in Merhameti (Öyküleyici)
	7.	Anadolu İmecesi (Bilgilendirici)
	8.	Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal'e Mektup Var (Bilgilendirici)
	9.	Bu Vatan Kimin (Şiir)
	10.	Kût'ül Amâre (Bilgilendirici)
Hak ve Özgürlükler	11.	Şımarık Fil (Öyküleyici)
	12.	Küçük Prens (Öyküleyici)
	13.	Adil Ülke (Öyküleyici)
	14.	İnsan Hakları (Şiir)
	15.	Kardeşim (Şiir)
Millî Kültürümüz	16.	Bayram Yeri (Öyküleyici)
	17.	Göç Destanı (Öyküleyici)
	18.	Öyle Denmez (Öyküleyici)
	19.	Bir Fil Daha (Öyküleyici)
	20.	Bizim Akdeniz (Bilgilendirici)
Sanat	21.	Mimar Sinan'la Bir Gün (Öyküleyici)
	22.	Küçük Ressam (Şiir)
	23.	Fotoğraflarda Kalan Anlar (Bilgilendirici)
	24.	Sanat Hakkında (Bilgilendirici)
	25.	Bir Kış Öyküsü (Öyküleyici)
Doğa ve Evren	26.	Son Martı (Öyküleyici)
	27.	Gökyüzündeki Ateş: Kutup Işıkları (Bilgilendirici)
	28.	Ormanlarımız (Bilgilendirici)
	29.	Sakın Kesme (Şiir)
	30.	Arının Sırrı (Bilgilendirici)
Bilim ve Teknoloji	31.	Devasa Hayalim Cern Gezisi Notları (Bilgilendirici)
	32.	Ampülün İlk Yanışı (Öyküleyici)
	33.	Lagari Hasan Çelebi ve Dünyanın İlk Roket Denemesi (Öyküleyici)
	34.	Siber Zorbalık (Bilgilendirici)
	35.	Astronotlar Yazı Yazmak İsterse (Bilgilendirici)
Sağlık ve Spor	36.	Esmeralda'nın Şarkısı (Öyküleyici)
	37.	Kahvaltının Önemi (Bilgilendirici)
	38.	Hem Spor Hem Dans Jimnastik (Bilgilendirici)
	39.	Çocuklarda Diyabet (Bilgilendirici)
	40.	Beden ve Akıl (Bilgilendirici)

Türkçe ders kitabında verilen eserler arasında 16 adet öyküleyici, 15 adet bilgilendirici ve 7 adet şiir bulunmaktadır. Bu durumda toplam 38 eser yer alırken, öyküleyici eserler en fazla sayıya sahip olup bilgilendirici eserlerle benzer bir denge kurmaktadır. Şiirlerin sayısı ise diğer iki türe kıyasla daha azdır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aradaki 10 metin farkı çok gibi görünse de Rumence kitabındaki etkinlik, proje ve oyun sayısı ile eser tanıtımları Türkçe ders kitabından daha fazladır.

Kültürel ögeler

Anka Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır. Halk edebiyatı unsurlarını taşıyan metin örnekleri masal, destan, efsane, kültürel ögelerden örnekler şeklinde sınıflandırılarak toplam 15 metne ulaşılmıştır. Anka Yayınları 6. sınıf Türkçe dersi kitabında toplam beş masal örneği bulunmaktadır. Bunlar "İbiş ile Memiş" (Naki Tezel), "Şımarık Fil" (Aytül Akal), "Küçük Prens" (Saint Exupery), "Kurnaz Tilki ile Leylek" (Etkinlik içinde), ve "Hizmetçiyle Süt Kovası" (Ezop Masalları- Etkinlik içinde) olarak sıralanabilir. Bir destan örneği olarak "Göç Destanı" (Necati Sepetçioplu) mevcuttur. Bir efsane örneği olarak "Erenler Pınarı Efsanesi" yer almaktadır. Kültürel ögelerden örnekler ise şu şekildedir: "Bir Kez Gönül Yıktın İse" (Yunus Emre), "Veysel Bu Sevdadan Vazgeç Dediler" (Aşık Veysel- Etkinlik içinde), "Kardeşim" (Aşık Veysel), "Karagöz ve Hacivat (Öyle Demez)" (Cevdet Kudret), "Nasreddin Hoca" (Dinleme Metni), "Gönüller Sultanı Mevlâna" (Video), "Mevlâna Öğütleri," ve "Deryalar (Türkü)" şeklinde toplamda 8 örnek bulunmaktadır.

Rumence ders kitabında kültürel ögeler dini, tarihi ve gündelik hayattan yola çıkılarak tanıtılmıştır. Kitapta sanat eserleri, ünlü kitaplardan masallar, atasözleri ve deyimler, yılbaşı motifleri ve geleneksel oyunlar tanıtılmıştır.



Pieter Bruegel cel Bătrân, *Proverbe flamande* (1559)



Detaliu din tabloul
Proverbe flamande

Şekil 1. Atasözleri hakkında etkinlik

Yukarıdaki görseli Avrupalı bir sanatçı, Avrupa'da kullanılan birçok atasözü ve deyimi kullanarak çizmiştir. Ders kitabındaki bir etkinlikte bu resim verildikten sonra şu atasözlerinin bulunması istenmiştir:

Dikkatlice bakın ve aşağıdaki atasözlerini temsil eden sahneleri arayın:
"Leylekleri arıyorsunuz." (Zamanını boşa harcıyorsun.)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Nadiren iki köpek aynı kemik üzerinde anlaşır." (Önemsiz bir şey için tartışırlar.)
"Biri koyunu kırkarken, diğeri domuzu kırkıyor." (Biri tüm avantajlara sahiptir, diğerinin hiçbir şeyi yoktur).
"Onun tartlardan yapılmış bir çatısı var." (O çok zengin.)
"Büyük balık küçük balığı yutar." (Var olma mücadelesinde güçlü olan zayıf olanı ezer.) (Sf. 133)

Etkinliğin ardından diğer ülkelerdeki atasözleri verilerek Rumence karşılıklarının ne olduğunun bulunması istenmiştir:

Ödev:
Diğer kültürel alanlardan aşağıdaki atasözlerini okuyun ve Rumence karşılığını bulun:
a "Bir çakıl taşından bir dağ yapmak." (İtalya); "İğneden çatal yapmak." (Polonya); "Pireden fil yaratmak." (Macaristan);
b "Açlık en iyi baharattır." (Fransa); "Açlık en iyi sostur." (Büyük Britanya);
c "Dereyi görmeden paçalarını sıvama." (Türkiye); "Denizden balık satma." (Fas); "Yumurtadan çıkmadan tavuklarınızı saymayın." (Büyük Britanya). (Sf. 133)

Etkinlik ve ödevlerin ardından öğrencilere iki atasözü verilerek onların da bu atasözlerinden resim çizmesi istenmiştir:
"Kitabı bilenin dört gözü vardır."
"Uçan her şey yenmez." (Sf. 133)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere Rumence ders kitabında kültürel ve kültürlerarası konulara değinilmiştir. Ayrıca her ünitede "Kültürlerarası" adlı bir bölüm bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe ve Rumence ders kitapları metin tercihleri bakımından benzemektedir. Metin sayısı Türkçe ders kitabında fazla olsa da Rumence ders kitabının etkinlik, proje ve oyun gibi konulara ağırlık vermesi bu açığı kapatmaktadır. Rumence ders kitabında her ünitenin sonunda o ünitede işlenen konu ile ilgili ulusal veya uluslararası bir çocuk kitabı kısaca tanıtılmıştır. Rumence ders kitabındaki dil bilgisi öğretimi Türkçe ders kitabına göre daha ayrıntılıdır. Rumence ders kitabı görseller açısından Türkçe ders kitabına göre daha zengindir. Bunun sebebi kitapta Rumen kültürü ile birlikte pek çok sanat eserinin de görseline yer verilerek tanıtılmak istenmesidir. Türkçe ders kitabında çocuk dünyasına uygun konular işlenmekle birlikte etkinlikler, grameri öğrenmek üzerinedir ve iş birliğine açık değildir. Fakat Rumence ders kitabında neredeyse tüm metinlerin etkinliklerinde proje, oyun veya sınıf arkadaşları ile birlikte yapılabilecek iş birliğine açık uygulamalar bulunmaktadır. Türkçe ders kitabında zorbalık konusu siber zorbalık üzerinden anlatılırken Rumence ders kitabında akran zorbalığı ve ayrımcılık işlenmiştir. Her iki kitapta da Küçük Prens adlı eserden alıntılara yer verilmiştir. Rumence ders kitabında Anne Frank'in Günlüğü ve Çizgili Pijamalı Çocuk adlı romanlardan alıntılar bulunmaktadır. Anne Frank'in Günlüğü adlı eserde 2. Dünya Savaşı sırasında küçük bir kızın yaşadıkları anlatılmaktadır. Hüzünlü ve sonu mutlu bitmeyen bir öykünün ders kitabında yer alması dikkat çekicidir fakat Anne Frank'in Günlüğü Batı'daki eğitim süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (İskender, 2017). Çizgili Pijamalı Çocuk adlı eserde savaşın etkileri Alman ve Yahudi iki çocuğun arkadaşlığı üzerinden anlatılır. Bu eser de mutlu sonla bitmemektedir. Çizgili Pijamalı Çocuk adlı eser pedagojik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak sorunludur ve pek çok açıdan tartışılmaya müsaittir (Gray, 2014). Bu iki esere ders kitabında yer verilmesi çarpıcı bir örnektir.

Kitaplar incelendiğinde metin tercihleri bakımından Rumence dil ve edebiyat kitabı Türkçe ders kitabına göre daha çeşitli örneklere sahiptir. Rumence ders kitabında 30 temel metin dışında da etkinlik içerisinde, portfolyoya koyulması için önerilen projelerde ve kitapta yer verilen "Bir Adım Ötesi" bölümlerinde birbirinden farklı konulara sahip eserlerden örnekler sunulmuştur. Kitapta yerli ve yabancı çocuk edebiyatı eserleri kısaca tanıtılarak ünlü yazarlardan bahsedilmiştir. Bu bakımdan Türkçe ders kitabı metinleri incelendiğinde daha çok tanınmamış yazarlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitabında kültür tanıtımı için yerli ve yabancı sanat eserlerine yer verilmemiştir. Kültür, kitabın içindeki konularla bir bütün hâlinde değil ayrı bir başlık olarak ele alınmış fakat nitelikli etkinliklerle desteklenmemiştir. Rumence ders kitabındaki metinler çeşitli simgelerle bölünerek sınıf içinde paylaşımlı okumaya elverişli bir hâle getirilmiştir. Türkçe ders kitabında böyle bir durum söz konusu değildir. Her iki kitap da ünite sonu değerlendirmeleri bulunması bakımından benzerdir.

Sonuç olarak her iki kitap nesnel bir biçimde incelendiğinde ana dili öğretiminde kullanılan ve araştırmaya konu edilen 6. Sınıf Rumence ders kitabının, metin seçimleri ve kültürel ögelerin çeşitliliği açısından 6. Sınıf Türkçe ders kitabına göre daha nitelikli hazırlandığı söylenebilir.

Öneriler

Türkçe ders kitabındaki temaların başına o temadan elde edilecek kazanımlar yazılabilir.

Türkçe ders kitaplarında her bir tema Rumence ders kitabına benzer şekilde Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma, Kültür/Kültürlerarasılık/Proje ve Türk Dil Bilgisi şeklinde bölümlere ayrılabilir.

Türk kültürünü ve evrensel kültürel değerleri tanıtmak amacıyla ders kitaplarında sanat eserlerine yer verilebilir.

Ünitelerin sonlarında Rumence ders kitabında olduğu gibi çocuk edebiyatı eserlerinden örnekler sunulabilir.

Farklı ülkelerdeki nitelikli ana dili öğretimi kitapları incelenerek başarılı örnekler bulunabilir ve Türkçe ders kitaplarında uygulanabilir.

Metinler seçilirken başarılarıyla tanınan yazarlar tercih edilebilir ve metinden önce kısaca tanıtılabilir. Ayrıca öğrenciler tarafından sevilen güncel yazarların metinlerine kitapta yer verilebilir.

Ders kitabında gerekli yerlere "Bir adım ötesi-Meydan okuma" benzeri başlıklar altında konularla ilgili ileri düzey bilgilere yönelik ipuçları verilebilir, böylece öğrencilerin merak edip araştırmaları sağlanabilir**.**

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 662-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 662-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR*, 13, 1-10.

Bozkurt, B. U., Uzun, G. L., and Lee, Y. H. (2015). A comparison of reading comprehension questions in Korean and Turkish textbooks: A discussion on PISA 2009 results. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.

Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 4(2), 200-214.

Çevik, A., ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

Dănăilă-Moisă, M. (2021). Educația lingvistică în contextul noului model de evaluare la Limba și Literatura Română (experiențe didactice din România). In *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (Vol. 3, pp. 49-55).

Delican, B., Gedik, O., Kaya, T. T., ve Kalkan, R. (2023). Türkiye ve Özbekistan'da ana dil eğitiminde ders kitapları; metin yapıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(95), 1070-1078.

Deniz, K., Tarakçı, R., ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.

Gheorghe, M. (2023). Utilizarea DEA în evaluarea eficienței școlilor gimnaziale la Evaluarea Națională: Studiu de caz: Județul Constanța, Dobrogea, România. *Revista de Științe Sociale*, 15(2), 45-60.

Gray, M. (2014). The Boy in the Striped Pyjamas: A blessing or curse for Holocaust education?. *Holocaust Studies*, *20*(3), 109-136.

İskender, H. (2017). Günlük türünün Türkçe öğretiminde kullanım olanakları üzerine bir değerlendirme: Zlata'nın günlüğü örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(16), 413-423.

Küçükoğlu, A., Albayrak, F., ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 15-30.

Maden, S., ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Ministerul Educației (2024). Învățământ gimnazial. Erişim Tarihi: 01.11.2024. https://www.edu.ro/invatamant-gimnazial

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.

Sevim, O., ve Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademede kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 87-104.

Şimşek, N. D. (2015). Amerika'daki 8. sınıf İngilizce ve Türkiye'deki 8. sınıf Türkçe ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin tema/ünite ve türleri açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 123-134.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The Effect of Creative Drama Education Method on Self-confidence Levels of Student Nursing: A Study Quasi-experimental

Yaratıcı Drama Eğitim Yönteminin Öğrenci Hemşirelerin Öz Güven Düzeylerine Etkisi: Yarı deneysel bir çalışma

Selma INFAL KESIM, Assist. Prof. Dr., Selcuk University, sinfal@selcuk.edu.tr

Cigdem SAMANCI TEKIN, Assist. Prof. Dr., Nigde Omer Halisdemir University, scigdem@ohu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 18 September 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 16 February 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Infal Kesim, S. and Samanci Tekin, C. (2025). *Exploring the impacts of creative drama activities on the self-confidence of nursing students: A study quasi-experimental*. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 676-696.
DOI. 10.51460/baebd.1552252

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. Self-confidence is a concept shaped by feelings of worthiness and adequacy. To gain self-confidence, individuals need to know and discover themselves. Drama plays an important role in this process. This study examined the effect of participating in creative drama activities on the self-confidence of nursing students. The study included 112 voluntarily participating nursing students using a one-group pre-test and post-test design. Due to the large group size, participants were divided into four groups of 28. Questions about their demographic information and views on drama, as well as the Self-Confidence Scale developed by Akın (2007), were asked. The same questions and scale were applied before starting the activities and again 15 weeks later. Activities were conducted in a classroom setting, two class hours per week, covering the stages of creative drama: warm-up, enactment, and evaluation. The mean age of participants was 21.64 ± 1.91 years. Before the activities, 21.4% of participants described their mood as happy, and 28.6% described themselves as happy afterward. A score higher than 3.5 indicates high self-confidence. Internal self-confidence scores increased from 3.74 to 4.18, external self-confidence scores from 3.72 to 4.14, and total self-confidence scores from 3.73 to 4.16. The increase in self-confidence was statistically significant. However, the self-confidence scores were not significantly related to variables such as gender, living situation, and personality perception. It was concluded that nursing students had high self-confidence even before participating in drama activities, but drama activities contributed to an increase in their self-confidence.
Keywords: Drama, Self-confidence, Nursing, Student.

Öz. Özgüven, sonradan kazanılan, değerlilik ve yeterlilik duyguları ile şekillenen bir kavramdır. Özgüven kazanma konusunda bireyin kendini tanıması ve keşfetmesi gerekir. Drama kişinin kendini tanıması ve keşfetmesinde önemlidir. Bu çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerine katılmanın hemşirelik öğrencilerinin özgüvenlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın evreni hemşirelik öğrencileri olup, gönüllü olarak toplam 112 öğrencinin katıldığı araştırmada, yarı deneysel araştırma tasarımlarından tek gruplu ön test – son test tasarım modeli kullanılmıştır. Katılımcılara kişi sınırlaması yapılmamıştır ancak kalabalık bir grup olması nedeniyle gruplandırılmıştır. 28'er öğrencisinden oluşan, her sınıftan öğrencinin karışık olarak bulunduğu dört grup düzenlenmiştir. Katılımcılara, Akın (2007) tarafından geliştirilen Öz Güven Ölçeği, demografik bilgileri ve drama ile ilgili görüşlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Etkinliklere başlamadan önce ve 15 hafta sonra tekrar aynı sorular ile ölçek formu uygulanmıştır. Etkinlikler sınıf ortamında, her hafta iki ders saati süresince, her oturumda yaratıcı dramanın aşamaları olan ısınma, canlandırma ve değerlendirme ele alınarak yapılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.64 ± 1.91'dir. Ayrıca katılımcılar etkinlik genel duygu durumlarını öncesi %21.4'ü, sonrasında ise % 28.6'sı mutlu olarak nitelendirmiştir. İç özgüven puanı öncesi 3.74, sonrası 4.18; dış özgüven puanı öncesi 3.72, sonrası 4.14; toplam özgüven puanı öncesi 3.73, sonrası 4,16 olarak hesaplanmıştır. Drama etkinlikleri özgüvenlerini daha da artırmış olup, artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Hemşirelik öğrencilerinin drama öncesine göre sonrası özgüven puanları; cinsiyet, kiminle yaşadığı, kişilik algısı gibi değişkenler ile istatistiksel olarak anlamlı değildir. Hemşirelik öğrencilerinin drama etkinliklerine katılmadan önce de özgüvenlerinin yüksek olduğu ancak drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüvenlerinde artış sağladığı sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Drama, Öz güven, Hemşirelik, Öğrenci.

Infal Kesim, S. and Samanci Tekin, C. (2025). *Exploring the impacts of creative drama activities on the self-confidence of nursing students: A study quasi-experimental*. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 676-696.
DOI. 10.51460/baebd.1552252

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. Drama çağdaş eğitim yaklaşımlarından biridir. Dramanın katılımcılar için birçok faydasının olduğu ve pek çok alanda katkıda bulunma olasılığının yüksek olduğu bilinmektedir. Drama, kişinin kendisiyle yüzleşmesini, kendini geliştirmesini ve duygularını ifade ederek içsel engellerden kurtulmasını, kendini tanımayı, kişisel ve duygusal büyümeyi sağlar. Bu doğrultuda kişinin kendini ifade etme, yaratıcı düşünme, başkalarıyla işbirliği yapma, hoşgörülü olma, sosyalleşme ve özgüven sahibi olma becerisi kazanmasına yardımcı olur. Sınıfta drama tekniklerini öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Özgüven doğuştan kazanılmayıp, sonradan kazanılan, değerlilik ve yeterlilik duyguları ile şekillenen bir kavramı ifade eder. Özgüven kazanma konusunda bireyin kendini tanıması ve keşfetmesi gerekir. Drama kişinin kendini tanıması ve keşfetmesinde önemli rol oynayabilir. Bu çalışma, yaratıcı drama etkinliklerine katılmanın hemşirelik öğrencilerinin özgüvenleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Yöntem. Bu araştırmada, yarı deneysel araştırma tasarımlarından tek gruplu ön test – son test tasarım modeli kullanılmıştır. Müdahalenin daha iyi sunumu için 12 maddelik TIDieR yazar aracı çalışma protokolü kullanılmıştır. Bu çalışmayı 2021-2022 akademik yılında bir devlet üniversitesine kayıtlı lisans hemşirelik öğrencileriyle yürütülmüştür. Toplam 112 hemşirelik öğrencisi gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılımcılar 28 öğrenciden oluşan dört grup olarak düzenlenmiştir. Gruba etkinliklere başlamadan önce ve 15 hafta sonra etkinliklerin bitiminin ardından tekrar hiç değişiklik yapılmadan aynı soru formu ile özgüven ölçek formu yüz yüze uygulanmıştır. Etkinlikler haftada iki 45 dakikalık ders olmak üzere 90 dakikalık 15 oturumda toplam 22,5 saat sürdü. Yaratıcı drama müdahalesinin ilk dört haftasında katılımcıların yaratıcı dramayı keşfetmelerine, çekingenliklerini aşmalarına ve bir topluluk olarak birbirleriyle kaynaşmalarına yardımcı olacak etkinliklere odaklanıldı. Oturumlarda katılımcılara farklı düşük riskli ritmik etkinlikler, hareket etkinlikleri ve pandomimler deneyimletildi. Müdahalenin kalan haftalarında sosyal ve duygusal becerilere odaklanan etkinlikler (örneğin; kukla oyunları, rol yapma, doğaçlama ve hikaye anlatma) yer aldı. Veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik ve drama ile ilgili görüşleri demografik bilgi formu ve Akın tarafından geliştirilen Özgüven Ölçeği (ÖGÖ) kullanılmıştır.

Veriler IBM SPSS 22.0 programında analiz edildi. Tanımlayıcı istatistikleri sayılar, yüzdeler, ortalamalar ve standart sapmalar olarak sunuyoruz. Dağılımın normalliğini kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık ve basıklık değerlerini dikkate aldık. Normal dağılımlı veriler için, sırasıyla çiftler ve çoklu grup karşılaştırmaları için bağımsız örnekler t-testi ve tek yönlü varyans analizi gerçekleştirdik, normal dağılımlı olmayan veriler için ise bu karşılaştırmalar için sırasıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testini tercih ettik. Ayrıca, ilgili gruplar eşleştirilmiş örnekler t-testi kullanılarak karşılaştırıldı. Analizlerde istatistiksel olarak anlamlı olan p-değeri < 0,05 olarak kabul ettik. Araştırma öncesinde Etik Kurul onayını, ölçeği araştırmamızda kullanmak için ölçeğin ilgili geliştiricisinden izin aldık. Son olarak çalışmanın tüm katılımcılarından sözlü onam aldık.

Bulgular. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması 22.0 ± 3.65 (Min-Max: 18-48)'tir. Ayrıca katılımcılar etkinlik öncesi genel duygu durumlarını %21.4 ile mutlu, drama etkinliklere katıldıktan sonra genel duygu durumunu ise % 28.6'sı mutlu olarak nitelendirmiştir. Drama etkinliklerine katılmanın hangi açıdan en yararlı olacağını düşünüyorsunuz" sorusuna %43,8'ü sunulan seçeneklerden "tümü" cevabını

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

vermiştir. Müdahaleden sonra, "Drama etkinliklerine katılmanın hayatınızın hangi alanında en çok yardımcı olacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna %58,0 ile sunulan seçeneklerden "hepsi" yanıtını vermişlerdir. Ayrıca, "Drama hayatınıza ne tür değişiklikler getirdi?" sorusuna %36,6'sı snulan seçeneklerden "hepsi" cevabını vermiştir. Drama etkinlikleri özgüvenlerini daha da artırdığı saptanmış olup, artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Hemşirelik öğrencilerinin drama öncesine göre sonrası özgüven puan artışı cinsiyet, kiminle yaşadığı, kişilik algısı gibi değişkenlerden bağımsız olarak yüksek saptanmıştır.

Tartışma. Bu çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin hemşirelik öğrencilerinin özgüvenleri üzerindeki etkilerini araştırdık. 15 haftalık drama müdahalesinin sonuçları, katılımcıların mutluluklarının arttığını, drama etkinliklerinin birçok açıdan yardımcı olacağını düşündüklerini ve bu etkinliklerin yaşamlarına birçok yönden katkıda bulunduğunu bildirdiler. Genel olarak drama, öğrencilerin gelecekteki profesyonel benliklerini keşfetmeleri için aktif ve somut bir aracı olabilir (Arveklev vd., 2018). Bu anlamda, drama etkinlikleri hemşirelik öğrencilerinin teorik ve pratik eğitimlerindeki başarılarına katkıda bulunacaktır; bu daha önce Eren ve Can (2022) tarafından yapılan çalışmada belgelenmiştir (Eren ve Can, 2022). Birinci sınıf hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, araştırmacılar yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin hemşirelik bilgisi ve vaka analizi becerilerini olumlu yönde etkilediğini keşfetmişlerdir; bu nedenle hemşirelik okullarında hem teorik hem de pratik müfredata yaratıcı drama tekniklerinin dahil edilmesini önermişlerdir. Benzer şekilde, Kyle vd. (2023), drama etkinliklerine katılmanın hemşirelik öğrencilerinin meslekler arası işbirliğine ve hemşirelik savunuculuğuna yönelik tutumlarını önemli ölçüde iyileştirdiğini ortaya koymuştur (Kyle vd., 2023).

Ayrıca, öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası öz güven puanları arasında anlamlı bir fark keşfettik. Paylan (2013) da katılımcıların drama etkinliklerinden önce ve sonra puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur (Paylan, 2013). Altı haftalık bir drama programının sonunda, Calp (2020), öğrencilerin öz güvenlerinde bir iyileşme olduğu sonucuna varmıştır (Calp, 2020). Palavan (2017), 14 haftalık bir drama müdahalesinden sonra aday sınıf öğretmenlerinin test sonrası öz güven puanlarında bir artış bulmuştur (Palavan, 2017). Gürler ve Konca (2017), lise öğrencilerinin test sonrası puanlarında test öncesi puanlarına kıyasla bir artış buldu (Gürler ve Konca, 2017). Ayrıca, Doğan (2020), on haftalık bir müzikal drama müdahalesinin sonunda öğrencilerin öz güven puanlarında önemli bir artış tespit etti (Doğan, 2020).

İlginç bir şekilde, daha önce hemşirelik öğrencileri lisans yolculuklarına daha yüksek bir öz güvenle başlasalar da, her sonraki çalışma yılında bu özgüvenin azaldığı öne sürülmüştü (Edwards ve ark., 2010). Bu anlamda, hemşirelik öğrencilerinin öz güvenine katkıda bulunmak, özerk hemşirelik uygulamalarında iyileşmeye yol açması ve nihayetinde hemşirelik bakımı alanlara fayda sağlaması muhtemeldir (Kukulu ve ark., 2013). Öz güveni artırmaya odaklanmak, öğrencileri motive etmek ve desteklemek için daha elverişli bir psikolojik ortam yaratma olasılığı da yüksektir (Chesser-Smyth ve Long, 2013). Bu nedenle öğrencilerin özgüvenlerini korumak için hemşirelik müfredatına drama etkinliklerinin dahil edilmesi yararlı olabilir.

Sonuç. Hemşirelik öğrencilerin drama etkinliklerine katılmadan önce de özgüvenleri yüksek olarak söylenebilir ancak drama etkinlikleri öğrencilerin özgüvenlerinde daha da artış sağladığı sonucuna varılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

Drama can be described as the practice of an event or situation as much as one can depict without being bound to a written text (Arslan and Gürsoy, 2008). Drama activities are those led by a leader without limitations on participants' age and the subject (Akdemir and Karakuş, 2016) and often follows a course with warm-up, plays, and evaluation (Adıgüzel, 2006).

Creative drama is the recreation of an event, situation, living thing, or object through verbal or non-verbal behavior without a written text (Tombak, 2014). Drama is also adopted as a contemporary educational approach (Özçelik and Aydeniz, 2012) and bears a key function in education (Oğuz Namdar and Kaya, 2018). It was previously reported that participants are likely to benefit from the numerous advantages of drama (Özsoy, 2017). In the context of nursing education, experiential learning was demonstrated to promote self-awareness, creative expression, and critical thinking among students (Arveklev et al., 2015)

Creative drama is not a novelty; instead, it has been rooted in human history since its emergence. It is conceived as a means to communicate one's desires, thoughts, and problems. Drama activities are like creative and natural plays in social, psychological, and educational settings (Dawoud et al., 2020). The characteristics of creative drama in education are involvement, improvisation, flexibility, and adaptability to even an ordinary classroom. While improvisation encompasses components like role-playing, storytelling, puppetry, theater plays, music, and dance, drama activities entail immersing students in a dynamic phenomena and asking them to act, reflect, interact, and express themselves (Hong and Hong, 2022), Through creative theater, one can learn about oneself, become more adept at controlling their thoughts, feelings, and emotions, and develop their capacity to express and articulate their views (Gao et al., 2022).

Drama allows one to confront themselves, which elaborates and develops themselves (Tekerek, 2006) and to be freed from internal inhibitions by expressing their emotions (Ulaş et al., 2014). It also brings self-recognition and personal and emotional growth (Üstündağ., 1997) and enables one to acquire the ability to express themselves, think creatively, collaborate with others, be tolerant, socialize, and be self-confident (Çetingöz and Cantürk Günhan, 2011). In the educational context, adopting drama techniques in the classroom (e.g., making use of fantasy, daydreaming, role-playing, and persuasion (Şahin, 2022) helps students improve their self-confidence (Mekathoti, 2021).

Self-confidence is a personality trait and is not a temporary or situational-specific attitude, and one's self-confidence level is known to affect their whole life (Özevin Tokinan and Bilen, 2011). Those with low self-confidence behave in accordance with the judgments of others, whereas those with strong self-confidence conduct according to their own convictions rather than depending on the opinions of others. People with low self-confidence attempt to hide their mistakes, whereas those with strong self-confidence are more willing to admit them (Şeker and Bilen, 2010). Indeed, self-confidence can be construed as a concept that is not innate but acquired later and fashioned by feelings of worthiness and competence (Karademir, 2015). The first act to improve self-confidence may be to recognize and discover oneself (Ekinci, 2013). As a consequence, higher self-confidence will contribute

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

to one's achievements in life (Şar et al., 2010; Ekinci, 2013; Karademir, 2015). On the other hand, self-confidence can be addressed as internal and external confidence. Internal confidence can be characterized by self-love, self-recognition, setting clear goals, and positive thinking and indicates how robust one's ideas and feelings are and how happy and at tranquility they are. Individuals with high internal confidence are satisfied with themselves and have high self-esteem. External confidence, on the other hand, is seen as qualities such as confidence in communication and the ability to regulate emotions. Confident individuals always have clear goals; however, self-confidence does not secure one's happiness under challenging conditions (Kukulu et al., 2013). Drama can facilitate lifelong learning and prepare students for the nursing profession, as it allows them to engage deeply in the profession (Arveklev et al., 2015) and foster self-discovery and self-acceptance (Calp, 2020) in a controlled and safe environment. These experiences may then contribute to increased self-confidence. Self-confidence is an indispensable component of professional self-concept, plays a pivotal role in nursing students' educational and professional development, and exerts a substantial influence on the formation and fortification of their professional identities (Öner et al., 2019). Although the literature hosts a plethora of studies focusing on drama activities and self-confidence in educational settings, the scholarly interest seems to have missed investigating the impacts of creative drama on self-confidence in nursing students. Therefore, the present study aimed to explore the effects of creative drama on nursing students.

Method

Research objective and design

In this study, designed as a quasi-experimental study, the 12-item TIDieR author tool study protocol was used (The EQUATOR Network, n.d.). The present study traced any difference in the self-confidence of nursing students before and after participating in a creative drama intervention. In this sense, we sought an answer to the following research question: Do creative drama activities have an influence on nursing students' self-confidence development? Since this was a single-arm quasi-experimental research, we recruited the participants for the pre-intervention, implemented drama activities, and then took the post-intervention measurements from the same group.

Participants

The target population of this study consists of undergraduate nursing students enrolled in a state university. We carried out the present study with undergraduate nursing students enrolling in a state university in the 2021-2022 academic year. Accordingly, we recruited 112 voluntary students who attended the drama course as a non-departmental elective course. There was no limit to the number of participants due to an inherent risk associated with participant withdrawal. However, it became imperative to segment the participants into groups given the considerable sample size. The relevant literature offers no information regarding the ideal number of participants to be accommodated within a drama group. Given the high number of volunteers in this study, it was necessary to divide the group into smaller units. However, due to the substantial workload of the group leader, participants were divided into four smaller groups, which is the maximum group number that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

can be reasonably managed by a leader. In order to carry out drama activities with the participants more effectively, they were organized into four groups of 28 students. Each group comprised students from all years of study (freshmen to seniors).

Research variables

While the independent variables of the research were set as sex, cohabitant, personality perception, thinking that it is helpful to participate in drama activities, and post-intervention change in general mood, the dependent variable was determined as the participants' self-confidence scores.

Data collection

We carried out this study with voluntary nursing students choosing the drama course as an elective course and agreeing to participate in creative drama activities. A 15-week creative drama intervention was designed within 30 lesson hours, two 45-minute lessons per week. The program was planned and implemented by an experienced leader drama trainer holding a 240-hour drama teaching certificate and a trainer training certificate issued by the Ministry of National Education. The activities were executed in a consistent sequence, with four groups engaging in the same sequence of activities every week. That is to say, the activities were performed in a classroom setting for two class hours per week for 15 weeks. In each session, we implemented the stages of creative drama: warm-up, role-play, and evaluation. The participants were administered the same questionnaire before and 15 weeks later the intervention (Figure 1).

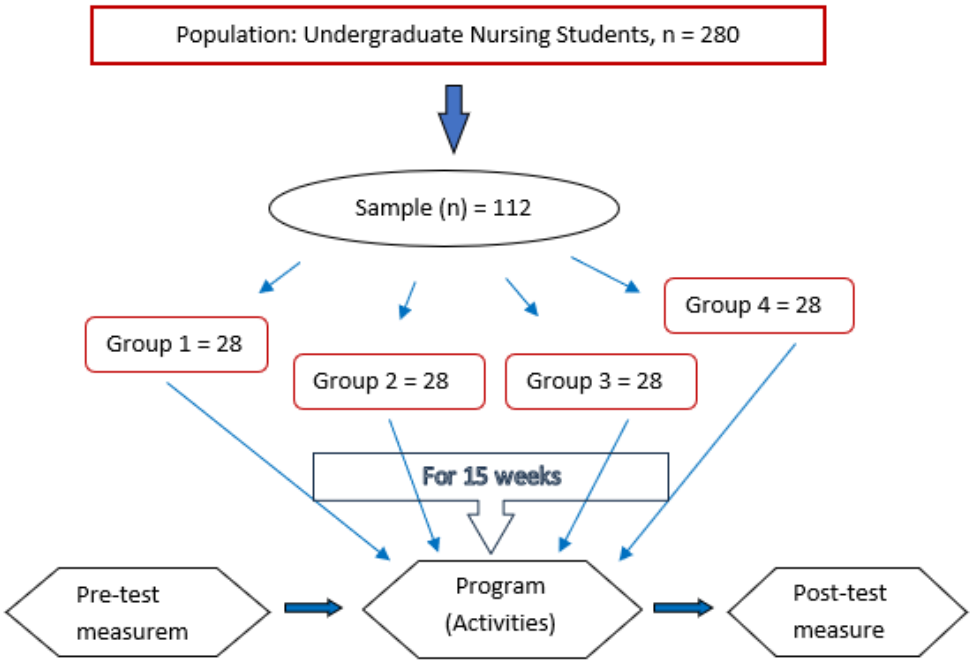


Figure 1: Sampling scheme

Infal Kesim, S. and Samanci Tekin, C. (2025). *Exploring the impacts of creative drama activities on the self-confidence of nursing students: A study quasi-experimental*. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 676-696.
DOI. 10.51460/baebd.1552252

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

We considered the data of those with 90% attendance in the creative drama activities organized between February 18 and June 30, 2022. In addition to the participants attending the elective drama course, we also considered the data of other voluntary participants satisfying our attendance criterion.

Intervention process

Prior to the intervention, we informed the participants about creative drama and the program, voiced our expectations from them, and encouraged their participation in the activities. The implementation was performed in a lecture hall of the Vocational Health School of Selcuk University and took a total of 22.5 hours in 15 sessions of 90 minutes. The first four weeks of the creative drama intervention focused on activities to help the participants discover creative drama and overcome their hesitation and to allow them to mingle with each other as a community. In the sessions, the participants experienced different low-risk rhythmic activities, movement activities, and pantomimes. The remaining weeks of the intervention included activities focusing on social and emotional skills (e.g., puppet plays, role-playing, improvisation, and storytelling). The sessions were planned as follows (Figure 2):

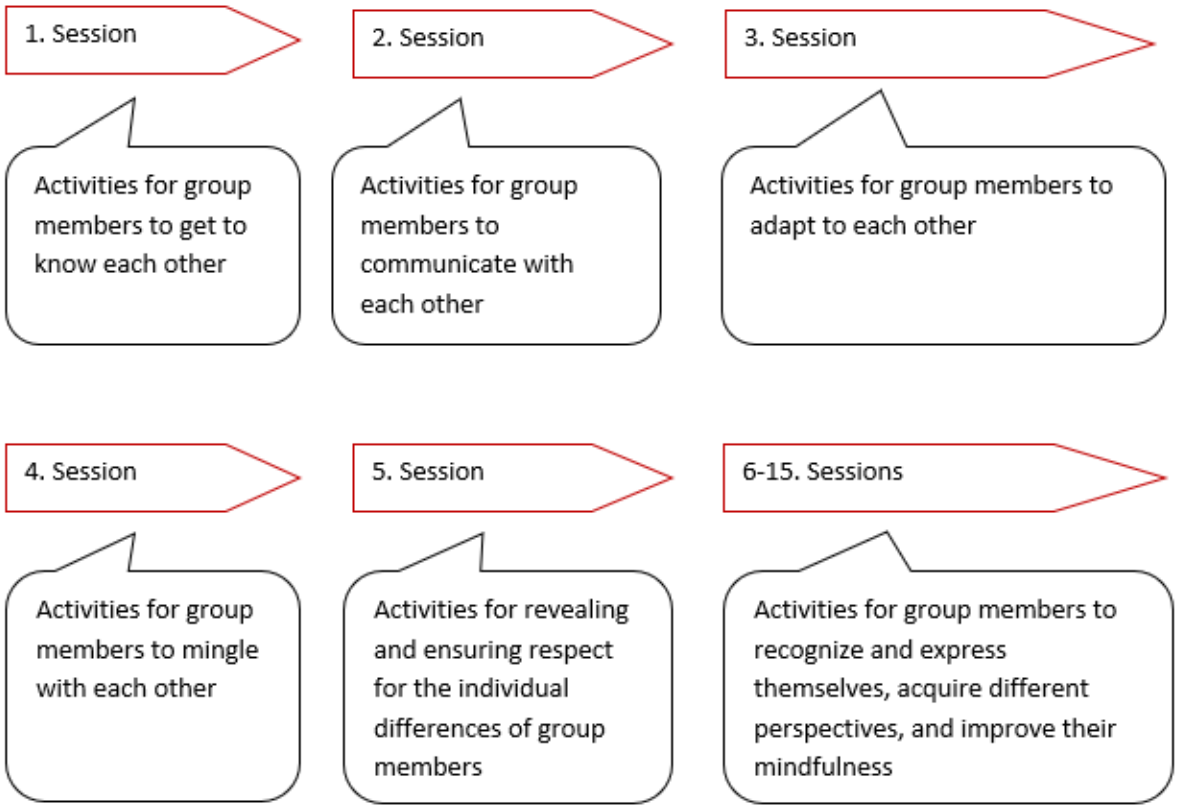


Figure 2: *Sessions allocated for specific drama activities*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Creative drama improves affective, cognitive, and behavioral skills, as well as self-confidence, self-awareness, and problem-solving skills (Ankay, 2018). The review of the extant literature yielded that creative drama contributes to healthcare professionals in four higher-order themes: (1) drama can facilitate a more profound comprehension of patient experience through empathy, emotional engagement, and empowerment, (2) drama can result in a more profound understanding of one's professional identity through self-discovery, self-awareness, self-reflection, and identity strengthening, (3) drama can help nurses develop improved communication skills and promote person-centered care by improving their self-confidence and self-expression, and (4) drama can encourage nursing students to develop reflective skills that foster critical-thinking among them (Jefferies et al., 2021). In the sessions, the stages of creative drama were considered to be warm-up, plays, and evaluation. We administered the data collection tools face-to-face to the participants to elicit their views of the activities after the intervention.

Data collection tools

We sought demographic and drama-related views of the participants using a demographic information form (e.g., sex, cohabitant, personality characteristics, mood, whether participating in drama activities would be helpful, in which aspect(s) drama activities would be most helpful, in which domain of their life drama activities would be most helpful, and what kind of changes drama brought to their life) and the "Self-Confidence Scale" (SCS) developed by Akın in 2007. Cronbach's Alpha was determined as .91 for the whole scale, .83 for internal self-confidence and .85 for external self-confidence (Akın, 2007). In this study, it was calculated as .95, .92, .91 respectively.

The SCS consists of 33 items within two subscales: internal self-confidence (ISC; items 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 30, and 32) and external self-confidence (ESC; items 2, 6, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 31, and 33). The responses to the items are rated on a 5-point Likert-type scale (1 = Never, 5 = Always). One may obtain 165 as the highest and 33 as the lowest score on the scale, but the cut-off scores of the scale rely on one's mean score. Accordingly, one's mean score on the SCS can be interpreted as follows: "low self-confidence" (< 2.5 points), "moderate self-confidence" (2.5 to 3.5 points), and "high self-confidence" (> 3.5 points) (Akın, 2007).

Statistical analysis

The data were analyzed on the IBM SPSS 22.0 program. We present the descriptive statistics as numbers, percentages, means, and standard deviations. We considered the Kolmogorov-Smirnov test and skewness and kurtosis values to check the normality of distribution. For normally distributed data, we performed independent samples *t*-test and one-way analysis of variance for pair-wise and multiple-group comparisons, respectively, while we preferred the Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test for these comparisons, respectively, for non-normally distributed data. Besides, the related groups were compared using paired samples t-test. We accepted a *p*-value of < 0.05 statistically significant in the analyses.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ethical considerations

Prior to the research, the Ethics Committee of Nigde Omer Halisdemir University granted ethical approval to our study (No.: 13 dated 12.30.2019). In addition, we obtained permission from the corresponding developer of the SCS via e-mail to utilize the scale in our research. Permission was obtained from the institution where the research was conducted. Finally, we secured verbal consent from all the participants of the study.

Results

The participants had a mean age of 21.64 ± 1.91 years (18-29 years). While the participants reported their mood as "happy," with 21.4% in pre-intervention, it was 28.6% following the intervention. The "happy" mood was followed by "calm" with 19.6%, "cheerful" with 18.8%, and "excited" with 14.3%. To the question "In which aspect(s) do you think participating in drama activities would be most helpful," 43.8% replied "all," 19.6% replied "personal growth, 10.7% replied "interpersonal relations," and 10.7% replied "self-expression skills," followed by "self-recognition/ awareness of own emotions," "social skills," "creativity," and "professional and mental development," respectively.

After the intervention, we elicited responses to the question "In which domain of your life do you think participating in drama activities would be most helpful?" as "all" with 58.0% and "daily life" with 29.5%, followed by "friendship relations" and "professional life." Moreover, to the question of "What kind of changes drama brought to your life," 36.6% replied "all," 21% replied "It contributed to my social communication skills," and 16.1% replied "It improved my awareness," followed by "It helped me acquire a different perspective," "It contributed to my humor ability," "It helped me notice my negative attitudes and behavior," "It contributed to my empathy skills," "It contributed to my repartee," and "It contributed to my ability to find solutions to problems" (Table 1).

Table 1.
Participants' drama-related characteristics (n=112)

Variable		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	30	26.8
	Kadın	82	73.2
Perceived general mood prior to participating in the drama activities	Happy	24	21.4
	Angry	5	4.5
	Excited	16	14.3
	Calm	22	19.6
	Jealous	1	.9
	Unhappy	4	3.6
	Cheerful	21	18.8
	Callous	7	6.3
	Restless	6	5.4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Tolerant	6	5.4
Perceived general mood after participating in the drama activities	Happy	32	28.6
	Angry	4	3.6
	Excited	16	14.3
	Calm	26	23.2
	Jealous	2	1.8
	Unhappy	3	2.7
	Cheerful	11	9.8
	Callous	5	4.5
	Restless	1	.9
	Tolerant	12	10.7
In which aspect(s) do you think participating in drama activities would be most helpful?	Personal growth	22	19.6
	Professional development	1	.9
	Mental development	1	.9
	Interpersonal relations	12	10.7
	Social skills	6	5.4
	Creativity	2	1.8
	Self-expression skills	12	10.7
	Self-recognition/awareness of own emotions	7	6.3
	All	49	43.8
In which domain do you think participating in drama activities would be most helpful in your life?	Child education/child health education	3	2.7
	Adult education/adult health education	2	1.8
	Adult education/adult health education	34	30.4
	Friendship relations	7	6.3
	Professional life	1	.9
	All	65	58.0
What kind of changes did drama bring to your life?	It contributed to my humor ability.	5	4.5
	It contributed to my empathy skills.	4	3.6
	It contributed to my social communication skills.	24	21.4
	It contributed to my repartee.	1	.9
	It improved my awareness.	18	16.1
	It helped me acquire a different perspective on an event, person, or situation.	10	8.9
	It contributed to my ability to find solutions to problems.	1	.9
	It helped me notice my negative attitudes and behavior.	5	4.5
	All	41	36.6
	None	3	2.7

As a rule of thumb, the data are considered to show a normal distribution if skewness and kurtosis values range between -2 and +2 and between -7 and +7, respectively (Byrne, 2010; Ünalmış, 2023). Gignac, (2019) also asserts that these values ranging between -9 and +9 indicate a normal distribution (Gignac, 2019). Accordingly, we can claim that our data demonstrated a normal

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

distribution (pre-intervention SCS and subscale scores and post-intervention SCS and ESC scores, and pre-post-intervention differences), except for post-intervention ISC scores (Table 2).

Table 2.
Participants' pre- and post-intervention SCS, ISC, and ESC scores

	Scale	*M*	*SD*	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Pre-intervention	Total score	123.25	22.43	38	160	-0.893	1.046
	ISC score	63.64	11.74	21	82	-.944	0.968
	ESC score	59.61	11.56	17	79	-.688	0.804
Post-intervention	Total score	137.46	18.05	91	213	.253	1.729
	ISC score	71.11	10.80	44	135	1.432	10.174
	ESC score	66.36	8.58	47	80	-.320	-.852
Pre- and Post-intervention difference	Total score difference	14.21	21.17	-54.00	89.00	.429	2.056
	ISC score difference	7.46	12.16	-28.00	53.00	.696	2.416
	ESC score difference	6.75	11.07	-26.00	47.00	.550	1.654

While we found the participants' mean ISC score to be 3.74, ESC score to be 3.72, and SCS score to be 3.73 before the intervention, they were discovered to be 4.18, 4.14, and 4.16, respectively, after the intervention. The participants had high self-confidence in pre-intervention, thanks to their SCS score being > 3.5. In addition, our 15-week drama seems to have significantly contributed to their self-confidence. Accordingly, our findings showed that the participants significantly had higher post-intervention scores on the ISC (t = -6,493, p = .000), the ESC (t = -6,453, p = .000), and the SCS (t = -7.105, p = .000) when compared to their pre-intervention scores (Table 3).

Table 3.
Participants' Pre- and Post-intervention ISC, ESC, and SCS Scores

	Scale	Mean Score				Total Score				
		M	*SD*	Min.	Max.	*M*	*SD*	*r*	*t*	*p*
ISC	Pre-intervention ISC	3.7437	.69079	1.24	4,82	63.64	11.74	.000	-6.493	.000
	Post-intervention ISC	4.1828	.63504	2.59	7,94	71.11	10.80			
ESC	Pre-intervention ESC	3.7254	.72249	1.06	4,94	59.61	11.56	.000	-6.453	,000
	Post-intervention ESC	4.1473	.53652	2.94	5,00	66.36	8.58			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SCS	Pre-intervention SCS	3.7348	.67966	1.15	4.85	123.25	22.43	.000	-7.105	.000
	Post-intervention SCS	4.1656	.54698	2.76	6.45	137.46	18.05			

On the other hand, there was an increasing trend in the participants' self-confidence scores by some pre-determined independent variables (Table 4).

About three-fourths of the participants (73.2%) were females, 52.7% stayed in a dormitory, and 59.8% described themselves as extroverted. While 72.3% reported that participating in drama activities positively affected their general mood, 90.2% thought that it is helpful to participate in drama activities. However, we could not conclude a significant difference in the participants' self-confidence scores from pre-intervention to post-intervention by the said variables ($p > 0.05$). In other words, the participants' self-confidence scores increased after the intervention independently of these variables (Table 5).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 4:
Participants' pre- and post-intervention self-confidence scores by some pre-determined variables

Variable		Pre-intervention						Post-intervention					
		ISC score		ESC score		SCS Total Score		ISC score		ESC score		SCS Total Score	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Sex	Male	62.47	11.95	57.40	11.71	119.87	22.68	71.47	8.71	67.40	7.50	138.87	15.34
	Female	64.07	11.71	60.41	11.47	124.49	22.35	70.98	11.51	65.98	8.96	136.95	19.01
Cohabitant	Family	62.71	13.00	57.69	13.52	120.40	25.78	70.33	8.48	66.33	8.15	136.67	15.56
	Housemates	59.38	11.14	55.13	10.43	114.50	21.06	73.13	6.75	68.63	8.57	141.75	14.96
	Others in a dormitory	64.75	10.88	61.37	9.83	126.12	19.64	71.44	12.73	66.22	9.03	137.66	20.24
	Alone	66.33	13.43	63.67	14.64	130.00	27.87	70.00	10.15	63.33	8.50	133.33	18.58
Personality perception	Extrovert	65.85	10.93	62.54	12.09	128.39	22.19	73.21	11.37	67.64	8.97	140.85	18.70
	Introvert	63.33	11.11	56.88	8.95	120.21	19.11	68.63	8.16	64.42	8.04	133.04	15.31
	Neutral	56.95	12.87	53.38	9.43	110.33	21.73	67.24	10.28	64.48	7.43	131.71	16.96

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 5.

Distribution of the Participants' Demographic and Drama-related Characteristics by Their Self-Confidence Scores (n = 112)

Variable		n	%	ISC Score Difference		ESC Score Difference		SCS Total Score Difference	
				M	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***
Sex	Male	30	26.8	9.00	11.20	10.00	11.28	19.00	21.05
	Female	82	73.2	6.90	12.52	5.56	10.82	12.46	21.07
Test value				*t = .807*		*t = 1.901*		*t = .1.454*	
P				*.422*		*.060*		*.149*	
Cohabitant	Family	42	37.5	7.62	10.27	8.64	11.22	16.26	19.62
	Housemates	8	7.1	13.75	13.62	13.50	14.16	27.25	27.34
	Others in a dormitory	59	52.7	6.69	13.33	4.85	10.19	11.54	21.17
	Alone	3	2.7	3.67	7.09	-.33	8.14	3.33	14.64
Test value				*F = .888*		*F = 2.488*		*F = 1.754*	
P				*.450*		*.064*		*.160*	
Personality perception	Extrovert	67	59.8	7.36	11.55	5.10	11.06	12.46	20.23
	Introvert	24	21.4	5.29	10.84	7.54	10.17	12.83	19.26
	Neutral	21	18.8	10.29	15.22	11.10	11.31	21.38	25.38
Test value				*F = .949*		*F = 2.48*		*F = 1.497*	
P				*.390*		*.088*		*.228*	
Change in general mood	Positive	81	72.3	7.31	12.91	6.68	11.58	13.99	22.22
	Negative	12	10.7	8.75	9.46	5.92	10.67	14.67	19.34
	Positive and no change	17	15.2	6.71	11.15	6.47	9.25	13.18	18.58
	Negative and no change	2	1.8	12.50	6.36	17.0	5.66	29.50	12.02
Test value				F = .181		F = .592		F = .360	
P				.909		.621		.782	
Thinking that it is helpful to participate in drama activities	Yes	101	90.2	7.42	11.781	6.56	10.58	13.98	20.03
	No	3	2.7	8.33	7.77	8.00	12.53	16.33	20.21
	Partially	8	7.1	7.75	18.62	9.63	17.15	16.38	35.36
Test value				*F =.010*		*F = .146*		*F = .062*	
P				*.990*		*.864*		*.940*	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion

In this study, we explored the effects of creative drama activities on the self-confidence of nursing students. The results of the 15-week drama intervention demonstrated that the participants had increased happiness, thought that the drama activities would be helpful in many aspects, and reported that these activities contributed to their life in many ways. A primary objective of incorporating drama in nursing education is to cultivate lifelong learning skills among students, thereby enhancing their personal growth and professional attitudes, and to offer an opportunity for students to acquire the methods necessary to navigate the intricacies of the professional nursing framework (Arveklev et al., 2015). In general, drama may be an active and tangible mediator for students to explore their future professional selves (Arveklev et al., 2018). In this sense, drama activities would contribute to the achievement of nursing students in their theoretical and practical education, which was previously documented in the study by Eren and Can (2022) (Eren and Can, 2022). Uzun (2024) revealed that creative dramas provide a safe setting for students to encounter actual life scenarios and to acquire favorable impressions regarding nursing through roles, role-plays, and improvisations (Uzun, 2024). In their research with first-year nursing students, the researchers discovered that creative drama activities positively affected the nursing knowledge and case analysis skills of the students; thus, they suggested incorporating creative drama techniques in both theoretical and practical curricula in nursing schools. In another study, the authors proposed that creative drama courses should be incorporated into the nursing curriculum to facilitate the development of creative solutions to problems in chaotic scenarios in nursing, which is often regarded as a highly stressful profession (Bapoğlu Dümenci and Keçeci, 2014). Similarly, Kyle et al. (2023) revealed that participating in drama activities significantly improved nursing students' attitudes toward interprofessional collaboration and nursing advocacy (Kyle et al., 2023). It was also emphasized that it is a pedagogical instrument for instructing nursing students to cultivate key interpersonal skills in nursing (Jefferies et al., 2021). In their study with a focus group interview, Arveklev et al. (2018) concluded that dramas offer students a methodical and experiential approach to self-discovery of professional identity and foster self-awareness and reflection through interaction with others, thereby preparing students for success in their future careers. The authors also proposed that emotional involvement in darmas can contribute to learning through interactions with others even if nursing situations and characters are fictional and that participating in role-playing activities and exploring the patient perspective through role-playing can also foster the development of an understanding of nursing care. Dramas offer a safe setting where students can try out their future professional roles and explore diverse care strategies and communication styles. Moreover, previous drama experiences can provide valuable insights into patient perspective in clinical practice, and role-playing can offer opportunities for reflection on the nature of learning (Arveklev et al., 2018).

Our analyses yielded increases in the internal and overall self-confidence of the students. In addition, we discovered that our intervention positively affected the participants' self-confidence regardless of sex, cohabitant, personality perception, post-intervention change in general mood, and thinking that it is helpful to participate in drama activities. In the study by Paylan (2013) with primary school students, the findings demonstrated that drama activities contributed to their self-confidence regardless of sex and that the students thought that participating in these activities became helpful in

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

many aspects (Paylan, 2013). Doğan (2020) also found no significant difference between sex and self-confidence (Doğan, 2020). Moreover, Çaylak Altun (2019) found that the nurses participating in a 12-hour basic creative drama program had significantly lower silence and were able to express themselves more compared to the group not taking part in any drama activities and the group participating in an 18-hour basic drama program for organizational silence (Çaylak Altun, 2019). The utilization of creative drama in end-of-life care was demonstrated to facilitate the development of empathic skills in students, enhance their self-confidence, and empower them to adeptly discern their patients' needs (Hançer Tok and Cerit, 2021).

We also discovered a significant difference between the students' pre- and post-intervention self-confidence scores was significant. Paylan (2013) also found a significant difference between the participants' scores before and after the drama activities (Paylan, 2013). At the end of a six-week drama program, Calp (2020) concluded an improvement in the students' self-confidence (Calp, 2020). Palavan (2017) found an increase in post-test self-confidence scores of prospective classroom teachers after a 14-week drama intervention (Palavan, 2017). Gürler and Konca (2017) found an increase in post-test scores of high school students compared to their pre-test scores (Gürler and Konca, 2017). Moreover, Doğan (2020) determined a significant increase in self-confidence scores of students at the end of a ten-week musical drama intervention (Doğan, 2020).

Interestingly, it was previously suggested that while nursing students start their undergraduate journey with higher self-confidence, it decreases with each subsequent study year (Edwards et al., 2010). In this sense, contributing to nursing students' self-confidence is likely to lead to improvement in their autonomous nursing practice and ultimately benefit those who receive nursing care (Kukulu et al., 2013). Focusing on increasing self-confidence is also likely to generate a more conducive psychological environment for motivating and supporting students (Chesser-Smyth and Long, 2013). It is imperative to identify, implement, and evaluate teaching-learning strategies that foster the development of self-confidence in nursing students (Ramezanzade Tabriz et al., 2024). Thus, it may be helpful to incorporate drama activities in nursing curricula to retain students' self-confidence.

Limitations

We assumed that the uncontrolled variables had similar effects on the participants and that the participants gave correct and sincere responses to our questions. Our findings are limited only to a part of undergraduate nursing students at a state university. There is also no control group of students in the same field.

Conclusion

Overall, although the participating nursing students had high self-confidence even before participating in drama activities, the drama intervention seemed to help improve their self-confidence even more. Therefore, it can confidently be suggested to incorporate drama into nursing education curricula or include drama activities to support nursing students' professional development. In this way, nursing practices may be better taught to nurses, and nurses may be strengthened in the fight

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

against professional difficulties. Finally, further research may consider exploring the impacts of other types of drama (e.g., educational drama) on not only self-confidence but also other psychological constructs among nursing students.

Disclosure statement

The Author(s) declare(s) that there is no conflict of interest.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Adıgüzel, H. Ö. (2006). The concept, components and stages of creative drama. *Creative Drama Journal*, *1*(1), 17–29.

Akdemir, H., and Karakuş, M. (2016). The effect of creative drama method on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Active Learning*, *1*(2), 55–67.

Akın, A. (2007). The development and psychometric characteristics of the self-confidence scale. *Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, *7*(2), 167–176.

Arslan, M., and Gürsoy, A. (2008). Establishing motivation in teaching Turkish as a second language through role playing and dramatic activities. *Ege Journal of Education*, *9*(2), 109–124.

Arveklev, S. H., Berg, L., Wigert, H., Morrison-Helme, M., and Lepp, M. (2018). Nursing students experiences of learning about nursing through drama. *Nurse Education in Practice*, *28*, 60–65. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.09.007

Arveklev, S. H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B., and Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education — An integrative review of the literature. *Nurse Education Today*, *35*(12), 17.

Bapoğlu Dümenci, S., and Keçeci, A. (2014). Creative drama: Can it be used to nursing education. *International Journal of Human Sciences*, *11*(2), 1320–1326. https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2763

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming. In *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming, Third edition* (2nd ed.). Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315757421

Calp, Ş. (2020). Free thinking and self confidence: Can it be acquired creative drama? *Kastamonu Education Journal*, *28*(2), 1026–1043. https://doi.org/10.24106/kefdergi.702942

Çaylak Altun, E. (2019). *Assessment of effects of creative Drama upon organızational silence level of nurses*. T. C. Karadeniz Technical University.

Çetingöz, D., and Cantürk Günhan, B. (2011). The effects of drama applications on preschool education teacher candidates' views on planning skills for drama activities. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *7*(1), 89–99.

Chesser-Smyth, P. A., and Long, T. (2013). Understanding the influences on self-confidence among first-year undergraduate nursing students in Ireland. *Journal of Advanced Nursing*, *69*(1), 145–157. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06001.x

Dawoud, L. K. A., Hasim, Z., and Saad, M. R. M. (2020). Creative drama in teaching english language: a systematic review of the literature. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, *17*(7), 11752–11768.

Doğan, A. (2020). *Impact of musical creative drama education on self-confidence of preschool children*. Tokat Gaziosmanpasa University.

Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., and Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, *30*, 78–84. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.06.008

Ekinci, H. (2013). The investigation self-reliance perceptions releated to soloist stage performance of music teacher candidates according to variables. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of The Institute of Educational Sciences*, *2*(2), 52–64.

Eren, H., and Can, Ş. (2022). The impact of creative drama on nursing students' knowledge of nursing processes and case analysis skills. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, *9*(23), 32–40. https://doi.org/10.53350/pjmhs22164479

Gao, Q., Hall, A., Linder, S., Leonard, A., and Qian, M. (2022). Promoting head start dual language learners' social and emotional development through creative drama. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 761–771. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01198-x

Gignac, G. E. (2019). Difference between two-means. In *Https://Www.Differencebetween.Com/Difference-Between-Jejunum-and-Vs-Ileum/* (pp. 1–59). (Date Access: 03.07.2023)

Infal Kesim, S. and Samanci Tekin, C. (2025). *Exploring the impacts of creative drama activities on the self-confidence of nursing students: A study quasi-experimental*. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 676-696.
DOI. 10.51460/baebd.1552252

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gürler, I., and Konca, M. Y. (2017). Effects of using dramatic texts on self-confidence development : An experimental study. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, *2*(2), 103–112.

Hançer Tok, H., and Cerit, B. (2021). The effect of creative drama education on first-year undergraduate nursing student attitudes toward caring for dying patients. *Nurse Education Today*, *97*, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104696

Hong, R., and Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. *Sustainability*, *14*, 1–13. https://doi.org/10.3390/su141811113

Jefferies, D., Glew, P., Karhani, Z., McNally, S., and Ramjan, L. M. (2021). The educational benefits of drama in nursing education: A critical literature review. *Nurse Education Today*, *98*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104669

Karademir, N. (2015). Students perception of self-confidence in Department of Geography in Faculty of Science and Letters. *Journal of Social Sciences of Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversity*, *12*(1), 53–77.

Kukulu, K., Korukcu, O., Ozdemir, Y., Bezci, A., and Calik, C. (2013). Self-confidence, gender and academic achievement of undergraduate nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *20*(04), 330–335.

Kyle, R. G., Bastow, F., Harper-McDonald, B., Jeram, T., Zahid, Z., Nizamuddin, M., and Mahoney, C. (2023). Effects of student-led drama on nursing students' attitudes to interprofessional working and nursing advocacy: A pre-test post-test educational intervention study. *Nurse Education Today*, *123*(105743), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105743

Mekathoti, H. K. (2021). Students' perceptions of using drama in developing speaking skills. *International Journal of Aquatic Science*, *12*(02), 2227–2234.

Oğuz Namdar, A., and Kaya, Ö. S. (2018). Teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards using creative drama. *Hacettepe University Journal of Education*, *December*, 1–14. https://doi.org/10.16986/huje.2018044110

Öner, H., Koruklu, N., and Küçükoğlu, N. C. (2019). Variables predicting the professional self-conception of nursing students: Self-confidence and social problem solving skill. *NWSA Academic Journals*, *14*(4), 184–204. https://doi.org/10.12739/nwsa.2019.14.4.1b0082

Özçelik, N., and Aydeniz, H. (2012). Impact of creative drama method on the academic achievement of university students and their attitude towards speaking French. *The Journal of Social Sciences Institute of Ataturk University*, *16*(2), 231–248.

Özevin Tokinan, B., and Bilen, S. (2011). The effects of creative dancing activities on motivation, self- esteem, self-efficacy and dancing performance. *H. U. Journal of Education*, *40*, 363–374. http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7796/102083

Palavan, Ö. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal*, *25*(1), 187–202.

Paylan, N. (2013). *The effect of creative drama activities to the students self-confidence development*. Ataturk University.

Ramezanzade Tabriz, E., Sadeghi, M., Tavana, E., Heidarian Miri, H., and Heshmati Nabavi, F. (2024). Approaches for boosting self-confidence of clinical nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Heliyon*, *10*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27347

Şahin, F. (2022). A study on developing creative thinking skills in students with intellectual disabilities using creative drama. *Creativity Research Journal*, *34*(1), 85–92. https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1997177

Şar, A. H., Avcu, R., and Işiklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students'self confidence levels in terms of some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1205–1209. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.262

Şeker, S. S., and Bilen, S. (2010). Among the children aged between 9 – 11 effect of violin education supporting Orff Schulwerk on self-efficacy perceptions. *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 676-696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 676-696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(WAJES), *01*(02), 112–124.

Tekerek, N. (2006). From the cocept of game to drama from drama to dramatic education. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 47–73.

The EQUATOR Network. (n.d.). *Enhancing the QUAlity and Transparency Of health Research*. https://www.equator-network.org/reporting-guidelines/tidier/ (Date Access: 16.07.2024)

Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *143*, 372–378. https://doi.org/10.1007/s11661-997-0172-9

Ulaş, A. H., Tedik, G., and Sevim, O. (2014). The effect of creative drama activities in the fourth grade of primary school in Turkey on creativity levels of students. *Journal of Turkish Research Institute*, *52*, 331–350.

Ünalmış, A. (2023). *The effect of evidence-based education on scientific thinking and decision-making skills in social sciences education*. Nevsehir Haci Bektas Veli University.

Üstündağ., T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe University Journal of Education*, *13*, 89–94.

Uzun, L. N. (2024). The effect of creative drama on nursing image: Randomized controlled study. *Nurse Education in Practice*, *77*, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103970

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çocuklarla Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Problem Davranışlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of the Opinions of School Psychological Counselors Working with Children on Problem Behaviors

Olcan ASLAN, Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 812133004@ogr.uludag.edu.tr

İrem TOPUZ, Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 812233004@ogr.uludag.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 23 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 16 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Aslan, O. ve Topuz, İ. (2025). Çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 697-723.
DOI. 10.51460/baebd.1605736

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının çocuklarda karşılaştıkları problem davranışlara yönelik görüşlerini ve bu davranışlarla başa çıkma stratejilerine ilişkin değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, psikolojik danışmanların ifadeleri 8 tema altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, psikolojik danışmanların mesleki becerilerinde empati, güçlü iletişim ve sabırlı olma en sık vurgulanan özelliklerdir. En yaygın problem davranışlar arasında saldırganlık, kurallara uyum güçlüğü ve dikkat-öz düzenleme problemleri öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu davranışların ortaya çıkışında ebeveyn tutumları, aile içi problemler ve ilgisizlik gibi faktörlerin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Problem davranışlarla baş etme stratejileri kapsamında, psikolojik danışmanlar en çok bireysel ve grup görüşmeleri, duygu odaklı etkinlikler ve önleyici çalışmalar gibi yöntemleri kullanmaktadır. Ayrıca oyun terapisi ve gözlem teknikleri de destekleyici araçlar olarak belirtilmiştir. Araştırmada, aile desteğinin yetersizliği en büyük zorluk olarak öne çıkarken, ebeveynlerin problemi kabul etmemesi ve sınıf öğretmenlerinin iş birliğine uzak olması diğer önemli güçlükler olarak sıralanmıştır. Katılımcılar, çocukların eğitim süreçlerinde aile ve öğretmen iş birliğinin kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, araştırma, psikolojik danışmanların erken müdahalede ve problem davranışların yönetiminde kilit bir role sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, mesleki becerilerin geliştirilmesi ve okullarda farkındalık programlarının uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.
Anahtar Kelimeler: Çözüm stratejileri, Çocukluk dönemi, Nitel araştırma, Problem davranışlar, Psikolojik danışman.

Abstract. This study examines the perspectives of school psychological counselors working at the preschool and primary school levels regarding problematic behaviors observed in children, as well as their evaluations of strategies for addressing these behaviors. The study employs a descriptive analysis method, categorizing the statements of psychological counselors into eight themes. According to the findings, empathy, strong communication skills, and patience are the most frequently emphasized professional competencies of psychological counselors. The most common problematic behaviors include aggression, difficulty in adapting to rules, and attention/self-regulation issues. Participants identified parenting styles, family problems, and lack of parental involvement as key factors influencing the emergence of these behaviors. In terms of strategies for managing problematic behaviors, psychological counselors most frequently use individual and group counseling, emotion-focused activities, and preventive interventions. Additionally, play therapy and observation techniques are mentioned as supportive tools. The study highlights the lack of parental support as the greatest challenge, followed by parents' reluctance to acknowledge problems and teachers' limited cooperation as other significant difficulties. Participants emphasize the crucial role of collaboration between families and teachers in children's educational processes. In conclusion, the study demonstrates that psychological counselors play a pivotal role in early intervention and managing problematic behaviors. The findings suggest that enhancing professional competencies and implementing awareness programs in schools is essential.
Keywords: Childhood period, Problem behaviors, Psychological counselor, Qualitative research, Solution strategies.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. This study examined the perspectives of school counselors working at preschool and primary school levels regarding problem behaviors observed in children, as well as their proposed solutions for addressing these behaviors. Childhood is a period characterized by intense development and learning, during which cognitive, physical, psychomotor, linguistic, social, and emotional growth occurs rapidly. However, social and emotional deficiencies experienced during this time can lead to the emergence of various problem behaviors. These problem behaviors can negatively affect the educational process, reducing children's academic success, social relationships, and overall quality of life. Therefore, early intervention and the development of appropriate strategies for addressing problem behaviors are of great importance. School counselors play a key role by identifying problem behaviors in children, analyzing their underlying causes, and providing interventions through methods such as individual and group counseling sessions or play therapy. Additionally, they support the healthy development of children by collaborating with teachers and families. This study aimed to conduct an in-depth examination of the experiences of school counselors regarding children's problem behaviors and to highlight the intervention strategies they employed during this process.

Method. This study employs a qualitative phenomenological research design to examine problem behaviors encountered by school psychological counselors working at preschool and primary school levels and the strategies they use to address these behaviors. Phenomenological research focuses on individuals' lived experiences and their interpretations of specific phenomena (Yıldırım and Şimşek, 2018). A purposeful stratified sampling method was used to select 32 school counselors (16 preschool and 16 primary school counselors) from various regions of Turkey. The study considered factors such as education level, professional experience, gender, and geographical location. Data were collected through semi-structured interviews, recorded, transcribed, and analyzed using the QDA Miner Lite program via descriptive analysis. A total of 8 themes and 53 codes were identified, and inter-rater reliability was calculated using the Miles and Huberman (1994) formula, yielding a reliability coefficient of 0.84, which is considered acceptable for qualitative research.

Results. The study identified eight main themes, including the professional skills of school counselors, observed problem behaviors, children's personality traits, causes of problem behaviors, strategies for addressing problem behaviors, the role of families, the role of classroom teachers, and challenges encountered in intervention. Participants emphasized empathy, strong communication skills, and patience as essential professional competencies, while aggression, difficulty following rules, and peer bullying emerged as the most commonly observed problem behaviors. In terms of personality traits, children displaying anger, stubbornness, and excessive emotional reactivity were frequently mentioned. The primary causes of problem behaviors were linked to parenting styles, family issues, and a lack of discipline. To manage these behaviors, school counselors primarily relied on individual and group counseling, emotion-focused activities, and play therapy, emphasizing the necessity of collaboration with families and classroom teachers. Teachers played a significant role in supporting counselors by serving as role models and facilitating emotional regulation among students. The greatest challenges reported by counselors included a lack of family support (57.45%), parental denial of the problem (17.02%), and limited cooperation from teachers (17.02%), followed by pressure for quick solutions (6.38%) and resistance from children (2.13%). Some families actively resisted

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

intervention, either denying the problem or attempting to address it through traditional disciplinary methods, making it difficult for counselors to implement effective interventions and support children's behavioral improvement.

Discussion and Conclusion. The study identified eight main themes, including counselors' professional skills, observed problem behaviors, children's personality traits, causes of problem behaviors, solution strategies, the role of families, the role of classroom teachers, and challenges encountered. Participants emphasized empathy, communication skills, and patience as key attributes in professional skills. The most frequently observed problem behaviors included aggression, boundary issues, and peer bullying. The primary causes of problem behaviors were found to be parental attitudes, family issues, and lack of parental involvement. School counselors employed strategies such as individual and group counseling sessions, emotion-focused activities, and play therapy to address these behaviors. Collaboration with families and classroom teachers played a crucial role in resolving problem behaviors, while the greatest challenges included a lack of family support and limited cooperation. The study emphasized the importance of early intervention in managing problem behaviors and highlighted the critical role of school counselors in this process. In particular, collaboration between families and schools was noted to have had a positive impact on children's social and emotional development, supporting the achievement of favorable outcomes.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

İnsan yaşamında ilk yıllar olan çocukluk dönemi, gelişim ve öğrenmenin yoğun olduğu zamanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte çocuğun bilişsel, bedensel, psikomotor ve dil gelişimi genel anlamda tamamlanmaktadır (Alisinanoğlu and Kesicioğlu, 2010). Bu dönemde aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişmenin temelleri atılmaktadır (Kılıç, vd., 2021). Çocuklar bazen gelişimsel süreçlerinin doğal bir sonucu olarak beklenenden farklı tepkiler gösterebilmektedir (Işık, 2021). Çocuklukta karşılaşılan sosyal ve duygusal gelişimdeki yetersizlik ve sınırlılık sonucunda çeşitli problem davranışlara da rastlanabilmektedir (Hemmeter, vd., 2013).

Alanyazın incelendiğinde, problem davranış erken çocukluk dönemindeki bir bozukluk, belirli bir semptom kümesine sahip olan, kısa vadeli istikrar gösteren, yalnızca ebeveynlerle sınırlı kalmayıp farklı ortamlarda gözlemlenebilen, nispeten şiddetli ve çocuğun gelişimsel zorluklarla başa çıkma yetisini engelleyerek işlevselliğini bozan davranış örüntüleridir (Campbell, 1995). Bir başka tanımda ise problem davranışlar, çocukların başkalarına karşı saldırgan tutumda olmaları, sosyal etkileşim ve sınıf etkinlikleri sürecinde uyumsuz ve agresif davranışlarda bulunması olarak tanımlanmıştır (Gapin, vd., 2011; Verred Guay, vd., 2012). Birkan (2002) ise problem davranışı; çocuğun kendisi veya diğerleri için probleme neden olan davranışı yapmama becerisi olmasına rağmen yapması ve tekrarlaması olarak tanımlamıştır. Bütün bu tanımlara bakılarak, problem davranışı; bireyin kendisine veya çevresine zarar veren, eğitim-öğretim sürecini aksatan, sosyal etkileşimleri ve öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen, saldırganlık, uyumsuzluk, rahatsızlık yaratan ve tekrar eden davranışlar olarak tanımlayabiliriz. Çocuklardaki davranışların problem davranış olarak nitelendirilebilmesi için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bunlar; süreklilik, yaşa uygunluk, cinsiyet rolü beklentisi ve aşırılıktır (Gültekin-Akduman, 2017). Kültür ve zamanın ise bu kriterlerin değişiklik göstermesine sebebiyet verebileceği söylenebilir (Woolfolk-Hoy, 2015). Nitekim çevresel faktörlerin çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini inceleyen son araştırmalar, bu davranışların özellikle kriz dönemlerinde belirgin hale geldiğini göstermektedir (Mutluer vd., 2020).

Alanyazında, ilk olarak psikanalistler bilinçaltına itilmiş, toplumun kabul etmediği düşüncelerin problem davranışlara sebebiyet verdiğini vurgularken, varoluşçu ve hümanist yaklaşım ise kişinin sağlıklı büyüme esnasında çeşitli bastırılma ve engellenmelerin problem davranışlara neden olduğunu belirtmişlerdir (Cüceloğlu, 1994). Akçadağ (2016), problem davranışın nedeni olarak arkadaş ve oyun çevresinden kaynaklı, aileden kaynaklı, okul, veli, öğretmen ilişkilerinden kaynaklı, kültür ve yaşantıdan kaynaklı, iletişim araçlarından ve medyadan kaynaklı, okul yönetiminden kaynaklı ve ekonomik yetersizlikten kaynaklı nedenler olarak sıralamıştır. Karaoğlu (2011) problem davranışı; çocuktan, okuldan ve aileden kaynaklı nedenler olarak sınıflarken, Demirtaş (2019) çocukta yıkıcı etkilere neden olan istismar, hastalık, boşanma, ölüm gibi durumların da çocukta problem davranışlara neden olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Uzun ve diğerleri (2024), çocukluk çağı travmalarının ilerleyen yaşlarda bireylerin ruh sağlığı ve davranışsal gelişimi üzerinde derin etkiler bıraktığını vurgularken, Downey ve Crummy (2022) ise buna ek olarak, çocukluk travmalarının düşük benlik saygısı ve çeşitli dışsallaştırıcı problem davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Caldarella ve Merrell (1997) problem davranışları içe yönelim ve dışa yönelim olmak üzere iki şekilde sınıflandırmıştır. Dışa yönelim problem davranışlar, zayıf özdenetimden kaynaklı olarak ortaya

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkan aşırı hareketlilik, saldırganlık ve anti sosyal davranışlar olarak karşımıza çıkarken (Merrell, 2001), içe yönelim problem davranışlar depresyon ve kaygıyla ilişkili, duygusal karakterli davranışlardır (Kovacs and Devlin, 1998). Huaqing ve Kaiser (2003), 1991-2002 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan 30 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, çocuklarda dışa yönelimli problem davranışların oranının %16 ile %30 arasında, içe yönelimli problem davranışların oranının ise %7 ile %31 arasında değiştiğini bulgulamışlardır. Alan yazındaki bir başka çalışmada ise Akyol ve diğerleri (2011), 5-6 yaş arası çocuklarla çalışan 110 okul öncesi öğretmeninin problem davranışlara ilişkin düşüncelerini incelemişlerdir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri, saldırganlık ve alt boyutları (vurmak, inatçılık, ısırmak ve tükürmek), şiddet ve onun alt boyutları (zarar verme, saç çekme, nesne fırlatma), iletişim sorunları ve alt boyutları (aile, akran ve öğretmenle iletişim, dinleme sorunları, göz teması, duyguları ifade edememe, özgüven eksikliği) gibi davranışları problem davranışlar olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin %61,8'i bu tür davranışları ara sıra yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, son araştırmalara göre, çocukluk dönemindeki problem davranışların COVID-19 pandemisi süresince belirgin şekilde arttığı, özellikle dışa yönelimli problem davranışların stres ve belirsizlik ortamında daha fazla ortaya çıktığı bildirilmiştir (Tso vd., 2020).

Çocuklarda görülen problem davranışlar, çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir; bu durum, yaşamın ilerleyen yıllarında düşük öz saygı, akademik başarısızlık, akranlarıyla olan ilişkide bozulmalar ve sosyal izolasyon gibi sorunlara yol açabilir (Webster-Stratton and Reid, 2003). Ayrıca problem davranışlar, öğretmen-çocuk ilişkilerine de zarar vererek eğitimin verimliliğini düşürebilir (Arnold, vd., 1998). Çocuklukta görülen problem davranışların bu denli olumsuz sonuçlara yol açmasından dolayı, bu davranışlara yönelik önleyici ve tedavi edici yöntem, strateji ve etkinliklerin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu tarz olumlu müdahaleler için çocukların aktif oldukları zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri okullar hiç şüphesiz ki en ideal alanlardır (Uzun and Uzun, 2022). Okullar her ne kadar bir ekip halinde çocukların akademik ve psikososyal gelişimini sağlamaya çalışsa da söz konusu psikolojik destek olduğunda okullarda oklar psikolojik danışmanların üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kılınç and Uzun, 2022). Bu bağlamda çocuklarda görülen problem davranışların anlaşılmasında ve müdahale sürecinde, okul psikolojik danışmanlarının kilit bir rol oynadığı su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına hizmet eden güvenli ve önleyici bir okul iklimine katkıda bulunmaktadır (Goodman-Scott and Betters-Bubon, 2015). Erken çocukluk döneminde problemli olarak tanımlanan çocuklar, daha normal işlevselliğe sahip akranlarından farklı olmalarına neden olan çeşitli ortamlarda zorluklar yaşama eğilimindedir (Campbell, 1995). Bu nedenle, erken yaşta problem davranışlara yönelik müdahalelerin, çocukların uzun vadeli sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi dikkate alındığında, okul öncesi ve ilkokulun yılları kritik bir dönem olarak görülebilir.

Erken dönemde problem davranışlara yönelik müdahaleler için en etkili dönem, okul öncesi ve ilkokulun yılları olarak bilinmektedir. Bu dönemde olumsuz davranışların kalıcı hale gelmesini önlemek mümkündür. Araştırmalar, erken yaşlarda düşük akran ilişkileri kuran çocukların ilerleyen dönemlerde sosyal ve duygusal uyum problemleri yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Loeber, 1985). Eğer erken dönemde herhangi bir önlem alınmazsa, çocukların davranış sorunları okul yaşamı ile birlikte artarak, yetersiz sosyal beceri ve buna bağlı olarak akranları tarafından reddedilme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

riskini artabilir (Loeber and Farrington, 2000). Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanlarının erken yaşta problem davranışları yönetme ve önleme konusundaki rolü daha da önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin problem davranışlarını yönetmek, okul psikolojik danışmanlarının temel sorumluluklarından biridir (Demanchick vd., 2006). Bauman (2008) yaptığı çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının okul ortamında problem davranışların yönetilmesi ve önlenmesinde merkezi bir görevi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme, problem çözme yetilerini güçlendirme konusunda rehberlik sağlayarak okul uyumlarını arttırmada etkili olduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca bireysel rehberlik hizmetleri sunmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal uyumlarını güçlendirmek, okul ortamında destekleyici bir iklim oluşturmak ve problem davranışları önleyici stratejiler geliştirmek gibi çok yönlü bir role sahip olduğu görülmektedir. Bütün bu durumlardan hareketle bu araştırmanın amacı okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının çocuklarda karşılaştıkları problem davranışlara yönelik görüşlerini ve bu davranışlarla başa çıkma stratejilerine ilişkin değerlendirmelerini incelemektir

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları bulunmaktadır.

Araştırma deseni

Bu araştırma, çocuklarla çalışan okulöncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan psikolojik danışmanların karşılaştıkları problem davranışlar ve bunlara yönelik çözüm stratejilerinin incelendiği nitel bir araştırmadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, günlük hayattaki çeşitli biçimlerde var olan ancak farkında olunmasına karşın ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olunamayan olgulara yüklenen anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım and Şimşek, 2018). Olgubilim kişilerin deneyimlerine (Gray, 2014) ve deneyimleri irdeleyerek deneyimin köküne (Ersoy, 2017) ve deneyimden hareketle ulaşılan sonuçlara odaklanmaktadır (Van-Manen, 2014). Bu çalışmada, okulöncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan psikolojik danışmanların karşılaştıkları problem davranış türleri ile bu problem davranışlara yönelik geliştirdikleri çözüm stratejileri karşılaştırılmıştır. Ayrıca, psikolojik danışmanların problem davranışları ele alırken okul, çevre ve aile faktörlerini nasıl değerlendirdiği incelenmiş ve kullanılan çözüm stratejilerinin farklı bağlamlarda nasıl değişiklik gösterdiği analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Patton (1987), amaçlı örneklemenin zengin bilginin olduğu olguların ve durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme, belirlenen alt grupların özelliklerine göre betimleme yapmaya ve bunlar arasında karşılaştırma sağlamaya olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada tabakalar belirlenirken, okul psikolojik danışmanlarının görev yaptıkları eğitim kademesi (okulöncesi ve ilkokul), mesleki kıdemleri (2-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri), cinsiyetleri ve çalıştıkları coğrafi bölge gibi faktörler dikkate alınmıştır. Bu kriterlerin belirlenmesinde, alan yazında problem davranışların farklı eğitim kademelerinde ve farklı mesleki deneyim seviyelerinde nasıl algılandığına yönelik bulgular temel alınmıştır (Campbell, 1995; Bauman, 2008).

Bu doğrultuda, çalışma grubuna ulaşırken öncelikle Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarına yönelik kurum ve mesleki ağlar kullanılarak erişim sağlanmıştır. Katılımcılar, sosyal medya platformları, mesleki gruplar ve doğrudan eğitim kurumları ile iletişime geçilerek araştırmaya katılım için davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden danışmanlar arasından, belirlenen tabakalara uygun olarak örneklem seçilmiştir. Örneklem sayısı belirlenirken, her tabakadan yeterli sayıda katılımcının olması ve karşılaştırma yapılmasına imkân verecek bir dağılım sağlanması dikkate alınmıştır.

Bütün bunlardan hareketle çalışma grubu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan, yaşları 26 ile 52 arasında değişen, mesleki deneyimleri 2 ila 25 yıl arasında değişen toplam 32 okul psikolojik danışmandan oluşturulmuştur. Katılımcıların 16'sı okulöncesi, 16'sı ise ilkokul kademesinde görev yapmaktadır. Ayrıca, 18 kadın ve 14 erkek psikolojik danışman çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubundaki danışmanların mesleki kıdem dağılımı şu şekildedir: 2-10 yıl arası kıdeme sahip 12 danışman, 11-20 yıl arası kıdeme sahip 13 danışman ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 7 danışman. Katılımcıların ifadeleri sunulurken; "Katılımcının çalıştığı öğretim kademesi [Katılımcı Sayısı]" şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama araçları

Olgubilim yönteminde tercih edilen temel veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu desende araştırmacının yönelttiği sorular ölçme aracı niteliğindedir (Moutakas, 1994). Bu çalışmada da veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme belirlenmiş bir konu ile ilgili bilgi toplamak amacıyla, en az iki kişiyle sözlü bir biçimde yürütülen iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla yaş, cinsiyet, meleki kıdem, yaşanılan yer sorularının olduğu bir form oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, araştırmanın amacı ve ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulmuştur. Soruların geliştirilme sürecinde öncelikle problem davranışlarla ilgili mevcut araştırmalar ve kuramsal çerçeve incelenmiş, özellikle okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları müdahale stratejilerine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Alan yazın incelemesinde, psikolojik danışmanların mesleki becerileri (Goodman-Scott and Betters-Bubon, 2015), çocuklarda görülen problem davranış türleri ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

nedenleri (Campbell, 1995), problem davranışlarla baş etme stratejileri (Bauman, 2008) ve öğretmen ile aile iş birliğinin önemi (Webster-Stratton and Reid, 2003) gibi konuların ön plana çıktığı görülmüştür.

Görüşme formundaki soruların geçerliliğini arttırmak amacıyla, eğitim bilimleri ve psikolojik danışmanlık alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmış ve sorular uzman geri bildirimleri doğrultusunda revize edilmiştir. Ayrıca, pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Sizce okul öncesi/ilkokul psikolojik danışmanının sahip olması gereken mesleki beceriler nelerdir?
2. Öğrencilerinizde hangi problem davranışları görüyorsunuz?
3. Problem davranış gösteren çocuklarda gözlemlediğiniz kişilik özellikleri nelerdir?
4. Çocuklarda gözlemlediğiniz problem davranışların nedenleri nelerdir?
5. Problem davranışlar karşısında hangi stratejileri uyguluyorsunuz?
6. Problem davranışlarla başa çıkmada ailelerin rolü nedir?
7. Problem davranışlarla başa çıkmada sınıf öğretmeninin rolü nedir?
8. Problem davranışı çözmede karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Sonuç olarak, görüşme soruları alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve pilot çalışma ile test edilerek araştırmanın amacına uygun hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada, soruların cevaplanması ve konu alanıyla ilgili derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla sondaj sorularının da kullanılabildiği yarı yapılandırılmış görüşme türü tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada görüşme yöntemi, kişilerin tutumlarına, şikâyetlerine, inançlarına, deneyimlerine, görüşlerine ve duygularına ilişkin bilgilere erişebilmek açısından etkili ve kullanışlı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Briggs, 1986).

Veriler toplanmadan önce, ilk olarak İstanbul Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından, yapılan araştırmanın etik olduğuna dair onay alınmıştır (Toplantı Tarihi: 13.07.2023, Toplantı Sayısı: 2023/14, Karar Sayısı: 2023/12-01). Veri toplama aşamasında, katılımcılardan telefon yoluyla randevu alınarak, Zoom programı üzerinden online görüşmeler planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür; bu sürede derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuş, gerektiğinde sondaj soruları kullanılarak katılımcının görüşlerini detaylandırması sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların yanıtlarını daha ayrıntılı açıklamalarını teşvik etmek amacıyla araştırmacılar, katılımcıların verdikleri cevaplara göre ek açıklamalar istemiş ve görüşmelerin daha verimli geçmesi sağlanmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların izni dahilinde video kayıt altına alınmış ve sonrasında birebir yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan metinler, katılımcıların doğruluğu teyit etmesi amacıyla kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiş ve teyit edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi

Çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlar ile yapılan görüşmelerden sonra yazılı hale getirilen görüşme kayıtları QDA Miner Lite programına aktarılmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak sonuca ulaşılmıştır (Yıldırım and Şimşek, 2018). Betimsel analiz, yazılı metnin belirlenen temalar doğrultusunda sistematik bir şekilde sınıflandırılarak yorumlanmasını sağlayan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmacılar, betimsel analiz yöntemi kullanarak toplamda 8 tema oluşturmuş ve bu temalar katılımcı ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

İki araştırmacının ulaştığı kategoriler arasında güvenirlik, "Güvenirlik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı" formülü kullanılarak (Miles and Huberman, 1994) hesaplanmış ve .84 bulunmuştur. Alanyazında, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre %80 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir, dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan güvenirlik katsayısı yeterli görülmektedir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik boyutlarına dikkat edilmiştir (Lincoln and Guba, 1985). İnandırıcılığı sağlamak amacıyla katılımcılarla detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme verileri doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Ayrıca, fenomenoloji araştırması konusunda deneyimli akademisyenlerle görüşülerek kullanılan desenin doğruluğu konusunda geri bildirim alınmıştır. Aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla, ses kayıtları birden fazla kez incelenmiş, analiz süreçleri iki ayrı araştırmacı tarafından yürütülmüş ve karşılaştırmalı değerlendirme yapılmıştır. Aynı zamanda, bir uzman tarafından araştırma sürecinin tüm aşamaları gözden geçirilmiştir. Teyit edilebilirlik için katılımcı teyidi yöntemi uygulanmış ve görüşme kayıtları analiz sonrası katılımcılara geri sunularak doğrulama sağlanmıştır (Creswell, 2013). Ayrıca, bu araştırma deseni konusunda deneyimli uzmanlardan destek alınmış ve yorumlayıcı öznelliğin etkisini minimize etmek için araştırma süreci şeffaf bir şekilde raporlanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi ve ilkokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin incelenmesi amacıyla, psikolojik danışmanların görüşleri 8 tema altında toplanmıştır. Betimsel analiz kapsamında her bir konu kategorisi için seçilen ve gösterilen katılımcı ifadeleri, belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmiştir. Kavramların sunumunda, katılımcıların görüşlerindeki ortak noktalar dikkate alınmış ve temalara uygun şekilde kategorize edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulan tablolar aracılığıyla aktarılmıştır. Kodların yanındaki sayısal değerler, ilgili ifadenin kaç farklı katılımcı tarafından belirtildiğini göstermektedir.

Katılımcıların, "psikolojik danışmanların mesleki becerileri" teması altında sınıflandırılan görüşleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Psikolojik danışmanların mesleki becerileri

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Psikolojik Danışmanların Mesleki Becerileri	Empati	11	20.37
	Güçlü İletişim	10	18.52
	Sabırlı Olma	9	16.67
	İş birliği İçinde Çalışabilme	7	12.96
	Gözlem	6	11.11
	Dinleme	5	9.26
	Problem Çözme	4	7.41
	Eleştirel Düşünme	2	3.70
	Toplam	54	100

Tablo 1'e bakıldığında, psikolojik danışmanların mesleki becerileri teması için katılımcıların görüşlerinin hangi kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar en çok empati becerisine (f=11, %20.37) vurgu yaparken, bunu güçlü iletişim (f=10, %18.52) ve sabırlı olma (f=9, %16.67) becerileri takip etmektedir. İş birliği içinde çalışabilme (f=7, %12.96) ve gözlem becerisi (f=6, %11.11) ise katılımcılar tarafından vurgulanan diğer önemli özelliklerdir.

Bunun yanında, dinleme becerisi (f=5, %9.26) ve problem çözme becerisi (f=4, %7.41) de önemli bulunmuş, ancak diğer beceriler kadar sık vurgulanmamıştır. En düşük frekansa sahip beceri eleştirel düşünme (f=2, %3.70) olmuştur.

> OÖ, [K13]: *Empatik düşünme becerisi kesinlikle önce geliyor. Çocukların gelişim dönemlerine uygun bilgi birikimine sahip olması gerekiyor. İyi gözlemci olması gerekiyor.* (Kadın)

> İO, [K18]: *Özellikle okul öncesinde çalışan öğretmenlerin çocukların ilk okul deneyimi olduğunu düşünerek çok daha sabırlı olması, sürecin geliştirici olacağına inanması, iletişime çok açık olması ve kaygılı ebeveynlere sakinleştirici ve açıklayıcı bir dille iletişim kurması gerekebilir*. (Erkek)

Katılımcı ifadeleri, psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin çocukların gelişimine uygun empati, gözlem, sabır ve etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini ve özellikle okul öncesinde çocuklarla ve kaygılı ebeveynlerle doğru iletişim kurmanın önemini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "gözlemlenen problem davranışlar" teması oluşturulmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Gözlemlenen problem davranışlar

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gözlemlenen Problem Davranışlar	Saldırganlık ve Zorbalık	34	39.08
	Kurallara ve Sınıf Normlarına Uyum Güçlüğü	17	19.54
	Dikkat ve Öz Düzenleme Problemleri	16	18.39
	Sosyal ve İletişim Becerilerinde Zorluklar	14	16.09
	Okula Uyum Problemi	2	6.90
	Toplam	87	100

Tablo 2'ye bakıldığında, çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Katılımcıların en çok vurguladığı problem davranış saldırganlık ve zorbalık (f=34, %39.08) olurken, bunu kurallara ve sınıf normlarına uyum güçlüğü (f=17, %19.54) ve dikkat ve öz düzenleme problemleri (f=16, %18.39) takip etmektedir.

Bunun yanında, sosyal ve iletişim becerilerinde zorluklar (f=14, %16.09) ve okula uyum problemi (f=6, %6.90) diğer gözlemlenen problem davranışlar arasında yer almaktadır. Özellikle saldırganlık ve zorbalığın en yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin sınıf içindeki disiplin problemleriyle en çok bu alanda karşılaştıklarını göstermektedir.

OÖ, [K1]: *Aşırı hareketlilik, agresiflik, dikkat dağınıklığı, şiddet davranışları ile sık karşılaşıyorum.* (Kadın)

İO, [K21]: *Bizim okulumuzun öğrencilerinde şiddete, küfür gibi davranışlar en yüksek oranda. Buna ek olarak öğrencilerimizde hırsızlık davranışı mevcut.* (Kadın)

Katılımcı ifadeleri, okullarda özellikle aşırı hareketlilik, agresiflik, dikkat dağınıklığı, şiddet, küfür ve hırsızlık gibi problem davranışların yaygın olduğunu ve öğretmenlerin bu tür disiplin sorunlarıyla sıkça karşılaştığını göstermektedir.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "çocukların kişilik özellikleri" teması oluşturulmuş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Çocuklarda gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocuklarda Gözlemlenen Duygusal ve Davranışsal Tepkiler	Öfke ve Saldırganlık	18	33.96
	İnatçılık ve Karşıt Gelme Davranışı	12	22.64
	Duygusal Tepkisellik ve Ağlama Eğilimi	9	16.98

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	İçe Dönüklük ve Çekingenlik	6	11.32
	Sabırsızlık ve Dürtüsellik	5	9.43
	Gerçeği Çarpıtma ve Yalan Söyleme Eğilimi	3	5.66
	Toplam	53	100

Tablo 3'e bakıldığında, çocuklarda gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Katılımcıların en çok vurguladığı tepki öfke ve saldırganlık (f=18, %33.96) olurken, bunu inatçılık ve karşıt gelme davranışı (f=12, %22.64) ve duygusal tepkisellik ve ağlama eğilimi (f=9, %16.98) takip etmektedir.

Bunun yanında, içe dönüklük ve çekingenlik (f=6, %11.32) ve sabırsızlık ve dürtüsellik (f=5, %9.43) diğer gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler arasında yer almaktadır. En düşük frekansa sahip olan gerçeği çarpıtma ve yalan söyleme eğilimi (f=3, %5.66) ise daha az katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Bu bulgular, çocukların en sık gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkilerin agresif ve uyum bozucu davranışlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bazı çocukların çekingen ve içe dönük tepkiler gösterdiği, bazılarının ise dürtüsel ve sabırsız davranışlar sergilediği de gözlemlenmiştir.

OÖ, [K30]: *Bu tür çocuklar çoğunlukla kolay öfkelenmekte karşı çıkma özellikleri göstermektedir. Kolay pes eden, iletişim gücü sınırlı çocuklardır.* (Kadın)

İO, [K25]: *Sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan söyleme, sürekli ağlayarak istediğini yaptırmak.* (Kadın)

Katılımcı ifadeleri, bazı çocukların kolay öfkelenme, inatçılık, saldırganlık, yalan söyleme ve sürekli ağlayarak istediğini yaptırma gibi olumsuz duygusal ve davranışsal tepkiler sergilediğini, ayrıca iletişim becerilerinin sınırlı ve pes etmeye yatkın olduğunu göstermektedir.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "problem davranışların nedenleri" teması oluşturulmuş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Problem Davranışların Nedenleri

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Problem Davranışların Nedenleri	Aile Faktörleri	37	69.81
	Sınırların Olmaması	9	16.98
	Teknoloji Bağımlılığı	6	11.32
	Çocuğun Yetiştiği Çevre	1	1.89
	Toplam	53	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4'e bakıldığında, problem davranışların nedenleri teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların temaya ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere de yer verilmiştir.

Katılımcıların en çok vurguladığı neden aile faktörleri (f=37, %69.81) olurken, bunu sınırların olmaması (f=9, %16.98) ve teknoloji bağımlılığı (f=6, %11.32) takip etmektedir.

En düşük frekansa sahip neden, çocuğun yetiştiği çevre (f=1, %1.89) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, aile yapısının ve ebeveyn tutumlarının çocukların problem davranışlarının oluşumunda en etkili faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınır koyma eksikliği ve teknolojinin aşırı kullanımının da çocukların davranışlarını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

OÖ, [K13]: *Olumsuz ebeveyn tutumları ve sınır eğitiminin verilmemesi problem davranışlarının başlıca nedenlerinden.* (Kadın)

İO, [K4]: *Birçok nedeni olmakla birlikte en önemli sebebi çocuğun içinde yetiştiği ve yaşadığı çevrenin olumsuz özelliklere sahip olması. Örneğin boşanmış aile yapısı, karmaşık aile ilişkileri, zayıf sosyoekonomik durum, kayıp ve yaslar, çocuğa sınırların öğretilmemesi, aşırı kuralcı, baskıcı ve boşvermiş aile tutumunu söyleyebilirim.* (Erkek)

Katılımcı ifadeleri, olumsuz ebeveyn tutumları, sınır eğitiminin eksikliği ve çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin (boşanmış aile yapısı, karmaşık ilişkiler, düşük sosyoekonomik durum, baskıcı veya ilgisiz ebeveynler) problem davranışların başlıca nedenleri olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "problem davranışlarla baş etme stratejileri" teması oluşturulmuş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Problem Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileri

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çözüm Stratejileri	Bireysel/Grup Görüşmeleri	10	21.28
	Duygu Odaklı Etkinlikler	9	19.15
	Önleyici Çalışmalar	8	17.02
	Oyun Terapisi	7	14.89
	Gözlem Yapma	5	10.64
	BDT Teknikleri	4	8.51
	Dışavurumcu Teknikler	3	6.38
	Seminerler	1	2.13
	Toplam	47	100

Tablo 5'e bakıldığında, problem davranışlarla baş etme stratejileri teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların temaya ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Katılımcılar en çok bireysel/grup görüşmeleri (f=10, %21.28) yöntemini çözüm olarak belirtirken, bunu duygu odaklı etkinlikler (f=9, %19.15) ve önleyici çalışmalar (f=8, %17.02) takip etmektedir.

Bunun yanında, oyun terapisi (f=7, %14.89) ve gözlem yapma (f=5, %10.64) da kullanılan stratejiler arasında öne çıkmaktadır. Daha az sıklıkla tercih edilen yöntemler arasında BDT teknikleri (f=4, %8.51), dışavurumcu teknikler (f=3, %6.38) ve seminerler (f=1, %2.13) yer almaktadır.

Bu bulgular, problem davranışlarla başa çıkmada bireysel ve grup görüşmeleri, duygusal odaklı çalışmalar ve önleyici yaklaşımların daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Ayrıca, oyun terapisi ve gözlem teknikleri de destekleyici yöntemler olarak kullanılmaktadır.

OÖ, [K2]: *Duygu etkinlikleri, empati kavramına yakın anlamlıları anlatabilen etkinlikler. Yani okul öncesi çocuklarda problemi etkinlik ve oyunlarla bazı zamanlar video ve müziklerle destekleyerek anlatabilmeyi tercih ediyorum.* (Kadın)

İO, [K31]: *Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme stratejileri, akran arabuluculuğu, duygu kartları ve hikayeleri, eve kurallar koymak, aileyle iş birliği kurarak ev okul denkliğini sağlamak, nefes egzersizleri ve imajinasyon, gerekli durumda uzmana yönlendirme.* (Kadın)

Katılımcı ifadeleri, problem davranışlarla başa çıkmada duygu etkinlikleri, oyunlar, video ve müzik gibi destekleyici araçlar kullanmanın yanı sıra çatışma çözme stratejileri, akran arabuluculuğu, duygu kartları, hikayeler, aile iş birliği, nefes egzersizleri ve uzman yönlendirmesi gibi çeşitli yöntemlerin etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "ailelerin rolü" teması oluşturulmuş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Ailelerin Rolü

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ailelerin Rolü	Okulla İş birliği	12	34.29
	Ebeveynlerin Tutarlı Oluşu	9	25.71
	Yönlendirmelere Uymaları	5	1429
	Rol Model Olma	5	14.29
	Anlayışlı Olma	5	11.43
	Toplam	35	100

Tablo 6'ya bakıldığında, ailelerin rolü teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların temaya ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere de yer verilmiştir.

Katılımcıların en çok vurguladığı faktör okulla iş birliği (f=12, %34.29) olurken, bunu ebeveynlerin tutarlı oluşu (f=9, %25.71) takip etmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bunun yanında, yönlendirmelere uymaları (f=5, %14.29) ve rol model olma (f=5, %14.29) ailelerin çocuk gelişimi üzerindeki önemli etkilerinden biri olarak görülmektedir. Anlayışlı olma (f=4, %11.43) ise daha az belirtilen ancak yine de önemli bir faktördür.

Bu bulgular, ailelerin çocukların eğitim sürecinde aktif iş birliği yapmalarının ve tutarlı bir tutum sergilemelerinin kritik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için ebeveynlerin yönlendirmelere uyması, iyi bir rol model olması ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

OÖ, [K17]: *Aile genelde en belirleyici faktör oluyor. Çocuğun yaşadığı problem genelde ev içinde yaşadığı bir sorunun uzantısı oluyor zaten. Bu yüzden ailenin bu konuda farkındalığının yüksek olması ve iletişim kanallarını açık tutup gerekli müdahaleler için iş birliğinde bulunması problemli davranışın çözümünde daha hızlı sonuç vermektedir. Ailesi tarafından önemsendiğini ve fark edildiğini gören çocuk kendini değerli hissedip gerekli bireysel çabayı da gösterdiği görülmektedir.* (Kadın)

İO, [K31]: *En önemli rol ailenin tavır ve davranışlarında tutarlılık sergilemeleridir.* (Kadın)

Katılımcı ifadeleri, ailelerin çocukların davranışları üzerinde en belirleyici faktör olduğunu, aile içindeki sorunların çocukların problemli davranışlarına yansıdığını ve bu nedenle ebeveynlerin farkındalık, açık iletişim ve tutarlılık sergileyerek çocukların olumlu gelişimini desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "sınıf öğretmenlerinin rolü" teması oluşturulmuş ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenlerinin Rolü	İş birliği	13	48.15
	Rol Model Olma	5	18.52
	Anlayışlı Olma	4	14.81
	Gözlem Yapabilme	3	11.11
	Saygılı Olma	2	7.41
	Toplam	27	100

Tablo 7'ye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin rolü teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların temaya ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere de yer verilmiştir.

Katılımcılar en çok iş birliği (f=13, %48.15) unsurunu vurgulamış olup, bunun öğretmen-öğrenci ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerde kritik olduğu ifade edilmiştir.

Bunun yanında, rol model olma (f=5, %18.52) ve anlayışlı olma (f=4, %14.81) öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini güçlendiren diğer önemli faktörler olarak görülmektedir. Ayrıca, gözlem

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapabilme (f=3, %11.11) ve saygılı olma (f=2, %7.41) özellikleri de öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu etkiler yaratması açısından belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve ailelerle kurdukları iş birliğinin, tutumlarının ve öğrencilere karşı anlayışlı yaklaşımlarının eğitim sürecinde büyük önem taşıdığını göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin rol model olmaları ve öğrencilerin gelişim sürecinde gözlem yeteneğini etkin şekilde kullanmalarının öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarına katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir.

OÖ, [K7]: *Evde ailenin desteklemesi ne kadar önem arz ediyorsa sınıfta da öğretmenin desteklemesi o derece önemli. Aile-sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen masanın 3 ayağı biri olmadan masa duramaz.* (Kadın)

İO, [K20]: *Kendini açmayıp konuşmamayı seçtiğinde hiçbir şekilde iletişim kurmama davranışını çok fazla görülebilmektedir. Tanımakta sınıf öğretmenleri önemli role sahipler. Koordine kurulup problemli davranışların nedenlerini bulmak kolaylaşmaktadır.* (Erkek)

Katılımcı ifadeleri, çocukların eğitim sürecinde aile, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin iş birliği içinde olması gerektiğini, öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve problemli davranışların nedenlerini belirleme konusunda kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda "problem davranışları çözmede karşılaşılan güçlükler" teması oluşturulmuş ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Karşılaşılan Güçlükler

Tema	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Karşılaşılan Güçlükler	Aile Desteğinin Yetersizliği	27	57.45
	Problemi Kabul Etmeme	8	17.02
	Sınıf Öğretmenlerinin İş birliğe Uzak Olması	8	17.02
	Hızlı Çözüm Beklenmesi	3	6.38
	Çocuğun Direnci	1	2.13
	Toplam	47	100

Tablo 8'e bakıldığında, problem davranışları çözmede karşılaşılan güçlükler teması kapsamında katılımcıların ifadelerinin belirlenen kategorilere göre nasıl sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların temaya ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere de yer verilmiştir.

Katılımcıların en çok vurguladığı güçlük aile desteğinin yetersizliği (f=27, %57.45) olmuştur. Bu durum, çocukların problem davranışlarını aşmalarında aile desteğinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Bunun yanında, problemi kabul etmeme (f=8, %17.02) ve sınıf öğretmenlerinin iş birliğine uzak olması (f=8, %17.02) da önemli zorluklar arasında belirtilmiştir. Hızlı çözüm beklenmesi (f=3, %6.38) ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocuğun direnci (f=1, %2.13) daha az sıklıkta dile getirilmiş olsa da, sürecin ilerleyişini zorlaştıran faktörler arasındadır.

Bu bulgular, aile desteğinin eksikliğinin en büyük güçlük olduğunu, bunun yanında öğretmenlerin iş birliği eksikliği ve ebeveynlerin sorunu kabul etmeme eğiliminin problem davranışların çözümünü zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

OÖ, [K17]: *Aile ilgisiz olduğunda bu çok büyük bir güçlük oluyor. Bazen aileleri okula çağırmama rağmen göremiyorum. İlgisiz ailelerle çalışmak çok zor ve çocuktaki problemli davranışlar bir türlü azalmıyor. Bazı çocuklar çok dirençli olabiliyorlar ve onlara ulaşmamı her defasında engelleyebiliyorlar bu da yine aile ile ilişkilerinde gözlemlediğim bir sorundan kaynaklanıyor. Aile bazen de çocuklarında gözlenen sorunları kabul etmeyebiliyorlar. Hatta bu konuda çocuklarını doldurduklarına bile bazen şahit oluyorum. Bu da sorunun çözümünü zorlaştırıyor.* (Kadın)

İO, [K4]: *Ailenin ilgisiz, ihmalkâr ve umursamaz oluşu, ailenin problemi inkâr edip kabullenmemesi, kabullense bile kendi bildiği geleneksel yollarla problemi çözmeye çalışması, öğretmenin iş birliğine yanaşmaması, öğretmenin etkin bir rolü kabul etmek istememesi gibi durumlarda zorlanıyorum diyebilirim.* (Erkek)

Katılımcı ifadeleri, ailelerin ilgisizliği, problemleri inkâr etmeleri veya geleneksel yöntemlerle çözmeye çalışmaları, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde ilgilenmesini zorlaştırmakta ve problemli davranışların azalmasını engellediğini vurgulamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının çocuklarda karşılaştıkları problem davranışlar ve çözüm stratejileri incelenmiştir. Yapılan incelemelerde katılımcıların çocuklardaki problem davranışlar ve çözüm stratejilerine ilişkin görüşlerinde çeşitli benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Tüm bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların mesleki becerileri, gözlemlenen problem davranışlar, çocuklarda gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler, problem davranışların nedenleri, problem davranışlara yönelik çözüm stratejileri, ailelerin rolü, sınıf öğretmenlerinin rolü ve karşılaşılan güçlükler temalarına ulaşılmıştır. Temaların belirlenmesinin ardından psikolojik danışmanların mesleki becerileri temasının altında en sık olarak empati, güçlü iletişim ve sabırlı olma kodlarının olduğu görülmektedir. Gözlemlenen problem davranışlar temasının altında en sık olarak saldırganlık ve zorbalık, kurallara ve sınıf normlarına uyum ve dikkat ve öz düzenleme problemleri kodlarının, çocuklarda gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler temasının altında en sık olarak öfke ve saldırganlık, inatçılık ve karşıt gelme davranışı ile duygusal tepkisellik ve ağlama eğilimi kodlarının, problem davranışların nedenleri temasının altında en sık olarak aile faktörleri, sınırların olmaması ve teknoloji bağımlılığı kodlarının, çözüm stratejileri temasının altında en sık olarak bireysel/grup görüşmeleri, duygu odaklı etkinlikler ve oyun terapisi kodlarının, ailelerin rolü temasının altında en sık olarak okulla iş birliği, ebeveynlerin tutarlı oluşu ve yönlendirmelere uymaları kodlarının, sınıf öğretmenlerinin rolü temasının altında en sık olarak iş birliği, rol model olma ve anlayışlı olma kodlarının ve karşılaşılan güçlükler temasının altında en sık olarak aile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

desteğinin yetersizliği, problemi kabul etmeme ve sınıf öğretmenlerinin iş birliğine uzak olması kodlarının yer aldığı görülmüştür.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokul kademesindeki psikolojik danışmanların problem davranışlarla baş etme sürecinde mesleki becerilerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışırken, danışmanların sahip olduğu beceriler, hem danışanlarla etkili bir ilişki kurmak hem de davranış sorunlarına doğru müdahale edebilmek gerektiği düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bir çalışmada, terapötik müdahalelerin çocuklarda problem davranışlara neden olan stresin, olumsuz etkilerini hafifletmede etkili olduğu belirtilmiştir (Kourkoutas vd., 2018). Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgularının destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Mancillas (2006) etkili psikolojik danışmanların sahip olması gereken özelliklerin; empatik/anlayışlı/kabul edici, iyi dinleme becerilene sahip, nesnel/yargılamayan/açık fikirli, düşünceli/destekleyici/sıcak, güvenilir/dürüst ve sabırlı olmak olduğunu belirtmiştir. Korkut Owen ve Tuzgöl Dost (2020), etkili bir danışmanın sahip olması gereken en temel becerinin güçlü iletişim olduğunu belirtmiştir. Ancak bazı çalışmalar, iletişim becerilerinin sadece çocuklarla değil, aile ve öğretmenlerle de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Sheridan vd., 2019). Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların yalnızca bireysel görüşmelerde değil, konsültasyon süreçlerinde de etkin rol almaları, problem davranışların önlenmesi ve yönetilmesinde daha kapsamlı bir yaklaşım sunacaktır.

Gözlenen problem davranışlar teması incelendiğinde, en sık karşılaşılaşılan problem davranış saldırganlık ve akran zorbalığıdır. Saldırganlık ve akran zorbalığının, çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinde ciddi sorunlar yaratacağı, ilişki kurma ve sosyal becerilerinde eksiklikler oluşturacağı ve gelecekteki yaşamlarına olumsuz etkiler bırakacağı ifade edilmiştir (Olweus, 1994; Sutton, 2001). Okullarda yaşanan zorbalık, çocukların hem fiziksel hem de zihinsel sağlığı üzerinde önemli olumsuz etkiler yaratan ciddi bir toplumsal sorundur (Kılınç and Uzun, 2020a, 2020b; Ttofi and Farrington, 2011). Psikolojik danışmanların aileler ve öğretmenlerle iş birliği yapmalarının, problem davranışların önlenmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Aslan ve Güven'in (2019) çalışması, okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle, danışmanların bu süreçleri etkin bir şekilde yürütebilmesi için yeterli mesleki eğitime sahip olmamalarının, konsültasyon sürecinin verimliliğini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, psikolojik danışmanların yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aynı zamanda aile-okul iş birliğini güçlendiren yapısal mekanizmalarla desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, bu tür zorbalık deneyimleri, bireylerin ilerleyen yaşlarda psikososyal gelişimlerini ve toplumla uyumlarını uzun vadede olumsuz yönde etkileyebilir. Bununla birlikte Baş ve Kabasakal (2010) ilköğretim kademesindeki 951 öğrenciyle yaptıkları çalışmada saldırganlık davranışının dikkat çekici boyutlarda olduğunu belirtmişlerdir. Kandır (2000) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, en çok gözlenen problem davranışın %42.4 oranıyla saldırganlık olduğunu vurgulamıştır. Saldırganlık sergileyen çocuklar, genellikle öfke, hayal kırıklığı veya duygusal kontrol eksikliği gibi durumları yaşayabilir ve bunları dışa vururken, çevrelerindeki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilir. Akranlarıyla olan ilişkileri gerginleşebilir ve bu, zamanla sosyal izolasyona yol açabilir. Diğer çocuklar, sürekli olarak öfke patlamalarına veya sınır tanımayan davranışlara maruz kaldıklarında, saldırgan çocuğa karşı mesafe koyabilir ve bu da çocuğun sosyal bağlantılar kurmasını zorlaştırabilir. Ancak bu noktada farklı araştırmalar saldırganlığın her zaman uzun vadeli olumsuz

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sonuçlara yol açmadığını ileri sürmektedir. Örneğin, Björkqvist (1997), çocukların saldırgan davranışlarının bağlamsal faktörlerden etkilendiğini ve bazı durumlarda sosyal öğrenme yoluyla azaltılabileceğini öne sürmektedir. Bu durum, okullarda zorbalık ve saldırganlıkla mücadelede önleyici programların önemini arttırmaktadır. Topuz ve Aslan'ın (2024) çalışması, empatik eğilimin, olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkide tam aracı değişken olarak rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırma, empati seviyesinin yüksek olduğu öğrencilerde zorbalık eğilimlerinin anlamlı şekilde düştüğünü göstermektedir. Bu bulgular, okullarda saldırganlık ve zorbalıkla mücadelede empati temelli eğitim programlarının ve sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasının önemini desteklemektedir (Topuz and Aslan, 2024).

Katılımcılar tarafından belirtilmiş olan bir diğer problemli davranış ise çocuklarda sınır tanımamadır. Yanıt (2020) sınır tanımama davranışının, okul öncesi ve okul döneminde sık karşılaşılan problem davranışlardan biri olduğunu belirtmiştir. Sınır tanımayan davranışlar, otorite figürleriyle (öğretmenler, ebeveynler gibi) ve toplumun genel normlarıyla olan çatışmaları da arttırabilir. Kurallara uymamak, cezalandırılmalara ve sürekli eleştirilere maruz kalmaya neden olabilir. Kurallara uyum güçlüğü, çocukların disiplin süreçlerine karşı tepkiselliğini artırmaktadır. Çevresel istikrarsızlık yaşayan çocuklarda bu durum daha belirgin olup, otorite figürlerine karşı direnç geliştirmelerine ve disiplin sistemlerine duydukları güvensizliğin artmasına neden olmaktadır. Bu güvensizlik, zamanla çocukların karşıt davranışlar sergilemelerine yol açabilir (George and Pandey, 2024). Sonuç olarak, araştırma bulguları, saldırganlık, zorbalık, sosyal beceri eksikliği ve kurallara uyum güçlüğünün okul ortamında ciddi zorluklar yarattığını göstermektedir. Ancak, saldırganlık ve uyumsuzluk her zaman uzun vadeli olumsuz sonuçlara yol açmayabilir; önleyici eğitim programları ve sosyal-duygusal öğrenme temelli yaklaşımlar bu davranışları minimize edebilir (Domitrovich vd., 2017). Bu nedenle, yalnızca bireysel değil, sistemik müdahalelere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma bulguları, çocuklarda en sık gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkilerin öfke, saldırganlık, inatçılık ve karşıt gelme davranışı ile duygusal tepkisellik ve ağlama eğilimi olduğunu göstermektedir. Bu durum, çocukların duygularını düzenleme becerilerinin yetersiz olabileceğini ve bu eksikliğin sosyal ilişkilerine olumsuz yansıdığına dair bir işaret olabilir. Alanyazına bakıldığında, çocukların erken dönemde duygusal regülasyon becerilerinin gelişmemiş olmasının, ilerleyen yaşlarda daha ciddi davranışsal sorunlara yol açabileceği belirtilmektedir (Özbey, 2010). Özellikle okul öncesi dönemde sık görülen öfke nöbetleri, bağırma, küfretme ve hırçınlık gibi tepkiler, çocukların yaşlarına bağlı olarak duygularını kontrol etmekte zorlandıklarını göstermektedir (Temiz, 2020). Öfkeli hisseden çocuklar, bu duygularını inatçı tavırlar sergileyerek veya istediklerini elde edemediklerinde ağlama krizleri yaşayarak gösterebilirler. Bu tür tepkiler, onların duygusal olgunluğa henüz ulaşmadıklarını ve duygularını sağlıklı bir şekilde yönetmekte zorlandıklarını göstermektedir. Çocukların öfke, ağlama ve inatçılığı bir tepki mekanizması olarak kullanmaları, uzun vadede sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerine olumsuz yansıyabilir. Duygusal krizler karşısında etkili başa çıkma becerileri geliştiremeyen çocuklar, zamanla duygusal gelişimlerinde gerilik yaşayabilir ve stresle başa çıkmakta zorlanabilirler. Ayrıca, inatçı çocuklar kurallara uymakta ve otorite figürleriyle sağlıklı ilişkiler kurmakta güçlük çekebilir, bu da okul ortamında disiplin sorunlarına yol açabilir. Bu tür davranışların sürekli eleştiri veya disiplinle karşılanması, çocuğun kendini yetersiz hissetmesine, özgüveninin sarsılmasına ve zamanla kendine olan inancını kaybetmesine neden olabilir. Ebeveyn tutumlarının, çocukların duygusal ve davranışsal tepkileri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Özellikle aşırı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

otoriter ya da ilgisiz ebeveyn yaklaşımlarının, çocukların öfke ve saldırganlık düzeyini artırabileceği belirtilmiştir (Dursun, 2010). Buna karşılık, demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarının, çocukların duygusal regülasyon becerilerini geliştirerek daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğu bulunmuştur (Alisinanoğlu and Kesicioğlu, 2010). Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren duygu düzenleme becerilerini destekleyen ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu süreçte, psikolojik danışmanların hem çocuklara hem de ebeveynlere yönelik sundukları rehberlik ve duygusal destek, çocukların duygusal düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve sosyal ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, problem davranışların en yaygın nedenleri arasında aile faktörleri, sınırların olmaması, teknoloji bağımlılığı ve çocuğun yetiştiği çevre öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, çocuklardaki problem davranışların aile içi dinamiklerden kaynaklandığını belirtmiştir. Aile içinde sağlıklı sınırların belirlenmemesi, çocukların kuralları içselleştirmekte zorlanmalarına ve davranışlarını düzenlemekte güçlük çekmelerine neden olabilir. Bu durum, çocukların duygusal ve davranışsal regülasyon süreçlerini olumsuz etkileyerek, okul ortamında uyum sorunları yaşamalarına yol açabilir. Alanyazında, aile faktörlerinin çocukların davranış gelişiminde belirleyici bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Alisinanoğlu and Kesicioğlu, 2010; Gönültaş vd., 2021). Aşırı otoriter veya aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarının, çocukların öfke kontrolünde ve sosyal ilişkilerinde dengesizlikler yaşamasına sebep olabileceği belirtilmektedir (Dursun, 2010). Bunun yanı sıra, sınır koymada yetersizlik ve disiplinin tutarsız uygulanması, çocukların iç denetim mekanizmalarını geliştirmelerini zorlaştırabilir. Sınırların olmaması durumunda çocuklar, isteklerini ertelemekte zorlanabilir ve dürtüsel davranışlar gösterebilirler. Bu da, okul ortamında öğretmenler ve akranlarla ilişkilerinde uyumsuzluk yaşamalarına neden olabilir. Katılımcılar ayrıca, teknoloji bağımlılığının çocukların davranış problemlerini artıran bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Teknolojinin aşırı kullanımı, çocuklarda sağlıksız beslenme alışkanlıkları, obezite, uyku düzensizlikleri, kaygı bozuklukları, dikkat dağınıklığı, akademik performans düşüşü, görme problemleri, gerçeklik algısında bozulma ve yalnızlık gibi çeşitli olumsuzluklara neden olabilmektedir (Elkin and Soydan, 2024). Bu durum, çocukların hem fiziksel hem de psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyerek, uzun vadede sağlık ve akademik başarı açısından riskler oluşturabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin yetiştikleri çevrenin de davranış problemleri üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Riskli veya destekleyici olmayan çevresel koşullar, çocukların sosyal uyum becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir ve saldırgan ya da uyumsuz davranışların gelişmesine zemin hazırlayabilir (Tremblay vd., 2018).

Araştırma sonuçları, problem davranışların yönetiminde en sık tercih edilen stratejilerin bireysel ve grup görüşmeleri, duygu odaklı etkinlikler ve önleyici çalışmalar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, öncelikli olarak bireysel ve grup görüşmelerini kullanarak çocukların duygusal dünyasına erişmeye ve davranışlarını anlamaya odaklandığını düşündürmektedir. McLeod (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, bireysel görüşmelerin çocukların duygusal farkındalığını artırmaya ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Grup görüşmelerinin ise çocukların sosyal etkileşim becerilerini desteklediği, empati geliştirmelerine katkı sağladığı ve sosyal uyumlarını arttırmada rol oynadığı ifade edilmektedir (Corey, 2016). Duygu odaklı etkinliklerin problem davranışları azaltmada etkili olduğu çeşitli araştırmalarda ele alınmaktadır (Greenberg, 2006). Bu etkinlikler, çocukların duygularını tanımalarına, düzenlemelerine ve sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olarak öfke, stres ve kaygı gibi yoğun duyguları yönetmelerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

destekleyebilir (Cicchetti and Cohen, 1995). Ayrıca, erken yaşta uygulanan önleyici çalışmaların, problem davranışların zamanla kalıcı hale gelmesini önleyerek çocukların sağlıklı duygusal gelişimlerini destekleyebileceği öne sürülmektedir (Durlak vd., 2011). Önleyici çalışmaların, çocukların uzun vadeli davranışsal uyumunu artırarak okul ortamındaki ilişkilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Sanders, 2008). Bunun yanı sıra, bulgular oyun terapisinin de çocuklarla çalışırken kullanılan yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir. Oyun terapisi, çocukların yaşadıkları duygusal zorlukları ifade etmelerine ve içsel çatışmalarını anlamalarına yardımcı olabilecek bir araç olarak değerlendirilmektedir (Landreth, 2012). Ray ve arkadaşları (2007), oyun terapisinin çocukların travmatik deneyimlerini ve stres kaynaklı problem davranışlarını azaltmada etkili olabileceğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, psikolojik danışmanların oyun terapisini destekleyici bir yöntem olarak ele aldığını göstermektedir. Son olarak, gözlem yapmanın da psikolojik danışmanlar tarafından kullanılan bir strateji olduğu görülmektedir. Gözlem, çocukların davranışlarını doğal ortamlarında anlamaya ve uygun müdahale yöntemlerini belirlemeye yardımcı olabilecek bir tekniktir (Snowden and Christian, 2018). Ancak, gözlem tek başına bir müdahale yöntemi olmaktan çok, danışmanların çocukların ihtiyaçlarını değerlendirmelerine destek sağlayan bir araç olarak ele alınmaktadır. Bu bulgular ışığında, problem davranışların yönetiminde farklı disiplinleri kapsayan yaklaşımların önem taşıdığı söylenebilir. Özellikle bireysel görüşmelerin, duygu odaklı etkinliklerin ve önleyici çalışmaların ön planda olduğu göz önüne alındığında, danışmanların çocuklarla etkili iletişim kurma ve duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda rehberlik sağlamalarının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise psikolojik danışmanların çocuklarda görülen problem davranışların çözümünde sınıf öğretmeni ve aile ile iş birliği içinde olmanın son derece faydalı olduğunu belirtmesidir. Katılımcılar, çocukların olumlu davranışlar geliştirebilmesi için ebeveynlerin tutarlı olması, yönlendirmelere uyum sağlaması ve destekleyici bir tutum sergilemesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmalar da aile desteğinin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Allen and Daly, 2007). Ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurması ve onların davranışlarını yönlendirmede bilinçli bir rol üstlenmesi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sunabilir. Sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin gelişim sürecinde etkili olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerin ve onların davranışlarını gözlemleyerek uygun yönlendirmeler yapmalarının, olumlu davranış değişikliklerini destekleyebileceğini vurgulamıştır. Walker ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemesiyle problem davranışların azalabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen-aile iş birliği, çocuğun hem evde hem de okulda benzer sınırlar ve kurallar içinde yetişmesini sağlayarak davranışsal uyumu artırabilir. Bununla birlikte, çalışmada problem davranışların yönetiminde karşılaşılan güçlükler de ele alınmıştır. Katılımcılar, aile desteğinin yetersizliğinin en önemli zorluklardan biri olduğunu belirtmiştir. Ailelerin problem davranışları kabul etmemesi ve sürece dahil olmaması, çocukların gelişiminde tutarsızlığa neden olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin iş birliğine yeterince açık olmaması, çocukların davranışsal gelişimi için gereken desteğin sağlanmasını zorlaştırabilir. Murray (2009) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmen ve ailelerin erken müdahale sürecinde birlikte hareket etmelerinin problem davranışların uzun vadede azalmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, araştırma bulguları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilmek için aile-öğretmen-psikolojik danışman iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çocukların eğitim sürecinde, ailelerin tutarlı ve destekleyici bir tutum

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sergilemesi ve öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurması, olumlu davranışların pekiştirilmesine yardımcı olabilir. Ancak, sürecin daha verimli ilerleyebilmesi için öğretmen ve ailelerin iş birliğini arttırmaya yönelik çalışmaların geliştirilmesi önemli görülmektedir. Araştırmalar, okul psikolojik danışmanlarının aileler ve öğretmenlerle etkili bir konsültasyon süreci yürütmesinin, çocukların gelişim sürecine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Erchul and Martens, 2010). Konsültasyon hizmetleri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine, öğrencilere yönelik stratejilerini daha bilinçli bir şekilde belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, okul temelli konsültasyon süreçlerinin yapılandırılması ve uygulamalarının iyileştirilmesi, öğretmen-aile-psikolojik danışman iş birliğini güçlendirebilir ve çocukların davranışsal uyumlarını artırmada daha etkili bir destek mekanizması sağlayabilir.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, psikolojik danışmanlar, öğretmenler, aileler ve politika yapıcılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Psikolojik danışmanların, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi için hizmet içi eğitim programları ile empati, etkili iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca, aile konsültasyonu süreçlerine yönelik farkındalık arttırılabilir ve ailelerle daha etkili iş birliği kurmak için yapılandırılmış rehberlik programları uygulanabilir. Çocukların duygusal düzenleme becerilerini geliştirebilmek adına, psikolojik danışmanların bireysel ve grup müdahalelerini yaygınlaştırması ve özellikle öfke kontrolü ile empati gelişimini destekleyen programlar oluşturması faydalı olabilir. Öğretmenlerin, sınıf içindeki problem davranışları yönetebilmesi için psikolojik danışmanlarla iş birliği içinde çalışması, düzenli konsültasyon toplantıları gerçekleştirmesi ve sınıf içinde uygulanabilecek davranışsal düzenleme teknikleri konusunda eğitim almaları etkili olabilir. Öğrencilerin problem davranışlarını erken fark edebilmek için öğretmenler yapılandırılmış gözlem formları kullanabilir ve raporlama sistemleri geliştirebilir. Ailelerin, çocukların gelişim süreçlerine destek olabilmesi için ebeveyn eğitim programlarına katılımı teşvik edilebilir. Özellikle ebeveyn tutarlılığı, sınır koyma ve etkili iletişim konularında rehberlik sağlanabilir, ailelerin çocuklarıyla kurduğu ilişkileri güçlendirmeye yönelik danışmanlık hizmetlerinin sunulması oldukça önemlidir. Politika yapıcılar, okullarda ruh sağlığı destek programlarını yaygınlaştırılmasında önemli bir rol üstlenebilir ve öğrencilere yönelik psikososyal destek birimleri oluşturulabilir. Bu öneriler, çocukların problem davranışlarını yönetmek ve sağlıklı gelişimlerini desteklemek adına çok yönlü bir iş birliğini teşvik edebilir. Özellikle konsültasyon hizmetlerinin yaygınlaştırılması, öğretmen, danışman ve ailelerin çocukların gelişim sürecinde daha bilinçli bir şekilde yer almasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının çocuklarda gözlemledikleri problem davranışlara yönelik görüşlerini ve müdahale stratejilerini ortaya koyarak alana önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle, çalışmanın verileri yalnızca psikolojik danışmanların bakış açılarına dayanmaktadır; dolayısıyla, öğretmenler, ebeveynler ve öğrencilerin deneyimleri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu durum, problem davranışların çok boyutlu doğasını tam anlamıyla yansıtma noktasında bir sınırlılık oluşturabilir. Ayrıca, araştırma kesitsel bir tasarıma sahip olduğu için problem davranışların uzun vadeli gelişimi ve uygulanan müdahale stratejilerinin etkileri zaman içinde takip edilememiştir. Gelecek araştırmalarda, daha geniş ve çeşitli bir örneklem grubuyla farklı paydaşların perspektiflerini içeren boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akçadağ, T. (2016). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-288). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, T., Baydemir, G., Akman, B., Kükürtcü, S. . K., vd. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences, 6*(2), 1715-1731.

Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(*1).

Allen, M., and Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: A summary of the research evidence.* University of Guelph.

Arnold, D. H., McWilliams, L., and Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology, 34*(2), 276. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.276

Aslan, A. M., ve Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9*(52), 109-148.

Baş, A. U., ve Kabasakal, Z. T. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online, 9*(1), 93-105.

Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal, 108*(5), 339-354. https://doi.org/10.1086/589467

Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, *17*, 18-20.

Björkqvist, K. (1997). *Learning Aggression from Models: From a Social Learning Toward a Cognitive Theory of Modeling.* In S. Feshbach and J. Zagrodzka (Eds.), Aggression: Biological, Developmental, and Social Perspectives. Plenum Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. basım). Ankara: Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Caldarella, P., and Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(1), 113-149. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x

Cicchetti, D., and Cohen, D. J. (Eds.). (1995). *Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation.* John Wiley and Sons.

Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy.* Cengage Learning.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları.* Remzi Kitapevi.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi.* Az Akademi.

Downey, C., and Crummy, A. (2022). The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma and Dissociation, 6*(4), 100273. https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100273

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Elkin N, ve Soydan, A.M. (2024). Halk Sağlığı Perspektifinden Çocuklarda Teknoloji Bağımlılığı ve Ekran Maruziyeti. *STED, 33*(4), 307-315.

Erchul, W. P., and Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice.* Springer Science and Business Media.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gapin, J. I., Labban, J. D., and Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: *The evidence. Preventive Medicine,* 52, 70-74. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.022

George, A. and Pandey, D. (2024). *The Evolution of Education as a Tool for Corporate Utility: From Industrial Revolution to Present-Day Vocational Preparation.* Partners Universal International Innovation.

Goodman-Scott, E., and Betters-Bubon, J. (2015). Aligning comprehensive school counseling programs and positive behavioral interventions and supports to maximize school counselors' efforts. *Professional School Counseling, 19*(1), 57-69. https://doi.org/10.5330/1096-2409-19.1.57

Gönültaş, O., Uzun, K., ve Akın, M. S. (2021). Ergenlerin aile içi ilişki algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 391-405. https://doi.org/10.21666/muefd.718075

Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real World.* Sage.

Greenberg M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 139–150. https://doi.org/10.1196/annals.1376.013

Gültekin Akduman, G. (2017). *Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları*. A. Güngör Aytar (Ed.), Ruh sağlığı, (ss. 89-124). Hedef.

Hemmeter, M. L., Fox, L., and Snyder, P. (2013). A tiered model for promoting social-emotional competence and addressing challenging behavior. V. Buysse and E. Peisner-Feinberg (Ed.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (ss. 85-101). Baltimore, MD: Brookes.

Huaqing, C., and Kaiser, A. P. (2003). Behaviour problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Early Childhood Special Education*, 23, 188-216. https://doi.org/10.1177/02711214030230040201

Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(40), 183-226.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi, 2*(1), 42-50.

Karaoğlu, M. (2011). Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kılıç, M., Kalkan, S., ve Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 38-52. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239

Kılınç, M., ve Uzun, K. (2020a). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1400-1439. https://doi.org/10.29299/kefad.853992

Kılınç, M., ve Uzun, K. (2020b). Ergenlerin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak direkt ve dolaylı akran baskısı. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28), 1241-1271. https://doi.org/10.26466/opus.748254

Kılınç, M., ve Uzun, K. (2022). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinde psikolojik zihinliliğin aracı rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 2782-2835. https://doi.org/10.29299/kefad.1178241

Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., and Plexousakis, S. (2018). Teachers' emotional and educational reactions toward children with behavioral problems: Implication for school-based counseling work with teachers. *Journal of Psychology and Behavioral Science, 6*(2), 17-33. https://doi.org/10.15640/jpbs.v6n2a3

Kovacs, M., and Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 47–63. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00303

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.
Lincoln, S., and Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE.
Mancillas, A. (2006). Counseling students' perceptions of counseling effectiveness. *2006 ACA Annual Convention* içinde. American Counseling Association.
McLeod, J. (2019). *An introduction to counselling and psychotherapy: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill Education (UK).
Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. Guilford Press.
Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
Moutakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE.
Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence, 29*(3), 376–404. https://doi.org/10.1177/0272431608322940
Mutluer, T., Doenyas, C., and Aslan Genc, H. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 561882. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.561882
Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
Owen, F. K., ve Dost, M. T. (2020). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 8, 259-274. https://doi.org/10.21733/ibad.728147
Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21*(21), 9-18.
Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.
Ray, D. C., Schottelkorb, A., and Tsai, M.-H. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Play Therapy, 16(*2), 95–111. https://doi.org/10.1037/1555-6824.16.2.95
Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology, 22(*4), 506. https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506
Sheridan, S. M., Moen, A. L., and Knoche, L. L. (2017). *Family-School Partnerships in Early Childhood. The Wiley Handbook of Early Childhood Development Programs, Practices, and Policies, 287–309.* https://doi.org/10.1002/9781118937334.ch13
Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-10.
Topuz, İ., ve Aslan, O. (2024). Investigation of the Mediating Role of Empathy in the Relationship Between Adolescents' Prosocial Behaviors and Bullying Tendencies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*(3), 1084-1109. https://doi.org/10.14812/cuefd.1463625
Tremblay, R. E., Vitaro, F., and Côté, S. M. (2018). Developmental origins of chronic physical aggression: A bio-psycho-social model for the next generation of preventive interventions. *Annual Review of Psychology, 69*(1), 383–407. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044030
Tso, W. W. Y., Wong, R. S., Tung, K. T. S., Rao, N., and Fu, K. W. (2020). Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 161-176. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01680-8
Ttofi, M. M., and Farrington, D. P. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80–89. https://doi.org/10.1002/cbm.808

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 697-723.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 697-723.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Uzun, K., ve Uzun, P. Y. (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

Uzun, K., Tagay, Ö., ve Cırcır, O. (2024). Childhood traumas and future expectations in adolescents: Examination the role of perceived social support and attitudes to seeking psychological help. *Current Psychology, 43*(8), 7116-7130. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04925-2

Van-Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Walnut Creek: Left Coast Press.

Walker, H. M., Ramsey, E., and Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices.* Wadsworth Publishing.

Webster-Stratton, C., and Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(3), 130-143. https://doi.org/10.1177/10634266030110030101

Woolfolk-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev. Ed.). Kaknüs.

Yanıt, E. (2020). "Çocuğumu benden alın!" Sınır koyma probleminin çocuk merkezli oyun terapisi ile sağaltımı (Olgu Sunumu). *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 3*(5), 35-48.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin Öğrenciler ve Veliler Tarafından Uğradıkları Yıldırma Yaşantılarının İncelenmesi[1]

Investigation of Teachers' Mobbing Experiences by Students and Parents

Emine BABAOĞLAN, Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, emine.babaoglan@yobu.edu.tr

Zafer Yaşar TURAP, Psikolojik Danışman, MEB, zaferyasarturap@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 12 Ağustos2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Makale, 885057 numaralı "Öğretmenlerin Öğrenci ve Veli Kaynaklı Yıldırma Yaşantılarının İncelenmesi" isimli tezden üretilmiştir.

Babaoğlan, E. ve Turap, Z.Y. (2025) Öğretmenlerin öğrenciler ve veliler tarafından uğradıkları yıldırma yaşantılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 724-751.
DOI. 10.51460/baebd.1532304

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenciler ve veliler tarafından maruz kaldıkları yıldırma yaşantılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda derinlemesine inceleme yapmak için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Samsun ilinde kamu okullarında görev yapan 20 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; öğrenciler ve veliler tarafından yıldırmaya maruz kalmaktadırlar. Öne çıkan yıldırma davranışları; telefon aramaları ile rahatsız edilmek, telefon mesajları ile rahatsız edilmek, tehdit edilmek, şikâyet edilmek, iftiraya uğramak, suçlanmak, dedikodu yapılması, öğretmenliğinin sorgulanması ve dersi sabote etmek olarak görülmüştür. Yıldırmanın nedenleri; örgütsel ve kişisel nedenler olarak incelenmiştir. Öğretmenler; iletişim problemi olan, dedikoducu, bencil, psikolojik sorunları olan velilerin; öfke problemi olan, ders başarısı düşük, psikolojik sorunları olan öğrencilerin, yıldırmaya neden olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlere göre işini doğru yapmaya çalışmak yıldırmanın en önemli nedenidir. Yıldırmanın öne çıkan örgütsel sonuçları; motivasyon kaybı ve okula gitmek istememe olarak görülmüştür. Yıldırmanın öğretmenlere yansıyan sonuçları; aile içinde huzursuzluk, öfke problemi ve fiziksel yorgunluk olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yıldırmayla baş etme yöntemi olarak; güçlü olmaya çalışmak, milli eğitim müdürlüğünden destek almak, sendikal ve hukuksal destek almak, iş arkadaşlarından destek görmek, rehberlik servisinden destek görmek gibi yollar kullanmaktadırlar.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik taciz, Psikolojik yıldırma, Psikolojik şiddet, Zorbalık, Öğretmen

Abstract. The aim of this study is to examine the experiences of bullying faced by teachers from students and parents. To achieve this goal, a phenomenological design from qualitative research methods was chosen for an in-depth analysis. The study group consists of 20 teachers working in public schools in Samsun during the 2023-2024 academic years. The research data were collected with interview form. According to the research findings, teachers are subjected to bullying by students and parents. Prominent bullying behaviors include being disturbed by phone calls, being disturbed by text messages, being threatened, being complained about, being slandered, being blamed, being gossiped about, having their teaching questioned, and having their classes sabotaged. The causes of bullying were examined as organizational and personal factors. Teachers reported that parents with communication problems, those who gossip, are selfish, or have psychological issues, as well as students with anger problems, low academic success, or psychological issues, contribute to bullying. According to the teachers, trying to do their job correctly is the most important cause of bullying. The prominent organizational outcomes of bullying are loss of motivation and reluctance to attend school. The outcomes of bullying reflected in teachers include family unrest, anger problems, and physical fatigue. Teachers use various methods to cope with bullying, including trying to stay strong, seeking support from the Ministry of National Education, obtaining union and legal support, receiving support from colleagues, and seeking help from the guidance service.
Keywords: Bullying, Psychological harassment, Bullying in the workplace, Psychological violence, Teacher.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Bullying involves aggressive behaviors that aim to psychologically and physically harm an individual in a systematic, ongoing manner. For these negative behaviors to be classified as bullying, they must persist for at least six months, with an average duration of fifteen months. The lasting negative effects typically emerge within 29-46 months (TBMM Parliamentary Research Commission, 2011). Bullying behaviors include criticism, reprimanding, disregarding ideas, avoiding communication, failure to acknowledge efforts, withholding information, gossip, verbal harassment, threats, excessive control and supervision, disturbing by phone, obstructing work, discrimination, and blaming (Tınmaz ve Yıldırım, 2023). The effects of bullying on employees can be categorized into psychological, physical, and social impacts. Psychological effects include unhappiness, anxiety, and depression; social effects include a desire for isolation and communication difficulties; and physical effects include fatigue and health problems (Işık ve İnegöl, 2023). The aim of this study is to reveal the mobbing behaviors that teachers, students and parents are exposed to, the reasons for mobbing, and the consequences of mobbing and the methods of coping with mobbing.

Method. This study was conducted using a phenomenological approach, a qualitative research. Participants were selected using criterion sampling and snowball sampling methods. The participants were 20 teachers, who reported experiencing bullying. A semi-structured interview form was chosen to obtain diverse and new insights in line with the study's objectives.

Results, Discussion and Conclusion. - Twelve of the twenty teachers interviewed said that they were intimidated by the parents and eight by the students. In this research, there are no teachers who were exposed to mobbing by parents and students at the same time. In the category of attacks on personal space, the notable codes are "being threatened" and "being complained about". The most striking code in the category of attacks on the professional field and the most repeated by teachers; There was a "questioning of his teaching ability". According to this research, teachers consider questioning their teaching skills as intimidation behavior. - Mobbing behaviors that teachers are exposed to; They are discussed in two categories: "attacks on personal space" and "attacks on professional space". The most recurring codes in the category of attacks on personal space are; "Being disturbed by phone calls" and "Being disturbed by phone messages". - The reasons for mobbing are discussed in two categories as "organizational reasons" and "personal reasons". Personal reasons category; It was examined in three subcategories: parent source, student source and victim source. The most frequently recurring and striking code in the organizational reasons category is; It emerged as "the school administration's inability to manage the process". The most striking code for reasons originating from the victim is; It can be said as "trying to do your job properly". - In this research, the consequences of mobbing emerged in two categories: "organizational consequences" and "personal consequences". In the organizational results category; Loss of motivation, not wanting to go to school, poor performance, disruption of the peace of the school, desire to quit work and changing schools. Personal results category; They are discussed in three categories: "social effects", "psychological effects" and "effects on physical health". In the social impacts category, the most frequently recurring code is "unrest within the family." The problem that teachers focus on most is the disruption of peace for the family. In the psychological effects subcategory; "anger problem" is the most frequently recurring code. Teachers said that they

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

could not control their anger as a result of the intimidation they experienced. In the sub-category of effects on physical health; Physical fatigue, sleep problems, deterioration of physical health, loss of appetite, and increase in smoking were codes. - In this research, methods of dealing with mobbing; they were discussed as “personal methods”, “official initiatives” and “social support”. In the personal methods category, the most frequently repeated code is; trying to be strong. Teachers against the intimidation they experience; they stated that they were trying to resist and stay strong. They stated that they tried to stand up to pressure, defend themselves against complaints, and not give in to threats. In the category of official initiatives; Codes such as receiving support from the Directorate of National Education, union support, legal support, and filing a criminal complaint have been created. When looking at the frequencies, it is noteworthy that the percentage of teachers resorting to these solutions is low. The codes discussed in the social support category are; Getting support from colleagues, guidance service support, school administration support, and family support codes are seen as important coping methods.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Leymann (1996), örgütlerdeki psikolojik baskıyı, "iş yerinde psikolojik terör" olarak adlandırmıştır. İş yerinde psikolojik terör, çalışanı engellemek ya da yıpratmak amacıyla ortaya çıkan duygusal saldırılardır. Bu saldırılar ast-üst veya meslektaşlar arasında yaşanabilir. Leymann (1996), bu tür sistemli ve uzun süreli baskıları alan yazına, yıldırma (mobbing) adıyla kazandırmıştır. Matthiesen ve Einarsen (2007) yıldırmayı benzer bir şekilde tanımlamıştır. Bir veya bir veya birden çok kişinin; uzun süre ve düzenli şekilde, kişi veya kişilere rahatsızlık verici ve olumsuz davranışlarda bulunarak, onları savunmasız bırakma durumudur. Yıldırma; süreklilik içeren, sistemli bir biçimde çalışanı sindirme amacıyla, psikolojik ve fiziksel olarak zarar veren saldırgan davranışlardır. Olumsuz davranışlara yıldırma diyebilmek için bu davranışların en az altı ay devam etmesi gereklidir. Ortalama olarak on beş ay sürmektedir. Kalıcı olumsuz etkileri 29-46 ayda ortaya çıkmaktadır (TBMM Meclis Araştırma Komisyonu, 2011).

Yıldırma hakkında yapılan 65 araştırmanın incelendiği çalışmada; yıldırmaya en fazla maruz kalan grubun özel sektör çalışanları olduğu, ikinci sırada sağlık çalışanlarının ve üçüncü sırada ise eğitim çalışanlarının olduğu belirtilmiştir (Çivilidağ, 2015). Eğitim kurumlarda yaşanan yıldırmanın hem kuruma hem de eğitim çalışanlarına yönelik olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar; okuldaki huzurun bozulması, verimliliğin azalması, öğretmenlerin motivasyonunun azalması, öğretmenlerde stres ve depresyona yol açması olarak sıralanabilir (Yücetürk, 2012). Yıldırma yaşayan öğretmenler tayin isteyerek okullarından ayrılmak zorunda kalabilmektedirler (Şahin, 2022).

Yıldırma davranışları; gereğinden fazla iş yükü, tehdit, görüşlere saygı göstermeme, karar sürecine dahil edilmeme, çalışanlara güvensizlik gibi şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2022). Eleştiri, azarlama, fikirleri dikkate almama, iletişim kurmaktan kaçınma, çabanın takdir edilmemesi, bilgi saklama, dedikodu, sözlü taciz, tehdit etme, aşırı kontrol ve denetim, telefonla arayarak rahatsızlık verme, iş yapılmasına engel olma, ayrım yapma ve suçlama, yıldırma davranışlarıdır (Tınmaz ve Yıldırım, 2023). Yıldırmayı kimin uyguladığı, yıldırmanın yönünü göstermektedir. Amir konumundaki kişi alt pozisyondaki kişiye; ast, üstüne veya aynı pozisyondaki kişiler birbirlerine yıldırma uygulayabilir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2008). Herkes yıldırma mağduru olabilir. Bununla beraber kişiler; yıldırma uygulayan veya yıldırmaya karşı seyirci konumunda olabilir (Tınaz, 2011).

Yıldırmanın nedenleri; örgütsel nedenler ve kişisel nedenler olarak ikiye ayrılmaktadır (Altunay vd., 2014). Örgütlerin bilinçli olarak kurdukları çalışma ortamı, liderlik biçimi, örgüt kültürü gibi özellikler, yıldırmanın örgütsel nedenleridir (Ceran ve Pınar, 2022). Kişisel hırs, kıskançlık, yetiştirilme tarzı, kariyer, aile ortamı, toplumun sosyo-kültürel yapısı, yıldırmanın kişisel nedenleri olarak ifade edilebilir (Karataş, 2023). Ekonomik nedenler, işsizlik oranlarının yükselmesi, çalışanların değersiz görülmesi, esnek üretim biçimlerinin oluşturduğu güvensizlik ortamı, yoğun iş temposu, çalışma saatlerinin fazlalığı, iş yerinde yıldırmaya zemin hazırlamaktadır (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2023).

Yıldırmanın çalışanlar üzerinde etkileri; psikolojik, fiziksel ve sosyal olmak üzere, üç başlıkta ele alınabilir. Psikolojik etkileri; mutsuzluk, kaygı ve depresyon olarak, sosyal etkileri; yalnız kalmak isteme, iletişim kurmakta güçlük yaşama olarak, fiziksel etkileri; yorgun hissetme ve sağlıkla ilgili

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Işık ve İnegöl, 2023). Yıldırmaya uğrayanlarda; öfke, uykusuzluk, ilgisizlik, depresyon, konsantrasyon kaybı, işe yabancılaşma, motivasyon kaybı, gerginlik, psikosomatik yakınmalar, çaresizlik hissi, mesai arkadaşlarına güvensizlik, verimde azalma ve işten ayrılma eğilimi görülmektedir (Kanık, 2023). Ek olarak bu durum çeşitli örneklemlerde travmatik deneyimlerle karakterize olarak bireylerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hilal vd., 2015).

Yıldırma, kurum çalışanlarında sağlığı, örgütü ve verimi olumsuz etkileyen ve yalnız bir nedene bağlı olmayan karmaşık bir süreçtir. Yıldırma; kişinin işindeki konumu, kişilik özellikleri ve örgütsel koşullara bağlı olarak gelişen ve tüm dünyada görüldüğü gibi Türkiye'de de sıkça rastlanılan bir durumdur (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014). Özel sektör çalışanları ile yapılan araştırmada katılımcıların %90'ı yıldırmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Yıldırımalp ve Tur, 2021). Akgeyik vd. (2007) yaptıkları araştırmada, her dört çalışandan birinin, çalışma hayatı boyunca yıldırmaya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında çalışanların %27'sinin yıldırmaya tanık olduğunu ortaya koymuşlardır.

TBMM İşyerinde Psikolojik Taciz (mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu'nda (2011) sunulan "Mobbing Bilgilendirme Araştırma ve Destek Projesinin" anketlerine göre yıldırmaya; eğitim ve sağlık örgütlerinde, diğer örgütlere oranla daha fazla rastlanıldığı ifade edilmiştir. Ertürk (2013)'e göre yöneticilerin ve öğretmenlerin %4,1'i her gün yıldırma yaşamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çoğu yıldırmayı normal kabul etmektedir. Bu durum yıldırmanın okullarda sıkça görüldüğünü ve normalleştiğini gösterir niteliktedir. Doğancı ve Çakrak (2016)'a göre yıldırma dünya genelinde ve Türkiye'de sık rastlanan hem bireysel hem de toplumsal sonuçları olan bir sorundur.

Türkiye'de eğitim kurumlarında yıldırma, 2000'li yılların başında çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Çelik (2005) yurt dışında bilinen bununla beraber Türkiye'de henüz kendine yer bulamayan mobbinge dikkat çeken ilk araştırmacılardandır. Yıldırma ile ilgili Cemaloğlu (2007) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yıldırmaya uğrama düzeyleri üzerine olan çalışması yapılan ilk önemli çalışmalar arasındadır. Bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yarısının yıldırma yaşadığı ifade edilmiştir. Bu oran, Türkiye'deki eğitim kurumlarında yıldırmanın önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmayla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir kısmında yıldırma uygulayıcısı olarak okul yöneticilerine veya öğretmenlere odaklanılmıştır (Gökçe, 2009; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Akan vd., 2013; Kaya ve Han, 2022; Çetin vd., 2023). Yapılan bazı çalışmalarsa okulda yıldırma uygulayanların; sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerin değil, öğrencilerin ve velilerin de yıldırma uyguladığını ortaya koymuştur (Küçükçayır, 2016; Dişli, 2022; Sağlam, 2014).

Literatürde yıldırmanın uygulayıcısı olarak, idareciler ve öğretmenler üzerinde birçok araştırma yapılsa da öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere uyguladıkları yıldırma davranışları konusunda bir boşluk olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler tarafından maruz kaldıkları yıldırma davranışlarını, yıldırmanın nedenlerini, yıldırmanın sonuçlarını ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yıldırmayla baş etme yöntemlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler, veli ve öğrencilerden kaynaklanan yıldırma yaşamakta mıdırlar?
2. Öğrenci ve velilerin hangi davranışları öğretmenler tarafından yıldırma davranışı olarak algılanmaktadır?
3. Yıldırmanın öğretmenler tarafından algılanan nedenleri nelerdir?
4. Yıldırmanın etkileri ve sonuçları nelerdir?
5. Öğretmenlerin yıldırmayla baş etme yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Nitel araştırma kişilerin davranışlarını, inanışlarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan insan odaklı bir yaklaşımdır. Nitel araştırma; kişilerin olaylara karşı tutumlarını, kişilerin neyi ve neden yaptıklarını, olaylar hakkında ne düşündüklerini ve toplumda meydana gelen süreçleri araştırır (Given, 2021). Bu çalışmada nitel yöntemin tercih edilmesinin sebebi, öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma sürecini derinlemesine inceleyebilmektir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Fenemenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açılarından algılarını ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan nitel bir araştırma desenidir (Ersoy, 2019).

Çalışma grubu

Araştırmadaki katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubu belirlenirken, ön görüşme yapılarak daha önce öğrencilerden veya velilerden yıldırmaya maruz kalanlar seçilmiştir. Görüşülen öğretmenlere kendisi gibi yıldırma yaşadığını düşündükleri başka öğretmenlerin ismini önermeleri ile diğer öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu yöntem ise "kartopu tekniği" olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2018).

Fenomenoloji/olgu bilim çalışmalarında, 5-25 arası katılımcı yeterli görülmektedir (Creswell, 2018). Araştırmanın katılımcı grubu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında görev yapan, yıldırmaya uğradığını ifade eden 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve görüşme formu

Çalışma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, katılımcıların durum veya olayla ilgili algıladıklarını, kendi ifadeleriyle anlatmasını sağlar. Bu yöntemde, konunun çeşitli yönleri ortaya çıkarılır ve yeni fikirler elde edilebilir (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltır. Aynı zamanda görüşmecinin özelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azaltır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2018) görüşme soruları hazırlanırken alana hâkim olmak, meslektaş görüşü almak ve etik ilkelere dikkat etmek gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda; soruları hazırlama sürecinde yazın

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

taranmış, uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca sorular doktora veya yüksek lisans yapmış, nitel araştırma yöntemlerini kullanmış kişilerce, aktif görev yapan ve yıldırma yaşamış öğretmenlerce incelenmiştir. İki öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış ve sorular test edilmiştir. Bu süreçlerden sonra görüşme sorularına son şekli verilmiş, on bir görüşme sorusu hazırlanmıştır. X…. Üniversitesi Etik Komisyon Kurulunun 21.12.2023 tarihli ve 09/01 sayılı kararıyla etik kurul izni alınmıştır.

Görüşme öncesinde, katılımcılarla yüz yüze veya telefonda görüşülerek bilgi verilmiş ve randevu alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış, ses veya görüntü kaydı alınmamış, katılımcıların izniyle yazılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 30-60 dakika sürmüştür. Katılımcıların samimi ve objektif cevap verebilmeleri için uygun ortam hazırlanmasına gayret edilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra, görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve analize uygun hale getirilmiştir.

Görüşme formu

Görüşme sorularında öğretmenlere yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev unvanı, branşı, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi ve açık uçlu 11 soru sorulmuştur. Sorular şunlardır:

1) Size yıldırma uygulayan kişi/kişiler kimlerdi? (öğrenci, veli, idare, öğretmen, yardımcı personel)

2) Yaşadığınız yıldırma sürecini anlatınız.

3) Yıldırma sürecinde fiziksel, sosyal, psikolojik olarak nasıl/ne tür davranışlara maruz kaldınız ve bu süreçte nasıl hissettiniz?

4) Yıldırma sürecinde çevrenizdeki insanların (aile, yönetici, iş arkadaşları, öğrenciler, veliler, yardımcı personeller) size, yıldırma uygulayana veya sürece karşı tutum veya davranışları ne şekilde (desteklemek, sessiz kalmak, yalnız bırakmak, suçlamak vs gibi) oldu? Örnek vererek açıklayınız.

5) Yıldırmaya maruz kaldığınız okul içi iletişim, kişilerarası ilişkiler (yardımlaşma, çalışma huzuru, çatışmalar vs. gibi) nasıldı? Anlatınız.

6) Yıldırma uygulayan kişi/kişilerin, kişisel ve genel özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

7) Size göre, sizin yıldırmaya maruz kalmanızın nedenleri neler olabilir? Örnek vererek anlatınız.

8) Yıldırma süreci sizi nasıl etkiledi? (aile hayatı, okul hayatı, sosyal hayat, psikolojik ve sosyolojik etkiler vs. gibi) Örneklerle anlatınız.

9) Yaşadığınız yıldırma süreci okul yönetimini, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve okulun işleyişini nasıl etkiledi? Örneklerle anlatınız.

10) Sendikal, hukuksal, psikolojik veya herhangi bir yardıma başvurdunuz mu? Cevabınız evet ise yaşadığınız süreci anlatır mısınız? Cevabınız hayır ise bunun nedenini anlatır mısınız?

11) Yıldırma ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir durum varsa anlatınız?

Verilerin analizi

Veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler, temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz yönteminin temel amacı, bulguları düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda veri analizinin amacı; verileri derinlemesine ve detaylı olarak incelemektir (Aydın ve Bayazıt, 2021; Creswell, 2018; Güler vd., 2015; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel veri analizinin birinci basamağı, toplanan verilerin yazılı hale getirilmesidir. İkinci

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak yazıya dökülen veriler, detaylı olarak okunur. Bu okumaları hece hece, kelime kelime yapmak gerekebilir. Kod, kategori ve temalar ortaya çıkarılır ve üçüncü adım olarak bunlar arasındaki ilişkiler ortaya koyulur. Son olarak da bulgular yorumlanarak okuyucuya açıklanır (Güler vd., 2015). Bu bağlamda, katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar katılımcılara okutulmuş ve söylediklerinin doğru kaydedildiğine dair teyit yapılmıştır. Bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma verileri elde edildikten sonra kodların, kategorilerin ve temaların ortaya çıkarılması önemli bir adımdır (Bogdan ve Biklen, 2022; Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler detaylı olarak okunarak birbiriyle bağlantılı kod, kategori ve temalar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo haline getirilmiştir. Bu sonuçlar alan yazınla karşılaştırılıp yorumlanarak okuyucuya aktarılmıştır. Veri analizi aşamasında, katılımcıların gerçek ismi kullanılmamıştır. Etik kurallara uygun hareket etmek ve gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılara kodlar verilmiştir. Kodlar; "K1", "K2", "K3" şeklinde verilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği, güvenirliği ve tutarlığı

Araştırmanın bilimsel yöntemlere uygun olması için gereken önem gösterilmiştir. Aydın ve Bayazıt (2021), Büyüköztürk vd. (2020), Creswell (2018), Patton (2018) ve Yıldırım ve Şimşek (2018) gibi araştırmacıların güvenirlik ve geçerlik ölçütleri esas alınmıştır.

Nicel araştırmalarda güvenirlik; tutarlılık (iç güvenirlik) ve nesnellik (dış güvenirlik) biçiminde ifade edilirken; nitel araştırmalarda güvenilebilirlik (iç güvenirlik) ve onaylanabilirlik (dış güvenirlik) olarak sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç güvenirliğe karşılık gelen anlamıyla güvenilebilirlik; araştırmanın sonuçlarının değil; bu sonuçları veren sürecin tutarlı olmasıdır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Güvenilebilirliğin sağlanması için, kapsamlı veri elde edilmesi ve katılımcı görüşlerinin, doğrudan alıntılama yoluyla ifade edilmesi önemlidir (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcı görüşleri, görüşmeler esnasında not edilmiştir. Bunun yanında, katılımcı görüşleri, verilerin doğasına sadık kalmak amacıyla doğrudan alıntılama yoluyla aktarılarak güvenilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış güvenirlik; onaylanabilirlik olarak tanımlanmaktadır ve sosyal bilimlerde bu ifadenin kullanılması önerilmektedir. Onaylanabilirlik; verilerin tarafsız olarak sunulması ve verilerin elde edilen sonuçları yansıtabilmesidir (Aydın ve Bayazıt, 2021). Onaylanabilirlik için yapılacak en önemli şey, araştırmanın tüm süreçlerinde araştırmacının rolünün açık bir şekilde anlatılmasıdır (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu görüşlere göre bu araştırmada araştırmacı tarafsızlığını korumaya özen göstermiştir. Araştırmacı karşılaştığı zorlukları ve yaşadığı kolaylıkları, bireysel deneyimlerini, araştırma sürecinden uzak tutmaya çalışmıştır. Elde edilen verilerin, bireysel deneyimlerden etkilenmemesi için gayret gösterilmiştir.

Geçerlik, temel anlamıyla araştırmanın ne kadar doğru sonuç verdiğini ifade eder. Bununla beraber, istenen şeyin gerçekten ölçülüp ölçülemediğini gösterir. Ölçme aracı gerçekten araştırılan olguyu ölçüyorsa geçerlik sağlanmıştır denilebilir. Yapılan nitel araştırmanın geçerli olduğunu okuyucuya kabul ettirmek için araştırmanın "inanılır" olduğunu anlatabilmek gereklidir. İnanılırlık, iç geçerlikle aynı anlama gelmektedir (Aydın ve Bayazıt, 2021; Creswell, 2018; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnanılırlığı sağlamak için bazı yöntemler uygulanabilir. Elde edilen ham veriler doğrudan aktarım yoluyla yorumsuz olarak sunulmalıdır. Nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırma boyunca dışardan gözlem yoluyla araştırmaya katkı vermesi inanılırlık için önemlidir. Kullanılan kaynakların sayısı ve araştırmaya destek veren uzmanların sayısı, çeşitlemenin fazla olmasını sağlar. Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki verilerin katılımcılara onaylatılması inanılırlığı arttıracaktır (Aydın ve Bayazıt, 2021; Creswell, 2018; Patton, 2018). Bu bağlamda araştırmada elde edilen ham veriler okuyucuya aktarılmıştır. Nitel araştırma konusunda bilgi sahibi olan araştırmacılardan görüşler alınmıştır. Mümkün olduğunca çok kaynak taranarak ve birden fazla uzman kişiden görüş alınarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme kayıtları, görüşme yapılan katılımcılar tarafından incelenmiştir. Bu sayede verilerin doğruluğu konusunda şüphelerin giderilmesine çalışılmıştır. Katılımcılara gizlilik taahhüdü verilerek güven kazanılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kendilerini daha rahat ve içten bir şekilde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik; aktarılabilirlik manasına gelmektedir. Nitel çalışmalar, bulguları genelleme amacı taşımazlar. Bu bağlamda bulunan sonuçlar derinlemesine analiz edilir ve yorumlanır (Patton, 2021). Bu görüşe göre; ulaşılan bulgular tema, kategori ve kodlara ayrılarak tablolar oluşturulmuştur. Sonuçlar yorumlanmış ve alan yazına göre tartışılmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için; uygun örnekleme yöntemini kullanmak, çalışmayı kuramsal temellere dayandırmak ve araştırma sürecini mümkün olduğunda ayrıntılı olarak açıklamak gereklidir (Aydın ve Bayazıt, 2021, Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda; araştırmanın her aşamasında bilimsel araştırma etik ve ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleriyle ilgili kaynaklar taranarak; araştırmanın amacına uygun olarak ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Kriter olarak; veli veya öğrenci tarafından yıldırmaya maruz kalan öğretmenler seçilmiştir. Alan yazına uygun olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucu veriler elde edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle çalışma grubunun demografik özellikleri tablo halinde verilmektedir. Daha sonra ise öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler tarafından uğradıkları yıldırma yaşantılarına yönelik bulgular yer almaktadır. Bulgular beş başlık altında tablolar halinde verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarım yoluyla ilgili tabloların altında sunulmuştur.

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Öğretmenlerin demografik bilgileri, tablo 1'de verilmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 31-54 yaş aralığındadır. Katılımcılardan ikisi bekar, on sekiz katılımcı ise evlidir. Katılımcıların, üçü yüksek lisans, on yedisi lisans mezunudur. Kadın katılımcı sayısı dokuz, erkek katılımcı sayısı ise on birdir. Katılımcıların kıdem yılı 7-26 yıl aralığındadır.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Yaş	Medeni durum	Cinsiyet	Eğitim durumu	Görev ünvanı	Branşı	Kıdem	Yıldırmaya yaşadığınız kurumda çalışma süreniz
K1	45	Evli	Erkek	Lisans	Müdür Y.	Türk Dili ve Edebiyatı	23	3
K2	45	Evli	Erkek	Y. Lisans	Müdür Y.	Coğrafya	22	4
K3	31	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	8	2

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

K4	43	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	20	5
K5	45	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	22	4
K6	36	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Çocuk Gelişimi	13	4
K7	34	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	2
K8	38	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Sağlık Hizmetleri	12	3
K9	38	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Felsefe	8	4
K10	46	Evli	Erkek	Lisans	Öğretmen	Tarih	17	1
K11	35	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Okul Öncesi	11	5
K12	32	Bekar	Erkek	Lisans	Müdür Y.	İngilizce	7	2
K13	47	Bekar	Kadın	Lisans	Öğretmen	Muhasebe ve Finans	24	2
K14	44	Evli	Erkek	Lisans	Öğretmen	Matematik	20	11
K15	35	Evli	Erkek	Y. Lisans	Müdür Y.	Müzik	13	5
K16	40	Evli	Erkek	Lisans	Öğretmen	Türkçe	16	5
K17	54	Evli	Erkek	Y. Lisans	Müdür	Sınıf öğretmeni	26	5
K18	31	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Özel Eğitim	10	7
K19	33	Evli	Kadın	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	7	2
K20	38	Evli	Kadın	Y. Lisans	Öğretmen	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	13	9

Öğretmenlere yıldırma uygulayanlar

Öğretmenlere kimler tarafından yıldırma uygulandığına ilişkin bulgular tablo 2.'de gösterilmiştir. Frekans bilgileri tabloda verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlere Yıldırma Uygulayanlar

Yıldırma Uygulayan	**Yıldırmaya Maruz Kalan Öğretmen**	***f***
Veli		*12*
Öğrenci		*8*

Araştırmada "20" öğretmenle görüşülmüştür. On iki öğretmen "veli tarafından", sekiz öğretmen "öğrenci" tarafından yıldırmaya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşleri; tema, kategori ve kodlar halinde tablo 3'te gösterilmiştir. Kodlar tekrar sıklığına göre sıralanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	*f*
Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları	Kişisel Alana Yönelik Saldırılar	*Telefon aramaları ile rahatsız edilmek*	11
		Telefon mesajları ile rahatsız edilmek (Sms, Whatsapp vb.)	11
		Tehdit edilmek	10
		Şikâyet edilmek (Milli Eğitim Müdürlüğü, CİMER, Okul İdaresi, Kaymakamlık)	8
		İftiraya uğramak	8
		Suçlanmak	8
		Dedikodu yapılması	8
		Hakarete uğramak	6
		Öğretmenin yüzüne karşı homurdanmak/söylenmek	2
	Mesleki Alana Yönelik Saldırılar	*Öğretmenliğinin sorgulanması*	9
		Dersi sabote etmek	6
		Öğretmene karşı gelmek, diklenmek (Otoriteye karşı gelmek)	5
		Ders işlenmesini engellemek	3
		Öğretmene iş öğretme	2
		Sınıfın gözetlenmesi	2

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, iki kategori olarak oluşturulmuştur. Kişisel alana yönelik saldırılar kategorisinde, "*telefon aramaları ile rahatsız edilmek (f=11), telefon mesajları ile rahatsız edilmek (sms, whatsapp) (f=11)"* en sık tekrar eden kodlar olmuştur. "*Öğretmenin yüzüne karşı söylenmek/homurdanmak (f=2)"* en az tekrar eden kod olmuştur. En sık tekrar eden kodlarla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"*Bir müddet okul telefonundan beni sürekli arayıp, çocuğunu okula nakil almamız için bize baskı oluşturmaya çalıştı. Bir süre böyle telefon aramaları ile yıldırılmaya çalışıldık. Özellikle beni arıyordu. Telefon aramalarının yanında, Whatsap'tan mesaj yazarak sürekli rahatsız ediyordu. Uzun bir süre bu durum devam etti*." (K2)

Kişisel alana yönelik saldırılar kategorisinde yer alan diğer kodlar; tehdit edilmek (*f*=10), şikâyet edilmek (*f*=8), İftiraya uğramak (*f*=8), suçlanmak (*f*=8), dedikodu yapılması (*f*=8), hakarete uğramak (*f*=6), öğretmenin yüzüne karşı söylenmek/homurdanmak (*f*=2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki şekildedir:

"Sürekli olarak, CİMER ve farklı yerlere şikâyet edeceğini söylüyordu" (K9)

"*…Veliyle görüşmelerimizde bana gözdağı vermeye başladı. İlerleyen zamanlarda bu durum açık tehditlerle ve hakaretlerle devam etti. Özellikle beni görevden aldıracağını söylüyordu*." (K17)

"Bu uzun süreç devam ederken, CİMER ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne şikâyet edildim. (K2)

"Mesleki alana yönelik saldırılar" kategorisinde "Öğretmenliğinin sorgulanması (*f*=9) en sık tekrar eden koddur. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"*Öğretmenliğime, ders anlatışıma, görevimi yapamadığıma ve not veremediğime dair sözlü müdahalelere maruz kaldım. Bunlar bazen açık şekilde yüzüme karşı yapılıyordu. Bunların yanında veli toplantılarında, bağırarak konuşmalar, öğretmenliğimin eleştirilmesi ve hakarete varan sözlü saldırılara uğruyordum."* (K4)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mesleki alana yönelik saldırılar kategorisinde yer alan diğer kodlar; dersi sabote etmek (*f*=6), öğretmene karşı gelmek/diklenmek (*f*=5), ders işlenmesini engellemek (*f*=3), öğretmene iş öğretme (*f*=2), sınıfın gözetlenmesi (*f*=2) şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Dersle alakası yoktu öğrencinin. Dersi dinlemezdi. Dersi dinlemediği gibi dersin işlenmesine ve diğer öğrencilerin dersi dinlemesine engel olurdu. Dersin akışını bozardı. Dersi sabote etmek için elinden geleni yapardı. Tabi biz bunun olmaması için çok uğraştık ama bazen öğrencinin davranışlarını düzeltmek, ona etki etmek mümkün olmuyor." (K3)

Öğretmenlerin yıldırmanın nedenlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, yıldırmanın nedenlerine ilişkin görüşleri tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin, Yıldırmanın Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori		Kodlar	*f*
Öğretmenlerin, yıldırmanın nedenlerine ilişkin görüşleri	Örgütsel Nedenler		*Okul yönetiminin süreci yönetememesi*	5
			Okulun akademik başarısının düşük olması	4
			Okul içi sağlıksız iletişim	3
			Okulun kalabalık olması	1
	Kişisel Nedenler	*Veli Kaynaklı*	*İletişim problemi olan*	8
			Dedikoducu	8
			Bencil	5
			Psikolojik sorunları olan	5
			Öfkeli	5
			Çokbilmiş	4
			Ailevi problemleri olan	3
			Sürekli başkalarını suçlayan	3
		Öğrenci Kaynaklı	*Öfkeli*	6
			Ders başarısı düşük	5
			Psikolojik sorunları olan	5
			Kurallara uymayan	4
			İletişim problemi olan	4
			Sorumsuz	3
		Mağdurdan Kaynaklı	*İşini düzgün yapmaya çalışmak*	16
			Fazladan not vermemek	6
			Devamsızlıkları görmezden gelmemek	6
			Yaramazlıkları görmezden gelmemek	5
			Ödevlerin yapılmasını istemek	4
			Öğrenciyi kayırmamak	3
			Tecrübe eksikliği	1
			Öğrenci-öğretmen sınırını çizememek	1

Katılımcıların görüşlerine göre yıldırmanın nedenleri, kişisel ve örgütsel olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlar aşağıda yer almaktadır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kişisel nedenler

Katılımcı görüşlerine göre; kişisel nedenler, veliden, öğrenciden ve mağdurdan kaynaklı nedenler olarak üç başlığa ayrılmıştır. Veli kaynaklı nedenlere ait en çok ifade edilen kodlar; iletişim problemi olan (*f*=8), Dedikoducu (*f*=8) olarak görülmüştür. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Veli, iletişimde bencil davranıyordu. İletişim kuramıyorduk. Konuşuyorduk ama sürekli kendi taraflarından baktıkları için sağlıklı bir iletişim değildi. Bizi anlamak istemiyorlardı*." (K7

"Eşimle aynı okulda çalışıyoruz ama bizim evli oluğumuzu bilmiyor velimiz. Eşime beni çekiştirmiş. Dedikodumu yapmış." (K18)

Veli kaynaklı nedenlere ait diğer kodlar; "bencil (*f*=5), psikolojik sorunları olan (*f*=5), öfkeli (*f*=5), çokbilmiş (*f*=4), ailevi problemleri olan (*f*=3) ve sürekli başkalarını suçlayan (*f*=3)" olarak oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Bağıra bağıra konuşurdu. Saldırgan bir yapısı vardı. En son seferinde bana saldırmaya kalktı. Sınıfın kapısını tekmeleyerek açtı. Veliler araya girdi. Bu sayede fiziksel şiddete uğramadım*." (K4)

"*Psikolojisi bozuktu. Daha önce intihara kalkışmış*." (K19)

Öğrenciden kaynaklı nedenlere ait en çok ifade edilen kod "öfkeli (*f*=6)" kodudur. Bu koda ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Saldırgan ve öfkeli davranışları vardı. Bu öfkeli davranışları bana ve diğer öğrencilere karşı da sergiliyordu."* (K10)

Öğrenciden kaynaklı nedenlere ait diğer kodlar; ders başarısı düşük (*f*=5), psikolojik sorunları olan (*f*=5), kurallara uymayan (*f*=4), iletişim problemleri olan (*f*=4) ve sorumsuz (*f*=3) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Dersle alakası ve ilgisi yoktu. Dersi dinlemezdi. Okulla hiçbir bağı yoktu. Akademik başarısı düşük bir öğrenciydi." (K3)

"*Öğrencinin psikolojisi bozuktu. İntihara kalkıştı. Psikolojik tedavi görüyordu ve ilaç kullanıyordu*." (K6)

Mağdurdan kaynaklı nedenlere ait en çok ifade edilen kod; "İşini düzgün yapmaya çalışmak (*f*=16)" kodudur. Bu kodla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Görevimi layıkıyla yapmaya çalışmam, yıldırma mağduru olmamın en büyük sebebidir. Ben anne-babanın her istediğini yapsam, notları bol versem, çocuğa hiç karışmasam başıma bunlar gelmeyecekti." (K4)

Mağdurdan kaynaklı nedenlere ait diğer kodlar; fazladan not vermemek (*f*=6), devamsızlıkları görmezden gelmemek (*f*=6), yaramazlıkları görmezden gelmemek (*f*=5), ödevlerin yapılmasını istemek (*f*=4), öğrenciyi kayırmamak (*f*=3), tecrübe eksikliği (*f*=1), öğrenci-öğretmen sınırını çizememek (*f*=1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Çocuğun baskılarına boyun eğmedim. Ona karışmayıp, öğretmenliğimi yapmaya çalışmasaydım, bol keseden not verseydim, devamsızlıklarına karışmasaydım başıma bunlar gelmezdi.* (K8)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Örgütsel nedenler

Örgütsel nedenler kategorisinde en sık tekrar eden kod; okul yönetiminin süreci yönetememesi (*f*=5) olmuştur. Bu koda ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Okul yönetimi etkili değildi. Okuldaki sorunların yönetiminde yetersizdiler. Sadece benim olayımda değil, sıkıntı olan hiçbir konuda yardımcı olmuyorlardı. Kendilerine bir şey olacak diye veya şikâyet edilme korkularından dolayı hiçbir şeye karışmıyorlardı." (K14)

Örgütsel nedenlere ait diğer kodlar; okulun akademik başarısının düşük olması (*f*=4), okul içi sağlıksız iletişim (*f*=3) ve okulun kalabalık olması (*f*=1) olarak oluşmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Okul içinde öğretmenler arası ve idarenin öğretmenlerle olan ilişki ve iletişimi zayıftı. Zaten gelen öğretmen çok durmadan tayin olup gidiyordu. Bunun yanında okulun akademik başarısı zaten düşüktü." (K3)

Öğretmenlerin yıldırmanın sonuçlarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, yıldırmanın sonuçlarına yönelik görüşleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yıldırmanın Sonuçları

Tema	Kategori		Kodlar	*f*
Öğretmenlerin, yıldırmanın sonuçlarına ilişkin görüşleri	Örgütsel Sonuçlar		*Motivasyon kaybı*	15
			Okula gitmek istememe	14
			Performans düşüklüğü	7
			Okulun huzurunun bozulması	4
			İşten ayrılma isteği	3
			Okul değişikliği yapmak	2
	Kişisel Sonuçlar	*Sosyal Etkiler*	*Aile içinde huzursuzluk*	13
			Evdeki sorumlulukları aksatmak	4
			Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması	3
			Çocuklarına vakit ayıramamak	2
		Psikolojik Etkiler	*Öfke problemi*	11
			Psikolojinin bozulması	9
			Kaygı bozukluğu	7
			Mesleki özgüven kaybı	6
			Özgüven kaybı	5
			Tükenmişlik sendromu	5
			Güvensizlik problemi	2
		Fiziksel Sağlığa Etkiler	*Fiziksel yorgunluk*	5
			Uyku problemleri	3
			Fiziksel sağlığın bozulması	2
			Kilo kaybı	1
			İştahsızlık	1
			Sigara kullanımında artış	1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yıldırmanın sonuçları temasının altında, örgütsel ve kişisel sonuçlar olarak iki kategori oluşturulmuştur. Örgütsel sonuçlar kategorisinde en sık tekrar eden kod, motivasyon kaybı (*f*=15) ve okula gitmek istememe (*f*=14) olmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Motivasyonum bozuldu. İşimi doğru yapmak için gerekli bütün enerji ve isteğim azaldı. Okula gitmek istemedim."* (K6

"İdealistliğimi ve motivasyonumu kaybettim, diyebilirim." (K10)

Örgütsel sonuçlar kategorisine ait diğer kodlar; performans düşüklüğü (*f*=7), okulun huzurunun bozulması (*f*=4), işten ayrılma isteği (*f*=3), okul değişikliği yapmak (*f*=2) olarak oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Bu sürecin sonunda okulda durmak istemedim. Tayin istedim ve o okuldan ayrıldım."* (K1)

"*Yaşanan süreci işime yansıtmamaya çalıştım. Başarılı olduğum söylenemez. İş azmimi kaybettim. Bir iş yapasım gelmedi. Yapmak zorunda olduğum şeyleri yapmaya çalıştım sadece*." (K17)

Yıldırmanın kişisel sonuçları; sosyal etkiler, psikolojik etkiler, fiziksel etkiler olarak üç başlığa ayrılmıştır. Sosyal etkilere ait en sık tekrar eden kod, aile içinde huzursuzluk (*f*=13) kodudur. Bu koda ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Okul hayatında yaşanan olumsuz deneyimleri aileme yansıtmak istemezdim ama eve geldiğimde mecburen yansıyordu. Bu konuda detay vermek istemiyorum ama aile hayatıma olumsuz etkileri oldu yıldırma sürecinin." (K1)

Sosyal etkilere ait diğer kodlar; evdeki sorumlulukları aksatmak (*f*=4), Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması (*f*=3) ve çocuklarına vakit ayıramamak (*f*=2) olarak oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Sürecin ilk başlarında evde yemek bile yapamadım. Telefonu kapatıp kurtulmak istedim. Okul ve ev işlerim, aksayıp birbirine girdi. Daha sonraki süreçte biraz daha toparladım. En çok zararı da çocuklarım gördü. Onlarla eskisi gibi ilgilenemedim." (*K11)

"*Çevremde sadece iki veya üç kişiyle görüştüm. Çünkü suçum yokken suçlu olmuştum. İnsanlarla iletişimim koptu tabi arkadaşlarımla da. İnsanların o süreç içinde bana algısı değişmişti."* (K14)

Psikolojik etkiler kategorisinde sıklıkla tekrar eden kod, öfke problemidir (*f*=11). Bu kodla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Bu süreçte velinin bu tutumu, maruz kaldığım hakaretler ve davranışlar, bende öfkeye neden oldu. Çok öfkelendim. Bu öfke durumu hayatımda olumsuzluklara neden oldu."* (K17)

Psikolojik etkilere ait diğer kodlar; psikolojinin bozulması (*f*=9), kaygı bozukluğu (*f*=7), özgüven kaybı (*f*=6), tükenmişlik sendromu (*f*=5), İnsanlara güvenin azalması (*f*=2) olarak oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Bu sürecin sonunda öğretmenliği bırakma noktasına geldim. Kendimi ve yeteneklerimi sorguladım. Psikolojik olarak çok yıprandım ve etkilendim. Psikolojik destek almadım. Eşim bana o kadar destek oldu ki anlatamam. Eşim olmasaydı profesyonel destek almam gerekirdi."* (K3)

"*Bir kere insanlara olan güvenimi kaybettim."* (K4)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Fiziksel sağlığa etkilere ait en sık tekrar eden kod, fiziksel yorgunluk (*f*=5) olmuştur. Bu koda ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Bedensel ve zihinsel olarak çok yoruldum."* (K3)

"Bu süreçte yıprandım. Günlerce yorgun hissettim." (K8)

Fiziksel sağlığa etkilere ait diğer kodlar; uyku problemleri (*f*=3), fiziksel sağlığın bozulması (*f*=2), kilo kaybı (*f*=1), İştahsızlık (*f*=1), Sigara kullanımında artış (*f*=1) olarak oluşturulmuştur. Kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Tüm bu süreçler huzursuz olmama ve uykusuz kalmama neden oldu. Sağlığım bozuldu. Kilo kaybı yaşadım."* (K4)

"*Bu sürecin en büyük zararlarından biri de sağlık yönünden oldu. Hayatımda içmediğim kadar sigara içtim. Sigara kullanımım arttı."* (K14)

Öğretmenlerin yıldırma ile baş etme yöntemlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, yıldırma ile baş etme yöntemlerine ilişkin görüşleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6.
Yıldırma ile Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	*f*
Öğretmenlerin, yıldırma ile baş etme yöntemleri hakkındaki görüşleri	Kişisel yöntemler	*Güçlü olmaya çalışmak*	9
		Yıldırma uygulayandan uzak durmaya çalışmak	4
		Umursamamak	1
		Velilerin telefonlarını engellemek	1
		Velileri sosyal medyadan silmek	1
	Resmi girişimler	*Milli Eğitim Müdürlüğünden destek almak*	3
		Sendika desteği	2
		Suç duyurusunda bulunmak	2
		Hukuksal destek	2
	Sosyal destek	*İş arkadaşlarından (öğretmen) destek görmek*	9
		Rehberlik servisi desteği	6
		Okul idaresi desteği	6
		Ailevi destek	5
		Öğrenci desteği	3
		Yakın arkadaş desteği	2
		Süpervizyon almak	1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yıldırma ile baş etme yöntemleri temasında, kişisel yöntemler, resmi girişimler, sosyal destek olarak üç kategori oluşmuştur. Kişisel yöntemler kategorisinde, en sık tekrar eden kod, güçlü olmaya çalışmak (*f*=9) olmuştur. Bu koda ilişkin, öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Haklıydım. Veli benimle haksız yere uğraşıyordu. Bütün baskı ve çabalarına rağmen pes etmedim. İşimi doğru yaptığımı bildiğim ve haklı olduğum için dik durdum." (K2)

Kişisel yöntemler kategorisine ait diğer kodlar; yıldırma uygulayandan uzak durmaya çalışmak (*f*=4), umursamamak (*f*=1), velilerin telefonlarını engellemek (*f*=1), velileri sosyal medyadan silmek (*f*=1) olarak oluşmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri, aşağıdaki gibidir:

"Süreç esnasında, sıkıntı yaşadığım öğrencilerden uzak durmaya çalışıyordum. Mümkün olduğu kadar başka öğretmenlerin ilgilenmesi için uğraşıyordum. Çünkü bu tarz, artık öğretmen-öğrenci ilişkisini aşan problemler olunca, hem öğrencileri görmek, onlara ders anlatmak istemedim hem de uzak durmanın en iyisi olacağını düşündüm." (K1)

Resmi girişimler kategorisinde kodlar; Milli Eğitim Müdürlüğünden destek almak (*f*=3), suç duyurusunda bulunmak (*f*=2), sendika desteği (*f*=2) ve hukuksal destek (*f*=2) olarak oluşmuştur. Kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sendikamdan destek aldım. Aynı zamanda hukuksal destek de aldım. Kişiye dava açtık." (K4)

"Veliden bıktığım için, durumu milli eğitime bildirdik. Onlarla durumu paylaştık. Neler yapılabileceğini konuştuk. Bana destek olmaya çalıştılar en azından." (K15)

Sosyal destek kategorisinde kodlar: iş arkadaşlarından (öğretmen) destek görmek (*f*=9), rehberlik servisi desteği (*f*=6), okul idaresi desteği (*f*=6), ailevi destek (*f*=5), öğrenci desteği (*f*=3), yakın arkadaş desteği (*f*=2) ve süpervizyon almak (*f*=1) olarak oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bazı öğretmen arkadaşlarım benim yanımda oldu. Bazıları benzer davranışların kendilerine de yapıldığını ifade etti." (K5)

"Eşim beni destekledi ve bana yol gösterdi. Rehberlik servisi ile iş birliği yaptım." (K6)

"Öğretmen arkadaşlarım bana destek oldu. Rehberlik servisinden yardım aldım. Öğrenciye nasıl davranmam gerektiği konusunda yardım aldım." (K9)

Tartışma

Bu araştırmada görüşme yapılan yirmi öğretmenin on ikisi veli tarafından, sekizi öğrenci tarafından yıldırma gördüğünü ifade etmiştir. Bu araştırmada aynı anda, veli ve öğrenci tarafından yıldırmaya maruz kalan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenler; meslekleri gereği öğrenci durumlarını görüşmek, öğrencinin problemlerine çözüm bulabilmek gibi konularda, velilerle iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak zorundadırlar. Velilerine yardımcı olmak isteyen, öğrencilerin problemlerini çözmek adına iyi niyetli davranışlar sergileyen öğretmenler bu süreçte velilerden yıldırma yaşayabilmektedirler. Öğretmenler aynı durumu öğrencileri için de yaşamaktadırlar. Öğrencilerinden yıldırma yaşayacaklarını düşünmemektedirler. Öğrencilerinden gelen olumsuz davranışları, çözülmesi gereken problemler olarak görmektedirler. Bu olumsuz yaşantılar, yıldırma olarak karşılarına çıkmaktadır. Öğretmenlerin, veli ve öğrenciler tarafından yıldırma gördüğüne ilişkin sonuç; Küçükçayır (2016); Dişli (2022)'nun araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin veli veya öğrenciler tarafından yıldırmaya maruz kaldığı sonucu alan yazınla örtüşmektedir. Alan yazındaki diğer çalışmalar; velilerin veya öğrencilerin yıldırma uygulaması konusunu direk olarak incelemekten ziyade okullara yaşanan yıldırma konusunun alt başlığı olarak sunmuşlardır.

Öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışları; "kişisel alana yönelik saldırılar" ve "mesleki alana yönelik saldırılar" olarak iki kategoride incelenmiştir. Kişisel alana yönelik saldırılar kategorisinde en çok tekrar eden kodlar; "Telefon aramaları ile rahatsız edilmek" ve "Telefon mesajları ile rahatsız edilmek" olmuştur. Yıldırmanın telefon aracılığı ile yapılmasının nedenlerinden biri, Çelik (2018)'in de belirttiği gibi gelişen teknolojiyle herkesin bu cihazlara sahip olması ve kullanabilmesi olarak gösterilebilir. Kitle haberleşme araçları kişilere erişimi kolaylaştırmıştır (Çelik, 2013). Veli veya öğrenciler, telefon yoluyla öğretmenlere kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Gece, gündüz veya mesai saati fark etmeksizin ulaşma imkânları bulunmaktadır. Bu sonuç; Leymann (1996); Tınmaz ve Yıldırım (2023)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazınla örtüşen bu sonuç; bir iletişim aracı olan telefonla veya telefon yoluyla kullanılabilen uygulamalar vesilesiyle yıldırma uygulanabileceğini göstermektedir.

Kişisel alana yönelik saldırılar kategorisinde dikkat çekici kodlar "tehdit edilmek" ve "şikâyet edilmek" kodlarıdır. Veli veya öğrenciler; haklı taleplerinde, mağduriyetlerinde ve şikâyetlerinde, anayasal haklarını kullanıp gerekli mercilere şikâyette bulunabilirler. Bu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda istismar edilen ve öğretmenlere yıldırma uygulama aracı olarak kullanılan bir durum haline gelmiştir. Milli Eğitim Müdürlüklerine, CİMER'E, Kaymakamlıklara ve okul idarelerine şikâyet etmek basit bir hale gelmiştir. 2012 yılında kurulan "ALO 147" bu duruma örnek gösterilebilir. Bu hat; "Öğretmen şikâyet hattı" olarak kamuoyunda yer etmiştir. Daha sonra 2018 yılında kapatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Aynı zamanda en ufak şikâyetin bile cevaplanması gerekliliği bulunan CİMER, veli ve öğrenciler için öğretmenlere yıldırma kaynağıdır. Şikâyet eden kişilerin, şikâyetlerinin asılsız çıkması durumunda; uygulamada bir yaptırımı olmadığı, en ufak bir şikâyette bile öğretmene soruşturma açılabildiği için veli ve öğrenciler bu durumu yıldırma aracı olarak kullanabilmektedirler. Bu sonuçlar; Blase ve Blase (2003); Feda vd. (2010); Gabler (2013); Tutar ve Uslu (2018); Camerino ve Marlasca (2018); Yılmaz (2020)'nun araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazında ve bu çalışmadan elde edilen bu sonuçlar; tehdit etmenin ve şikâyet etmenin eskimeyen bir yıldırma davranışı olduğunu göstermektedir. Bundan sonra da yıldırma davranışı olarak ortaya çıkabileceğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.

Mesleki alana yönelik saldırılar kategorisinde en dikkat çeken ve öğretmenler tarafından en çok tekrar eden kod; "öğretmenliğinin sorgulanması" olmuştur. Bu araştırmaya göre öğretmenler, öğretmenliklerinin sorgulanmasını, yıldırma davranışı olarak görmektedirler. Öğretmenler, akademik eğitim almış, pedagojik yeterliliğe sahip kişilerdir. Öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir. Güncellenen eğitim müfredatlarını, eğitim politikalarını, eğitimdeki gelişmeleri ve değişimleri takip etmek zorundadırlar. Her sene başında ve sonunda bununla ilgili bilgilendirmelere, eğitimlere ve seminerlere katılırlar. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2023)'e göre; öğretmen denetimi, soruşturması ve incelemesi müfettişler tarafından yapılmaktadır. Bu konuda yetkinliği olmayan veli ve öğrencilerin; öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sorgulaması, öğretmenler tarafından yıldırma davranışı olarak algılanmaktadır. Bu sonuç; Leymann (1996); Jennifer vd. (2003);

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çelik ve Peker (2010); Ceran ve Pınar (2022)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, velilerden; saygılı olmalarını, öğretmene müdahale etmemelerini, öğretmene güvenmelerini ve öğretmene destek olmalarını beklemektedirler (Babaoğlan vd., 2018).

Yıldırmanın nedenleri bu araştırmada "örgütsel nedenler" ve "kişisel nedenler" olarak iki kategoride toplanmıştır. Kişisel nedenler kategorisi; veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve mağdurdan kaynaklı olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir. Örgütsel nedenler kategorisinde en sık tekrar eden ve en çarpıcı kod; "okul yönetiminin süreci yönetememesi" olarak ortaya çıkmıştır. Okullarda yaşanan sorunların çözümü için yöneticiler olaya dâhil olmalıdırlar. Çözümün bir parçası olmaları önemlidir. Okullarda yaşanan yıldırmada, öğretmen tek başına bırakılırsa olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Yıldırma fark edildiğinde okul yönetimi devreye girmelidir. Yetki ve sorumlukları ölçüsünde müdahale etmelidirler. İdarecilerin sorumluluktan kaçması, öğrencinin veya velinin olumsuz davranışlarından çekinmeleri, tepki almaktan korkmaları, bazı yöneticilerin liyakatsiz olması gibi sebeplerden dolayı süreç yönetilememektedir. Bu araştırmada bu durum araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yıldırmanın nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç; Leymann (1996); Gökçe (2009); Atman (2012); Ceran ve Pınar (2022)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazınla örtüşen bu sonuç; okul yöneticilerinin seçiminde dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Alan yazınla örtüşen bu sonuç; okul yöneticilerinin seçiminde (Öz, 2019) dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Fakat bazı dönemlerde yöneticiler, rasyonel bir gerçeklikle arkaik uygulamaların dengesini kurma çabası içerisinde bütünleşik ve sürdürülebilir, esnek bir eğitim yönetimi sistemi kurmakta zorlanmaktadırlar (Çelik, 2019).

Kişisel nedenler kategorisinde, alt kategori olan veli kaynaklı ve öğrenci kaynaklı alt kategorilerinde ortak olan ve dikkat çekici kodlar; "öfkeli" ve "psikolojik problemleri olan" kodlarıdır. Öğretmenler, yıldırma uygulayan kişilerin özelliklerini tanımladıklarında bu iki özelliğe vurgu yapmışlardır. Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenci ve velisi psikolojik rahatsızlığını ve ilaç kullanmasını yıldırma unsuru olarak kullanabilmektedir. Öğretmenle ilgisi olmayan hatta aileyle ilgili durumlarda öğretmenden yardım isteme, çocuğuna ayrıcalık isteme gibi konularda öğretmenden olumsuz cevap alan veliler, durumu kabullenememektedirler. İletişim problemi olan veliler yıldırmaya neden olmaktadırlar. Bu sonuçlar; Leymann (1996); Cemaloğlu ve Şahan (2014); Çelebi ve Taşçı (2014); Camerino ve Marlasca, (2018); Ceran ve Pınar (2022)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazınla benzerlik gösteren bu sonuçlar; yıldırma uygulayan kişilerin statü, cinsiyet, meslek vb. konularda farklılık göstermesine rağmen kişilik özellikleri bakımında benzer olduklarını göstermektedir.

Mağdurdan kaynaklı nedenlerde en dikkat çekici kod; "işini düzgün yapmaya çalışmak" olarak söylenebilir. Öğretmenler; işini ilkeli olarak layıkıyla yapmaya çalışan, kurallara uymaya çalışan, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışanların yıldırmaya maruz kaldığını özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenler, bunun yanında, kendi işini bile doğru yapmayan, okuldaki herhangi bir işe müdahil olmayan, elini taşın altına sokmayan, öğrencilere karışmayan, velilerin her isteğini yapan, notları bol veren, ders anlatmak yerine dersi boş geçiren öğretmenlerin yıldırma yaşama olasılığının daha düşük olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan ve görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bunu ifade etmesi, okullarda işini doğru yapmaya çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Bu sonuç; Tınaz (2011); Beycan (2014); Cemaloğlu ve Şahan (2014); Çelebi ve Taşçı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(2014); Küçükçayır (2016)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç ilkeli olarak işini düzgün yapmaya çalışan insanların her dönemde yıldırma mağduru olabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun engellenebilmesi için, okul içi performans değerlendirme süreci ve eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimlerin düzenli yapılması tüm öğretmenlerin görevini en iyi şekilde yapmaları konusunda faydalı olabilir. Kalkan ve Sağlam'ın (2022) da vurguladığı gibi öğretmenlerin eğitimlerle bilgilerinin güncellenmesi ve güçlendirilmesi sürece katkı sağlayabilir. Ayrıca velileri ve öğrencileri doğru yönlendirebilme sürecinde rehberlik servisleri ebeveynlere, öğretmenlere ve anne babalara yol gösterebilir (Sağlam ve diğ. 2021). Çelik (2024)'de ortak değerler ve adaleti, güveni ve liyakat esasını yaşatan kurallara sadakatin, insanların toplumsal kimliklerine olan öz saygıları için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Yıldırmanın sonuçları; bu araştırmada "örgütsel sonuçlar" ile "kişisel sonuçlar" belirlenmiştir. Örgütsel sonuçlar kategorisinde; motivasyon kaybı, okula gitmek istememe, performans düşüklüğü, okulun huzurunun bozulması, işten ayrılma isteği ve okul değişikliği yapmak olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; Tınaz (2006); Yücetürk (2012); Ceran ve Pınar (2022); Amat (2023)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar ve alan yazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Bu da yıldırmanın benzer sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Yıldırmaya uğrayan öğretmenin isteği dâhilinde okulu değiştirilebilir. Bunun yanında yıldırma uygulayan öğrencinin okulu değiştirilebilir. Yıldırma uygulayan öğrencinin velisiyse yine öğrencinin okulu değiştirilebilir. Yıldırma uygulayanın veya mağdur olanın aynı ortamda bulunması, öğretmenin motivasyonunun düşmesi gibi olumsuzluklara yol açabilir.

Kişisel sonuçlar kategorisi; "sosyal etkiler", "psikolojik etkiler" ve "fiziksel sağlığa etkiler" olarak üç kategoride ele alınmıştır. Sosyal etkiler kategorisinde, en sık tekrar eden kod "aile içinde huzursuzluk" tur. Öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu problem aile için huzurun bozulmasıdır. Bu sonuç; Gökçe (2009); Mercanlıoğlu (2010); Altunay vd. (2014); Cemaloğlu ve Şahan (2014)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Hem alan yazın hem bu çalışmadaki sonuçlar yıldırmanın hem maruz kalana hem de ailesine olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabildiğini göstermektedir.

Psikolojik etkiler alt kategorisinde; "öfke problemi" en sık tekrar eden koddur. Öğretmenler yaşadıkları yıldırma sonucunda, öfkelerine hâkim olamadıklarını ifade etmişlerdir. Çeşitli yerlerde öfke kontrolünü sağlayamadıklarını ve hayatlarında olumsuz deneyimler yaşattığını ifade etmişlerdir. Psikolojik etkiler kategorisindeki diğer kodlara bakıldığında; psikolojinin bozulması, tükenmişlik sendromu, kaygı bozukluğu gibi sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar insanların hayatını etkileyen büyük problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar, araştırmanın çarpıcı sonuçlarından birkaçı olarak ifade edilebilir. Bu sonuçlar; Gökçe (2009); Tınaz (2011); Yücetürk (2012); Küçükçayır (2016); Camerino ve Marlasca (2018)'ın araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Fiziksel sağlığa etkiler alt kategorisinde; fiziksel yorgunluk, uyku problemleri, fiziksel sağlığın bozulması, iştahsızlık, sigara kullanımında artış kodları oluşmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında, sonuçların ciddi boyutlarda olduğu görülmektedir. Yıldırma mağduru öğretmenler, yaşadıkları olumsuz sürecin sonucu olarak, uyku problemi çektiklerini, bunun yanında fiziksel olarak yorgun hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumdaki bir öğretmenin okulda verimli çalışması beklenemez. Bu sonuçlar; Tınaz (2006); Gökçe (2009); Tınaz (2011); Cemaloğlu ve Şahan (2014); Çalışma ve Sosyal

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güvenlik Bakanlığı (2014); Küçükçayır (2016)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Yıldırmaya maruz kalan kim olursa olsun mağdur olan kişinin fiziksel sağlığının bozulması olası problemlerden biridir. Bu sonuçlar ve alan yazın bunu ortaya koymaktadır.

Yıldırmanın sonuçlarına bakıldığında fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak önemli sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Yıldırma yaşayan öğretmenlere, bu konuda uzman kişilerce psikolojik destek verilmelidir. Bu destek, devlet tarafından veya yıldırma uygulayan kişiler tarafından karşılanmalıdır. Psikolojik destek veren uzman tarafından uygun görülürse öğretmene, izin hakkından azalma olmadan izin verilmelidir.

Bu araştırmada, yıldırma ile baş etme yöntemleri; "Kişisel yöntemler", "resmi girişimler" ve "sosyal destek" olarak ele alınmıştır. Kişisel yöntemler kategorisinde, en sık tekrar eden kod; güçlü olmaya çalışmaktır. Öğretmenler yaşadıkları yıldırmaya karşı; direnmeye, güçlü durmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Baskılara karşı durmaya, şikâyetler karşısında kendini savunmaya, tehditlere boyun eğmemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede yıldırmayla baş etmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu sonuç; Konaklı (2011); Küçükçayır (2016)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Resmi girişimler kategorisinde; Milli Eğitim Müdürlüğünden destek almak, sendika desteği, hukuksal destek, suç duyurusunda bulunmak kodları oluşmuştur. Frekanslara bakıldığında, bu çözüm yollarına başvuran öğretmen sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Bunun başlıca nedeni, yapılacak resmi girişimlerin sonuçsuz kalacağı düşüncesidir. Öğretmenler veliyi veya öğrenciyi şikâyet edecek bir kurum bulamadıklarını, bu nedenle dertlerini anlatacak muhatap aradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenin, öğrencisini veya velisini adli makamlara şikâyet etmesi, çevresinde hoş karşılanmayabilmektedir. Öğretmenler; öğrencisini şikâyet etmesinin, kendisini aciz duruma düşüreceğini düşünmektedirler. Bunun yanında, yıldırma, kanıtlanması görece zor bir konudur. Bunu yargıya ispatlamak da zor bir durumdur. Aynı zamanda, yargı süreci uzun sürmektedir ve maddi ve manevi olarak insanı yıpratmaktadır. Öğretmenler, bu nedenle yargı yoluna başvurmaya çekinmektedirler. Bu sonuçlar; Davenport vd. (1999); Tınaz (2011); Altunay vd. (2014); Beycan (2014); Ceran ve Pınar (2022)'ın yaptığı araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Yıldırma ile Mücadele" birimi kurulmalı ve işlevsel hale getirilmelidir. Öğretmenler, yaşadıkları yıldırmayı, uzun hukuki süreçlerden geçmeden bu birime aktarabilmelidir. Bu birime yaptırım gücü verilmeli ve duruma müdahale edebilmelidir. Yargıya taşınması gereken durum oluşursa öğretmen adına davacı olmalıdır, adli süreç başlatabilmelidir. Adli süreç öncesinde ve bu süreç boyunca, konunun uzmanı kişilerden hukuki destek devlet tarafından sağlanmalıdır. Bunun yanında, okul disiplin yönetmelikleri en baştan ele alınmalı ve düzenlenmelidir. Bütün okul kademelerine uygulanmalıdır. Okul disiplin yönetmelikleri işlevsel hale getirilmelidir. Zorunlu eğitim sistemi, eğitim paydaşları ile görüşülüp Türkiye'ye uygun olarak tekrar gözden geçirilmelidir. Kalabalık okullarda öğrenci sayılarını azaltmak için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenin, öğrenciye ve veliye karşı yaptırım gücü olmalıdır. Buna yönelik olarak, eğitim sisteminde ve resmi metinlerde düzenlemeler yapılmalıdır.

Sosyal destek kategorisinde ele alınan kodlar olan; iş arkadaşlarından destek görmek, rehberlik servisi desteği, okul idaresi desteği, ailevi destek kodları önemli baş etme yöntemleri olarak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görülmektedir. Okul yönetiminin yıldırma sürecine dahil olması veya olmaması önem arz etmektedir. Okul yönetimi, yıldırmaya dahil olmaz veya dahil olduğunda süreci yönetemezse öğretmenler için olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum yukarıda bahsedildiği gibi yıldırmanın bir nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber okul yönetimi yıldırmaya dahil olarak süreci yönetmeyi başarırsa öğretmenler için olumlu sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Tınaz, 2006). Okul yönetimlerinin desteklediği öğretmenler, okul değişikliği yapmak gibi ciddi kararlar alma gereği duymamışlardır. Okul yönetiminin desteklediği öğretmenlerin, süreci daha kolay sürdürdüğü görülmüştür. İş arkadaşlarından destek gören öğretmenler, kendilerinden emin olarak, süreçle başa çıkmaya çalışmışlardır. Kendi meslektaşından destek gören öğretmenler, maruz kaldıkları olumsuz davranışlarla daha kolay mücadele edebilmişlerdir. Meslektaş desteği göremeyen öğretmenler bu durumdan yakınmışlardır. Bu süreçlerde, rehberlik servisleri kilit rol oynamaktadırlar. Öğretmenler, veli ve öğrencilere nasıl davranacaklarını bazen kestirememektedirler. Bu konuda rehberlik servisinden destek almışlardır. Özellikle okul idaresinin kayıtsız kaldığı durumlarda, rehberlik servisi, öğretmenlere destek olmaktadırlar. Ailelerinden destek gören öğretmenler, süreci daha kolay atlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar; Davenport vd. (1999); Altunay vd. (2014); Beycan (2014); Cemaloğlu ve Şahan (2014)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturması okulda olumlu olumlu iletişim açısından gereklidir (Babaoğlan vd., 2017)) ve girişim ruhlu sosyal insan yetiştirme açısından (Öz, 2022) gereklidir. Okul yöneticilerinin ve okul rehber öğretmenlerinin yıldırma konusunda bilinçli olması, durumu erken fark etmesi, mağdurları destekleyerek yıldırmayı engellemesi süreci olumlu etkileyebilir.

Sonuçlar

Bu araştırmada görüşme yapılan yirmi öğretmenden on ikisi veli tarafından sekizi öğrenci tarafından yıldırma görmüştür.

Öğretmenler kişisel alana yönelik yıldırma yaşamalarında en fazla telefon aracılığıyla rahatsız edilmelerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki alana yönelik yıldırma yaşamalarında en fazla etkili olan durumun öğretmenlerin öğretmenliğinin sorgulanması olmuştur.

Yıldırmanın nedenleri "örgütsel nedenler" ve "kişisel nedenler" olarak iki kategoride ele alınmıştır. Kişisel nedenler kategorisi; veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve mağdurdan kaynaklı olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Yıldırmanın öğretmenlerde fiziksel, psikolojik ve sosyal olumsuz sonuçlarının olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, yıldırma ile baş etme yöntemleri; "Kişisel yöntemler", "resmi girişimler" ve "sosyal destek" olarak belirlenmiştir.

İşini yaparken ilkelerden taviz vermeyen ve işini düzgün yapan öğretmenlerin daha fazla yıldırma yaşadığı belirlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yıldırmanın örgütsel sonuçları arasında; motivasyon kaybı, okula gitmek istememe, performans düşüklüğü, okulun huzurunun bozulması, işten ayrılma isteği ve okul değişikliği yapmak isteği yer almaktadır. Kişisel sonuçları "sosyal etkiler", "psikolojik etkiler" ve "fiziksel sağlığa etkiler" olarak üç kategoride ele alınmıştır.

Öğretmenlerin yıldırmayla baş etme yöntemlerinin "kişisel yöntemler", "resmi girişimler" ve "sosyal destek" olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Öğrenci ve veli öğretmenle her türlü işini okul saatlerinde halletmeli, veli ve öğrencilerin okul dışı saatlerde öğretmenlere ulaşması durumun engelleyici düzenlemeler getirilmeli. Öğretmenlerin kişisel numaraları, izinsiz olarak veli ve öğrencilere verilmemelidir. Öğretmen-öğrenci-veli watsapp grupları kullanılmamalıdır.

Telefon ve internet yoluyla yıldırma ve siber yıldırmayı önleme konularında araştırmalar yapılması bu alandaki çalışmalara katkı sağlayabilir.

Veli veya öğrencilerin asılsız şikâyetleri, işleme konulmamalı ve asılsız yaptırımlara hukuki yaptırım getirilmelidir. Öğretmen şikâyetlerinin nasıl sonuçlandığı ve öğretmenleri nasıl etkilediği konulularında araştırmalar yapılması önerilebilir.

Velilerin; okulun genel işleyişine, ders işlenmesine, öğretmenin kişisel hayatına, sınıf içi ortama, gereksiz müdahale etmesi önlenmelidir. Bu bağlamda öğretmenin, toplumdaki itibarını ve saygınlığını yükseltecek politikalar oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrenciler veya veliler tarafından yıldırmaya uğrama konusu, lisans eğitimlerinde, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde ve okulların dönem başı seminerlerinde işlenmeli ve öğretmenlerin, yöneticilerin ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır.

İşini yaparken ilkelerden taviz vermeyen ve işini düzgün yapan öğretmenlerin yaşadığı yıldırma sürecini daha derinlikli incelemek amacıyla gözleme ve derinlikli görüşmelere dayalı araştırmalar yapılması önerilebilir.

Okul yönetimi ve rehber öğretmen yıldırma sürecine dahil olarak tarafları doğru yönlendirmeli, mağduru haklı olduğu durumlarda destekleyerek, koruyarak mağdurun yıldırmayla baş etmesine destek olmalıdırlar.

Yıldırma mağdurlarına psikolojik destek veren uzmanlarla bire bir görüşme yaparak; yıldırma mağdurlarının neler yaşadıklarının derinlemesine incelenmesi yıldırmanın sonuçlarını ortaya koyması açısından yararlı olabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yıldırmanın aile ve sosyal çevreye etkisini konu alan çalışmalar yapılması alana katkı sağlayabilir.

Yıldırma sonucunda okul değiştiren veya mesleğini bırakan öğretmenler üzerine araştırmalar yapmak sonuçlarını kamuoyu ve velilerle paylaşmak faydalı olabilir.

Yıldırmaya uğrayan öğretmenlerden hukuki veya sendikal desteğe başvuran öğretmenlerin; avukatları veya sendika temsilcilerinin çalışma grubu olacağı nitel araştırmalar yapılabilir. Bu sayede yıldırmaya maruz kalan öğretmenlere; hukuki boyutta veya sendikal destek konusunda nasıl yardımcı olunabileceği konusundaki tartışmalara katkı sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Yıldırma ile Mücadele" birimi kurulması ve işlevsel hale getirilmesi önerilebilir.

Okullarda yaşanan yıldırmanın yakın izleyicisi konumunda olan öğretmenlerle çalışmalar yapılarak yıldırmanın farklı bakış açılarından incelenmesi yararlı olabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akan, D., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Okul yöneticilerine aşağıdan yukarı doğru uygulanan yıldırma (mobbing) davranışları. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 646-659.

Akgeyik, T., Güngör, M., ve Uşen, Ş. (2007). Individual and organisational consequences of mobbing in the workplace: Case of banking sector in Turkey (a survey). *Journal of Academy of Business and Economics, 7*(3), 150-157.

Altunay, E., Oral, G., ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, *4*(1), 62-80.

Amat, F. I. (2023). *Acoso laboral en el sector sanitario: Una revision bibliografica* [Trabajo de fin de master]. Miguel Hernandez Universitas.

Atman, Ü. (2012). İşyerinde Psikolojik Terör: Mobbing. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, *3*(1), 157-174.

Aydın, S., ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik* (ss. 182-209). Pegem Akademi.

Babaoğlan, E., Çelik, E., ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. https://doi.org/10.19160/ijer.370497

Babaoğlan, E., Nalbant, A., ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 93-109. https://doi.org/10.21764/efd.82932

Blase, J., and Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers perspectives. *Journal of Educational*, *41*(4), 367-422.

Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma teori ve metodlara giriş* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Camerino, A. A. and Marlasca, M. M. O. (2018). El acoso laboral en el ambito sanitario. *Medicina Clinica, 150*(5), 198-201. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2017.06.034

Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *35*(6), 789-802.

Cemaloğlu, N., ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 46*, 67-86.

Cemaloğlu, N., ve Okçu, V. (2012). İköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(3), 214-239.

Cemaloğlu, N., ve Şahan, G. (2014). Akademisyenlerin üniversitelerde karşılaştıkları mobbing ve başa çıkma yolları. F. Uluğ, K. A. Ertan ve H. Özgen (Ed.), *II. Kamu Etiği Seçilmiş Kongre Bildirileri* (1. Basım, s.484-501). Todaie Yayınları.

Ceran, E. B., ve Pınar, R. İ. (2022). İşyerinde mobbing davranışına ilişkin meta analiz temelli bir araştırma. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 237-281. https://doi.org/10.17218/hititsbd.1115949

Creswell,J.W., (2018), Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). İşyerlerinde psikolojik taciz (mobbing) bilgilendirme rehberi. https://www.csgb.gov.tr/media/1327/i%C5%9Fyerlerinde-psikolojik-taciz-mobbing-bilgilendirme-rehberi-2014.pdf

Çelebi, N., ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*(9), 43-66.

Çelik, E. (2013). Kitle haberleşme araçlarının gençlerin dil ve anlam algısına etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi,* 55, 1243-1256.

Çelik, E. (2019). Modernleşme sürecinde toplumsal bilincin dönüşümü ve eğitim yönetimine yansımaları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(2), 521-546. doi: 10.23863/kalem.2019.138

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çelik, E. (2018). Modern toplumda serbest zamanın işlevi ve planlanması. *Akademik Hassasiyetler 5*(9), 77-92.

Çelik, E. (2005). Mobbing ve mobber kavramları üzerine. *Türk Dili Dergisi, 89*(641), 479.

Çelik, E. (2024). Toplumsal bozulmanın yönetsel parametreleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 44-60.

Çelik, S., ve Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 1617-1623. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.375

Çetin, F., Polat, G., ve Yücel, C. (2023). Okul müdürlerinin maruz kaldığı ters mobbing eylemleri. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 2(*2), 110-131.

Çivilidağ, A. (2015). Farklı örgütsel yapılarda işyerinde psikolojik tacizin (mobbing) yaygınlığı, önlenmesi ve cinsiyet değişkeni üzerine nitel bir analiz, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (46), 118-147.

Davenport, N. Z.,Schwartz, R. D., and Elliott, G. P. (1999). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace.* Civil Society Publishing.

Dişli, M. T. (2022). *Kadın okul yöneticisi olmanın zorlukları ile yaşadıkları mobbing durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.

Doğancı, D. E., ve Çakrak, R. (2016). Hukuki düzenlemeler çerçevesinde psikolojik taciz (mobbing) ve ispat yükü. *Karatahta İş Yazıları Dergisi, 6*, 77-106.

Ersoy, A. F. (2019). Nitel araştırma desenleri. A. Şaban ve A. Ersoy (Ed), *Fenomenoloji* (ss. 81-139). Anı Yayıncılık.

Ertürk, A. (2013). Mobbing behaviour: Victims and the affected. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 169-173.

Feda, D.M., Gerberich, S.G., Ryan, A.D., Nchreiner, N. M., and McGovern, P.M. (2010). Written violence policies and risk of physical assault Minnesoa educators. *Journal of Pubic Health Policy, 31*(4), 461-477.

Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 2016)

Gökçe, A. T. (2009). Mobbing: İş yerinde yıldırma kavramsal çerçeve. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, *9*(2), 1-9.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B, ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve-pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı- kalite ve etik hususlar.* Seçkin Yayıncılık.

Hilal, Ö., Elif, D. E., Nazenin, İ., Aynur, M., ve Faikoğlu, R. (2015). Mobbing (psikolojik yıldırma), örgüt üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, *2*(1), 27-33.

Işık, F. K., ve İnegöl, F. (2023). Öğretmenlerin mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin görüşleri (Altıeylül ilçesi örneği), *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(73), 3933-3944. http://dx.doi.org/10.29228/sm ryj.70911

Jennifer, D., Cowie, H., and Ananiadou, K. (2003). Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 29*(6), 489-496.

Kalkan, A. ve Sağlam M. (2022). Lise son sınıf öğrencilerinin salgın döneminde sınava yönelik ders çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(19), 272-287. https://doi.org/10.46778/goputeb.1079997

Kanık, L. (2023). Mobbing (iş yerinde yıldırma/taciz) olgusu: Kütüphaneler açısından bir inceleme. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi, 6*(4), 548-569.

Karataş, G. (2023). Investigation of mobbing exposure of female teachers working in schools by female administrators. *International Social Sciences Studies Journal*, *9*(110), 6320- 6328. http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69319

Kaya, N., ve Han, B. (2022, Kasım 12-13). *Öğretmenlerin karşılaştığı yıldırma (mobbing) davranışlarının incelenmesi* [Sözlü bildiri]. XII. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Konferansı, Antalya, Türkiye.

Konaklı, T. (2011). *Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başa çıkma yaklaşımlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Küçükçayır, G. A. (2016). *Eğitimcilerin yıldırma davranışları üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *Europen Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 724-751.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 724-751.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Matthiesen, S. B., and Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and victims*, *22*(6), 735-753.

Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Çalışma hayatında psikolojik tacizin (mobbing) nedenleri, sonuçları ve Türkiye'deki hukuksal gelişimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 37-46.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation (*S. Turan, Trans.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018, Temmuz 30). Erişim adresi, https://www.meb.gov.tr/147-kapatildi-quot444-0-632quot-numarali-hattandanisma-hizmeti-verilecek/haber/16886/tr

Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences And Education, 2*(2), 311-334.

Öz, H. (2022). Sosyal girişimsel liderlik: Eğitim kurumlarında sosyal değer yaratmanın sürdürülebilir yolu. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(236), 3693-3716. https://doi.org/10.37669/milliegitim.940654

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Resmi Gazete. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/04/20230411-1.htm

Sağlam, M. (2014). The legalization process of 4+4+4 in the narratives of the primary school teachers in yozgat city center in turkey. Journal of Education and Future, 5, 117-127.

Sağlam, M., Özbay Karlıdağ, İ., ve Korkmaz, R. B. (2021). Preschool Teachers' Views on Guidance and Psychological Counseling Services in Early Childhood Education. Education Quarterly Reviews, 4(4), 124-132.

Şahin, B. (2022). Devlet ve özel okul çalışanlarının mobbinge (yıldırma) maruz kalma durumları. *International Social Sciences Studies Journal*, *8*(95), 836-850. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3858

TBMM Komisyon Raporu (Nisan 2011). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve çözüm önerileri. https://www5.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon_rapor_no_6.pdf

Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. Beta Yayıncılık.

Tınmaz, A. K., ve Yıldırım, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmaya ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 36-56.

Tutar, H., ve Uslu, F. (2018). *Mobbing Hukuku*. Adalet Yayınevi.

Türkiye Psikiyatri Derneği (2023, Ocak 10). *Yıldırma (mobbing).* https://psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/15/yildirma-mobbing.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırımalp, S., ve Tur, G. (2021). Covid 19 salgın sürecinde Mobbing Sorunu: Evden çalışan beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 171-186.

Yılmaz, C. (2020). Mobbing üzerine nitel bir araştırma: Astlarından üstlerine uygulanan mobbing. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 12*(1), 19-33.

Yücetürk, E. E. (2012). İşyerlerindeki yıldırma eylemlerini önlenmede sendikaların rolü: Nitel bir araştırma. *Çalısma ve Toplum*, *35*(4), 41-72.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Uygulanmasına Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması[1]

Development of the Perception of Competence Scale for the Implementation of the Revised Bloom's Taxonomy: Validity and Reliability Study

Özgü YALÇIN ÇER, Doktora Öğrencisi, MEB, Üniversitesi, ozgusum916@gmail.com

Canan KOÇ, Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, canan.koc@yobu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 10 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi'nde doktora derecesi gerekliliklerinin kısmen yerine getirilmesi için sunulmuştur.

Yalçın Çer, Ö. ve Koç, C. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 752-774.
DOI. 10.51460/baebd.1599544

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesidir. Bu çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen üç farklı öğretmen grubuyla yürütülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis'in (2017) sekiz adımlı ölçek geliştirme yaklaşımı temel alınmıştır. İlk olarak 63 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri sonrasında taslak ölçek 40 maddeye indirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda taslak ölçekte yer alan 40 maddenin madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları yeterlik algısı (21 madde) ve yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısıdır (8 madde). Bu iki faktörlü yapı toplam varyansın %70.73'ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da bu yapıyı doğrulamış ve modelin verilerle mükemmel düzeyde uyum gösterdiği bulunmuştur (χ^2/sd = 2.12, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08). Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .96 ila .98 olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen 29 maddelik ölçeğin, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. İlerleyen çalışmalarda ölçeğin ölçüm değişmezliği, ölçüt geçerliliği ve test-tekrar test güvenirliği incelenebilir.
Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom aksonomisi, Öğretmenler, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik, Yeterlik algısı.

Abstract. The aim of this study is to develop a scale to measure teachers' perceptions of their efficacy in applying the revised Bloom's taxonomy. This study was conducted with three different groups of teachers selected by convenience sampling method. The scale development process was based on DeVellis' (2017) eight-step scale development approach. First, an item pool of 63 items was created, and the draft scale was reduced to 40 items after expert opinions. As a result of the pilot study, it was determined that the item-total correlation values of the 40 items in the draft scale were sufficient and the items were clear and understandable. Exploratory factor analysis revealed that the scale had a two-factor structure namely efficacy of revised Bloom's taxonomy applications (21 items) and perception of efficacy of revised Bloom's taxonomy knowledge level (8 items). Confirmatory factor analysis results also confirmed this structure in another sample and showed excellent fit with the data (χ^2/df = 2.12, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08). As a result of the reliability analyses, it was found that the Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the subscales and the whole scale were .96 to .98. It was determined that the 29-item scale was a valid and reliable measurement tool for measuring teachers' perceptions of efficacy in applying the revised Bloom's taxonomy. In future studies, measurement invariance, criterion validity, and test-retest reliability of the scale can be examined.
Keywords: Revised Bloom's taxonomy, Teachers, Scale, Validity, Reliability, Perception of efficacy.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Education, and especially planned education, is a means of raising people with certain characteristics (Ertürk, 2013). The desired characteristics that we deem appropriate to be in the people we raise, which can be gained through education, are defined as goals (Ertürk, 2013; Sönmez, 2020). Bloom's taxonomy provides educators with an important framework for organizing objectives and planning learning processes (Anderson et al., 2001). Bloom's taxonomy was revised after being used for about sixty years. Unlike the original taxonomy, this new structure is organized as a two-dimensional matrix with knowledge and cognitive process dimensions (Anderson et al., 2001). A teacher who is familiar with Bloom's taxonomy can determine the gains for lower and higher-level thinking processes, which progress gradually from the recall stage to the creation stage expressed in the taxonomy, in the curriculum, and can structure appropriate learning-teaching processes and test situations accordingly. For this reason, it is important to determine teachers' perceptions of competence in applying the revised Bloom's taxonomy and to identify their professional development needs in this direction. When the literature was examined, no comprehensive measurement tool was found to measure teachers' perceptions of efficacy on this issue. In this context, the aim of this study is to develop a scale to measure teachers' perceptions of efficacy in applying the revised Bloom's taxonomy.

Method. This research was study that aims to develop a scale to determine teachers' perceptions of their efficacy in applying the revised Bloom's taxonomy. This research was conducted in three different samples. Convenient sampling method was used to select the samples (Büyüköztürk et al., 2017; Cohen et al., 2018). The participants of the study consisted of teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Amasya province. The initial research sample consisted of 51 teachers. A pilot study was conducted with these teachers and the item analysis and comprehensibility of the questionnaire items were examined. The second research sample consisted of 218 teachers and the third research sample consisted of 158 teachers. Exploratory factor analysis (EFA) was used to determine the factor structure of the Competence Scale for the Implementation of the Revised Bloom's Taxonomy (CSIRBT) in the second sample and confirmatory factor analysis was used in the third sample to examine whether the structure obtained as a result of EFA was similar in a new sample. Barlett's Test of Sphericity examined whether there was sufficient correlation between the scale items. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy coefficient was used to examine whether the sample was sufficient to perform factor analysis. Exploratory factor analysis was performed on the correlation matrix of the scale items using the unweighted least squares factorization technique (ULSMV) adjusted for mean and variance and Promax rotation (k = 4) method. In determining which factor the items belong to, the criterion that the factor loading values of the scale items should be at least .60 and above and the difference with other factors should be .10 and above was used (Hair et al., 2014). After determining the factor structure of the CSIRBT, CFA was conducted in a new sample. ULSMV estimation method was used in confirmatory factor analysis. Item-total correlation values and internal consistency coefficient were calculated in order to examine the reliability of the CSIRBT.

Results. It was found that the correlation matrix of the scale items of the CSIRBT was suitable for exploratory factor analysis ($\chi^2(780) = 10213.05$, $p < .001$; Kaiser Meyer Olkin sampling adequacy

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

coefficient .95; the item-level sampling adequacy coefficients (anti-image correlation) of the CSIRBT ranged from .91 to .97). As a result of the exploratory factor analyses conducted for the two-factor structure, 11 items were removed from the scale, and it was seen that the CSIRBT had a two-factor structure consisting of 29 items. The first factor consisted of 21 items, was named as perception of competence towards the implementation of the revised Bloom's taxonomy, the factor loadings of the items ranged from .66 to .88, and explained 60.17% of the total variance. The second factor consisted of 8 items, it was named as perception of efficacy towards knowledge of revised Bloom's taxonomy, the factor loadings of the items ranged from .73 to .96, explained 10.57% of the total variance, and the scale as a whole explained 70.73% of the total variance. As a result of the CFA analyses, it was found that the two-factor structure as a whole had an excellent fit with the data ($\chi^2(376) = 798.12$, $p < .0001$, $\chi^2/df = 2.12$, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08, RMSEA 90% Confidence Interval Lower Limit = .08, RMSEA 90% Confidence Interval Upper Limit = .09). While the item factor loadings of the first factor ranged from .75 to .93, the factor loadings of the items of the second factor ranged from .84 to .98. There was also a strong positive correlation between the factors ($\rho = .73$). These findings confirm the two-factor structure of the CSIRBT in a new sample. While the item-total correlations of the first factor ranged from .68 to .86 in two different samples, the item-total correlation values of the second factor ranged from .76 to .92 in two different samples. The Cronbach's alpha internal consistency reliability of the subscales and the whole scale was consistently .90 and above in two different samples.

Discussion and Conclusion. The findings of the validity and reliability study of the CSIRBT indicate that the scale is a qualified tool that can be used to measure teachers' perceptions of their efficacy in applying the revised Bloom's taxonomy. The development of the CSIRBT constitutes an important resource for educational researchers and practitioners. The scale allows for a systematic assessment of teachers' efficacy in using the revised Bloom's taxonomy. This scale can be used in determining teachers' professional development needs related to the taxonomy, planning professional development programs and program evaluation studies. In addition, the scale can also be used to compare the perceptions of teachers' efficacy in different branches.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim ve özellikle planlı eğitim, insanı belli özellikleri taşıyacak şekilde yetiştirme aracıdır (Ertürk, 2013). Yetiştirdiğimiz insanda olmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler hedef olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013; Sönmez, 2020). Eğitimin hedefleri ile, öğrencilerin düşüncelerinde, duygularında ve eylemlerinde değişimin olmasına ışık tutan yolların açık bir şekilde ifade edilmesi kastedilmektedir (Bloom, 1956). Ancak, çok sayıda hedefle uğraşabilmek için hedeflerin bir yönüyle düzene konulmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, eğitimde hedeflerin sınıflandırılması ve sistematik bir şekilde düzenlenmesi, öğretim süreçlerinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Elbay, 2023; Hidayat ve Qamariah, 2023; Zorluoğlu ve ark., 2017). İstendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması taksonomi olarak adlandırılmaktadır (Sönmez, 2020). Bloom ve arkadaşları, öğrencilerin öğrenirken dahil oldukları zihinsel süreçlere dayalı olarak farklı öğrenme biçimlerini ve düzeylerini sınıflandırmışlardır (Darwazeh ve Maribe Branch, 2015). Bu bağlamda, Bloom taksonomisi eğitimcilere hedefleri organize etme ve öğrenme süreçlerini planlama konusunda önemli bir çerçeve sunmaktadır (Anderson ve ark., 2001). Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilen orijinal taksonomi, bilişsel alan hedeflerini bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı düzeyde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma, eğitimcilere öğrenme hedeflerini basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir yapıda düzenleme imkânı sağlamıştır (Bloom, 1956).

Bloom'un taksonomisi yaklaşık altmış yıl kullanıldıktan sonra, bazı eğitimciler taksonominin zihinsel beceriler, düşünme ve öğrenme üzerine çok sayıda araştırma ve çalışmanın yapıldığı bu çağa uygun olup olmadığı konusunda çelişkiye düşmüştür (Darwazeh ve Maribe Branch, 2015). Bu bağlamda, Bloom'un taksonomisinin üst düzey bilişsel bilgileri tam anlamıyla ifade edememesi, bilişsel süreç boyutunun altı ana basamağının karmaşıklığı, basamakların birbiriyle çakışmasının önlenmek istenmesi, teknolojik gelişmeler, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki değişimler ve bilişsel psikoloji alanındaki yeni bulgular ve taksonominin "Bilgi ile Bilişsel Süreç" boyutunun ortaya çıkmasından dolayı taksonomi yeniden gözden geçirilmiştir (Anderson ve ark., 2001). Anderson ve Krathwohl (2001) liderliğindeki bir ekip tarafından gerçekleştirilen revizyon çalışması sonucunda, yenilenmiş Bloom taksonomisi ortaya çıkmıştır. Bu yeni yapı, orijinal taksonomiden farklı olarak bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyutlu bir matris şeklinde düzenlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı kategori vardır. Bu bağlamda, anlama hatırlamadan, uygulama anlamadan daha karmaşık bir süreçtir ve sıralama bu şekilde devam etmektedir. Bilgi boyutunda ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olmak üzere dört kategori vardır. Bu boyutlar ise somuttan soyuta doğru sıralanmıştır (Anderson ve ark., 2001). Bununla birlikte, yenilenmiş Bloom taksonomisinde düşünmenin aktif katılımları ima ettiği belirtilerek bilişsel süreç kategorilerinin adları bir eylemi ifade edecek şekilde değiştirilmiştir. Aynı zamanda, ''değerlendirme'' basamağı bir alt düzeye taşınmış, en üstteki basamak ise ''yaratma'' basamağı olmuştur (Coffey, 2008).

Anderson ve Sosniak'a (1994) göre araştırmalar, taksonominin en çok politika oluşturma aşamalarında ve okullar ve öğretmenler tarafından kullanıldığını ortaya koymuştur (Cullinane, 2009). Öğretmenler, dersin hedeflerini belirlemek, testleri hazırlamak, farklı taksonomi seviyelerinde sorular sormak ve öğrenenlerin zihinsel aktivite seviyelerini artırmak olmak üzere taksonomiyi uzun yıllardır

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kullanmaktadır. Başka bir ifadeyle, taksonomi özellikle ders planlarının tasarlanması ve önceden tasarlanmış bir dersin uygulanması sürecinde çok etkilidir. Bu bağlamda, Bloom taksonomisini bilen öğretmen, öğretimi planlama, öğretim programından anlam çıkarma, hedeflerle uyumlu olacak şekilde değerlendirmeleri tasarlama ve öğretimin niteliğinin artırılması bilgilerine de sahip olur (Anderson ve ark., 2018). Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan kazanımları Bloom taksonomisi bağlamında sınıflandırabilir. Böylece, kazanımların taksonomiye uygun sınıflandırılmasıyla öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında taksonomiye uygun strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabilir, sınama durumlarında uygun ölçme araçlarından yararlanabilir. Aynı zamanda, yenilenmiş Bloom taksonomisinde ifade edilen hatırlama basamağından yaratma basamağına doğru aşamalı ilerleyen, alt ve üst düzey düşünme süreçlerine yönelik kazanımları öğretim programlarında belirleyebilir, buna uygun öğrenme-öğretme süreçlerini ve sınama durumlarını yapılandırabilir. Böylece, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hem taksonominin yapısını iyi anlamaları hem de bu yapıyı öğretim süreçlerine nasıl entegre edeceklerini bilmeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin taksonominin kullanımında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorluklar arasında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin tasarlanması, uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi ve taksonominin iki boyutlu yapısının anlaşılması yer almaktadır (Prismana ve ark., 2018; Sümen ve Karakaş, 2022). Bu nedenle, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu doğrultuda mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine ilişkin bilgi düzeyleri ve uygulama becerilerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, bu konudaki yeterlik algılarını ölçen kapsamlı bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Oysa öğretmenlerin yeterlik algıları, onların sınıf içi uygulamalarını ve mesleki gelişim süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hem araştırmacılar hem de eğitim uygulayıcıları için önemli bir ihtiyaçtır. Bu konuda yapılmış herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasına da rastlanmamıştır. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılar, ölçek geliştirme süreci ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan Amasya ilinin merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemlerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü, uygun örneklemede araştırmacı ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk ve ark., 2017). Aynı zamanda, bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yöntem eğitim programları ve öğretim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla kullanılan olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olup katılımcıların zaman, kolay erişilebilirlik, maliyet gibi faktörleri dikkate almaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017; Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Bu araştırma üç farklı örneklemde yürütülmüştür. İlk araştırma örneklemini 51 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenler ile pilot çalışma gerçekleştirilmiş olup madde analizleri ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği incelenmiştir. İkinci örneklemde ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve üçüncü örneklemde AFA sonucu ulaşılan yapının yeni bir örneklemde benzer olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir.

AFA örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.
AFA örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	136	62.4
	Erkek	82	37.6
Yaş	20-29 yaş arası	4	1.8
	30-39 yaş arası	63	28.9
	40-49 yaş arası	105	48.2
	50-59 yaş arası	44	20.2
	60 yaş ve üstü	2	0.9
Öğrenim Durumu	Önlisans	6	2.8
	Lisans	172	78.9
	Yüksek Lisans	38	17.4
	Doktora	2	0.9
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	4	1.8
	6-10 yıl	22	10.1
	11-15 yıl	32	14.7
	16-20 yıl	58	26.6
	21-25 yıl	54	24.8
	26 yıl ve üstü	48	22
Okul Türü	İlkokul	69	31.7
	Ortaokul	90	41.3
	Ortaöğretim	59	27.1
Toplam		218	100.0

Tablo 1'e göre, ikinci araştırma örneklemini 218 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin 136'sı (%62.4) kadın ve 82'si (%37.6) erkektir. İkinci araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler çoğunlukla 40-49 yaş aralığında (*n* = 105; %48.2), lisans düzeyinde eğitime (*n* = 172; %78.9), 16-20 yıl aralığında mesleki deneyime sahip (*n* = 58; %26.6) ve ortaokulda göreve yapan (*n* = 90; %41.3) öğretmenlerden oluşmaktadır.

DFA örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
DFA örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	75	47.5
	Erkek	83	52.5
Yaş	20-29 yaş arası	3	1.9
	30-39 yaş arası	33	20.9
	40-49 yaş arası	69	43.7
	50-59 yaş arası	49	31
	60 yaş ve üstü	4	2.5
Öğrenim Durumu	Önlisans	5	3.2
	Lisans	126	79.7
	Yüksek Lisans	125	15.8
	Doktora	2	1.3
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	3	1.9
	6-10 yıl	12	7.6
	11-15 yıl	10	6.3
	16-20 yıl	39	24.7
	21-25 yıl	41	25.9
	26 yıl ve üstü	53	33.6
Okul Türü	İlkokul	62	39.2
	Ortaokul	53	33.5
	Ortaöğretim	43	27.2
Toplam		158	100.0

Tablo 2'ye göre, üçüncü araştırma örneklemini 158 öğretmen oluşturmuştur. Üçüncü örneklemi oluşturan öğretmenlerin 75'i (%47.5) kadın ve 83'ü (%52.5) erkektir. Üçüncü araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler çoğunlukla 40-49 yaş aralığında (*n* = 69; %43.7), lisans düzeyinde eğitime (*n* = 126; %79.7), 21-25 yıl aralığında mesleki deneyime sahip (*n* = 41; %25.9) ve ilkokulda göreve yapan (*n* = 62; %39.2) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme süreci

DeVellis'e (2017) göre ölçek geliştirme aşamaları sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla, ne ölçülmek istendiğinin açıkça belirtilmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçek formatının belirlenmesi, oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından incelenmesi, geçerli olan maddelerin dahil edilmesi, maddelerin bir örneklem üzerinde denenmesi, maddelerin değerlendirilmesi, ölçeğin uygulanabilir duruma getirilmesidir (DeVellis, 2017). Bu araştırma kapsamında "Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Uygulanmasına Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği"nin geliştirilme aşamaları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

1. Ne ölçülmek istendiğinin açıkça belirtilmesi: Bir ölçme işlemi, ölçülecek özelliğin belirlenmesi ile başlamaktadır. Ölçülmek istenen özelliğin gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde işevuruk olarak tanımlanması gerekmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu nedenle, ölçülecek olgunun sağlam teorik temellere oturtulmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Ölçeğin içeriğinin yanlışlıkla istenmeyen alanlara sürüklenmemesi için olgunun sınırlarının iyi tanımlanması gerekmektedir (DeVellis, 2017).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Buna göre, ilk olarak, bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algıları ölçüleceği için geliştirilecek ölçeğin ismi, "Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Uygulanmasına Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği" olarak belirlenmiştir. İkinci olarak, ölçülecek olgunun sınırları tanımlanmıştır. Buna yönelik, Anderson ve arkadaşlarının (2001), yenilenmiş Bloom taksonomisinin kullanımında "sınıflama tablosu, hedefler ve öğretime ayrılan zaman, sınıflama tablosu ve öğretim, sınıflama tablosu ve değerlendirme ile uyumluluk" olmak üzere işaret ettikleri dört nokta temele alınmıştır. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin kullanımına yönelik "taksonomi bilgisi", "sınıflama tablosu ve hedefler", "sınıflama tablosu ve öğrenme-öğretme süreçleri", "sınıflama tablosu ve değerlendirme" ve "uyumluluk" özelliklerinden yola çıkılarak ölçeğin sınırları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Madde havuzunun oluşturulması: Anderson ve arkadaşları (2001), taksonomi tablosunun kullanımında dört temel noktaya işaret etmektedir: sınıflama tablosu, hedefler ve öğretime ayrılan zaman, sınıflama tablosu ve öğretim, sınıflama tablosu ve değerlendirme ile uyumluluk. Bir ölçeğin geliştirilmesinde ölçülecek olgunun sağlam teorik temellere oturtulması gerektiği (DeVellis, 2017) göz önünde bulundurularak geliştirilecek olan ölçeğin "taksonomi bilgisi", "sınıflama tablosu ve hedefler", "sınıflama tablosu ve öğrenme-öğretme süreçleri", "sınıflama tablosu ve değerlendirme" ve "uyumluluk" olmak üzere beş boyutu içeren maddelere yer verilmesine karar verilmiştir.

Boyutlar belirlendikten sonra, ikinci olarak, yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik geliştirilecek mesleki gelişim programına ilişkin ilgili alanyazın taranarak (Armstrong, 2010; Beyreli ve Sönmez, 2017; Berkant, 2018; Berkant, 2020; Birgin, 2016; Bümen, 2006; Coffey, 2008; Forehand, 2005; Haladyna, 1997; Huitt, 2011; Joyce, Weil ve Calhoun, 2014; Lee, Kim, Jin, Yoon ve Matsubara, 2017; O'Tuel ve Bullard, 1993; Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990; Tuncer, 2020; Tutkun ve Ökay, 2012; Wineburg ve Schneider, 2013) ölçeğin amacını yansıtan madde havuzu oluşturulmuştur. Başlangıçtaki madde havuzuna dahil edilmesi gereken madde sayısının nihai (kesin) ölçeğe dahil edilmesinin planlandığı madde sayısının üç ya da dört katı olması gerektiği ve çok sayıda maddeye sahip olmanın, zayıf iç tutarlılığa karşı bir tür sigorta olduğu (DeVellis, 2017) göz önünde bulundurulmuştur. Bu şekilde faktörler ve maddeler belirlenerek, toplamda 5 boyutlu olmak üzere 63 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

3. Ölçek formatının belirlenmesi: Likert ölçeklendirmesi görüş, inanç ve tutumları ölçen araçlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (DeVellis, 2017). Likert ölçeğinin uç noktaları genellikle "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Katılımcılardan, beş yanıt kategorisinden birini işaretleyerek katılma derecelerini belirtmeleri istenir (DeVellis, 2017; Malhotra, 2006). Bu araştırma kapsamında, geliştirilecek ölçeğin eşit aralıklı ve beşli Likert tipinde olmasına karar verilmiştir. Çünkü, Likert tipi ölçek en yaygın kullanılan ölçeklerden biridir (Malhotra, 2006). Aynı zamanda, bu ölçek türü, ölçekte yer alan her bir maddenin ölçülmek istenen özelliğini tek tek puanlamanın yanında, bu özelliğe ilişkin toplam puan elde edilmesine de yardımcı olmaktadır (Bayat, 2014).

4. Oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından incelenmesi ve geçerli olan maddelerin dahil edilmesi: Yazılan maddelerin kapsam ve dil geçerliği için beş eğitim programları ve öğretim uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir dil eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, maddelerin bazılarının anlaşılmaması ve anlam bakımından bazı maddelerin diğer maddeleri de kapsaması gerekçeleriyle taslak ölçekten toplam 23 madde çıkarılmıştır. Kalan maddeler ise düzeltilerek 40 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

5. Maddelerin bir örneklem üzerinde denenmesi: Pilot uygulama kapsamında, Amasya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 51 öğretmene geliştirilen ölçek

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi gibi etkenler belirlenmiş, aynı zamanda kayıp veri, çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek, tek yönlü ve çok yönlü normallik testleri yapılmış, madde-toplam korelasyon analizleri yapılarak Büyüköztürk'e (2018) göre 0.00-0.30 arasında düşük düzeyde korelasyon gösteren maddeler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, düşük düzeyde korelasyon gösteren bir maddenin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçek uygulama formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

6. Maddelerin değerlendirilmesi ve ölçeğin uygulanabilir duruma getirilmesi: Pilot uygulama sonrasında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Uygulanmasına Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği (YBTUYYAÖ) faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla iki farklı örneklemden veri toplanmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Prosedür

Araştırmaya konu olan veriler Amasya ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma için gerekli etik izinler Yozgat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu (203900 sayılı ve 19.02.2024 tarihli yazı) ile Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (E-68447441-044-214758 sayılı yazı) alınmıştır (203900 sayılı ve 19.02.2024 tarihli yazı). Araştırma gerçekleştirilmeden önce öğretmenlere araştırmanın etik kuralları olan gönüllük, gizlilik, geri çeklime hakkı, araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirilmeler yapılmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Tüm öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmış olup uygulamalar yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler SPSS 26, Factor programının farklı versiyonları (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2013) ve Mplus 7.4 (Muthén ve Muthén, 1998-2012) programlarında gerçekleştirilmiştir. Her iki örneklemde çok sınırlı sayıda kayıp değere madde medyan değeri atanmıştır (Graham, Cumsille ve Elek-Fisk, 2003; Parent, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2019). Veri setlerinde tek değişkenli aykırı değerlerin tespit edilmesinde z-değerleri ve çok değişkenli aykırı değerlerin tespit edilmesinde Cook uzaklıkları kullanılmış ve veri setinde tek değişkenli ya da çok değişkenli aykırı değere rastlanmamıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2019). Tek değişkenli aykırı değer için *z* puanının $\pm$3.29, Cook değerinin 1'in üzerinde olması ilgili verinin çok değişkenli aykırı değer olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Tek değişkenli değer incelendiğinde, *z* puanının -2,83 ile 2,27 aralığında, çok değişkenli uç değer incelendiğinde Cook değerinin 0,00 ile 0,05 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle, veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değere rastlanmamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ilk örneklemde YBTUYYAÖ maddelerine ait korelasyon matrisin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve bu korelasyon matrisinin kaç faktörden oluşabileceğini belirleyebilmek amacıyla bir dizi test gerçekleştirilmiştir (Costello ve Osborne, 2005; Hair ve diğerleri, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2019; Watkins, 2018). İlk olarak ölçek maddeleri arasında yeterli düzeyde korelasyon olup olmadığı Barlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Aynı zamanda örneklemin faktör analizi gerçekleştirebilmek için yeterli olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısı ile incelenmiştir. Barlett Küresellik Testi verilerin korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmektedir. Verilerin faktör analizi yapılabilmesi için bu testin anlamlı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkması aynı zamanda Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının .60 ve üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Watkins, 2018). YBTUYYAÖ maddelerin kaç faktörden oluştuğunu belirleyebilmek amacıyla özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç birikinti grafiği, paralel analiz ve Velicer'in en küçük kısmi korelasyon testi (Velicer's Map) kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin faktörlerle uyumu ve ulaşılan faktörlerin yorumlanabilirliği bir diğer kriterdir (Hair ve diğerleri, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2019; Watkins, 2018, 2021). Aynı zamanda her bir alt boyuttun güvenilir ve kapsam geçerliliğin yeterli olması için en az beş madde olması bir diğer kriterdir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Watkins, 2021).

Ölçeğin kaç faktörden oluştuğuna karar verildikten sonra ölçek maddelerine ait korelasyon matrisine ortalamaya ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmamış en küçük kareler faktörleştirme tekniği (ULSMV) ve Promax rotasyon (k = 4) eğik döndürme yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. ULSMV kullanılmasının nedeni bu faktörleştirme tekniğinde ölçek maddelerinin belirli varsayımları (Örn. çok değişkenli normal dağılım) karşılamasını gerektirmemesidir (Hair ve ark., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2019; Watkins, 2021). Promax rotasyon eğik döndürme yönteminin kullanılma nedeni ise teorik olarak faktörlerin birbiriyle ilişkili olmasının beklenilmesidir (Watkins, 2021). Maddelerinin hangi faktöre ait olduğunun belirlenmesinde ise ölçek madde faktör yük değerlerinin en .60 ve üzerinde olması ve diğer faktörlerle ise .10 ve üzerinde fark olması kriteri kullanılmıştır (Hair ve ark., 2014).

YBTUYYAÖ faktör yapısı belirlendikten sonra yeni bir örneklemde faktör yapısının tekrarlanabilir olup olmadığını incelemek amacıyla DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ULSMV tahmin yöntemi kullanılmıştır. Bu tahmin yöntemi verilerin normal dağılmamasına karşısında parametre tahminlerinin (ölçek maddelerinin) standart hatalarında ve model ki-kare istatistiğinde bir düzeltme yapmaktadır (Muthén ve Muthén, 1998-2012). DFA da test edilen modelin verilerle uyumunu incelemek amacıyla χ^2, düzeltilmiş ki-kare (χ^2/sd), Tucker-Lewis Index (TLI), 90% güven aralığıyla birlikte Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksi (CFA) uyum iyiliği indeks değerleri kullanılmıştır. Bu uyum iyiliği indekslerinin kullanılmasının nedeni model karmaşıklığı ve örneklem büyüklüğünden daha az etkilenmeleridir (Brown, 2015). Ki kare (χ^2) uyum iyiliği indeksi için iyi uyum ya da mükemmel uyuma işaret eden bir kesme değeri bulunmamaktadır. Ancak düşük χ^2 değerleri model veri uyumunun yüksekliğine işaret etmektedir (Byrne, 2012). Beşten küçük ancak 3'ten büyük değerler χ^2/sd için kabul edilebilir ve 3'ten küçük değerler mükemmel uyuma işaret etmektedir (Byrne, 2012; Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). RMSEA için sırasıyla .10 ile .06 arasındaki değerler iyi uyuma, .05 altındaki değerler mükemmel uyuma işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Byrne, 2012). TLI ve CFI değerleri için sırasıyla .90 ve .95 üstü değerler kabul edilebilir ve mükemmel uyuma işaret etmektedir (Brown, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2019). YBTUYYAÖ güvenirliğini incelemek amacıyla ise madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Çünkü, Cronbach alfa katsayısı, hemen hemen tüm ölçme araçlarının güvenirliğini belirlemede kullanılmaktadır (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016), nesneldir, öznel kararlar gerektirmemektedir (Yang ve Green, 2011). Aynı zamanda, alfa katsayısının yorumlanması kolaydır, katsayı 1.0'e yaklaştığı ölçüde daha fazla iç tutarlılık göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

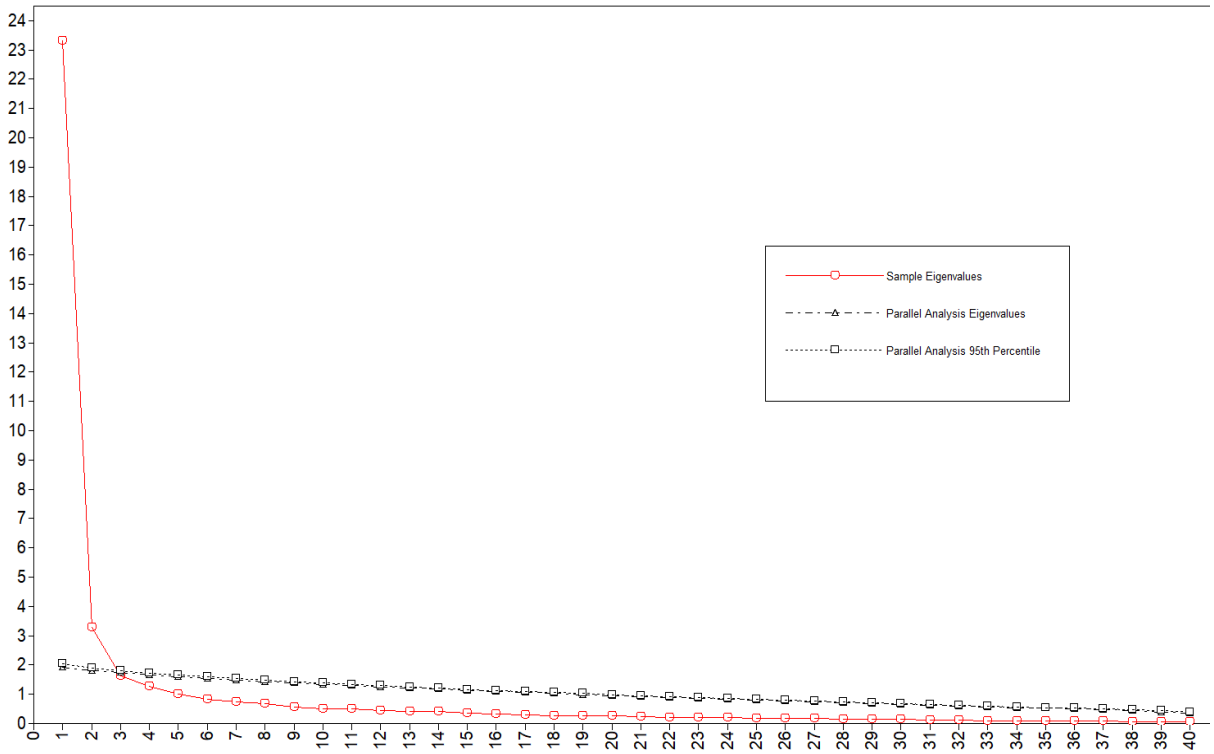
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

YBTUYYAÖ faktör sayısının belirlenmesi ve açımlayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ilk olarak Barlett küresellik testinin anlamlı olduğu, başka bir ifadeyle, YBTUYYAÖ maddelerine ait korelasyon matrisinin birim matris olmadığı görülmüştür ($\chi^2(780) = 10213.05$, $p < .001$). Kaiser Meyer Olkin Örneklem yeterliliği katsayısı ise .95 olarak hesaplanmış olup faktör analizi gerçekleştirmek için önerilen değerin oldukça üzerinde bir değere sahiptir. Ayrıca YBTUYYAÖ'nün madde düzeyinde örneklem yeterliliği katsayılarının (antiimage correlation) ise .91 ila .97 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuçlar YBTUYYAÖ ölçek maddelerine ait korelasyon matrisinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddelerine ait korelasyon matrisinin özdeğeri birden büyük beş faktörden oluştuğu aynı zamanda yamaç-birikinti grafiğinin ikinci ve üçüncü faktörde bir kırılma gösterdiği görülmüştür. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği ve paralel analiz sonuçları

Paralel analiz sonuçları iki faktörlü bir yapı önerirken, Velicer Map testi üç faktörlü bir yapı önermiştir. Faktör sayına karar verme teknikleri birbirinden farklı sonuçlar verdiğinden, ULSMV dayalı olarak faktörleştirme, iki faktörlü, üç faktörlü ve beş faktörlü çözümlemelere zorlanarak gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü ve beş faktörlü çözümlerin yorumlanabilir bir faktör yapısı vermediği veya belirtilen kriterlere uygun faktör yapılarına sahip olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, ölçek iki

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

faktörlü bir yapıya zorlanarak analiz tekrar edilmiş ve ölçek maddelerinin birbiriyle uyumlu ve yorumlanabilir bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki faktörlü yapı için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 11 madde ölçekten çıkarılmış ve YBTUYYAÖ'nün 29 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip bir ölçek olduğu görülmüştür. Tablo 3'te YBTUYYAÖ'nün ULSMV faktörleştirme ve Promax (k = 4) rotasyon tekniğiyle gerçekleştirilen iki faktörlü çözümüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.
YBTUYYAÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Maddeler	λ	h^2
Yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları yeterlik algısı (F1)		
1. Kazanım ifadesinin bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu ayırt edebilirim.	.72	.55
2. Öğretim programında yer alan üst düzey kazanımları üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirebilirim.	.78	.67
3. Kazanımları taksonomiye uygun sınıflandırırken öğrencilerin önceki öğrenmelerini göz önünde bulundururum.	.86	.66
4. Öğretim programında yer alan kazanımları sınıflama tablosunda gösterebilirim.	.84	.68
5. Sınıflama tablosunda kazanımlar arasındaki ilişkileri daha net görebilirim.	.88	.73
6. Sınıflama tablosunu kullanarak kazanımları daha kapsamlı bir şekilde anlayabilirim.	.85	.68
7. Öğretim programını sınıflama tablosunda çözümlediğimde programı anlayabilirim.	.85	.71
8. Öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili daha iyi karar vermek için sınıflama tablosunu kullanabilirim.	.74	.64
9. Sınıflama tablosunu kullanarak öğretimi daha etkili bir şekilde planlayabilirim.	.84	.70
10. Öğretim etkinliklerini taksonomi basamaklarıyla ilişkilendirerek analiz edebilirim.	.80	.70
11. Taksonomiden yararlanarak kazanımlara uygun özgün öğretim etkinlikleri yazabilirim.	.80	.63
12. Taksonomiden yararlanarak kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.	.82	.66
13. Taksonomiden yararlanarak kazanımlara uygun öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri belirleyebilirim.	.82	.66
14. Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıflama tablosundan yararlanırım.	.80	.64
15. Sınıflama tablosunu kullanarak ölçme-değerlendirme süreçlerini belirleme konusunda daha etkili kararlar alabilirim.	.83	.63
16. Taksonomiden yararlanarak öğretim programında yer alan kazanımları ölçebilecek uygun ölçme araç ve yöntemleri belirleyebilirim.	.77	.73
17. Taksonomiden yararlanarak öğretim programındaki kazanımlara uygun özgün ölçme-değerlendirme görevleri yazabilirim.	.68	.66
18. Taksonomiyi kullanarak kazanımlar, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreci arasındaki uyumu belirleyebilirim.	.68	.69
19. Kazanım, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme sürecindeki uyumsuzluğu gidermek için, öğretim etkinliklerinde veya değerlendirme süreçlerinde değişiklikler yapabilirim.	.66	.59
20. Değerlendirme süreci kazanımlarla uyumlu değilse değerlendirme sonuçlarının beklenen başarıyı yansıtmayacağını bilirim.	.78	.60
21. Taksonomiden yararlanarak kazanım, öğretim etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme sürecinin uyumlu olduğu bir ders planı hazırlayabilirim.	.79	.75
Özdeğer	17.45	
Açıklanan Varyans (%)	60.17	
Yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısı (F2)		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

22.	Yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum.	.73	.61
23.	Bloom taksonomisinin güncellenme nedenlerine ilişkin bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	.73	.58
24.	Orijinal taksonomide yapılan değişiklikleri açıklayabilirim.	.83	.73
25.	Yenilenmiş Bloom taksonomisinin boyutlarını sınıflandırabilirim.	.96	.82
26.	Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutunun basamaklarını sınıflandırabilirim.	.93	.83
27.	Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun basamaklarını sınıflandırabilirim.	.91	.79
28.	Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunu alt ve üst düzey düşünme süreçleri olarak sınıflandırabilirim.	.90	.80
29.	Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun üst düzey basamaklarını üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirebilirim.	.91	.84
Özdeğer		3.06	
Açıklanan Varyans (%)		10.57	
Faktörler arası korelasyon		0.64	

Not. λ = Madde Faktör Yük değeri, h^2 = Ortak varyans.

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci faktör 21 maddeden oluşmakta olup öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları mesleki yeterlik algısına yönelik maddeler içermektedir. Bu nedenle bu faktör yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları mesleki yeterlik algısı olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .66 ila .88 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %60.17'sini açıklamaktadır. İkinci faktör 8 maddeden oluşmakta olup, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi düzeyine yönelik maddeler içermektedir. Bu nedenle, bu faktör yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısı olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelerin madde faktör yük değerleri .73 ila .96 arasında değişmektedir. İkinci faktör toplam varyansın %10.57'sini açıklamakta olup, ölçek bir bütün olarak toplam varyansın %70.73'ünü açıklamaktadır. Faktörler arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (r = .64).

YBTUYYAÖ doğrulayıcı faktör analizi

YBTUYYAÖ iki faktörlü yapısının yeni bir örneklemde tekrar olup olmadığını incelemek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen DFA analizleri sonucunda iki faktörlü yapının bir bütün olarak verilerle uyumunun mükemmel düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2(376) = 798.12$, $p < .0001$, $\chi^2/sd = 2.12$, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08, RMSEA %90 Güven Aralığı Alt Sınırı = .08, RMSEA %90 Güven Aralığı Üst Sınırı = .09).

Tablo 4'te DFA sonucu elde edilen madde faktör yük değerleri (standardize edilmiş), bu faktör yük değerlerinin standart hataları ve z değerleri görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
YBTUYYAÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Maddeler	λ	*SH*	*z*
F1			
M1	.80	.03	28.23
M2	.80	.03	24.88
M3	.75	.04	19.69
M4	.83	.03	27.06
M5	.86	.02	36.41
M6	.81	.03	25.99
M7	.84	.03	28.22
M8	.88	.02	40.54
M9	.84	.03	32.10
M10	.91	.02	45.99
M11	.90	.02	49.45
M12	.86	.02	38.34
M13	.90	.02	50.73
M14	.82	.03	31.54
M15	.90	.02	50.75
M16	.90	.02	49.36
M17	.88	.02	40.19
M18	.93	.02	56.87
M19	.89	.02	43.56
M20	.90	.02	49.47
M21	.91	.02	56.15
F2			
M22	.87	.03	28.23
M23	.84	.03	25.86
M24	.91	.03	35.06
M25	.97	.02	47.49
M26	.97	.02	59.28
M27	.93	.02	44.03
M28	.95	.02	52.44
M29	.98	.02	48.82
Gizil korelasyon değeri (*ρ*)			
F1			
F2	.73		

Not: λ= Madde faktör yük değeri, Tüm madde faktör yük değerleri ve gizil korelasyon değeri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları mesleki yeterlik algısı alt boyutundaki maddelerin (F1) madde faktör yük değerleri .75 ila .93 arasında değişirken, yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısı (F2) alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri .84 ila .98 arasında değişmektedir. Ayrıca faktörler arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (ρ = .73). Bu bulgular, YBTUYYAÖ iki faktörlü yapısını yeni bir örneklemde doğrulamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

YBTUYYAÖ güvenirliği

YBTUYYAÖ güvenirliğini incelemek amacıyla ikinci ve üçüncü çalışma grubu verileriyle madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 5'te güvenirlik analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5.
YBTUYMYAÖ güvenirlik analizi sonuçları

	Çalışma Grubu-2		Çalışma Grubu-3	
Maddeler	r_{jxb}	r_{jt}	r_{jxb}	r_{jt}
F1				
M1	.73	.71	.75	.75
M2	.81	.79	.75	.73
M3	.80	.75	.68	.68
M4	.81	.78	.74	.75
M5	.84	.80	.81	.78
M6	.81	.77	.75	.74
M7	.83	.80	.78	.76
M8	.79	.78	.83	.81
M9	.82	.79	.81	.75
M10	.82	.80	.84	.81
M11	.78	.75	.84	.82
M12	.80	.77	.83	.79
M13	.80	.76	.85	.83
M14	.79	.76	.77	.73
M15	.78	.73	.85	.82
M16	.85	.84	.86	.83
M17	.80	.80	.82	.81
M18	.81	.82	.86	.85
M19	.75	.75	.85	.82
M20	.77	.73	.86	.82
M21	.79	.85	.86	.83
Cronbach alfa	.98		.98	
F2				
M22	.77	.64	.81	.70
M23	.76	.71	.81	.66
M24	.84	.69	.83	.71
M25	.88	.72	.88	.77
M26	.89	.70	.92	.77
M27	.87	.70	.89	.74
M28	.87	.71	.91	.75
M29	.89	.74	.87	.89
Cronbach alfa	.96	.98	.97	.98

Not. r_{jb} = Alt boyut kendi içerisinde madde-toplam korelasyonları, r_{jt} = YBTUYYAÖ tamamı için-madde toplam korelasyon değeri.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5'te görüldüğü gibi YBTUYYAÖ yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları mesleki yeterlik algısı alt boyutu madde toplam korelasyonları iki farklı örneklemde .68 ila .86 arasında değişirken, yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısı madde toplam korelasyon değerleri iki farklı örneklemde .76 ila .92 arasında değişmektedir. Ölçek birinci alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirliği her iki araştırmada .98 iken, ikinci alt boyutunun güvenirliği birinci araştırma da .96, ikinci araştırmada .97, tamamının Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirliği her iki araştırmada .98'dir.

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, iki faktörlü bir yapıya sahip olan YBTUYYAÖ geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, yenilenmiş Bloom taksonomisinin kullanımına yönelik kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Anderson ve arkadaşlarının (2001) yenilenmiş Bloom taksonomisinin kullanımında işaret ettikleri dört temel nokta (sınıflama tablosu, hedefler ve öğretime ayrılan zaman, sınıflama tablosu ve öğretim, sınıflama tablosu ve değerlendirme ile uyumluluk) dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisiyle ilgili teorik bilgiler ile taksonominin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımına ilişkin ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu kapsamlı hazırlık süreci, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında önemli rol oynamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, YBTUYYAÖ'nün iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktör ''yenilenmiş Bloom taksonomisi uygulamaları yeterlik algısı" olarak isimlendirilmiş olup 21 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör, öğretmenlerin taksonominin pratik uygulamalarına yönelik yeterlik algılarını ölçmektedir. İkinci faktör ise "yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik bilgi düzeyi yeterlik algısı'' olarak adlandırılmış olup 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör, öğretmenlerin taksonomiye ilişkin teorik bilgi düzeylerini değerlendirmektedir. Bu iki faktörlü yapı, toplam varyansın %70.73'ünü açıklamaktadır. Bu oran sosyal bilimlerde geliştirilen ölçekler için oldukça yüksek bir değerdir (Beavers ve ark., 2013; Hair ve ark., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca ölçeğin tüm maddelerin madde faktör yük ve ortak varyans değerleri de yüksektir (Watkins, 2021). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, iki faktörlü yapının yeni bir örneklemde de doğrulandığını göstermiştir. Elde edilen uyum indeksleri (χ^2/sd = 2.12, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08), modelin verilerle mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ölçeğin faktör yapısının tutarlı ve kararlı olduğunu göstermektedir (Brown, 2015). Ayrıca, her iki faktördeki maddelerin yüksek faktör yük değerlerine sahip olması (.75 ile .98 arasında), maddelerin ilgili faktörleri güçlü bir şekilde temsil ettiğini göstermektedir (Brown, 2015; Hair ve ark., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Yapı geçerliliği bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde YBTUYYAÖ için iki faktörün uygun bir gizil yapı olduğunu göstermekte ve ölçeğin geçerliği için güçlü kanıtlar sunmaktadır. İki faktörlü yapının ortaya çıkması, yenilenmiş Bloom taksonomisinin doğasıyla da uyumludur. Çünkü taksonominin etkili kullanımı hem teorik bilgi hem de pratik uygulama becerisi gerektirmektedir (Wilson, 2016). Alanyazında da öğretmenlerin taksonomiye ilişkin hem teorik bilgiye hem de uygulama

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

becerisine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Elbay, 2023; Hidayat ve Qamariah, 2023; Ulum, 2024; Wilson, 2016; Zorluoğlu ve ark., 2017). Bu açıdan bakıldığında, ölçeğin iki faktörlü yapısının kuramsal temellere dayandığı söylenebilir. Faktörler arasındaki orta düzeyde pozitif korelasyon (r = .64), teorik bilgi ile uygulama becerisi arasındaki yakın ilişkiyi göstermektedir. Bu bulgu, taksonomiye ilişkin teorik bilginin artmasının uygulama becerisini de olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim alanyazında da öğretmenlerin taksonomiye ilişkin bilgi düzeylerinin artmasının, taksonominin sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Elbay, 2023; Ulum, 2024; Zorluoğlu ve ark., 2017).

Bu çalışmada, ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında beş boyutlu bir yapı öngörülmüş olmasına rağmen, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda iki faktörlü bir yapının ortaya çıkması, ölçeğin teorik temelleri ile ampirik bulgular arasında bir uyumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Ölçek maddelerinin faktör yapısının beklenenden farklı bir şekilde gruplanması ölçek geliştirme sürecinde yaygın olarak karşılaşılan bir olgudur ve faktör yapısının en iyi temsil eden maddelerin belirlenmesi için gereklidir (DeVellis, 2017; Tabachnick & Fidell, 2019). Her ne kadar beş boyuttan iki boyuta indirgenmesi ölçeğin kapsamını daraltıyor gibi görünse de, nihai iki boyutlu yapı, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik göstergelerini güçlendirmiştir. Nitekim, toplam varyansın %70.73'ünün açıklanması ve modelin DFA'da mükemmel uyum indeksleri sergilemesi (χ^2/sd = 2.12, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .08), faktör yapısının güçlü olduğu savını desteklemektedir (Hair et al., 2019; Brown, 2015). Bu sonuçlar, yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik yeterlik algısının iki temel boyutta (uygulama yeterliği ve bilgi düzeyi) daha net bir şekilde ölçülebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin taksonomiye ilişkin yeterliklerinin hem teorik bilgi hem de pratik uygulama becerileri olarak iki ana alanda toplandığını ortaya koymaktadır. Anderson ve arkadaşları (2001, 2018), taksonomi tablosunun nasıl kullanılacağını "sınıflama tablosu", "hedefler ve öğretim ayrılan zaman"; "sınıflama tablosu ve öğretim"; "sınıflama tablosu ve değerlendirme"; "uyumluluk kavramı" alt başlıkları altında sunmuşlardır. Bu nedenle, yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik ilgili maddelerin aynı boyut altında yer alması beklentilerle uyumludur. Bu durum, alanyazında da benzer şekilde vurgulanan, öğretmenlerin taksonomiye ilişkin hem bilgi hem de uygulama becerilerine sahip olması gerektiği görüşüyle uyumludur (Anderson ve ark., 2001; Wilson, 2016).

Ölçeğin güvenirlik analizleri sonuçları her iki faktör ve tamamı için de Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .96 ve üzerinde olduğunu göstermiştir. Ölçek alt boyutlarının ve tamamının madde-toplam korelasyon değerlerinin de yüksek düzeyde olduğu (.68 ile .92 arasında) belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzerinde olması (Field, 2018) ve Cronbach alfa güvenirliğinin .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğuna ve araştırma ve tarama çalışmalarında kullanılabileceğine işaret etmektedir (Field, 2018; George ve Mallery, 2022). Bu bağlamda, YBTUYYAÖ araştırma ve tarama çalışmalarında kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. YBTUYYAÖ bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğine ise ölçeğin öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik mesleki yeterlik algısını ölçebilecek iki faktörlü bir yapıya sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

YBTUYYAÖ'nün önemli bir özelliği, yenilenmiş Bloom taksonomisinin hem teorik hem de pratik boyutlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmesidir. Ölçek, öğretmenlerin taksonomiye ilişkin bilgi düzeylerini ölçmenin yanı sıra, bu bilgileri sınıf içi uygulamalara nasıl aktardıklarını da

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmektedir. Bu özellik, ölçeği benzer ölçeklerden ayırmakta ve özgün kılmaktadır. Ölçeğin bir diğer güçlü yanı, yenilenmiş Bloom taksonomisinin farklı kullanım alanlarını (hedef yazma, öğretim planlama, değerlendirme yapma vb.) kapsayacak şekilde tasarlanmış olmasıdır. Bu sayede ölçek, öğretmenlerin taksonominin hangi kullanım alanlarında kendilerini daha yeterli veya yetersiz hissettiklerini belirlemeye olanak sağlamaktadır. Ölçeğin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin güçlü olması, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılar için önemli fırsatlar sunmaktadır. Ölçek özellikle öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu değerlendirmeler sonucunda, öğretmenlerin eksik oldukları alanlar belirlenerek, mesleki gelişim programları daha hedefe yönelik bir şekilde tasarlanabilir.

Alan yazında, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini kullanma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Prismana ve ark., 2018; Sümen ve Karakaş, 2022). Bu zorluklar arasında taksonominin karmaşık yapısı, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik tasarlama güçlüğü ve değerlendirme süreçlerinde taksonominin etkili kullanılamaması yer almaktadır. YBTUYYAÖ, bu zorlukların hangi alanlarda yoğunlaştığını belirlemeye yardımcı olabilir. Örneğin, ölçeğin birinci boyutundaki maddelere verilen yanıtlar, öğretmenlerin hangi uygulama alanlarında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını gösterebilir. Ölçeğin bir diğer önemli kullanım alanı da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmek olabilir. Ölçek, mesleki gelişim programları öncesinde ve sonrasında uygulanarak, programların etkililiği değerlendirilebilir. Bu tür değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, farklı mesleki gelişim yaklaşımlarının etkililiğinin karşılaştırılmasında da kullanılabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma verileri uygun örnekleme yöntemiyle sadece Amasya ilindeki öğretmenlerden toplanmıştır. Bu nedenle, bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. İkincisi, bu araştırmada ölçeğin test-tekrar test güvenirliği incelenmemiştir. Bu nedenle ölçekten elde edilen puanların zaman içerisindeki tutarlılığı bilinmemektedir. Üçüncüsü bu araştırmada ölçeğin ölçüm değişmezliği, ölçüt geçerliliği incelenmemiştir. Son olarak, YBTUYYAÖ puanları ile öğrenci veya öğretmenlerin performans göstergeleri arasındaki ilişki incelenmemiştir. Bu nedenle ekolojik geçerliliği bilinmemektedir. Araştırmanın bu sınırlıkları gelecek araştırmalar için önemli çalışma alanları oluşturmaktadır. İlk olarak, ölçeğin farklı öğretmen gruplarında (örneğin, farklı branşlar, farklı deneyim düzeyleri) ölçme değişmezliği incelenebilir. Bu sayede, ölçeğin farklı gruplar için karşılaştırılabilir ölçümler yapıp yapmadığı belirlenebilir. İkinci olarak, öğretmenlerin yeterlik algıları ile gerçek performansları arasındaki ilişki araştırılabilir. Bu amaçla, YBTUYYAÖ puanları ile sınıf içi gözlemler, ders planları analizi gibi performans göstergeleri karşılaştırılabilir ve böylece ölçeğin ekolojik geçerliliği hakkında bilgi sağlanabilir. Ayrıca, ölçek puanlarının zaman içerisindeki tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla ölçeğin kısa süreli ve uzun süreli test-tekrar test güvenirlikleri hesaplanabilir. Eğer ölçeğin test-tekrar test güvenirliği yüksek ise öğretmenlerin yeterlik algılarının zaman içindeki değişimi incelenerek, mesleki gelişim süreçleri daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini kullanma becerilerinin nasıl geliştiğini ve hangi faktörlerin bu gelişimi etkilediği belirlenebilir. Ölçeğin farklı kültürlere ve dillere uyarlanması da gelecek araştırmalar için önemlidir. Yenilenmiş Bloom taksonomisi dünya çapında kullanılan bir sınıflama sistemi olduğundan, ölçeğin farklı ülkelerde kullanılması, kültürler arası karşılaştırmalara olanak sağlayabilir. Bu tür çalışmalar, taksonominin farklı eğitim sistemlerinde nasıl uygulandığını anlamaya yardımcı olabilir. Son olarak,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ölçeğin eş değer ve aykırı ölçekler geçerliliği incelenerek benzer ve farklı nitelikleri ölçen ölçme araçlarıyla ne kadar benzer ve farklı sonuçlar verdiği belirlenebilir.

Sonuç olarak, YBTUYYAÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışması bulguları ölçeğin öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini uygulama yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek nitelikli bir araç olduğunu göstermektedir. YBTUYYAÖ'nün geliştirilmesi, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılar için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisini kullanma yeterliklerinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu ölçek, öğretmenlerin taksonomiye ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, mesleki gelişim programlarının planlanmasında ve program değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir. Ayrıca, ölçek farklı branşlardaki öğretmenlerin yeterlik algılarının karşılaştırılmasında da kullanılabilir. Bu değerlendirmeler sonucunda elde edilecek bilgiler, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, ölçek yenilenmiş Bloom taksonomisinin eğitim sistemlerindeki kullanımına ilişkin araştırmaların yapılmasına ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Yalçın Çer, Ö. ve Koç, C. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 752-774.
DOI. 10.51460/baebd.1599544

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged Edition). Longman.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi* (3. bs.). (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.

Armstrong, P. (2010). Bloom's taxonomy. *Vanderbilt University Center for Teaching*.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. ve Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *18*, 1–13.

Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi: Kuramdan uygulamaya.* Paradigma Akademi.

Berkant, H. G. (2020). Program geliştirme ve öğretme-öğrenme. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulama örneklerine* (1. bs., ss. 265-302) içinde. Anı Yayıncılık.

Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *1*(2), 213-229.

Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* (ss. 839-860) içinde. *Pegem Akademi*.

Bloom, B. S (1956). *Taxonomy of educational objectives.* David McKay Company.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. bs.). Guilford Press.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005.

Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi.

Coffey, H. (2008). Bloom's taxonomy, 1-3. http://www.learnnc.org/lp/pages/4719?style=print adresinden alınmıştır.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. bs.). Routledge.

Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, *10*(7), 1-9.

Cullinane, A. (2009). Bloom's taxonomy and its use in classroom assessment. *National Center for Excellence in Mathematics and Science Teaching and Learning*, *1*(13), 1-4.

Darwazeh, A. N. ve Branch, R. M. (2015). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *2015 Annual Proceedings–Indianapolis*, *2*, 220-225.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development theory and applications* (4. bs.). SAGE.

Elbay, S. (2023). Uzman öğretmenlik eğitim programı kazanım ve sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(39), 839–863.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. bs.). Edge Akademi.

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. bs.). SAGE.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, And Technology*, *8*, 41-44.

George, D. ve Mallery, P. (2022). *IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference* (17. bs.). New York: Routledge.

Graham, J. W., Cumsille, P. E. ve Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. *Handbook of Psychology* içinde. John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/0471264385.wei0204.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8. bs.). Cengage Learning.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.

Hidayat, S. ve Qamariah, Z. (2023). The role of Bloom's taxonomy in curriculum approach. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Nusantara*, *1*(3), 162–167.

Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*, *22*, 1-4.

Joyce, B., Weil, M. ve Calhoun, E. (2014). *Models of teaching* (9. bs.). Pearson.

Kula Kartal, S. ve Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1865-1879.

Lee, Y-J., Kim, M., Jin, Q., Yoon, H-G. ve Matsubara, K. (2017). *East-Asian primary science curricula an overview using revised Bloom's taxonomy*. Springer.

Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, *37*(6), 497-498. doi:10.1177/0146621613487794.

Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire design and scale development. https://simplypsychology.org/wp-content/uploads/chapter_5.pdf adresinden 12.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus* (Version 7). Los Angeles, CA.

O'Tuel, F. S. ve Bullard, R. K. (1993). *Developing higher order thinking in the content areas K-12*. Critical Thinking Books & Software.

Parent, M. C. (2013). Handling item-level missing data: Simpler is just as good. *The Counseling Psychologist*, *41*(4), 568-600. doi:10.1177/0011000012445176.

Paul, R. W., Binker, A. J. A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades*. Sonoma State University.

Prismana, R. D. E., Kusmayadi, T. A. ve Pramudya, I. (2018). Analysis of difficulties in mathematics problem solving based on revised Bloom's Taxonomy viewed from high self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, *1008*(1), 012063. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1008/1/012063.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. bs.). Anı Yayıncılık.

Sümen, Ö. Ö. ve Karakaş, H. (2022). Analysis of the cognitive levels of the pre-service primary teachers' questions on fractions according to the revised Bloom taxonomy. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *11*(3), 512–521.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. bs.). Pearson.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tuncer, M. (2020). Program geliştirme ve ölçme değerlendirme. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulama örneklerine* (ss. 303-324) içinde. Anı Yayıncılık.

Tutkun, Ö. F. ve Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, *1*(3), 14-22.

Ulum, Ö. G. (2024). Exploring the impact of revised Bloom's taxonomy in a Turkish as a foreign language textbook. *International Journal of Educational Spectrum*, *6*(2), Article 2. https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1367897.

Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, *44*(3), 219-246. doi:10.1177/0095798418771807.

Watkins, M. W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS*. Routledge.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 752-774.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 752-774.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. ve Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, *8*, 84-136.

Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. *The Second Principle*, *1*(1), 1–8.

Wineburg, S. ve Schneider, J. (2010). Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction?. *Phi Delta Kappan*, *91*(4), 56-61.

Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(4), 377-392.

Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 1–15.

Yalçın Çer, Ö. ve Koç, C. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanmasına yönelik yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 752-774.
DOI. 10.51460/baebd.1599544

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yabancı Öğrencilerin Yapay Zekâ ile Türkçe Dil Becerisi Gelişimlerinin İncelenmesi

Investigation of Foreign Students' Turkish Language Skills Development with Artificial Intelligence

Kılıç KÖÇERİ, Kurum Öğretmeni, Adalet Bakanlığı, kilic.koceri@adalet.gov.tr

Abdulhak Halim ULAŞ, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, halimulas@atauni.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 7 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Köçeri, K. ve Ulaş, A.H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile Türkçe dil becerisi gelişimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 775-797.
DOI. 10.51460/baebd.1614932

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma yabancı öğrencilerin yapay zekâ destekli uygulamalar aracılığıyla Türkçe dil becerilerini geliştirme süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenim gören 12 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Elde edilen veriler MAXQDA 24 programı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları yapay zekâ destekli uygulamaların okuma becerisinde metin çeşitliliği ve kelime dağarcığı gelişimine, yazma becerilerinde dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesi ve metin türlerine aşinalık kazandırmasına, konuşma becerisinde telaffuz ve akıcılığın artırılmasına, dinleme becerisinde ise farklı aksanlara uyum sağlama gibi olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar yapay zekâ uygulamalarının motivasyonlarını artırdığını ve özellikle anlık geri bildirimlerin hata yapma korkusunu azalttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yapay zekâ uygulamaları tarafından üretilen metinlerde dil bilgisi hataları, hızlı konuşma temposunun anlama güçlüğüne yol açması ve bağlam kurmada yetersizlik gibi bazı olumsuzluklar da tespit edilmiştir. Sonuç olarak yapay zekâ destekli uygulamalar yabancı öğrenciler tarafından Türkçe öğreniminde etkili bir destek aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu uygulamalar dil becerilerinin gelişimine katkı sağlarken öğrenme süreçlerini bireyselleştirme ve öğrenci motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Ancak içerik doğruluğu ve bağlam uygunluğu konularında dikkatli olunması gerektiği vurgulanmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Dil öğrenimi, Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme.

Abstract. This study aims to examine the process through which foreign students develop their Turkish language skills using artificial intelligence AI-supported applications. The research is based on semi-structured interviews conducted with 12 foreign students studying at Ağrı İbrahim Çeçen University during the 2024-2025 academic year. The data collected were analyzed using thematic analysis with the MAXQDA 24 software. The research findings indicate that AI-supported applications positively contribute to language learning, including enhancing reading skills through text variety and vocabulary development, reinforcing grammar rules and increasing familiarity with text types in writing, improving pronunciation and fluency in speaking, and facilitating adaptation to different accents in listening. Participants reported that AI applications increased their motivation and the real-time feedback helped reduce their fear of making mistakes. However, some negative aspects were also identified, such as grammatical errors in AI-generated texts, difficulties in comprehension due to fast speech tempo, and inadequacies in establishing context. In conclusion, AI-supported applications are considered effective tools for supporting Turkish language learning among foreign students. These applications contribute to language skills development while offering the potential to individualize learning processes and enhance student motivation. Nevertheless, it is emphasized that attention should be paid to the accuracy of content and contextual relevance. These findings highlight the importance of utilizing AI as a complementary tool in language education.
Keywords: Artificial intelligence, Language learning, Reading, Writing, Speaking, Listening.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Technological advancement, particularly artificial intelligence AI-based applications, has profoundly impacted foreign language education (Patty, 2024). AI has revolutionized traditional language learning methodologies by offering personalized feedback, adaptive learning environments, and automated assessment tools (Negrila, 2023). Despite the growing integration of AI into language education, a limited body of research examines its effects on learning Turkish as a foreign language. Gaining a comprehensive understanding of how AI influences the four core language skills development is essential for maximizing its effectiveness in language instruction. This study aims to address this research gap by investigating the experiences of foreign students utilizing AI applications in their Turkish language learning process, with a focus on the benefits and challenges encountered. The findings offer valuable insights into the role OF AI in facilitating language acquisition and underscore its potential to enhance learners' motivation and confidence in language use.

Research Significance. This study contributes to the expanding body of research on AI-assisted language learning by focusing on its impact on Turkish as a foreign language. While the role of AI in teaching widely spoken languages such as English and Spanish has been extensively investigated, its influence on Turkish remains relatively underexplored. By examining the experiences of foreign students, this research provides insights into the effectiveness of AI applications in enhancing Turkish language proficiency. Furthermore, the study offers practical recommendations for educators, curriculum developers, and policymakers aiming to integrate AI tools more effectively into language instruction.

Method. This study adopts a phenomenological approach to understand the experiences of foreign students in learning Turkish through AI-assisted applications. This method, chosen due to the limited existing literature, focuses on an in-depth examination of individuals' subjective experiences. The research is based on semi-structured interviews conducted with foreign students studying at Ağrı İbrahim Çeçen University. The data were coded using Giorgi's phenomenological analysis method, themes were generated, and the findings were examined within the scope of the four fundamental language skills. The results reveal the impact of AI-assisted applications on developing students' language skills.

Results. The findings indicate that AI applications positively influence the development of Turkish language skills, particularly in writing and speaking. Participants reported that AI-enhanced tools provided valuable feedback on grammar, vocabulary, and pronunciation, leading to improvements in fluency and self-expression. Reading comprehension and vocabulary acquisition were also enhanced due to AI's ability to present diverse text materials and suggest contextual meanings.

However, challenges were noted in listening skills development, as participants found AI-generated speech lacking in natural human interaction. The absence of real-time conversional engagement limited their ability to develop contextual listening comprehension and adaptive dialogue skills. Despite these challenges, participants highlighted AI's role in boosting motivation by reducing the fear of making mistakes through instant feedback and personalized learning experiences.

Köçeri, K. ve Ulaş, A.H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile Türkçe dil becerisi gelişimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 775-797.
DOI. 10.51460/baebd.1614932

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion and Conclusion. This study explored the impact of artificial intelligence on Turkish foreign language learning by focusing on students' experiences. The findings reveal that AI significantly enhances the four essential language skills: speaking, reading, writing, and listening. These results are consistent with prior research emphasizing AI's role in personalized learning and immediate feedback, which enhances language acquisition (Smith & Johnson, 2020; Lee, 2021). Specifically, the reduction of speaking anxiety and the increase in student motivation align with studies highlighting the positive psychological effects of AI-mediated environments (Brown vd., 2019). The study titled "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ChatGPT Örneği" demonstrated that AI tools like ChatGPT can effectively support dialogue creation, vocabulary, sentence meaning, translation, pronunciation, reading comprehension, and writing feedback, contributing to increased learner motivation (Zileli, 2023). The improvement in reading and writing skills attributed to exposure to diverse texts and grammar support mirrors findings from "The Usability of AI-Generated Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language for Reading Skills: The Case of ChatGPT-3.5" which evaluated ChatGPT-3.5's capacity to produce level-appropriate texts that enhance reading skills (Can ve Katı, 2024). Additionally, the enhancement of listening skills through exposure to various accents and real-time feedback supports the literature on AI's capability to simulate authentic linguistic contexts. The study "Comparison of Traditional and AI-Based Text Simplification Methods in Teaching Turkish to Foreigners" highlighted the importance of AI-driven text simplification methods, particularly for beginners, in improving reading comprehension and listening abilities (Tekeli ve Yeşil, 2024).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Yapay zekâ destekli araçların gelişimi, dil öğrenimini kolaylaştırarak öğrenciler ve araştırmacılar için önemli bir odak noktası hâline gelmiştir (Fitria, 2023). Bu araçlar öğrencilerin hedef dil ile etkileşime girmesine olanak tanıyarak dili etkili ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Yıldız, 2023). Yapay zekâ sözlü ve yazılı içeriklerin üretilmesini kolaylaştırarak öğrencilere otantik dil öğrenim materyalleri ile çalışma fırsatı sunmaktadır (Meniado, 2023). Ayrıca yapay zekâ algoritmaları öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini ve özerk öğrenme süreçlerinde kontrollü bir şekilde hareket etmelerini teşvik etmektedir (Kostka ve Toncelli, 2023). Yapay zekâ destekli uygulamalar dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dilin temel becerilerinin gelişimini destekleyen bireyselleştirilmiş ve etkileşimli bir dil öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ uygulamaları öğrenci seviyesine kolayca uyum sağlayabilir, anlık geri bildirim verebilir ve özerk öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

Yapay zekânın dil öğrenimindeki en önemli özelliklerinden biri öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatı sunmasıdır (Montenego-Rueda vd., 2023). Yapay zekâ destekli algoritmalar, öğrencilerin sesli ve yazılı ifadelerini analiz ederek dil seviyelerine ve yeteneklerine uygun öğrenim modelleri geliştirme kapasitesine sahiptir (Pokrivcakova, 2019). Bu bağlamda yapay zekâ deneyimli bir dil öğretmeni gibi işlev görerek öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, onlara yargıdan uzak bir ortamda konuşma pratiği yapma imkânı sunmaktadır (Estrada, 2023). Ayrıca yapay zekânın dil bilgisi, kelime bilgisi, cümle yapısı ve anlam bilgisi gibi alanlardaki hataları tespit edip geri bildirim sağlama yeteneği, öğrenme sorumluluğunu üstlenen ve özerk öğrenmeyi benimseyen öğrenciler için son derece faydalıdır (Hooda vd., 2022). Bu özellikleri bakımından yapay zekâ dil öğrenim sürecinde sağladığı etkileşimli ve özelleştirilmiş deneyimlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermektedir (Kamalov vd., 2023).

Yapay zekâ bireyselleştirilmiş dil öğrenim süreçlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş dil öğrenim materyalleri geliştirme kapasitesine sahiptir (Rahman ve Watanobe, 2023). Bu teknolojinin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini anlama yeteneği, onları daha iyi tanıyarak ve ihtiyaçlarına uygun tasarımlar oluşturarak (Koraishi, 2023), bireyselleştirilmiş dil öğreniminin en etkili araçlarından biri olmasını sağlamaktadır (Sovrano ve Bacchelli, 2023). Bu bağlamda yapay zekâ öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak dil öğrenimini daha verimli ve etkili bir hâle getirmekte, öğrencilerin hedef dili daha hızlı ve anlamlı bir biçimde öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve seviyelerine uygun materyallerin sağlanması, öğrenme sürecinin özelleştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu durum yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil öğrenimi alanındaki potansiyelini artırmaktadır.

Yapay zekâ uygulamaları geçmişten günümüze kademeli olarak gelişen dil öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilerin kapasitelerine uyarlayabilir (Haleem ve Singh, 2022). Dil öğretme potansiyeline sahip bu algoritmalar okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dilin dört temel becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir. Ancak yapay zekânın dil öğreniminde nasıl algılandığı ve deneyimlendiği konusunda bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Alan yazınında yapay zekâ algoritmalarının çeşitli faydaları üzerinde durulmuş olsa da bu teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yabancı öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiği konusunda yeterli araştırma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bulunmamaktadır. Bu nedenle mevcut araştırma yapay zekâ destekli araçlarla etkileşimde bulunan yabancı öğrencilerin Türkçenin dört temel dil becerisi konusundaki deneyimlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla inceleyerek bu konuda derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yapay zekâ ile Türkçenin dört temel becerisinin gelişimi

Yapay zekâ teknolojileri dil öğrenim süreçlerinde kişiselleştirilmiş ve etkileşimli çözümler sunarak dört temel dil becerisinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle Türkçe öğretiminde bu teknolojilerin öğrencilere anlık geri bildirimler sunarak öğrenme süreçlerini desteklediği ve bireyselleştirilmiş materyaller aracılığıyla süreci daha etkili hâle getirdiği belirtilmektedir (Zileli, 2023). Dil becerileri birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan yapay zekâ destekli uygulamaların her bir beceriye özgü stratejiler geliştirerek bu etkileşimi güçlendirdiği görülmektedir (Smith vd., 2021). Bu durum yalnızca Türkçe öğretimiyle sınırlı olmayıp İngilizce, İspanyolca ve Fransızca gibi farklı dillerin öğretiminde de benzer etkiler gözlemlenmiştir (Brown, 2019; Garcia ve Martinez, 2022).

Dinleme becerisi dil öğreniminin temel taşlarından biri olup doğru telaffuz ve tonlamaların kavranması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zekânın doğal konuşma yeteneği onu dinleme becerisini geliştirmek için ideal bir araç hâline getirmiştir (Köçeri ve Kırkkılıç, 2024). Dinleme becerisi öğrencilerin diğer dil yeterliliklerini geliştirmesi için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Mart ve Kaya, 2023). Yapay zekâ tabanlı uygulamalar kişiselleştirilmiş sesli içerikler sunarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Duolingo gibi uygulamalar etkileşimli dersler ve sesli diyaloglar aracılığıyla öğrencilere düzenli dinleme pratiği sunarken Busuu ve Babel gibi platformalar ise gerçek hayat diyaloglarıyla dinleme anlamayı desteklemektedir (Johnson ve Lee, 2020). Bu uygulamalar kelimelerin doğru telaffuzlarını öğretirken öğrencilere anlık geri bildirimler sunarak hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olmaktadır. Benzer şekilde İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada yapay zekâ destekli dinleme uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerini %30 oranında artırdığı tespit edilmiştir (Brown, 2019). Dinleme becerisini geliştiren öğrenciler hedef dil konuşulan ortamlarda daha rahat iletişim kurabilmekte ve diğer dil becerilerinin gelişimine odaklanabilmektedir (Mart ve Kaya, 2023).

Dinleme becerisini takiben öğrenilenleri aktif biçimde kullanmayı gerektiren konuşma becerisi öne çıkmaktadır. Dil öğrenenler için temel hedeflerden biri olan konuşma becerisinin gelişimi yapay zekâ destekli sohbet robotları ve konuşma analizi uygulamaları olan ChatGPT, Busuu, Duolingo ve Babbel ile desteklenmektedir (Akkaya ve Şengül, 2023). ChatGPT, Busuu, Duolingo ve Babel gibi uygulamalar telaffuz ve vurgu hatalarını tespit ederek anında geri bildirim sağlamakta ve öğrencilerin konuşma akıcılığı kazanmasına ve özgüvenlerinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Garcia ve Martinez, 2022). Ayrıca yapay zekâ destekli simülasyonlar öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri diyalogları deneyimlemelerine olanak tanıyarak iletişim yeteneklerini güçlendirmektedir (Katı ve Can, 2024). İspanyolca öğrenen öğrencilerle yapılan bir araştırmada yapay zekâ destekli konuşma uygulamalarının öğrencilerin konuşma akıcılığını %25 oranında artırdığı belirlenmiştir (Garcia ve Martinez, 2022). Dinleme ve konuşmadaki gelişim öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde de başarıya ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma becerisi dil bilgisi ve kelime dağarcığını genişletme açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Yapay zekâ destekli okuma uygulamaları öğrencilerin dil seviyelerine uygun metinler oluşturarak öğrenme süreçlerini desteklemekte ve metinlerdeki dilbilgisel yapıları analiz ederek rehberlik sağlamaktadır. Uyarlanmış okuma metinlerinin kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmektedir (Smith vd., 2021). Fransızca öğrenen öğrencilerle yapılan bir çalışmada yapay zekâ destekli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma hızını ve anlama becerilerini önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir (Brown, 2019). Okuma becerisi gelişen öğrenciler kelime ve cümle yapıları konusunda yetkinlik kazanarak yazma becerilerini de geliştirmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020).

Dil öğreniminin önemli bir aşaması olan yazma becerisi Chatspot gibi yapay zekâ tabanlı uygulamalar sayesinde desteklenebilir. Chatspot yazım ve dil bilgisi hatalarını belirleyerek öğrencilerin yazılı anlatım yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (İltar, 2020). Ayrıca içerik oluşturma algoritmaları, yaratıcı yazma süreçlerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Garcia ve Martinez, 2022). İngilizce yazma becerisi üzerine yapılan bir araştırmada yapay zekâ destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kalitesini ve dil bilgisi doğruluğunu önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir (Smith vd., 2021). Yazma becerisi diğer dil becerileriyle doğrudan etkileşim hâlinde geliştiğinden öğrencilerin kapsamlı ve etkili bir dil yeterliliği kazanmasını sağlamaktadır (Brown, 2019).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil öğreniminde yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımının dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, anlama ve dinleme üzerindeki etkilerini yine onların deneyimleri üzerinden detaylı bir şekilde incelemektir. Yabancı öğrencilerin yapay zekâ destekli uygulamalarla etkileşimleri sonucunda edindikleri dil öğrenme deneyimlerinin Türkçenin temel dil becerilerinin gelişimine yansımaları mevcut araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu probleme bağlı olarak şu araştırma sorularına odaklanılmıştır:

1. Yabancı öğrenciler yapay zekâ destekli uygulamaları kullanarak Türkçe dil becerilerini nasıl geliştirmektedir?
2. Öğrencilerin yapay zekâ ile dil öğrenme sürecine yönelik deneyimleri nelerdir?
3. Yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?
4. Yabancı öğrenciler yapay zekâ destekli dil öğrenme sürecinde en çok hangi özelliklerden faydalanmaktadır ve bu özellikler onların öğrenme deneyimlerini nasıl şekillendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada fenomenolojik bir araştırma modeli benimsenmiştir. Bu model bireylerin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamaya yönelik bir yaklaşım sunarak yapay zekâ destekli dil öğrenme sürecinde yabancı öğrencilerin yaşadığı deneyimleri bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

amaçlamaktadır. Fenomenolojik araştırmalar bireylerin belirli bir olayı veya durumu nasıl anlamlandırdığını keşfetmeye odaklanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada yapay zekâ ile desteklenen uygulamaların Türkçe öğrenme süreçlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak için katılımcıların öznel deneyimlerini incelemiştir. Fenomenolojik yaklaşımın tercih edilme nedeni bu konuda mevcut literatürün sınırlı olması ve yabancı öğrencilerin yapay zekâ tabanlı öğrenme deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinme gerekliliğidir. Bu bağlamda keşfedici bir yöntem olarak fenomenoloji, problemi ortaya çıkarmak için öncül bir analiz süreci içermektedir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde eğitim ve öğretimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı eğitim öğretim yılı içerisinde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nden seçilen 12 yabancı uyruklu öğrenciye dayanmaktadır. Bu katılımcılar Türkçe eğitimi almalarının yanı sıra son üç yıldır yapay zekâ destekli uygulamaları kullanılarak Türkçe dil becerilerini geliştirmişlerdir. Katılımcılar özellikle yapay zekâ tabanlı chatbotlar aracılığıyla konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve örneklemeye dâhil edilen katılımcılar bilgi, deneyim ve gözlemler doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir (Moser ve Korsjens, 2018). Katılımcıların ortak özelliği Türkçenin dört temel dil yeterliliğini bir bütün olarak geliştirmek amacıyla yapay zekâ destekli algoritmaları kullanmalarıdır. Örnekleme ilişkin özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Örneklemin Özellikleri

	Kategori	***F***	***%***
Cinsiyet	Kadın	9	75
	Erkek	3	25
Toplam		12	100
Deneyimlenen YZ	ChatGPT	12	100
	Duolingo	4	33.3
	Babbel	4	33.3
	Rosetta Stone	3	25
	Memrise	6	50
	ChatSpot	5	41.6
	Busuu	3	25
	Lingvist	5	41.6
Toplam		42	%349

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde toplam frekansın 42, toplam yüzdelik dilimin ise %349 olduğu görülmektedir. Yüzdelik toplamın %100'ü aşması, katılımcıların birden fazla yapay zekâ uygulaması deneyimlediğini ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri yapay zekânın Türkçenin dört temel dil yeteneği olan okuma, yazma, konuşma, dinleme gelişimine katkısına ilişkin öğrenci görüş ve deneyimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapay zekâ destekli uygulamalar geleneksel yöntemlerden farklı dinamikler içerdiğinden veri toplama aracının yeni bağlamlara uygun olarak geliştirilmesini gerektirir. Kohnke ve Davidson'un (1960) teorik inceleme rehberi araştırmacıların veri toplama aracını belirli bir dil öğrenme teknolojisi bağlamına göre uyarlanmasına yardımcı olmuştur. Teorik inceleme rehberi yapay zekâ destekli uygulamalarla dil öğrenme sürecini belirli bir beceriyle sınırlamak yerine farklı becerilerin etkileşimini ve gelişimini analiz etmeye imkân tanıyabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yapay zekâ ile geliştirdiği dil becerilerinin bütüncül olarak ele alınmasını sağlayabilir. Bu nedenle Kohnke ve Davidson (1960) tarafından geliştirilen teorik inceleme rehberliğinde görüşmeler dört temel noktaya odaklanmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe yazma yeteneklerini geliştirmek için yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımı ve gelişimi
2. Öğrencilerin Türkçe okuma yeteneklerini geliştirmek için yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımı ve gelişimi
3. Öğrencilerin Türkçe konuşma yeteneklerini geliştirmek için yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımı ve gelişimi
4. Öğrencilerin Türkçe dinleme yeteneklerini geliştirmek için yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımı ve gelişimi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu mevcut alan yazını taranarak elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Özellikle Koka ve Khan (2024), Emara (2024) ve Torres-Martinez (2024) gibi yapay zekâ destekli dil öğrenimi ve teknoloji temelli dil becerisi gelişimine odaklanan çalışmalar temel alınarak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Türkçenin dört temel dil yeterliliğine uygun olarak gruplandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe anlam ve dil bilgisi kuralları açısından üç uzmana gönderilerek görüş ve önerileri alınmıştır.

Formun güvenirliğini sağlamak amacıyla "Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Testine" başvurulmuştur. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni nitel verilerin analiz sürecinde katılımcı görüşlerinin tutarlılığını ve yorumlanabilirliğini artırmaktır. Bu süreçte kamuda görevli üç bağımsız kodlayıcı katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtları ayrı ayrı kodlamış ve elde edilen kodlar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası uyum değerlendirilmiştir. Kodlayıcı güvenirliği nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olmakla birlikte veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için farklı süreçler izlenmektedir. Bu bağlamda araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik analizi yapılmasının amacı verilerin yorumlanmasında öznel yanlılığı en aza indirmek, kodlama sürecindeki tutarlılığı artırmak ve elde edilen bulguların güvenirliğini desteklemektedir. Değerlendirme sürecinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır:

$\Delta = ç \div (ç + ð) \times 100$

Δ= Güvenirlik katsayısı

ç= Uzlaşılan kod/terim sayısı

ð= Uzlaşma sağlanamayan kod/terim sayısı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Belirtilen formülasyona göre kodlayıcılar arası tutarlılık ve görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Campbell, 2013). Mevcut araştırma için kodlayıcılar arası uyum %86.6 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler bağımsız kodlayıcıların üzerinde anlaştıkları kavramların araştırma için güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler Türkçe gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenirliği için AİÇÜ'den üç akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmelerin tamamı katılımcıların izinleri alınarak sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplamaya ilişkin görüşmeler 01.06.2024 ve 07.06.2024 tarihleri arasında Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye toplamda 12 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Görüşmelerde kullanılan veri toplama aracı katılımcıların Türkçe dil becerilerini yansıtan Türkçe dilinde hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Formda yer alan toplam 10 soru katılımcıların yapay zekâ destekli araçlarla dil öğrenme süreçlerine dair deneyimlerini anlamaya yönelik tasarlanmıştır. Sorular Türkçenin dört temel becerisinin her birine odaklanarak öğrencilerin bu becerilerdeki gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların Türkçe seviyesi göz önüne alındığında soruların anlaşılabilirliğini sağlamak için dil seviyesi B1 düzeyinde tutulmuş gerektiğinde ek açıklamalarla desteklenmiştir. B1 seviyesinde öğrenciler genellikle verilen soruları anlamakta zorluk çekmemiştir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının Türkçe öğreniminde yapay zekâ destekli araçlar kullandıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların araştırmaya katkı sağlaması açısından yeterli görülmektedir.

Analiz sürecinden önce yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler sözcük temelli taramalar yapılarak araştırmanın tema, kategori ve kodları belirlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar dikte edildikten sonra belge hâline getirilmiş ve nitel verilerin analizinde kullanılan bir yazılım olan MAXQDA 24 programına aktarılmıştır. MAXQDA 24 araştırmacılara veri kodlama, kategorize etme, ilişkilendirme ve raporlama fırsatı sunan bir yazılımdır (Kuckartz ve Radiker, 2021). Kelime listesindeki kavramlar temalarına, kategorilerine ve kodlarına uygun olarak listelenmiştir. Katılımcıların 10 veya daha fazla kullandığı kelimeler, kelime frekanslarına göre listelenmiş ve kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından üç uzman, katılımcı öğrencilerin dil becerilerini daha iyi analiz edebilmek amacıyla belirlenen kavramları kategorilere ayırmış ve bu kavramlardan hangilerinin Türkçenin dört temel dil becerisine katkı sağladığını tespit etmiştir. Uzmanlar katılımcıların dil gelişim deneyimlerini analiz etmek için özel bir uzmanlık alanına sahip olup kavramların dil öğrenim temellerini daha doğru sınırlandırmış ve ilişkilendirmişlerdir. Sonuçta betimsel ve ilişkisel bağlara sahip kavramlar elde edilmiş, elde edilen kavramlar alt kategori ve kodlara ilişkin kavram haritası, kod frekansı, kod dağılım tablosu, kodlar arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritası ve belge karşılaştırma tablosuyla görselleştirerek yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler Giorgi'nin (2009) fenomenolojik analiz yöntemi temel alınarak kodlanmış ve temalar oluşturularak katılımcı deneyimlerinin ortak yönleri ortaya konmuştur. Veri analiz süreci yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisini geliştirme bağlamında MAXQDA 24 programı tarafından tematik olarak gerçekleştirilmiştir. Tematik analizde kod-alt kod bölümler modeli kullanılarak dört temel dil becerisi ayrı ayrı incelenmiş ve veriler daha küçük ve anlamlı birimlere

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ayrılarak analiz süreci kolaylaştırılmıştır (Whitebread ve Pino-Pasternak, 2013). Tematik haritalar dilin dört temel becerisiyle ilişkilendirilmiş olup verilerin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkmasına katkı sağlanmıştır. Elde edilen veriler öncelikle üç uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmış ardından uzmanlar bir araya gelerek kodları incelemiş ve oy birliğiyle onaylamışlardır.

Tümevarımsal kodlamaya dayalı bulgular sonucunda doğal diyalog, telaffuz, pratik, doğru vurgu ve akıcı konuşma "Konuşma" kategorisi altında; detay yakalama, karmaşık cümle, konuşma hızı, aksan ve konuşma "Dinleme" kategorisi altında; kelime dağarcığı, anlama, kelime anlama, cümle anlama, bağlantı kurma ve metin analizi "Okuma" kategorisi altında; dil bilgisi, metin türü, gelişim ve dil bilgisi kuralları ise "Yazma" kategorisi altında tematik olarak gruplandırılmıştır. Tematik analiz süreci (1) verilerin dikkatle okunması, (2) anlamlı veri parçalarının kodlanması, (3) benzer kodların birleştirilerek temaların oluşturulması, (4) oluşturulan temaların gözden geçirilmesi ve doğrulanması, (5) nihai temaların tanımlanması ve raporlanması olarak beş aşamada yürütülmüştür. Elde edilen bulgular yapay zekâ destekli dil öğreniminin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak şekilde yorumlanmış ve yapay zekâ deneyimleri derinlemesine analiz edilmiştir. Bu süreçte tematik haritalar analizlere yön vererek verilerin daha sistematik bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisi olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme başlıkları altında toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle dört temel dil becerisinin tema, kategori ve kodları belirlenmiştir. Tema, kategori ve kodları açıklayan spesifik kodlar detaylandırılmış ve tematik analiz kullanılarak yorumlanmıştır.

Yapay zekâ destekli farklı dil öğrenme uygulamaları arasında Türkçe dil becerileri gelişimi açısından belirgin farklar gözlemlenmektedir. Katılımcıların her bir beceriye ilişkin görüşleri uygulamaların sağladığı dil öğrenme desteği ve etkinliği hakkında genel bir değerlendirme sunmaktadır.

Tablo 2.
Yabancı öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarının Türkçenin dört temel becerisine yönelik görüşleri

Uygulamalar	Okuma %	Yazma %	Konuşma %	Dinleme %	Toplam
ChatGPT	80	85	75	70	77,5
Busuu	75	70	85	80	77,5
Duolingo	70	60	75	85	72,5
Babbel	65	70	80	75	72,5
Lingvist	85	55	60	65	66,25
Rosetta Stone	65	50	70	75	65
Memrise	60	50	70	75	63,75
ChatSpot	55	60	65	60	60

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde her uygulamanın dört beceriye katkısı hakkındaki görüşleri toplanmış, görüşmeler kodlanmış ve belirli temalar altında gruplandırılmış, belirli

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

becerilere ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin toplam görüş sayısına oranı hesaplanarak yüzdelik değerleri elde edilmiştir.

$$Yüzde = \left(\frac{Olumlu\ Görüş\ Sayısı}{Toplam\ Görüş\ Sayısı}\right) \times 100$$

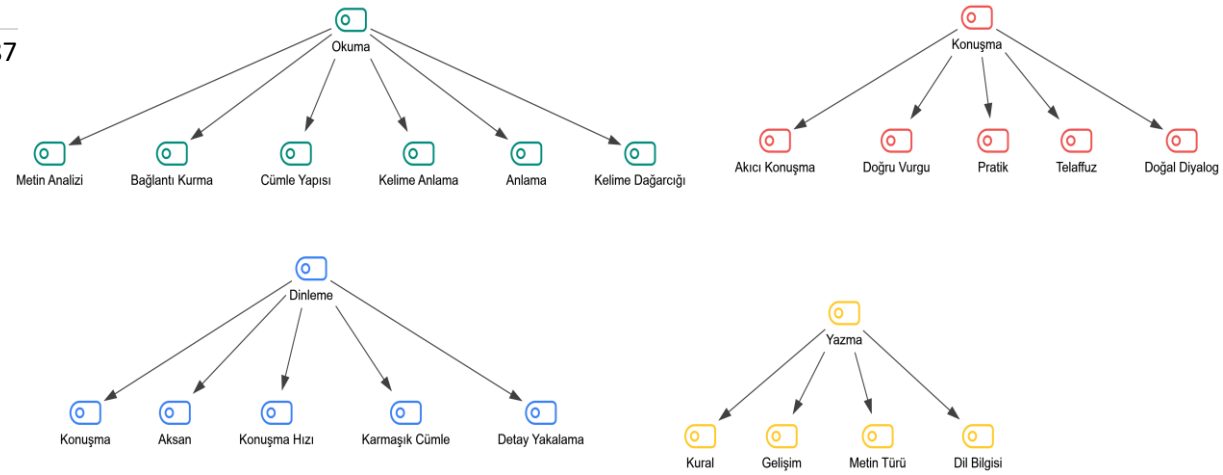
Tablo 2'de yer alan veriler yapay zekâ destekli uygulamaların Türkçenin dört temel dil becerilerisini geliştirme alanındaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuştur. ChatGPT (%77,5), Busuu (%77,5) ve Duolingo (%72,5) uygulamaları yüksek genel başarı oranları ile öne çıkarken Lingvist (%66,25), Rosetta Stone (%65), Memrise (%63,75) ve ChatSpot (%60) daha düşük başarılar göstermektedir. Elde edilen veriler uygulamaların farklı öğrenme hedeflerine ve dil becerilerine odaklanma stratejilerinin etkisini yansıtmaktadır. Bu durum katılımcı yanıtlarına da yansımıştır. Katılımcı 1 (Somali, 22 yaşında, Türkçe öğrenme süresi 4 yıl) ChatGPT'nin yazma becerisine ilişkin "ChatGPT'yi yazma becerimi geliştirmek için sıkça kullanıyorum. Bana anında geri bildirim veriyor ve hatalarımı gösteriyor" derken, Katılımcı 2 (Malezya, 21 yaşında, Türkçe öğrenme süresi 3 yıl) ise "ChatGPT yazma pratiğinde çok iyi ama konuşma için Busuu daha etkiliydi" açıklamasını yapmıştır. Katılımcı 3 (Azerbaycan, 21 yaşında, Türkçe öğrenme süresi 3 yıl) "Lingvist'in okuma alıştırmaları güzeldi fakat konuşmaya fazla katkı sağlamadı" demiştir.

Tablo 3.
Türkçe öğreniminde yapay zekâ kullanımına ilişkin dilin dört temel becerisine ait tema, kategori ve kodlar

Tema	**Kategori**	**Kod**	*f*
Dört temel dil becerisi	Okuma becerisi	Metin analizi	43
		Kelime dağarcığı	26
		Kelime anlama	50
		Cümle anlama	24
		Bağlantı kurma	33
		Metin analizi	43
	Yazma becerisi	Anlama	47
		Dil bilgisi	54
		Metin türü	49
		Dil bilgisi kuralı	46
		Gelişim	51
	Konuşma becerisi	Doğal Diyalog	43
		Telaffuz	52
		Pratik	56
		Doğru vurgu	40
		Akıcı konuşma	41
	Dinleme becerisi	Karışık cümle	39
		Detay yakalama	41
		Aksan	31
Toplam	4	19	809

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yapay zekânın Türkçenin dört temel dil yeteneği üzerindeki gelişim etkisini belirlemek amacıyla kategori kavram haritası da oluşturulmuştur. Bu şekilde araştırmacılar kavram kategorisiyle kodların seçiciliğini nihai olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır.



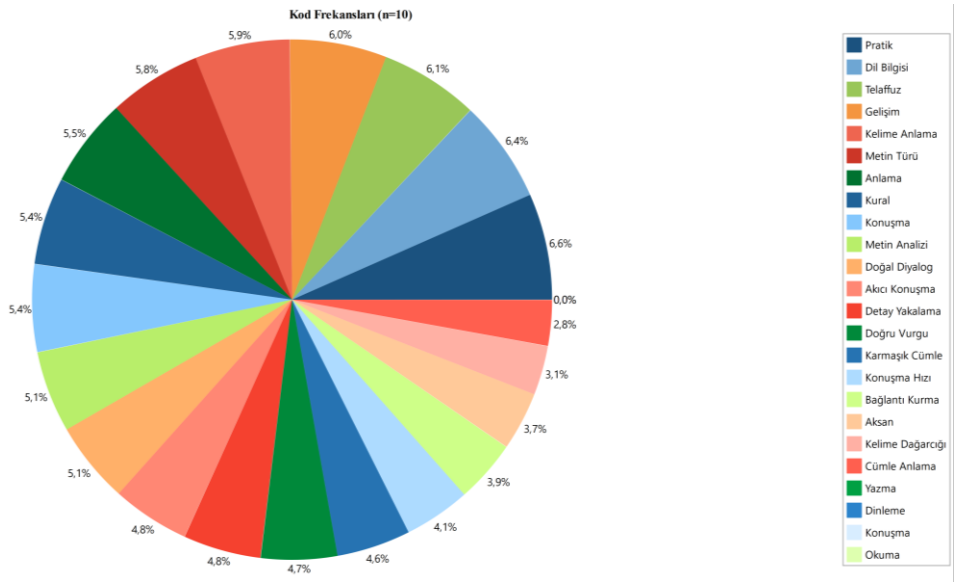
Şekil 1. Yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisine ilişkin kavram haritası

Şekil 2 incelendiğinde yapay zekânın dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme üzerindeki etkisini belirleyen kavramlar kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Kodlara ayrılan kategoriler MAXQDA 24 programının sağladığı yaratıcı kodlama aracılığıyla oluşturulmuştur. Yaratıcı kodlama yapay zekânın Türkçe öğrenimindeki çeşitli boyutlarını tespit etmiş ve tematik olarak düzenlemiştir. Tematik kodlar Türkçenin dört temel dil yeterliliğinin öğreniminde yapay zekâ etkisinin ana omurgasını oluşturmuştur. Yön okları hiyerarşiyi ifade ederken oluşan hiyerarşik kodlar ve alt kodlar hâlinde kod sistemine kaydedilmiştir.

Kavramlarla Türkçenin dört temel dil becerisi

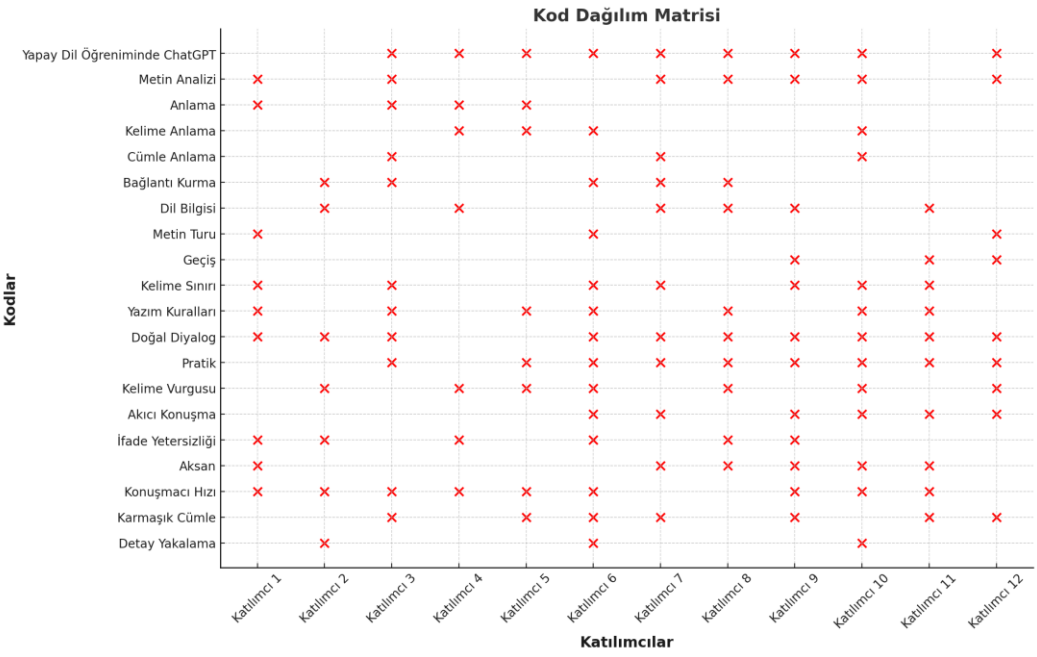
Türkçenin dört temel dil becerisine ilişkin anahtar kavramların hangileri olduğunu ve Türkçe öğreniminde yapay zekâ ekosisteminin hangi kavramları odak noktasına yerleştirdiğini tespit etmek amacıyla kelime frekans analizine başvurulmuştur. Kelime referans analizi için MaxDicto modülü kullanılmıştır (Cansız ve Yavan, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları cevaplayan 12 katılımcının tüm ifadeleri listelenmiş ve kavramsal bir tarama yapılmıştır. Araştırma süresince analiz dışı bırakılacak ve, veya, ya da, ama vb. kelimeler hariç listesine alınmıştır. Böylece araştırmacılar veri setini yönetme ve analiz esnekliği kazanmışlardır (Franzosi ve Vicari, 2013). Analiz sonucunda Türkçenin dört temel dil becerisine ilişkin 809 kelime frekansı ve 19 kod elde edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. Kod frekansları (n=10)

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların yanıtlarından yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisinin gelişimine ilişkin önemli bilgilere ulaşıldığı görülmektedir. Dikte edilmiş cevaplar yapay zekânın dil bilgisi (%6,6), kelime anlama (%6,4), metin türü (%6,4), anlam oluşturma (%5,8) ve metin türleri (%6,4) kodlarında Türkçenin dört temel dil becerisini geliştirmekte etkili olduğunu göstermektedir. Daha düşük frekanslara sahip kodlar ise yapay zekânın bu alanları desteklemekte yetersiz olduğunu temsil etmektedir.



Şekil 3. Kod matrisi tarayıcısında görüşme başına kod dağılım tablosu

Köçeri, K. ve Ulaş, A.H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile Türkçe dil becerisi gelişimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 775-797.
DOI. 10.51460/baebd.1614932

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kodlar birlikte analiz edilerek kavramların kategoriler arasındaki ilişkileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Şekil 3 katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlardan oluşan metinlerin kod matris tarayıcısını göstermektedir. Her bir kodu temsil eden sütun aynı zamanda bir belgeyi göstermektedir. Her karenin boyutu kodun ilgili belgedeki sıklığını ifade etmiştir. Şekil 3'teki kodların belge 1'den belge 9'a kadar daha belirgin olduğu görülmektedir. Her kodun karşısında yer alan "toplam" sütunu bu kodun katılımcılar tarafından kaç kez dile getirildiğini ifade etmektedir. Kelime anlama ve dil bilgisi kodlarının sıklığı yapay zekânın bu kodları geliştirmede önemli bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtların yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisinin gelişimine nasıl katkı sağladığını ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcılar yapay zekâ uygulamaları sayesinde çeşitli dil becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiklerini belirtmişlerdir. Kelime anlama alanında Katılımcı 1: "Yapay zekâ sayesinde okuduğum metinlerdeki kelimeleri kolayca öğreniyorum. Her defasında anlamını bilmediğim kelimeleri işaretliyor ve açıklamalarını veriyor. Bu da kelime dağarcığımı sürekli olarak genişletiyor" derken, Katılımcı 2: "Yapay zekâ okuduğum metinlerde anlamını bilmediğim kelimeleri vurguluyor. Bu kelimeleri tekrar ederken, anlamını öğreniyorum. Bu yöntemle okuma becerim önemli ölçüde arttı" ifadelerini kullanmıştır.

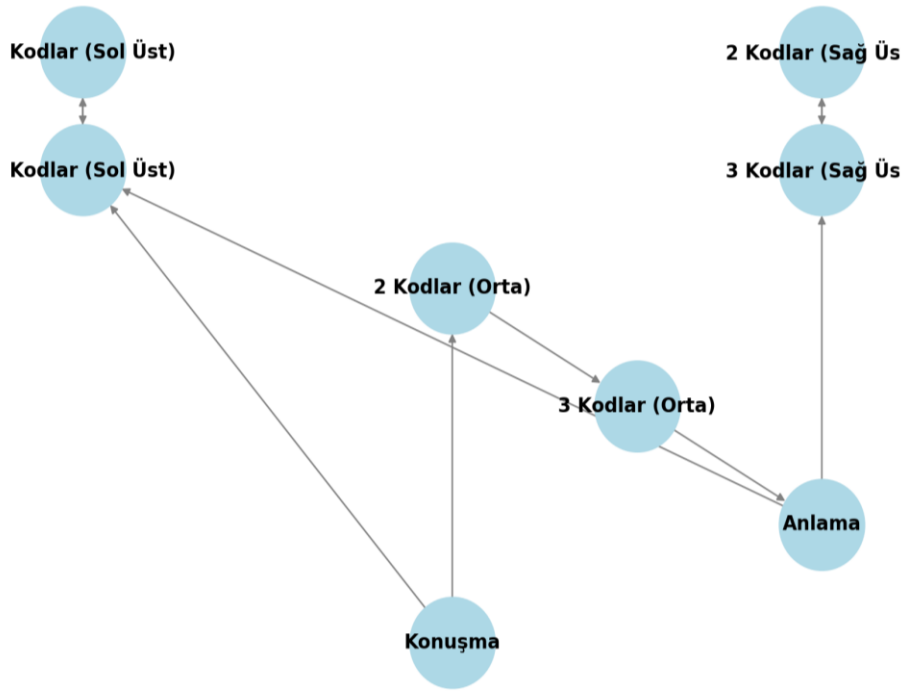
Dil bilgisi de katılımcılar tarafından sıkça vurgulanan bir beceri olmuştur. Katılımcı 3: "Yapay zekâ yazdığım metinlerde dil bilgisi hatalarını hemen düzeltiyor. Özellikle zaman kiplerinde eksikliklerim vardı, şimdi doğru kipleri kullanarak yazabiliyorum" demiştir. Katılımcı 4 ise: "Yapay zekâ uygulamaları yazdığım cümlelerdeki dil bilgisi hatalarını gösteriyor. Bunun sayesinde Türkçedeki dil bilgisi kurallarına daha fazla dikkat etmeyi öğreniyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Bu görüşler yapay zekânın dil bilgisi konusunda katkısını desteklemektedir.

Metin türleri konusunda ise Katılımcı 3: "Farklı yazı türlerinde aktiviteler yaparak her türün yazım özelliklerine uygun içerikler yazmayı öğrendim. Yapay zekâ bana metin türleri hakkında rehberlik etti" şeklinde belirtilirken, Katılımcı 5: "Yapay zekâ farklı yazı türlerine ait örnekler sunarak her metin türü için özel dil yapılarını anlamaya yardımcı oldu. Özellikle mektup yazma ve ödev yapma gibi konularda daha doğru yazabiliyorum" ifadeleriyle yapay zekânın yazılı dildeki etkisini dile getirmiştir.

Kelime dağarcığı gelişimi de önemli bir tema olmuştur. Katılımcı 6: "Yapay zekâ okuduğum metinlerdeki yeni kelimeleri öğrenmeme yardımcı oldu. Anlamını bilmediğim kelimeleri gösteriyor ve bu kelimeleri kullanmamı sağlayarak kelime dağarcığımı genişletiyor" diyerek kelime dağarcığının gelişimini vurgulamıştır.

Pratik yapma konusu katılımcılar tarafından çokça ifade edilmiştir. Katılımcı 8: "Yapay zekâ ile her gün konuşarak pratik yapıyorum. Bu durum Türkçeyi daha hızlı öğrenmeme yardımcı oldu. Hem konuşma hem de dinleme becerilerimi geliştirmek için harika bir araç" şeklinde belirtmiştir. Katılımcı 9 ise: "Yapay zekâ ile yapılan günlük pratikler sayesinde Türkçeyi daha doğal konuşmaya başladım. Ayrıca konuşmalarım daha akıcı olmaya başladı" diyerek yapay zekânın pratik yapma konusundaki önemine değinmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper



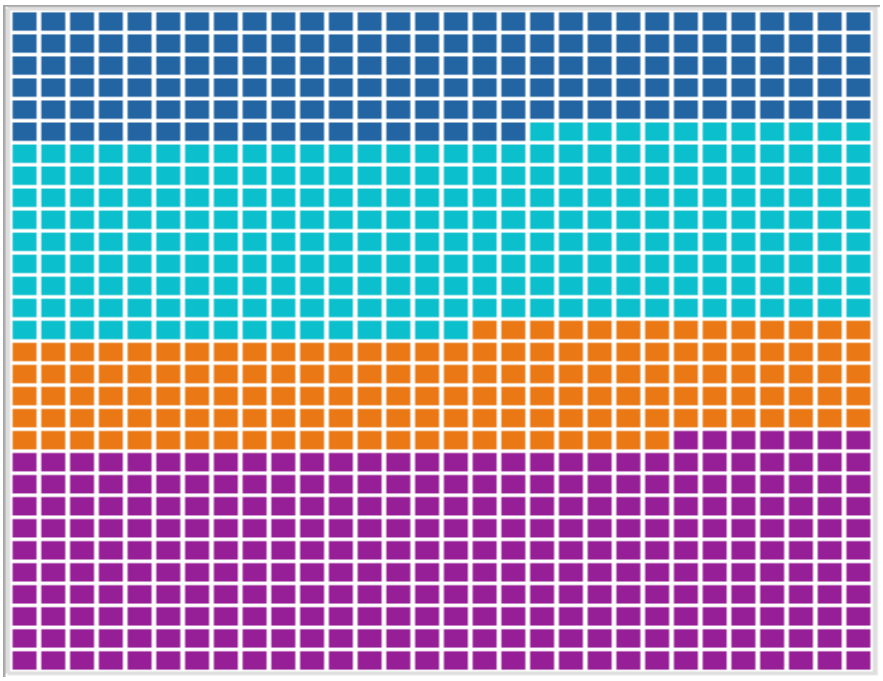
Şekil 4. Analiz edilen yönler arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritası

Analiz edilen yönler arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritaları oluşturmak elde edilen verileri tasvir etmenin en iyi yoludur (Gugushvili ve Salukvadze, 2021). Şekil 4 ve Şekil 3'teki ana tematik kodları araştırmadaki dört değerlendirme kodunu gösteren bir kavram haritasıdır. Kavram haritası aynı metindeki bölümlerin kodlandığı bağlantıları gösteren Kod Birlikte Kod Oluşum Modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Şekil 4 incelendiğinde çizgiler Türkçenin dört temel dil becerisinin kodlarını ve alt kodlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Haritadaki 2. ve 3. kodlar arasındaki yoğun bağlantılar diğerlerine göre daha merkezi ve belirleyicidir. 3. kodlar düğümü diğer düğümlerle sıkı ilişkiler kurarak kritik bir ara bağlantı rolü üstlenmiştir.

Katılımcı 1 yapay zekâ destekli uygulamaların özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde hızlı bir gelişim sağladığını belirtmiştir. Katılımcı 10 yapay zekânın dil becerileri arasındaki ilişkiyi özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin birbirini destekleyen yönlerini vurgulamıştır. Katılımcı 7 geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında yapay zekâ destekli uygulamaların pratik yapma imkânı sunduğunu ve dil becerilerinde bütünsel bir gelişim sağladığını ifade etmiştir. Katılımcı 6 da Şekil 4'te görüldüğü gibi yazma ve konuşma becerileri arasında belirgin bir bağlantı olduğu belirtmiştir. Katılımcı 12 yapay zekâ uygulamalarının tüm becerilerde eşzamanlı gelişim sağladığını, yazma ve konuşma becerileri arasındaki etkileşimi artırdığını vurgulamıştır. Şekil 4'te analiz edilen yönler arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritasındaki 2. ve 3. kodlar arasındaki ilişkiler dil öğreniminde dinleme ve okuma becerilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Son olarak katılımcı 9 yapay zekâ uygulamalarının sağladığı geri bildirimle dil öğrenme sürecindeki tüm becerilerin birbirine nasıl bağlandığını anlamada büyük fayda sağladığını belirtmiştir. Bu katılımcı haritadaki yoğun bağlantıların

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe öğrenimindeki başarısının anahtarı olduğunu ve yapay zekâ uygulamalarının çok yönlü bir etkileşim sunduğunu düşünmektedir.



Şekil 5. Metin karşılaştırma tablosu

Şekil 5'teki metin karşılaştırma tablosu 12 katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtların içeriğini karşılaştırmaktadır. Her satır bir belgeyi ve her sütun numaralandırılmış paragraflardan birini temsil etmektedir. 2 ve 12. paragraflar ağırlıklı olarak mavi, 4 ve 14. paragraflar turkuaz, 6 ve 17. paragraflar turuncu, 10 ve 19. paragraflar ise ağırlıklı olarak mordur. Renklerin bu dağılımı belge oluşumunda tutarlı bir yapının olduğunu ifade etmektedir (Müller, 2021). Şekil 5 incelendiğinde paragraf 1 ve paragraf 12 yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisinin öğreniminde okuma yeteneğini geliştirme işlevi üzerine odaklanırken paragraf 4 ve paragraf 14 yapay zekânın Türkçenin dört temel dil becerisinden biri olan yazma işlevine vurgu yapmıştır. Paragraf 10 ve paragraf 18 ise yapay zekânın Türkçe dinleme becerisi üzerindeki işlevine dair kodlara odaklanmıştır.

Elde edilen bulgular katılımcıların yanıtlarına da yansımıştır. Katılımcı 1, 2. paragrafta yapay zekâ uygulamalarının Türkçenin dört temel dil becerisinin öğreniminde okuma yeteneğini geliştirme işlevini önemli bulduğunu belirtmiştir. Katılımcı yapay zekâ uygulamalarının okuma pratiği yaparken metni daha hızlı ve doğru anlamasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 5 ise 12. paragrafta benzer şekilde okuma becerisinin geliştiğini fakat özellikle kelime dağarcığının hızla arttığını vurgulamıştır. Katılımcı yapay zekâ uygulamalarının okuma metinleriyle etkileşimli bir şekilde çalışmasının faydalı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 3 ve 4 ise 4 ve 14. paragraflara odaklanarak yazma becerilerinin gelişimini vurgulamışlardır. Katılımcı 3 yapay zekânın yazma konusunda anında geri bildirim verdiğini ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yazdıklarını düzleterek doğru yapıyı öğrenmesinde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı yazma sürecinin daha verimli hâle geldiğini ve dilin doğru kullanımına dair önemli dersler aldığını vurgulamıştır. Katılımcı 11 ise 14. paragrafı referans alarak yazma sürecinde yapay zekâ uygulamalarının sadece dil bilgisi düzeltmeleri yapmadığını aynı zamanda daha çeşitli cümle yapıları önerdiğini ifade etmiştir. Bu öneriler sayesinde yazılarında daha akıcı ve doğru bir dil kullanmaya başladığını belirtmiştir.

Katılımcı 8 ve 9, 10 ve 19. Paragraflara odaklanarak dinleme becerisinin gelişiminden bahsetmişlerdir. Katılımcı 8 yapay zekâ uygulamalarının dinleme materyalleriyle sürekli çalışarak dinleme becerisinde büyük bir iyileşme kaydettiğini ifade etmiştir. Katılımcı dinlediği metinlerin anında sesli geri bildirim alması sayesinde doğru telaffuzları ve anlamları daha kolay kavradığını belirtmiştir. Katılımcı 9 ise 19. paragrafta yapay zekânın çeşitli aksanlarda dinleme pratiği sunmasının çok faydalı olduğunu söylemiştir. Katılımcıya göre farklı aksanlarla yapılan dinleme aktiviteleri Türkçenin çok yönlülüğünü anlamasına ve dinleme becerisini geliştirmesine olanak sağlamıştır.

Katılımcıların yanıtlarından ortaya çıkan paragraflar arasındaki bu karşılaştırma, yapay zekâ uygulamalarının Türkçe öğreniminde dilin dört temel yeteneği olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme hakkındaki ilişkilerin farklı yönlerini desteklediğini göstermektedir. Özellikle her beceri türü için yapay zekâ uygulamalarının sunduğu etkileşimli ve geri bildirimli yapı dil öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma bulguları yapay zekâ destekli uygulamaların yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan 12 yabancı uyruklu öğrencinin görüşleri doğrultusunda yapay zekâ destekli uygulamalarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde önemli düzeylerde etkili olduğu belirlenmiştir.

Konu hâkimiyeti (%3,1), cümle doğruluğu (%4,6), bağlam kurma (%4,6) ve akıcı konuşma (%4,7) gibi kodlar yapay zekâ destekli uygulamaların Türkçenin dört temel dil becerisini geliştirme konusunda desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgular özellikle yapay zekânın dil öğreniminde bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama kapasitesiyle ilgili önceki çalışmalarla (Mayer, 2019), Clark ve Mayer, 2016) tutarlıdır. Kod matrisindeki temalar yapay zekâ destekli uygulamaların sırasıyla en fazla kelime anlama, dil bilgisi, metin türü, kelime dağarcığı ve pratik yapma gibi dil becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu durum yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin anında geri bildirim sunarak öğrenme süreçlerini hızlandığına işaret eden Chen ve Khor (2020) çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Katılımcıların yanıtları yapay zekâ destekli uygulamaların Türkçenin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma üzerindeki etkilerini farklı açılardan ele almaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının özellikle kelime anlama, dil bilgisi, metin türü ve pratik yapma konularındaki etkisi belirgin şekilde vurgulanmıştır. Bu durum yapay zekâ destekli uygulamaların dil öğrencilerinin bilişsel yükünü azaltarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunduğunu gösteren Sweller (2011) tarafından ortaya konan Bilişsel Yük Teorisi ile açıklanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kelime anlama ve dil bilgisi konularında yapay zekânın öğrencilere metinlerde karşılaştıkları bilmedikleri kelimeleri tanıyarak kelime dağarcığını geliştirme işlevi dikkat çekmiştir. Katılımcılar yapay zekânın okuma ve yazma süreçlerinde kelime anlamlarını açıklayarak bu becerilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Müller, 2021). Dil bilgisi düzeyinde ise yapay zekânın anında geri bildirim vererek öğrencilerin dil bilgisi hatalarını düzeltmelerine yardımcı olduğu, özellikle zaman kipleri ve cümle yapıları konusunda önemli bir iyileşme sağladığı ifade edilmiştir. Bu bulgu Elis (2008) tarafından vurgulanan geri bildirimin dil öğrenmedeki rolünü desteklemektedir.

Metin türleri üzerine yapılan analiz yapay zekâ destekli uygulamalarının farklı yazı türlerine özgü dil yapılarını öğrenmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yapay zekânın metin türlerine dair sunduğu örnekler ve geri bildirimler yazılı dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar yapay zekâ uygulamalarının özellikle metin yazma gibi konularda ektili olduğunu vurgulamaktadır (Gugushvili ve Salukbadze, 2021). Bu sonuç yazılı dil becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin rolünü inceleyen Warschauer'in (2000) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir.

Dinleme becerileri açısından ise yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin doğru telaffuzları öğrenmelerini ve metinleri daha iyi anlamalarını sağladığı ifade edilmiştir. Çeşitli aksanlarla yapılan dinleme pratikleri, öğrencilerin Türkçenin çok yönlülüğünü anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu durum dinleme becerisinin gelişmesine olanak tanımıştır. Katılımcıların verdiği örnekler yapay zekâ destekli uygulamaların dinleme becerilerinde önemli bir iyileşme sağladığını göstermektedir (Gugushvili ve Salukvadze, 2021). Bu bulgular Vandergrift (2007) tarafından önerilen dinleme stratejileriyle de uyumludur.

Elde edilen bulgular ışığında yapay zekâ uygulamalarının Türkçe dil öğreniminde daha geniş kapsamlı kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Özellikle yabancı öğrenciler için dil becerilerinin her birinin gelişimini hedefleyen etkileşimli ve geri bildirim odaklı etkinliklerin tasarlanması önemlidir. Ayrıca farklı aksanlar ve metin türleri gibi zenginleştirilmiş içeriklerin öğrencilerin Türkçe becerilerini kapsamlı şekilde geliştirmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Gelecekteki araştırmalar yapay zekâ destekli etkinliklerin farklı dil becerileri arasındaki etkileşimi derinlemesine incelemek ve bu uygulamaların etkinliğini ölçmek için daha fazla veri toplaması önerilebilir.

Sonuç olarak yapay zekâ destekli uygulamalar yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dört temel dil becerilerini destekleyerek dil öğrenme süreçlerini hızlandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yapay zekâ destekli uygulamalar olan ChatGPT, Busuu, Duolingo, Babbel, Lingvist, Rosetta Stone, Memrise ve Chatspot'un dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine olan spesifik katkılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Farklı dil becerileri arasındaki etkileşimi daha derine incelemek ve bu uygulamaların etkinliğini ölçmek için geniş örneklem gruplarıyla nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Konuşma becerisini geliştirmek için ChatGPT ve Chatspot gibi uygulamalarla öğrencilerin doğal diyaloglar kurmalarını teşvik eden etkinlikler düzenlenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

4. Yazılı ifadeyi güçlendirmek amacıyla Duolingo ve Babbel gibi uygulamalardan yararlanarak öğrencilere yapılandırılmış yazma pratikleri sunulabilir.
5. Dinleme becerilerini geliştirmek için Rosetta Stone ve Busuu gibi uygulamalar kullanılarak farklı aksanlar ve konuşma hızlarına sahip materyallerle çalışmalar yapılabilir.
6. Okuma becerilerini desteklemek amacıyla Lingvist ve Memrise gibi uygulamalar aracılığıyla kelime dağarcığı ve metin analizi etkinlikleri uygulanabilir.
7. Öğrenciler öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek için zayıf oldukları dil becerilerine yönelik uygulamaları belirleyip bu alanlarda düzenli çalışmalar yapmaları önerilir.
8. Öğrenciler anlık geri bildirim sağlayan yapay zekâ destekli uygulamaları kullanarak dil bilgisi, kelime dağarcığı ve ifade yeteneklerini geliştirebilirler.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Athanassopoulos, S. M., and Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 3(2)*, 818-824. https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009

Akkaya, N., ve Şengül, L. (2023). Sohbet Robotları (Chatbots) ve Yabancı Dil Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi (58)*, 2988-2999. https://doi.org/10.534444/deubefd.1340781

Baidoo-Anu, D., and Ansah, L. O. (2023). Educational in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Baskara, R. (2023). Exploring the implication of ChatGPT for language learning in higher education. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7(2), 348-358. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387

Campbell, J. L. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods and Research, 42*(3), 294-320. https://doi.org/10.1177/0049124113500475

Cansız, M. K., ve Yavan, N. (2018). Girişimcilik ekosisteminde Türkiye için yeni bir araç: Yenilik Merkezleri/Ağları. Verimlilik Dergisi, (4), 7-49.

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.

Eichstaedt, J. C. (2021). Closed-and open-vocabulary approaches to text analysis: A review, quantitative comparisonn, and recommendations. *Psychological Methods, 26*(4), 398. https://doi.org/10.1037/met0000349

Estrada, M. A. (2023). Artificial intelligence (AI) can change the way of doing policy modelling. *Journal of Policy Modelling, 45*(6), 1099-1112. https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2023.11.005

İltar, L. (2020). Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliliği bağlamında göçmenlere Türkçe öğretimi. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi.*

Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A reviwe of ChatGPT in writing English essay. *Journal of English Language Teaching, 12*(1), 44-58. https://doi.org/doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069

Franzosi, R. D., and Vicari, S. (2013). Quantitative narrative analysis software options compared: PC-ACE and CAQDAS (ATLAS. ti, MAXqda, and NVivo). *Quality and Quantity*, 47, 3219-3247. https://doi.org/10.1007/s11135-012-9714-3

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach.* Duquesne university press.

Gugushvili, T., and Salukvadze, G. (2021). Using MAXQDA for analyzing documents: An example of prioritization research design in urban development. In M. Müller and S. Radiker (Eds.), The practice of qualitative data anaysis: Research examples using MAXQDA (pp. 107-120).

Haleem, A. J., and Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil transactions on benchmarks, standarts and evaluations, 2*(4), 100089. https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089

Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., and Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering, 2022*(1), 5215722

Ivanov, V., and Killian, L. (2005). A practitioner's guide to lag order selection for VAR impulse response analysis. *Studies in Nonlinear Dynamics and Econometrics, 9*(1). https://doi.org/10.2202/1558-3708.1219

Kallou, S., and Kikilia, A. (2021). A transformative educational fremework in tourism higher education through digital Technologies during the COVID-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 1*(1). https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.005

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., and Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability, 15*(16), 12451

Katı, T. N., ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 538-569. https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303

Köçeri, K., and Kırkkılıç, H. A. (2024). Yapay Zekânın Türkçe Dil Yeterliliğinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Türkçe ve Türk Dili Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 475-489. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1504250

Kohnke, H. D., and Davidson, J. M. (1940). *A survey and discussion of lysimeters and a bibliography on their construction and performance*. US Department of Agriculture.

Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology, 3*(1), 55-72.

Kostka, I., and Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ, 27*(3), 3. https://doi.org/10.55593/ej.27107int

Kuckartz, U., and Radiker, S. (2021). Using MAXQDA for mixed methods research. *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis*, 305-318.

Mart, M., ve Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research, 2*(1), 91-109.

Meniado, J. C. (2023). The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning and Assesment: A Rapid Review of Literature. *Arab World English Journal, 14*(4).

Miles, M. B. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks.

Moser, A., and Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research: Part 3: Sampling, data collection and analysis*: European Journal of Generative Practive, 24*(1), 9-18. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., and López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers, 12*(8), 153. https://doi.org/10.3390/computers12080153

Müller, A. (2021). Using MAXQDA's visiul tools. an axample with historical legal documents. In M. C. Gizzi and S. Radiker (Eds.), *The practice of qualitative data analysis: Research examples using MAXQDA* (pp. 55-70). https://doi.org/10.36192/978-3-948768058

Negrila, A. M. C. (2023). The new revolution in language learning: The power of artificial intelligence and education 4.0*. Bulletin of "Carol I" National Defence University (EN), 12(02)*, 16-27.

Patty, J. (2024). The use of IA in language learning: what you need to know. *Journal Review Pendidikan dan Pengajaran (JRPP), 7(1),* 642-654.

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 135-153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025

Rahman, M. M. (2023). Chatgpt for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences, 13*(9), 5783. https://doi.org/10.3390/app13095783

Shishido, J. C. (2021). Promoting Briliance: Unlocking ChatGPT's potential to Revolutionize EFL dialogu pratices. Language Processing Society 30th Annual Conference Proceedings (March 2024) (p. 3155-3159) Tokyo: Tokyo Denki University.

Sovrano, F. A., and Bacchelli, A. (2023). Toward eliminating hallucinations: GPT-based explanatory AI for intelligence textbooks and documentation. In CEUR Workshop Proceedings (Vol. 5465). CEUR-WS

Stebbins, R. A. (2001). Exploratory research in the social sciences (Vol. 48). Sage.

Swedberg, R. (2020). Exploratory research. Enhancing progress in social science, 17-41.

Tavşanlı, Ö. F., ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(1), 108-138.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 775-797.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 775-797.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Xiao, Y., and Zhi, Y. (2003). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages, 8*(3), 212. https://doi.org/10.3390/languages8030212

White, M. D., and Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends, 55*(1), 22-45. https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053

Whitebread, D., and Pino-Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic context. *Interpersonal regulation of leanring and motivation*, 14-44.

Yıldız, M. (2023). Exploring The Potential Of Chatbots And Chatgpt in Enhancing Vocabulary Knowledge. In *Transforming The Language Teaching Experience İn The Age Of AI* (pp. 160-188) IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9893-4.ch010

Young, J. C., and Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's potentials in generating Chatbot's dialogue for English as a foreign language learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 89*(6).

Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT örneği. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 42-51. https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013

Zhou, Y. (2023). Basic theory of fractional differential equations. World scientific. https://doi.org/10.11.1142/13289

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Anlatma Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Analizi

Analyzing Postgraduate Theses Prepared for Secondary School Students' Narration Skills

Aliye Nur ERCAN GÜVEN, Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, anercan@ogu.edu.tr

Ayşenur AK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, akaysenur00@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 22 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ercan Güven, A.N. ve Ak, A. (2025). Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 798-816.
DOI. 10.51460/baebd.1625404

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik 2020-2024 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan 92 tez; yıllara, üniversitelere, danışman ünvanlarına, araştırma yöntemlerine, örneklem grubuna, örneklem seçim tekniğine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve kaynakça sayılarına göre incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen tezlerin son yıllarda birbirine yakın sayılarda olduğu ve yazma becerisinin daha fazla çalışıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin 35 farklı üniversitede çalışıldığı ve daha çok profesör doktor ünvanlı hocaların danışmanlığında hazırlandığı görülmüştür. Tezlerin daha çok nicel veya karma yöntemlerle ve en çok 7. sınıf düzeyinde çalışıldığı görülmüştür. Tezlerde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim tekniğinin daha çok tercih edildiği anlaşılmıştır. En sık tercih edilen veri toplama aracı görüşme formu, en çok kullanılan veri analiz yöntemi ise bağımsız örneklem t-testidir. İncelenen tezlerin kaynakça sayılarının tezin türüne göre değişiklik gösterdiği ve doktora tezlerinde daha fazla olduğu saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, Yazma becerisi, Ortaokul öğrencileri, Yüksek lisans tezi, Doktora tezi.

Abstract. The purpose of this study was to investigate postgraduate theses about secondary school students' narrative skills that were written between 2020 and 2024. 92 theses were obtained for this purpose; they were analyzed based on years, universities, consultant titles, research methodologies, sample group, sample selection strategy, data collection tools, data analysis methods, and the number of bibliographies. Document analysis was used in the study. The investigation revealed that the theses under review were created under the guidance of experts and were studied at 35 different universities. It was noted that they were primarily researched at the seventh-grade level using mixed or quantitative methodologies. It is well known that non-probability sample selection is the method of choice for theses. The interview form is the most commonly used instrument for gathering data, while the independent sample t-test is the most popular technique for analyzing data. It was determined that the number of bibliographies of the theses examined varied depending on the type of thesis and was higher in doctoral theses.
Keywords: Speaking skills, Writing skills, Secondary school students, Master's thesis, Doctoral thesis.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The most fundamental and effective instrument for facilitating interpersonal communication is language. Four fundamental skills are used to evaluate language proficiency. The four fundamental skills (speaking, listening/watching, reading, and writing) support, and develop one another in the order that a native language user acquires them. People must effectively employ their language abilities in both their social and everyday lives as well as in their academic and professional lives. One of these abilities, listening, is learned from birth as the sense of hearing develops. Together with listening skills, speaking abilities also improve with time. Most people learn and develop their reading and writing skills in an educational setting.

This study is significant because it presents statistics from recent postgraduate theses on secondary school students' speaking and writing abilities, the target audience of Turkish teachers and teacher candidates, and it can demonstrate the accumulation and/or openness in the field, which will help direct future scientific research. It is believed that studies of this kind, which might be conducted on a regular basis, will help mentor scholars, particularly those who are just starting out.

Method. This study was carried out with a qualitative research design and the data of the study was obtained using the document analysis method. Purposive sampling method was used because theses that met certain criteria were selected to be examined in the research.

The postgraduate theses examined in the study were accessed through YÖK National Thesis Center on December 11, 2024. Postgraduate theses to be included in the research were determined according to certain criteria. The first scan was carried out in the detailed scan section of the relevant database. Education and training were chosen as the subjects in the detailed screening. The summary section was used for content scanning. In this way, it is aimed to be able to more easily access all the theses whose ability to explain has been studied, even in their titles, and to make the data more reliable.

The data obtained through examinations in line with the sub-problems of the study were classified and organized with the help of the Microsoft Excel program. For each variable determined, the data obtained from the theses were checked by both researchers at different places and times and were then brought together and made ready for analysis. In this way, the reliability of the data was tried to be increased. In addition, research data is still stored on computers.

Results, Discussion and Conclusion. As a result of the examinations, it was understood that writing skills were generally studied more in the postgraduate theses prepared in 2020-2024 regarding the narrative skills of secondary school students. It can be said that the number of doctoral theses prepared especially for the speaking skills of secondary school students is low. The finding that speaking skills have been studied rarely in theses is also found in some studies in the literature (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021; Yağmur-Şahin et al., 2013). In this context, it may be recommended to focus on speaking skills in new studies.

Considering the number of universities where postgraduate theses are prepared regarding the speaking and writing skills of secondary school students, there are 35 different university names. This number may strengthen the idea that studies on students' language skills are spread throughout the country. Atatürk University and Uşak University are the universities where related theses are studied more.

Ercan Güven, A.N. ve Ak, A. (2025). Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 798-816.
DOI. 10.51460/baebd.1625404

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

It was understood that a large proportion of the theses examined were advised by professors. Especially many of the doctoral theses were carried out under the supervision of professors. Boyacı and Demirkol (2018) examined doctoral theses in the field of Turkish education between 1995 and 2018. It was determined that professors and doctors were predominant as advisors.

It was determined that the theses examined within the scope of the review were mostly studied with quantitative or mixed methods. It was said that the quantitative research method was preferred in studies examining the theses prepared by Tok and Potur (2015) and Demirel (2023) on writing skills, and by Alver and Taştemir (2017) on speaking skills.

It was determined that the majority of the postgraduate theses examined were studied with a single grade level. Among these classes, the most studied sample group is the 7th grade; The least studied group is the 6th grade students. It was concluded in the study that both speaking and writing skills were studied with four classes at the secondary school level. There are also theses that include different grade levels together. In these theses, it is seen that the entire secondary school level is preferred together.

The investigation revealed that some of the theses under review lacked a statement regarding the sample selection method. It is acknowledged that readily accessible sampling selection is employed more commonly in appropriate/convenient sampling and purposive sampling selection types; non-probability sample selection is more preferred in theses where the sample selection approach is provided. One could argue that simple random assignments are more prevalent in these situations where probability-based sample selection is used.

It is evident that the theses under review employed 29 distinct kinds of data collection instruments. Interview forms are the most often used of these. The inspections revealed that various applications and programs were employed for the theses' data analysis. SPSS is the most widely used program for data analysis. It is evident from certain theses that the programs utilized are not mentioned. The majority of the theses that were assessed involved quantitative analysis; the independent sample t-test is the most widely utilized of these tests. Content analysis is the most often utilized qualitative analysis method. It is seen that there is a greater tendency to use 0-100 or 101-200 sources in master's theses that focus on the narration skills of secondary school students. While this number increases in doctoral theses, it can be said that the general weight is 201-300 or 301-400 sources.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel ve en güçlü araçtır. Dil becerileri dört temel beceri altında değerlendirilir. Bir ana dili kullanıcısının kazanım sıralaması düşünüldüğünde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanabilecek bu dört temel beceri, birbirini destekler ve bir arada gelişir. İnsanların dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor olması onların hem günlük/sosyal hayatları hem de eğitim/iş hayatları için önemlidir. Bu becerilerden dinlemenin kazanımı doğumla birlikte işitme duyusunun gelişimiyle başlar. Konuşma becerisi dinleme becerisiyle birlikte zaman içerisinde gelişir. Okuma ve yazma becerileri ise genellikle eğitim ortamında öğrenilen ve geliştirilen becerilerdir.

Dört temel dil becerisini alıcı ve üretici dil becerileri (Sevim ve Varışoğlu, 2024), algısal ve üretimsel dil becerileri (Göçen, 2020), anlama ve anlatma becerileri (Aktaş ve Bayram, 2021; Deniz ve Keray-Dinçel, 2015; Fidan, 2021; Göçer, 2018; Güzel ve Karadağ, 2013) olarak farklı isimlerle sınıflandırmak mümkündür. Bu çalışmada literatürde daha çok rastlanan anlama (dinleme/izleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri ayrımı tercih edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da alan becerilerinin anlama ve anlatma olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Anlama becerileri bilginin dışarıdan alınıp anlamlandırılması süreciyken anlatma becerisi edinilen, öğrenilen böylelikle zihinde var olan bilginin başkalarına aktarılmasıdır.

Eğitim ortamında dört temel dil becerisinin geliştirilmesi çoğunlukla Türkçe derslerinden/öğretmenlerinden beklenmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında da öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin iyi bir okuyucu, dinleyici, konuşmacı ve yazar olması konusunda etkili olacaktır. Ayrıca kazandıkları bu beceriler onlara okuduklarını/dinledikleri anlama ve düşündüklerini doğru olarak ifade edebilme yetisi kazandıracağından diğer derslerdeki başarılarını da artıracaktır.

Bireylerin kendilerini yazılı ya da sözlü olarak doğru, etkili ve yeterli bir şekilde aktarabilmesi önem arz eder. Günlük yaşamda iletişim ortamında en çok kullanılan beceri konuşma becerisidir. Konuşma duyguların, düşüncelerin sözle aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkarılması (Güneş, 2014) olarak açıklanmaktadır. Konuşma sürecinde düşüncelerin organize edilmesi, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, uygun kelimelerin seçilmesi gibi unsurlar önemlidir ve iletişim sürecini de etkileyebilmektedir. Bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında etkili ve güzel konuşma eğitiminin önemi büyüktür sahiptir (Kurudayıoğlu, 2003). Bu sebeplerle konuşma becerisinin geliştirilmesi önemli hâle gelmektedir. Yazma becerisi ise duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılmasıdır. İlk okuma yazma eğitimi ile kazandırılmaya başlayan yazma becerisi, öğrenim hayatının tamamında geliştirilmeye devam eder, okul sonrasında da günlük hayatın ve iş hayatının içindeki önemini korur (Taş ve Balcı, 2019). Bu bağlamda konuşma ve yazma becerilerini erken yaşlardan itibaren kazandırmak gerektiği söylenebilir.

Türkçe eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalarda öğrencilerin anlatma becerileri üzerinde durulduğu (Göçer ve Garip, 2020; Müldür ve Çevik, 2017), bu becerilerin kazandırılması ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

geliştirilmesi için çeşitli yaklaşım, yöntemler ve teknikler (Bağcı-Ayrancı ve Karahan, 2017; Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021; Taşkın ve Karakuş-Tayşi, 2018) geliştirildiği veya kullanıldığı, bu becerilerin ölçülmesine yönelik araçlar oluşturulduğu (Aydoğan ve Çelik, 2024; Deniz ve Demir, 2020; Işık-Aydın ve Erdem, 2022) görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan araştırmacılar da yüksek lisans ve doktora tezlerinde becerilerle ilgili araştırmalar yapmayı tercih edebilmektedir. Bunların yanı sıra tüm bu araştırmaları derleyip farklı açılardan inceleyerek alanda neler çalışıldığının durum tespitini yapan bilimsel çalışmalar da mevcuttur.

Destegüloğlu (2024) çalışmasında 1990-2021 tarihleri arasında konuşma becerisine yönelik deneysel süreçleri merkeze alan lisansüstü tezleri incelenmiştir. Kesici (2023) ise konuşma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikleri konu alan 2010-2023 yıllarında gerçekleştirilen makale ve tezleri tespit etmiştir. Fidan (2021) anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede not alma yöntemini ele alan makale ve tezleri incelemiştir.

Demirel (2023) araştırmasında 2015-2021 yıllarında Türkiye'de yazma eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Kemiksiz (2021) ise 2005-2020 yılları arasında yazma becerilerinin geliştirilmesi için çalışılmış yarı deneysel modelli tezleri incelemiştir. Tekin ve Bolat (2018) yazma becerisine yönelik ölçek geliştirilmiş makale, tez ve bildirileri saptamıştır.

Ancak bu çalışmaların (Destegüloğlu, 2024; Fidan, 2021; Kemiksiz, 2021; Kesici, 2023; Tekin ve Bolat, 2018) konuşma ve yazma becerileri özelinde bazı sınırlamalar yaparak belirli bir alanda yapılmış olan araştırmaları ele alıp inceledikleri görülür. Sadece Demirel'in (2023) araştırması bu çalışmaya benzer bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Ancak o çalışmada anlatma becerilerinden yalnızca yazma becerisi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise araştırma kapsamına konuşma becerisi de eklenmiş böylelikle anlatma becerilerinin çalışılma oranları arasında da bir karşılaştırma yapma imkânı doğmuştur. Ayrıca çalışmada daha yakın bir tarih aralığı ele alındığından bulgular güncellenmiştir. Çalışmanın farklılaşan bir diğer yönü ise yalnızca ortaokul öğrencileriyle yapılmış olan araştırmaların belirlenmesi ve incelenmesidir.

Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının hedef kitlesi olan ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik son yıllarda yapılmış olan lisansüstü tezlerin istatistiklerini vermesi, ilgili alandaki yığılmayı ve/veya açıklığı gösterebilmesi böylelikle yapılacak yeni bilimsel araştırmalara yön verebilmesi açısından önemlidir. Belirli aralıklarla yapılabilecek bu kapsamda çalışmaların özellikle genç araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik son yıllarda hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda incelemeye esas olan lisansüstü tezler bazı değişkenler açısından ele alınmak istenmiştir. Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin danışmanlarının ünvanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
6. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin örneklem seçim tekniğine göre dağılımı nasıldır?
7. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin kaynakça sayılarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olup çalışmanın verileri, doküman incelemesi yönteminden yararlanılarak elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) doküman incelemesinin araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olduğunu belirtir.

Veri kaynağı

Araştırmada incelemek için belirli ölçütleri karşılayan tezler seçildiğinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve derinlemesine bir araştırma yapılmasına katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışmanın veri kaynağını, ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlere, 11 Aralık 2024 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelemeye dâhil edilecek lisansüstü tezler belirli ölçütlere göre belirlenmiştir. Yapılan ilk tarama, ilgili veri tabanının detaylı tarama kısmında gerçekleştirilmiştir. Detaylı taramada konu olarak eğitim ve öğretim seçilmiştir. İçerik taraması için ise özet kısmı kullanılmıştır. Böylelikle başlıklarında bulunması dahi anlatma becerisi çalışılmış tüm tezlere daha rahat ulaşabilmek ve verilerin daha güvenilir olması amaçlanmıştır. Konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlere ulaşabilmek için özet kısmında konuşma becerisi, konuşma becerileri, konuşma eğitimi ve sözlü anlatım ifadeleri; yazma becerisine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlere

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ulaşabilmek için ise özet kısmında yazma becerisi, yazma becerileri, yazma eğitimi ve yazılı anlatım ifadeleri taranmıştır. Yine iki becerinin bir arada çalışılmış olabileceği tezleri de kapsam dışında bırakmamak için özet kısmında anlatma becerisi ve anlatma becerileri ifadeleri de taranmıştır.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen incelemeye dâhil etme ölçütleri ise şu şekildedir:

1. Tezin tam metnine erişim izninin bulunması
2. Tezin dilinin Türkçe olması
3. Tezin 2020-2024 yılları arasında tamamlanmış olması
4. Tezin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olması

Belirlenen ilk üç ölçüt için YÖK Ulusal Tez Merkezinin detaylı tarama kısmındaki filtrelemelerden yararlanılmıştır. Son ölçüt için ise araştırmacılar tarafından tezlerin başlık, özet ve içerik kısımları incelenerek uygulama yapılan grubun ortaokul öğrencileri olup olmadığı belirlenmiştir. Tablo 1'de araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü tezlerin inceleme ölçütlerine göre erişilen sayılarına yer verilmiştir:

Tablo 1.
İnceleme ölçütlerine göre tez sayıları

	İlk Tarama	Erişim izni	Dil	Yıl	Ortaokul öğrencileri ile
Konuşma becerisi	452	436	298	159	26
Konuşma becerileri	444	429	232	104	13
Konuşma eğitimi	47	44	41	8	3
Sözlü anlatım	114	105	84	26	2
Yazma becerisi	653	616	483	227	35
Yazma becerileri	909	882	620	266	41
Yazma eğitimi	166	162	132	42	9
Yazılı anlatım	478	440	402	110	27
Anlatma becerisi	15	11	11	6	1
Anlatma becerileri	71	65	64	33	5
Toplam	3349	3190	2367	981	162

Tablo 1'de belirtilen ve ilgili kriterleri taşıyan 162 lisansüstü tez ortak bir havuzda toplanmış ve tekrar eden tezler havuzdan çıkarılmıştır. Yapılan işlem sonucunda 95 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden birinin kelime öğretimine ilişkin olduğu tespit edildiğinden kapsam dışı bırakılmıştır. İki farklı tezde ise sadece Türkçe öğretmenleri ile çalışıldığı ve ortaokul öğrencilerini doğrudan etkileyen uygulamaların yapılmadığı saptanmış bu sebeple ilgili tezler kapsam dışında tutulmuştur. Sonuç olarak incelemeler toplamda 92 lisansüstü tez üzerinden yürütülmüştür. Bu tezlerin 49'unun Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 22'sinin Sosyal Bilimler Enstitüsü ve 21'inin Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin 73'ünün Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalında, 10 tanesinin Türkçe Eğitimi ana bilim dalında, 3'ünün Temel Eğitim ana bilim dalında, 2'sinin Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi ana bilim dalında, 2'sinin Eğitimin Kültürel Temelleri ana bilim dalında, bir tanesinin Özel Eğitim ana bilim dalında ve birinin de Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi ana bilim dalında çalışılmış olduğu söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin bir kısmında birden fazla dil becerisinin (örneğin okuma ve yazma) çalışıldığı, bir kısmında ise dört temel dil becerisinin bir arada alındığı görülmüştür. Böyle durumlarda tezlerin sınıflandırması yapılırken çalışma kapsamı dışında kalan okuma ve dinleme becerileri ayrı bir kategoriye alınmamıştır. Örneğin okuma ve yazma becerileri bir arada çalışılan bir yüksek lisans tezi yazma becerisi altında, tüm dil becerilerinin çalışıldığı bir doktora tezi ise konuşma ve yazma kategorisinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan incelemelerle elde edilen veriler Microsoft Excel programı yardımıyla sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Belirlenen her bir değişken için tezlerden saptanan veriler, her iki araştırmacının da farklı yer ve zamanlarda kontrolünden geçirilmiş ve sonrasında bir araya gelerek analizlere hazır hâle getirilmiştir. Bu sayede verilerin güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma verileri hâlen bilgisayar ortamında saklanmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda sıralanmış ve tablolar hâlinde verilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada cevap aranan ilk soru ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımının nasıl olduğudur. Tablo 2'de ilgili tezlerin yıllara göre dağılımları bulunur:

Tablo 2.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Konuşma		Yazma		Konuşma ve Yazma		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
2020	2	1	6	4	2		15
2021	4	1	4	4	1	2	16
2022	8	5	4	4		1	22
2023	1		9	4	2	1	17
2024	2	1	9	8	1	1	22
Toplam	17	8	32	24	6	5	92
	25		56		11		

Tablo 2 incelendiğinde yıllara göre toplam sayıların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Tablodan çıkarılabilecek bir diğer sonuç inceleme yapılan yıllarda yazma becerisinin konuşma becerisine oranla daha çok çalışılmış olduğu yönündedir. Özellikle doktora tezlerinde ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik az sayıda çalışma olduğu söylenebilir.

İncelenen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	Konuşma		Yazma		Konuşma ve Yazma		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Afyon Kocatepe Ü			1		1		2
Ağrı İbrahim Çeçen Ü	2						2
Akdeniz Ü				1	1		2
Ankara Ü				3			3
Atatürk Ü	1	1	3	2		1	8
Aydın Adnan Menderes Ü	1						1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü			1				1
Bursa Uludağ Üniversitesi				1			1
Çanakkale Ü	1		1	1			3
Dokuz Eylül Ü			2	1	1		4
Düzce Ü			1				1
Erciyes Ü		1			1		2
Fırat Ü		1		3			4
Gazi Ü				4			4
Gaziantep Ü	1						1
Giresun Ü			2				2
Hacettepe Üniversitesi				1			1
Hatay Mustafa Kemal Ü	1		1	2			4
İnönü Ü		2		1		1	4
İstanbul Aydın Ü	1						1
Kafkas Ü			2		1		3
Karamanoğlu Mehmet Bey Ü			1				1
Kırıkkale Ü	1						1
Kütahya Dumlupınar Ü	2		3				5
Mersin Ü	1		1				2
Muğla Sıtkı Koçman Ü			1				1
Necmettin Erbakan Ü	1		3			2	6
Ondokuz Mayıs Ü					1		1
Ordu Ü	1		1				2
Sakarya Ü		1	1				2
Siirt Ü	1						1
Tokat Gaziosmanpaşa Ü			2				2
Uşak Ü		2	2	3			7
Van Yüzüncü Yıl Ü			2				2
Yıldız Teknik Ü	2		1	1		1	5

Tablo 3'e göre 35 farklı üniversitede ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin hazırlandığı görülür. Bu durum konuya verilen ehemmiyeti gösterir nitelikte değerlendirilebilir. Atatürk Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi ilgili tezlerin daha çok çalışıldığı üniversitelerdir. Ayrıca Atatürk Üniversitesi hem konuşma hem de yazma becerilerine yönelik her iki türden (yüksek lisans ve doktora) tezin de çalışıldığı tek üniversitedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma kapsamında cevap aranan alt problemlerden biri incelenen tezlerin danışmanlıklarını yürüten hocaların ünvan dağılımıdır. Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine ilişkin hazırlanan tezlerinin danışmanlarının ünvanlarına göre dağılımı yer almaktadır:

Tablo 4.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı

Danışman ünvanı*	**Konuşma**		**Yazma**		**Konuşma ve Yazma**		**Toplam**
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Prof. Dr.	8	6	8	17	4	5	48
Doç. Dr.	7	2	17	6	1		33
Dr. Öğr. Üyesi	2	1	7	1	1		12

* Bir doktora tezinin biri profesör biri doçent olmak üzere iki danışmanı bulunmaktadır.

Tablo 4'e göre incelenen tezlere çoğunlukla profesör hocalar danışmanlık yapmışlardır. Özellikle doktora tezleri profesör hocaların danışmanlığında yapılmaktadır. Her üç ünvandan hocanın da ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerine destek vermiş olduğu tablodan çıkarılabilecek bir başka yorumdur.

Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 5'te bulunmaktadır:

Tablo 5.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

	Araştırma Yöntemi	**Konuşma**		**Yazma**		**Konuşma ve Yazma**		**Toplam**	
		YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Nicel	Betimsel tarama	2		3	2		1	8	38
	Deneysel	8		14	5			27	
	İlişkisel tarama			1	2			3	
Nitel	Betimsel araştırma			1				1	19
	Doküman incelemesi					1		1	
	Durum çalışması			2		1		3	
	Eylem araştırması	1	1	5	1	1	1	10	
	Olgubilim	1				2		3	
	Temel nitel araştırma			1				1	
Karma	Desen belirtilmemiş	2		2	1	1	1	7	35
	Gömülü desen				2		1	3	
	İç içe desen	2	4		1			7	
	Müdahale deseni				1		1	2	
	Paralel yakınsayan desen		1	1				2	
	Sıralı açıklayıcı desen	1	2	1	5			9	
	Sıralı açımlayıcı desen			1	4			5	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5 değerlendirildiğinde, ilgili tezlerde nicel çalışmaların nitel araştırmalara oranla daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra karma yöntemli araştırmaların da sıklıkla çalışılması söz konusudur. Nicel çalışmalarda daha çok deneysel yöntemin; nitel çalışmalarda ise eylem araştırmasının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Karma yöntemli araştırmalarda ise farklı desenlerin tercih edildiği; bazı araştırmalarda desen belirtilmediği görülür. Karma yöntemli çalışmalarda en sık tercih edilen desen, sıralı açıklayıcı desendir. Tabloda dikkat çeken bir başka husus eylem araştırmalarının hem konuşma hem de yazma becerilerinin çalışıldığı tezlerde her iki tez türünde de tercih edilmiş olmasıdır. Ayrıca ilgili yıllarda yalnızca konuşma becerisine yönelik nicel desende çalışılmış bir doktora tezine de rastlanmamıştır.

Ortaokul öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine yönelik lisansüstü tezler örneklem gruplarına göre de farklılık göstermektedir. Tablo 6'da tezlerin araştırma yapılan örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 6.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem grubu*	**Konuşma**		**Yazma**		**Konuşma ve Yazma**		**Toplam**
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
5. sınıf	4	1	5	1		1	12
6. sınıf	1	1	4	3		1	10
7. sınıf	6	5	13	12	1	2	39
8. sınıf	5	1	3	4	3		16
5 ve 6. sınıf			1		1		2
5 ve 8. sınıf			1				1
6 ve 7. sınıf			1				1
6 ve 8. sınıf				2			2
7 ve 8. sınıf			1				1
6, 7 ve 8. sınıf			1				1
5, 6, 7 ve 8. sınıf	1		2	2	1	1	7

* Sınıflandırmalar incelenen lisansüstü tezlerde çalışılan ortaokul öğrenci grupları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 6'ya göre incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda tek bir sınıf düzeyiyle çalışıldığı görülür. Bu sınıflardan en çok çalışma yapılan örneklem grubu ise 7. sınıf öğrencileridir. En az çalışma yapılan grup ise 6. sınıflardır. Ortaokul kademesindeki dört sınıfla da hem konuşma hem de yazma becerisine yönelik çalışılmış olması tablodan çıkarılabilecek bir başka yorumdur. Farklı sınıf düzeylerinin bir arada yer aldığı tezlerde daha çok tüm ortaokul kademesinin bir arada tercih edilmiş olduğu söylenebilir.

Çalışma yapılan örneklem grubunun seçim tekniğine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin örneklem seçim tekniğine göre dağılımı

Örneklem seçim tekniği			Konuşma		Yazma		Konuşma ve Yazma		Toplam	
			YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Olasılığa dayalı	Basit seçkisiz / random		6	1	11	7		1	26	29
	Küme / çok aşamalı					1			1	
	Tabakalı / katmanlı					2			2	
Olasılığa dayalı olmayan	Amaçsal	Benzeşik				1			1	53
		Kolay ulaşılabilir	4	4	2	4	2		16	
		Maksimum çeşitlilik				1	1		2	
		Ölçüt/Kriter	1	2	2			2	7	
		Tipik durum			1				1	
		Türü belirtilmemiş	2		1	4	1		8	
	Uygun / elverişli		3		9	3	1	1	17	
	Türü belirtilmemiş				1				1	
Belirtilmemiş			1	1	5	1	1	1	10	10

Tablo 7 incelendiğinde tezlerin bir kısmında örneklem seçim tekniğine dair bir ifade bulunmadığı anlaşılmaktadır. İncelenen lisansüstü tezlerde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçiminin daha çok tercih edildiği; bu bağlamda uygun/elverişli örneklem ile amaçsal örneklem seçimi türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin daha sık kullandığı görülür. Olasılığa dayalı örneklem seçiminin yapıldığı tezlerde ise basit seçkisiz/random atamaların daha çok yapıldığı söylenebilir.

Tablo 8'de incelenen tezlerin kullandıkları veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı görülmektedir:

Tablo 8.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri toplama aracı*	Konuşma		Yazma		Konuşma ve Yazma		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Anekdot kayıtları/gözlem notu				2			2
Anket	2		3	1			6
Araştırmacı günlüğü/notları		3	1	4	1	1	10
Başarı testi	2		1	3		2	8
Değerlendirme formu	5	3	11	5			24
Değerlendirme ölçeği		2	7	6			15
Dereceli puanlama anahtarı	1	1	7	7		3	19
Doküman				2	1		3
Envanter		1					1
Etkinlik kâğıtları		1	1	2			4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Fotoğraf			1				1
Görüş alma formu	1	1		2	1		5
Görüşme formu	4	5	9	16	3	3	40
Gözlem formu	4	4		3	1		12
Kaygı ölçeği	5	1	2	1		1	10
Kısa film				1			1
Kişisel/öğrenci bilgi formu	5	1	2	5	1	3	17
Kompozisyon/yazılı anlatım			8	7	2	1	18
Kontrol listesi		2		2			4
Motivasyon ölçeği			1	5			6
Öğrenci günlükleri		2	1	1	1	1	8
Ölçek**	3	1	8	12		2	26
Öz yeterlik ölçeği	1	1	2	1			5
Sınıflama şeması	1						1
Söylem tamamlama testi	1						1
Tarama testi		1					1
Tutum ölçeği	4	2	5	8		1	20
Video/ses kaydı	1	2	1	1	3		8
Yansıtıcı günlük		1					1

* Bir tezde aynı araçtan birden fazla kullanım durumları tek olarak sayılmıştır.
** kaygı, motivasyon, öz yeterlik ve tutum dışında kalan yeterlikleri/özellikleri ölçen araçlar

Tablo 8'e göz atıldığında incelenen tezlerde 29 farklı türde veri toplama aracının kullanıldığı anlaşılır. Bunlardan en sık tercih edileni görüşme formlarıdır. Ölçekler, değerlendirme formları ve dereceli puanlama anahtarları da incelenen tezlerde sıkça kullanılan veri toplama araçlarındandır. Duyuşsal niteliklere yönelik ölçeklerin içerisinde ise tutum ölçeklerinin daha fazla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Envanter, fotoğraf, kısa film, sınıflama şeması, söylem tamamlama testi, tarama testi ve yansıtıcı günlükler ise incelenen tezlerde en az sayıda karşılaşılan veri toplama araçlarındandır.

İncelenen lisansüstü tezlerde veri analizi için farklı programlardan/yazılımlardan yararlanıldığı görülmüştür. Analizlerin incelenen 60 tezde SPSS, 5 tezde MAXQDA, 2 tezde Microsoft Excel, 1 tezde JASP, 1 tezde Mplus, 1 tezde LISREL, 1 tezde NVIVO ve 1 tezde ise Microsoft Word programı yardımıyla yapıldığı belirtilmiştir. İncelenen 27 tezde analizler için kullanılan program belirtilmemiş ya da analiz için herhangi bir program kullanılmamıştır. Tablo 9'da incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı bulunmaktadır:

Tablo 9.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

	Veri analiz yöntemi	**Konuşma**		**Yazma**		**Konuşma ve Yazma**		**Toplam**	
		YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Nicel	Bağımlı örneklem t-testi	4	3	4	9		2	22	154
	Bağımsız örneklem t-testi	8	3	17	13	1	3	45	
	Betimsel istatistik	4		9	4			17	
	Ki-kare testi			2				2	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Korelasyon			2	2			4	
	Kovaryans analizi (ANCOVA)	1			6			7	
	Mann-Whitney U testi	2	3	2	8		1	16	
	Regresyon			1	1			2	
	Varyans analizi (ANOVA)	3	1	7	10	1	2	24	
	Wilcoxon işaretli sıralar testi	2	5	4	4			15	
Nitel	Betimsel analiz	2	4	6	4	1	3	20	58
	Doküman analizi			1	1	1		3	
	İçerik analizi	4	4	7	12	4	3	34	
	Söylem çözümlemesi		1					1	

Tablo 9 incelendiğinde tezlerde nicel analizlerin ağırlıklı olarak yapıldığı görülür. Bu testlerden en çok kullanılanı bağımsız örneklem t-testidir. Nitel analizler arasında en sık kullanılanın ise içerik analizi olduğu görülür. Nicel türdeki analizlerden bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizi; nitel türdeki analizlerden ise betimsel analiz ve içerik analizi ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik her iki türden tezde de kullanmış olan veri analiz yöntemleridir. Söylem çözümlemesi, ki-kare testi ve regresyon ise incelenen tezlerde az sayıda kullanılmış olan veri analiz yöntemleridir.

Tezlerde kullanılan kaynak sayıları bu çalışmanın alt problemlerinden sonuncusudur. Tablo 10'da incelenen tezlerde yararlanılan kaynak sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 10.
Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin kaynakça sayılarına göre dağılımı

Kaynakça sayısı	**Konuşma**		**Yazma**		**Konuşma ve Yazma**		**Toplam**
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
0-100	6		16		6		28
101-200	9	2	13	4			28
201-300	1	4	2	10		4	21
301-400	1	1	1	9			12
401-500		1		1			2
501-600						1	1

Tablo 10 değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik çalışılmış yüksek lisans tezlerinde 0-100 ya da 101-200 kaynak kullanma eğiliminin daha fazla olduğu düşünülebilir. Doktora tezlerinde ise bu sayı artarken genel ağırlığın 201-300 ya da 301-400 kaynak olduğu ifade edilebilir. 400 kaynağın üzerine çıkan nadir sayıda tezin ise yine doktora tezleri olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen tezler arasında 100 kaynağın altında bir sayıda hazırlanmış doktora tezlerinin bulunmaması da tablodan çıkarılabilecek bir başka yorumdur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik son yıllarda hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemeyi böylelikle mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları, literatürdeki benzer çalışmalarla tartışılmış ve bazı öneriler belirlenmiştir.

Yapılan incelemelerde ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine ilişkin 2020-2024 yıllarında hazırlanan lisansüstü tezlerde genel olarak yazma becerisinin daha fazla çalışılmış olduğu anlaşılmıştır. Özellikle ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik hazırlanmış doktora tezi sayının az olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin tezlerde az sayıda çalışıldığı bulgusunda literatürdeki bazı çalışmalarda da (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Yağmur-Şahin vd., 2013) rastlanmaktadır. Bu bağlamda yeni yapılacak olan çalışmalarda konuşma becerisine ağırlık verilmesi önerilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversite sayıları dikkate alındığında 35 farklı üniversite ismi görülmektedir. Bu sayı öğrencilerin dil becerilerine ilişkin çalışmaların ülke geneline yayılmış olduğu düşüncesini güçlendirebilir. Atatürk Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi ilgili tezlerin daha çok çalışıldığı üniversitelerdir. Benzer şekilde Destegüloğlu (2024) da Atatürk Üniversitesinde konuşma becerisine yönelik yüksek lisans tezlerinin çok sayıda olduğunu saptamıştır. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) dört temel dil becerisi alanında 2015-2019 yıllarındaki tezlerin; Boyacı ve Demirkol (2018) ise Türkçe eğitimi alanında çalışılmış doktora tezlerinin daha çok Gazi Üniversitesinde yürütüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Kemiksiz (2012) yazma becerisine yönelik yarı deneysel hazırlanan lisansüstü tezlerin daha çok Gazi ve Ankara Üniversitelerinde hazırlandığını iletir. Bu bulgular adı geçen üniversitelerin bu alanda köklü bir geçmişe sahip olması, kadrosunun kalabalık olması vb. sebeplerden kaynaklanabilir.

İncelenen tezlere büyük bir oranda profesör hocaların danışmanlık yaptığı anlaşılmıştır. Özellikle doktora tezlerinin birçoğu profesör hocaların danışmanlığında yürütülmüştür. Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe eğitimi alanında 1995-2018 yılları arasındaki doktora tezlerinin incelendiği çalışmada danışman olarak profesör doktor ünvanlı hocaların ağırlıklı olduğunu tespit edilmiştir. Ancak her üç ünvandan hocanın da ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerine destek vermiş olduğu görülür.

İnceleme kapsamında ele alınan tezlerin daha çok nicel veya karma yöntemlerle çalışıldığı tespit edilmiştir. Tok ve Potur (2015) ve Demirel'in (2023) yazma becerisine yönelik, Alver ve Taştemir'in ise (2017) konuşma becerisine yönelik hazırlanan tezlerin incelendiği çalışmalarda nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiğini söylenmiştir. Nicel çalışmalarda daha çok deneysel yöntemin; nitel çalışmalarda ise eylem araştırmasının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Karma yöntemli araştırmalarda ise farklı desenlerin tercih edildiği; bazı araştırmalarda desen belirtilmediği tespit edilmiştir. Karma yöntemli çalışmalarda en sık kullanılan tercih edilen desen, sıralı açıklayıcı desen olmuştur. Ayrıca eylem araştırmalarının hem konuşma hem de yazma becerilerinin çalışıldığı tezlerde her iki tez türünde (yüksek lisans ve doktora) de tercih edilmiş olduğu görülür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İncelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda tek bir sınıf düzeyiyle çalışıldığı saptanmıştır. Bu sınıflardan en çok çalışma yapılan örneklem grubu 7. sınıf; en az çalışma yapılan grup ise 6. sınıf öğrencileridir. Çalışmada ortaokul kademesindeki dört sınıfla da hem konuşma hem de yazma becerisine yönelik çalışılmış olduğu sonucuna varılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinin bir arada yer aldığı tezler de bulunmaktadır. Bu tezlerde daha çok tüm ortaokul kademesinin bir arada tercih edilmiş olduğu görülür. Destegüloğlu'nun (2024) çalışmasında da konuşma becerisine yönelik tezlerin daha çok 7. sınıf öğrencileriyle yapılmış olduğu bulgusu, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu kapsamda daha az çalışılan sınıflara yönelerek ortaokulun farklı sınıf düzeyleriyle yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda, incelenen tezlerin bir kısmında örneklem seçim tekniğine dair bir ifade bulunmadığı görülmüştür. Örneklem seçim tekniği belirtilen tezlerde ise olasılığa dayalı olmayan örneklem seçiminin daha çok tercih edildiği; bu bağlamda uygun/elverişli örneklem ile amaçsal örneklem seçimi türlerinde kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin daha sık kullandığı anlaşılır. Olasılığa dayalı örneklem seçiminin yapıldığı tezlerde ise basit seçkisiz/random atamaların daha çok olduğu söylenebilir.

İncelenen tezlerde 29 farklı türde veri toplama aracının kullanıldığı görülür. Bunlardan en sık tercih edileni ise görüşme formlarıdır. Benzer şekilde Demirel (2023) yazma becerisine yönelik tezlerin incelendiği çalışmada ve Destegüloğlu (2023) konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada en çok tercih edilen veri toplama araçlarının formlar olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçekler, değerlendirme formları ve dereceli puanlama anahtarları da incelenen tezlerde sıkça kullanılmış olan veri toplama araçlarıdır. Duyuşsal niteliklere yönelik ölçeklerden tutum ölçeklerinin daha fazla kullanıldığı dikkat çeker.

İncelemeler sonucunda tezlerde veri analizi için farklı programlardan/yazılımlardan yararlanıldığı görülmüştür. Veri analizlerinde en çok kullanılan program SPSS'tir. Destegüloğlu (2024), konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada en çok veri analiz programının SPSS olduğunu iletir. Bu durum ilgili programın kullanımının alanda öğrenilmiş olduğu ve yaygın şekilde tercih edildiği şeklinde bir fikir verebilir. Tezlerin bir kısmında ise kullanılan programların belirtilmediği görülür. İncelenen tezlerde nicel analizlerin ağırlıklı olarak yapıldığı; bu testlerden en çok bağımsız örneklem t-testinin kullanıldığı görülür. Nitel analizler arasında en sık kullanılan ise içerik analizidir. Nicel analizlerden bağımsız örneklemler t-testi ve varyans analizi; nitel analizlerden ise betimsel analiz ve içerik analizi ortaokul öğrencilerinin konuşma ve/veya yazma becerilerine yönelik her iki türden tezde de kullanmış olan veri analiz yöntemleridir. Söylem çözümlemesi, ki-kare testi ve regresyon ise kullanılmış olan veri analizleridir.

Ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerine yönelik çalışılmış yüksek lisans tezlerinde 0-100 ya da 101-200 kaynak kullanma eğiliminin daha fazla olduğu görülür. Yağmur-Şahin vd., (2013) lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, tezlerde kullanılan kaynak sayısının sıklıkla 31-100 kaynak aralığında olduğunu tespit etmişlerdir. Doktora tezlerinde bu sayı artarken genel ağırlığın 201-300 ya da 301-400 kaynak olduğu söylenebilir. 400 kaynağın üzerine çıkan az sayıda tezin yine doktora tezleri olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen tezler arasında 100 kaynağın altında bir sayıda hazırlanmış doktora tezlerinin bulunmaması araştırmanın bir başka sonucudur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aktaş, E., ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 1-18. https://doi.org/10.16916/aded.813456

Alver, M., ve Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(3), 451-462. https://doi.org/10.18298/ijlet.2041

Aydeniz, S., ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 200-216.

Aydoğan, S., ve Çelik, H. (2024). Topluluk önünde konuşma tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(3), 1780-1789. https://doi.org/10.24315/tred.1450885

Bağcı-Ayrancı, B., ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 1148-1177.

Boyacı, S., ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 512-531. https://doi.org/10.16916/aded.363599

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(3), 849-863. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1074129

Deniz, H., ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 9(2), 593-616. https://doi.org/10.30703/cije.640584

Deniz, K., ve Keray-Dinçel, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 16-46.

Destegüloğlu, B. (2024). Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerde konuşma becerisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 20-30. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1170732

Fidan, M. (2021). Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalara yönelik değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12*(24), 329-352.

Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES), 1*(1), 64-77.

Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 40-50.

Göçer, A., ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 16-32.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3(*1), 1-27.

Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 45-52. https://doi.org/10.16916/aded.16019

Işık-Aydın, R., ve Erdem, İ. (2022). Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 106-120. https://doi.org/10.29000/rumelide.1192509

Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: Yarı deneysel çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(41), 3172-3203. https://doi.org/10.26466/opus.887374

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 798-816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 798-816.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan tür, yöntem ve teknikler: Bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi, 8*(1), 88-105. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1265865

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Gociaoğlu, B. (2021). İkna edici konuşma becerisinin geliştirilmesinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 314-329. https://doi.org/10.16916/aded.859485

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf

Müldür, M., ve Çevik, A. (2017). Secondary school students' perceptions of writing skill: a metaphor analysis study. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 54-70.

Sevim, O., ve Varışoğlu, B. (2024). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin alıcı dil becerileri öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Turcology Research*, (81), 562-574. https://doi.org/10.62425/turcology.1453784

Taş, H., ve Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(1), 51-70. https://doi.org/10.35233/oyea.579984

Taşkın, Y., ve Karakuş-Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1226-1240. https://doi.org/10.16916/aded.460375

Tekin, M. T., ve Bolat, Y. (2018). Türkiye'de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 26-40.

Tok, M., ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 1-25. https://doi.org/10.16916/aded.30614

Yağmur-Şahin, E., Kana, F., ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 356-378.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Psikolojik Esneklik ve Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Relationship Between Psychological Resilience and Coping Styles

Zehra SARIMEN ÜNDAR, Psikolojik Danışman, MEB, z.sarimen@hotmail.com

Murat CANPOLAT, Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, muratcanpolat@inonu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 23 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Sarımen Ündar, Z. ve Canpolat, M. (2025). Psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 817-837.
DOI. 10.51460/baebd.1520907

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 330 üniversite öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanmasında "Psikolojik Esneklik Ölçeği" ve "Başa Çıkma Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, fark analizleri, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre başa çıkma stillerinin alt faktörlerinden mizahi yaklaşımın ve madde kullanımı ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğu; dine yönelmeyle birlikte duygulara odaklanma ve ortaya koymanın ortalamasının ise kadınlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile araçsal sosyal destek kullanma, olumlu yeniden yorumlama, kabullenme ve planlama başa çıkma stilleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilirken; psikolojik esneklik düzeyleri ile duygulara odaklanma ve ortaya koyma, madde kullanma, diğer etkinlikleri bırakma, yadsıma, duygusal odaklı ilgiyi kesme, zihinsel odaklı ilgiyi kesme ve kendini sınırlandırma başa çıkma stilleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre başa çıkma stilleri alt boyutlarının psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuç kısmında üniversite öğrencilerin psikolojik esneklik düzeylerinin yükseltilmesi ve başa çıkma stillerinin kullanımının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik esneklik, Başa çıkma stilleri, Üniversite öğrencileri.

Abstract. This study is a quantitative research examining the relationship between psychological flexibility and coping styles. This study, which was designed according to the relational survey model, was conducted with the participation of 330 university students studying at Inonu University Faculty of Education. 'Psychological Flexibility Scale' and "Coping Styles Scale" were used to collect the data. Descriptive statistics, difference analyses, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and regression analysis were used to analyse the data. According to the results of the study, it was seen that the averages of humorous approach and substance use, which are sub-factors of coping styles, were higher in males, while the averages of focusing and expressing emotions with religious orientation were higher in females. In addition, it can be said that there are significant positive relationships between psychological flexibility levels of university students and instrumental social support, positive reinterpretation, acceptance and planning coping styles, while there are significant negative relationships between psychological flexibility levels and focusing and expressing emotions, substance use, quitting other activities, denial, emotionally focused disengagement, mentally focused disengagement and self-limitation coping styles. According to another finding of the study, it was determined that the sub-dimensions of coping styles significantly predicted psychological flexibility. In the conclusion part of the study, suggestions were made to increase the psychological flexibility levels of university students and to improve the use of coping styles.
Keywords: Psychological resilience, Coping styles, University students.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Psychological resilience is the ability of individuals to cope with difficulties, change and stress and is an important skill that improves personal development and quality of life. People with high psychological resilience are open to negative thoughts and feelings, accept these experiences and act in accordance with their values. This attitude enables them to have a healthier psychological state and a strong inner balance. Research shows that high psychological flexibility supports psychological health by reducing negative states such as depression, anxiety and stress. On the other hand, low psychological flexibility increases the tendency to avoid or try to change negative emotions. These behaviours can deepen psychological problems in the long term. Individuals with high psychological flexibility accept their inner experiences and cope with them in a healthy way. Approaches such as Acceptance and Commitment Therapy offer techniques to increase psychological resilience and improve the ability to cope with stress. Psychological resilience is closely related to methods of coping with stress. Low psychological resilience may lead to resorting to dysfunctional coping strategies. In contrast, high resilience enables a person to cope with stress in a healthier way and to adapt to challenges. Several studies show that increasing psychological resilience improves coping with stress and life satisfaction. Especially in times of crisis, psychological resilience increases people's resilience, making it easier for them to cope with stress. As a result, psychological resilience increases individuals' ability to adapt to the challenges of life and develop healthy coping strategies. The development of this skill increases psychological well-being and quality of life.

Method. This study is a correlational research that aims to examine the relationship between psychological flexibility and life satisfaction. The students studying at İnönü University constituted the study group and the sample was selected using the appropriate sampling method. The research was conducted with the permission of the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee and the data were collected face-to-face. Coping Styles Scale Short Form and Psychological Flexibility Scale were used in the study.

Results. This study examined the relationship between psychological flexibility levels and coping styles of university students. Psychological flexibility levels did not show a significant difference according to gender. However, gender-based differences were observed in some coping styles. While men used coping strategies such as humorous approach and substance use more frequently, women preferred strategies such as turning to religion and focusing on emotions more frequently. No significant gender differences were found among other coping styles. No significant difference was found between psychological flexibility and coping styles according to university department. Psychological flexibility showed a positive relationship with positive coping styles (using instrumental social support, positive reinterpretation, acceptance, planning) and a negative relationship with avoidance-based coping strategies (substance use, denial, emotional focus). In addition, when the correlations between the sub-dimensions of psychological flexibility and coping styles were analysed, positive and negative relationships were found. Coping strategies such as using instrumental social support, positive reinterpretation, acceptance and planning are associated with high psychological flexibility. On the other hand, strategies such as substance use, denial, focusing on emotions and self-limitation are associated with low psychological flexibility. Coping styles such as using instrumental social support, substance use, denial, focusing on emotions, behavioural and mental disengagement,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

and self-limitation explain a small part of the variance of low psychological resilience. On the other hand, coping styles such as acceptance, positive reinterpretation, and planning explain a significant portion of the variance of high psychological flexibility. In conclusion, this study emphasises the effects of the relationships between psychological resilience and coping styles on university students' mental health. Positive coping strategies were found to have strong effects on psychological flexibility, whereas avoidance-based strategies had negative effects.

Discussion and Conclusion. This study examined the relationships between psychological resilience levels and coping styles using data from 330 university students. According to the findings, psychological flexibility levels were positively correlated with positive coping strategies (e.g., positive reinterpretation, acceptance, religious orientation, planning) and negatively correlated with avoidance-based coping strategies (e.g., substance use, denial, focusing on emotions, using social support). In terms of gender, males scored higher on humorous approach and substance use, while females used emotional support and religious orientation strategies more. In terms of university departments, no significant difference was found in students' psychological flexibility and coping styles. The study reveals that the relationship between psychological flexibility and coping styles has significant effects on the mental health of university students. In addition, by emphasising the importance of developing these relationships, various suggestions were made to support coping styles and increase psychological flexibility. Among these, strengthening coping styles in individual counselling sessions, developing programmes on psychological flexibility and conducting mixed studies examining the applicability of coping strategies are suggested. Limitations of the study include the fact that the data were limited to 330 students at İnönü University and the validity and reliability problems of the measurement tools. The results of this study suggest that the relationship between coping styles and psychological flexibility contributes to a healthier mental health.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Psikolojik olarak esnek olma yeteneği, yaşamda kaçınılmaz olarak karşımıza çıkan değişikliklere başa çıkabilmek için gerekli olan bir beceridir. Psikolojik esneklik düzeyi arttıkça yeni koşullara, zorluklara ve durumlara uyum sağlamak kolaylaşır. Zor düşünceleri ve duyguları hayatın bir parçası olarak kabul etmek, hayatta ilerlemeyle birlikte amaçların ve değerlerin arkasından gitmeyi sağlar (Hayes, 2013). Psikolojik esnekliği yüksek olan insanlar daha düşük psikolojik sıkıntı seviyelerine sahip olma eğilimindedir; psikolojik esneklik düzeyinin düşüklüğü ise daha yüksek düzeyde öfke, stres, endişe, depresyon ve yaşam kalitesini düşüren diğer duygulara karşılık gelir (Hayes vd., 1999). Psikolojik esneklik, duygu ve düşünceleri akışa bırakmayı öğrenmekten çok daha fazlasıdır. İçinde bulunduğumuz ana farkındalıkla yaklaşmanın yanı sıra psikolojik esneklik, değerleri ve amaçları yansıtan eylemlerde bulunmak anlamına da gelir. Psikolojik olarak esnek insanlar içinde bulundukları durumları sakin ve düşünceli bir şekilde değerlendirebilirler (Luoma vd., 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde psikolojik esnekliğin; psikolojik sağlamlığın temel yapı taşı olduğu vurgulanmaktadır (Kroska vd., 2020; Landi vd., 2020).

Psikolojik esneklik, bireylerin duygusal, düşünsel ve davranışsal tepkilerini esnek ve etkili bir şekilde yönetebilme yeteneğidir. Bu beceri, özellikle zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında kişinin kendi iç kaynaklarını ve yeteneklerini kullanarak uygun ve etkili bir şekilde tepki vermesini sağlar (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Psikolojik esnekliği yüksek olan bireyler, yaşamın getirdiği engeller ve zorluklarla karşılaştıklarında bile direnç gösterebilirler. Bu direnç, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına ve zorlayıcı yaşam olaylarına karşı güçlü bir şekilde durabilmesine yardımcı olur (Hayes vd., 2006). Bu bağlamda psikolojik esneklik, bireylerin yaşamın karmaşıklıklarına uyum sağlamasına ve kendi gelişimlerini sürdürmesine katkıda bulunur.

Psikolojik esneklik, kabul ve kararlılık terapisinin önemli kavramlarından biridir. Bu kavram, bireyin bilinçli bir şekilde içinde bulunduğu anı fark etmesi ve bu anı, kendi seçtiği değerler doğrultusunda yaşaması olarak tanımlanır (Harris, 2016). Psikolojik esnekliğin temel unsurları ise şunlardır: Anda olma (contact with the present moment), bilişsel ayrışma (cognitive defusion), kabul (acceptance), bağlamsal benlik (self-as-context), değerler (values) ve değerlere yönelik davranışlar (committed action) (Hayes, 2006).

Psikolojik esneklik modelindeki ilk dört bileşen, şimdiki an ile temas etmeyi ve kabul süreçlerini içermektedir. Bu süreçlerin temel amacı, bireyin değişime ve yeniliğe açık olmasını sağlamaktır. Bağlamsal benlik, değerlerle bağlantı kurmayı, değerlere uygun yaşantıları benimsemeyi ve an ile esnek teması içerir, ki bu da eylemlerin değişmesini ve tutarlı bir şekilde uygulanmasını ifade eder (Coyne vd., 2011). Bu nedenle an ile esnek temas ve bağlamsal benlik, her iki kısmı da etkiler ve birbirleriyle sürekli etkileşim içindedirler (Harris, 2006; Hayes vd., 2013). Yapılan araştırmalarda, psikolojik esneklik düzeyinin düşüklüğü ile olumsuz psikolojik faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Hayes vd., 2006). Depresyon ve anksiyete gibi çeşitli psikolojik sorunların yanı sıra, stres (Wersebe vd., 2018) ve yeme alışkanlıkları gibi alanlarda da psikolojik esnekliğin düşük olması önemli bir etken olarak gözlemlenmiştir (Masuda ve Tully, 2012; Bluett vd.).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Psikolojik esnekliği yüksek bireyler, mevcut anda olumsuz içsel deneyimlere açık olur ve bu deneyimleri kabullenirler. Bu açık fikirli yaklaşım ve kabul, onların kişisel değerleriyle uyumlu hareket etmelerini sağlar. Öte yandan, psikolojik esnekliği düşük olan kişiler, olumsuz duygular ve düşüncelerle başa çıkmayı zor veya kaçınılmaz olarak görme eğilimindedirler. Bu bireyler, olumsuz içsel deneyimlerden kaçınmaya veya bunları değiştirmeye çalışarak stresi azaltmaya çabalarlar (Harris, 2016). Yaşantısal kaçınma kavramı, kabul ve kararlılık terapisi bağlamında önemlidir. Bu kavram, bireylerin hoşnutsuz oldukları içsel deneyimleri (örneğin, bedensel duyumlar, duygular, düşünceler, zihinsel imgeler) sürdürmekten kaçınma eğilimini ifade eder. Ancak bu tür kaçınma çabaları paradoksal olarak psikolojik problemlere yol açabilir çünkü istenmeyen içsel deneyimlerle mücadele etmek için yapılan çaba, bu deneyimlere daha fazla odaklanmayı ve yeni olumsuz davranış kalıplarının oluşumunu teşvik edebilir (Hayes vd., 1996). Kabul ve kararlılık terapisi, içsel sıkıntıların normal ve kaçınılmaz olduğunu vurgular. Bu terapi yaklaşımı, yaşantısal kaçınmanın uzun vadede psikolojik problemleri artırabileceğini ve yaşam kalitesinde düşüşe neden olabileceğini ifade eder. Bireylerin içsel deneyimleri kabul etmeleri ve kişisel değerleri doğrultusunda yaşamaları, psikolojik sağlamlığın ve yaşam memnuniyetinin artmasına katkı sağlayabilir (Harris, 2016).

Bireylerin psikolojik esneklik seviyeleri, stresle başa çıkma yöntemleriyle sıkı bir şekilde ilişkilidir. Düşük psikolojik esneklik, dikkati dağıtma, kaçınma veya madde kullanımı gibi işlevsiz başa çıkma yöntemlerine başvurma eğilimini artırabilir ve bu durum psikolojik problemlerin daha ciddi boyutlara ulaşmasına katkıda bulunabilir (Burton ve Bonanno, 2016; Nielsen vd., 2016; Karekla ve Panayiotou, 2011). Psikolojik esneklik, bireylerin çeşitli durumlar karşısında esnek tepkiler geliştirebilme yeteneğini ifade eder. Bu esneklik, uzun vadeli hedeflere ulaşma ve değişen koşullara etkili bir şekilde adapte olma yeteneği olarak da görülebilir (Dawson ve Golijani-Moghaddam, 2020). Aracılık analizi çalışmaları, stresli olaylarla başa çıkma tepkilerinde psikolojik esnekliğin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Rueda ve Valls, 2020). Çeşitli çalışmalar, psikolojik esneklik düzeyinin artırılmasının stresle baş etmede etkili olduğunu göstermektedir (Brinkborg vd., 2011; Flaxman ve Bond, 2010; Hayes, 1996). Psikolojik esneklik, sadece bireylerin yaşamın zorluklarına adaptasyonunu sağlamakla kalmaz, aynı zamanda içsel deneyimlerle daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarını da destekler. Bu nedenle, psikolojik esnekliği artırmaya yönelik çabaların önemi büyüktür.

Başa çıkma yöntemlerinin uygulanması, bireylerin yaşamlarına uyum sağlamaları ve işlevselliklerini koruyabilmeleri açısından kritik bir rol oynar. Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkmayı, "bireyin kaynaklarını zorladığı veya aştığı düşünülen belirli dışsal ve/veya içsel talepleri yönetmeye yönelik sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar" olarak tanımlamışlardır.

İlgili literatürde, düşük psikolojik esnekliğin birçok psikolojik sorunla güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Masuda ve Tully, 2012). Benight ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir araştırma, psikolojik esnekliğin psikolojik zorluklarla baş etme düzeyini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Burton ve Bonanno (2016) tarafından yapılan çalışmalar, psikolojik esnekliğin stresle baş etme düzeyini artırdığını göstermektedir. Wersebe ve arkadaşları (2018), kabul ve kararlılık terapisi temelli bir kendine yardım psiko-eğitim programında psikolojik esneklik düzeyinin artmasıyla katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinde artış ve stres düzeylerinde düşüş olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bulgular, psikolojik esnekliğin stresle baş etme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve baş etme stilleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Dawson ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Golijani-Moghaddam (2020) ise COVID-19 pandemi döneminde yapılan çalışmalarında, stresle baş etmede psikolojik esnekliğin etkisinin belirgin olduğunu bildirmişlerdir. Bu bulgular, özellikle kriz zamanlarında psikolojik esnekliğin önemini vurgulamakta ve bu becerinin stresle baş etme kapasitesini artırıcı etkisini desteklemektedir.

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Alanyazın incelendiğinde psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri değişkenlerini içeren ayrı ayrı çalışmaların var olduğu veya bu değişkenlerin farklı değişkenlerle aracılık rolü olan birçok çalışma olduğu görülmüştür. Ancak psikolojik esneklik ve başa çıkma stillerini Türkiye' deki üniversite öğrencileri örnekleminde araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkma ve psikolojik esneklik arasındaki ilişki düşünüldüğünde Malatya ilinin 6 Şubat 2023 tarihli depremlerden etkilenmiş olması ve araştırma verilerinin depreme maruz kalmış üniversite öğrencileriyle toplanmış olmasının araştırma için önemli bir özgünlük değeri taşıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan ölçümlerde alanyazına yeni bir model sunulmak istenmiştir. Günümüzde üniversite öğrencilerinin psikolojik esnekliğini arttırmaya ve başa çıkma stilleri geliştirmesini sağlamaya yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler formüle edilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile başa çıkma stilleri okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
4. Üniversite öğrencilerinin başa çıkma stilleri psikolojik esnekliklerini yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan yapılan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2012).

Katılımcılar

Araştırma verileri Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde devam etmekte olan beş farklı bölümde eğitim gören 330 öğrenciden toplanmıştır. Örnekleme seçiminde, seçkisiz olmayan örneklem seçim yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın amacına en uygun örneği belirlemeyi hedefleyen ve kolay ulaşılabilirlik, zaman ve maliyet tasarrufu gibi avantajlar sağlayan bir örneklem seçim stratejisidir (Koç Başaran, 2017). Çalışmada yer alan üniversite öğrencilerine ait betimsel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada yer alan üniversite öğrencilerinin 75' inin (%22.7) erkek, 255' inin (%77.3) kadın olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin 61'i (%18.4) Rehberlik ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Psikolojik Danışmanlık, 57'si (%17.2) Sınıf Öğretmenliği, 69'u (%20.9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 64'ü (%19.3) Okul Öncesi Öğretmenliği ve 79'u (%23.9) İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde okumaktadır. Çalışma grubuna ait istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Örneklemde yer alan üniversite öğrencilerinin betimsel verileri

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	*Kadın*	255	77.3
	Erkek	75	22.7
Bölüm	*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*	61	18.4
	Sınıf Öğretmenliği	57	17.2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	69	20.9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	19.3
	İngilizce Öğretmenliği	79	23.9

Ölçme araçları

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların demografik ve kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve hangi bölümde eğitim gördükleri gibi bilgiler bulunmaktadır.

Başa Çıkma Stilleri Ölçeği kısa formu (BÇSÖ-KF)

Carver (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışması Bacanlı ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan Başa Çıkma Stilleri Ölçeği (COPE Inventory) her biri iki madde içeren toplam 28 maddeden oluşmakta ve 14 farklı faktörü ölçmektedir. Ölçek 4' lü derecelendirmeye sahiptir ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 112 iken en düşük puan 28 olmaktadır. Ölçeğin tüm faktörleri toplam varyansın %80.37'sini açıklamaktadır. Faktörlerin güvenirliği Cronbach alfa katsayılarıyla değerlendirilmiş olup, bu katsayılar .39 ile .92 arasında değişmektedir. Alt boyutları "arasında araçsal sosyal destek kullanımı", "mizahi yaklaşım", "duygusal odaklanma ve ifade", "madde kullanımı", "kabullenme", "diğer etkinliklerden vazgeçme", "dine yönelme", "yadsıma", "davranışsal ve zihinsel ilgiyi kesme", "kendini sınırlama", "olumlu yeniden yorumlama", "duygusal sosyal destek kullanımı" ve "planlama" bulunmaktadır (Bacanlı ve ark, 2013).

Bu araştırmada da bu ölçeğin faktörleri için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmamızda Cronbach alfa katsayıları "araçsal sosyal destek kullanma" alt boyutu için .63, "mizahi yaklaşım" alt boyutu için .88, "duygulara odaklanma ve ortaya koyma" alt boyutu için .64, "madde kullanımı" alt boyutu için .76, "kabullenme" alt boyutu için .60, "diğer etkinlikleri bırakma" alt boyutu için .33, "dine yönelme" alt boyutu için .82, "yadsıma" için .65, "davranışsal olarak ilgiyi kesme" alt boyutu için .67, "zihinsel olarak ilgiyi kesme" alt boyutu için .39, "kendini sınırlandırma" alt boyutu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

için .40, "olumlu yeniden yorumlama" alt boyutu için .60, "duygusal destek kullanma" alt boyutu için .29 ve "planlama" alt boyutu için .67 olarak bulunmuştur.

Psikolojik esneklik ölçeği

Psikolojik esneklik ölçeği Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yetişkin bireylerde uygulanmak amacıyla geliştirilmiştir. Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında orijinal ölçeğin 37 maddelik deneme formu kullanılmıştır. 310 katılımcı ile yapılan uyarlama çalışmasından sonra elde edilen verilerle yapılan faktör analizine çalışmasına göre ölçek 28 maddeden ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı .83; Spearman Brown katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Çalışma neticesinde ölçekte değerler ve değerler doğrultusunda davranış, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma olarak 5 farklı alt boyut bulunduğu görülmektedir. Ölçekte 2,3,5,6,8,18,20,22,23,24 ve 25. Maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Ölçekten alınan puanın artması psikolojik esnekliğin de arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin doğru ve güvenilir bir şekilde çalıştığı kanıtlanmıştır (Karakuş ve Akbay, 2020).

Bu araştırmada ise bu ölçek faktörleri için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. "Kabul" alt boyutu için .62, "an ile esnek temas halinde olmak" alt boyutu için .68, "bir bağlam olarak benlik" alt boyutu için .59, "ayrışma" alt boyutu için .72, "benimsenen değerler ve bu değerlere uygun davranışlar içinde olmak" alt boyutu için .58 ve toplam psikolojik esneklik için .82 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (05/12/2024-E.523343) etik onay alınmıştır. Veriler, 2024 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yüz yüze ve çevrimiçi yöntemlerle toplanmıştır. Öğrencilerden gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları istenmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce, katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi veren bir bilgilendirme formu sunulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

Veri analizi

Araştırmada, üniversite adaylarının psikolojik esneklik ve başa çıkma stillerini belirlemek için kullanılan ölçeklerde elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Psikolojik Esneklik Ölçeği'nde her madde için alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar belirlenmiştir (en yüksek 5, en düşük 1). Başa Çıkma Stilleri Ölçeği'nde ise her madde için alınabilecek puanlar (en yüksek 4, en düşük 1) saptanmıştır. Ölçeklerde yer alan bazı maddelerin ters kodlaması yapıldıktan sonra her iki ölçek için ve alt boyutları için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce, psikolojik esneklik ölçeği için skewness (çarpıklık) değeri -0.355, kurtosis (basıklık) değeri ise 0.471 olarak hesaplanmıştır. Başa Çıkma Stilleri ölçeği alt boyutları için skewness değerleri -1.324 ile 2.204 arasında, kurtosis değerleri ise -0.907 ile 4.097 arasında değişmektedir. Psikolojik esneklik ölçeği ve başa çıkma stilleri ölçeği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

madde kullanımı ve dine yönelme alt boyutları hariç diğer alt boyutlar için skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımını güçlendirmektedir. Bu nedenle, parametrik testler verilerin analizinde tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2019).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin ve başa çıkma stillerinin cinsiyete göre değişiminin tespitinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ve başa çıkma stillerinin okudukları bölümlere göre değişimine ise Anova testi kullanılarak bakılmıştır. Psikolojik esneklik ve alt boyutları başa çıkma stilleri ve alt boyutları arasında ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayıları; .00 - .29 aralığında olması düşük, .30 - .69 aralığında olması orta, .70 - 1.00 aralığında olması yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Analiz sonucunda bazı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı başa çıkma stilleri ve alt boyutlarının psikolojik esnekliği ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.
Psikolojik esneklik ve başa çıkma stillerinin cinsiyete göre değişimi

Değişken		**Cinsiyet**	**N**	**x̄**	**Sd**	**t**	**P**
Psikolojik Esneklik		*Kadın*	255	57.64	9.046	-1.051	.673
		Erkek	75	58.85	8.678		
Başa Çıkma Stilleri	Araçsal Olarak Sosyal Destek Kullanma	*Kadın*	255	6.09	1.424	1.875	.063
		Erkek	75	5.75	1.386		
	Mizahi Yaklaşım	*Kadın*	255	5.16	1.797	-3.075	.003*
		Erkek	75	5.91	1.861		
	Duygulara Odaklanma ve Ortaya Koyma	*Kadın*	255	5.63	1.534	3.777	.000*
		Erkek	75	4.83	1.647		
	Madde Kullanımı	*Kadın*	255	2.53	1.193	-2.531	.013*
		Erkek	75	3.07	1.735		
	Kabullenme	*Kadın*	255	6.25	1.303	-.101	.919
		Erkek	75	6.27	1.519		
	Diğer Etkinlikleri Bırakma	*Kadın*	255	5.35	1.328	1.096	.275
		Erkek	75	5.16	1.274		
	Dine Yönelme	*Kadın*	255	6.97	1.403	4.559	.000*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Erkek	75	5.73	2.220		
Yadsıma	*Kadın*	255	3.82	1.539	.092	.927
	Erkek	75	3.80	1.644		
Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme	*Kadın*	255	3.92	1.579	1.289	.200
	Erkek	75	3.64	1.657		
Zihinsel Olarak İlgiyi Kesme	*Kadın*	255	5.32	1.513	1.763	.080
	Erkek	75	4.97	1.479		
Kendini Sınırlandırma	*Kadın*	255	5.27	1.372	.151	.880
	Erkek	75	5.24	1.593		
Olumlu Yeniden Yorumlama	*Kadın*	255	6.02	1.325	.589	.557
	Erkek	75	5.92	1.343		
Duygusal Sosyal Destek Kullanma	*Kadın*	255	4.95	1.412	-.240	.811
	Erkek	75	5.00	1.677		
Planlama	*Kadın*	255	6.43	1.256	.005	.996
	Erkek	75	6.43	1.327		

*Not: *p<0.05.*

Tablo 2'te verilen analiz sonuçlarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre psikolojik esneklik düzeyleri ve başa çıkma stillerine ait ilişkin t değeri incelenmiştir. Buna göre psikolojik esneklik düzeyi ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir (p>0.05). Bununla birlikte başa çıkma stillerinin alt faktörlerinden mizahi yaklaşımın (p<0.05; x̄ erkek = 5.91, x̄ kadın = 5.16) ve madde kullanımı ortalamasının (p<0.05; x̄ erkek = 3.07, x̄ kadın = 2.53) erkeklerde daha yüksek olduğu, dine yönelme (p<0.05; x̄ erkek = 5.73, x̄ kadın:6.97) ve duygulara odaklanmayla ortaya koymanın ortalamasının ise kadınlarda daha yüksek olduğu (p<0.05; x̄ erkek = 4.83, x̄ kadın = 5.63) görülmüştür. Diğer başa çıkma stillerinin ortalamalarının ise kadın ve erkeklerde p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik ile başa çıkma stilleri düzeyi okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Psikolojik esneklik ile başa çıkma stilleri düzeyi bölüm değişkenine göre değişimi

Değişkenler		**Bölüm**	**n**	**Sd**	**x̄**	**F**	**P**
		PDR	61	9.328	59.87		
		Sınıf Öğr.	57	8.233	57.47		
Psikolojik Esneklik		*Sos. Bilg. Öğr.*	69	9.308	57.52	1.273	.280
		Okul Önc. Öğr.	64	8.244	58.48		
		İngilizce Öğr.	79	9.368	56,62		
Başa Çıkma Stilleri	Araçsal Olarak Sosyal Destek Kullanma	*PDR*	61	1.340	6.34		
		Sınıf Öğr.	57	1.481	5.95	1.701	.149
		Sos. Bilg. Öğr.	69	1.431	5.74		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mizahi Yaklaşım	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.446	6.14	2.070	.085
	İngilizce Öğr.	79	1.381	5.94		
	PDR	61	1.648	5.43		
	Sınıf Öğr.	57	1.781	5.16		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.906	5.45		
Duygulara Odaklanma ve Ortaya Koyma	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.757	4.84	1.593	.176
	İngilizce Öğr.	79	1.959	5.67		
	PDR	61	1.558	5.80		
	Sınıf Öğr.	57	1.601	5.39		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.570	5.35		
Madde Kullanımı	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.410	5.61	.803	.524
	İngilizce Öğr.	79	1.745	5.18		
	PDR	61	1.273	2.49		
	Sınıf Öğr.	57	1.208	2.60		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.373	2.62		
Kabullenme	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.123	2.59	.707	.588
	İngilizce Öğr.	79	1.636	287		
	PDR	61	1.310	6.43		
	Sınıf Öğr.	57	1.329	6.05		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.391	6.35		
Diğer Etkinlikleri Bırakma	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.247	6.25	1.801	.128
	İngilizce Öğr.	79	1.457	6.18		
	PDR	61	1.271	5.43		
	Sınıf Öğr.	57	1.444	5.05		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.208	5.48		
Dine Yönelme	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.309	5.48	3.151	.150
	İngilizce Öğr.	79	1.322	5.09		
	PDR	61	1.696	6.92		
	Sınıf Öğr.	57	1.395	6.74		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.695	6.74		
Yadsıma	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.240	7.05	1.564	.184
	İngilizce Öğr.	79	2.098	6.14		
	PDR	61	1.522	3.56		
	Sınıf Öğr.	57	1.623	4.21		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.602	3.86		
Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme Destek Kullanma	*Okul Önc. Öğr.*	64	1.622	3.86	.295	.881
	İngilizce Öğr.	79	1.431	3.66		
	PDR	61	1.397	3.69		
	Sınıf Öğr.	57	1.607	3.91		
	Sos. Bilg. Öğr.	69	1.731	3.87		
	Okul Önc.	64	1.608	3.98		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Öğr.					
	İngilizce Öğr.	79	1.639	3.82		
	PDR	61	1.511	5.18		
	Sınıf Öğr.	57	1.404	5.32		
Zihinsel Olarak İlgiyi Kesme	*Sos. Bilg. Öğr.*	69	1.606	5.26	.088	.986
	Okul Önc. Öğr.	64	1.439	5.27		
	İngilizce Öğr.	79	1.586	5.19		
	PDR	61	1.213	5.28		
	Sınıf Öğr.	57	1.440	5.54		
Kendini Sınırlandırma	*Sos. Bilg. Öğr.*	69	1.617	5.28	1.339	.255
	Okul Önc. Öğr.	64	1.346	5.33		
	İngilizce Öğr.	79	1.428	4.99		
	PDR	61	1.232	6.18		
	Sınıf Öğr.	57	1.655	5.79		
Olumlu Yeniden Yorumlama	*Sos. Bilg. Öğr.*	69	1.327	6.13	.953	.433
	Okul Önc. Öğr.	64	1.215	6.02		
	İngilizce Öğr.	79	1.219	5.89		
	PDR	61	1.409	5.31		
	Sınıf Öğr.	57	1.261	5.02		
Duygusal Sosyal Destek Kullanma	*Sos. Bilg. Öğr.*	69	1.12	4.93	1.444	.219
	Okul Önc. Öğr.	64	1.509	4.91		
	İngilizce Öğr.	79	1.493	4.72		
	PDR	61	1.133	6.56		
	Sınıf Öğr.	57	1.284	6.32		
Planlama	*Sos. Bilg. Öğr.*	69	1.175	6.64	1.129	.343
	Okul Önc. Öğr.	64	1.364	6.39		
	İngilizce Öğr.	79	1.354	6.25		

*Not: *p<0.05.*

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ve başa çıkma stillerinin üniversitedeki bölüme göre p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olarak bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplamak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Bağımlı değişkenlere ait pearson kolerasyon analizi sonuçları

	AOSD	MY	DOO	MK	K	DEB	DY	Y	DOİK	ZOİK	KS	OYY	DSDK	P
Psikolojik Esneklik	.131*	.012	-.136*	-.209**	.282**	-.024**	.146**	-.172**	-.420*	-.125*	-.123*	.407**	.002	.458**
Kabul	.104	.025	-.106	-.137*	.183**	-.019	.114*	-.125*	-.333**	-.124*	-.071	.303**	.033	.313**
An ile Esnek Temas	.057	-.120*	-.050	-.111*	.116*	-.124*	.115*	-.148*	-.313**	-.130*	-.218*	.185**	-.023	.262*
Bir Bağlam Olarak Benlik	.067	.083	-.066	-.160**	.311**	.046	.020	-.163**	-.245**	-.046	-.073	.275**	-.021	.389**
Ayrışma	.050	.073	-.222**	-.080	.163**	-.017	.031	.027	-.280**	-.073	-.048	.376**	.036	.288**
Benimsenen Değerler ve Uygun Davranışlar	.212**	-.018	-.011	-.292**	.260**	.053	.269**	-.236**	-.311**	-.051	-.006	.304**	-.034	.405**

Not1: **p<0.01, *p<0.05.
Not2: AOSD = "Araçsal olarak sosyal destek kullanma", MY = "Mizahi yaklaşım", DOO = "Duygulara odaklanma ve ortaya koyma", MK = "Madde kullanımı", K = "Kabullenme", DEB = "Diğer etkinlikleri bırakma", DY = "Dine yönelme", Y = "Yadsıma", DOİK = "Davranışsal olarak ilgiyi kesme", ZOİK = "Zihinsel olarak ilgiyi kesme", KS = "Kendini sınırlandırma", OYY = "Olumlu yeniden yorumlama", DSDK = "Duygusal sosyal destek kullanma", P = "Planlama".

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4'teki verilere göre üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile "araçsal sosyal destek kullanma", "olumlu yeniden yorumlama", "kabullenme" ve "planlama" arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu söylenebilirken; psikolojik esneklik düzeyleri ile "duygulara odaklanma ve ortaya koyma", "madde kullanma", "diğer etkinlikleri bırakma", "yadsıma", "duygusal odaklı ilgiyi kesme", "zihinsel odaklı ilgiyi kesme" ve "kendini sınırlandırma" arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik alt boyutları olan "kabul", "an ile esnek temas", "bir bağlam olarak benlik", "ayrışma" ve "benimsenen değerler ile uygun davranışlar" ve başa çıkma stilleri arasındaki korelasyon ilişkileri incelenmiştir. Buna göre "kabul" ile "madde kullanımı", "yadsıma", "duygusal olarak ilgiyi kesme", "zihinsel olarak ilgiyi kesme" arasında negatif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilirken; "kabullenme", "dine yönelme", "olumlu yeniden yorumlama" ve "planlama" arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilmiştir.

"An ile esnek temas halinde olmak" ile "mizahi yaklaşım", "madde kullanımı", "diğer etkinlikleri bırakma", "yadsıma", "duygusal olarak ilgiyi kesme", "zihinsel olarak ilgiyi kesme" ve "kendini sınırlandırma" arasında negatif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilirken; "kabullenme", "dine yönelme", "olumlu yeniden yorumlama" ve "planlama" arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilmiştir. "Bir bağlam olarak benlik" ile "madde kullanma", "yadsıma" ve "duygusal olarak ilgiyi kesme" arasında negatif yönlü ve anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilirken; "kabullenme", "olumlu yeniden yorumlama" ve "planlama" arasında pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilmiştir. "Ayrışma" ile "duygulara odaklanma ve ortaya koyma" ve "duygusal olarak ilgiyi kesme" arasında negatif yönlü ve anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilirken; "kabullenme", "olumlu yeniden yorumlama" ve "planlama" arasında ise pozitif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilmiştir. "Benimsenen değerlerle uygun davranışlar içinde olmak" ile "madde kullanma", "yadsıma" ve "duygusal olarak ilgiyi kesme" puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilirken; "araçsal sosyal destek kullanma", "kabullenme", "dine yönelme", "olumlu yeniden yorumlama" ve "planlama" arasında ise pozitif yönlü anlamlı korelasyon ilişkileri tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri başa çıkma stillerini ne düzeyde yordamaktadır?" sorusunun cevabına yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Psikolojik esneklik düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları

Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans (R^2)	B	T	P
Psikolojik Esneklik	Araçsal Olarak Sosyal Destek Kullanma	.131	.017	.131	2.395	.017*
	Mizahi Yaklaşım	.012	.000	.012	.220	.826
	Duygulara Odaklanma ve Ortaya Koyma	.136	.019	-.136	-2.493	.013*
	Madde Kullanımı	.209	.044	-.209	-3.867	.000*
	Kabullenme	.079	.077	.282	5.321	.000*
	Diğer Etkinlikleri Bırakma	.001	-.002	-.024	-.443	.658
	Dine Yönelme	.021	.018	.146	2.675	.008*
	Yadsıma	.029	.026	-.172	-3.154	.002*
	Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme	.177	.174	-.420	-8.388	.000*
	Zihinsel Olarak İlgiyi Kesme	.016	.013	-.125	-2.281	.023*
	Kendini Sınırlandırma	.015	.012	-.123	-2.239	.026*
	Olumlu Yeniden Yorumlama	.166	.163	.407	8.076	.000*
	Duygusal Sosyal Destek Kullanma	.000	-.003	.002	.033	.974
	Planlama	.210	.208	.458	9.343	.000*

Not: *p<0.05.

Tablo 5'teki verilere göre, üniversite öğrencilerinin kullandıkları başa çıkma stillerinden araçsal sosyal destek kullanma tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %1.7' sini, madde kullanımı tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %4.4'ünü, yadsıma tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %2.6'sını, duygulara odaklanma ve ortaya koyma tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %1.9' unu, davranışsal olarak ilgiyi kesme tek başına düşük psikolojik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

esneklik varyansının %1.7' sini, zihinsel olarak ilgiyi kesme tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %1.3' ünü ve kendini sınırlandırma tek başına düşük psikolojik esneklik varyansının %1.2' sini açıklamaktadır (p<.05).

Kabullenme yüksek psikolojik esneklik varyansının tek başına %7.7'sini, dine yönelme yüksek psikolojik esneklik varyansının tek başına %1.8' ini, olumlu yeniden yorumlama yüksek psikolojik esneklik varyansının tek başına %16.3' ünü ve planlama yüksek psikolojik esneklik varyansının tek başına %20.8'ini açıklamaktadır (p<.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

330 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle çalışılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile baş etme stillerinden olan "olumlu yeniden yorumlama", "kabullenme", ''dine yönelme'' ve "planlama" stilleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu söylenebilirken; psikolojik esneklik düzeyleri ile ''araçsal sosyal destek kullanma'', "duygulara odaklanma ve ortaya koyma", "madde kullanma", "diğer etkinlikleri bırakma", "yadsıma", "duygusal odaklı ilgiyi kesme", "zihinsel odaklı ilgiyi kesme", ''davranışsal olarak ilgiyi kesme'' ve "kendini sınırlandırma" stilleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik esneklik düzeyleri ile "mizahi yaklaşım" ve "duygusal sosyal destek kullanma" arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, psikolojik esneklik ve baş etme stilleri kavramlarını birlikte ele alan yurt içinde ve yurt dışında bazı araştırmalara rastlanmıştır. Uludağ (2021) yapmış olduğu araştırmada psikolojik esnekliğin belirsizliği yordamada öz şefkat ve baş etme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz şefkatle birlikte başa çıkma stillerinden "sosyal destek", "duygulara odaklanma ve ortaya koyma", "madde kullanımı", "kabullenme", "diğer etkinlikleri bırakma", "dine yönelme", "yadsıma", "davranışsal olarak ilgiyi kesme", "zihinsel olarak ilgiyi kesme", "kendini sınırlandırma", "olumlu yeniden yorumlama", "duygusal sosyal destek kullanımı" ve "planlama" boyutlarının belirsizliğe tahammülsüzlüğü anlamlı olarak pozitif bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca insanların psikolojik esneklik düzeylerinin stresle başa çıkma stilleriyle ilişkisi vardır. Psikolojik esnekliğin kaçınmaya dayalı başa çıkma stillerini kullanma eğilimiyle oldukça iyi ilişkili olduğu fark edilmiştir, aynı zamanda psikolojik problemlerin daha fazla kısmını açıklayabileceği keşfedilmiştir (Masuda ve Tully, 2012; Burton ve Bonanno, 2016; Karekla ve Panayiotou, 2011). Masuda ve Tully (2012)'nin yapmış olduğu araştırmada ise, psikolojik esneklik ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, psikolojik esnekliği yüksek olan bireylerin, kaçınma temelli başa çıkma stratejileri (örneğin, madde kullanımı veya yadsıma) yerine, daha yapıcı ve uyumlu başa çıkma stratejileri (örneğin, problem çözme ve sosyal destek kullanımı) kullandıklarını göstermiştir. Bizim yaptığımız araştırmada da alanyazındaki diğer çalışmaları destekleyecek şekilde üniversite öğrencilerinin başa çıkma stillerinden araçsal sosyal destek kullanma, madde kullanımı, yadsıma, duygulara odaklanma ve ortaya koyma, davranışsal olarak ilgiyi kesme, zihinsel olarak ilgiyi kesme ve kendini sınırlandırma stillerinin düşük psikolojik esnekliği; kabullenme, dine yönelme, olumlu yeniden yorumlama ve planlamanın ise yüksek psikolojik esnekliği yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular, psikolojik esnekliğin, bireylerin stresle başa çıkma stratejilerinin etkinliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizlere bakıldığında alanyazında Acar (2022) psikolojik esnekliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bizim araştırmamızdaki bulgular da bu çalışmayla paralel görünmektedir.

Koç (2020), öğrencilerin stresle başa çıkma stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını raporlarken, bir diğer araştırmada da başa çıkma stillerinden sosyal destek kullanarak başa çıkma düzeylerinin kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir (Colodro,2010). Çiçek (2021) yaptığı çalışmada erkeklerin psikolojik esnekliklerin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki çalışmalarda psikolojik esnekliğin cinsiyete göre belirgin şekilde farklılaşmadığı ancak baş etme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadınlar genellikle daha fazla duygusal ve sosyal destek kullanırken, erkekler çözüm odaklı ve aktif başa çıkma stratejilerine daha yatkındırlar. Psikolojik esneklik, her iki cinsiyette de benzer seviyelerde olabilir, ancak başa çıkma stillerinin, cinsiyetin sosyal ve kültürel etkileriyle şekillendiği gözlemlenmiştir. Bu da cinsiyetin bireylerin başa çıkma stratejilerini nasıl farklılaştırabileceğini ancak psikolojik esnekliği etkileyebilecek daha farklı faktörlerin bulunduğunu göstermektedir. (Karekla ve Panayiotu, 2011; Vierhaus vd., 2011; Bowling vd., 2021). Bizim araştırmamızda da üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre başa çıkma stillerinin alt faktörlerinden mizahi yaklaşımının ve madde kullanımının ortalamasının erkeklerde daha yüksek olduğu, dine yönelme ve duygulara odaklanmayla ortaya koymanın ortalamasının ise kadınlarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Literatürde psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri puanlarının okunan bölüm değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada üniversitede öğrencilerinin okudukları bölüme göre psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Araştırma, üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişkilerin önemli yönlerini ortaya koymaktadır. Bulgular, bazı başa çıkma stillerinin psikolojik esneklik üzerinde daha belirgin etkiler yarattığını, bazı stillerin ise daha az etkili olduğunu göstermektedir. Pozitif ilişkilerde, araçsal sosyal destek kullanma, olumlu yeniden yorumlama, kabullenme ve planlama gibi stratejiler psikolojik esnekliği artırırken, olumsuz ve kaçınma temelli başa çıkma stilleri, örneğin madde kullanma ve yadsıma, psikolojik esneklik üzerinde negatif bir etki yaratmaktadır. Bu, daha sağlıklı başa çıkma stratejilerinin psikolojik esneklik üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Baş etme stillerinin, öğrencilerin psikolojik esneklik düzeyini açıklamada önemli bir rol oynadığı ve planlama ile olumlu yeniden yorumlama gibi stratejilerin daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Cinsiyetin psikolojik esneklik üzerinde belirgin bir fark yaratmadığı ancak başa çıkma stillerinde cinsiyet farkları bulunduğu tespit edilmiştir; erkekler mizahi yaklaşım gibi stratejileri daha fazla kullanırken, kadınlar dine yönelme ve duygulara odaklanma gibi stratejilerde daha yüksek puanlar almıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, psikolojik esneklik ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişkilerin, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ve bu ilişkilerin geliştirilmesinin önemini vurgulanmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bireysel veya grupla psikolojik danışma seanslarında bireylerin psikolojik esneklik düzeylerinin desteklenmesi için başa çıkma stillerinin gelişmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılabilir.
2. Üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik esneklik ve olumlu başa çıkma stilleriyle ilişkili ruh sağlığı uzmanları tarafından programlar geliştirilebilir.
3. Psikolojik esneklik düzeyini artırmak için önleyici ve müdahale edici ruh sağlığı hizmetleri geliştirmek gerekmektedir.
4. Duruma uygun baş etme stillerini kullanmaya yönelik grup rehberliği programları geliştirilebilir.
5. Bireyin başa çıkma stillerinden hangisini günlük hayatına dahil etmesinin daha faydalı olabileceği adına karma araştırmalar yapılabilir.
6. Deprem travmasına maruz kalmış bireylerde olumlu başa çıkma stilleri desteklenerek psikolojik esneklik düzeyini yükseltebilecek çalışmalar planlanabilir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar vardır. Bu araştırmanın verileri Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan beş bölümde okuyan 330 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma nicel bir çalışmadır. Karma yöntem deseni ile bireylerin psikolojik esneklik ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişki derinlemesine araştırılabilir. Bununla birlikte psikolojik esneklik ve başa çıkma stillerine etki eden diğer değişkenler de yapısal eşitlik modellemeleri veya çoklu regresyonlarla incelenebilir. Ölçme araçlarının yanıtlanması ve ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri ile ilgili sınırlılıklar olabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Acar, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde baş etme yetkinliğinin yordayıcısı olarak psikolojik esneklik, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(3), 31-45. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035566.

Bacanlı, H., Sürücü, M., ve İlhan, T. (2013). Başa Çıkma Stilleri Ölçeği Kısa Formunun (BÇSÖ-KF) Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 13(1): 81-96.

Benight, C. C., Freyaldenhoven, R. W., Hughes, J., Ruiz, J. M., Zoschke, T. A., and Lovallo, W. R. (2000). Coping selfefficacy and psychological distress Following the Oklahoma City Bombing. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(7), 1331-1344. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02523.x.

Bluett, E. J., vd. (2016). The Role Of Body İmage Psychological Flexibility on the Treatment of Eating Disorders in a Residential Facility. *Eating Behaviors*, *23*: 150-155.

Bowling, J., Montanaro, E., Cramer, R. J., Mennicke, A., Wilsey, C. N., Kaniuka, A. R., ... and Heron, K. E. (2021). Gender, sexual orientation, and mental health in the kink community: An application of coping self-efficacy theory. *Psychology and Health*, 1-16. https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1973001.

Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., and Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of st*ress among social workers: A randomized controlled trial. Behaviour Research and Therapy, 49*(6-7), 389- 398. https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.03.009.

Burton, C. L., and Bonanno, G. A. (2016). Measuring ability to enhance and suppress emotional expression: The Flexible Regulation of Emotional Expression (FREE) Scale. *Psychological assessment*, 28(8), 929. https://doi.org/10.1037/pas0000231.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Akademi.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of behavioral medicine, 4* (1), 92-100.

Colodro, H., Godoy-Izquierdo, D., and Godoy, J. (2010). Coping self-efficacy in a community-based sample of women and men from the United Kingdom: The impact of sex and health status. *Behavioral Medicine*, 36(1), 12-23. https://doi.org/10.1080/08964280903521362.

Coyne, L. W., McHugh, L., and Martinez, E. R. (2011). Acceptance and commitment therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents and families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20(20), 379-399. https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.010.

Çiçek, E. (2021). *Problemli internet kullanımı, psikolojik esneklik süreçleri ve yaşam doyumu ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Dawson, D. L., and Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 126-134. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.010.

Flaxman, P. E., and Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy*, 48(8), 816-820. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.004.

Francis, A.W., Dawson, D.L. and Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(3), 134-145. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003

Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek* (Çev., F. Yavuz). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. ve Lllis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model. *Processes and Outcomes, Behavior Research and Therapy*, 44, ss.1-25.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., and Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy* (pp. 6). Guilford Press.

Hayes, S. C., vd., (2013). *Behavior Therapy*, 44(2), 180–198.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 817-837.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 817-837.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hayes, S. C., Vıllatte, M., Levın, M. ve Hıldebrandt, M. (2016). Open, aware and active: contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, ss.141-168.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., and Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64(6), https://doi.org/1152-1168. 10.1037/0022-006x.64.6.1152.

Karakuş, S., ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1): 32-43.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi. (24. Basım)* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karekla, M. and, Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs?. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 163-170. https://doi: 10.1016/j.jbtep.2010.10.002.

Kashdan, T. B., and Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.

Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Kroska, E. B., Roche, A. I., Adamowicz, J. L., and Stegall, M. S. (2020). Psychological flexibility in the context of COVID-19 adversity: Associations with distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 28–33. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.011.

Landi McNally, R. J., Hatch, J. P., Cedillos, E. M., Luetchke, C. A., Baker, M. M. T., Peterson, A. L., ve diğer. (2011). Does the repressor coping style predict lower posttraumatic stress symptoms. *Military Medicine*, 176(7), 752-756.

Lazarus, R. S.,ve Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *New York: Springer*.

Luoma, J. B., Sabucedo, P., Erıksson, J., Gates, N. ve Pıleckı, B. C. (2019). Toward a contextual psychedelic-assisted therapy: perspectives from acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 14, ss.136-145.

Masuda, A., and Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 17(1), 66-71. https://doi: 10.1177/2156587211423400.

Nielsen, E., Sayal, K., and Townsend, E. (2016). Exploring the relationship between experiential avoidance, coping functions and the recency and frequency of self-harm. *PLoS One*, 11(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159854.

Rueda, B., and Valls, E. (2020). Is the effect of psychological inflexibility on symptoms and quality of life mediated by coping strategies in patients with mental disorders?. *International Journal of Cognitive Therapy*, 13(2), 112- 126. https://doi/10.1007/s41811-020-00069-4.

Uludağ, G. (2021). *Psikolojik esnekliğin belirsizliğe tahammülsüzlüğü yordamasında öz şefkat ve baş etme stratejilerinin aracı rolü*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Vierhaus, M., Lohaus, A., and Schmitz, A. K. (2011). Sex, gender, coping, and self-efficacy: Mediation of sex differences in pain perception in children and adolescents. *European Journal of Pain*, 15(6), 621-e1. https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2010.11.003.

Wersebe, H., vd. (2018). The Link Between Stress, Well-Being, And Psychological Flexibility During An Acceptance and Commitment Therapy Self-Help Intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *18*(1): 60-68.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Pre-service Chemistry Teachers' Knowledge and Experience with Web 2.0 Tools[1]

Kimya Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları ile İlgili Bilgi ve Deneyimleri

Ayse Zeynep SEN , Assist. Prof. Dr., Balikesir University, azeynepsen@balikesir.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 2 October 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 February 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] A part of this study was presented as an oral presentation at 4th International Conference on Educational Technology and Online Learning (ICETOL 2024) and published as an abstract.
Sen, A.Z. (2025). Pre-service chemistry teachers' knowledge and experience with web 2.0 tools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 838-862.
DOI. 10.51460/baebd.1560226

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. Web 2.0 tools consist of a series of internet-based applications that allow users to create and share content interactively across many different disciplines. In chemistry education, Web 2.0 tools are frequently used because they help concretize concepts that are difficult to grasp at the particle level, provide an interactive learning environment, encourage students to collaborate, and, most importantly, overcome time and space limitations by granting students access to resources from anywhere, at any time. This study focused on pre-service chemistry teachers (PCTs) and aimed to examine their knowledge and experiences with Web 2.0 tools. The study was conducted using a qualitative approach with 62 PCTs during the spring term of the 2023-2024 academic year. Data were collected through open-ended questions and interviews. The findings revealed that more than half of the PCTs had heard of Web 2.0 tools, especially Kahoot, and that they were mostly introduced to these tools through field education courses. When examining their views on the advantages and disadvantages of using Web 2.0 tools, it was found that they suggested fewer disadvantages compared to the advantages. The most commonly mentioned advantage was the tools' facilitation of learning, while the most common disadvantage was the need for technological equipment. Additionally, it was found that they referred to the potential for Web 2.0 tools to cause misconceptions in chemistry education as a possible disadvantage. It is recommended that future research focus on the knowledge and experiences of PCTs, particularly in relation to Web 3.0, which offers artificial intelligence support, and Web 4.0, which includes both artificial intelligence and augmented reality support, especially in the context of chemistry teaching and learning.
Keywords: Web 2.0 tools, Pre-service chemistry teachers, Chemistry teaching.

Öz. Web 2.0 araçları, kullanıcıların etkileşimli bir şekilde içerik oluşturmasına ve bu içeriği paylaşmasına olanak tanıyan bir dizi internet tabanlı uygulamadan oluşmaktadır. Kimya eğitiminde, Web 2.0 araçları; tanecik boyutunda kavraması güç olan konuları somutlaştırması, interaktif bir öğrenme ortamı sunması, iş birlikli çalışmaya fırsat tanıması, zaman ve mekandan bağımsız olarak herhangi bir kaynağa erişimi kolaylaştırması sebebiyle sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışma, kimya öğretmen adaylarına (KÖA) odaklanarak, katılımcıların Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 62 KÖA ile nitel bir yaklaşım benimsenerek yürütülmüştür. Veriler, açık uçlu sorular ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde, KÖA'ların yarısından fazlasının Web 2.0 araçlarını ve özellikle Kahoot'u daha önce duyduğu, bu araçlardan çoğunlukla alan eğitimi dersleri yoluyla haberdar oldukları belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarını kullanmanın avantaj ve dezavantajlarına dair görüşleri incelendiğinde önerdikleri avantajlara kıyasla daha az sayıda dezavantaj önerisinde bulundukları belirlenmiştir. En yaygın avantaj olarak bu araçların öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönüne, en yaygın dezavantaj olarak da teknolojik donanım gerektirmesine değindikleri belirlenmiştir. Ek olarak kimya öğretimi açısından Web 2.0 araçlarının yanlış kavramaya neden olabileceği yönünü olası bir dezavantaj olarak dile getirdikleri saptanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, KÖA'ların özellikle kimya öğretimi ve öğreniminde yapay zeka desteği sunan Web 3.0 ve yapay zekaya ek olarak artırılmış gerçeklik desteği sunan Web 4.0 konusundaki bilgi ve deneyimlerine odaklanılması önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, Kimya öğretmen adayları, Kimya öğretimi.

Sen, A.Z. (2025). Pre-service chemistry teachers' knowledge and experience with web 2.0 tools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 838-862.
DOI. 10.51460/baebd.1560226

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, modern toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. İş yerinde, okulda ve sosyal ortamlarda başarılı olmak için gereken çeşitli yetkinlikleri içeren bu beceriler, bireylere hem çağın sunduğu fırsatları yakalamada hem de yine çağın getirdiği zorlukların üstesinden gelmede yardımcı olmaktadır (Öpengin & Elmas, 2023). Bu doğrultuda öğretmenlerin öncelikle teknoloji okuryazarı olmaları, ardından teknoloji entegrasyonu konusunda yetkin olmaları beklenmektedir. Web 2.0 araç kullanımı, öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin sınıf içindeki yansımalarından birisi olarak gösterilebilir. Web 2.0 araçları; öğrenci ve öğretmenlerin çevrimiçi olarak iş birliği yapmasına, içerik alışverişinde bulunmasına olanak tanıyarak çevrimiçi etkileşimlerini daha dinamik ve ilgi çekici hale getiren internet tabanlı program ve platformlar olarak tanımlanabilir. Ayrıca, sosyal ağ oluşturma ve kullanıcı tarafından oluşturulan içerikler üzerinde çalışma imkanı sunarak proaktif bilgi paylaşımına fırsat tanırlar (Brodahl vd., 2011). Web 2.0 araçlarının özellikle kimya eğitiminde maddenin tanecikli yapısını somutlaştırma gibi avantajları olması nedeniyle mevcut çalışmanın amacı, kimya öğretmen adaylarının (KÖA) Web 2.0 araçlarına yönelik genel anlamda bilgi ve deneyimlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem. Çalışma, "bir olayı, faaliyeti, süreci veya bir ya da daha fazla bireyi anlamayı içeren bir 'durum' veya sınırlı bir sistemin derinlemesine anlaşılmasını ortaya çıkaracak bir problem" (Creswell, 2002, s. 61) olarak tanımlanan durum çalışması modeli ışığında yürütülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmada KÖA'ların Web 2.0 araçları hakkında ne ölçüde bilgi ve deneyim sahibi olduklarını belirlemek için katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin kimya eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören 62 KÖA'dan oluşmaktadır. Çalışmada veriler, açık uçlu soruların çevrimiçi doldurulması ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Etik ilkelerin sağlanması amacıyla Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurulu'nun 16.09.2024 tarihli toplantısında E-19928322-100-425420 numarası ile onay alınmış ve katılımcılara ait bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmaması adına gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Bulgular Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, ilk olarak KÖA'ların genel anlamda Web 2.0 araçlarından haberdar oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından Web 2.0 araçlarına örnek vermeleri istendiğinde, en sık verilen örneğin Kahoot olduğu görülmüştür. Devamında, Web 2.0 araçlarına dair bilgi ve deneyime hangi kaynaklardan ulaştıkları sorulduğunda, ilk sırada lisans derslerinin, ikinci sırada ise katıldıkları çalıştay/projelerin katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, birçok lisans dersinde bu araçların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanımının avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri sorgulandığında ise farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Avantajlar konusunda birçok örnek verdikleri, durumu öğretmen ve öğrenci açısından ele aldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler açısından öğrenmeyi kolaylaştırması ve bilgiye daha hızlı erişim sağlaması ilk sıralarda yer alırken, öğretmenler açısından ders işlemeyi kolaylaştırması ve önbilgiyi ölçmeyi kolaylaştırması gibi avantajlar öne çıkmıştır. Dezavantajları konusunda örnek vermekte zorlandıkları, hatta büyük bir kısmının Web 2.0 araçlarının herhangi bir dezavantajı olmadığına inandıkları belirlenmiştir. Ancak, az sayıda katılımcı; Web 2.0 araçlarının öğretmenler açısından da teknolojik donanımın yetersiz olması durumunda kullanımının mümkün olmaması, öğrencileri hazıra alıştırması, yanlış kavramalara sebep olması ve gibi olumsuz etkilerden bahsetmiştir.

Sen, A.Z. (2025). Pre-service chemistry teachers' knowledge and experience with web 2.0 tools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 838-862.
DOI. 10.51460/baebd.1560226

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma ve Sonuç. Başlangıçta, katılımcıların Web 2.0 araçlarından haberdar olup olmadıklarına ve hangi araçlar hakkında bilgi sahibi olduklarına odaklanılmış ve genel olarak katılımcıların bu konuda bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıftaki KÖA'ların daha fazla bilgi sahibi olmaları, sınıf düzeyi ilerledikçe alınan ders türü ve sayısının artışıyla, farklı öğretim uygulamalarından haberdar olma olasılıklarının da artışıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının farklı proje ve atölye çalışmalarına katılmalarının, aşinalıklarına olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. KÖA'ların en sık verdikleri Web 2.0 aracı örneğinin, ölçme amacıyla kullanılan Kahoot olduğu görülmüştür. Ölçme, öğretimin zorlu bir boyutu olup etkin biçimde gerçekleştirilmediğinde, öğretmen öğretimin ne derece başarılı olduğunu görememekle birlikte sonraki öğretim süreçlerini yönlendirmekte de yetersiz kalabilir. Öte yandan, öğrencilerin klasik kağıt-kalem ölçme tekniklerini sıkıcı bulmaları sebebiyle öğretmenlerin farklı, eğlenceli, erişilebilir ve etkileşimli özelliklere sahip sonuç veya süreç odaklı ölçme tekniklerine başvurmaları fark yaratabilir. Bu beklentileri karşılayabileceği için Kahoot'un daha popüler bir seçenek olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu çalışmada atölye çalışmaları, projeler ve lisans öğretimi gibi deneyimlerin Web 2.0 araçları konusunda katılımcılara katkı sağladığı eklenebilir. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına Web 2.0 araçlarıyla teknolojik açıdan zengin deneyimler sunulması ile öğretmen adaylarının bu teknolojileri profesyonel yaşamlarına entegre etme olasılıklarının artabileceği söylenebilir (Tünkler (2021). Bu noktada lisans düzeyinde hangi derslerin öğretmen adaylarına Web 2.0 araçları konusunda katkı sağladığı sorusu akla gelmektedir. Katılımcıların, genel kültür ve meslek bilgisi derslerine kıyasla alan eğitimi derslerinde daha sık kullanıldığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanımının, öğrenciler ve öğretmenler için birçok avantajı bulunmaktadır (Elmas ve Geban, 2012). Katılımcıların, Web 2.0 araçlarının öğrenci ve öğretmenler açısından avantajları konusunda bilgili oldukları belirlenmiştir. En sık ifade edilen avantaj, alan yazınıyla uyumlu olarak, Web 2.0 araçlarının öğrenmeye katkı sağlamasıdır (Balcı Çömez vd., 2022; Faizi vd., 2015). Katılımcılara göre, öğrenciler için bir diğer avantaj da bilgiye daha hızlı erişim sağlamasıdır. Bu sonuçla uyumlu olarak, Herrera-Viedma ve López-Herrera (2010), Web 2.0 araçlarının kullanıcıların ilgili ve ilgisiz içeriği ayırt etmelerine yardımcı olmak için filtreleme sistemleri kullandığını ve sürekli bilgi erişimi için bireyselleştirilmiş destek sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde yaptıkları seçimlerin doğruluğunun, alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerine hâkim olmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle Web 2.0 araçlarının dezavantajları konusundaki görüşleri de irdelenmiştir. Katılımcıların çoğu Web 2.0 araçları kullanımına yönelik herhangi bir dezavantaj belirtmediği, daha az bir kısmının ise öğrenci ve öğretmenler açısından bazı dezavantajları olduğunu belirttiği belirlenmiştir. KÖA'lara göre öğrenciler için olası dezavantajlardan birisi, Web 2.0 araçlarının yanlış kavramalara sebep olma ihtimalidir. Kimya öğretimi mikro, makro ve sembolik düzeyler arasında ilişki kurularak gerçekleştirilir (Gabel, 1993; Johnstone, 1991) ve öğrenme sürecinde öğrenci bu üç seviye arasında geçiş yapamazsa yanlış kavramalar oluşabilir. Tanecik boyutunda sunulan görsellere odaklanan Web 2.0 araçları, ilgili geçişin gerçekleştirilmesinde risk oluşturabilmektedir. Örneğin; renkli gösterimlere yer verilen Phet Colorado, Canva veya YouTube videoları doğru biçimde hazırlanmadığında, atomların renkli olduğu yönündeki yanlış kavramalar istemeden de olsa pekişebilir (Taber ve Garcia-Franco, 2010; Talanquer, 2009). Çalışma sonucunda katılımcıların Web 2.0 araçları konusunda genel anlamda bilgi ve deneyime sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan çalışmanın bir devlet üniversitesinde öğrenim gören KÖA'lar ile gerçekleştirilmiş olması sınırlılıklar arasında gösterilebilir. Gelecekteki araştırmalar için, KÖA'ların özellikle kimya öğretimi ve öğreniminde yapay zeka desteği sunan Web 3.0 ve yapay zekaya ek olarak artırılmış gerçeklik desteği sunan Web 4.0 hakkında bilgi ve deneyimlerinin araştırılması

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önerilmektedir. Ek olarak mevcut çalışmada olduğu gibi Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmaların da farklı disiplinlerde ve farklı kademelerdeki katılımcılar ile gerçekleştirilerek sonuçların karşılaştırılması da önerilmektedir.

Sen, A.Z. (2025). Pre-service chemistry teachers' knowledge and experience with web 2.0 tools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 838-862.
DOI. 10.51460/baebd.1560226

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

Due to the evolving needs of modern society, 21st-century skills are essential in today's complicated environment. These skills encompass a range of competencies that are essential for success in daily life, the workplace, schools, and other settings, such as critical thinking, higher-order thinking, technology literacy, etc. (Kocaman, 2022; Kuloğlu & Karabekmez, 2022; Miterianifa et al., 2021; Öpengin & Elmas, 2023; Sundari et al., 2023).

According to the Framework for 21st Century (P21, 2019), *"People in the 21st century live in a technology and media-driven environment, marked by various characteristics, including: 1) access to an abundance of information, 2) rapid changes in technology tools, and 3) the ability to collaborate and make individual contributions on an unprecedented scale. Effective citizens and workers of the 21st century must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills related to information, media, and technology".*

This quotation implies that in order to effectively incorporate technology into teaching and increase the number of students who possess these skills, teachers in the 21st century should have a high level of technological literacy. These competencies can be developed with the type of knowledge that teachers should have and is called technological pedagogical content knowledge (TPACK).

Mishra and Koehler created the TPACK framework to outline the knowledge that teachers require to successfully integrate technology into practice (Mishra and Koehler, 2006). By incorporating technology knowledge, TPACK expands upon Shulman's notion of pedagogical content knowledge (PCK) by integrating technology knowledge into this model (Harris et al., 2009; Schmidt et al., 2009). In its original version, three main components made up the TPACK framework: content, pedagogy, and technology. Four new components were subsequently added, demonstrating how the original three components interact with one another (Koehler et al., 2015) (Figure 1). In 2019, this model underwent changes and was redesigned. In its latest form, contextual knowledge has come to the forefront, encompassing a teacher's understanding of technological and physical settings, as well as the norms of their school, district, state, or country (Figure 2). Given that TPACK has a significant impact on instructors' capacity to incorporate technology into their teaching (Wu, 2013), teacher education and professional development programs must take this into account.

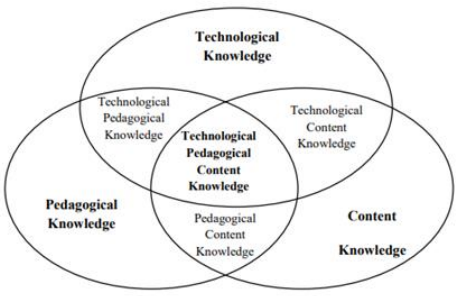


Fig. 1. The first TPACK framework (Mishra and Koehler, 2006 p. 1025)

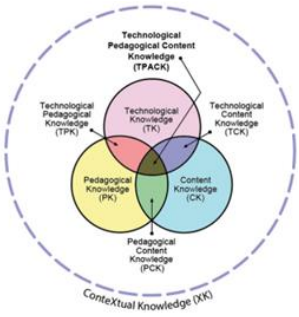


Fig. 2. Revised version of the TPACK framework (Mishra, 2019 p. 2).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Teachers' TPACK reflects in various ways on teaching experiences, one of which is the adoption of Web 2.0 tools. The incorporation of Web 2.0 tools into educational contexts has transformed teaching and learning by enabling collaborative writing, boosting social interaction, and increasing student engagement, which are consistent with TPACK principles for successful technology integration (Malecela & Hassan, 2019).

In today's digital environment, Web 2.0 technologies are critical because they encourage people to create, share, and interact online. Their integration enhances teaching methods, increases student participation, and facilitates collaborative learning experiences in educational settings, transforming traditional classrooms into dynamic and engaging environments. Web 2.0 tools are used in the classroom to engage students in their learning, encourage peer interaction, enhance subject understanding, and create opportunities for group learning (Alhassan, 2017; Brodahl et al., 2011; Özçınar et al., 2020; Şahin-Topalcengiz & Yıldırım, 2020). They also improve experimentation and lifelong learning (Banday, 2013), increase access to educational resources, and enhance communication between educators and students (Padayachee & Moodley, 2022). Additionally, these tools promote student enthusiasm, efficacy, and competency in technology integration (Kim & Jang, 2015) and enable teachers to incorporate modern assessment techniques (Arabaci & Akilli, 2021).

There are many Web 2.0 tools that are accessible, serve specific functions, and enhance user interactions and experiences. Based on research from existing online archives, educational technology literature, internet searches, and Web 2.0 review papers, Bower proposed a typology of Web 2.0 learning technologies in 2015 and created a schematic depiction. This typology was later updated by Bower and Torrington (2020) after five years, evolving into a new framework called *Free Web-based Learning Technologies*. The goal of this updated representation is to provide a more current model.

A tool must meet the following criteria to be included in the 2020 Typology of Free Web-based Learning Technologies:

1. be freely available or at least offer a free version that may be utilized continuously (rather than only a free trial)
2. be openly accessible using an ordinary web browser
3. allow for user-generated material
4. be educationally applicable (e.g., no marketing tools offered) (p. 3).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Fig. 3. The free web-based learning technologies (Bower and Torrington, 2020 p.2)

In determining the most effective Web 2.0 tool, it is crucial to comprehend its advantages, disadvantages, and challenges, which are outlined below:

Advantages

Enhanced interaction

Web 2.0 tools encourage reciprocal communication between students and teachers outside of scheduled class times, boosting engagement and collaboration (Abeid, 2016).

Flexibility and diversity

Students can have flexible work schedules both inside and outside the classroom and utilize Web 2.0 technologies to cater to a variety of learning styles (Yapıcı, 2022).

Increased engagement

Students find the use of Web 2.0 tools in the classroom exciting and entertaining, which leads to richer content and better learning retention (Yapıcı, 2022).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Rich content and collaboration

Web 2.0 tools improve peer interaction, content quality, and collaboration, resulting in a deeper understanding of both social interaction and subject matter (Özçınar et al., 2020).

Promotion of lifelong learning

By integrating Web 2.0 and e-learning into current university curricula, instructors are promoting a shift in higher education toward lifelong learning, where they serve as facilitators of learning and assessors of proficiency, rather than merely dispensing materials (Ruiz et al., 2006).

Technology literacy

Utilizing a variety of Web 2.0 technologies helps students prepare for future employment and fosters technology literacy (Punie & Cabrera, 2006).

Disadvantages

Internet connection issues

Connectivity problems can interfere with online activities, making it difficult for teaching and learning to proceed smoothly (Şahin-Topalcengiz & Yıldırım, 2020).

Lack of motivation and confidence

Engagement and performance may suffer if students or teachers feel overburdened or reluctant to use these tools effectively (Şahin-Topalcengiz & Yıldırım, 2020).

Reduced face-to-face interaction

The use of Web 2.0 tools may limit face-to-face engagement between students and teachers, which is crucial for the learning process (Şahin-Topalcengiz & Yıldırım, 2020).

Software installation and update issues

Some Web 2.0 tools may require users to install and regularly update software on their devices. This can be time-consuming, especially in educational settings with multiple users and devices (Grundy et al., 2007).

Complexity and learning curve

Web 2.0 tools can be difficult to navigate at first, requiring users to devote time to learning how to use them effectively. The learning curve associated with mastering different tool interfaces can be challenging for users, particularly those who are not tech-savvy (Tetskyi et al., 2021).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Challenges

Identifying appropriate tools

Teachers may find it difficult to choose the most effective Web 2.0 tools in educational settings that best meet their learning goals and the needs of their students (Virkus & Bamigbola, 2011).

Implementation in teaching and learning

Teachers may face challenges in effectively incorporating Web 2.0 tools into instructional practices and ensuring their smooth use by students (Virkus & Bamigbola, 2011).

Support for diverse learning styles

For teachers who want to create inclusive and effective learning environments, it is a challenge to ensure that Web 2.0 tools support diverse learning and participation styles. Otherwise, students' different learning preferences will not be addressed (Virkus & Bamigbola, 2011).

Development of necessary skills

Supporting both teachers and students in developing the skills required to use Web 2.0 tools correctly can be challenging (Virkus & Bamigbola, 2011).

Digital exclusion

When utilizing Web 2.0 tools in the classroom, it is critical to address concerns about digital exclusion. For teachers, ensuring sufficient access to technology and resolving issues with connectivity and device availability are crucial (Virkus & Bamigbola, 2011).

Intellectual property rights

Navigating intellectual property rights concerns related to content created and shared through Web 2.0 platforms can be difficult. When using these resources for instructional purposes, teachers and students must manage issues of copyright and ownership (Virkus & Bamigbola, 2011).

When the literature was examined, it was found that recent studies have focused on the use of Web 2.0 tools in the context of chemistry education. Uyulgan and Akkuzu Güven (2022) investigated the competencies of PCTs in using Web 2.0 tools, as well as their views on these tools in chemistry teaching. The results showed that the PCTs were moderately competent in using Web 2.0 tools. They also believed that most chemistry topics were difficult to comprehend due to their abstract nature and that any topic could be taught more effectively using Web 2.0 tools, such as comics or animations, to visualize the content. Ekici and Döner Aydoğan (2023) examined the effects of inquiry-based activities supported by Web 2.0 tools (Padlet and Quizizz) on students' attitudes toward chemistry in the "Acids, Bases, and Salts" unit of the 10th grade chemistry curriculum. The study found no significant difference

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

between the experimental and control groups. Gencer et al. (2023) conducted research to examine Web 2.0 tools used by PCTs, the purposes for using these tools, and their justifications for preferring them in their online teaching practices in a distance education environment. The findings indicated that the most commonly used Web 2.0 tools were Perculus+ chat, Google Docs, and Quizizz. Additionally, participants used these tools for various purposes, such as capturing students' attention, gathering hypotheses, and designing experiments. The results also highlighted that participants justified their preference for nearly all of the Web 2.0 tools they used based on their ease of use, regardless of the specific purpose for which the tools were employed. Sadi Yılmaz and Yaşar (2023) investigated the effects of using Google Forms and gamification tools (Kahoot and Quizlet) in formative assessment during the online teaching of the Chemistry II course in the areas of solutions and chemical kinetics during the COVID-19 pandemic. The study revealed that using Kahoot, Quizlet, and Google Forms in online classes and during students' free time had positive effects, including more enjoyable and productive lessons, support for professional teaching skills, reinforcement of prior knowledge, and increased awareness of students' learning levels based on the feedback they received in a relaxed, competitive setting. Additionally, qualitative data indicated that these tools were particularly effective in verbal subjects. Şeker and Yalçın-Çelik (2023) examined the effects of Web 2.0 tools using a quasi-experimental design in the "Acids, Bases, and Salts" unit. In the experimental group, which used course materials developed with Web 2.0 tools, and the control group, which used traditional teaching methods, the academic achievement scores and attitudes of 10th grade chemistry students were compared. The Acids and Bases Achievement Test (ABAT) and Chemistry Course Attitude Scale (CCAS) were administered to the students as pre- and post-tests. The post-test scores (ABAT) showed a statistically significant difference in favor of the experimental group, while there was no significant difference in the chemistry attitude scores. These findings indicated that students' achievement in chemistry was enhanced by activities created using Web 2.0 tools.

The worldwide COVID-19 pandemic and the February 6th earthquakes in Türkiye forced the educational system to shift to distance education, highlighting the importance of incorporating technology, particularly Web 2.0 tools. While these tools are not entirely new, their use was less widespread prior to these global and local events. After reviewing the literature, it was found that most studies focused on PCTs' attitudes and academic performance at the end of Web 2.0-integrated teaching. However, there remains a research gap regarding what PCTs know about the nature of Web 2.0 tools. Therefore, the purpose of this study was to determine the level of knowledge and experience that PCTs have with Web 2.0 tools. The research questions are as follows:

1. What do the PCTs know about Web 2.0 tools?
2. Through which sources have the PCTs learned about Web 2.0 tools?
3. In which courses are Web 2.0 tools used at the undergraduate level for the PCTs?
4. What do the PCTs think about the advantages of Web 2.0 tools?
5. What do the PCTs think about the disadvantages of Web 2.0 tools?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Methodology

Research design

The case study model, described as "a problem to be studied that will reveal an in-depth understanding of a 'case' or bounded system, involving an event, activity, process, or one or more individuals," serves as the framework for this research (Creswell, 2002, p. 61). From this perspective, the PCTs' understandings are utilized in the current study to examine their knowledge and experience with Web 2.0 tools.

Participants

One of the purposive sampling techniques, typical case sampling, was used to select the participants (Patton, 2005). The goal of this technique is to produce results that can be generalized to a broader context (Baltacı, 2018). Sixty-two PCTs participated in the study during the second semester of the 2023–2024 academic year. They were enrolled in the first, second, third, and fourth years of a chemistry teaching program in the western region of Türkiye. The participants took courses in field education, professional knowledge, and general cultural knowledge as part of the chemistry teaching undergraduate program. In some of these courses, teaching staff integrate technology based on their own initiative, while in others, technological tools are introduced as required by the course content. The distribution of participants by grade level is shown in Table 1.

Table 1.
The distribution of participants according to grade level

Grade levels	Frequency	TOTAL
1st grade	17	62
2nd grade	17	
3rd grade	13	
4th grade	15	

Data collection tools

An opinion form with open-ended questions, developed by the researcher and created using Microsoft Forms, was one of the two methods used to collect data. Interviews were also conducted by the researcher. The following are the questions in the opinion form:

1. Have you ever heard of Web 2.0 tools? (Research Question 1)
2. Which Web 2.0 tools are you familiar with? (Research Question 1)
3. How did you become aware of Web 2.0 tools? (Research Question 2)
4. In which courses are Web 2.0 tools used in your undergraduate degree? (Research Question 3)
5. What do you see as the possible advantages of Web 2.0 tools? (Research Question 4)
6. What do you see as the possible disadvantages of Web 2.0 tools? (Research Question 5)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Data collection process

At the beginning of the data collection process, the researcher determined the participants' available time, sent them the data collection instrument online, and stayed with them until it was completed. The goal was to capture what the participants actually knew at that moment, without conducting additional research or engaging in discussions with one another. If any answers from the PCTs were unclear or missing, individual interviews were conducted, specifically focusing on these areas. These interviews lasted between 5 and 15 minutes.

Data analysis

The raw data were prepared prior to the descriptive and content analysis processes. An Excel file, created using Microsoft Office, contained the responses to the questions on the opinion form. Next, the interview data were transcribed verbatim, and the analysis was performed through descriptive or content analysis. The key distinction between content analysis and descriptive analysis lies in the existence or absence of predetermined themes and codes (Yıldırım & Şimşek, 2011). Descriptive analysis was used for the first and third research questions' data, while content analysis was used for the remaining data (RQ2, RQ4, and RQ5). Descriptive analysis was chosen for the first and third questions because the potential responses were predictable (Yes/No, examples of Web 2.0 tools), while the answers to the remaining questions were more difficult to predict, making content analysis more suitable. Table 2 displays the classification of the research questions and opinion form questions based on the method of analysis.

Table 2.
Classification of the research questions according to the type of analysis

Type of analysis	Research Question (RQ)	Opinion Form Question (OFQ)
Descriptive analysis	RQ1. What do the PCTs know about Web 2.0 tools?	OFQ1. Have you ever heard of Web 2.0 tools? OFQ2. Which Web 2.0 tools are you familiar with?
	RQ3. In which courses are Web 2.0 tools used at the undergraduate level for the PCTs?	OFQ4. In which courses do the Web 2.0 tools are used in your undergradate degree?
Content analysis	RQ2. Through which sources have the PCTs learned about Web 2.0 tools?	OFQ3. How did you become aware of the Web 2.0 tools?
	RQ4. What do the PCTs think about the advantages of Web 2.0 tools?	OFQ5. What do you see as the possible advantages of Web 2.0 tools?
	RQ5. What do the PCTs think about the disadvantages of Web 2.0 tools?	OFQ6. What do you see as the possible disadvantages of Web 2.0 tools?

Validity and reliability

To ensure validity and reliability both in the preparation of the data collection tools and in the analysis of the findings, the author worked closely with colleagues for support. First, the author prepared the open-ended questions after conducting a literature review, then consulted with field experts (three experts in chemistry education and one in Turkish education), and the questions were

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

finalized based on their feedback. After the data analysis process, the author shared the findings with one of the experts, a professor in chemistry education. They reviewed the analysis process and results together. In case of disagreement, they revisited the data, discussed it, and even re-interviewed the PCTs. Ultimately, the Miles-Huberman (1994) inter-rater reliability coefficient was 90%. The inconsistencies were resolved, and the findings were finalized.

Ethical principles

Due to ethical principles, approval was obtained from Balıkesir University Science and Engineering Ethics Committee at the meeting dated 16.09.2024 with the number E-19928322-100-425420. Additionally, the participants' names were replaced with pseudonyms (PCT1, PCT2, PCT3, ...). The researcher initially stated that the data would be kept confidential and explained the context of the study. Participants were informed that their participation was voluntary, and they could leave the study at any time.

Findings

In this section, findings will be presented subsequently.

Findings regarding the PCTs' knowledge about the Web 2.0 tools

The findings of the first research question, regarding the PCTs' opinions on whether they have heard of Web 2.0 tools before and the examples they provided, are shown in Tables 3 and 4, categorized by grade level.

Table 3.
The distribution of PCTs' opinions on having heard of Web 2.0 tools before according to their grade level

Answer	1st grade		2nd grade		3rd grade		4th grade	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yes	10	16,12	4	6,45	13	20,97	15	24,20
No	7	11,29	13	20,97	0	0	0	0

It can be seen in Table 3 that more than half of the PCTs in the first, third, and fourth years have heard of Web 2.0 tools, in contrast to the second-year PCTs. Additionally, all of the third- and fourth-year PCTs are more familiar with Web 2.0 tools

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 4.
The distribution of examples given by the PCTs regarding Web 2.0 tools according to their grade level in the light of The 2020 Typology of Free Web-based Learning Technologies (Bower and Torrington, 2020)

Type of the Web 2.0 tools	Sub-type of the Web 2.0 tools	Example 0f the Web 2.0 tools	1st grade		2nd grade		3rd grade		4th grade	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Assesment tools	-	Kahoot	3	4,83	3	4,83	7	11,29	13	20,97
		Quiziz	1	1,61	1	1,61	1	1,61	7	11,29
		Quizlet	-	-	2	3,22	-	-	2	3,22
		Wordwall	-	-	-	-	-	-	3	4,83
		Learningapps	-	-	-	-	-	-	3	4,83
		Socrative	-	-	2	3,22	-	-	1	1,61
		Baamboozle	-	-	-	-	-	-	1	1,61
Data analysis tools	Conducting surveys	Google Forms	-	-	-	-	-	-	8	12,90
		Mentimeter	-	-	-	-	2	3,22	1	1,61
Text based tools	Note-taking and document creation	Canva	1	1,61	-	-	3	4,83	10	16,12
		Thinglink	-	-	-	-	-	-	1	1,61
Video tools	Video sharing	Youtube	4	6,45	-	-	3	4,83	-	-
Multimodal production tools	Digital pinboards	Padlet	-	-	3	4,83	2	3,22	2	3,22
	Presentations	Prezi	-	-	-		-	-	4	6,45
		Powerpoint	-	-	-		2	3,22	1	1,61
Digital storytelling tools	Animated videos	Phet Colorado	1	1,61	-	-	3	4,83	10	16,10
		Powtoon	-	-	-		-	-	1	1,61
		Voki	-	-	1	1,61	-	-	-	-
	Online book creation	Storybird	-	-	-	-	-	-	4	6,45
		Storyjumper	-	-	-	-	-	-	1	1,61
Image based tools	Word clouds	Word Cloud	4	6,45	-	-	3	4,83	-	-
		Wordart	5	8,06	-	-	1	1,61	-	-
	Mindmapping	Mindmeister	-	-	3	4,83	2	3,22	2	3,22
Website creation tools	Wikis	Wikipedia	5	8,06	-	-	1	1,61	1	1,61

As seen in Table 4, the most frequently mentioned example of Web 2.0 tools (Kahoot) fall under the category of assessment tools. Additionally, the PCTs provided different examples for various categories, such as data analysis tools, text-based tools, video tools, multimodal production tools, digital storytelling tools, image-based tools, and website creation tools. The quotations from the PCTs regarding this research question are as follows:

PCT47 (Assessment tools/Kahoot-1st grade): … I know Kahoot…

PCT18 (Assessment tools/Kahoot, Data analysis tools/Conducting surveys-Google forms, Text based tools/Note taking and document creation-Canva, Digital storytelling tools/Animated videos-Phet Colorado-4th grade): … In a TÜBİTAK project, we got information about Kahoot, Google Forms, Canva, and Phet. These examples came to my mind at first...

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Findings regarding the sources from which PCTs obtained knowledge about Web 2.0 tools

The findings of the second research question, related to the sources from which the PCTs obtained knowledge about Web 2.0 tools according to their grade level, are shown in Table 5.

Table 5.
The distribution of sources from which participants obtained knowledge about Web 2.0 tools according to their grade level

Sources	1st grade		2nd grade		3rd grade		4th grade	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Undergraduate degree courses	5	8,06	3	4,83	9	14,51	13	20,97
Workshops/projects	-	-	-	-	-	-	4	6,45
Individual research	3	4,83	-	-	-	-	-	-
Social media	1	1,61	-		-	-	-	-
Games	-	-	-		1	1,61	-	-

Upon examining Table 5, it can be seen that undergraduate degree courses are the primary source of knowledge for PCTs regarding Web 2.0 tools. The second most common source is workshops in which they participated. Additionally, the PCTs cited individual research, social media, and games as other sources of knowledge about Web 2.0 tools. The quotations from the PCTs regarding this research question are as follows:

PCT20 (Undergraduate degree courses-4th grade): …We learnt during the courses here …

PCT25 (Workshops/projects-4th grade): … I participated in a TÜBİTAK project last summer which was about these tools…

PCT39 (Social media-1st grade): … I saw Kahoot on social media, "Who wants to be a millionaire" is just a Kahoot do you know?

Findings regarding the courses inwhich the Web 2.0 tools were used according to the PCTs

The findings of the third research question, related to the courses in which Web 2.0 tools were used according to the PCTs, are shown in Table 6.

Table 6.
The distribution of the courses in which the PCTs stated that the Web 2.0 tools were used by grade level

Course Types	Courses	1st grade		2nd grade		3rd grade		4th grade	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Field education courses	Material design in chemistry	-	-	-	-	1	1,61	4	6,45
	Physical chemistry	-	-	-	-	1	1,61	4	6,45
	Chemistry teaching	-	-	-	-	-	-	2	3,22
	Development of alternative measurement techniques	-		1	1,61	-	-	1	1,61
	General mathematics	1	1,61	-	-	1	1,61	-	-
	Chemistry in everyday life	-		-		-	-	1	1,61
	General chemistry	-		1	1,61	-	-	-	-

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	General physics	1	1,61	-	-	-	-	-	-
	Laboratory safety	1	1,61	-	-	-	-	-	-
Professional knowledge courses	Micro teaching	-	-	-	-	-	-	2	3,22
General cultural courses	Internet practices in science	-	-	-	-	-	-	1	1,61
	Information technologies	1	1,61	-	-	-		-	-

Table 6 shows that field education courses are the most frequently mentioned, followed by professional knowledge and general cultural courses in terms of Web 2.0 tool usage. Among the field education courses, material design in chemistry and physical chemistry courses are the most prominent. The quotations from the PCTs regarding this research question are as follows:

PCT59 (Field Education Courses/Physical Chemistry-3rd grade): …Physicochemistry is a very challenging course, but the instructor used Web 2.0 tools in this course.

PCT24 (Professional Knowledge Courses/ Micro Teaching-4th grade): … I learnt how to prepare and use Web 2.0 tools in material design course.

PCT27 (General Cultural Courses/Internet Practices in Science-4th grade): … I heard the Web 2.0 tools in the internet practices in science course, an elective course.

Findings regarding to the considerations of PCTs' about the advantages of Web 2.0 tools

The findings of the fourth research question, related to the PCTs' considerations about the advantages of Web 2.0 tools, are shown in Table 7.

Table 7.
The distribution of the PCTs' considerations on the advantages of Web 2.0 tools according to their grade level

Target Group	**Advantages**	**1st grade**		**2nd grade**		**3rd grade**		**4th grade**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Students	Enables learning	7	11,29	3	4,83	4	6,45	6	9,67
	Provides faster access to information	6	9,67	1	1,61	-	-	-	-
Teachers	Facilitates teaching due to practicality	1	1,61	-	-	-	-	3	4,83
	Provides measurement	-		-		1	-	1	1,61
Students and teachers	Provides modernization	1	1,61	2	3,22	-	-	2	3,22
	Provides intertwining with technology	1	1,61	2	3,22	1	1,61	-	-
	Contributes to visuality	1	1,61	1	1,61	1	1,61	1	1,61
	Provides more economical teaching	-	-	-	-	1	1,61	2	3,22
	Increases teacher-student interaction	-	-	-	-	-	-	1	1,61

Table 7 shows that the PCTs are knowledgeable about the advantages of Web 2.0 tools in terms of students, teachers, and both. Furthermore, it was found that they believe there are various advantages for each group. The quotations from the PCTs regarding this research question are as follows:

PCT46 (Students/Enables learning/1st grade): … I think the best contribution is enabling learning. They (Web 2.0 tools) are colorful, interactive, exciting, and dynamic. So, we can have fun when using it, them…

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

PCT26 (Students/Facilitates teaching due to practicality/4th grade): … Web 2.0 tools ease the teacher's burden. For instance, assessment can be done easily with Kahoot. The teacher prepares the questions online, eliminating the need to print them, read them, and manually mark the answers, as is done in traditional teaching. All process carries on at that moment, at the end students can see the correct/wrong answers, their score in the class. It is so practical then.

PCT5 (Students and teachers/Provides intertwining with technology/2nd grade): … Both students and teachers are faced with the challenge of being intertwined with technology, regardless of whether they are technologically literate or not…

Findings regarding to the considerations of PCTs' about the disadvantages of Web 2.0 tools

The findings of the fifth research question, related to the PCTs' considerations about the disadvantages of Web 2.0 tools, are shown in Table 8.

Table 8.
The distribution of the PCTs' considerations on the disadvantages of the Web 2.0 tools according to their grade level

Target Group	Disadvantage	1st grade		2nd grade		3rd grade		4th grade	
		f	%	f	%	f	%	f	%
No one	I don't think there is a disadvantage	6	9,67	6	9,67	4	6,45	3	4,83
	I don't know	4	6,45	7	11,29	1	1,61	1	1,61
Teachers	Technological equipment may be insufficient	-	-	1	1,61	4	6,45	6	9,67
	Time may be limited	-	-	-	-	3	4,83	3	4,83
Students	Students can get used to the ready-made	5	8,06	1	1,61	1	1,61	1	1,61
	Students' readiness may be insufficient	-	-	1		-	-	-	-
	Student control may be challenging	-	-	-	-	-	-	1	1,61
	May cause misconceptions	1	1,61	-	-	-	-	-	-

Table 8 shows that most of the PCTs have no knowledge of the disadvantages of Web 2.0 tools. Furthermore, it was found that fewer of them provided specific examples of disadvantages for teachers and students. The quotations from the PCTs regarding this research question are as follows:

PCT21 (No one/I don't think there is a disadvantage/4th grade): …How can it has any disadvantage? If it has then why is it so popular?...

PCT9 (No one/I don't think there is a disadvantage/2nd grade): …Such a funny thing has a negative side?...

PCT30 (Teachers/Technological equipment may be insufficient/4th grade): …We see that in real classrooms, the internet connection is weak, students do not have mobile phones. Then what can a teacher do in these insufficient contexts?

PCT48 (Teachers/Time may be limited/3rd grade): …Preparing a Web 2.0 tool is a time-consuming activity and utilizing it can prolong. So, I think that Web 2.0 tools can challenge a teacher in terms of time...

PCT22 (Students/Students can get used to the ready-made/4th grade): … Students can laze, can enjoy ready-made exams, quizzes even the experiment equipment. Because everything comes ready in front of the student.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion, Conclusion and Suggestions

The purpose of this study was to uncover the PCTs' current knowledge and experiences with Web 2.0 tools. The research was organized, and data were gathered through open-ended questions and interviews.

The initial focus was on the PCTs' current knowledge, specifically their understanding of Web 2.0 tools and the examples they were familiar with. The results indicated that the PCTs in the first, third, and fourth years have heard of Web 2.0 tools, in contrast to the second-year PCTs. Additionally, all of the third- and fourth-year PCTs are more familiar with Web 2.0 tools. This result might be attributed to the course materials, the preferences of the course instructors, or the PCTs' experiences from other sources. On the other hand, in the last two years of the program, there are more teaching-oriented courses, such as chemistry teaching and micro-teaching, which may have enhanced the PCTs' understanding of Web 2.0 tools.

The PCTs' responses to Web 2.0 tools were initially linked to assessment purpose, which is one of the more challenging components of teaching. The most common response from the PCTs when asked which Web 2.0 tools they had heard of was Kahoot, which enables teachers to build quizzes based on course material. This popularity may be related to its features, such as its game-show-like nature (Wang, 2015). By using Kahoot, teachers can incorporate gamification elements like audio and a scoreboard with a points system into informal assessments (Licorish et al., 2015). Teachers should seek various formative or summative assessment methods that include unique, humorous, accessible, and interactive features via Web 2.0 tools, especially given students' disinterest in traditional paper and pencil assessment methods. Therefore, teachers should be knowledgeable about these tools because students' needs may shape teachers' assessment choices. Kahoot offers several advantages that can enhance student learning through its dynamic and engaging features. It fosters social interaction among students (Antoniou et al., 2016; Sweetser & Wyeth, 2005; Wang, 2017), reduces student anxiety by using nicknames (Lee et al., 2019; Turan & Meral, 2018), and presents a challenge with uncertain outcomes that promotes enjoyment, motivation, and focus (Chaiyo & Nokham, 2017; Wang, 2015). It also uses music, sound, and animated images to maintain student interest (Baydaş & Çiçek, 2019; Biçen & Kocakoyun, 2018; Bryant et al., 2018). Along with Kahoot, the PCTs also mentioned PhET Colorado, a Web 2.0 platform that provides simulations tailored to chemistry, physics, and biology. PhET simulations are valuable tools for chemistry teaching due to their internet-free access (Zulkifli et al., 2022), enhancement of conceptual understanding (Azzubairiyah et al., 2022), replacement of traditional laboratory experiences (Wirda et al., 2023), provision of opportunities when physical lab access is limited (Sari et al., 2021), and improvement of students' attitudes toward chemistry learning (Salame & Makki, 2021). In light of these advantages, it can be said that if the PCTs incorporate PhET into their future teaching, they can contribute to students' learning experiences.

It became apparent that undergraduate courses and workshops/projects also contributed to the PCTs' knowledge of Web 2.0 tools. Providing preservice teachers with technologically rich experiences in teacher education programs can help them integrate these technologies into their future classroom settings. According to Tünkler (2021), such experiences can form the foundation of their future professional practice. Additionally, Web 2.0 tools in higher education are effective at

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bringing individuals and materials together, promoting interaction, encouraging teamwork and active engagement, and fostering critical thinking. However, for Web 2.0 tools and processes to become embedded in mainstream teacher preparation programs, they must be perceived as adding significant value to instructional processes (Peterson-Ahmed et al., 2018).

The question of which courses contributed to the PCTs' knowledge of Web 2.0 tools also emerged. According to the PCTs, field education courses made greater use of Web 2.0 tools than general cultural and professional knowledge courses. Instructors in field education classes can use these resources not only to teach content but also to explain what Web 2.0 tools are, how to use them, and when they are most effective for teaching chemistry. However, in the remaining courses (general pedagogical and general cultural courses), instructors may provide more general information about Web 2.0 tools. This can be seen as beneficial as it allows PCTs to integrate what they have learned in these courses with each other. As previously mentioned, the more a preservice teacher learns about new technologies, the more intentionally, regularly, and voluntarily she can use them in her future professional life.

To the extent that a teacher is knowledgeable about Web 2.0 tools, she can make more conscious choices regarding their pros and cons. The use of Web 2.0 tools offers many advantages for both students and teachers (Elmas & Geban, 2012). The findings revealed that the PCTs are knowledgeable about the advantages of Web 2.0 tools in terms of their impact on students, teachers, and both. The most frequently expressed advantage was the contribution of Web 2.0 tools to learning, which aligns with the literature (Balcı Çömez et al., 2022; Faizi et al., 2015). Another advantage for students, according to the PCTs, is faster access to information. In line with this result, Herrera-Viedma and López-Herrera (2010) noted that Web 2.0 tools use filtering and recommender systems to help users discern between relevant and irrelevant content, offering individualized support for continuous information access. Additionally, users can obtain up-to-date information without having to visit the website. This reduces information overload while also making websites easier to navigate (Harinarayana & Raju, 2010). The practicality of Web 2.0 tools helps both teachers and students by making them easy to use and access. A teacher should not be challenged by the tool itself when aiming to perform effective teaching. The simpler a tool is, the more smoothly it can be integrated into teaching. Web 2.0 tools have the potential to bring about modernization for both teachers and students, and in turn, both groups can enhance their digital literacy. In an ideal classroom, the teacher and students should be able to communicate with one another with ease. According to the participants, Web 2.0 tools make this possible. In terms of cost and time, Web 2.0 tools are also advantageous for both teachers and students. One of the key factors for the effective use of Web 2.0 tools is their free and open accessibility (Ergun, 2019). In other words, anyone using these technologies is freed from constraints related to schedule, location, or payment. Furthermore, as long as the internet connection is uninterrupted, anyone can access information at any time and from any place. The limitations imposed by class schedules—both during the week and on weekends—vanish as a result. Yılmaz et al. (2021) claimed that Web-based education has several advantages, including the ability to learn at one's chosen time and place, access course materials based on motivation and learning speed, quickly and easily obtain information, and benefit from a rich learning environment with text, graphics, and video resources. The ability of teachers to make effective educational choices also depends on their understanding of the negative aspects of any issue. While the majority of

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

participants felt that Web 2.0 tools had no significant disadvantages, a smaller portion pointed out some drawbacks for both teachers and students. One of the main obstacles for students is the possibility of creating misconceptions, particularly in the context of chemistry. In chemistry, three levels—micro, macro, and symbolic—are crucial (Gabel, 1993; Johnstone, 1991). Any inability to shift between these levels can lead to misconceptions. In the current research, Web 2.0 tools that emphasize particle-scale representations could potentially contribute to misconceptions. For example, videos on YouTube, Canva, and PhET often use colored representations that could lead to widespread misconceptions, such as the idea that atoms have color (Talanquer, 2009; Taber & Garcia-Franco, 2010). Time constraints and technological limitations may also present disadvantages for teachers. Regardless of how competent the teacher is, if the necessary tools (e.g., computer, mobile phone, internet connection, projector) are insufficient, the teaching process can be hindered.

Finally, the current research showed that the PCTs gained knowledge and experience about Web 2.0 tools from various sources, including their undergraduate chemistry teaching program. As mentioned earlier, preservice teachers need to be competent in this area as future educators. This competency will allow them to determine which tools are most effective in different circumstances and to critically evaluate and compare the tools. The course content should encourage them to develop these skills. On the other hand, the fact that the study was conducted with PCTs studying at a state university can be considered a limitation

For future research, it is well known that Web 2.0 tools are not the final step in technological advancement. As technology continues to develop, it is recommended to investigate their knowledge and experience regarding Web 3.0 technologies, which provide artificial intelligence support, and Web 4.0 technologies, which provide augmented reality support in addition to artificial intelligence. Additionally, as in the current study, it is suggested that studies on Web 2.0 tools be conducted with participants from different disciplines and levels, and that the results be compared.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Abeid, A. H. (2016). Adoption of Web 2.0 tools as learning instrument in Tanzania higher education. where are we?. *International Journal of Computer Applications Technology and Research, 5*(5), 266-274. https://doi.org/10.7753/ijcatr0505.1007

Alhassan, R. (2017). Exploring the relationship between Web 2.0 tools self-efficacy and teachers' use of these tools in their teaching. *Journal of Education and Learning, 6*(4), 217-228. https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p217

Antoniou, K., Mbah, E., and Parmaxi, A. (2016). Teaching Turkish in low tech contexts: opportunities and challenges. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley and S. Thouësny (Eds), CALL communities and culture. (pp. 32-36). https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.534

Arabaci, İ. B., and Akilli, C. (2021). English teachers' views on the use of Web 2.0 tools in educational environments. *Asian Journal of Education and Training, 7*(2), 115-125. https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.72.115.125

Azzubairiyah, N., Erman, E., and Susiyawati, E. (2022). Examining student responses of phet simulations after virtual laboratory practices. *Jurnal Pijar Mipa, 17*(4), 517-519. https://doi.org/10.29303/jpm.v17i4.3624

Balcı Çömez, C., Çavumirza, E., and Yıldırım, M. (2022). Investigation of the effect of Web 2.0 supported 5E learning model on students' success and opinion in teaching pressure unit in distance education. *Participatory Educational Research (PER), 9*(1), 73-97. http://dx.doi.org/10.17275/per.22.5.9.1

Baltacı, A. (2018). A Conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 231-274. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955

Banday, T. M. (2013). Web 2.0 in e-Learning. *EAI Endorsed Transactions on e-Learning, 1*(3), 1-11. http://dx.doi.org/10.4108/el.1.3.e2

Baydaş, Ö. and Çiçek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: a scale development study. *Technology, Pedagogy and Education, 28*(3), 269-285. https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1580609

Biçen, H., and Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *13*(02), 72–93. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467.

Brodahl, C., Hadjerrouit, S., and Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, *10*, 73-103. https://doi.org/10.28945/1384

Bryant, S. G., Correll, J. M., and Clarke, B. M. (2018). Fun with pharmacology: Winning students over with Kahoot! game-based learning. *Journal of Nursing Education, 57*(5), 320. https://doi.org/10.3928/01484834-20180420-15

Bower, M. (2015). *A typology of Web 2.0 learning technologies*. https://library.educause.edu/resources/2020/4/typology-of-free-web-based-learning-technologies

Bower, M., and Torrington, J. (2020). *Typology of free-web based technologies*. https://library.educause.edu/resources/2020/4/typology-of-free-web-based-learning-technologies

Chaiyo, Y., and Nokham, R. (2017). *The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system*. 2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT), Thailand, 2017, pp. 178-182. https://doi.org/10.1109/ICDAMT.2017.7904957

Creswell, J. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches.* Sage.

Ekici, E., and Döner Aydoğan, G. (2023). The effects of Web 2.0 tools supported inquiry-based activities on students' attitudes towards chemistry lesson. *International Technology and Education Journal*, 7(2), 60-68. https://eric.ed.gov/?id=EJ1413398

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Elmas, R., and Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4*(1), 243-254. https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetinandmakaleadi=andmakaleurl=IOJES_795.pdfandkey=41244

Ergun, M. (2019). Fen eğitiminde Web 2.0 araçları. İçinde (Ed. Devrim Akgündüz), *Fen Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar* (1st ed., pp. 142-163). Anı.

Faizi, R., Chiheb, R., and El Afia, A. (2015). Students' perceptions towards using Web 2.0 technologies in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 10*(6), 32–36. https://doi.org/10.3991/ijet.v10i6.4858

Gabel D. L. (1993). Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. *Journal of Chemical Education*, *70*(3), 193-194. https://doi.org/10.1021/ed070p193

Gencer, S., Oluk, N., Kadayifçi, H., and Yalçın-Çelik, A. (2023). The purposes and justifications for preferences of Web 2.0 tools used by pre-service chemistry teachers in their teaching practices in distance education environment. *Shanlax International Journal of Education, 11*(S1-Jan), 61-75. https://doi.org/10.34293/education.v11is1-jan.5908

Grundy, J., Hosking, J., Cao, S., Zhao, D., Zhu, N., Tempero, E., and Stoeckle, H. (2007). Experiences developing architectures for realizing thin-client diagram editing tools. *Software: Practice and Experience, 37*(12), 1245-1283. https://doi.org/10.1002/spe.803

Harinarayana, N.S. and Raju, N.V. (2010). Web 2.0 features in university library web sites. *The Electronic Library*, *28*(1), 69-88. https://doi.org/10.1108/02640471011023388

Harris, J. B., Koehler, M. J., and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Journal*, *9*(1), 60-70. https://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/articles/KoehlerMishra.pdf

Herrera-Viedma, E., and López-Herrera, A. G. (2010). A review on information accessing systems based on fuzzy linguistic modelling. *International Journal of Computational Intelligence Systems, 3*(4), 420-437. https://doi.org/10.2991/ijcis.2010.3.4.3

Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning, 7*(2), 75–83. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00230.x

Kim, H. J., and Jang, H. Y. (2015). Motivating pre-service teachers in technology integration of Web 2.0 for teaching internships. *International Education Studies, 8*(8), 21-32. https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p21

Kocaman, B. (2022). Investigating secondary school students' level of 21st century skills. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, *17*(3), 1-10. https://doi.org/10.9734/arjass/2022/v17i330306

Koehler, M. J., Mishra, P., and Spector, J.M. (2015). TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). In J. M. Spector (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology* (pp. 1-10). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483346397

Kuloğlu, A. and Karabekmez, V. (2022). The relationship between 21st century teacher skills and critical thinking skills of classroom teacher. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(1), 91-101. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.551

Lee, C. C., Hao, Y., Lee, K. S., Sim, S. C., and Huang, C. C. (2019). Investigation of the effects of an online instant response system on students in a middle school of a rural area. *Computers in Human Behavior, 95*, 217–223. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.034

Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., and George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13*(9), 1-23. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8

Malecela, I. O., and Hassan, S. S. S. (2019). Investigating Web 2.0 tools use and students cognitive engagement in selected tanzanian higher institutions: preparing towards 21st learning. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science, 6*(1), 173-183. https://doi.org/10.22161/ijaers.6.1.24

Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Sage.

Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35(2), 76-78.* https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mishra, P., and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Miterianifa, M., Ashadi, A., Saputro, S., and Suciati, S. (2021). Higher order thinking skills in the 21st century: critical thinking. *Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development, ICONS 2020*, Indonesia. https://doi.org/10.4108/eai.30-11-2020.2303766

Özçınar, Z., Sakhieva, R. G., Pozharskaya, E. L., Popova, O. V., Melnik, M. V., and Matvienko, V. V. (2020). Student's perception of web 2.0 tools and educational applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(23), 220-233. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.19065

Öpengin, E., and Elmas, İ. (2023). The examination of the relationship between prospective teachers' creative self-efficacy and teaching 21st century skills. *Anadolu University Journal of Education Faculty, 7*(4), 804-818. https://doi.org/10.34056/aujef.1271748

P21 (2019). Framework for 21st century learning definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf

Padayachee, I., and Moodley, K. (2022). Factors influencing Web 2.0 technology usage among academics. International *Journal of Technology and Human Interaction, 18*(1), 1-22. https://doi.org/10.4018/ijthi.293189

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley and Sons.

Peterson-Ahmad, M. B., Stepp, J., and Somerville, K. (2018). Teaching pre-service teachers how to utilize Web 2.0 platforms to support the educational needs of students with disabilities in general education classrooms. *Education Sciences, 8*(2), 1-9. https://doi.org/10.3390/educsci8020080

Punie, Y., Zinbauer, D., and Cabrera, M. (2006). The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society. European Communities. https://www.academia.edu/13544870/A_review_of_the_Impact_of_ICT_on_Learning

Ruiz, J.G., Mintzer, M.J., and Leipzig, R.M. (2006), The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine*, *81*(3), 207-12. https://doi.org/10.1097/00001888-200603000-00002

Sadi Yılmaz, S., and Yaşar, M. D. (2023). Effects of Web 2.0 tools (Kahoot, Quizlet, Google Form Example) on formative assessment in online chemistry courses. *Journal of Science Learning*, *6*(4), 442-456. https://eric.ed.gov/?id=EJ1413599

Salame, I. I., and Makki, J. (2021). Examining the use of phet simulations on students' attitudes and learning in general chemistry II. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 17*(4), Article: e2247. https://doi.org/10.21601/ijese/10966

Sari, E. F., Khairani, D., Subchi, I., Durachman, Y., Rifai, A., and Rosyada, D. (2021). Application of phet simulation media in physics learning during a pandemic covid-19. *3rd International Colloquium on Interdisciplinary Islamic Studies, ICIIS*. Jakarta, 20-21 October 2020. https://doi.org/10.4108/eai.20-10-2020.2305146

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M. J., and Shin, T.S. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of Education*, *193*(3), 13 - 19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Sundari, F. N., Novita, L., and Herlina, E. (2023). Analysis of 21st century skills through thematic learning in elementary schools. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran Guru Sekolah Dasar (JPPGuseda), 6*(1), 110-118. https://doi.org/10.55215/jppguseda.v6i1.7526

Sweetser, P., and Wyeth, P. (2005). GameFlow: A model for evaluating player enjoyment in games. *ACM Computers in Entertainment, 3*(3), 1-24. https://doi.org/10.1145/1077246.1077253

Şahin-Topalcengiz, E., and Yıldırım, B. (2020). Teachers' opinions about distance Web 2.0 tools training and teachers in-class Web 2.0 practices. *Turkish Journal of Science Education, 17*(4), 561-577. https://doi.org/10.36681/tused.2020.45

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 838-862.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 838-862.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şeker, E., and Yalçın Çelik, A. (2023). The use of Web 2.0 applications in chemistry teaching: Acids, bases and salts unit. International *Journal of Educational Research Review, 8*(2), 244-256. https://doi.org/10.24331/ijere.1231713

Taber, K. S., and García-Franco, A. (2010). Learning processes in chemistry: Drawing upon cognitive resources to learn about the particulate structure of matter. *Journal of the Learning Sciences, 19*(1), 99-142. https://doi.org/10.1080/10508400903452868

Talanquer, V. (2009). On cognitive constraints and learning progressions: The case of 'structure of matter'. International *Journal of Science Education, 31*(15), 2123-2136. https://doi.org/10.1080/09500690802578025

Tetskyi, A., Kharchenko, V., Uzun, D., and Nechausov, A. (2021). Architecture and model of neural network based service for choice of the penetration testing tools. *International Journal of Computing*, *20*(4), 513-518. https://doi.org/10.47839/ijc.20.4.2438

Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgilerde kavram öğretiminde Web 2.0 araçları: öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale University Journal of Education*, *53*, 234-260. https://doi.org/10.9779/pauefd.795619

Turan, Z., and Meral, E. (2018). Game-based versus to non-game-based: The ımpact of student response systems on students'achievements, engagements and test anxieties. *Informatics in Education, 17*(1), 105–116. https://doi.org/10.15388/infedu.2018.07

Uyulgan, M. A., and Akkuzu Güven, N. (2022). Web 2.0 tools in chemistry teaching: An analysis of pre-service chemistry teachers' competencies and views. *Instructional Technology and Lifelong Learning, 3*(1), 88-114. https://doi.org/10.52911/itall.1127618

Virkus, S., and Bamigbola, A. A. (2011). Students' conceptions and experiences of Web 2.0 tools. *New Library World*, *112*(11/12), 479-489. https://doi.org/10.1108/03074801111190473

Yapıcı, İ. Ü. (2022). The experiences of biology education master students in Web 2.0 content development. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 5*(2), 336-352. https://doi.org/10.31681/jetol.1086146

Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin.

Yilmaz, K., Koçaşlı, S., and Taştan, S. (2021). Is web based training effective on nursing skills in multimodal analgesia?. *International Archives of Nursing and Health Care, 7*(4). 1-10. https://doi.org/10.23937/2469-5823/1510168

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers and Education, 82*, 217-227. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004

Wang, Y. H. (2017). The effectiveness of integrating teaching strategies into IRS activities to facilitate learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 33*(1), 35–50. http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12164

Wirda, W., Mauvizar, E., Lubis, S. P. W., and Muzana, S. R. (2023). Utilization of phet simulations in replacing real laboratories for physics learning. Radiasi: *Jurnal Berkala Pendidikan Fisika, 16*(2), 71-79. https://doi.org/10.37729/radiasi.v16i2.3539

Wu, Y. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology, 44*(3), 73-76. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x

Zulkifli, Z., Azhar, A., and Syaflita, D. (2022). Application effect of phet virtual laboratory and real laboratory on the learning outcomes of class xi students on elasticity and hooke's law. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 8*(1), 401-407. https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i1.1274

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Affetme Düzeyi ile Psikolojik Esneklik İlişkisi[1]

The Relationship Between Interpersonal Forgiveness Level and Psychological Flexibility in University Students

Dilşat ÖMRÜUZUN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, omruuzundilsat60@hotmail.com

Yücel ÖKSÜZ, Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yoksuz@edu.omu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 25 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 22 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma 27-29 Eylül tarihleri arasında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi bünyesinde düzenlenen ASES IX. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Ömrüuzun, D. ve Öksüz, Y. (2025). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 863-886.
DOI. 10.51460/baebd.1573613

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisini ele almaktadır. Kişilerarası affetme kavramı, haksız bir davranışa uğramış kişinin barındırdığı olumsuz duygu ve düşüncelerinden feragat ederek kendisine haksız davranışta bulunan kişiye yönelik olumlu duygular beslemesidir. Psikolojik esneklik ise; anda kalabilmeyi, değer odaklı hareket etmeyi, olumsuz duygu ve düşüncelerle savaşmayarak olduğu gibi kabul edebilmeyi ve onlardan ayrışmayı içine alan bir kavramdır. İki kavram da çeşitli gruplarla çalışılmış olup bu çalışmada üniversite öğrencileri hedef alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunu gönüllü 420 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Psikolojik esneklik ve Kişilerarası affetme değişkenleri için Pearson Korelasyonel analizi yapılmış ve pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenler çeşitli demografik değişkenler potasında analiz edilmiştir. Kişilerarası affetme düzeyi ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında; psikolojik esneklik ile algılanan ebeveyn tutumları ve zaman dilimi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak çalışmanın sonunda gelecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Affetme, Psikolojik esneklik, Üniversite öğrencileri.

Abstract. This study examines the relationship between interpersonal forgiveness levels and psychological flexibility among university students. The concept of interpersonal forgiveness refers to the victim's ability to let go of negative emotions and thoughts and develop positive feelings toward the person who committed the wrongdoing. Psychological flexibility, on the other hand, involves staying present, acting in accordance with one's values, accepting negative emotions and thoughts without struggling against them, and distancing oneself from them. In this study, the correlational method was employed within the relational survey model, which is a type of general survey model. The study group consisted of 420 volunteer university students selected through the convenience sampling method. Data were collected using the Personal Information Form, Psychological Flexibility Scale, and Interpersonal Forgiveness Scale. Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between psychological flexibility and interpersonal forgiveness, revealing a weak but significant positive correlation. Additionally, it was found that both psychological flexibility and interpersonal forgiveness levels increase with age. Moreover, significant differences were found between interpersonal forgiveness levels and gender, as well as between psychological flexibility and perceived parental attitudes and time period variables. The findings were discussed in the light of the literature, and recommendations for future research were provided.
Keywords: Forgiveness, Psychological flexibility, University students.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Interpersonal forgiveness and psychological flexibility are among the components of postmodern theories. Forgiveness can be defined as a person's ability to develop positive emotions such as love, compassion, and forgiveness toward someone who has treated them unfairly (Enright, 1996). Psychological flexibility, on the other hand, is characterized by an individual's ability to accept negative thoughts and emotions as they are rather than fighting against them, make neutral evaluations of their emotions and thoughts, establish a flexible connection with the present moment, maintain conscious awareness of the opportunities the moment offers, and plan their goals within the framework of their values (McCracken & Morley, 2014; Hayes et al., 2006; Scott et al., 2015). When examined closely, the concepts of forgiveness and psychological flexibility intersect in aspects such as being present, acting in a value-oriented manner, and maintaining conscious awareness. However, when reviewing the literature, it becomes evident that there are few studies addressing these variables together. A study conducted by Özdemir and Soysal (2024) with university students found that psychological flexibility plays a moderating role in the relationship between forgiveness and self-compassion and that there is a moderate, positive, and significant correlation between forgiveness and psychological flexibility. Aydın (2017), in a different study, examined exam anxiety in relation to self-forgiveness, rumination, perfectionism, and psychological flexibility and reported that as individuals' self-forgiveness levels increased, their psychological flexibility also improved. Another study examining forgiveness in adults in relation to psychological flexibility, emotion regulation, and compassion revealed that there is a positive correlation between forgiveness and psychological flexibility (Yavuz, 2023).

The concepts of interpersonal forgiveness and psychological flexibility have been studied in the literature with various groups; however, the present study specifically focuses on university students. With the start of university education, individuals encounter a new environment and relationship dynamics that differ from their previous experiences (Yamaç, 2019). Therefore, during this period—where relationships and social networks expand—the concepts of forgiveness and psychological flexibility gain importance. The phenomenon of interpersonal forgiveness plays a role in transforming destructive emotions, contributing not only to individual relationships but also to broader societal change. Additionally, it is believed that forgiveness and psychological flexibility enhance individuals' well-being and quality of life. Since the university period provides a rich environment for interpersonal relationship experiences, examining the relationship between interpersonal forgiveness and psychological flexibility among university students constitutes the primary aim of this study. Furthermore, a review of the literature reveals that studies specifically addressing the relationship between psychological flexibility and interpersonal forgiveness are limited. Therefore, this study is expected to contribute to both the existing literature and future research in this field. In this context, the general aim of the study is to examine the relationship between interpersonal forgiveness and psychological flexibility among university students. Additionally, the secondary objectives include investigating the relationship between interpersonal forgiveness and psychological flexibility with various variables such as gender, age, perceived parental attitudes, and time perspective.

Method. In the study, the correlational method was employed within the relational survey research technique, which is a type of general survey model. Within this scope, a convenience sampling method

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

was used, and based on the principle of selecting a sample size ten times the total number of items, 420 volunteer university students were reached. In line with the study's objective, a Personal Information Form was developed, and the Interpersonal Relationships Forgiveness Scale (Kaya, 2019) and the Psychological Flexibility Scale (Karakuş & Akbay, 2020) were utilized. After obtaining Ethics Committee approval, the survey forms were created via Google Forms and distributed online to university students in May 2023 to collect data. In these forms, the researcher first introduced themselves and then explained the purpose of the study and how the collected data would be used. The obtained data were analyzed using the SPSS statistical package program.

Results and Discussion. The study results revealed a weak but significant positive correlation between interpersonal forgiveness levels and psychological flexibility. Therefore, it can be interpreted that as interpersonal forgiveness increases, psychological flexibility also increases, and as one decreases, the other decreases as well among university students. In this context, the findings align with the existing literature (Özdemir & Soysal, 2024; Yavuz, 2023). Similarly, a study conducted by Mullins (2021) found a weak but significant positive correlation between forgiveness and psychological flexibility, demonstrating that individuals with higher psychological flexibility are more forgiving in response to restorative efforts. In the gender-related analysis, it was found that men had higher interpersonal forgiveness levels compared to women, while psychological flexibility did not differ significantly by gender. Various factors may contribute to men having higher forgiveness levels, including changing parenting styles, the widespread adoption of technology, increased access to education, and shifts in traditional gender roles due to modern societal changes.

In the age-related analysis, it was determined that both interpersonal forgiveness and psychological flexibility increase with age. Consistent with this finding, Dağcı (2023) reported that forgiveness tendency scores were highest among individuals aged 24 and above, whereas they were lowest in individuals aged 20 and younger. Identity development, the formation of personal values, and cognitive maturation may influence the forgiveness process, which is a complex and multidimensional phenomenon involving various psychological parameters. Additionally, Plys, Jacobs, Allen, and Arch (2023) found that older adults are more aware, open to experience, and inclined toward acceptance compared to younger individuals. In the present study, it was observed that individuals who perceived their parents as democratic had higher psychological flexibility than those who perceived their parents as authoritarian or overprotective, which is consistent with the literature (Bibi et al., 2021; Williams et al., 2012). Furthermore, the analysis of psychological flexibility in relation to time perspectives (past, present, and future) revealed that individuals who focus more on the present and future had higher psychological flexibility compared to those who primarily focus on the past. The higher psychological flexibility among individuals who focus on the present aligns with the conceptual framework of psychological flexibility, while the higher psychological flexibility among future-oriented individuals can be explained through the time perspective theory. In this context, Zimbardo et al. (1997) stated that a future-oriented mindset significantly influences goal setting and achievement. Thus, the findings of the present study are consistent with the existing literature.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Pozitif psikoloji, literatürün ilgisini çekerek dikkatleri üzerine toplayan ve günden güne yerini sağlamlaştıran bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozitif psikoloji geleneksel kuramların problem odaklı oluşuna alternatif bir bakış açısı sunarak bireylerin güçlü yönlerinin harekete geçirilmesi ve bu güçlü yönlerin bireylerin gelişimlerine, iyilik hallerine, yaşam kalitelerine katkı sunabilmek için bir üs olarak kullanılmasını savunmaktadır (Demir ve Türk, 2020). Pozitif psikoloji bireylerin problemlerini yok saymaz, problemleri kabul eder ve üzerinde çalışılması gerektiğini savunur. Ancak bunun yanı sıra bireylerin yalnızca eksiden nötre değil artıya çıkabilecek güçte olduğuna inanır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Bu görüşü destekler şekilde Seligman (2002) tedavinin sadece olumsuz veya hatalı olana odaklanmak olmadığını ve doğru olan şeyin inşası olduğunu ifade eder. Pozitif psikoloji bireylerin yaşamlarının yönünü belirleyebileceklerine, içsel bir motivasyon ile yaşamları ile ilgili söz sahibi olabileceklerine ve davranış değişikliğinin sürdürülmesi ile hayat bağlılığının paralel gittiğine inanarak kuramı bu unsurlar çevresinde şekillendirmektedir (Akin-Little ve Little, 2004).

Aşkınlık, ölçülülük, adalet, insaniyet, cesaret ve bilgelik pozitif psikolojinin omurgasını oluşturur (Keskinoğlu ve Akbulut, 2020). Bu 6 kavramın altında ise 24 karakter gücü bulunmaktadır. Affedicilik de bu karakter güçlerinden birisidir. Pozitif psikoloji kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan ihlaller sonucu kişilerin yıkıcı duygular ile bürünerek olumsuz duyguların devamlılığını sağlamaları yerine affediciliğe odaklanmaktadır (Keskinoğlu ve Akbulut, 2020). Affetme; diğerleri tarafından haksız bir davranışa maruz kalan bireyin intikam alma, ilgisiz davranma ve kızma gibi olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarından feragat ederek haksızlık yapan bireye karşı sevgi, merhamet gibi olumlu duygular yeşertmesi ve bu kişiyi bağışlaması şeklinde tanımlanabilir (Enright, 1996). Bundan olayı affetme olgusu; sosyal olarak kendisine kötü davranmış bir kişiye ilişkin psikolojik değişimi barındırması ile içsel, ilişkilerdeki ihlali içermesiyle de kişilerarası süreçleri içinde barındırır (Ümmet, 2020). Bu noktada affetme olgusunun yıkıcı duygulardan uzaklaşıyor olma, baş etme stratejilerini işe koşma, bilinçli bir farkındalık ile eyleme geçme gibi unsurlar yönünden pozitif psikolojiyle paralel ilerleyen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Affetme davranışı kurulan ilişkide davranışsal ve duygusal unsurların bir çıktısı olsa da araştırmacılar bu durumu toplumsal, bilişsel, davranışsal ve duygusal dönüşümler için tetikleyici bir güç olarak adlandırmaktadır (Çoklar ve Dönmez, 2014). Yani affetme davranışı hem birey için hem de toplum için faydalı görülmektedir. Zira affetme davranışının diğer bir ucunda intikam, kin, öfke gibi yıkıcı duygular yer almaktadır. Bu yıkıcı duygular hem bireyin beden ve ruh sağlığı için hem de kişilerarası ilişkilerin dinamiği için bir handikap oluşturmaktadır (Witvliet, Ludwig ve Laan, 2001). Affetme; nefret, misilleme arzusu, öç alma gibi yıkıcı davranış ve duygular yerine bireyde mevcut olan tolerans, bağışlayıcılık, hoşgörü, geçmişin esaretinden kurtularak anda olabilme, davranış ve duygular ile savaşmadan onları kabul edebilme gibi yapıcı duyguları hareketlendirir. Aynı zamanda kişide var olan güçlü yönler affetme süreci için tampon bölge görevi görür. Bu yüzden pozitif psikoloji gibi bireylerin güçlü yönlerine ve iyilik hallerine vurgu yapan üçüncü dalga kuramlarda affedicilik; Hefferon ve Boniwell (2014) tarafından ifade edildiği gibi bireyi eksiden artıya taşıyan bir kavram olarak önem arz etmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öte yandan psikolojik esneklik de üçüncü dalga kuramlardan olan Kabul ve Adanmışlık Kuramının temelini oluşturan kavramlardandır. Psikolojik esneklik; bireylerin içinde bulunduğu olumsuz düşünce ve duygularla savaşmak yerine onları olduğu gibi kabul edebilmesi, duygu ve düşünceleri ile arasına set çekerek tarafsız değerlendirmeler yapabilmesi, an ile esnek bir temas kurarak kişiye sunduğu fırsatlar üzerinde bilinçli bir farkındalığa sahip olabilmesi, kendine has değerlerini keşfederek eylemlerini değerleri çerçevesinde planlayabilmesi ile karakterize olan bir kavramdır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006; McCracken ve Morley, 2014; Scott ve McCracken, 2015).

Baktığımız zaman affetme ve psikolojik esneklik kavramları birçok noktada temas kurmaktadırlar. Affetmemeyi seçen bir kişi geçmişte yaşanan olaya takılı kalır andan uzaklaşarak dil ve düşünce bazında duygu ve düşüncelerinin esiri olur ve anın kendisine sunduğu fırsatları kaçırır. Psikolojik esneklik ise bunun tam tersini savunarak bireylerin iyilik hallerini, yaşam kalitelerini yükseltebilmeleri için ana temas edebilmelerini, üzerlerinde etkisi olan olumsuz duygu ve düşüncelerden ayrışarak onları tarafsız bir bölgeden analiz etmelerini savunur (Harris, 2007). Affetme olgusunda tam bir affetmenin gerçekleşmesi için olayın değerlendirilmesi, bilinçli bir farkındalığı gerektirir. Psikolojik esneklik bireylere bilinçli bir farkındalığı sunar (Hayes, 2004). Affetme kavramı ve psikolojik esnekliğin temas ettiği diğer bir nokta ise değerler ve değerler doğrultusunda eylemde bulunabilmedir. Affetme olgusunu şekillendiren değişkenlere baktığımız zaman kültür, dini öğretiler, yaşam deneyimleri, tutum ve davranışlar karşımıza çıkmaktadır (Azar ve Mullet, 2002; Scobie ve Scobie, 1998). Affeden kişinin hangi değerler ile hayatını şekillendirdiği onun affetme veya affetmeme kararında etkili olabilmektedir. Psikolojik esneklik de değerlere vurgu yapar ve yaşamın anlamlı olabilmesi için değerlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini ve eylemleri değerler ile şekillendirebileceğimizi ifade eder (Harris, 2020).

Gerek affetme kavramı gerek psikolojik esneklik kavramı bireyler için koruyucu kavramlar olarak ele alınmaktadır. Söz konusu kavramlara yönelik çeşitli gruplarla çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmada ise üniversite öğrencileri ele alınmıştır. Üniversite öğrenimi bireylerin yaşamlarında önemli bir noktaya değmektedir. Üniversite öğreniminin başlamasıyla birlikte bireyler yaşadıkları çevre ve temasta oldukları kişiler bazında bir farklılık ile karşı karşıya kalmaktadır (Yamaç, 2009). Yaşın ilerlemesi ve bireylerin bulundukları bağlamın değişiklik göstermesiyle kişilerarası ilişkilerin de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durum da kişilerarası ilişkilerde iletişimin kurulması ve sürdürülmesi noktasında bir devingenliği doğurmaktadır. Bireylerin gelişim dönemi özelliklerine uyum sağlamaya çalıştıkları, kimlik oluşumunun devam ettiği, bağımsızlık mücadelesinin verildiği, baş etme stratejilerinin deneyimler ile şekillendiği (Özgüven, 1992) ve sosyal ağın genişlediği bu süreçte devingen insan iletişimi neticesinde kırgınlık, küslük ve tartışma gibi ilişki dinamiğini etkileyen sonuçların görülmesi kaçınılmazdır (Satıcı, 2016). Bu yüzden ilişki ve sosyal ağın genişlediği bu süreçte affetme kavramı daha da değer kazanmaktadır. Deneyimlerin kazanıldığı, dünya görüşü ve iletişim kurma stillerinin şekillendiği üniversite döneminde (Özer, 2021) bireyin; kin, nefret gibi yıkıcı duygularla donanarak duygusal ve bilişsel yıpranmalarla vücut bulması önemli bir handikapken (Toussaint ve Webb, 2005 a) affetme sistemini ve sürecini deneyimleyip öğrenmesi affetmenin bireye ve topluma sunduğu olanakları fark edebilmesi ileriki yaşlar ve kurulacak ilişkiler için koruyucu bir zemin oluşturmaktadır. Affetmeme durumunun sürmesi kişilerin geçmişte takılı kalmalarına, olumsuz duygu ve düşünceleri bedenlerinde taşımalarına neden olmakla birlikte biriken olumsuz duygu ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düşüncelerin ansızın yüzeye çıkmasıyla birlikte iletişim ağının zarar görmesine neden olarak ilişkideki problemlerin derinleşmesine ortam hazırlar.

Üniversite döneminde bireylerin psikolojik olarak esnek olmaları da diğer önemli noktalardan birisidir. Psikolojik esnekliğin sunmuş olduğu alanla birlikte bireyler kişilerarası ilişkilerde ve olaylar karşısında anda kalarak deneyimlerinin tadına varabilir, duygu ve düşüncelerinden ayrışarak olumsuzlukların baskısından kurtulabilir, gelişmiş bilişsel süreçler ile olayları ve anlamlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirebilir ve yaşamına anlam katacak değerleri bu sosyal ağın içerisinde keşfedebilir (Karataş, Yavuzer ve Gündoğdu, 2019; Scott ve McCracken, 2015). Psikolojik esneklik bireylerin geçirecekleri üniversite döneminin kalitesini etkileyebilir, bireylerin iyi oluşlarına katkı sunarak işlevsel ilişkiler kurmasını sağlayabilir.

Psikolojik olarak esnek olmayan bireylerin geçmişe veya geleceğe ilişkin ruminasyon gösterdikleri, olumsuz duygu ve düşünceler ile savaşarak yaşamına yön vermesine alan açtıkları, değerlerinden koparak davranışlarının rotasını kaybettiği ve diğerlerinin fikrine duyarlılık geliştirdiği söylenebilir (Ercengiz, 2017; Hayes vd., 2006). Psikolojik olarak esnek olamama üniversite öğrencilerinde kurulacak yeni iletişimlerin güvensiz bir zemine yerleşmesine, geçmişteki olumsuz duyguların kurulacak yeni iletişimlere yansımasına sebep olabilmektedir. Aynı zamanda uyum ve sosyal onay çerçevesinde oluşturulan değerler (Ercengiz, 2017) bireyin özerkliğinin kısıtlanması anlamına gelebilir. Bu durum iletişim çemberinin genişlediği üniversite döneminde kişilerin doyum sağlayıcı ve koruyucu ilişkiler kuramaması ile sonuçlanarak bireylerin mutsuzluğa kapılmasına neden olmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalarda psikolojik esneklik düzeylerinin yüksek olduğu öğrencilerde yüksek mutluluk düzeyi, baş etme stratejilerini etkin kullanabilme, düşük tükenmişlik düzeyi gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Acar, 2022; Seyrek ve Ersanlı, 2017; Toprak, Arıcak ve Yavuz, 2020).

Literatür incelendiğinde psikolojik esneklik ve kişilerarası affetme değişkenlerinin bir arada ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özdemir ve Soysal (2024) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada psikolojik esnekliğin affetme ve öz şefkat arasındaki ilişkide düzenleyici rolde olduğu ve affetme ve psikolojik esneklik arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Aydın (2017) ise mevcut çalışmadan farklı olarak sınav kaygısını kendini affetme, ruminasyon, mükemmeliyetçilik, psikolojik esneklik kapsamında incelemiş ve bireylerin kendilerini affetme düzeylerinin artmasına paralel olarak psikolojik esnekliklerinin yükseldiğini raporlamıştır. Yetişkinlerde affetmenin ele alındığı ve psikolojik esneklik, duygu düzenleme ve merhamet gibi değişkenlerle birlikte incelendiği başka bir çalışmada ise affetme ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Yavuz, 2023). Yurt dışı literatürü incelendiğinde ise Mullins (2021) tarafından affetme sürecinde psikolojik esnekliğin etkisinin araştırıldığı görülmüştür.

Gerek affetmenin gerekse psikolojik esneklik kavramlarının 3. Dalga kuramlardan beslenmesi, kişilerarası affetme olgusunun bireylerdeki yıkıcı duyguları dönüştürerek temelde ikili ilişkilerde geniş kapsamda ise toplumun dönüşümüne hizmet etmesi, psikolojik esneklik ile birlikte bireylerin iyi oluş ve yaşam kalitelerini artırabileceği düşünülmesi ve üniversite döneminin kişilerarası ilişkilerde deneyim zenginliğine imkan tanıması dolayısıyla üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Türk literatürü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

incelendiğinde üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme ile psikolojik esneklik değişkenlerinin bir arada ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılmış olan çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle mevcut çalışmanın literatürü destekleyeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amaçları aşağıdaki gibidir:

H1: Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi cinsiyete göre değişkenlik göstermektedir.

H3: Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile yaşa değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi algılanan ebeveyn tutumuna göre değişkenlik göstermektedir.

H5: Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik cinsiyete göre değişkenlik göstermektedir.

H6: Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik algılanan ebeveyn tutumuna göre değişkenlik göstermektedir.

H8: Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik katılımcıların hangi zaman dilimini (geçmiş, şu an, gelecek) daha sık düşündüklerine göre değişkenlik göstermektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisini konu almaktadır. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama araştırma tekniği dahilinde korelasyonel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişkenin birbiriyle ilişkisine herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeyi içermektedir (Karasar, 2002, s.81). Dolayısıyla bu çalışmada üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise kolay örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırma doğrultusunda amaçlanan evreni temsil edebilmesi amacıyla zaman, hız ve maliyet açısından işlevsel olan örneklemin araştırmaya dahil edildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2008). Çalışma grubunun büyüklüğü ile ilgili literatürde çeşitli bilgiler olmakla birlikte Kline (2014) madde sayısının 10 katının örneklem için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla kolay örnekleme yöntemine göre madde sayısının 10 katı baz alınarak 420 gönüllü üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Katılımcılara dair demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler

		N	*%*
Cinsiyet	Kadın	321	76.4
	Erkek	99	23.6
	Toplam	420	100
Algılanan Ebeveyn Tutumu	Demokratik Ebeveyn T.	109	25.9
	Aşırı Korumacı Ebeveyn T.	102	24.3
	Otoriter Ebeveyn T.	107	25.5
	Aşırı Hoşgörülü Ebeveyn T.	61	14.5
	İlgisiz Ebeveyn T.	41	9.8
	Toplam	420	100
Zaman Dilimi	Geçmiş	138	32.9
	Şu an	76	18.1
	Gelecek	206	49
	Toplam	420	100

Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 321 kadın (%76.2) ve 99 erkek (%23.6) olmak üzere 420 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların %25.9' u (n=109) ebeveynlerini demokratik, %24.3 'si (n=102) ebeveynlerini aşırı korumacı, %25.5' i (n=107) ebeveynlerini otoriter, %14.5' i (n=61) ebeveynlerini aşırı hoşgörülü ve %9.8' i (n=41) ebeveynlerini ilgisiz olarak algılamaktadır. Katılımcıların kendilerini en çok düşünürken buldukları zaman dilimi incelendiğinde; katılımcıların % 32.9' u (n=138) geçmişi, % 18.1' i (n=76) şu anı ve % 49' u (n=206) ise geleceği sıklıkla düşünmektedir.

Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Çalışmadan elde edilecek verilerin çeşitli demografik değişkenler ışığında yorumlanabilmesi adına araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumları ve kendilerini hangi zaman dilimini düşünüyorken bulduklarına ilişkin soruları içermektedir. Algılanan ebeveyn tutumlarına ilişkin 5 seçenek verilerek katılımcıların ebeveynlerini demokratik, aşırı korumacı, otoriter, aşırı hoşgörülü veya ilgisiz algılamasına ilişkin işaretleme yapması istenmiştir. Zaman dilimi değişkeninde ise katılımcıların kendilerini hangi zaman dilimini (geçmiş, şu an ve gelecek) sıklıkla düşünürken bulduklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği

Araştırmada kullanılan Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği (KİAÖ) Kaya (2019) tarafından geliştirilmiş olup izni dahilinde araştırmada kullanılmıştır. KİAÖ; durumu affetme, soruna yönelme ve olumluya odaklanma olmak üzere 3 alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li likertten oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 14 ölçekten alınacak en düşük puanı gösterirken, en yüksek puan ise 70'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan bireylerin kişilerarası affetme eğiliminin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 bulunurken test tekrar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

test güvenirlik katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve durumu affetme alt boyutunda .86, soruna yönelme alt boyutunda .83 ve olumluya odaklanma alt boyutunda .85 olduğu görülmüştür. Ayrıca 8 haftalık aranın ardından yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısının ise durumu affetme alt boyutunda .83, soruna yönelme alt boyutunda .79 ve olumluya odaklanma alt boyutunda ise .82 bulunmuştur. Dolayısıyla KİAÖ geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecine 6 adet Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman kişiler ile Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen 3 dil uzmanı eşlik etmiştir. 7'li likert tipinde olan ölçek 5 alt boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; kabul, ayrışma, anda olma, bağlamsal benlik, değer ve değerler doğrultusunda eylemde bulunma şeklindedir. 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddeler ters puanlanmaktadır. Uygulama bağlamı yetişkinler olan PEÖ' de 28 puan alınacak en düşük puanı, 196 ise alınacak en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarına bakıldığı zaman ayrışma alt boyutunda .59, bağlamsal benlik alt boyutunda .73, kabul alt boyutunda .72, anda olma alt boyutunda .60 ve değerler ve değerler doğrultusunda hareket etme alt boyutunda ise .84 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla PEÖ güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Öncelikle araştırmanın konusu belirlenmiş ve ölçeklere ilişkin izinler alınmıştır. Ardından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Birimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Karar Tarihi: 28.04.2023; Karar Sayısı: 2023-279). Google Formlar aracılığı ile oluşturulan ölçek formları, 2023 yılının Mayıs ayında internet ortamında üniversite öğrencilerine ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı tanıtıldıktan sonra sırasıyla demografik bilgilerin toplanması için "Kişisel Bilgiler Formu", affetme düzeylerinin belirlenmesi için "Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği" ve psikolojik esneklik düzeylerinin belirlenmesi için "Psikolojik Esneklik Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan çalışmaya 420 üniversite öğrencisi katılmış olup kayıp veri bulunmamaktadır. Elde edilen veriler SPSS 21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normalliğe ilişkin bulgular Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2.
Normallik dağılımı analizi

	Çarpıklık	***Basıklık***
KİAÖ	.258	.650
PEÖ	.299	-.125

Tablo 2'de normallik dağılımının kontrolü amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde kişilerarası ilişkilerde affetme düzeyi puanlarının çarpılığının .258 ve basıklığının .650 olduğu; psikolojik esneklik puanlarının ise çarpıklığının .299 ve basıklığının -.125

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin +1 ile -1 arasında yer alması normal dağılıma uygun düşmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.16). Dolayısıyla dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Bu doğrultuda yapılan analizlerde Bağımsız örneklem t testi ve Anova gibi parametrik testler ve çoklu karşılaştırma testleri için Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ve psikolojik esneklik ilişkisi

Tablo 3.
Kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisine yönelik Pearson korelasyon analizi sonucu

		$\bar{X}$	SS	1	2
1	**KİAÖ**	3.50	0.47	1	
2	**PEÖ**	4.52	0.63	.119*	1

* ρ < .05, **ρ < .01, *** ρ < .001, KİAÖ= Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği, PEÖ= Psikolojik Esneklik Ölçeği, SS= Standart Sapma, N= 420

Katılımcıların Kişilerarası Affetme düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 3.50, SS= 0.47) ve Psikolojik Esneklik puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4.52, SS= 0.63) arasındaki ilişki Tablo 3' de Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 3' e bakıldığında üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik değişkenleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r (418) = .119, ρ<.05). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esnekliğin birlikte arttığı ve birlikte azaldığını ifade edebiliriz.

Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi

Tablo 4.
Kişilerarası affetme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin Bağımsız örneklem t testi sonuçları

				Levene Testi				
Cinsiyet	***N***	$\bar{X}$	***SS***	***F***	***ρ***	***SD***	***t***	***ρ***
Kadın	321	3.45	.45	3.66	.056	418	-3.55	.000***
Erkek	99	3.64	.52					

*ρ < .05, ** ρ < .01, *** ρ < .001, SS= Standart Sapma, SD= Serbestlik Derecesi

Tablo 4'de kişilerarası affetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara bakıldığı zaman üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre varyansların homojenliğini sağladığı görülmektedir (F= 3.66, ρ > .05). Bununla birlikte Tablo 4 incelendiğinde kişilerarası affetme düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (t_{418}=-3.55, p=<.001). Farklılaşmanın hangi cinsiyetten olduğunu anlamak için katılımcıların puan ortalamaları incelenmiş ve erkek katılımcıların kişilerarası affetme puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 3.64) kadın katılımcıların kişilerarası affetme düzeyi puan ortalamalarına ($\bar{x}$ = 3.45) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi puanları erkekler lehinde anlamlı bir farklılığa sahiptir diyebiliriz (ρ < .001).

Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile yaş değişkeninin incelenmesi

Tablo 5.
Kişilerarası affetme düzeyi puanları ile yaş değişkeninin incelenmesine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

		$\bar{X}$	*SS*	*1*	*2*
1	**KİAÖ**	3.50	0.47	1	
2	**Yaş**	22.38	4.12	.106*	1

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, KİAÖ= Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği, N=420

Katılımcıların Kişilerarası Affetme düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 3.50, SS= 0.47) ve yaş ortalamaları ($\bar{x}$ =22.38, SS= 4.12) arasındaki ilişki Tablo 5' de Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 5' e bakıldığında üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile yaş değişkenleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r (418) = .106, ρ<.05). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile yaşın birlikte arttığı ve birlikte azaldığını ifade edebiliriz.

Üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi

Tablo 6.
Kişilerarası affetme düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumuna göre incelenmesine ilişkin Anova analizi ve Tukey testi sonuçları

				Levene Testi				Tukey Testi
Ebeveyn Tutumu	***N***	$\bar{X}$	***SS***	ρ	***SD***	***F***	ρ	**Anlamlı Farklılık**
Aşırı Korumacı	102	3.40	.492	.676	4-415	1.40	.230	Yok
Aşırı Hoşgörülü	61	3.60	.502					
Demokratik	109	3.61	.483					
Otoriter	107	3.42	.427					
İlgisiz	41	3.62	.498					
Toplam	420							

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, SD= Serbestlik Derecesi

Tablo 6'da üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyinin algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi puanlarının algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre varyansların homojenliğini sağladığı görülmektedir (ρ>.05). Bununla birlikte bulgular incelendiğinde katılımcıların kişilerarası affetme düzeyi puanları algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (F_{4-415}= 1.40, p>.05).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin cinsiyete göre incelenmesi

Tablo 7.
Psikolojik esnekliğin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

				Levene Testi				
Cinsiyet	***N***	***X***	***SS***	***F***	***ρ***	***SD***	***t***	***ρ***
Kadın	321	4.49	.65	.521	.471	418	-1.54	.123
Erkek	99	4.61	.58					

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, SD= Serbestlik Derecesi

Tablo 7'de üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem T testi sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik puanlarının cinsiyet değişkenine göre varyansların homojenliğini sağladığı görülmektedir (F= .521, ρ>.05). Bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı ifade edilebilir (t_{418}=-1.54, ρ > .05).

Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ile yaş değişkeninin incelenmesi

Tablo 8.
Psikolojik esneklik ile yaş değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

		$\bar{X}$	***SS***	***1***	***2***
1	**PEÖ**	4.52	0.63	1	
2	**Yaş**	22.38	4.12	.106*	1

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, PEÖ= Psikolojik Esneklik Ölçeği

Katılımcıların Psikolojik esneklik puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 4.52, SS= 0.63) ve yaş ortalamaları ($\bar{x}$ =22.38, SS= 4.12) arasındaki ilişki Tablo 8' de Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 8' e bakıldığında üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ile yaş değişkenleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r (418) = .106, ρ<.05). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ile yaşın birlikte arttığı ve birlikte azaldığını ifade edebiliriz.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin algılanan ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi

Tablo 9.
Psikolojik esnekliğin algılanan ebeveyn tutumuna göre incelenmesine ilişkin Anova analizi ve Tukey testi sonuçları

				Levene Testi				Tukey Testi
Ebeveyn Tutumu	***N***	$\bar{X}$	***SS***	***ρ***	***SD***	***F***	***ρ***	**Anlamlı Farklılık**
(1) Aşırı Korumacı	102	4.40	.633	.993	4-415	4.86	.001**	3>1
(2) Aşırı Hoşgörülü	61	4.60	.587					3>4
(3) Demokratik	109	4.68	.643					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(4) Otoriter	107	4.37	.632
(5) İlgisiz	41	4.64	.609
Toplam	420		

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, SD= Serbestlik Derecesi

Tablo 9'da üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 9 incelendiğine üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik puanlarının algılanan ebeveyn tutumuna göre varyansların homojenliğini sağladığı görülmektedir (ρ > .05). Bulgular incelendiğinde katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F_{4-415}= 4.86, p<.001). Psikolojik esneklik puanlarının hangi grupta farklılaşmaya sahip olduğunu tespit edebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda algılanan demokratik ebeveyn tutumu ile algılanan aşırı korumacı ve otoriter ebeveyn tutumları arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik puan ortalamalarının, ebeveynlerini demokratik algılayan bireylerde ebeveynlerini aşırı korumacı ($\bar{x}_{Fark}$= -.28) ve otoriter ($\bar{x}_{Fark}$= -.30) algılayan bireylere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin katılımcıların kendilerini daha çok düşünürken buldukları zaman dilimlerine (geçmiş, şu an, gelecek) göre incelenmesi

Tablo 10.
Psikolojik esnekliğin zaman dilimi değişkenine göre incelenmesine ilişkin Anova analizi ve Tukey testi sonuçları

				Levene Testi				Tukey Testi
Zaman Dilimi	***N***	$\bar{X}$	***SS***	ρ	***SD***	***F***	ρ	**Anlamlı Farklılık**
(1) Geçmiş	138	4.32	.644	.868	2-417	12.11	.000***	2>1
(2) Şu an	76	4.72	.644					3>1
(3) Gelecek	206	4.58	.598					
Toplam	420							

* ρ < .05, **ρ < .01, ***ρ < .001, SS= Standart Sapma, SD= Serbestlik Derecesi

Tablo 10'da üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin zaman dilimlerine göre farklılaşmasına ilişkin Anova analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik puanlarının zaman dilimi değişkenine göre varyansların homojenliğini sağladığı görülmektedir (ρ > .05). Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların psikolojik esnekliklerinin zaman dilimlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya sahip olduğu görülmektedir (F_{2-417}= 12.11, ρ<.001). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda geçmiş ile şu an ve gelecek zaman dilimi arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinde şu an ($\bar{x}_{Fark}$= .40) ve gelecek ($\bar{x}_{Fark}$= .25) zaman dilimini daha sık düşünen üniversite öğrencilerinin geçmişi düşünenlere göre psikolojik esneklik puanların ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yürütülen çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik ilişkisinin incelenmesidir. Yapılan analizler sonucunda kişilerarası affetme düzeyi ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (bkz. Tablo3). Araştırmada değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkiye ulaşılması üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ile psikolojik esneklik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Kişilerarası affetme kavramı bireylerin kendilerine karşı olumsuz tutumda bulunan veya hata yapan bir bireye karşı duyduğu öfke, intikam ve öç alma duygularından kendi isteği ile feragat etmesi ve söz konusu kişiye karşı olumlu duygular beslemesidir. Psikolojik esneklik ise olumsuz duygu ve düşüncelerin etkisinde kalmadan onların farkında olabilme, an ile temasa geçebilme, değerleri fark etme ve değerlerle tutarlı olarak hareket edebilmeyi karşılamaktadır. Baktığımız zaman kişilerarası affetme ve psikolojik esneklik ilişkisi Mullins (2021) tarafından incelemiştir. Mullins (2021) yaptığı çalışmada kişilerarası affetme ve psikolojik esneklik arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Bunun yanı sıra Mullins (2021) psikolojik esneklik ile onarıcı çaba arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyarak affetme sürecinde ilişkinin kalitesine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla psikolojik esnekliği yüksek olan kişilerin onarıcı çaba karşısında daha affedici olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ilişki kalitesi ve iletişim bağlılığının affetme ile psikolojik esneklik arasında köprü görevi gördüğü ifade edilmektedir. Zira psikolojik esneklikte bireyin değerlerini fark edebilmesi ve bunun doğrultusunda eylemlerde bulunması ile ilişkiye yapılan yatırım ve ilişkinin verimliliği gibi konular da örtüşmektedir (Mullins, 2021). Benzer şekilde Özdemir ve Soysal (2024) tarafından üniversite öğrencilerinde yürütülen çalışmada da affetme ve psikolojik esneklik arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu ve psikolojik esnekliğin affetme ve öz şefkat arasında düzenleyici rolde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgunun literatürle paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Psikolojik esneklik ve affetme kavramlarının ruminasyon noktasında kesiştiği görülmektedir. Affetme sürecinde ruminasyon ve öfke stresle başa çıkma mekanizmalarını işlevsiz kılmaktadır (Worthington, 2006). Bununla birlikte psikolojik esneklikte de geçmiş ve gelecekle ilgili ve yaşanılan olumsuz olay ve durumlarla ilgili endişe ve ruminasyonun esnekliği azalttığı bilinmektedir (Yüksel, 2019). Kişilerarası affetme sürecinde yaşanılan olayın sürekli düşünülmesi ve haksızlık yapan kişiye karşı olumsuz duygu ve düşüncelerin sürekli olarak zihnin gündeminde olması olumsuz durumla sürekli olarak savaş halinde olmayı da beraberinde getirmektedir. Bu durum da olumsuz olay veya durumun bireylerin yaşamında kapladıkları yerin önemini artırmaktadır. Psikolojik esneklik ise affetme sürecinde olumsuz duygu ve düşüncelerin savaşmadan kabul edilmesi ile birlikte alternatif bir bakış açısı sunarak kaçınmanın en aza indirilmesini işe koşmaktadır. Akhtar (2015) kişilerarası affetme eğilimini incelediği karma desenli çalışmasında; katılımcıların kin, nefret ve intikam gibi olumsuz duygu ve düşüncelerin daha fazla acıya sebep olduğunu ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada katılımcıların acının kabul edilmesiyle birlikte davranış ve düşünce bazında kontrolün kendilerine geçtiğini belirttiklerini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Wade (2002) affetme sürecinde olaya ilişkin farkındalığa vurgu yaparak yaşanılan duygu ve düşüncelerin kabul edilmesinin; Enright ve Fitzgibbons (2000) ise geliştirdikleri affetme modelinde duygusal acıyla yüzleşmenin önemini vurgulamışlardır. Showani ve ark. (2023) gazi eşleri ile yürüttükleri çalışmalarında Kabul ve Kararlılık terapisinin affetme ve empatiyi geliştirdiğini ve gazi eşlerinin deneyimleri kabul etmeyi ve olumsuz yaşam olayları ile yüzleşmeyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrendiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla kişilerarası affetme sürecinde psikolojik esneklik hem bireylerin ruh sağlığı hem de ilişkiler için koruyucu faktörde olup kabul ve anın farkındalığı ile birlikte affetme sürecine yatırım yapmaktadır.

Karremans ve ark. (2020) yürüttükleri çalışmada psikolojik esneklik ve Kabul ve Kararlılık terapisini de içerisinde alan farkındalık kavramının affetme ile ilişkili olduğu ve affetmeyi kolaylaştırdığını ortaya koyulmuşlardır. Affetme sürecinde yaşanılan olumsuz duygu ve düşünceler benliğin bir parçası olarak görülebilir ve bireylerin kendilerine haksızlık yapan kişiye karşı perspektif almasını zorlaştırabilir. Dolayısıyla haksız olaya ilişkin düşüncelerle kaynaşma ve olayla özdeşleşme yerine, yaşanılan olay ve düşüncelerin zihnin içinde süzülmesine izin vermek süreci kolaylaştırmaktadır (Karremans ve ark., 2020).

Affetmenin kişilerarası affetme boyutu ile psikolojik esnekliğin bir arada ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte yakın ilişkide oldukları kavramlar ilgili literatür kapsamında incelenmiştir. Kravchuk (2021) tarafından yürütülen çalışmada affetme eğilimi yüksek olan kişilerin psikolojik dayanıklılıkla paralel olarak zorlu yaşam olayları karşısında daha kolay uyum sağlayabildiği ve zorlu durumlar karşısında daha yetkin bir işlev gördüğü ifade edilmiştir. Psikolojik esneklik dayanıklılık için önemli bir bileşen olmakla birlikte (Bryan, Ray-Sannerud ve Heron, 2015) zorlu yaşam durumlarında ısrar ve toleransı teşvik ederek dayanıklılık için güvenli alan oluşturmaktadır (Jo ve ark., 2024). Maltby, Day ve Barber (2005) ise zayıf da olsa mutluluk ve affetme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Bu durum pozitif bir karakter gücü olarak affetmeyi ve dolayısıyla olumlu duygulanımla ilişkilendirilen psikolojik esneklik arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bunun yanı sıra Wai ve Yip (2009) affetme ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu raporlamıştır. Özetle mevcut çalışmada elde edilen bulgunun üzerinde affetme ve psikolojik esneklik kavramlarının; bilinçli farkındalık, değer odaklı hareket etme, olumsuz duygu ve düşüncelerden ayrışabilme gibi unsurlarda ortak noktada bulaşabilmeleri etkili olmuş olabilir. Bu kapsamda yapılan çalışma Türk literatüründe üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme ile psikolojik esneklik ilişkisini ele alan ilk çalışma olması ile literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın alt amaçları kapsamında kişilerarası affetme düzeyi ve psikolojik esneklik çeşitli demografik değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Kişilerarası affetme düzeyi cinsiyet ve yaş değişkenleri ile; psikolojik esneklik ise yaş, algılanan ebeveyn tutumu ve zaman dilimine göre bir farklılaşmaya sahiptir. Çalışmanın devamında ilgili bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyinin erkekler lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (bkz. Tablo4). Alan yazında affetmenin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin farklı bulgu sonuçları olduğu ve ortak bir bulgunun olmadığını görülmektedir. Toussaint ve Webb (2005b), Alp ve Ercan (2011) ve Akın, Özdevecioğlu ve Ünlü (2012) yaptıkları çalışmalarda affetme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bildirmişlerdir. Konstam, Holmes ve Levine (2003) ve Toussaint, Williams, Musick ve Everson-Rose (2008) yaptıkları çalışmalarda kadınlar lehine affetme düzeyinde bir farklılaşmanın varlığını raporlamışlardır. Tripathi (2012), Sidelinger, Frisby ve McMullin (2009) ve Miller ve Worthington (2010) ise yaptıkları çalışmalarda kişilerarası affetmenin erkekler lehinde anlamlı farklılaştığını bulgulamışlardır. Literatürdeki genel kanı kadınların daha affedici olduğu yönünde olsa da mevcut çalışmadan elde edilen bulgu, erkekler lehinde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

farklılaşmanın olduğu araştırma sonuçlarına destek vermektedir. Ayrıca kadınlar erkeklere göre daha fazla düşündükleri için (Johnson ve Whisman, 2013) affetme sürecinde daha fazla bilişsel kaynaşma yaşayarak affetme konusunda zorlanabilirler. Bu durum da affetme ve dolayısıyla psikolojik esneklik için handikap oluştururken araştırmada elde edilen bulgu üzerinde de etkili olmuş olabilir. Ayrıca bireyler yetişirken küçüklükten itibaren belli başlı kod ve öğretiler ile yoğrulmakta ve cinsiyet rolleri ile bütünleşmektedirler. Dökmen (2004, s.29) bireylerin erken yaşam dönemlerinden itibaren kültüre paralel olarak nasıl davranacakları, duygularını nasıl yaşayıp sergileyecekleri, tutum ve rollerine nasıl yön vereceklerinin toplumsal cinsiyet rolleri ile kazandırıldığını ifade eder. Bunun sonucu olarak da kadın ve erkekten belli birtakım davranışlar beklenmektedir. Erkeğin daha çok sert, güçlü, gururlu kadının ise uysal ve iş birliğine yatkın olması beklenmektedir. Yapılan araştırmada affetme düzeyinin erkekler lehinde farklılaşması ise asırlar boyu süregelmiş kalıpların yapısının farklılaştığına atıf yapmakla birlikte; değişen ebeveynlik stilleri, teknoloji çağının yerleşmesi, eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşması ve modern yaşam sisteminin oluşmasıyla beraber kadın erkek arasındaki kalıplaşmış ayrışmaların farklılığa uğradığını ifade ediyor olabilir.

Yürütülen çalışmada ulaşılan diğer bir bulgu ise üniversite öğrencilerinde affetme düzeyi ile yaş değişkeni arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığıdır (bkz. Tablo 5). Dolayısıyla yaş ve affetme düzeyinin birlikte arttığı ve birlikte azaldığını ifade edebiliriz. Elde edilen bulgu literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde affetmenin yaş ile doğru orantılı olarak arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Asıcı, 2013; Yağcı, Doğan ve Sezgin, 2021). Yaşlı bireylerin olayları değerlendirme ve doğru neden sonuç ilişkisi kurma bakımından genç bireylerden farklılaştığı ve daha az intikam arzusu besledikleri ifade edilmektedir (Satıcı, 2016). Benzer bir şekilde Dağcı (2023) affetme eğilimi puanlarının 24 yaş ve üzerindeki bireylerde en yüksek, 20 yaş ve altında ise en düşük çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaşla birlikte kimlik gelişimi, değerlerin oluşumu ve bilişsel yapı gelişmektedir. Bu olgunlaşma hem soyut bir kavram olan hem de çeşitli parametreleri içine alan çok katmanlı bir yapıya sahip olan affetme sürecini etkileyebilir. Bu kapsamda araştırma sonucunda elde edilen bulgunun literatürle paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Buna karşılık Lian (2016), Taysi ve Orcan (2017) ve Şener (2019) ise yürüttükleri çalışmalarda yaş ve affetme arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını raporlamışlardır.

Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumu ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamıştır (bkz. Tablo 6). Literatürde kişilerarası affetme düzeyinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılaştığına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Asıcı ve Sarı (2021) yürüttüğü çalışmada olumlu ebeveyn tutumlarının bireylerin affediciliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu raporlarken olumsuz ve baskıcı ebeveyn tutumlarının bağışlama kararı üzerinde zorlaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu raporlamıştır. Bu durum çocuklar tarafından ebeveynlerin stillerinin öğrenildiğine ve ebeveynlik stillerinin olumlu veya olumsuz olmasının da affetme üzerinde etkili olduğuna atıf yapıyor olabilir. Tunca ve Durmuş (2018) ise üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada demokratik ebeveyn tutumunun affediciliği artırdığı, otoriter ve koruyucu-istekçi ebeveyn tutumunun affediciliği düşürdüğü bulgusunu raporlamıştır. Özetle literatürdeki genel görüş, olumlu ebeveyn tutumlarının affetme üzerinde kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğudur. Ancak mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki genel bulgularla ters olmakla birlikte, Şahin (2013) tarafından yürütülen çalışmada da kişilerarası affetme düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmadan elde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilen bulgu affetme puanları üzerinde; kültür, sosyal çevre, dini görüş ve değerler gibi yapıların daha etkili olabileceğine işaret ediyor olabilir.

Mevcut çalışmada psikolojik esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 7). Bu durum psikolojik esnekliğin her iki cinsiyet için de önemli olduğuna atıf yapmaktadır. Azevedo ve Matos (2015) buna paralel bir şekilde psikolojik esnekliğin sağlık için hayati rolünü öne çıkararak hem kız hem de erkekleri zihinsel sağlık sorunlarından koruduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak Karekla ve Michaelides (2017) psikolojik esneklik için bir handikap olarak ele alınan deneyimsel kaçınmanın cinsiyetten bağımsız olarak bireyler için olumsuz bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Mevcut bulguya paralel bir şekilde Çetinkaya (2022) yürüttüğü çalışmasında psikolojik esnekliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgu literatür ile paralellik göstermektedir. Ancak literatürde farklı bulgular da söz konusudur. Seyrek ve Ersanlı (2017) tarafından üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik ilişkisi incelenmiş ve erkekler lehinde psikolojik esneklik farklılaşması elde edilmiştir. Benzer bir şekilde Ulubay (2020) tarafından yürütülen çalışmada kadınların psikolojik katılık puanlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durum üzerinde ise cinsiyet rollerinin etkili olduğu ve erkeklerin görece daha esnek kadınların ise görece daha koruyucu yetiştirilmesinin etkili olabileceği yorumu yapılmıştır.

Mevcut çalışmada psikolojik esneklik ile yaş değişkeni arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (bkz. Tablo 8). Bu durum yaş ve psikolojik esnekliğin birlikte arttığı ve birlikte azaldığını ifade etmektedir. Elde edilen bulgu literatür ile paralellik göstermektedir. Plys, Jacobs, Allen ve Arch (2023) yaptıkları çalışmada yaşın artışı ile birlikte psikolojik esneklik düzeyinin de arttığını bulgulamışlardır. Ayrıca bu çalışmada; ileriki yaşlardaki yetişkinlerin daha genç yaşlarda bulunan bireylere göre daha farkında oldukları, deneyime açık oldukları ve kabullenmeye yönelik bir eğilim içinde oldukları raporlanmıştır. Mahoney, Segal ve Coolidge (2015) yaşla ilgili yaptıkları analiz sonucunda yaşantısal kaçınmanın yaşla birlikte azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık olarak literatürde çeşitli bulgular mevcuttur. Labouvie-Vief (2003) mevcut çalışmada elde edilen bulgunun aksine yaşla birlikte psikolojik esnekliğin azaldığını raporlamıştır. Steenhaut, Demeyer, Rossi ve De Raedt (2019) ve Karekla ve Michaelides (2017) ise yürüttükleri çalışmalarda psikolojik esnekliğin yaşa göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştırlar. Bu noktada elde edilen bulgu literatürdeki çalışmalarla paralellik gösterse de psikolojik esnekliğin yaşa göre incelenmesinde ortak bir görüşün olmadığı ifade edilebilir.

Mevcut araştırma sonucunda ebeveynlerini demokratik algılayan katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinin ebeveynlerini otoriter ve aşırı korumacı algılayan katılımcılara göre yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 9). Demokratik ebeveynler çocuklarının duygularını ve düşüncelerini anlar, onları nasıl düzenlemeleri gerektiği ve problemleri nasıl değerlendirmeleri gerektiği noktasında destekleyici bir tutum sergilerler (Zeteroğlu, 2014). Bu yüzden ebeveynlerini demokratik algılayan bireylerde problem çözme stratejisi, otokontrol, davranış düzenleme, hayata karşı sorumluluk gibi beceriler gelişmektedir. Bu beceriler psikolojik esneklik için tampon bölge oluşturur. Bunun yanı sıra demokratik stile sahip bireyler ceza verdikleri zaman bunun sebebini çocuklarına açıklarlar ve cezaya karşılık olarak bağışlayıcı olmayı tercih ederler (Zeteroğlu, 2014). Bu durum da bağışlayıcı olmanın çocuk tarafından öğrenilmesini ve kendine daha esnek yaklaşmasını sağlayabilir. Otoriter ebeveyn stilinde anne babalar talepkâr, kontrolcü ve çocukları üzerinde beklentilerini yüksek tutan roldedirler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Başal, 2012). Çocuklarından kendilerine karşı itaat ve uyum beklerler, çocuklar çatıştıkları durumlarda ceza veya baskı ile karşılaşacaklarını bilerek büyürler. Otoriter ebeveyn stilinde çocuğa kendini ifade etmesi için oluşturulan alan oldukça küçüktür. Ebeveynler tarafından belirlenen kurallar oldukça nettir ve ebeveynlerinin baskısı altında kalan çocuk küskün, diğerlerinin etkisi altında kolayca kalan ve hassas bir yapıya sahip olur (Yavuzer, Köknel, Kulaksızoğlu, Dodurgalı ve Ekşi, 2010; akt. Zeteroğlu, 2014). Bunun bir sonucu olarak da sorun çözme becerileri zayıflar ve sorundan kaçma, işlevsiz başa çıkma stratejileri geliştirme ve sorumluluk alamama ile kendini gösterir. Ayrıca ebeveynleri tarafından cezalandırılmayı öğrenen çocuk her hata ve olumsuz duygu ve düşüncesinde ebeveynlerinden öğrendikleri cezalandırıcı tutumu kendisine yansıtır (Zeteroğlu, 2014). Bu durum da psikolojik esnekliğe ters düşen bir tablo olmakla birlikte esnek olamama, duygu ve düşüncelerin esirinde kalma ve öz denetimin zedelenmesi ile sonuçlanır. Nitekim psikolojik esneklikte olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçma değil, tarafsız bir pencereden onları ele alma ve sorumluluk alarak bilinçli bir farkındalık oluşturma söz konusudur.

Aşırı koruyucu ebeveyn stilinde ise ebeveynler çocuklarına aşırı bir özen gösterir ve çocuklarının her türlü kararda ve alınması gereken her türlü sorumlulukta kendilerini üs olarak kullanmalarını isterler. Bu yüzden aşırı koruyucu ebeveynlik stilleri karar vermekte ve sorumluluk almakta zorlanan, duygu düzenlemede sorun yaşayan çocukları ortaya çıkarmaktadır (Yavuzer, 2000; akt. Yılmaz, 2024). Bu kapsamda aşırı korumacı ebeveynlik stilinin psikolojik esneklik üzerine olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Literatürde psikolojik esneklik ve ebeveyn tutumlarını içeren çalışmalar mevcuttur. Williams, Ciarrochi ve Heaven (2012) lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada otoriter ebeveyn tutumunun psikolojik esnekliği düşürdüğünü bulgulamışlardır. Bibi, Hayat, Hayat, Zulfiqar, Shafique ve Khalid (2021) ise ergenlerle yürüttükleri çalışmada psikolojik esneklik ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve önemli bulgulara ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada demokratik ebeveyn tutumuna sahip bireylerde ayrışma ve benlik saygısının yüksek olduğunu ve bu durumun da psikolojik esnekliği desteklediğini raporlamışlardır. Otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin ise psikolojik esnekliklerinin düşük olduğunu raporlamışlardır. Mevcut çalışmada ulaşılan bulgular psikolojik esneklik puanlarının ebeveynlerini demokratik algılayan üniversite öğrencilerinin lehine olması ile literatüre paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan son bulgu ise üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik ile zaman dilimi arasındaki anlamlı farklılaşmadır (bkz. Tablo 10). Mevcut çalışmada araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinde şu an ve gelecek zaman dilimini daha çok düşünen bireylerin psikolojik esnekliklerinin geçmişi düşünenlere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Psikolojik olarak esnek bireylerin an ile temas kurmalarının önemli olduğu ve geçmişe odaklanma ve geleceğe bağlanma davranışı gösteren bireylerde endişe ve ruminasyonun arttığı ve bunun sonucu olarak da psikolojik esnekliğin düştüğü görülmektedir (Yavuz, 2015). Şu an ile temasta olmak bilinçli farkındalığı artırarak endişe ve ruminasyonu düşürmektedir. Bu yüzden araştırma sonucunda geçmişe nazaran şu anki zaman dilimini daha çok düşünen üniversite öğrencilerinin psikolojik esnekliklerinin yüksek çıkması hem literatür hem de psikolojik esneklik kavramı ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra geleceği düşünen bireylerin de psikolojik esnekliklerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu bulguyu zaman perspektifi ile açıklamak mümkündür. Zaman dilimi ile ilgili yürütülen çalışmalarda bireylerin zaman perspektifleri üzerinde psikolojik esnekliğin aracı rolü olduğu ortaya koyulmuştur (Akkoç Arabacı, 2020). Zimbardo, Keough ve Boyd (1997) zaman perspektifini yaşam deneyimi içerisinde bireylerin hangi zaman dilimini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

deneyimleyeceklerini seçmesi ve davranış ve tutumlarını bu yönde şekillendirmesi şeklinde açıklamaktadır. Zaman perspektifinde gelecek zaman yönelimli düşünmenin hedef ve başarılar üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla gelecek eğilimli düşünmek psikolojik esneklikte de vurgulanan değer odaklı eylemler için önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Ayrıca çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması kariyer kurgusu ve geleceğe yönelik düşüncelerin varlığını artırarak, değer odaklı davranışların bu düşünceler etrafında şekillenmesine ortam hazırlamış olabilir. Bu yüzden mevcut çalışmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinde kişilerarası affetme düzeyi ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kişilerarası affetme puanlarının erkekler lehinde farklılaştığı görülmüştür. Kişilerarası affetme düzeyi ve yaş ilişkisi incelenmiş ve kişilerarası affetme puanları ile yaş arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte algılanan ebeveyn tutumları ile kişilerarası affetme puanları arasında anlamlı farklılaşmaya ulaşılmamıştır.

Psikolojik esneklik ile cinsiyet, yaş, algılanan ebeveyn tutumları ve zaman dilimi değişkenleri incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin bir farklılaşma elde edilmezken yaş ve psikolojik esneklik arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerini demokratik algılayan üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik puanları ebeveynlerini otoriter ve aşırı korumacı algılayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Psikolojik esneklik ve bireylerin zihinlerini meşgul eden zaman dilimi değişkenleri arasında yapılan incelemede ise şu an ve gelecek zaman diliminin zihinlerini meşgul ettiğini ifade eden bireylerin psikolojik esneklik puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Aşağıda araştırma dahilinde gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir:

- Affetme olgusu sanıldığından daha karmaşık olmakla birlikte kişilerarası farklılıklardan da etkilenmektedir. Bu yüzden affetme olgusu üzerinde nitel araştırmalar yapılarak affetme veya affetmeme dinamiğinin açığa çıkarılması sağlanabilir.
- Affetme olgusu hem ikili ilişkilerin hem de toplumun dönüşümüne hizmet edebilmektedir. Bu yüzden gerek terapi yaklaşımları ile gerekse grup temelli çalışmalarıyla birlikte farklı değişkenler ile ele alınan çalışmalar yapılabilir.
- Daha önce yapılmış çalışmalarda da görüldüğü üzere affetme zaman gerektiren bir karardır. Bu yüzden affetme ile ilgili boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada affetme ve psikolojik esneklik kavramları üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları üzerinden çalışmalar yapılabilir.
- Psikolojik esneklik kavramı bu çalışmada üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Ancak özel gereksinimli bireyler, göçmenler, anne babasını kaybetmiş veya çocuğunu kaybetmiş kişiler ile yapılacak çalışmalarla literatür desteklenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Acar, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde baş etme yetkinliğinin yordayıcısı olarak psikolojik esneklik. *E-International Journal of Educational Research, 13*(3). DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035566

Akhtar, S. (2015). *An investigation into interpersonal forgiveness and its effects on a variety of psychological wellbeing outcomes: a mixed methods study* (Doctoral dissertation, University of Warwick).

Akkoç Arabacı, L. N. (2020). *Zaman perspektifi ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde psikolojik esnekliğin aracı rolü* (Master's thesis, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Akın, M., Özdevecioğlu, M., ve Ünlü, O. (2012). Örgütlerde intikam niyeti ve affetme eğiliminin çalışanların ruh sağlıkları ile ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi, 45*(1), 77-97.

Akin-Little, K.A. and Little, S.G. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools, 41*(1), 155-162. DOI: https://doi.org/10.1002/pits.10147

Alp, D., ve Ercan, L. (2011). Öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma ile affetme düzeylerinin incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, 3-5.

Asici, E., and Sari, H. I. (2021). A proposed model to explain happiness in college students: The roles of perceived parenting styles, emotional self-efficacy, and forgiveness. *Journal of Adult Development, 28*(4), 332-345.

Asici, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi (*Master's thesis, Dokuz Eylul Universitesi (Turkey)).

Aydın, G. (2017). Bilişsel sınav kaygısı modelinin test edilmesi psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyon, kendini affetme, mükemmeliyetçi düşünceler ve bilişsel ayrışmanın rolü. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*.

Azar, F. and Mullet, E. (2002). Willingness to forgive: A study of Muslim and Christian Lebanese. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 8*(1), 17-30. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0801_3

Azevedo, A., and Matos, A. P. (2015). Psychological Flexibility and Self-Compassion: Contributions of gender and its association with adolescent depression.

Başal, H. A. (2012). *Anne Baba Eğitimi Ders Notları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Bibi, A., Hayat, R., Hayat, N., Zulfiqar, S., Shafique, N., and Khalid, M. A. (2021). Impact of parenting styles on psychological flexibility among adolescents of Pakistan: A cross-sectional study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-10.

Bryan, C. J., Ray-Sannerud, B., and Heron, E. A. (2015). Psychological flexibility as a dimension of resilience for posttraumatic stress, depression, and risk for suicidal ideation among Air Force personnel. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *4*(4), 263-268.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi* (Master's thesis, Ufuk Üniversitesi).

Çoklar, I. ve Dönmez, A. (2014). Kişiler arası ilişkilerde bağışlama üzerine bir gözden geçirme. *Nesne, 2* (4), s.33-54.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2).* Ankara: Pegem akademi.

Dağcı, A. (2023) Bazı değişkenler açısından affetme eğiliminin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi *İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10*(2), 529-550. DOI: https://doi.org/10.17859/pauifd.1363674

Demir, R., ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective, 2*(2), 108-125.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. Sistem yayıncılık.

Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and values, 40*(2), 107-126. DOI:https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Enright, R. D., and Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association.

Ercengiz, M. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının karar verme stilleri üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Francis, A. W., Dawson, D. L., and Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of contextual behavioral science, 5*(3), 134-145. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003

Harris, H. L. (2020). *Graduate student professional quality of life impact of self-compassion, psychological flexibility, and ACEs (Doctoral dissertation*, George Fox University)

Harris, R. (2007). *Acceptance and commitment therapy (ACT) introductory workshop handout*. Psych Med.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy, 35*(4), 639-665. DOI: https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., and Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy, 44*(1), 1-25. DOI:https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hefferon, K., ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. Nobel yayınları.

Jo, D., Pyo, S., Hwang, Y., Seung, Y., and Yang, E. (2024). What makes us strong: Conceptual and functional comparisons of psychological flexibility and resilience. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *33*, 100798.

Johnson, D. P., and Whisman, M. A. (2013). Gender differences in rumination: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, *55*(4), 367-374.

Karekla, M., and Michaelides, M. P. (2017). Validation and invariance testing of the Greek adaptation of the Acceptance and Action Questionnaire-II across clinical vs. nonclinical samples and sexes. *Journal of Contextual Behavioral Science, 6*(1), 119-124. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.11.006

Karakuş, S., ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 32-43. DOI: https://doi.org/10.17860/mersinefd.665406

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, Z., Yavuzer, Y., ve Gündoğdu, R. (2019). Beliren yetişkinlikte saldırganlık: Kişisel ve ailesel risk faktörleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 61-85. DOI: https://doi.org/10.17860/mersinefd.516925

Karremans, J. C., van Schie, H. T., van Dongen, I., Kappen, G., Mori, G., van As, S., ... and van der Wal, R. C. (2020). Is mindfulness associated with interpersonal forgiveness?. *Emotion*, *20*(2), 296.

Kaya, Ö. S. (2019). Kişilerarası ilişkilerde affetme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online,* 1244-1259. DOI: https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.611538

Keskinoğlu, M. Ş., ve Akbulut, Z. (2020). Pozitif psikolojide kişiler arası yaklaşım odaklı kavramları. *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji.*

Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis.* Routledge.

Konstam, V., Holmes, W., and Levine, B. (2003). Empathy, selfism, and coping as elements of the psychology of forgiveness: A preliminary study. *Counseling and values, 47*(3), 172-183. DOI: https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2003.tb00264.x

Kravchuk, S. (2021). The relationship between psychological resilience and tendency to forgiveness. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *10*(1), 11-21.

Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current directions in psychological science*, *12*(6), 201-206.

Lian, L. H. (2016). Assessing forgiveness among university students. *Sains Humanika*, *8*(1). DOI: https://doi.org/10.11113/sh.v8n1.678

Mahoney, C. T., Segal, D. L., and Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance, and mindfulness among younger and older adults: Age differences in risk factors for anxiety symptoms. *The*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

International Journal of Aging and Human Development, 81(4), 217-240. DOI: https://doi.org/10.1177/0091415015621309

Maltby, J., Day, L., and Barber, L. (2005). Forgiveness and happiness. The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness. *Journal of Happiness Studies*, *6*, 1-13.

McCracken, L. M., and Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: a basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain, 15*(3), 221-234. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpain.2013.10.014

Miller, A. J., and Worthington Jr, E. L. (2010). Sex differences in forgiveness and mental health in recently married couples. *The journal of positive psychology, 5*(1), 12-23. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760903271140

Mullins, E. (2021). *Forgiveness: Does Psychological Flexibility Matter?* (Doctoral dissertation).

Özdemir, R. ve Soysal, F. S. Ö. Üniversite Öğrencilerinde Öz Şefkat ile Affetme Arasındaki İlişkide Psikolojik Esnekliğin Düzenleyici Rolü. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 190-209. DOI: https://doi.org/10.21733/ibad.1498646

Özer, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı ruhsal travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide affetmemenin ve sürekli öfkenin rolü* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(*7).

Plys, E., Jacobs, M. L., Allen, R. S., and Arch, J. J. (2023). Psychological flexibility in older adulthood: A scoping review. *Aging and mental health, 27*(3), 453-465. DOI: https://doi.org/10.1080/13607863.2022.2036948

Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 1.

Seyrek, Ö. D., ve Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 12*(4).

Sidelinger, R. J., Frisby, B. N., and McMullen, A. L. (2009). The decision to forgive: Sex, gender, and the likelihood to forgive partner transgressions. *Communication Studies, 60*(2), 164-179. DOI: https://doi.org/10.1080/10510970902834890

Showani, E., Asadpour, E., Zahrakar, K., and Ahmadi, S. (2023). The efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT) on women's emotional empathy and forgiveness. *Journal of Psychological Science*, *22*(122), 229-248.

Scobie, E. D., and Scobie, G. E. W. (1998). Damaging events: The perceived need for forgiveness. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 28*(4), 373-402. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-5914.00081

Scott, W., and McCracken, L. M. (2015). Patients' impression of change following treatment for chronic pain: global, specific, a single dimension, or many?. *The Journal of Pain, 16*(6), 518-526. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpain.2015.02.007

Steenhaut, P., Demeyer, I., Rossi, G., and De Raedt, R. (2019). The relationship between attentional processing of emotional information and personality: A comparison between older and younger adults. *Plos one, 14*(5), e0217382.

Şahin, M. (2013). *Affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Şener, E. (2019). Affetme Niyeti Eleştirel Düşünme Eğilimine Duyarlı Mıdır?. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 522-532.

Taysi, E., and Orcan, F. (2017). The conceptualisation of forgiveness among Turkish children and adolescents. *International journal of psychology, 52*(6), 473-481. DOI: https://doi.org/10.1002/ijop.12237

Toprak, T. B., Arıcak, O. T., ve Yavuz, K. F. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik derecesi psikolojik esneklik ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergi.*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 863-886.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 863-886.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Toussaint, L. and Webb, J.R. (2005a). Theoretical and empirical connections between forgiveness, mental health and well-being, E.L. Worthington içinden, *Handbook of forgiveness* (s. 349-362). New York: Routledge.

Toussaint, L., and Webb, J. R. (2005b). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology, 145*(6), 673-685. DOI: https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686

Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., and Everson-Rose, S. A. (2008). Why forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health, 2*(2), 89-103. DOI: https://doi.org/10.1002/pmh.35

Tripathi, A. (2012). Gender differences in offense specific and dispositional forgiveness among Indian adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology, 3*(4), 428.

Tunca, A., ve Durmuş, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu ile bağışlama düzeylerinin ilişkisi. OPUS International *Journal of Society Researches, 9*(16), 524-550. DOI: https://doi.org/10.26466/opus.470406

Ulubay, G. (2020). *Çok boyutlu psikolojik esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ümmet, D. (2020). *Tüm Kavram ve Yaklaşımlarıyla Pozitif Psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yağcı, F., Doğan, D. A., ve Sezgin, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin empati becerileri, affetme eğilimleri ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(4), 1305-1324. DOI: https://doi.org/10.33417/tsh.936771

Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Konya.

Yavuz, B. (2023). *Yetişkinlerde Affetme: Merhamet, Duygu Düzenleme Ve Psikolojik Esneklik Bağlamında Karma Bir Araştırma* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Yavuz, F. K. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi: Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel. 8(*2), 21-28.

Yavuzer, H. (2007). Ana-baba ve çocuk (19. Baskı). *İstanbul: Remzi Kitabevi*.

Yavuzer, H., ve Köknel, E. Kulaksızoğlu. A., Dodurgalı. A. ve Ekşi, H. (2010). *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*, 2011-2013.

Yılmaz, O. (2024). *Algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumuna etkisinde bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yüksel, C. G. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın duygusal şemalar ve psikolojik esneklik üzerindeki etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Zeteroğlu, E. Ş. (2014). *Alti Yaşindaki Çocuklarin Anne Baba Tutumlari Ile Çoklu Zeka Alanlari ve Grup Içi Etkinlik Düzeyleri Arasindaki Ilişki* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).

Zimbardo, P. G., Keough, K. A., and Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and individual differences, 23*(6), 1007-1023. DOI: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X

Wade, N. G. (2002). *Understanding REACH: A component analysis of a group intervention to promote forgiveness.* Virginia Commonwealth University.

Wai, S. T., and Yip, T. H. J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences*, *46*(3), 365-368.

Williams, K. E., Ciarrochi, J., and Heaven, P. C. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of youth and adolescence, 41*, 1053-1066.

Witvliet, C. V. O., Ludwig, T. E., and Laan, K. L. V. (2001). Granting forgiveness or harboring grudges: Implications for emotion, physiology, and health. *Psychological science, 12*(2), 117-123. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9280.00320

Worthington Jr, E. L. (2006). Just Forgiving: How the Psychology and Theology of Forgiveness and Justice Inter-relate. *Journal of Psychology and Christianity, 25*(2).

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dijital Öğrenme ve Özel Yetenekliler Eğitimi: Bir Durum Çalışması

Digital Learning and Gifted Education: A Case Study

Zekai AYIK, Dr. Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi, zekaiayik@harran.edu.tr

Muhammet Davut GÜL, Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mdavutgul1@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 31 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 23 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ayık, Z. ve Gül, M.D. (2025). Dijital öğrenme ve özel yetenekliler eğitimi: Bir durum çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 887-910.
DOI. 10.51460/baebd.1525222

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Dijital öğrenme süreçleri ve uygulamaları günümüzde eğitimin önemli bir unsurudur ve bu durum özel yetenekli öğrencilerin eğimi ve yetenek gelişimi içinde geçerlidir. Dijital öğrenme tecrübeleri öğrencilere ve öğretmenlere, geleneksel öğrenme ortamında bulunmayan rol ve yetkinlikler sağlamıştır. Ancak bu öğrenme sürecinin iyi tasarlanması ve dijital uygulama ve teknolojilerin öğrenme amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunacak şekilde kullanılması beklenir. Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde ve yetenek gelişimlerinin desteklenmesinde dijital öğrenme süreçleri ve teknolojilerinin kullanımını incelemektedir. Durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, üç farklı fen bilgisi öğretmeni tarafından işlenen derslerin kayıtları ve dijital sınıf ortamları incelenmiş ve bu dersler bağlamında kullanılan dijital öğrenme araçlarının analitik, yaratıcı ve pratik beceriler üzerine katkıları araştırılmıştır. İncelemeler sonucunda, derslerde kullanılan dijital teknolojilerin analitik becerileri destekleyecek nitelikte kullanıldığı görülürken, yaratıcı ve pratik becerilerin geliştirilmesi için etkili kullanılamadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital öğrenme süreçlerini tasarlama becerilerinde sınırlılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, dijital öğrenme teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını engellemekte ve öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını daha etkili kullanabilmeleri için eğitim ve destek almalarının gerekliliğine vurgu yapmakta ve öneriler sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Özel yetenekliler eğitimi, Dijital öğrenme, Öğretmen yetkinliği.

Abstract. Digital learning processes and applications are a crucial component of modern education, and this is equally valid for the education and talent development of gifted students. Digital learning experiences provide students and teachers with roles and competencies that are not present in traditional learning environments. However, these learning processes must be well-designed, and the applications and technologies used should contribute effectively to achieving learning objectives. This study examines the use of digital learning processes and technologies in the education and talent development of gifted students. Conducted using a case study approach, the research involved observing lesson recordings of three different science teachers and discussing the impact of digital learning tools on analytical, creative, and practical skills. The findings indicate that while the digital technologies used in the lessons effectively supported analytical skills, they were not utilized efficiently for developing creative and practical skills. Additionally, deficiencies were identified in teachers' abilities to design digital learning processes. This situation hinders the effective use of digital learning technologies and limits students from fully realizing their potential. The study emphasizes the necessity for teachers to receive training and support to use digital educational tools more effectively and offers recommendations to enhance digital learning practices.
Keywords: Gifted education, Digital learning, Teacher competence.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The rapid digitization of media has significantly transformed the ways in which information is accessed and communicated, leading to substantial changes in educational practices and contexts (Kress & Selander, 2012). These transformations are particularly impactful in the education of gifted students, who are characterized by their advanced analytical, creative, and practical skills compared to their peers (Aljughaiman & Ayoub, 2012). Traditional educational curricula often fall short in addressing the specific needs of these students, necessitating specialized approaches and resources to foster their development effectively (Tomlinson, 2017). Digital learning environments, with their multimodal and interactive capabilities, present significant opportunities to enhance the education of gifted students by providing tailored learning experiences that cater to their unique needs.

Method. This study employs an case study methodology to investigate the use of digital learning processes and technologies in the education of gifted students. Case study methods are particularly suited to this type of research as they allow for an in-depth exploration of educational practices within their natural contexts. The study involved the analysis of three recorded lessons of three different science teachers, focusing on the interaction between digital learning tools and the development of students' analytical, creative, and practical skills. These recordings were meticulously examined to identify patterns and impacts of digital technologies on the learning experiences of gifted students.

Results. The analysis revealed several key findings regarding the efficacy of digital technologies in gifted education. Firstly, digital tools were predominantly used to support the development of analytical skills among gifted students. The study found that digital technologies facilitated structured learning experiences that enhanced students' ability to process and analyze information. However, their impact on creative and practical skills was limited. While digital tools have the potential to foster innovation and hands-on problem-solving, they were not effectively utilized for these purposes in the observed lessons. Moreover, the study identified significant challenges in teachers' ability to design and implement effective digital learning processes. Many teachers struggled to adapt their pedagogical approaches to fully integrate digital tools into their instructional practices. Instead of leveraging the unique affordances of digital learning, traditional classroom methods were often transferred to digital environments, limiting the effectiveness of technology. Additionally, teachers demonstrated a lack of confidence and expertise in using digital tools, which hindered their ability to design engaging and interactive learning experiences. These findings highlight the need for professional development and support for teachers to enhance their ability to effectively integrate digital technologies into gifted education. Training programs focused on digital pedagogy and the strategic use of technology for both analytical and creative skill development could help maximize the benefits of digital learning environments.

Discussion and Conclusion. The transition from traditional to digital learning environments is fraught with challenges, particularly for educators who may not be fully equipped to leverage the benefits of digital tools. The study highlighted several critical issues that need to be addressed to improve the integration of digital technologies in gifted education. - Teacher Training and Support: One of the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

most significant barriers identified was the lack of adequate training and support for teachers. Effective digital learning requires teachers to adopt new pedagogical approaches that differ from traditional methods. Therefore, comprehensive professional development programs are essential to equip teachers with the necessary skills and confidence to use digital tools effectively. - Pedagogical Approaches: There is a need to develop and implement pedagogical strategies that are specifically designed for digital learning environments. These strategies should focus on fostering student-centered learning, where gifted students are active participants in their educational journey. This involves designing learning activities that promote critical thinking, creativity, and practical application of knowledge. - Flexibility and Accessibility: Digital learning offers the potential for more flexible and accessible educational experiences. For gifted students, this means providing opportunities for self-paced learning and access to resources that go beyond the standard curriculum. Ensuring that digital learning tools are accessible to all students, regardless of their socioeconomic background, is crucial to achieving educational equity. - Student Engagement and Motivation: Digital tools can significantly enhance student engagement and motivation by providing interactive and multimedia-rich learning experiences. However, it is essential to ensure that these tools are used in ways that genuinely enhance learning rather than merely serving as a novelty. This requires careful planning and integration of digital activities into the overall educational framework.

The study underscores the importance of well-designed digital learning processes in the education of gifted students and their talent development. While digital technologies have the potential to significantly enhance the learning experiences of gifted students, their effective implementation hinges on the preparedness and competence of educators. To fully realize the benefits of digital learning, it is imperative to provide teachers with the necessary training and support to adapt to new pedagogical approaches. Additionally, developing flexible, student-centered learning environments that cater to the unique needs of gifted students is crucial. The findings of this research contribute to a better understanding of the challenges and opportunities associated with digital learning in gifted education. By addressing the identified inadequacies and fostering a more supportive environment for teachers, educational institutions can better harness the potential of digital technologies to enhance the learning outcomes of gifted students. Ultimately, this study advocates for a comprehensive approach that integrates teacher training, innovative pedagogical strategies, and flexible learning environments to support the development of gifted students in the digital age.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Dijitalleşen medya, iletişim yollarını ve bilgiye erişimi hem hız hem de nitelik bakımından değiştirmiştir (Kress & Selander, 2012). Dijital teknolojilerin ortaya çıkardığı sosyal ve araçsal koşulların iletişim ve eğitim üzerindeki etkisi derindir ve bu koşullar temsil/gösterim ve iletişim için yeni olanaklar ve kısıtlamalar sağlamaktadır (Jewitt, 2008). Bu değişim kavram olarak öğrenmeyi ve öğrenme bağlamını, öğrenme araçları ve sosyal pratikler açısından dönüşüme uğratmıştır (Selander, 2024). Geleneksel bilgi kaynaklarında olmayan, yazının baskın olmadığı (resim, ses, hareketli görüntü, jestler vb.) çokkatmanlı (multimodal) ve kullanıcı etkileşimli öğrenme kaynakları ve araçları öğrenme süreçlerinde baskın olarak kullanılmaktadır (Kress, 2010). Dijital teknolojilerin ortaya getirdiği değişiklikler sadece metinsel kaynaklardan çokkatmanlı kaynaklara geçişi değil, aynı zamanda etkileşimli kaynakların (örn. dijital oyunlar, simülasyonlar, Sanal Gerçeklik (VR) ve Yapay Zekâ (AI) gibi) geliştirilmesini de içermektedir (Selander, 2024). Bu teknolojilerin getirdiği gelişmeler, öğretme ve öğrenmenin geleneksel sınıf ortamlarından çevrimiçi ve dijitalleşmiş formata geçişini kolaylaştırmaya devam etmektedir (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2010). Dijital araçların öğrenme ve okul eğitimine etkileri özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için de geçerlidir. Özel yetenekli öğrenciler analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerde akranlarına nazaran daha ileride tanımlanır (Aljughaiman & Ayoub, 2012) ve dolayısıyla bu öğrencilerin eğitiminde kullanılacak teknoloji araç ve uygulamalarının bu becerileri destekler biçimde kullanılması beklenir. Bu öğrencilerin eğitiminde genel eğitim için hazırlanmış müfredat ve etkinlikler yetersiz kaldığından, özel eğitim ihtiyaçları vardır (Tomlinson, 2017). Bu ihtiyaçlar kapsayıcılık ilkesi içerisinde genel eğitim sınıflarında yapılabilir veya kendilerine özgü geliştirilmiş müfredatlar ile ayrı gruplar halinde giderilmeye çalışılır. Dijital araç ve uygulamalarda süregelen gelişmeler, özel yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için büyük olanaklar sağlamaktadır (Mei vd., 2021). Ancak dijital öğrenmenin öğretme ve öğrenmeye yönelik öğrenci merkezli yaklaşımları desteklediği (Potts & Potts, 2017) ve öğrencilerin ne zaman ve nerede öğrenecekleri konusunda daha esnek öğrenme yaklaşımları uygulamaları için daha büyük bir potansiyel sağladığı düşünülse de (Alshehri, 2022), dijital öğrenme araç ve süreçleri, materyal, sosyal, göstergesel ve öğretmen ve öğrencilere kazandırdığı yeni etkin (agency) ve yetkinlik (competency) açılarından ele alınmalıdır. Ancak bu yaklaşım içerisinde öğrenme süreçleri anlaşılabilecek, tasarlanabilecek ve değerlendirilebilinecektir.

Yapılan araştırmalar ve ortaya atılan yorumlar (örn. (Kalantzis & Cope, 2020) (örneğin, Kalantzis & Cope, 2020), fiziksel sınıf ortamından dijital ortama geçişte karşılaşılan en büyük sorunlardan birinin, öğretmenlerin bu iki öğrenme ortamının pedagojik yaklaşımları arasındaki farkları anlamakta zorlanmaları ve dijital öğrenme süreçlerini sanki geleneksel sınıf ortamındaymış gibi yürütmeleri olduğunu göstermektedir. Diğer problem ise, özellikle COVID-19 salgınından önce, hali hazırda, özellikle Web 2.0 (O'Reilly, 2005) teknolojileri ile hayatımızda olan ve öğrencilerin günlük hayatında bilgi edinme ve sosyal etkileşim sağlayan dijital öğrenme araçlarını kullanmaya karşı bir direnç gösterildiğidir (Lim, 2020a). Bu sorunların çözümüne ulaşabilmek için şu temel unsurları/konu başlıklarını dikkate almamız gerekmektedir: (1) Bilgiye ulaşım ve erişim nasıl gerçekleşmektedir? (2) Bilginin sunuluş yapıları (katmanlar) nelerdir? (3) Yeni nesillerin okuryazarlık pratikleri nasıl tanımlanmalıdır? (4) Öğrenme nasıl gerçekleşmektedir? Özel yetenekli öğrencilere özgü öğretim nasıl olmalıdır? (5) Değişen ve evirilen öğrenci ve öğretmen rol (agency) ve yeterlilikleri (competency) nelerdir? (6) Bütün bunların sonucunda ortaya çıkan ve gerekli olan yeni pedagojik strateji ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yaklaşımlar nasıl olmalıdır? (Lankshear & Knobel, 2006; Kress & Selander, 2012; Kalantzis & Cope, 2020; Lim, 2020a). Başka bir ifadeyle dijital öğrenme süreçlerini sınıf içerisinde gerçekleşen geleneksel öğrenme süreçleriyle karşılaştırıp dezavantajlarını sorgulamak yerine, dijital eğitimin sağladığı pedagojik ve sosyal avantajlar ve özel yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimi için getireceği kolaylıklar üzerine odaklanmak, özel yetenekli öğrencileri eğitimi ve öğretimi için daha yararlı olacaktır. Bu araştırmada değişen, dönüşen kavramların dijital öğrenme ortamında nasıl tanımlanması ve özel yetenekli öğrencilerin sınıfında nasıl uygulandığı üzerinde durulmuştur. Bir dijital öğretim biçimi kavramlarının kuramsal olarak yeniden tanımlanmasıyla uygulamada özel yetenekli öğrenciler için nasıl uygulanabilineceğine odaklanılmıştır.

Alan yazın ve kuramsal çerçeve

Özel yetenekli öğrenciler

Özel yeteneklilik, üstün zekâlılık veya üstün yeteneklilik birçok yaklaşım ve kuram tarafından tanımlanmaktadır (örn. Gagné, 2013; Renzulli, 2005; Sternberg, 2024; Terman, 1925). Özel yeteneğin gözlemlenebilir davranışlar üzerinden tanımlayan ve okul içerisinde yetenek gelişimi ve müfredat elemanları gibi unsurları öngörebilen özel yeteneklilik kuramlarından bir tanesi Sternberg'in (2005) başarılı zekâ kuramıdır. Başarılı zekâ kuramı, öğrencilerin akademik ve günlük yaşamlarında yetenek ve becerilerinden en iyi şekilde yararlanmalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Başarılı zekâ kuramına göre, farklı türde birbirleriyle bağlantılı olan zihinsel yetenekler vardır: analitik, yaratıcı ve pratik yetenek. Özel yeteneklilik sadece bir öğrencinin standart bir testten aldığı puanla ölçülemez; bunun yerine üstün yeteneklilik bu üç temel boyutun hepsini içermeli ve yansıtmalıdır (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Analitik yetenekler, bilgi işleme ile ilgili işlevleri yerine getiren zekâ bileşenlerini ve özelliklerini kapsar. Analitik beceri, bir sorunu bileşenlerine ayırma ve bu bileşenleri anlama yeteneği ile tanımlanabilir. Analitik yetenekler analiz etmek, değerlendirmek, karşılaştırmak ve kıyaslamak ve yargıda bulunmak için uygulanır. Yüksek analitik yeteneğe sahip öğrenciler, genellikle analitik düşünmeyi ölçen geleneksel IQ testlerinde iyi performans gösterme eğilimindedir. Bilgi edinme, bilgiyi işleme ve yeni durumlara uygulama gibi okul başarısı ile alakalı olan bir yetenek kümesini içerir (Sternberg, 1999). Dolayısı ile iletişim/etkileşim süreci olarak görülen öğrenme etkinliklerinde kaynakları kullanabilme, farklı araç-katman ve semiyotik kaynak ile sunulan bilgiyi yeniden üretebilme gibi beceriler analitik beceriler ile doğrudan ilişkilidir. Yaratıcı yetenekler ise, içgörü, sezgi ve yeni durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlama becerisi gösteren bireylerde sergilenir. Yaratıcı bireyler, problemleri test geliştiricilerden farklı görme eğiliminde olduklarından ve testte amaçlanandan farklı bir problemi çözebildiklerinden, standart IQ testleriyle kendilerini gösteremeyebilirler (Sternberg, 2010). Dolayısıyla, yaratıcı yetenekler tasarım, yenilik, orijinallik veya yeni problem çözümleri olarak kendini gösterir. Newfield'in, (2009) ifade ettiği gibi, öğrencilerin eserler tasarlamak için bir dizi semiyotik kaynaktan (temsil seçenekleri) faydalanması, öğrencilerin "tasarım ve ilgi duygularının mod seçimlerine rehberlik ettiği ve anlam dönüşümüyle sonuçlandığı" bir *transmodal* andır (italik eklenmiştir) (Bock, 2016, s. 14) .Bu anlar, öğrencilerin anlayışlarını veya bilgilerini farklı göstergebilimsel kaynaklarla ifade ettikleri benzeştirmeleri devreye sokar (Bock, 2016). Öte yandan "anlam oluşturma, "oluşturma" ve "tasarım", dünyayı keşfetmek ve belirli bir bağlamda başkalarıyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

iletişim kurmak için katılım, dönüşüm ve işaret oluşturma sürecine atıfta bulunur. Dolayısı ile öğrenci, öğrenme bağlamı içerisinde bilginin pasif alıcısı değil, aktif oluşturucusudur veya tasarımcısıdır. Pratik yetenek, bir bireyin analitik ve yaratıcı yeteneklerini günlük pratik durumlarda uygulama becerisini anlamına gelir. Yüksek düzeyde pratik yeteneğe sahip kişiler, kendilerini başarıya götüren faktörleri hızlı bir şekilde fark edebilir ve çevrelerini hem göstergesel ve sosyal olarak şekillendirmelerine ve uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu yetenekleri yüksek olan insanlar genellikle hedeflerinin çoğuna ulaşmayı başarırlar. Birçok insan yüksek analitik ve yaratıcı yeteneklere sahiptir ancak bu yeteneklerini başkalarıyla başarılı bir şekilde sosyal ilişkiler kurmak, müzakere etmek ya da başarılı olmak için kullanamazlar.

Özel yeteneklilik, sadece tek bir alandaki yüksek yetenekle değil, kişinin bu üç yetenek arasında kurduğu başarılı denge ile tanımlanır. Bu nedenle, başarılı üstün yetenekli bireyler iyi birer zihinsel öz-yönetici olarak tanımlanabilir. Bu yeteneklerin entegrasyonu, zekâ farklı alanlarda geliştikçe zaman içinde değişir ve gelişir. Bu doğrultuda bu yetenekler esnekliklerıyle karakterize edilir, bu nedenle eğitim ve öğretim yoluyla geliştirilebilirler (Sternberg, 2010). Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan ve sürdürülen dijital öğrenme tecrübeleri, bu eğitimin ana hedefi olarak bu üç beceriyi ve onların entegrasyonunu desteklemesi beklenir.

Öğrenme ve dijital okuryazarlık uygulamaları

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçleri genel olarak yetenek gelişimleri üzerine odaklanır. Öğrenme üzerine düşünürken, öğrenmenin gerçekleştiği süreçler ve araçları göz önüne alırsak öğrenme amaçlarına ulaştıran etkenler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabiliriz. (Jewitt, 2008; Kress & Selander, 2012). Öğrenmeye aracılı bir eylem olarak baktığımızda (Vygotsky, 1978), öğrenmenin bir iletişim durumu olduğunu söyleyebiliriz. Bu iletişim süreci ise üç temel unsurdan oluşmaktadır. Birincisi mesajın kendisidir. İkincisi mesajı ileten araçtır. Üçüncüsü ise bu mesajı beş duyu organı ile algılanabilir semiyotik kaynaklarla gönderen veya ileten göndericidir (öğretmen ya da bilgi kaynağı). Böyle bir bakış açısı mesajı gönderen ve alıcının sadece mesajı alan değil aynı zamanda yorumlayanı olduğu ve mesajın ise doğrudan aktarılan bir şey olmadığını yorumun gerçekleşmesi için harekete geçirici bir etki (prompt) olduğunu ifade eder. Öğrenme iletişim dâhilinde, görsel, eylemsel ve dilsel iletişimin etkileşimi ile gerçekleşir (Jewitt, 2008). Günümüzde öğretim ve öğrenimin başarısı farklı katman (mode) kombinasyonları ile sunulan giderek artan veri yığınından doğru bilgiyi arama, seçme ve eleştirel olarak değerlendirme becerileri ve aynı zamanda bilgiyi uygun araçlar ve katmanlar kullanarak yeniden üretme ve sunma becerisi ile bağlantılıdır (Lankshear & Knobel, 2006).

The New London Group (1996) öğrenmenin kendisini bir tasarım, semiyotik bir etkinlik olarak görür ve öğrenme sürecinin üç temel öğesi olduğunu varsayar. Bunlardan ilki ulaşılabilir tasarım kaynakları (available designs) olarak ifade edilen öğrenciye sunulan bilgi kaynakları ve onların farklı katmanlarla sunulma/gösterilme şekilleridir. İkincisi ise öğrencinin kendi bilgisini tasarladığı ve dönüşümsel (transformational) olarak elde ettiği tasarım (designing) sürecidir. Üçüncüsü ise bu süreç sonunda öğrenme ürününün bağlama uygun öğrenci yorumu olarak ortaya çıkmasıdır (the re-designed). Jewitt'de (2008) de aynı fikirleri temel alarak öğrenmenin kendisini öğrencinin anlamın kaynaklarını yeniden yapılandırdığı (re-construction) ve bağlamsallaştırdığı (re-contextualization) bir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tasarım süreci olarak tanımlamaktadır. Öğrenme de sunulan içeriğin yeniden bağlamsallaştırılmış ve tasarlanmış hali olan bir öğrenci tasarımı olarak kabul edilmektedir.

Dijital dünya içerisinde okuryazarlık pratiği yapan günümüz öğretmen ve öğrencileri hâlihazırda dijital çağın okuryazarlık süreçlerini farkında olmadan yaşamaktadır. Bu süreçler özünde değişim olarak aslında iki temel yaklaşım farkı yaşatmaktadır. Yukarıda belirtilen okuryazarlık pratikleri dahilinde 'kullanmak', 'yetkinliğe'; 'yapmak', 'tasarıma' doğru kaymıştır (Kress & Selander, 2012). Kullanmak, var olanı tüketmek olarak ifade edilirken; yetkinlik, var olanı kullanmakla kalmayıp öğretmen ve öğrencinin kendi kişisel ilgi, ihtiyaç ve bulunduğu bağlama göre dönüştürebilme yeteneğini ifade eder. Bu değişim öğretmen ve öğrenci için farklı roller (agency) ve etkinlikler sunmaktadır. (Kress & Selander, 2012). Geleneksel iletişim kuramlarına göre iletişimin başarısı mesajı verenin mesajı alıcısına ulaştırmasıyla gerçekleşirdi. Alıcı ise kaynağın içerdiği anlamı kavrayabilen, işaretleri çözebilen bir misyona sahipti. Günümüz okuryazarlık pratiklerinde ise iletişimin başarısı mesajı alanın gelen mesajı bir dürtü olarak alarak yeniden yorumlayıp geri dönüt vermesiyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bilginin kullanıcısı artık bilgi dünyasına katkıda bulunan birey haline gelmiştir. Bu okuryazarlık pratiği kendini pedagojik süreçlerde de gösterir. Sunulan bilgi yeni bilgilerin tetikleyicisi olmaktadır. Böylece öğretmenin rolü bilgiyi aktarandan, öğrencinin kendi bilgisini oluşturabilmesi için harekete geçiren role doğru değişmiştir (Selander, 2008).

Öğrenme süreçlerinde dijital teknoloji kullanımı

Öğretme ve öğrenme tecrübelerinin gerçekleştiği ortam ve araçlar pedagojik süreç ve amaçların ortaya çıkabilmesinde büyük rol sahibidir. Bir öğretim aracı olarak teknoloji, öğretmenlerin öğrencilerine anlamlı öğrenme tecrübeleri sağlayabilmeleri için yeni olanaklar sağlar. Teknolojinin uygun kullanılması geleneksel olarak varsayılan okuryazarlık, hesap yapabilme ve konu alan bilgisindeki derinliği ve hakimiyeti artırır. Daha önemlisi ise teknoloji 21. yüzyıl becerilerini geliştirir (Lim & Hung, 2016). Başka bir ifade ile dijital medyanın içine gömüldüğümüz bu dönemde teknolojiyi kıvraklıkla kullanmamız önemli bir yaşam becerisidir. Günümüzde müfredat içeriklerine, öğrenme ve öğretim araçlarına ve sınıf ve okul yönetimine dair mobil ve web erişimi sunan birçok eğitim teknolojisi ürünü vardır. Her şeyin internete konula bilirliği ve öğrenme analizleri aynı zamanda öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesinde ve öğrenci farklılıkları ve becerilerine karşı daha kapsayıcı olabilmesine olanak sağlar. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için avantaj sağlayabilir.

OECD (2015) raporu belli bir pedagojik strateji gütmeden sınıfa sadece daha fazla teknolojik araç koymanın, öğrencilerin öğrenme kazanımları üzerine çok az bir olumlu etki bıraktığını belirtir. Lim ve Hung (2016) teknoloji kullanımı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını belirtir. Ayrıca NESTA'nin (Luckin vd., 2012) raporuna göre İngiltere'de dijital teknoloji üzerine para ve zaman harcanmasına rağmen eğitim sonuçlarında kayda değer bir etki görülmemiştir. Hem OECD hem de NESTA raporları şunu gösterir ki değişimi yaratan teknoloji kullanımı değil, öğretmenin kendisidir. Vurgu yapılan etmen öğretmenin teknolojiyi uygun ve anlamlı kullanmaya hazır olup olmadığıdır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenin pedagojik yeterlilikleri ön planda tutulmalıdır. OECD raporu teknolojinin daha iyi bir eğitimi mümkün kılacağını fakat öğretmenin iyi bir performans göstermeden bunun mümkün olamayacağını belirtir (OECD, 2015, s. 4). Teknoloji

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenme çıktılarını öğretmenin geliştirdiği gibi geliştiremez. Eğitimde odak noktası teknoloji değil pedagojik amaçlar olmalıdır (Lim & Hung, 2016). Bu odak noktası, pedagojik repertuarının bir parçası olarak teknolojiyi öğretmenlerin ve öğrencilerin uygun ve anlamlı kullanma kapasiteleri/yetkinlikleri üzerine olmalıdır. Teknoloji, öğretmenlere farklı öğrenme tecrübeleri tasarlayabilmelerinde yardımcı olur. Örneğin, teknoloji öğrencilerin aralarında işbirliği kurmalarına ve anlık geribildirim alabilmelerine ve ne düşündüklerini gösterebilmelerine yardımcı olur. Teknoloji öğrencilerin gelecekte bekleyen iş yaşamına hazırlanmalarına yardım etmek için çok iyi tesis edilmelidir, fakat etkili öğretme ve öğrenmede kilit rolün öğretmende olduğu unutulmamalıdır. Öğretim ve sınıf içinde öğrenme nasıl iyileştirilebilir ve geliştirilebilir? Bu soru öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinden olmalıdır. Eğitim teknolojileri üzerine yapılacak yatırımlar, orantısız olarak altyapı ve uygulamalarına değil, öğretmen eğitimi ve sosyal teknolojik altyapılar (öğretmenlere inovasyonlar üzerinde deneme yapıp, kendi pedagojik yöntemleri ile uygulama yapabilmeleri için zaman vermek gibi) üzerine olmalıdır (Lim & Hung, 2016).

Dijital öğrenme sürecinin tasarımcıları olarak öğretmenler

Öğretmenler dijital çağın okuryazarlık pratikleri ve teknolojik gelişmelerin sağladığı öğrenme süreçleri içerisinde bilginin otoriter sağlayıcısı ve öğrencilere dikte eden değil, teknoloji ve medyayı bilginin dönüşümsel olarak öğrenilmesi için öğrenme süreçlerini tasarlayan kişiler olarak görülmektedirler (Kress, 2003; Lim & Hung, 2016; Selander, 2008a). Bu rol değişimin pek çok sebebi vardır. Öğretmen bilginin otoriter sağlayıcısı rolünden, öğrenme süreçlerini tasarlayan bir lider rolüne bürünmüştür. Öğretmen, anlamlandırmayı ve öğrenmeyi sağlayan kaynakları ve öğrencilere bir araştırma sürecindeymiş gibi bilginin yeniden tasarlandığı ve bağlamsallaştırıldığı bir öğrenme sürecini planlayıp yönetir ve öğrenme ürünleri tasarlamalarına rehberlik eder. Temel amaç bilginin dönüşümsel olarak öğrenilmesini sağlamaktır. Öğretmenden beklenen öğrenme tecrübelerini içeren sosyal süreçleri ve etkileşimleri tasarlayabilme yetkinliğidir, çünkü öğrenme sosyal süreçler üzerinden ilerler (Kress & Selander, 2012). Öğretmenlerden beklenen diğer yetkinlik ise tasarım olarak düşünülen öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirme yapmak ve öğrenme sürecinin sonucunda çok-katmanlı olarak tasarlanan öğrenme ürünlerinin sonuçlandırıcı değerlendirmelerini yapabilme yetkinliğidir. Öğretmen farklı beceri ve yeteneklere sahip öğrencileri hesaba katarak farklı ilgi ve ihtiyaçları göz önüne almalı ve hangi yöntemin en iyi katılımı ve motivasyonu sağlayacağını kavramalıdır.

Lim (2020a) dijital öğrenme süreçlerinde öğrenmeyi tasarlayan öğretmenin semiyotik teknolojiler ile çalıştığını belirtir. Semiyotik teknoloji terimi (Leeuwen vd., 2013) anlamlandırmayı gerçekleştirmeye olanak sağlayan eğitsel araçlar ve platformlar ve aynı zamanda sosyal etkileşimlere karşılık gelir. Semiyotik teknolojiler seçilirken ise şu hususlar dikkate alınmalıdır: (1) bilginin ifade edilebileceği yollar/bilginin hangi katmanlarla (mode) sunulabileceği, (2) hangi araç/ara yüzlerin kullanılacağı, (3) bu teknolojilerle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin/dijital sosyalliğin nasıl sağlanacağı ve (4) öğrenme tecrübelerine/tasarımına nasıl katkıda bulunabilecekleridir (Lim, 2020a). Çünkü, her semiyotik teknoloji öğrenme için kendi kolaylığını (affordance) sağlar. Bunların yanı sıra semiyotik teknolojinin sağladığı etkileşimlerin doğasını da düşünmemiz gerekir. Örneğin bir video konferans etkileşimi sadece konuşan kişi ile sınırlar ve konuşmacı baskın bir zaman dilimi yaşanır. Fakat bir forum tartışması öğrencilere eşzamanlı olarak fikirlerini paylaşabilmeleri ve katkıda

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bulunabilmeleri ve birbirlerine cevap verebilmeleri olanağı sağlar. En nihayetinde her bir semiyotik teknoloji öğrencilerin öğrenme tecrübelerini şekillendirmeyi sağlar ve öğretmenlerin öğrenmeyi tasarlarken öğrencilerin tecrübe edecekleri öğrenme sürecini önceden hayal edebilmelerine yardımcı olabilir.

Bu noktada düşünülmesi gereken şey dijital öğrenmenin sahip olduğu pedagojik sınırlılıkları ve fırsatları göz önüne alıp öğrenme tecrübelerini ona göre uyarlamaktır. Lim' in (2020a) ifadesi ile dijital öğrenmenin kullanılmasının tartışmasız olduğu günümüzde, dijital eğitimi ne derece etkili kullanabiliriz diye düşünmemiz gerekmektedir. Dijital öğrenme yüz yüze öğrenme ile aynı olmadığını hesaba katarak dijital eğitimin sağladığı pedagojik potansiyelleri dikkate almak gerektiği açıktır. Lim (2020a) bu noktada ikisine asla aynı muameleyi yapmamız gerektiğini belirtir ve öğrenme sürecinde ikisinin de kendine göre avantaj ve sınırlı yönleri olduğunu ifade eder.

Dijital teknoloji öğrenme özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini nasıl destekleyebilir?

Dijital ortamda sağlanan bilgi, zengin ve farklı anlam oluşturma kolaylıkları (affordance) sağlayan araçlar ve semiyotik kaynakların yardımı ile sunulduğundan farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere karşı kapsayıcıdır. Öğrenci kendi ilgisine ve istemine göre bir anlam oluşturur. Son olarak dijital ortamlarda öğrenme dönüştürücü bir katılım sağlar. Öğrencilerin mevcut anlamlandırma ve semiyotik yapısı her bir öğrenme anında dönüşür. Dolayısıyla öğrenme, çevredeki işaretlerin yorumlanması ve yeniden yapılandırılmasını içerir (Selander, 2024). Geleneksel bir tasarım anlayışı, onu yeni ürünlerin şekillendirilmesi için fikirlerin, kavramların ve kalıpların oluşturulması olarak görmektir. Fakat, bilgi üretimi, yaratıcı tasarımlar veya problem çözümleri, sosyal öğrenme ortamları ve interaktif ilişkiler kurma gibi beceriler bir tasarım olarak görülür ve bu tasarımlar üretilirken öğrenci ilgisi ve öğrenme tercihleri ön plandadır (Kress & Selander, 2012).

Buraya kadar bahsedilen bilgiler ve kavramlar ele alındığında, zengin bilgi kaynakları, çok katmanlı metinler aracılığı ile ilgiye ve öğrenme stiline göre anlam oluşturma, tasarım yapma, öğrenme sürecinin kontrolü ve sosyal etkileşim gibi öğrenci merkezli (Potts & Potts, 2017), üretim odaklı, bireyselleştirilebilir öğrenme tecrübeleri sunar. Dolayısı ile dijital eğitim ve öğrenme tecrübelerindeki materyal, semiyotik ve sosyal olanaklar, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları öğrenme tecrübelerini destekler niteliktedir. Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerinin öğrenme stili, mevcut bilgi yapısı, öğrenme tercihleri ve beceri türlerini dikkate alıp, öğrenme sürecini ve süreçteki müfredat elemanlarını öğrenciye göre adapte etmektir (Sayı & Yurtseven, 2022). Bu bilgilerden yola çıkarak şunları söyleyebiliriz. Dijital teknolojiler; kişileştirilmiş öğrenme deneyimleri, etkileşimli ve dinamik içerikler, veri analizi, işbirlikçi öğrenme araçları, sanal ve artırılmış gerçeklik, yapay zekâ araçları, kaynak ve erişim çeşitliliği, yaratıcı araçlar/uygulamalar, esnek öğrenme ortamları ve oyunlaştırma gibi olanaklar ile analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri destekleyebilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi; analitik, yaratıcı ve pratik becerilerinin desteklenmesini içeren yetenek gelişim süreci olarak görülürse (Aljughaiman & Ayoub, 2012), dijital öğrenme tecrübeleri bu üç alanda da destek sağlayacaktır.

Bu fikirlerden yola çıkarak, bu çalışma özel yetenekli eğitiminde uygulanan dijital öğrenme süreçlerini incelemek ve bu uygulamalarda araçların nasıl kullanıldığını araştırmayı amaçlamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu "Özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme tecrübelerinde, dijital teknolojiler nasıl kullanılmaktadır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme süreçlerindeki deneyimlerini anlamaya yönelik durum çalışması (case study) olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun detaylı bir biçimde incelenmesini sağlayan ve belirli bir zaman dilimi ile bağlamda gerçekleşen olayları anlamlandırmayı amaçlayan nitel yaklaşımlar arasındadır (Yin, 2018). Bu bağlamda, çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme deneyimlerini, özellikle de ders içerisindeki etkileşimlerini, öğrenme materyalleriyle ilişkilerini ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını değerlendirmeye odaklanmıştır. Durum çalışması yöntemi, belirli bir olayın, bireylerin veya süreçlerin belirli bir bağlam içindeki ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesini sağlar (Yin, 2018). Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme süreçlerindeki deneyimlerini anlamak için durum çalışması olarak seçilmiştir. Bunun temel gerekçeleri şunlardır. İlk olarak çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme deneyimlerini belirli bir bağlamda incelemektedir. Durum çalışmaları, belirli bir bağlam içinde gerçekleşen süreçleri detaylı bir şekilde analiz etmeye imkân tanır (Stake, 1995). Bunun yanı sıra, etnografik araştırmalara kıyasla daha kısa süreli veri toplama süreçlerine imkân sağlayarak, belirlenen bağlamda derinlemesine veri elde edilmesini mümkün kılar (Merriam, 2009). Son olarak, bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dijital öğrenme ortamındaki deneyimlerini analiz etmeye odaklanmaktadır. Durum çalışmaları, özgül ve sınırlı bir olgunun derinlemesine incelenmesini sağlayarak geniş ölçekli genellemelere değil, bağlam içinde anlamaya odaklanır (Merriam, 2009). Bu bağlamda, araştırma belirli bir grubun, belirli bir bağlamdaki deneyimlerini anlamaya çalıştığı için durum çalışması deseni en uygun yöntem olarak seçilmiştir (Merriam, 2009; Yin, 2018). Bunun yanı sıra araştırma, gözlemlenen dijital derslerin bağlamına özgüdür ve bu bağlamdaki süreçlerin derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır. Çalışma, gözlemlenen durumun ayrıntılı bir analizini sunmayı hedeflemiştir.

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak özel yetenekli öğrenciler ve onlara ders veren öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir (Patton, 2002). Araştırma, üç farklı Bilim ve Sanat Merkezi'nde (Özel Yetenekliler Merkezi) öğrenim gören 24 yedinci sınıf öğrencisi ve çalışan üç fen bilgisi öğretmenini kapsamaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır: (1) Katılımcı öğrencilerin, özel yetenekli öğrenciler olarak tanımlanmış olmaları (Bilim ve Sanat Merkezi'ne kayıtlı olmaları). (2) Katılımcı öğretmenlerin en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip fen bilgisi öğretmenleri olup katılımcı öğrencilerle çalışmaları.

Veri toplama süreci ve araçları

Bu çalışmanın veri toplama süreci, gözlemler ve doküman analizi tekniklerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar, Zoomplatformunda gerçekleşen senkron ders kayıtlarını ve Google Classroom ortamında gerçekleşen asenkron etkileşimleri incelemiştir. Veri toplama süreci içerisinde gözlem tekniklerinden faydalanılmış ve Google Classroom ortamında olan içerik analizi ile desteklenmiştir. Toplanan veriler şu ögeleri içermektedir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Senkron Ders Gözlemleri: Üç farklı fen bilgisi konusunun video kayıtları detaylı olarak incelenmiştir. Her bir öğretmen farklı konular işlemiştir. Birinci öğretmenin konusu "Biyomimikri", ikinci öğretmenin konusu "Kan Modeli" ve üçüncü öğretmenin konusu "Öte Gezegenlerdir". Her bir konu 2 ders saati sürmüştür. Dolayısı ile toplam incelenen ders süresi 6 ders saatidir.
- Asenkron Dijital Sınıf Verileri: Öğretmenler ayrıca sanal sınıf ortamı olan Google Classroom uygulaması kullanmaktadırlar. Belirtilen derslere ait Google Classroom paylaşımları, öğrenci gönderileri ve öğretmen geri bildirimleri analiz edilmiştir.

Veri analizi

Bu araştırmada katılımcılar doğrudan gözlem yoluyla dijital ortamda gerçekleşen öğrenme etkinliklerini, o ortama katılmadan ve sürecin doğallığına müdahale etmeden veri toplamışladır. Nitel betimsel analiz yöntemi doğrultusunda (Miles, Huberman & Saldana, 2019), doğrudan gözlem yoluyla izlenilen bir derste araştırmacılar gözlem protokolü geliştirerek ve kullanarak video kayıtlarını izlemişler ve verileri analiz etmişlerdir. Gözlem protokolleri araştırmacının belirli olayları, davranışları veya etkileşimleri sistematik olarak gözlemlemesini sağlayan yapılandırılmış formlar veya kontrol listeleridir. Araştırmacıların kendileri video kayıtlarını ayrı iki zaman aralığında (1 hafta) izlemiş ve verileri kodlamışlardır. Ayrıca iki araştırmacı da verileri kodlamışlardır. Araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan E-76244175-752.01.01-11705 numaralı Etik Kurulu Onay Kararı alınmıştır.

Tablo 1.
Özel Yetenkliler Eğitiminde Dijital Öğrenme Gözlem Protokolü

Gözlem Odağı	Açıklama
Dijital teknoloji kullanım becerisi ve aşinalığı	Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinde kullanılan senkron veya asenkron dijital araçlara ne derece aşinalar? Bu araçları veya uygulamaları kullanım becerilerine sahipler mi? Bu araçların sundukları semiyotik, iletişim veya tasarım araçlarını kullanabiliyorlar mı?
Öğretmen farklılıkları göz önüne alarak süreci tasarlaması	Öğretmen öğrenme sürecini tasarlarken veya uygularken öğrenme stili, öğrenme tercihleri, ilgi, beceri türü ve mevcut anlayış derecesi gibi faktörleri göz önüne alıyor mu?
Senkronik ve Asenkronik Dijital Öğrenme Platform/Araçlarının Kullanılması	Öğrenme süreçlerinde birbirlerini tamamlayan ve farklı öğrenme/yetenek gelişimi fırsatı sunun senkronik ve asenkronik araçlar birlikte kullanılıyor mu?
Bilgiye Erişim ve Bilginin Sunumu	Öğrenciler sunulan ve yeniden üretilerek dönüştürülen bilgiye nasıl ulaşıyorlar? Dijital mecralarda kendi tecrübeleri yoluyla mı yoksa kendilerine sunulan hazır bir kaynaktan mı sunuluyor? Öğrencilere sunulan bilgi kaynaklarının göstergesel yapıları bu kaynakların içeriklerini fark etme ve anlamlandırma açısından nasıl sağlıyor? Kaynakların semiyotik ve katman yapıları nasıl düzenlenmiş?
Öğrenci Rol ve Etkinliği	Öğrenciler sınıf içi etkinliklerinde, bilgi oluşum, tasarım ve yapılandırma süreçlerine aktif olarak katılıyorlar mı ve öğrenme tecrübelerinde kendileri aktif olarak rol alıyorlar mı? Katılım nasıldır?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sosyal Etkileşim Dereceleri ve Etkileşim Tipleri	Öğrenme süreçlerinde topluluk arasında gerçekleşen sosyal etkileşim nasıldır? Öğrenciler ve öğretmen arasında iletişim var mı? İletişim anlatıcı veya öğretmen merkezli mi? Öğrenciler kendi aralarında veya küçük gruplar halinde etkileşim kurabiliyorlar mı? Kullanılan dijital aracın mesajlaşma, emojiler, anlık anketler veya duygu tepkileri gibi özellikleri etkileşim için kullanılıyor mu? Etkileşim tipleri; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, grup öğrenci, grup-grup mu?
Tasarım veya içerik ile Etkileşim	Öğrenciler senkron veya asenkron dijital öğrenme etkinliğinde bilginin pasif alıcıları mı? Yoksa, bağlam olarak kendi öğrenme ortamında gerçekleşe bilgi oluşum sürecine katılıp yeniden tasarlıyorlar mı? Öğrenci kendine sunulan bilgi kaynağına katkı yapabiliyor mu?
Yaratıcı Tasarım ve Problem Çözme	Öğrenciler yeni bir tasarım veya problem durumu ile karşılaşıyorlar mı? Yeniden oluşturdukları bilgiyi yaratıcı öğrenme ürünlerine dönüştürme fırsatı sağlayacak araç/uygulama/platformları senkron veya asenkron öğrenme ortamında kullanıyorlar mı?
Öğretmen Değerlendirmesi ve Geri Bildirimler	Senkron veya asenkron dijital öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirme ve öğrenme sürecinin sonucunda çok-katmanlı olarak tasarlanan öğrenme ürünlerinin sonuçlandırıcı değerlendirmeleri yapılıyor mu? Öğretmen veya öğrenciler geri bildirimler sağlıyorlar mı?

Güvenilirlik

Veri analiz aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini belirlemek için aşağıdaki prosedür izlenmiştir: Smith ve diğerleri (2013) ile West ve diğerlerine (2013) paralel olarak dijital öğrenme gözlem protokolü aracının güvenilirliğini test etmek için Rui ve Feldman'ın (2012) prosedürü takip edilmiştir. Gözlem kriterleri ve gözlem kriterlerinin kodları yukarıda belirtilen çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Veri analiz aracının güvenilirliği puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenilirlik prosedürleri ile test edilmiştir. Değerlendirici içi güvenilirlik için aynı araştırmacı iki metni iki farklı zamanda (bir hafta arayla) analiz etmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlik için, alanda deneyimli iki araştırmacı aynı iki metni analiz etmiş ve verilen kategorik kodlar arasındaki benzerlik ve tutarlılık için bir karşılaştırma yapmıştır. Kodlar arasındaki tutarlılığı ve benzerliği görmek için Cohen'in Kappa testi kullanmıştır. Araştırmacıların kendi ve araştırmacılar arası güvenilirlik puanları aşağıdaki Tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Bu nitel araştırmanın inandırıcılık ve güvenilirlik kriterlerini sağlamak adına çeşitli stratejiler benimsenmiştir. İnandırıcılığı artırmak için veri çeşitlemesi (triangulation) uygulanmış hem senkron ders gözlemleri hem de asenkron öğrenme materyalleri analiz edilerek bulgular desteklenmiştir. Kodlama sürecinde bağımsız iki araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmış ve yukarıda belirtildiği gibi Cohen'in Kappa katsayısı ile puanlayıcılar arası güvenilirlik değerlendirilmiştir. Tutarlılığı sağlamak adına araştırma süreci detaylı biçimde açıklanmış ve kodlama kriterleri sistematik olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinin doğrulanabilir olması için analiz süreçlerinde objektiflik korunmuş, araştırmacı önyargılarını sınırlandırmak amacıyla açık kodlama kullanılmıştır. Ayrıca, bulguların benzer

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bağlamlarda nasıl uygulanabileceği tartışılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Bu bağlamda çalışma, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak hem güvenilir hem de inandırıcı bir şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 2.
Bir Araştırmacının İki Farklı Zamanda Kodladığı Formlar Arasındaki Benzerlik Kappa Değerleri

Gözlem Ölçütü	Kappa Değeri
Dijital teknoloji kullanım becerisi ve aşinalığı	.831
Öğretmen farklılıkları göz önüne alarak süreci tasarlaması	.688
Senkronik ve Asenkronik Dijital Öğrenme Platform/Araçlarının Kullanılması	.731
Bilgiye Erişim ve Bilginin Sunumu	.756
Öğrenci Rol ve Etkinliği	.732
Sosyal Etkileşim Dereceleri ve Etkileşim Tipleri	.846
Tasarım veya içerik ile etkileşim var mı?	.878
Yaratıcı Tasarım ve Problem Çözme	.682
Öğretmen Değerlendirmesi ve Geri Bildirimler	.731

Tablo 3.
Araştırmacılar Arasındaki Benzerlik Kappa Değerleri

Gözlem Ölçütü	Kappa Değeri
Dijital teknoloji kullanım becerisi ve aşinalığı	.678
Öğretmen farklılıkları göz önüne alarak süreci tasarlaması	.678
Senkronik ve Asenkronik Dijital Öğrenme Platform/Araçlarının Kullanılması	.731
Bilgiye Erişim ve Bilginin Sunumu	.636
Öğrenci Rol ve Etkinliği	.732
Sosyal Etkileşim Dereceleri ve Etkileşim Tipleri	.766
Tasarım veya içerik ile etkileşim var mı?	.678
Yaratıcı Tasarım ve Problem Çözme	.682
Öğretmen Değerlendirmesi ve Geri Bildirimler	.631

Bulgular

Bu kısımda araştırmacıların gözlem yoluyla ve gözlem protokolü aracılığı ile elde edilen notların bir özeti sunulmuştur. Bu özet ile, gözlem ölçütleri açısından özel yetenekli öğrencilerin fen sınıflarında geçen üç derste ve asenkronik sınıf ortamında dijital öğrenme süreçleri yukarıda bahsedilen kavramsal ve kuramsal bilgilere göre değerlendirilmiştir.

Dijital teknoloji kullanım becerisi ve aşinalığı

Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital araçları kullanma becerisi araçların bütün işlevlerini kullanmak açısından sınırlı görülmüştür. Senkronik veya canlı ders ortamında öğretmenlerin konuşma ve içerik paylaşımı gibi özellikleri sıklıkla kullanırken ve dersi yönetirken, küçük grup çalışmaları, tartışma odaları veya tasarım özelliklerini kullanmadıkları görülmüştür. Asenkronik sınıf ortamında ise içerik veya bağlantı paylaşımı sıklıkla yapılırken, platformun sağladığı tasarım araçları, ses veya video kaydı özellikleri, anketler gibi özellikler çok az kullanılmıştır.

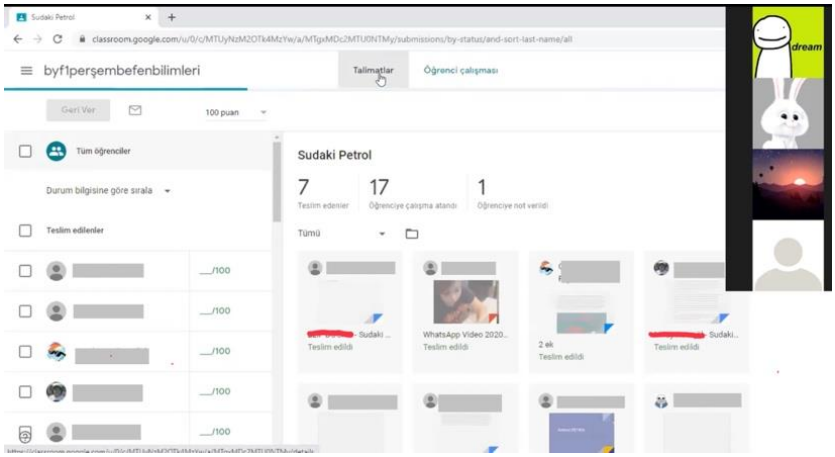
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenin farklılıkları göz önüne alarak süreci tasarlaması

Öğrenme sürecinin öğrenci farklılıklarını dikkate alacak (responsive) ve bu farklılıklara hizmet edecek şekilde planlanması açısından yüz-yüze gerçekleşen sınıf etkinliklerine benzemektedir. Öğrenciler genel olarak benzer türden (örn. Sorulara cevap verme, deney izleme) etkinlikler yapmış ve dijital ortam olanaklarını tek düze kullanmışlardır. Dijital araçların ve ortamların sunduğu katmanlar ve semiyotik kaynaklar bilgiye ulaşım ve sunum hususlarda sınırlı bir dereceye kadar etkili kullanılmıştır. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri düşünüldüğünde (Kolb, 1981), örneğin okuyarak, dinleyerek, araştırarak ya da izleyerek öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler için farklı katman ve semiyotik kaynaklar sunulmuştur. Fakat, the New London Group'un yukarıda verilen pedagojinin elemanları olan ulaşılabilir kaynaklar, bilginin yeniden tasarımı ve dönüştürülmüş bilgi süreçlerine göre düşünüldüğünde, ulaşılabilir kaynaklar öğrencilere farklı katman ve semiyotik kaynaklar ile hem senkronik hem de asenkronik dijital öğrenme platformlarında sunulurken, öğrencileri kendi tecrübeleri yoluyla ancak asenkronik platform üzerinden ödevler aracılığı ile mümkün kılınmıştır. Yeniden tasarım ve dönüştürülmüş bilgi pratikleri birkaç öğrencinin sunumun da rastlanmıştır. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin analitik becerilerini destekler nitelikteyken, yaratıcı ve pratik becerilerini destekleme konusunda sınırlılıklar oluşturur.

Senkronik ve asenkronik dijital öğrenme platform/araçlarının kullanılması

Derslerin hem ZOOM uygulaması üzerinden senkronik (canlı dersler), hem de asenkronik (önceden kaydedilmiş videolar, materyaller) olarak gerçekleştiği görülmüştür. Google Classroom üzerinde asenkronik içerikler ve yorum özellikleri. Senkronik ve asenkronik öğrenme yöntemlerinin kombinasyonu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini esnek ve erişilebilir hale getirmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanımıştır. Asenkronik dijital öğrenme ortamı üzerinden, zaman ve mekân sınırlaması olmadan, öğrenciler ve öğretmenler bilgi ve veri paylaşımı yapmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Asenkronik sınıf ortamın ana sayfaya ait ekran görüntüsü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bilgiye erişim ve bilginin sunumu

Öğrenciler sunulan ve yeniden üretilerek dönüştürülen bilgiye ulaşma dijital kaynaklar ve materyallere kolaylıkla erişebilmektedirler. Google Classroom üzerinden ders notları, videolar ve ek materyaller düzenli olarak paylaşılmıştır. Bilgiye erişimin kolay ve hızlı olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklerken öğrencilerin rolünü ve etkinliğini baskın olarak bilgiyi göndere-alan olarak belirlemiştir. Dijital öğrenme ve refleksif pedagojinin (Kalantzis & Cope, 2020) ana ilkesi olan bilginin yeniden yapılandırıcısı-yorumlayıcısı rollere (agency) az rastlanmıştır. Bilgiye erişimi, anlamlandırılmasını ve yeniden paylaşımını sağlayan semiyotik teknolojilerin (örn. Resimler, PowerPoint™, videolar) çeşitliliği sınırlıdır. Öğretmenler, bilgiyi çeşitli dijital araçlar (örn PowerPoint™) ve multimedya kullanarak sunulmuştur. Derslerde görsel, işitsel ve interaktif materyaller kullanılmıştır. Bilginin çeşitli formatlarda sunulması (örn. Şekil 2), genel olarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmiş ve multimedya kullanımı, genel olarak öğrenmeyi daha çekici hale getirmiştir.

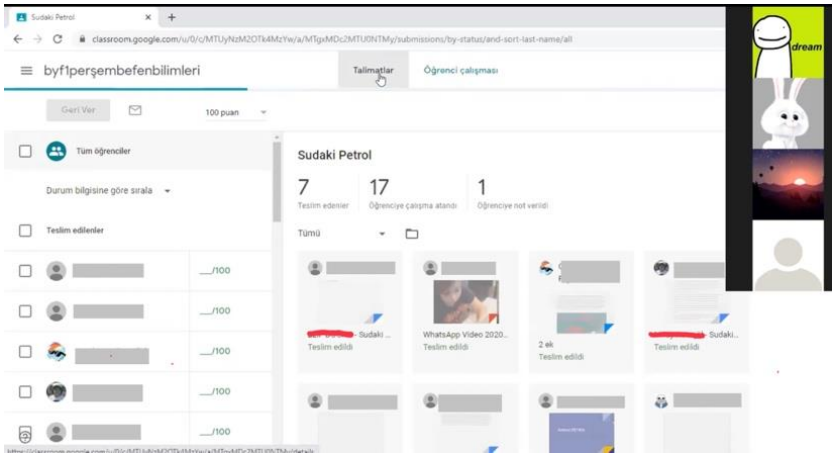


Şekil 2. Bir öğrencinin bilgiyi üreterek kamera önünde sunması

Öğrenci rol ve etkinliği

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminden beklenen en büyük fırsat öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla, kendi ilgi ve potansiyelleri doğrultusunda öğrenme tecrübeleri edinmeleridir. Bu olanağın gerçekleştirilmesi öğrencilerin sahip oldukları roller ve katılım ile doğrudan alakalıdır. Senkron dijital öğrenme platformunda yani canlı derslerin birinde öğrenciler bireysel sunum yapmışlar ve diğer öğrenciler ise dinlemişlerdir. Diğer derslerde ise öğrenciler öğretmenin sunumunu dinlemişlerdir (Şekil 3). Asenkronik öğrenme ortamında ise genel olarak öğrenciler ödev ve kaynak paylaşmışlardır. Dolayısı ile bilgi oluşum, tasarım ve yapılandırma süreçlerine oluşumu süreçlerinde genel olarak tek taraflı otoriter bir rol modeli ortaya çıkmıştır ve öğrencilere edilgen bir rol verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. Asenkron sınıf ortamına ait bir görüntü

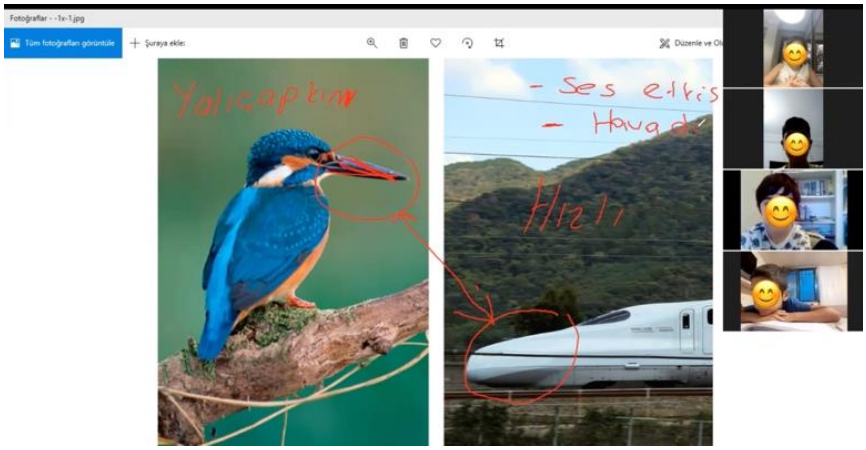
Sosyal etkileşim dereceleri ve etkileşim tipleri

Dijital öğrenme ortamı içerisinde gerçekleşen sosyal etkileşim tipleri öğrencilerin ve öğretmenleri sahip oldukları rol (agency) ve katılım (engagement) ile belirlenir. Yukarıda verilen bilgiye göre öğrencileri edilgen (bilginin aktif oluşturucusu değil, pasif alıcısı) bir role atayan sosyal etkileşim türlerinin azlığıdır. Sosyal etkileşin tipleri, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-bütün grup, küçük grup-küçük grup, öğretmen-küçük gruplar veya öğrenci-küçük gruplar olabilmektedir. Her bir etkileşimde, öğrenciler bireysel olarak ayrı bir bilgi oluşum ve paylaşım tecrübesi yaşarlar. Yukarıda belirtildiği gibi, öğrencilerin farklı tür sosyal etkileşim türleri tecrübe etmeleri, özellikle pratik yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmaktır. Gözlemlenen üç dersteki sosyal etkileşim tipleri genel olarak öğretmen-sınıf ve öğrenci-sınıf tipleridir. Bu durum, sosyal bir pratik olan öğrenme süreçlerinde; işbirliği, geribildirim, yorumlama ve kendi beceri ve yeteneklerine göre bilgi oluşum süreçlerine katkıda bulunma hususlarında sınırlılık yaratmıştır. Asenkronik dijital öğrenme ortamında ise öğrencilerin bilgi ve kaynak paylaşarak ve birbirlerine yorum yaparak, senkron ortama göre daha fazla sosyal etkileşim türleri tecrübe ettikleri görülmüştür.

Tasarım veya içerik ile etkileşim

Bu ölçüt, dijital öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal etkileşim halindeyken bilgiyi dönüştürerek kendi öğrenme ürününü, tasarımını oluşturmalarına fırsat sağlanıp sağlanmadığı üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin kendine sunulan bilgi kaynağına katkı anlık yorumlar, geri bildirimler, anketler, quizler, forumlar veya etkileşimli videolar aracılığıyla yapabilmeleri beklenmektedir. Bu tür fırsatların sınıf içi katılımı olumlu etkileyeceği de düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerinde kaynaklara anlık katkı yapabilmeleri beklenmektedir. Bulgulara göre, içerik ile etkileşim anlık öğretmen yorumları ile baskındır. Örneğin aşağıdaki Şekil 4'te öğretmen içeriğe katkıda bulunurken, öğrenciler sınırlık olarak katkıda bulunmuştur. Bunun en büyük nedeni, dijital öğrenme ortamı içerisinde bu tür olanakları veren başka araçların çok az kullanılmasıdır. Örneğin, sunumlara anlık olarak yorum olanağı veren etkileşimli sunum araçları veya sanal laboratuvar uygulamaları kullanılmamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Öğretmenin bir içeriğe anlatım esnasında katkı yapması

Yaratıcı tasarım

Özel yeteneklilik tanımlarında yaratıcılık bir sistemin bir parçası veya yeteneğin bir sonucu olarak görülür. Dolayısı ile öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyecek kolaylıklar (affordance) sağlayan araçların ve etkinliklerin olması yetenek gelişim sürecinin temel öğeleridir. İncelenen senkron derslerde öğrencilere yaratıcı tasarım üretmelerine izin veren araçların (örn sanal laboratuvarlar, kodlama, şekil tasarımı) kullanılmadığı görülmüştür. Derslerin birinde öğrenciler canlı deney yapmışlardır (Şekil 5). Bu deneyler öğrencilerin daha önce hazırladıkları fiziksel materyaller ile canlı derste kamera karşısında yapılmıştır. Bu tür bir bilimsel araştırma (inquiry) sürecinde kontrol sadece öğrencinin elinde olmuş ve fiziksel sınıf ortamındaymış gibi etkinlikler yapılmıştır. Canlı dijital derslerde öğrencilerin dijital ortamda okuryazarlık ve bilgi oluşumu süreçlerine göre verimli olmayan tasarım etkinlikleri gözlenmiştir. Asenkron dijital öğrenme ortamında ise öğrencilere tasarım ve araştırma ödevleri verilmiştir. Fakat öğrenciler fiziksel ortamda yaptıkları deney videoları ve kaynaklar paylaşmışlardır. Dijital öğrenme ortamların sunabileceği öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirecek uygulama ve araçlar sınırlı olarak kullanılmıştır.



Şekil 5. Senkron derste bir öğrencinin deneyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen değerlendirmesi ve geri bildirimler

Senkron veya asenkron dijital öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirme ve öğrenme sürecinin sonucunda çok-katmanlı olarak tasarlanan öğrenme ürünlerinin sonuçlandırıcı değerlendirmeleri, bilgi oluşumu, yeniden tasarımı ve paylaşımı için kritik öneme sahiptir. Değerlendirmelerin öğrencilere yol gösterici ve kendi yeteneklerini geliştirmede yardımcı olma niteliğine sahip olması beklenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme temel olarak, canlı derslerde anlık verilen sorulara cevaplar, öğrencinin tasarladığı sunum ve öğrenme ürünü (örneğin atom konusunu anlatan bir infografik), asenkronik ortamda verilen görev ve yöneltilen sorulara verilen cevaplar, asenkronik ortamda öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları tasarımlara yaptıkları katkılar, yorumlar ve eleştirilerin sayısı gibi ölçütlerdir. İzlenilen derslerde, öğretmen değerlendirmeleri genellikle soru-cevap biçiminde olmuştur. Bir derste gerçekleşen deneyde öğrenciler de değerlendirmede bulunmuştur. Fakat sosyal etkileşim türlerinin azlığı ve kullanılan dijital öğrenme araçlarının geri bildirim özelliklerinin az olarak kullanılması, biçimlendirici değerlendirmeleri etkisiz kılmıştır. İzlenilen derslerde sonuçlandırıcı değerlendirme etkinliği gözlenmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gözlemlerden ve verilerden yola çıkılarak şu sonuçlara varılabilir. Göze çarpan en temel durum, öğretmenlerin dijital öğrenme ortamında fiziksel sınıf ortamında olduğu gibi iletişim, bilgi paylaşımı/sunumu, etkileşim ve rol dağılımı yapılmış olmasıdır. Dolayısı ile öğrenme süreci dijital teknolojilerin gerek kıldığı pedagojik yaklaşımlara göre yeterince tasarlanmamıştır. Bilgi oluşumu ve paylaşımı süreçlerinde, dijital öğrenme ortamı ve araçları çok katmanlı ve müdahale edilebilir bir semiyotik yapı sağlamakta ve anlam oluşumunu destekler nitelikte kullanılmaktadır. Fakat tasarım için çok az kullanılmakta hatta, örneğin, öğrenciler sanal ortamda deney yapmak yerine fiziksel ortam içerisinde kamera karşısında deney yapmışlardır. Bu durum anlatan ve dinleyen hiyerarşisi baskınlığı oluşturmuş ve öğrencileri geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi bir yetkinlik ve rol ile büründürmüştür. Bu durum ayrıca çoğu öğrencinin etkileşime katılmadığı ve pasif bir biçimde dinlediği bir dijital ortam oluşturmuştur. Cope ve Kalantzis'in (2015) "öğrenme için tasarım" (design for learning) modeli, öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırma ve yaratıcı süreçlerde etkin olmalarını teşvik etmektedir.

Bu durum bizlere dijital teknolojinin rastgele veya öğretmen tarafından etkili bir öğrenme süreci tasarlanmadan kullanıldığını göstermektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere, özel yetenekli öğrencilerin analitik, yaratıcı ve pratik becerilerini geliştirmek üzere tasarlanması gereken öğrenme süreci, bu teknolojileri bu amaca hizmet etmek üzere ihtiva edilmelidir. Bulgular, dijital öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin analitik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ancak yaratıcı ve pratik becerilerini yeterince desteklemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Sternberg'in başarılı zekâ kuramı temel alınarak değerlendirilirse, yaratıcı ve pratik becerilerin analitik beceriler kadar desteklenmediği söylenebilir. Dolayısıyla öğretim amaçlarının sadece tek taraflı bilgi almaya odaklı ve öğrenci farklılıklarını kapsamak ve faklı becerileri desteklemek için yetkinlik gelişimi olmadığı takdirde program amaçlarına ulaşma seviyesi düşük olacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler geleneksel sınıf içi aktivitelerini tasarladıkları gibi dijital öğrenme tecrübelerini de kendi pedagojik yaklaşımı içerisinde tasarlayabilmelidirler. Bu araştırma, öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerini gözlemleyerek, bu ortamların nasıl daha etkili hale getirilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının yüz yüze eğitime dayalı kalıplar çerçevesinde şekillendiğini ve dijital ortamın sunduğu potansiyellerin tam anlamıyla değerlendirilmediğini ortaya koymuştur. Özellikle Lim (2020a) ve Kalantzis & Cope (2020) tarafından vurgulanan "dijital pedagojik tasarım" ilkeleriyle uyumsuzluklar gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, dijital ortamda etkileşimi artırıcı ve öğrencileri daha aktif kılacak yöntemleri benimsemesi gerektiği bulgularımız tarafından desteklenmektedir. Mevcut alan yazından ve bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine dijital öğrenme süreçlerinde dikkate alabilecekleri öneriler sunulabilir.

Öğrenme hedeflerini belirlemek ve öğrenci profillerini teknoloji kullanım beceri ve imkânları açısından göz önünde bulundurmak

Bir dersi tasarlarken yapılacak en temel şey öğrenme hedeflerini belirlemek ve öğrenci profillerini göz önünde bulundurmaktır. Öğretmen bu öğrenme hedeflerini göz önüne alarak öğrenme sürecini tasarlamaya başlayabilir. Bazı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla dijital becerileri olabilir. Öğrencilerin o an neyi kullanıp neyi kullanamayacaklarını tahmin edebilmek gerekir, Ayrıca teknolojik araç ve ortam seçerken öğrencilerin sahip oldukları araç ve altyapı koşullarını dikkate almak gerekir. (Lim, 2020a).

Dijital öğrenmede öğretmenin ve öğrencilerin en aşina oldukları ve rahatça kullanabilecekleri araç ve uygulamaları seçmek

Dijital öğrenmede araç seçimi dikkatli ve özenli olmalıdır. Anlık heveslere veya yeni çıkmış teknolojilerin cazibesine kapılmak yerine, basit kullanımlı, güvenilir ve mümkünse öğrencilerin aşina oldukları teknolojileri kullanmanın daha mantıklı olduğunu belirtmek gerekir. Bir aracın o sıralar popüler olup olmadığına değil, öğrencilere neyin aşina ve kullanım konforu sağladığını düşünmek gerekir. Ama eğer yeni bir araç kullanılacaksa, bunu öğrencilere tanıtmalı ve onlara zaman vererek araçların sağladıkları imkân ve özelliklerini öğrenmelerine yardımcı olunabilir.

Bilginin öğrencilere sunulabileceği farklı yolları düşünmek

Lim (2020a) semiyotik teknoloji kullanımında ilk olarak düşünülecek şeyin bilginin nasıl sunulacağı ve ifade edileceği olduğunu vurgular. Bu teknoloji öğretmenlere canlı yayın halinde ders yapabilme fırsatı verir. İçeriğin öğrenilmesi için bu pedagojik yaklaşım halen işe yarar fakat bu şartlar altında öğretmen öğrencilerin derse ne kadar katılım sağladıklarını anlayamama ihtimali vardır. Uzaktan öğrenmedeki meşhur konsantrasyonun ilk 6 dakikadan sonra dağıldığı efsanesi (Guo vd., 2014) araştırmasında öne sürülmüştür. Dolayısı ile canlı yayın derslerde öğretmen ne kadar katman veya semiyotik teknoloji kullanırsa kullansın, eğer öğretmen anlatımı derste baskın olursa öğrenci motivasyon ve katılımı azalabilir. Fakat ders olabildiğince dijital teknolojilerle etkileşimli ve dijital sosyal hale getirilebilirse öğrencilerin katılımı artabilir. Dolayısı ile dijital öğrenmede kritik olan etmen dersin etkileşimli olmasıdır. Elbette derste öğretmenin anlatım yapacağı kısımlar olacaktır. Lim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(2020a) bu anlatımların kısa süreli (5 dakika gibi) olmasını tavsiye eder ve etkileşimli aktivitelerle harmanlanmasını tavsiye eder. Bazen uzun bir canlı yayın yapmaktansa önceden kaydedilmiş kısa anlatımlar daha etkili olabilir. Canlı yayın derslerde önceden kaydedilmiş kısa anlatımlar kullanıp ve aralarda etkileşimler kurmak etkili bir yol olabilir. Dersin etkileşimli devam etmesi ve öğrencilerin yorum, soru ya da yanıtlarını anlık olarak yazabilmesi yüz yüze eğitimin sınırlılıklarından biri olan öğretmenin tek bir anda bir öğrenciye cevap verebilmesi durumunu ortadan kaldırır. Öğretmen bütün soruları aynı anda alabilir. Ayrıca sorular kaydedilir ve gözden kaçma gibi bir durum söz konusu olmaz. Senkron derste bilgi kaynakları o an sahip olunan kaynaklarla sınırlı kalmaz, öğretmenin öğrencilere sağlayabileceği bağlantılar aracılığı ile bilgi kaynakları çeşitlendirilebilir. Ayrıca dijital ortam, araştırma ve bilgi toplanması, bilginin öğrenilebilmesi, bilgi kaynaklarına geri bildirim yapılabilmesi için zengin multimedya kaynakları sağlar.

Derste meydana gelecek etkileşimleri ve etkileşim türlerini planlamak

Öğrenme deneyimlerinin tasarımcısı olan öğretmen, öğrenme tecrübelerinde pedagojik etkileşimlerin doğasını düşünmelidir. Kalantzis ve Cope (2020) dijital ortamda yapılan eğitimde sosyal bilgi ve işbirlikçi paylaşım pedagojileri geliştirmeyi tavsiye eder. Tipik yüz yüze eğitimde etkileşimlerin yönü çoğu zaman öğretmen merkezlidir. Sınıf içerisinde tiyatrosal etkileşim bulunur. Bu tür tiyatrosal sınıf içi etkileşimlerde bir kişi belki de bir kez konuşabilme fırsatı yakalar. Dijital sınıf ortamında, sınıf ortamında olan herkesin sırayla konuşabildiği durum yerine, herkesin aynı anda görüş veya bildirim verebildiği fırsat vardır. Örneğin, VoiceThreadTM adlı uygulama sayesinde öğretmen bir kavramı video ile anlatırken her bir öğrenci videonun herhangi bir yerine kendini anlatabildiği en uygun katmanla geri-dönüt verebilir veya soru sorabilir. Ya da canlı yayında öğrenciler istedikleri anda dönüt yazabilirler. Bununla beraber akranlarını ile de etkileşime geçip tartışma başlatabilir. Bu tartışmalar senkron ya da asenkron olabilir. Öğrenciler arası tartışma ve aktiviteler ile akran-öğrenmesi olabilir fakat, sınıf seviyesinde öğrenmenin sağlamlaştırılması sıklıkla öğretmen ile yeniden tartışma ile olur.

Dijital ve çevrimiçi platform yüz yüze eğitime benzemeyen bir öğrenme tecrübesi sunar. Ayrıca böyle bir ihtiyaç ve beklentiye de gerek yoktur. Farklı katmanlar, farklı ara yüzler ve farklı semiyotik teknolojiler öğrenmenin farklı yollarını sunarlar. Mesela utangaç öğrenciler bile tartışmalara katılabilir ve böylece katılım artabilir. Dijital öğrenme daha katılımcı, daha az sosyal baskısının olduğu, fikirlerin daha demokratik olarak sunulabildiği, zihinsel olarak daha yoğun ve daha "rekabetçi" bir ortam yaratabilir Lim (2020a).

Gözlemlerden ve verilerden yola çıkılarak şu sonuçlara varılabilir. Göze çarpan en büyük gerçek, öğretmenlerin dijital öğrenme ortamında fiziksel sınıf ortamında olduğu gibi iletişim, bilgi paylaşımı/sunumu, etkileşim ve rol dağılımı yapılmış olmasıdır. Dolayısıyla öğrenme süreci dijital teknolojilerin gerek kıldığı pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmamıştır. Bilgi oluşumu ve paylaşımı süreçlerinde, dijital öğrenme ortamı ve araçları çok katmanlı ve manipüle edilebilir bir semiyotik yapı sağlamakta ve anlam oluşumunu destekler nitelikte kullanılmaktadır. Fakat tasarım için çok az kullanılmakta hatta, örneğin, öğrenciler sanal ortamda deney yapmak yerine fiziksel ortam içerisinde kamera karşısında deney yapmışlardır. Bu durum anlatan ve dinleyen hiyerarşisi oluşturmuş ve öğrencileri geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi bir yetkinlik ve rolle büründürmüştür. Bu durum ayrıca çoğu öğrencinin etkileşime (engagement) katılmadığı ve pasif bir biçimde dinlediği bir dijital

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ortam oluşturmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin analitik yetenekleri bir dereceye kadar desteklenmiş olsa da yaratıcı ve pratik becerileri az düzeyde desteklenmiştir. Bu durum bizlere dijital teknolojinin rastgele veya öğretmen tarafından etkili bir öğrenme süreci tasarlanmadan kullanıldığını göstermektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere, özel yetenekli öğrencilerin analitik, yaratıcı ve pratik becerilerini geliştirmek üzere tasarlanması gereken öğrenme süreci, bu teknolojileri bu amaca hizmet etmek üzere ihtiva edilmelidir. Pedagojik amacın sadece kullanmaya odaklı ve öğrenci farklılıklarını kapsamak ve faklı becerileri desteklemek için yetkinlik gelişimi olmadığı takdirde program amaçlarına ulaşma seviyesi düşük olacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aljughaiman, A. M., and Ayoub, A. E. A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. Journal for the Education of the Gifted, 35(2), 153-154. https://doi.org/10.1177/0162353212440616

Alshehri, A. H. A. (2022). Impact of Online Learning on Gifted Students. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 10(4), 849-867. https://doi.org/10.46328/ijemst.2641

Bock, Z. (2016). Multimodality, Creativity and Children's Meaning-Making: Drawings, Writings, Imaginings. Stellenbosch Papers In Linguistics Plus, 49, 1-21. https://doi.org/10.5842/49-0-669

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. Talent Development and Excellence, 5(1), 5-19. http://www.iratde.org

Guo, P. J., Kim, J., and Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. L@S 2014 - Proceedings of the 1st ACM Conference on Learning at Scale, 41-50. https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. Review of Research in Education, 32, 241-267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Kalantzis, M., and Cope, B. (2020). After the COVID-19 Crisis: Why Higher Education May (and Perhaps Should) Never be the Same. https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/114650

Kontkanen, J., Kärkkäinen, S., Dillon, P., Hartikainen-Ahia, A., and Åhlberg, M. (2016). Collaborative processes in species identification using an internet-based taxonomic resource. International Journal of Science Education, 38(1), 96-115. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1129469

Sayı, A., and Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. Education 3-13, 50(8), 1031-1045. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929380

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. Içinde Literacy in the New Media Age. https://doi.org/10.4324/9780203299234

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Kress, G., and Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. Internet and Higher Education, 15(4), 265-268. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003

Lankshear, C., and Knobel, M. (2006a). New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning (2. bs). Open University Press. https://doi.org/10.4324/9781315390789-4

Lankshear, C., and Knobel, M. (2006b). New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning (2. bs). Open University Press. https://doi.org/10.4324/9781315390789-4

Leeuwen, T. Van, Djonov, E., and O'Halloran, K. L. (2013). "David Byrne really does love PowerPoint": art as research on semiotics and semiotic technology. Social Semiotics, 23(3), 409-423. https://doi.org/10.1080/10350330.2012.738998

Lim, V. F. (2020a). Digital Learning in the Time of a Pandemic. https://singteach.nie.edu.sg/vsl-digital-learning/

Lim, V. F. (2020b). Losses and Gains in Digital Learning. https://panmemic.hypotheses.org/568

Lim, V. F., and Hung, D. (2016). Teachers as Learning Designers: What Technology Has to Do with Learning. A View from Singapore. Educational Technology, 56(4), 26-29.

Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C., and Noss, R. (2012). Nesta - Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education.

Mei, S., Leng, P., Dai, X., Li, Z., and Ma, Z. (2021). Teacher Knowledge and Skill for Gifted and Talented Education. 2021(5). www.converter-magazine.info

Newfield, D. (2009). Transmodal semiosis in classrooms: Case studies from South Africa [Doctoral Dissertation]. University of London Institute of Education.

OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection.

Olszewski-Kubilius, P., and Corwith, S. (2010). Distance education: Where it started and where it stands for gifted children and their educators. Gifted Child Today, 34(3), 16-25.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 887-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 887-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 - O'Reilly Media. https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Potts, J. A., and Potts, S. (2017). Is Your Gifted Child Ready for Online Learning? Gifted Child Today, 40(4), 226-231. https://doi.org/10.1177/1076217517722182

Renzulli, J. R. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Içinde R. J. Davidson (Ed.), he three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity (ss. 246-279). Cambridge University Press.

Rui, N., and Feldman, J. (2012). IRR (Inter-Rater Reliability) of a COP (Classroom Observation Protocol)--A Critical Appraisal. Online Submission, 3, 305–315.

Savin-baden, M., and Major, C. H. (2013). Qualitative Research: The essential guide to theory and practice. Routledge.

Selander, S. (2008a). Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization. Studies in Philosophy and Education, 27(4), 267-281. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9068-9

Selander, S. (2008b). Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization. Studies in Philosophy and Education, 27(4), 267-281. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9068-9

Selander, S. (2024). Meaning-making and transformative engagement - Notes on Gunther Kress's social semiotic and multimodal approach to learning. Text and Talk. https://doi.org/10.1515/text-2022-0099

Smith, M. K., Jones, F. H. M., Gilbert, S. L., and Wieman, C. E. (2013). Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM – COPUS Observation codes. CBE-Life Sciences Education, 12(4), 618–627. https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154

Sternberg, R. J. (1999). The Theory of Successful Intelligence. Review of General Psychology, 3(4), 292-316.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39, 189-202.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. Learning and Individual Differences, 20(4), 327-336. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.003

Sternberg, R. J. (2024). A Duplex Model for Giftedness. Gifted Child Quarterly, 68(2), 91-106. https://doi.org/10.1177/00169862231217730

Sternberg, R. J., and Grigorenko, E. L. (2002). The general factor of intelligence: How general is it? Lawrence Erlbaum.

Terman, L. M. (1925). Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Stanford University Press.

The New London Group. (1996a). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

The New London Group. (1996b). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3. bs). ASCD.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Içinde M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Ed.), Mind in society: The development of higher pedagogical proceses. Harvard University Press.

West, E. A., Paul, C. A., Webb, D., and Potter, W. H. (2013). Variation of instructor-student interactions in an introductory interactive physics course. Physical Review Special Topics - Physics Education Research, 9(1). https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.9.010109

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. Sage.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eğitim İnançları ve Yapay Zekâ: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma[1]

Educational Beliefs and Artificial Intelligence: A Study on Pre-service Teachers

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN, Dr., MEB, gulsahakman06@gmail.com

Yener AKMAN, Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, yenerakman@sdu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 14 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 25 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma 21-24 Mayıs 2024 tarihleri arasında düzenlenen XI. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2025). Eğitim inançları ve yapay zekâ: Öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 911-928.
DOI. 10.51460/baebd.1601530

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algıları, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu ve adayların yenilikçi yaklaşımlara bakış açısını belirlemektedir. Eğitim inançları ise öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik tutumlarını şekillendirerek, öğretmenlerin gelecekteki YZ destekli eğitim uygulamalarını benimseme düzeylerini anlamak açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile YZ tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1626 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimlenmiştir. Örneklem, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 508 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" ve "Eğitim İnanışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının YZ tutumları görece orta düzeyde iken esasicilik algıları orta, daimicilik algıları yüksek, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık algıları ise çok yüksek düzeydedir. Ayrıca hem YZ tutumu hem de eğitim inançlarında cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. YZ ile ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ve esasicilik arasında da negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İlerlemecilik, daimicilik ve esasiciliğin yapay zekanın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Tüm yordayıcı değişkenler, öğretmen adaylarının YZ algılarındaki toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır. Ek olarak ilerlemeciliğin yapay zekanın en önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bulgular çerçevesinde çeşitli öneriler geliştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Eğitim inançları, Öğretmen adayları.

Abstract. Pre-service teachers' perceptions towards artificial intelligence (AI) determine the integration of technology into educational processes and their perspective on innovative approaches. Educational beliefs, on the other hand, are thought to be of critical importance in terms of understanding the level of teachers' adoption of future AI-supported education practices by shaping their attitudes towards teaching-learning processes. This study was conducted to determine the relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their attitudes towards AI. The research population consists of 1626 students studying at Süleyman Demirel University Faculty of Education in the 2023-2024 academic year. The research is described in the relational survey model. The sample consists of 508 pre-service teachers determined by random sampling methods. "General Attitude Toward Artificial Intelligence Scale" and 'Educational Beliefs Scale' were used to collect the research data. According to the results of the study, while pre-service teachers' attitudes towards AI were relatively moderate, their perceptions of essentialism were moderate, their perceptions of perennialism were high, and their perceptions of progressivism and reconstructionism were very high. In addition, significant differences were found in both AI attitudes and educational beliefs according to gender and department variables. Positive low-level significant relationships were found between AI and progressivism, reconstructionism and perennialism, and negative low-level significant relationships were found between AI and essentialism. Progressivism, perennialism and essentialism were found to be significant predictors of AI. All predictor variables explained 7% of the total variance in pre-service teachers' perceptions of AI. In addition, progressivism was found to be the most significant predictor of AI. Various recommendations were developed within the framework of the findings.
Keywords: Artificial intelligence, Educational beliefs, Pre-service teachers.

İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2025). Eğitim inançları ve yapay zekâ: Öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 911-928.
DOI. 10.51460/baebd.1601530

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In Turkey, efforts to integrate technology into schools have been notable since the 2000s. In line with this goal, initiatives such as establishing computer labs, implementing smart boards, and distributing tablets through the FATIH project have been significant steps in education. The rapid advancement of technology today has brought about transformative changes in our daily lives, with artificial intelligence (AI) predicted to be a key driver of these changes. With developments in fields like data analytics, deep learning, and computer vision, AI provides innovative solutions, revolutionary applications, and significant advancements across numerous industries (İyigün, 2021). The education has also been affected by this technological transformation, and thanks to the opportunities offered by AI, there have been radical changes in teaching methods and learning processes. Teachers play a critical role in ensuring the effective use of technology in education and training processes (Metin, 2018). Students' ability to use technology effectively in educational environments is directly related to teachers' attitudes and their willingness to adopt technology. The reflection of all these technological developments on education and their implementation in behavior and practice can only be seen because of the educational beliefs of teachers. It can be assumed that future teachers, as representatives of Generation Z, are intertwined with technology and are more dynamic than the current teachers currently in the system. Individuals act, behave and make decisions in line with their beliefs, and these beliefs constitute the source of individuals' attitudes. This research on pre-service teachers' perceptions of artificial intelligence and their educational beliefs will fill an important gap in the existing literature. This study will contribute to updating the content of teacher training programs by enabling us to understand the perceptions and attitudes of pre-service teachers about artificial intelligence technologies. In addition, examining teachers' educational beliefs will provide valuable insights into how AI technologies will be accepted and implemented in educational settings, which will help shape educational policies and strategies, enabling us to understand the potential benefits and challenges of using AI in education.

Method. The aim of this study is to examine the relationship between educational beliefs and artificial intelligence attitudes of education faculty students. This research was designed in relational survey type. Data were collected from 508 prospective teachers determined by simple random sampling. While the first part includes personal information, the second part includes the “General Attitude Scale towards Artificial Intelligence” adapted into Turkish by Kaya et al. (2022). The third part includes the “Educational Beliefs Scale” developed by Yılmaz et al. (2011). Analyses on the data set were carried out with SPSS 22.0 and AMOS 22.0 programs. Data was collected through an electronic form and WhatsApp.

Results. The pre-service teachers' perceptions of essentialism were moderate, perennialism was high, progressivism and reconstructionism were very high. It was also observed that their perceptions of artificial intelligence were at a medium level. In addition, there are significant positive and low-level relationships between artificial intelligence and perennialism, progressivism and reconstructionism, and a significant negative and low-level relationship with essentialism. According to the gender variable, essentialism and reconstructionism showed a significant difference in favor of female pre-service teachers. It was found that there was a similar perception between pre-service teachers' educational beliefs in artificial intelligence, perennialism and progressivism. It was seen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

that the artificial intelligence attitudes of pre-service teachers in the MS department differed more positively than those in the FL department. In addition, significant differences were found in the perception of progressivism between MS and FL in favor of MF; in reconstructionism between TS and FL in favor of TS; in perennialism between PE and MS in favor of PE and in essentialism between PE and MS in favor of PE. Progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism were found to significantly predict artificial intelligence. Educational beliefs together explained 7% of the variance in AI. The most influential independent variables on AI were progressivism (β=.170), perennialism (β=.110), essentialism (β=-.89) and reconstructionism (β=.003), respectively.

Discussion and Conclusion. Considering the age level of the participants, it can be stated that they follow technological developments and actively use them in their lives. In addition, the fact that they are in Generation Z may have enabled them to have a positive approach to a new technological output such as artificial intelligence, which has been on the agenda more intensely in recent years. This finding is supported in the literature (Banaz ve Maden, 2024; Kaya et al., 2022; Tan et al., 2023). In addition, the fact that pre-service teachers have the highest perception of progressivism and reconstructionism in their educational beliefs indicates that their perspectives are in a more contemporary framework. This may be due to the reflection of the student-centered approach in the curricula. It can be stated that female pre-service teachers are more compatible with progressivism and reconstructionism beliefs that support constructivist education approach. Male pre-service teachers, on the other hand, may be considered to have a teacher-centered approach with an essentialist perspective. There was no significance in the pre-service teachers' perceptions of artificial intelligence. This may be due to the emergence of artificial intelligence within the framework of technological development and the possibility that the analytical thinking skills of mathematics-science department students with a numerical background are more developed. It can be stated that pre-service teachers who advocate that students should be taken to the center of education by paying attention to their differences, express that everything can change over time and underline the existence of development at every point of education are more active and willing to accept innovative technologies. The fact that many pre-service teachers are in Generation Z, and that they are characterized as “digital natives” who have been born into technology, makes their attitude towards new technologies such as artificial intelligence, which has attracted attention recently, positive in accordance with the spirit of the time.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitimde kalite arayışları ve nitelikli eğitimin yaygınlaştırılması her zaman önemli bir tartışma konusu olmuştur. Bu sebeple pek çok ülkenin bazı dönemlerde eğitim reformları gerçekleştirdiği gözlemlenmektedir. Türkiye'de de son 20 yıllık süreçte, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çeşitli vizyon belgeleri ve stratejik planlar hazırlandığı ifade edilebilir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, 2014; MEB, 2015, 2018). Bu belgelerle ayrıntılı politika ve hedefler oluşturularak eğitim sisteminin çeşitli bileşenlerinin iyileştirilmesinin önemsendiği düşünülebilir. Bu bağlamda, eğitimin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin, eğitim sisteminin yönetim sürecine etkin bir şekilde katılımı, daha özerk kararlar alabilmesi, yapılandırmacı bir eğitim anlayışını benimsemesi, çağın gerektirdiği dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, teknolojiye dayalı öğretim yöntemlerini etkin şekilde kullanmaları ve öğrencilerin dijital dünyada ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarına rehberlik etmeleri eğitimde kaliteyi artırmak için kritik bir gerekliliktir (Doğan vd., 2024; OECD, 2019; Üstündağ vd., 2017). Öğretmenlerin bu rolleri üstlenebilmesi için öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak sorunlara çözüm üretebilecekleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirebilecekleri bir ortam sunacak profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına, yeni pedagojik yaklaşımlar ve teknolojik araçlar hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlayacak sürekli mesleki gelişim programlarına katılımı teşvik edilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Türkiye'de 2000'li yıllarla birlikte teknolojinin okullarda yaygınlaştırılmasına ilişkin bir çabanın olduğunu görülmüştür (Tekin, 2023). Bu doğrultuda bilgisayar sınıflarının oluşturulması, FATİH projesi kapsamında akıllı tahtalar ve tabletlerin eğitimin bir parçası olması belirtilebilir. Günümüzde ise teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerleyişi hayatımızın pek çok alanında devrim niteliğinde değişiklikler yaratmıştır. Bu değişimlerin merkezinde yapay zekanın (YZ) olacağı öngörülmektedir. YZ veri analitiği, derin öğrenme ve bilgisayarla görme gibi teknolojilerdeki ilerlemeler sayesinde, birçok sektörde çığır açan uygulamalar, yenilikler ve etkili çözümler sunmaktadır (Duran ve Aydın, 2024; İşler ve Kılıç, 2021). Sağlık hizmetlerinden finans sektörüne, üretimden perakendeye kadar pek çok farklı alanda YZ uygulamaları birçok endüstriyi dönüştürmekte, verimliliği artırmakta ve yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (İyigün, 2021). Eğitim sektörü de bu teknolojik dönüşümden derinlemesine etkilenmiş ve YZ'nin sunduğu fırsatlar sayesinde öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerinde köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Son yıllarda, YZ'nin eğitim alanında kullanımı giderek daha fazla önem kazanmaktadır ve günümüzün en önemli eğitim gündemlerinden biridir. (Akdeniz ve Özdinç, 2021; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024; Varnalı, 2024).

YZ'nin eğitimdeki etkililiği verimliliği ve kalite odaklanmaları üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda YZ teknolojilerinin eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme süreçlerinde önemli bir dönüşüm yarattığı işaret edilmektedir (Karataş ve Aksu Ataç, 2024). Özellikle öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algıları ve eğitsel yeterlikleri, teknoloji destekli öğretim uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Eriçok, Karataş, ve Yüce, 2024). Yabancı dil öğretimi alanında da YZ destekli araçlar, öğrenme süreçlerini bireyselleştirme ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma noktasında büyük fırsatlar sunmaktadır (Karataş vd., 2024). Bununla birlikte, Chan'e (2023) göre YZ'nin etik ve pedagojik sınırlarının dikkatlice belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum eğitim politikalarını farklılaştıracak derecede dikkat çekmektedir. Ayrıca

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenlerin öğretim programı tasarımında ve uygulanmasında YZ araçlarını etkili şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (Zhang ve Zhang, 2024). Yapay zekânın gelecekte eğitimde daha geniş çapta benimsenmesi, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını artırmalarını gerektirirken, politika yapıcıların da eğitim sistemlerini bu değişime uygun hale getirecek düzenlemeler yapmasını zorunlu kılmaktadır.

YZ'ye ilişkin Ur Rahiman ve Kodikal (2023) yükseköğretimdeki etkilerini Tosun (2023) ise gelecekteki meslekler ve sürdürülebilir eğitim için önemini ele almıştır. Eğitimde YZ kullanımı, geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak dijital öğrenme platformları, adaptif öğrenme sistemleri ve öğrenci performansını izleyen analitik araçlar gibi yenilikçi yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bunlarla birlikte Duran ve Aydın'a (2024) göre YZ eğitimdeki birçok zorluğu çözme ve eğitim alandaki gelişmeleri hızlandırma yeteneğine sahiptir. Bu teknolojik araçlarla, eğitimde kalite ve erişilebilirlik artmakta, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunulurken, öğretmenlere de öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verme imkânı tanımaktadır. Benzer şekilde Arslan (2020) da YZ'nin özellikle eğitim alanında kullanılmasının, nitelikli eğitimin sağlanmasında kritik bir unsur olabileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda eğitimin kalitesini ve niteliğini artırmak amacıyla YZ teknolojilerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir (Taşçı ve Çelebi, 2020).

YZ uygulamalarının yaygınlaşması öğretmenlerin mesleki özerkliklerini artırırken, eğitimde yenilikçi ve etkili yöntemlerin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojinin etkin kullanımı sağlanmasında öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir (Metin, 2018). Öğrencilerin teknolojiyi eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri, öğretmenlerin tutumları ve teknolojiyi benimseme istekleri ile doğrudan ilişkilidir. Bütün bu teknolojik gelişmelerin eğitime yansımaları, davranışlara ve uygulamaya dökülmesi ise ancak öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının bir sonucu olarak görülebilir. Geleceğin öğretmenlerinin, Z kuşağının bir temsilcisi olarak teknoloji ile iç içe bulundukları ve şu anda sistemde bulunan mevcut öğretmenlere göre daha dinamik oldukları varsayılabilir. Öğretmen adaylarının eğitim ortamında sahip oldukları inançlar, geleneksel bir bakış açısından daha çağdaş bir yaklaşıma doğru ele alınabilir. Bandura'ya (1977) göre inançlar davranışlara yön veren kültürel unsurlar olup bireyleri belirli yönde kararlar almaya ve uygulamaya yönlendirmektedir. Bireyler, inançları doğrultusunda hareket etmektedir (Bandura, 1977; Eren, 2004; Kağıtçıbaşı, 2006; Nisbett ve Ross, 1980;).

Eğitim alanında inanç kavramı, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin görüşleri olarak belirtilebilir (Haney vd., 2003). Eğitim inançları ise, eğitime dair yaklaşımları ve önermeleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin eğitimle ilgili inançlarının, tüm öğretim süreci öğelerini etkilediği bilinmektedir; bu inançlar, öğretmenlerin algılarını doğrudan etkilemektedir (Alkın-Şahin vd. 2014; Aslan, 2016). Eğitim inançları eğitim felsefesine dayalı olarak şekillenmektedir (Altınkurt vd., 2012; Fang, 1996; Yılmaz vd., 2011). Eğitim felsefesi, kazanımların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve programların değerlendirilmesi gibi birçok alanda etkin rol oynarken, aynı zamanda okulların düşünce tarzını yansıtarak öğretim programları üzerinde önemli bir yer tutar (Arslan, 2016; Demirel, 2012). Eğitim felsefesi, eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alarak,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitim politikalarını ve uygulamaları şekillendiren bir disiplin, bir düşünce ve kavramlar sistemidir (Dağ ve Çalık, 2020).

Eğitim inançları literatürde genellikle daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık şeklinde sınıflandırılmaktadır (Sönmez, 2017). Daimicilik ve esasicilik daha çok öğretmen odaklı ve geleneksel eğitim anlayışını temsil ederken; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, öğrenci odaklı ve çağdaş eğitim felsefeleri olarak kabul edilmektedir (Çetin vd., 2012; Demirel, 2006). Daimicilik, realizm ve idealizm temeline dayanır ve eğitimin evrensel ilkeler ile değişmez ahlaki değerlere göre düzenlenmesi gerektiğini ileri sürer (Arslanoğlu, 2012, s. 134; Aydemir ve Kaya, 2021; Ergün, 2009; Sönmez, 2017). Öte yandan, esasicilik geçmişte faydalı olduğu kanıtlanmış bilim, sanat ve becerilerin öğretilerek geleceğe taşınmasını savunur. Öğretmen, zihinsel disiplini sağlayan geleneksel yöntemlerle, toplumda biriken bilgiyi öğrencilere aktarır (Varış, 1998). Bu akıma göre, toplumun kültürünü koruyarak çocuklara geçmiş bilgileri aktararak, onların topluma uyum sağlaması, kültürel ve erdemli bireyler olmaları hedeflenir (Aydemir ve Kaya, 2021; Gutek, 1997; Sönmez, 2017; Toprakçı, 2002).

İlerlemecilik, insan doğası dahil her şeyin sürekli değiştiği (Gökbulut, 2019; Yayla, 2009) anlayışına dayanan ve William James ile John Dewey'in pragmatizmini eğitime uyarlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda eğitim, geleceğe hazırlıktan ziyade, yaşamın bizzat kendisidir (Biçer, Er ve Özel, 2013). Dewey'e göre, öğrenmenin asıl amacı bilgi sahibi olmak değil, bilgiyi hayata geçirmektir (Keskin ve Şahin, 2018). Bir başka deyişle, öğrenmek bilgi sahibi olmak için değil, uygulamak için gereklidir. İlerlemeciliğe göre, değişim gerçeğin temelidir; bu yüzden eğitim sürekli olarak gelişim içinde olmalıdır. Dewey'e göre, eğitim ortamında yaşamın tüm gerçek problemleri ele alınmalı ve bu doğrultuda, yaşamın her yönünü kapsayan dersler programa dahil edilmelidir (Dewey, 2008). Bu akıma göre, öğrencilere bilimsel yöntem basamakları öğretilmeli ve bu basamaklar aracılığıyla karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları desteklenmelidir. Yeniden kurmacılıkta eğitim toplumu yeniden inşa etmek için bir araçtır (Sönmez, 2017; Terzi, 2008, s. 72; Yayla, 2009). Eğitim, sadece mevcut yaşamın bir parçası olarak değil, aynı zamanda geleceğin temeli olarak da görülmektedir. Bu bağlamda, okul toplumsal gelişmeyi destekleyecek şekilde geleceğe odaklanmalıdır (Yağcı, 1998, s. 19-20). İlerlemecilikte birey, yeniden kurmacılıkta ise toplumsal özgürlük önemlidir. Yeniden kurmacılar sosyal reformlarla yeni bir toplumsal düzen kurulmasını hedeflemektedir. İlerlemecilik ise okulun, öğrencileri iş birliğine teşvik etmesini ve yaşamın kendisi olmasını savunur (Altınkurt vd., 2012).

Geleneksel eğitim felsefeleri daha muhafazakâr olduklarından değişim yavaş gerçekleşirken, çağdaş eğitim felsefelerinde değişim daha hızlıdır (Dağ ve Çalık, 2020). Bu durum çağın gereklerine ayak uydurmada modern eğitim yaklaşımlarının daha etkili olduğunun göstergelerinden biri olduğu düşünülebilir. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve dijital dönüşüm, eğitim alanında köklü değişiklikler getirmiştir (Öz, 2024). Modern eğitim anlayışı, öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerini artırmayı ve dijital araçları aktif bir şekilde kullanmalarını desteklemektedir. Daha geleneksel yaklaşımlar olan esasicilik ve daimicilik akımları, eğitimde statükonun korunmasına katkı sağlarken, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş yaklaşımlar, eğitimde sürekli gelişim ve yeniliklerin benimsenmesini teşvik etmektedir. Özellikle ilerlemecilik, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre eğitim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

süreçlerinin uyarlanmasını savunurken; yeniden kurmacılık, toplumsal değişim ve dönüşümlerin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.

Bu bağlamda, YZ ve dijital teknolojilerin entegrasyonu, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl yeterliliklerini kazanmasında kritik bir rol oynamaktadır. YZ destekli dijital araçların kullanımı, öğrencilerin aktif katılımını artırmakta ve öğrenme süreçlerini daha dinamik ve etkileşimli hale getirmektedir. YZ destekli eğitim platformları, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel performanslarını anlık olarak izlemelerine ve ihtiyaçlarına uygun geri bildirimler sunmalarına olanak tanımaktadır. Bu sayede, öğretmenler sadece bilgi aktarıcı rolünden çıkarak, rehber ve kolaylaştırıcı rolünü üstlenmekte, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasını sağlamaktadır. Bu çağdaş yaklaşımlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerini artırarak eğitimde daha etkin ve yenilikçi yöntemlerin benimsenmesine olanak tanımaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de destekleyerek, pedagojik yaklaşımlarını sürekli güncellemelerine ve yenilikçi uygulamaları benimsemelerine olanak tanımaktadır. Eğitimde dijitalleşme, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini artırırken, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanım yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar, öğretim teknolojilerine yönelik olumlu tutum ve beceriler arttıkça bu teknolojileri kullanma sıklığı ve istekliliğinin de arttığını ortaya koymaktadır (Tatlı ve Akbulut, 2017). Araştırmalar, öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının ve ders planlama becerilerinin, teknoloji entegrasyonuna dair inançlarından doğrudan etkilendiği bilinmektedir (Lee ve Lee, 2014). Günümüzde birçok ülke, YZ teknolojilerinin eğitim alanına entegrasyonuyla ilgili çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların amacı, YZ teknolojilerinin öğretmenlerin yerine geçmesi değil; öğretmenlerin tekrar eden işlerden kurtulmalarını sağlamak, dersleri daha ilgi çekici hale getirmek, en uygun öğretim materyalini seçmek ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaktır (Nabiyev ve Erümit, 2020).

Prensky (2006), günümüz öğrencilerinin "dijital doğanlar" olduklarını ve okulların dönüşümü içselleştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının çağın gerektirdiği dönüşüm fikrine ne kadar hazır olduklarını öğrenmek yapılacak çalışmalar açısından oldukça önemlidir. Günümüzde ve gelecekte bu trendin/eğilimin yansımasının YZ olacağı öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının, gelecekteki öğretim süreçlerinde YZ teknolojilerinden faydalanabilmeleri için bu teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Özellikle ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarına sahip olan öğretmen adayları, yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsedikleri için YZ teknolojilerini kullanmaya daha yatkın oldukları düşünülebilir. Yanı sıra teknolojinin eğitimde etkili ve geniş çapta kullanılabilmesi, öğretmenlerin YZ ve dijital araçlara yönelik tutumları ve bu teknolojileri eğitim süreçlerine nasıl entegre ettikleri ile doğrudan ilişkilidir (Tatlı ve Akbulut, 2017).

Son yıllarda öğretmen adaylarının YZ konusundaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Çam vd. 2021; Erdoğan ve Bozkurt, 2023; İçöz ve İçöz, 2024; Mart ve Kaya, 2024). Öğretmen adaylarının YZ algıları ve eğitim inançları ile ilgili bu araştırma mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının YZ teknolojileri konusundaki algı ve tutumlarını anlamaya olanak tanıyarak, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin güncellenmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim inançlarının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

incelenmesi, YZ teknolojilerinin eğitim ortamlarında nasıl kabul edilip uygulanacağına dair değerli bilgiler sağlayacak, bu bilgiler, eğitim politikalarının ve stratejilerinin şekillendirilmesine yardımcı olarak, YZ kullanımının eğitimdeki potansiyel faydalarını ve zorluklarını kavramamıza imkân tanıması bakımından önemlidir. Bu araştırma kapsamında edinilen çıkarımlar öğretmen eğitimi, eğitim politikaları ve eğitim teknolojileri alanlarında kayda değer katkılar sunacak ve eğitim sistemlerinin gelişimine önemli ölçüde fayda sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim inançları ile YZ tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim inançları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik tutumları nasıldır?
3. Üniversite öğrencilerinin eğitim inançları ve YZ'ye yönelik tutumları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, bölüm) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile YZ tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının eğitim inançları YZ'ye yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları ile YZ tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama türünde desenlenmiştir. Karasar'a (2006) göre ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişimini belirlemeye çalışılmaktadır.

Evren ve örneklem

Araştırma evreni Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1626 öğrencidir. Örneklem büyüklüğü tablosu ile katılımcı sayısı belirlenmiştir (Cohen vd., 2007). Bu tabloya göre 278-241 aralığında katılımcının temsiliyet sağlayacağı işaret edilmiştir (%95). Basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen 508 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, bir evrenden seçilecek her bir birimin örnekleme dahil edilme olasılığının eşit olduğu olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2018). Katılımcıların 380'i kadın (% 74.8) ve 128'i erkektir (% 25.2). Ayrıca katılımcıların 190'ı Yabancı Diller (YD), 125'i Türkçe-Sosyal (TS), 113'ü Matematik-Fen (MF) ve 80'i Temel Eğitim (TE) Bölümündendir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracının birinci bölümde kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde Yılmaz vd., (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnanışları Ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölüm ise Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Kaya vd., (2022) tarafından yapılan "Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği"ni içermektedir. Ölçekler "kesinlikle katılmıyorum" ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"kesinlikle katılıyorum" aralığında yer alan beşli Likert türünde düzenlemiştir. Araştırma verileri gönüllülük esasına göre yüz yüze toplanmıştır.

Eğitim inançları ölçeği

Öğretmenlerin eğitim inanışlarının ölçüldüğü ölçek 40 madde ve beş (daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşcu) boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada ilk dört boyut üzerinden katılımcıların eğitim inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu şekliyle ölçeğin Cronbachs Alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak DFA modifikasyonlu uyum indeksleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli bir veri toplama aracıdır ($\chi2(df=491)=1861.122$, RMSEA=.08, TLI=.95, CFI=.95 ve RMR=.05).

Yapay zekaya yönelik genel tutum ölçeği

Ölçek 20 madde ve iki boyuttan (YZ'ye yönelik olumlu tutum ve YZ'ye yönelik olumsuz tutum) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik bir veri toplama aracı olduğu görülmüştür (α = .87). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modifikasyonlu uyum indeksleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir ($\chi2(df=166)=519.262$, RMSEA=.07, TLI=.94, CFI=.95 ve RMR=.04).

İşlemler

Öncelikle ilgili kuruldan etik izin alınmıştır (30/07/2024; 151/3 sayılı karar). Veri kümesi üzerindeki analizler SPSS 22.0 ve AMOS 22.0 ile gerçekleştirilmiştir. Veriler gönüllü olan katılımcılardan yüz yüze, elektronik bir form ve WhatsApp aracılığıyla toplanmıştır. SPSS 22.0 programı ile değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma Chronbach's Alfa güvenirlik değerleri incelenmiş, korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliğinin belirlenmesinde ise AMOS 22.0 programı kullanılmıştır. Verinin öncelikle dağılımın nasıl olduğunu belirlemek için basıklık-çarpıklık değerleri, Q-Q ve histogram grafiği incelenmiştir. Basıklık-çarpıklık değerlerinin +- 1.5 aralığında olması ve Q-Q grafiğinin 45 derece açıyla kümelenmesi veri kümesinin normal dağılımını işaret etmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 79). Ayrıca Cronbach's Alfa güvenirlik değerlerinin (α) .70'den yüksek olmasına dikkat edilmiştir. VIF ve tolerans değerlerini hesapladık. VIF değeri 2.98 (<10) ve tolerans değeri .69'dur (>.10). Çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı görülmektedir (Kline, 2019).

Bulgular

Betimsel istatistiklerin ve değişkenler arası ilişkilerin (korelasyon) incelenmesi

Tablo 1'de öğretmen adaylarının değişkenlere yönelik algıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma, güvenirlik değerleri ve korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Değişkenlere ilişkin istatistikler

	Değişkenler	Ort.	Ss	*α*	D	E	İ	YK	YZ
1	Daimicilik (D)	4.08	.60	.75	-	.10*	.57**	.47**	.20**
2	Esasicilik (E)	2.84	.87	.73		-	-.15**	-.02	-.10*
3	İlerlemecilik (İ)	4.48	.52	.90			-	.43**	.25**
4	Yeniden Kurmacılık (YK)	4.24	.67	.82				-	.13**
5	Yapay Zekâ (YZ)	3.36	.59	.83					-

n=508; *p<0.05; **p<0.01.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının esasicilik algıları orta (x̄=2.84; ss=.87), daimicilik algıları yüksek (x̄=4.08; ss=.60), ilerlemecilik (x̄=4.48; ss=.52) ve yeniden kurmacılık (x̄=4.24; ss=.67) algıları ise çok yüksek düzeydedir. YZ'ye yönelik algılarının da orta (x̄=3.36; ss=.59) düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca YZ ile daimicilik (*r*=.20), ilerlemecilik (*r*=.25) ve yeniden kurmacılık (*r*=.13) arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük düzeydeki ilişkiler; esasicilik (*r*=-.10) ile de anlamlı negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki dikkat çekmektedir.

Katılımcıların eğitim inançları ve YZ algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Tablo 2.
Değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlılığının t-testi ile incelenmesi

	Değişken	N	Ort.	Ss	Sd	*t*	*P*
Daimicilik	Kadın	380	4.10	.60	507	1.132	.258
	Erkek	128	4.03	.60			
Esasicilik	Kadın	380	2.72	.83		-5.383	**.000***
	Erkek	128	3.19	.89			
İlerlemecilik	Kadın	380	4.49	.53		1.127	.260
	Erkek	128	4.43	.49			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	380	4.33	.63		5.638	**.000***
	Erkek	128	3.96	.70			
Yapay Zekâ	Kadın	380	3.34	.58		-1.144	.149
	Erkek	128	3.42	.63			

n=508; *p<.05

Tablo 2'de izleneceği üzere, cinsiyet değişkenine göre esasicilik [$t_{(507)}$=-5.383], ve yeniden kurmacılık [$t_{(507)}$=5.638] kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının YZ [$t_{(507)}$=-1.144], daimicilik [$t_{(507)}$=1.132] ve ilerlemecilik [$t_{(507)}$=1.127] eğitim inançları arasında benzer bir algı olduğu saptanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Katılımcıların eğitim inançları ve YZ tutumlarının bölüm değişkenine göre incelenmesi

Tablo 3.
Değişkenlerin bölüm değişkenine göre anlamlılığının ANOVA ile incelenmesi

	Değişken	***N***	***Ort.***	***Ss***	***F***	***p***	**Anlamlı Gruplar**
Daimicilik	TE	80	4.33	.50	11.876	**.000***	TE-YD
	MF	113	4.05	.55			
	YD	190	3.97	.58			
	TS	125	4.06	.66			
Esasicilik	TE	80	3.04	.85	8.257	**.000***	TE-MF
	MF	113	2.58	.82			
	YD	190	2.94	.89			
	TS	125	2.69	.82			
İlerlemecilik	TE	80	4.48	.49	6.404	**.000***	MF-YD
	MF	113	4.59	.36			
	YD	190	4.35	.50			
	TS	125	4.55	.64			
Yeniden Kurmacılık	TE	80	4.41	.47	4.160	**.006***	TS-YD
	MF	113	4.16	.65			
	YD	190	4.15	.72			
	TS	125	4.43	.68			
Yapay Zekâ	TE	80	3.39	.58	5.028	**.002***	MF-YD
	MF	113	3.51	.49			
	YD	190	3.24	.63			
	TS	125	3.38	.59			

n=508; **p*<.05.

Tablo 3 incelendiğinde MF bölümü öğretmen adaylarının YZ tutumlarının YD bölümündekilere göre daha olumlu olarak farklılaştığı görülmüştür [$F_{(3\text{-}504)}$=5.028; p<.05]. Ayrıca ilerlemecilik algısında MF ile YD arasında MF lehine [$F_{(3\text{-}504)}$=6.404; p<.05]; yeniden kurmacılıkta TS ile YD arasında TS lehine [$F_{(3\text{-}504)}$=4.160; p<.05]; daimicilikte TE ile YD arasında TE lehine [$F_{(3\text{-}504)}$=11.876; p<.05] ve esasicilikte TE ile MF arasında TE lehine [$F_{(3\text{-}504)}$=8.257; p<.05] anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim inançlarının YZ tutumlarının üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi

Tablo 4.
Eğitim inançlarının YZ tutumları üzerindeki yordayıcılığının regresyon analizi ile incelenmesi

	B	**Standart Hata**	***β***	***t***	***p***
Sabit	2.214	.259		8.553	.000
Daimicilik	.108	.55	.110	1.959	**.049****
Esasicilik	-.061	.030	-.089	-2.006	**.045****
İlerlemecilik	.194	.063	.170	3.085	**.002****
Yeniden Kurmacılık	.003	.044	.003	.064	.949
Düzeltilmiş R^2=.07, $F_{(3\text{-}504)}$=10.000, *p<.05; *n*=508**					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4 incelendiğinde, ilerlemecilik (*β*=.20) yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin (*β*=.28) YZ'yi anlamlı şekilde yordadıkları görülmüştür. Eğitim inançları hep birlikte YZ'ye ilişkin varyansın %7'sini açıklamıştır. YZ üzerinde en etkili olan bağımsız değişkenler ise sırasıyla ilerlemecilik (*β*=.170), daimicilik (*β*=.110), esasicilik (*β*=-.89) ve yeniden kurmacılıktır (*β*=.003).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişkiler çözümlenmiş ve değişkenlerin çeşitli demografik değişkenlerle olan anlamlılığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları algıları incelendiğinde en olumlu algının ilerlemecilik (çok yüksek) ve sırasıyla yeniden kurmacılık (çok yüksek), daimicilik (yüksek) ve esasicilik (orta) olduğu saptanmıştır. Literatürde bu bulgularla uyumlu çeşitli araştırmalarla karşılaşılmıştır. Tunca vd.'nin (2014) araştırmasında da ilerlemecilik en yüksek algıya sahiptir. Benzer şekilde Gökbulut (2020) ve Beytekin ve Kadı'nın (2015) çalışmaları da bu bulguyu desteklemiştir. Yeniden kurmacılığın yüksek ve esasiciliğin orta düzeyde olduğunu işaret eden farklı araştırmaların olduğu da ifade edilebilir (Altınkurt vd., 2012; Aydemir ve Kaya, 2021; Balcı ve Küçükoğlu, 2018; Tuncer ve Yılmaz, 2024). Bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa yönelik en yüksek algıya sahip olmaları bakış açılarının daha çağdaş bir çerçevede olduğu işaret etmektedir. Bu durum öğretim programlarındaki öğrenci merkezli yaklaşımın yansımasından kaynaklanabilir. Aksine öğrencilerin en düşük algısının esasicilik olması da önceki bulguları desteklemektedir. Şöyle ki esasici bir yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğretimde öğrencileri nesne konumuna indirgemeleri de öğretmen adaylarının aldıkları eğitim bağlamında bir çelişki oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının orta düzeyde olması, teknolojiye yönelik belirli bir ilgi taşıdıklarını ancak tam bir benimseme konusunda tereddüt yaşayabileceklerini göstermektedir. Bu durum katılımcıların genel itibariyle yapay zekaya olan tutumlarının olumlu olduğunu düşündürmüş. Zaten katılımcıların yaş düzeyi dikkate alındığında teknolojik gelişmeleri takip ettikleri ve hayatlarında da aktif olarak kullandıkları belirtilebilir. Ayrıca Z kuşağında olmaları da yapay zekâ gibi son yıllarda gündemde daha yoğun yer edinen oldukça yeni teknolojik bir çıktıya olumlu yaklaşmalarını sağlamış olabilir. Literatürde yapay zekaya ilişkin yapılan bazı çalışmalarda katılımcıların algılarının orta düzeyde tespit edilmesi mevcut çalışma bulgusunu da desteklemektedir (Banaz ve Maden, 2024; Kaya vd., 2022; Tan vd., 2023).

Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık algısı kadınlar lehine ve esasicilik algısı da erkekler lehine anlamlı farklı çıkmıştır. Mevcut bulguların çeşitli araştırmalar tarafından desteklendiği belirtilebilir (Beytekin ve Kadı, 2015; Gökbulut, 2019; Tuncer ve Yılmaz, 2024). Gökbulut'un (2020) araştırmasında ise kadınlar lehine ilerlemecilik ve erkekler lehine de esasicilik anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Yaralı (2020) ise yeniden kurmacılık inancında bir farklılık tespit etmezken erkek öğretmen adaylarının esasicilik inançlarının anlamlı şekilde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bulguları bir bütün halinde ele aldığımızda kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim anlayışını destekleyen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık inançlarına daha uyumlu oldukları belirtilebilir. Erkek öğretmen adaylarının ise esasici bir bakış açısıyla öğretmen merkezli bir yaklaşımda oldukları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının YZ algılarında ise herhangi bir anlamlılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle YZ'ye yönelik benzer algıları paylaşmaktadırlar. Araştırmada

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

matematik-fen bölümü öğrencilerinin yabancı diller bölümü öğrencilerine göre YZ algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu durum YZ'nin teknoloji gelişimi çerçevesinde ortaya çıkması ve sayısal alt yapıya sahip matematik-fen bölümü öğrencilerinin analitik düşünce becerilerinin daha gelişmiş olma ihtimalinden kaynaklanabilir. Ayrıca araştırmada matematik-fen bölümü öğrencilerinin ilerlemecilik inancı yabancı diller bölümü öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tuncer ve Yılmaz'ın (2024) araştırmasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin İngilizce bölümü öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde ilerlemecilik inancına sahip oldukları görülmüştür. Yeniden kurmacılık inancında ise Türkçe-sosyal bölümü lehine yabancı diller bölümü arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğrencilerin daimicilik inancında da Temel Eğitimi bölümünde öğrenim görenlerin yabancı diller bölümü öğrencilerine göre daha yüksek anlamlı algıya sahip oldukları göze çarpmıştır. Son olarak Temel eğitim bölümü öğrencilerinin lehine esasicilik inancında da Matematik-fen bölümü öğrencilerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Aydemir ve Kaya (2021) araştırmalarında bu bulgunun aksine sınıf öğretmenliği öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre esasicilik algılarının anlamlı şekilde düşük olduğunu işaret etmiştir.

Bulgulara göre YZ'yi yordayan bağımsız değişkenlerden ilerlemeciliğin en yüksek etkiye sahip olduğu vurgulanabilir (β=.170; p^*<.05). Literatürde öğretmen adaylarının eğitim inançları ile YZ tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Ancak YZ'nin teknolojik gelişim ile bağlantısı dikkate alındığında teknoloji ile ilişkili değişkenler üzerinden kısmen de olsa yorumlamalarda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede Gökbulut'un (2020) araştırmasında ilerlemecilik ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir araştırmada da öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir (Önen, 2012; Tutal, 2023). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin farklılıklarına dikkat edilerek eğitimin merkezine alınması gerektiğini savunan, her şeyin zamanla değişebileceğini ifade eden ve gelişimin eğitimin her noktasındaki varlığının altını çizen öğretmen adaylarının yenilikçi teknolojilerin kabulünde daha aktif ve istekli oldukları belirtilebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun Z kuşağı içerisinde olmaları, teknolojinin içine dünyaya gelmiş "dijital yerliler" olarak nitelendirilmeleri zamanın ruhuna uygun olarak YZ gibi son dönem ilgi çeken yeni teknolojilere olan tutumu da olumlu hale getirmektedir. Zaten ilerlemecilik eğitim inancı da farklılığın peşinde koşan yenilikleri denemekten çekinmeyen bir anlayışa hakimdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla geleneksel eğitim inançlarından ziyade çağdaş eğitim inançları daha fazla benimsedikleri göze çarpmıştır.

Araştırmamızda çeşitli sınırlılıklar bulunmakta ve buna ilişkin öneriler sunulmaktadır. Birincisi, sadece tek kaynaktan veri toplanması ortak yöntem yanlılığına neden olabilir. Bu nedenle araştırmadaki çözümlemenin kaynağının (öğretmen, yönetici vb.) artırılması bir tedbir olabilir. İkincisi, değişkenler arası nedenselliğin daha net açığa çıkartılabilmesi için boylamsal desen kullanılabilir. Böylece tek bir zaman yerine iki ya da üç farklı zamanda veri toplayarak çalışmanın güvenirliği de güçlendirilebilir. Üçüncüsü, araştırma verileri 508 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma daha geniş bir örneklemde tekrarlanarak farklı demografik grupların temsiliyetini güçlendirebilir. Dördüncüsü, ilerleyen araştırmalar, ilişkilerin çözümlenmesinde daha derin bir bakış açısına ulaşılması ve karmaşık sosyal olguların da açığa çıkartılması için nitel ya da karma araştırma yöntemleri ile desenlenebilir. Son olarak araştırmamızda bazı öneriler sunulmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin sahip

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

oldukları eğitim inancının YZ tutumları üzerinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim inançları çağın gerekleri çerçevesinde güçlendirilerek YZ'ye olan tutumun daha olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programlarına YZ destekli öğretim konusunda eğitimler verilmesi doğru olacaktır. İkincisi, YZ destekli materyallerin geliştirilmesi yoluyla yaygınlığı artırılmalıdır. Üçüncüsü, öğretmen ya da öğretmen adaylarının YZ tutumlarını farklılaştırabilecek özyeterlik, özgüven, endişe vb. psikolojik değişkenlerin de incelenmesi daha kapsayıcı ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 1-19.

Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(4), 1453-1468.

Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 50*, 679-711.

Balcı, A. ve Küçükoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1123-1139.

Banaz, E. ve Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(2), 1173-1180.

Beytekin, F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science, 31*, 327-341.

Biçer, B., Hafize, E. R. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, *9*(3), 229-242.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T. ve Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*(48), 263-285.

Dağ, S. ve Çalık, T. (2020). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 51-64.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. PEGEM Akademi.

Doğan, M., Tunçer, K. ve Arslan, H. (2024). Yükseköğretimde dijital pedagoji. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 74-82.

Duran, V. ve Aydın, E. (2024). Eğitimde yapay zekanın kapsamlı incelenmesi: web of science veri tabanı üzerinden bir ai destekli bibliyometrik analiz. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 11*(104), 468-484.

Erdoğan, Ş. ve Bozkurt, E. (2023). Fizik öğretmen adaylarının "yapay zekâ" kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: bir metafor çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, *7*(2), 152-163.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi.* PEGEM Akademi.

Eriçok, B., Karataş, F., ve Yüce, E. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâya (YZ) ilişkin metafor algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 607-630. https://doi.org/10.33400/kuje.1511500

Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*, 47–65.

Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim, 48*(1), 521-533.

Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Education, 15*(1), 127-141.

Gutek, G. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. PEGEM Akademik.

İçöz, S. ve İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(3), 987-1001.

İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2025). Eğitim inançları ve yapay zekâ: Öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 911-928.
DOI. 10.51460/baebd.1601530

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5*(1), 1-11.

İyigün, N. Ö. (2021). *Yapay zekâ ve stratejik yönetim*. *TRT Akademi, 6*(13), 675-679.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar.* Evrim.

Kalkınma Bakanlığı (2013). *10. Kalkınma Planı (2014-2018).* http:// www.sbb.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/10._Kalk%C4%B1nma_ Plan%C4%B1.pdf.

Kalkınma Bakanlığı (2014). *Eğitim sisteminin kalitesinin arttırılması*. 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Özel İhtisas Komisyonu Raporu: https://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar%C4%B1/e%C4%9Fitim%20sistemi.pdf.

Karataş, F., ve Aksu Ataç, B. (2024). When TPACK meets artificial intelligence: Analyzing TPACK and AI-TPACK components through structural equation modelling. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13164-2

Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D., ve Kuzgun, Y. (2024). *Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners.* Education and Information Technologies, 29(15), 19343–19366. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6

Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., ve Demir Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes towards artificial intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction*. 40(2), 497–514. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730.

Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 50-74.

Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. Nobel.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. PEGEM.

Kutlucan, E. ve Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(2), 1059-1083.

Mart, M. ve Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, *2*(1), 91-109.

Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: bir durum çalışması. *Journal of STEAM Education, 1*(1), 79-103.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi.* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/.

Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Stratejik Plan (2015-2019).* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.

Nabiyev, V. ve Erümit, A. K. (2020). Yapay zekanın temelleri. İçinde V. Nabiyev ve A. K. Erümit (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya* (ss. 2-37), PEGEM Akademi.

Nisbett, R. and Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment.* Prentice-Hall.

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD.

Önen, A. S. (2012). Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlara etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 353-361.

Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom - I'am learning*. St. Paul MN: Paragon House.

Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Anı.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tan, Ç., Ceylan, Y. ve Öztürk, O. (2023). Öğretmenlerin yapay zekaya karşı tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(67), 72-83.

Taşçı, G. ve Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: Yükseköğretimde yapay zekâ. OPUS–Uluslararası *Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(29), 2346-2370.

Tatlı, Z. ve Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 31-55.

Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 387-411.

İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2025). Eğitim inançları ve yapay zekâ: Öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 911-928.
DOI. 10.51460/baebd.1601530

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 911-928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 911-928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Detay.

Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ütopya.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Ilköğretim Online*, *13*(4), 1473-1492.

Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının eğitim inançları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 221-239. DOI: 10.55605/ejedus.1481456.

Tutal, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies, 4*(4), 261-276.

Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future, 12*, 19-29.

Varnalı, T. (2024). Yapay zekâ kariyerlerinin geleceği: küresel büyüme ve fırsatlar. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 5*(2), 189-228.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim *Eğitim ve Bilim, 22*(107), 15-22.

Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 160-185.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335-350.

Zhang, J., and Zhang, Z. (2024). AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1–15. https://doi.org/10.1111/jcal.12988

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlik Tasarımı[1]

Activity Design for the Acquisition of Geographical Observation and Fieldwork Skills

Muhammet ALTUNDAĞ, Yüksek lisans öğrencisi, Marmara Üniversitesi, muhammetaltundag@marun.edu.tr

Ali Osman KOCALAR, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, ali.kocalar@marmara.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 09 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 25 Şubat 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışmanın ilk hali VI. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde (UCEK VI) (20/09/2024) sunulmuştur.

Altundağ, M. ve Kocalar, A. O. (2025). Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik tasarımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 929-948.
DOI. 10.51460/baebd.1563576

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Mekânı anlamak, açıklayabilmek ve onu aktarabilmek amacıyla coğrafi araştırmalarda gözlem ve saha çalışmaları önemli bir metodolojik araç olarak öne çıkmaktadır. Coğrafi araştırmalarda gözlemler arazide yapıldığı için arazi, coğrafya disiplinin laboratuvarı olarak görülmektedir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması yöntemi, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunmak, olaylar arası korelasyonları tespit etmektir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (2024) coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin öğrenme çıktıları aracılığıyla işletilebilmesi için söz konusu beceriye ilişkin tüm bütünleşik becerilerin kullanılması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisine ait bütünleşik becerilerin süreç bileşenlerini içeren örnek bir etkinlik tasarlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırmalardan Tasarım Temelli Araştırma (TTA) yöntemi uygulanmıştır. TTA çalışmaları öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin kılavuzların eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Etkinlik tasarımı için konu olarak coğrafya dersi öğretim programında yer alan "COĞ.11.5.5. Sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme" öğrenme çıktısı, mekân olarak da İstanbul'un Tuzla ilçesindeki sanayi bölgeleri seçilmiştir. Tuzla ilçesindeki sanayi bölgelerinin seçimi, çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmanın tartışma ve sonuç bölümünde bu çalışmada tasarlanan etkinlik ile literatürdeki bakış açıları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Tasarlanan bu örnek coğrafi gözlem ve saha çalışması etkinlik tasarımının öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tuzla ilçesi örneği üzerinden yaptığımız bu tasarım, öğretim ortamına göre farklı mekanlara uyarlanabilir.
Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Coğrafi gözlem, Saha çalışması, Etkinlik, Tasarım

Abstract. Observation and field studies stand out as an important methodological tool in geographical research in order to understand, explain and transfer the space. Since observations are made in the field in geographical researches, field is seen as the laboratory of geography discipline. The method of geographical observation and fieldwork is to go to the places where the events have occurred and continue in person, to make observations, to make on-site evaluations and to determine the correlations between events. There is a consensus in the literature on the necessity of investigation and field studies in geography teaching. In the Geography Course Curriculum (2024), it is expected to use all integrated skills related to the skill in question in order to operate geographical observation and fieldwork skills through learning outcomes. The aim of this study is to design a sample activity that includes the process components of the integrated skills of geographical observation and fieldwork skills. For this purpose, the learning outcome 'COG.11.5.5. To be able to question the spatial effects of industrial activities' in the Geography Course Curriculum was selected as the subject for the activity design and the industrial zones in Tuzla district of Istanbul were selected as the location. In this study, design-based research (DBR) method from qualitative research was applied. DBR studies stem from the lack of guidelines on teaching and learning processes. In the discussion and conclusion section of the study, the activity designed in this study is compared and evaluated with the perspectives in the literature. It is thought that this sample geographical observation and fieldwork activity will contribute to teachers and students. This design, which we made on the example of Tuzla settlement, can be adapted to different places according to the teaching environment.
Keywords: Curriculum, Geographical observation, Field study, Activity, Design

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. This study aims to create a sample activity design that includes integrated skills and process components related to geographical observation and fieldwork skills for secondary education level, and to present design principles. For this purpose, the learning outcome "COG.11.5.5. Questioning the spatial effects of industrial activities" in the Geography Course Curriculum (MEB, 2024) was taken as a basis and the industrial zones in Tuzla district of Istanbul were determined as the study area. In the teaching-learning applications of the aforementioned skill, there is a suggestion that "Geographical observation, field/virtual field study can be conducted to examine the spatial effect of an industrial facility, region or activity located in the immediate surroundings, depending on the possibilities". Since the integrated and process components of geographical observation and fieldwork skills can be applied more compatibly and effectively with on-site fieldwork, a real on-site fieldwork activity was designed in this study, not a virtual one.

The research question of this study is: How can an activity design and design principles be created that include integrated skills and process components to acquire geographical observation and fieldwork skills?

Method. In this study, Design-Based Research (DBR) method was applied from qualitative research methods. As a methodological framework, DBR specifically addresses the problem of transferring or applying the findings obtained in educational research to daily teaching. Therefore, DBR can also be defined as a "use-oriented basic research approach" (Wilhelm and Hopf, 2014). When the definitions of DBR in different studies are examined, it is seen that different approaches are aimed at solving an educational problem. These approaches aim to integrate design into research processes (Bakker and Van Eerde, 2015). DBR has been characterized as iterative, process-oriented, collaborative, multi-level, benefit-and theory-oriented, with varying emphasis depending on the study. DBR studies are iterative in that they involve tightly linked design-analyze-redesign cycles (Shavelson et al., 2003).

The source of information and data for this study was the articles on the subject, Geography Course Curriculum (MEB, 2024) and the K12 skills framework Turkey Holistic Model (Aşkar et al., 2023), which is the source of this curriculum. The data collected within the scope of the research were analyzed by descriptive analysis method. In the study, where the necessary corrections were made in the light of expert feedback, the final activity emerged as a result of the iterative design cycle.

Results. The findings of the study were collected under two main categories: “Findings for fieldwork” and “Findings for design principles.” For the design-based activity plan made to acquire the skill of geographic observation and fieldwork, there must first be a preparation stage. The activity to be carried out should be defined, and the definition of the activity should specify, in particular, what the objective is and what kind of learning outcome is desired to be achieved. It is necessary to determine which field-specific skills will be acquired through this activity. In addition, other planning and process steps in the preparation phase and a list of materials for fieldwork should be created. It is important for students to gather information about the location in advance, examine past and current images using digital sources, and prepare the necessary materials and documents for fieldwork. In the implementation phase of geographic observation and fieldwork, an activity should be carried out in cooperation with the students. In this context, students should collect data on the identified geographic events, topics, and situations by adapting to the plans and workflow in the observation and

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

study area; they should record their observations in the field using methods such as taking photos and videos using appropriate tools, and complete their work with environmental awareness. In the organizing information stage, students classify and visualize the data they collect in the observation and study area, and combine the information. In the analyzing information stage, students break down the information they have organized and identify the relationships between the parts. In the stage of making inferences and judgments from geographic observation and study area data, students look for patterns regarding the spatial effects of industrial activities, identify and list these patterns. By comparing this data with the information they have learned before, they make suggestions about the environmental impacts of industrial activities, and after evaluating this data, they make judgments about the spatial impacts. In the reporting information obtained from the geographic observation and study area stage, students create various products from the information they obtain. Then, they share these study results with their friends and other participants on various platforms and disseminate the information they have obtained.

In the final stage of this study, design principles were determined for those who will prepare geographical observation and fieldwork activities. Design principles for geographic observation and fieldwork activities consist of seven guiding steps.

Discussion and Conclusion. In this study, an activity was designed that included integrated skills and process components for geographic observation and fieldwork skills, with the industrial zones in the Tuzla district of Istanbul designated as the study area. The activity we designed was prepared in accordance with the objectives of the Geography Course Curriculum (MEB, 2024) and in line with the skill-based approach in which the teacher will guide and the student will actively participate. It is not necessary to limit students' sharing of field study results to within the school. In the Geography Course Curriculum, there are suggestions such as "field/virtual field study can be done" (MEB, 2024) in the explanations for the implementation of some learning outcomes. In this study, an "on-site" field study activity was designed. When the process components of geographical observation and fieldwork are examined, it is seen that it is suitable for "on-site" fieldwork compared to virtual fieldwork. In order to develop deeper learning and social-emotional skills in students, we think that priority should be given to on-site fieldwork in a nearby area instead of virtual fieldwork when planning geographical observation and fieldwork.

This design, which we made through the Tuzla example, can be adapted to different locations according to the teaching environment. When adapting the activity, care can be taken to ensure that the location to be selected is close to the teaching environment. This activity design, designed on the subject of industry, can be adapted to different topics of geography. When adapting the activity, the design principles created in this study can be taken into account.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

"Coğrafya, insan ve mekânı iç içe gören; tüm olay, olgu ve faaliyetleri mekânsal perspektiften okuyan; insan-mekân etkileşiminin ortaya çıkardığı sonuçların neler olduğunu anlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya çalışan sosyal bir disiplindir" (Bilgili ve Kocalar 2020). "Coğrafyacılar doğası gereği mekân bilimcidir. Bu nedenle coğrafyacıların amacı, belirli açıdan da olsa mekânı anlamak, açıklayabilmek ve onu aktarabilmektir" (Bilgili, 2020). Bu bağlamda, mekânı anlamak, açıklayabilmek ve onu aktarabilmek amacıyla coğrafi araştırmalarda gözlem ve arazi çalışmaları önemli bir metodolojik araç olarak öne çıkmaktadır. "Arazi çalışması ve gözlem yöntemi, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak, olaylar arası korelasyonları tespit etmektir. Coğrafi olaylar mekânlarda ya oluş halinde ya da olayların sonuçları şeklinde gözlenirler" (Ünlü, 2014). Arazi çalışmaları öğrencilerin gözlemleme, sorgulama, planlama, iletişim, veri toplama, kaydetme, çözümleme, hesaplama, ölçüm yapma, coğrafi temsil, görüşme yapma, tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Woolhouse, 2016).

Bazı coğrafyacılar, arazi çalışmalarının fen bilimlerindeki laboratuvar gözlemlerine benzediğini belirterek arazi için "coğrafyanın/coğrafyacının laboratuvarı" metaforunu kullanmış ve böylece coğrafya disiplininde arazi çalışmalarının önemini vurgulamıştır (Platt, 1935; Özgüç, 1994; Bland vd., 1996; Garipağaoğlu, 2001; Doğanay, 2003). Pınar ve Tuncer (2019) ise arazi için "açık hava laboratuvarı" ifadesini kullanmıştır. Selçuk Biricik (2009), arazi çalışmalarının önemini vurgulamak amacıyla kişileştirme tekniği kullanarak, arazinin de bir dili olduğunu ve bu dilin anlaşılması durumunda araştırmacıya dost olacağını ifade etmiştir. France ve Haigh (2018), arazi çalışması yöntemini coğrafyanın "imza pedagojisi" olarak görmektedir. Bu yöntemin coğrafya öğretiminde yeterince uygulanmadığına dair eleştiriler de mevcuttur. Lefort (2012), coğrafyada arazi çalışması kavramının sıkça vurgulanmasına rağmen pratikte az uygulanmasını "Coğrafyacıların Arlésienne'i" metaforunu kullanarak açıklamaya çalışır. "Arlésienne" aynı anda hem varlığı hem de yokluğu temsil eder[2].

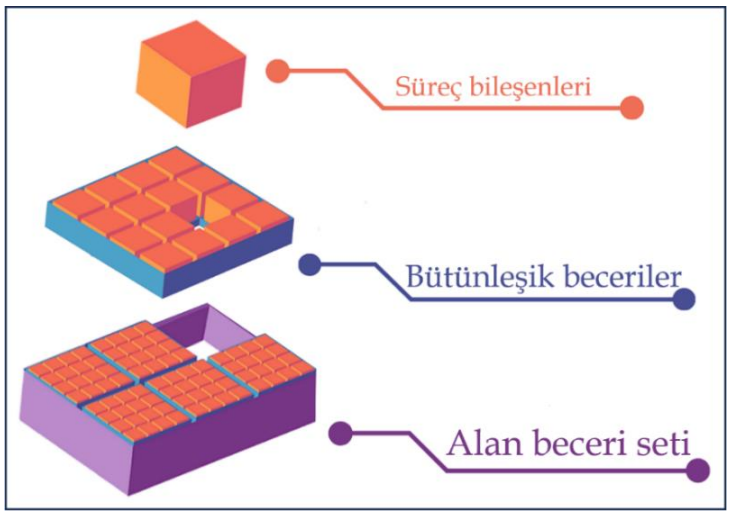
Coğrafya öğretiminde inceleme ve arazi çalışmalarının gerekliliği konusunda literatürde fikir birliği sağlanmasına rağmen coğrafya öğretiminde bu yöntemin nasıl adlandırılacağı konusunda birlik yoktur (Alkış, 2008). Bu yöntem coğrafya dersi öğretim programında "coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi" ismiyle anılmaktadır (MEB, 2024). Türkçe literatürde coğrafya eğitiminde saha çalışmaları yönteminin önemi, uygulanması, etkileri ve rota önerileri üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur (Yılmaz, 1997; Garipağaoğlu, 2001; Kızılçaoğlu, 2003; Özay, 2003; Alkış, 2008; Atayeter ve Tozkoparan, 2014 ; Balcı ve Tuna, 2014; Tuna ve Sarıkaya, 2014a, 2014b; Kaya vd., 2016; Kaleli, 2018; Ünlü ve Özdemir, 2018; Pınar ve Tuncer, 2019; Ereli ve Ünaldı, 2021; Ilgar ve Korkut, 2021; Gökçe Gündüzoğlu vd., 2023; Himmetoğlu vd., 2023; Tuncer ve Pınar, 2023; Akça ve Bozyiğit, 2024; Balcı ve Tuncel, 2024). Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın (CDÖP) odağında "coğrafi alan becerileri" yer almaktadır (MEB, 2024). Öğretim programlarının kılavuzu olan K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeline göre bütünleşik beceriler, bilgi toplama, yorumlama, karşılaştırma, sorgulama, çözümleme ve değerlendirme gibi temel düzeydeki becerileri ve süreç modellemesi yapılabilen eylemleri ifade etmektedir.

[2] Arlésienne, Alphonse Daudet tarafından yazılan *L'Arlésienne* (Arles'li Kadın) adlı oyunda yer alan, hiç sahneye çıkmayan ancak olay örgüsünü önemli ölçüde etkileyen bir karakterdir.

Altundağ, M. ve Kocalar, A. O. (2025). Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik tasarımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 929-948.
DOI. 10.51460/baebd.1563576

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Beceri kavramının en temel özelliklerinden biri işlem adımları içermesi, dolayısıyla bir süreç içermesidir. Bütünleşik becerilerin geliştirilebilmesi için gereken açık ve gözlemlenebilir işlem adımlarına "süreç bileşenleri" denilmektedir (Doğan vd., 2023). Bir alan becerisi seti, bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerinden meydana gelir (Şekil 1). Bilgi, beceri ve bütünleşik becerilerin bir araya gelmesiyle "öğrenme çıktısı" ortaya çıkar.



Şekil 1. Alan beceri setlerinin kademeli düzeni

CDÖP (MEB, 2024) coğrafya bilimi ile gerçek hayat arasında kurulacak ilişkileri güçlendirmek için saha çalışmalarının planlanmasını önermektedir. CDÖP'nin uygulanmasına ilişkin esaslar bölümündeki maddelerden biri şu şekildedir: "Programda coğrafi sorgulama ile coğrafi gözlem ve saha çalışması becerilerinin öğrenme çıktıları aracılığıyla işletilebilmesi için söz konusu becerilere ilişkin tüm bütünleşik beceriler kullanılmalıdır. Diğer becerilerde ise o becerilere ait bütünleşik becerilerin tamamı veya yalnızca bir tanesi de işletilebilir."

CDÖP'de (MEB, 2024) coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisine ait sadece bir öğrenme çıktısı (COĞ.10.3.4.) ile bu öğrenme çıktısına ait bütünleşik becerilerin yer aldığı sadece bir etkinlik örneği yer almaktadır. Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin bütünleşik becerilerini içeren öğrenme çıktısında ve etkinlik örneğinde süreç bileşenlerine yer verilmemiş -başka bir ifadeyle- öğrencilerden beklenen açık ve gözlemlenebilir eylemlerin neler olduğu detaylandırılmamıştır. Coğrafi gözlem ve saha çalışması CDÖP'de çeşitli öğrenme çıktılarına ait "öğretme-öğrenme uygulamaları" başlıkları altında sadece yöntem olarak önerilmiştir.

Bu çalışma, ortaöğretim düzeyi için coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisine ait bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerini içeren örnek bir etkinlik tasarımı oluşturmayı ve tasarım ilkeleri sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, CDÖP'de (MEB, 2024) yer alan "COĞ.11.5.5. Sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme" öğrenme çıktısı temel alınmış ve İstanbul'un Tuzla ilçesindeki sanayi bölgeleri çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Söz konusu becerinin öğretme-öğrenme uygulamalarında "İmkânlar doğrultusunda yakın çevrede yer alan sanayi tesisi, bölgesi veya faaliyetinin mekânsal etkisinin incelenebilmesi için coğrafi gözlem, saha/sanal saha çalışması yapılabilir" önerisine

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yer verilmiştir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisine ait bütünleşik ve süreç bileşenlerinin yerinde saha çalışmasıyla daha uyumlu ve etkili bir şekilde uygulanabilir olmasından dolayı bu çalışmada sanal değil, yerinde bir saha çalışması etkinliği tasarlanmıştır. Bu çalışmanın araştırma sorusu "Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılması için bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerini içeren bir etkinlik tasarımı ve tasarım ilkeleri nasıl oluşturulabilir?" şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırmalardan Tasarım Temelli Araştırma (TTA) yöntemi uygulanmıştır. Metodolojik bir çerçeve olarak TTA, özellikle eğitim araştırmalarında elde edilen bulguların günlük öğretime aktarılması veya uygulanması sorununu ele alır. Bu nedenle TTA, "kullanım odaklı temel araştırma yaklaşımı" olarak da tanımlanabilir (Wilhelm ve Hopf, 2014). TTA'nın farklı çalışmalardaki tanımları incelendiğinde, eğitsel bir problemi çözmek için farklı yaklaşımların hedeflendiği görülmektedir. Bu yaklaşımlarda araştırma süreçlerine tasarımın entegre edilmesi amaçlanmaktadır (Bakker ve Van Eerde, 2015). TTA, çalışmaya bağlı olarak değişen vurgularla, tekrarlı, süreç odaklı, işbirlikçi, çok düzeyli, fayda ve teori odaklı olarak nitelendirilmiştir. TTA çalışmaları süreci, sıkı bir şekilde tasarım, analiz ve yeniden tasarım döngülerini içermeleri bakımından tekrarlıdır (Shavelson vd., 2003). TTA çalışmaları, okul uygulamalarındaki gerçek sorunlardan ve özellikle de öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin kılavuzların eksikliğinden dolayı kullanılmaktadır (Kelly, 2013).

TTA'da tasarım, ilgili alanyazın ve teoriye bağlıdır ve bir problemi çözmek ve uygulamayı iyileştirmek için gerçekleştirilir (Anderson ve Shattuck, 2012). Araştırmada, veri toplamak için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olgu veya olaylara ilişkin bilgi barındıran yazılı kaynakların analiz edilmesi sürecini ifade eder. Eğitim ile ilgili araştırmalarda ders kitapları, müfredat ve eğitimle ilgili resmî belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada konuyla ilgili makaleler, coğrafya dersi ortaöğretim programı (MEB, 2024) ile bu ders programının kaynağı olan K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli (Aşkar vd., 2023) bilgi ve veri kaynağını oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu şekilde toplanan veriler öncelikle anlamlı ve düzenli bir yapıya kavuşturulmuştur. Elde edilen veriler, K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modelinde (Aşkar vd., 2023) yer alan coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin bütünleşik becerileri (Şekil 2) ile süreç bileşenleri temel alınarak etkinliğe uyarlanmış ve maddeler hâline getirilmiştir. Ardından bu maddeler belirli kategoriler altında toplanmıştır. Koç vd. (2010) tarafından oluşturulan coğrafya etkinlik yönergesi hazırlama kılavuzundaki özellikler, bu etkinliğin tasarımında dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada tasarlanan etkinliğin analiz sürecinde alan uzmanlarının değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Uzmanlar hedeflerin ve sürecin uygulanabilirliği, etkinlik içeriği, teknoloji kullanımı ve öğretmen ve öğrenci rolleri hakkında geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uzman geri bildirimleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılan çalışmada, tekrarlı tasarım döngüsü sonucunda nihai etkinlik ortaya çıkmıştır.

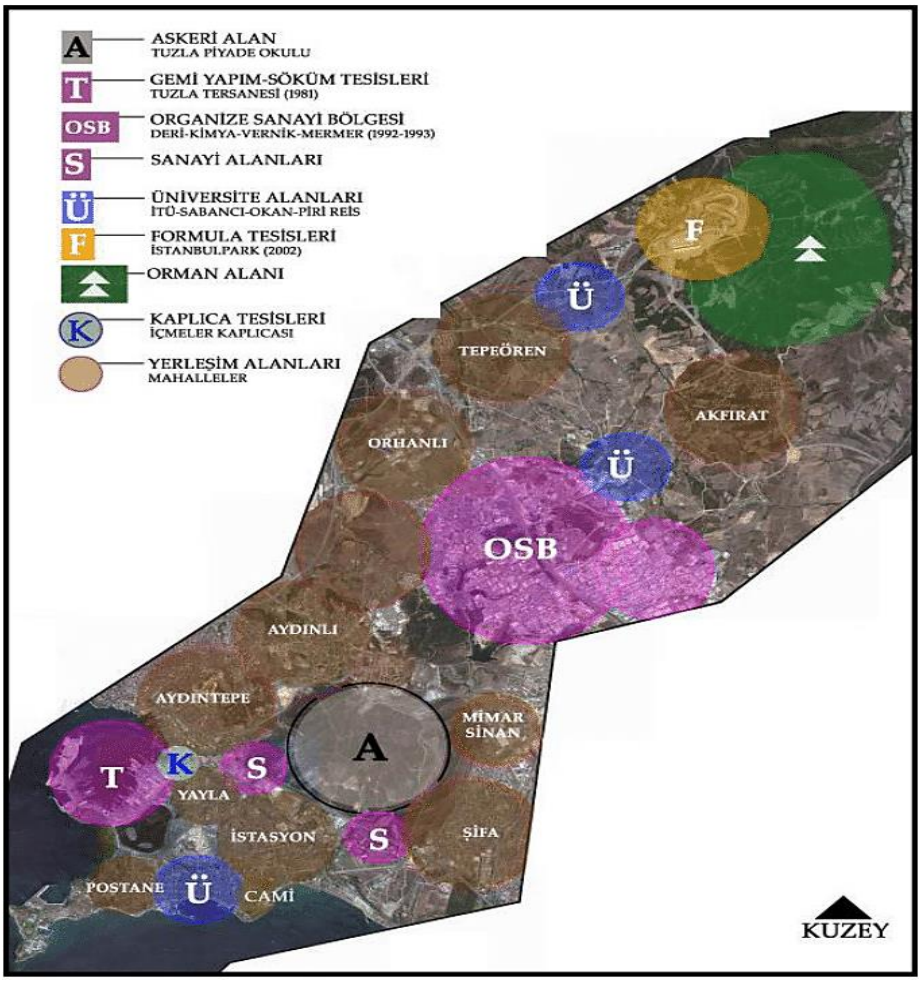
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin bütünleşik becerileri

TTA sonuçları, bağlam değiştikçe değişebilmektedir. Bu nedenle tasarıma ilişkin genellenebilir ilkelerin belirlenmesi gerekir. Aksi takdirde sadece özel bir duruma ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak adına bu ilkelerin uygulanması için rehberliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Özüdoğru ve Delen, 2022). Bu çalışmanın son aşamasında, coğrafi gözlem ve saha çalışması etkinliği hazırlayacaklar için tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Örnek bir etkinlik olarak tasarımı yapılacak olan saha Tuzla ilçesindeki sanayi bölgeleri Şekil 3'te gösterilmektedir. Tuzla ilçesindeki sanayi bölgelerinin seçimi, çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Tuzla, "sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme" öğrenme çıktısına uygun özelliklere sahip olduğu için seçilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

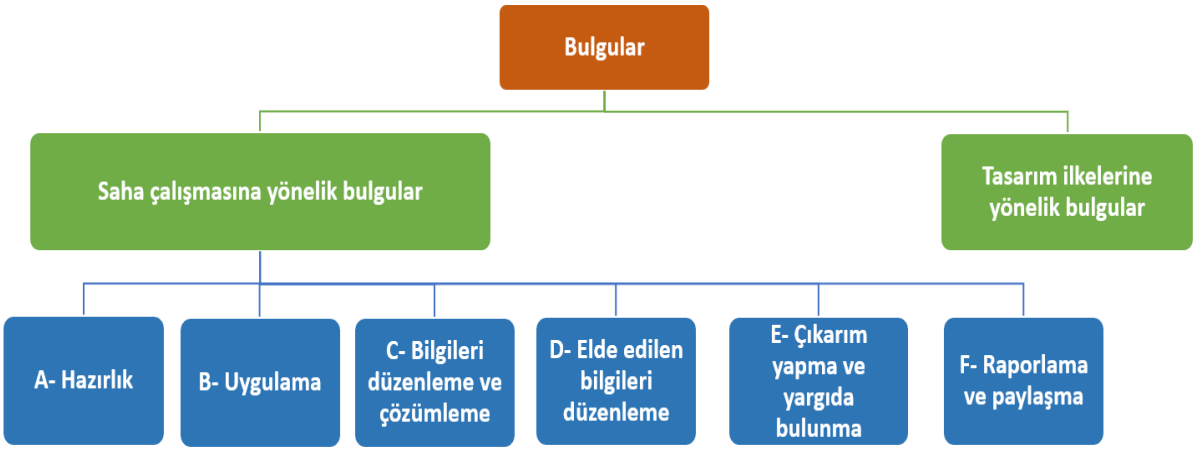


Şekil 3. Tuzla ilçesinde işlevsel kullanım alanlarının dağılımı (Özcan ve Gündoğar, 2015).

Bulgular

Araştırmanın *"Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılması için bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerini içeren bir etkinlik tasarımı ve tasarım ilkeleri nasıl oluşturulabilir?"* sorusuna cevap bulmak için aşağıdaki bulgular doğrultusunda bir planlama yapılabilir. Bu bölümde "Saha çalışmasına yönelik bulgular" ve "Tasarım ilkelerine yönelik bulgular" olmak üzere iki ana kategori altında toplanan bulgular ve alt kategorileri Şekil 4'te sunulmuş ve ilerleyen başlıklarda detaylandırılarak açıklanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Çalışmanın bulgularına yönelik kategoriler

Saha çalışmasına yönelik bulgular

Hazırlık aşaması

Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılması için yapılan tasarım temelli etkinlik planı için öncelikle hazırlık aşamasının olması gerekmektedir. Yapılacak olan etkinlik öncelikle tanımlanmalıdır (Tablo 1).

Tablo 1.
Tasarlanan etkinliğin künyesi

Etkinlik ismi	**Mekânın Dönüşümüne Bir Bakış: Sanayi Bölgesine Coğrafi Bir Yolculuk**
Öğrenme Çıktısı	COĞ.11.5.5. Bir sanayi tesisi, bölgesi veya faaliyetinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme
Amaç	Bu çalışmanın amacı Tuzla yerleşmesindeki sanayi bölgelerinin ve faaliyetlerinin mekânsal etkilerini coğrafi gözlem ve saha çalışması yöntemiyle sorgulayabilmektir.
Alan becerileri	Coğrafi sorgulama becerisi, Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi

Etkinlik tanımında özellikle amacın ne olduğu ve nasıl bir kazanıma yönelik öğrenme çıktısının kazandırılmak istenildiği belirtilmelidir. Bu etkinlik ile alana yönelik hangi becerilerin elde edileceğini tespit etmek gerekmektedir. Ayrıca hazırlık aşamasındaki diğer planlama ve işlem adımları (Tablo 2) verilmelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Etkinlik öncesi hazırlık çalışmalarının işlem adımları

Sıra	Çalışma Sahası İçin Hazırlık Aşamaları	✓
1	Öğrenciler, sanayi bölgelerinin ve faaliyetlerinin mekânsal etkilerine yönelik belirledikleri coğrafi sorular sorar veya hipotez kurar.	
2	Öğrenciler, öğretmenin önerdiği veya kendilerinin belirlediği dijital kaynaklardan Tuzla ile ilgili ön bilgi toplar. Öğrenciler, Tuzla'ya ait eski fotoğrafları toplar ve dijital küre üzerinden Tuzla'nın geçmiş yıllardaki uydu görüntülerini kaydeder. Öğrenciler saha çalışmasında uygulamak üzere görüşme veya anket soruları belirler. Araştırma soruları göç etme nedenleri, değişim, mekânsal sorunlar gibi konuları kapsayabilir.	
3	Öğrenciler öğretmen rehberliğinde gözlem ve çalışma güzergâhları haritası, çalışma planı ve iş akışı oluşturur. Bunun için "Tuzla yerleşmesinde işlevsel kullanım alanlarının dağılımı"ndan (Şekil 3) faydalanılabilir.	
4	Öğrenciler çalışma sahasında kullanacağı malzeme ve dokümanları (yiyecek, giyecek, gözlem ve çalışma için gerekli malzemeler) temin eder (Şekil 5).	
5	Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde gözlem ve çalışma sahasında meydana gelebilecek güvenlik ve sağlık riskleri ile ilgili risk analizi hazırlar.	
6	İlgili kişi ve yerlerden gerekli (idari, veli vb.) izinler alınır. Öğrencilerin iletişim bilgilerini içeren liste oluşturulur.	

Etkinlik öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin hazır bulunuşluğunun artırılması için önemli görevler ile canlı tutulması önemlidir. Saha çalışmalarında daha etkin olmak için mekânın önceden araştırılması, tanınması önemlidir. Onun için burada öğrencilerin mekân hakkında önceden bilgi toplaması, dijital kaynaklardan yararlanarak geçmiş ve güncel görüntüleri incelemesi, saha çalışması için gerekli malzeme ve dokümanları hazırlamaları önemlidir (Şekil 5).



Şekil 5. Öğrencilerin saha çalışması sırasında ihtiyaç duyacağı malzemeler

Uygulama aşaması

Coğrafi gözlem ve saha çalışmalarının uygulama aşamasında Tablo 3'teki işlem adımlarına göre öğrenciler ile iş birliği içinde bir etkinlik yapılmalıdır. Bu bağlamda, öğrenciler gözlem ve çalışma sahasındaki planlara ve iş akışına uyum sağlayarak belirlenen coğrafi olaylar, konular ve durumlarla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilgili veri toplamalı; uygun araçları kullanarak fotoğraf ve video çekimi gibi yöntemlerle sahada gözlemlerini kayıt altına almalı ve çevreye duyarlılığı da gözeterek çalışmalarını tamamlamalıdırlar.

Tablo 3.
Etkinliğin uygulama sahasındaki işlem adımları

Sıra	Çalışma Sahasında Uygulama Aşamaları	✓
1	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasında çalışma planına ve iş akışına uyar.	
2	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasındaki coğrafi olay, konu, durum ve mekânları ayırt eder.	
3	Öğrenciler uygun veri araçlarını kullanarak gözlem ve çalışma sahasından bilgi toplar. (Nesnel tasvir, anket, görüşme soruları, fotoğraf ve video çekme vb.).	
4	Öğrenciler Tuzla haritası üzerine gözlem ve çalışma sahasındaki yerleri işaretler. Çekilen fotoğrafların ve videoların konumu tespit edilir.	
5	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasında çevreye duyarlı davranır.	

Bilgileri düzenleme aşaması

Bilgileri düzenleme aşamasında, Tablo 4'teki işlem adımları takip edilir. Buna göre öğrenciler gözlem ve çalışma sahasında topladıkları verileri sınıflandırır, görselleştirir ve bilgileri birleştirir.

Tablo 4.
Etkinliğin bilgileri düzenleme aşamasındaki işlem adımları

Sıra	Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Düzenleme Aşamaları	✓
1	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasında topladıkları verileri nitel ve nicel veriler şeklinde ayırır, tasnif eder ve verileri kategorize eder.	
2	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasından elde ettiği verileri sıralama, bağlantı ve eğilimleri göstermek amacıyla uygun metin, harita, tablo, grafik veya blok diyagrama dönüştürür.	
3	Öğrenciler gözlem ve çalışma sahasından elde ettiği ve düzenlediği çeşitli materyalleri birleştirir.	

Bilgileri çözümleme aşaması

Bilgileri çözümleme aşamasında, Tablo 5'teki işlem adımları takip edilir. Bu aşamada, öğrenciler düzenledikleri bilgileri parçalara ayırır ve parçalar arasındaki ilişkileri belirler.

Tablo 5.
Etkinliğin çözümleme aşamasındaki işlem adımları

Sıra	Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Çözümleme Aşamaları	✓
1	Öğrenciler elde ettikleri nicel verilerdeki parçaları (eğilimler, diziler, korelasyonlar, ilişki) belirler.	
2	Öğrenciler çeşitli kaynaklardan (anket, görüşme, fotoğraflar, belgeler vb.) elde ettiği bilgilerden yararlanarak coğrafi eğilim ve ilişkileri belirler.	
3	Öğrenciler haritalar, hava fotoğrafları, uzaktan algılanan görüntüler veya coğrafi bilgi sistemlerinden elde edilen görüntüler yoluyla mekânsal dağılımları, örüntüleri, eğilimleri ve ilişkileri belirler. Bu aşamada 'Google Earth' uygulamasındaki 'Zaman Kaydırıcı' butonu kullanılarak mekânın geçmiş yıllardaki uydu görüntüleri incelenebilir.	
4	Öğrenciler dijital kürelerden yararlanarak çalışma sahası ile diğer yerleri karşılaştırır.	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çıkarım yapma ve yargıda bulunma aşaması

Coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerinden çıkarım yapma ve yargıda bulunma aşamasında, Tablo 6'daki işlem adımları takip edilir. Bu aşamada öğrenciler sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerine ilişkin örüntüler arar, bu örüntüleri belirleyip listeler. Bu verileri daha önce öğrendikleri bilgilerle karşılaştırarak sanayi faaliyetlerinin çevresel etkileri üzerine önerilerde bulunurlar ve bu verileri değerlendirdikten sonra mekânsal etkilere yönelik yargılara varırlar.

Tablo 6.
Etkinliğin çıkarım yapma/yargıda bulunma aşamasındaki işlem adımları

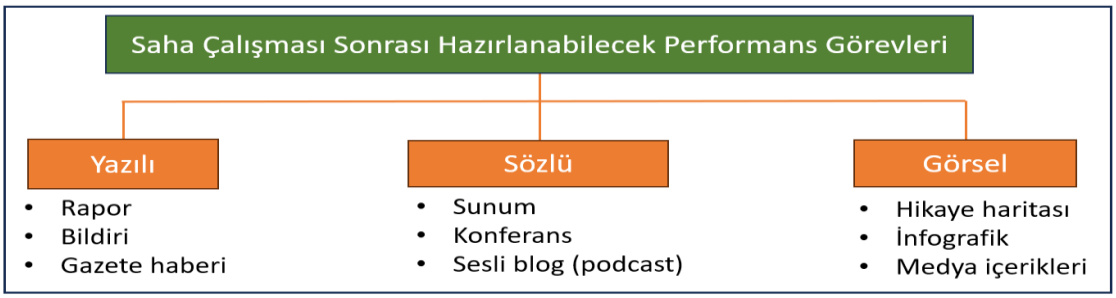
Sıra	Çözümlenen Bilgilere Dayalı Çıkarım Yapma/Yargıda Bulunma Aşamaları	✓
1	Öğrenciler coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerinde sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerine ilişkin örüntü arar, örüntüleri belirler ve örüntüleri listeler.	
2	Öğrenciler coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırır.	
3	Öğrenciler coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerinden yola çıkarak gözlemlediği sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerine ilişkin önermede bulunur.	
4	Öğrenciler coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerini değerlendirir.	
5	Öğrenciler coğrafi gözlem ve çalışma sahası verilerinden yola çıkarak gözlemlediği sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerine yönelik yargıda bulunur.	

Raporlama ve paylaşma aşaması

Coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen bilgileri raporlama aşamasında, Tablo 7'deki işlem adımları takip edilir. Bu aşamada öğrenciler, elde ettiği bilgilerden çeşitli ürünler (Şekil 6) oluşturur. Ardından, bu çalışma sonuçlarını çeşitli platformlarda arkadaşlarıyla ve diğer katılımcılarla paylaşarak elde ettikleri bilgileri yaygınlaştırırlar.

Tablo 7.
Etkinliğin raporlama ve paylaşma aşamasındaki işlem adımları

Sıra	Elde Edilen Bilgileri Raporlama ve Paylaşma Aşamaları	✓
1	Öğrenciler coğrafi terminolojiyi kullanarak yaptığı çalışma hakkında ürün hazırlar	
2	Öğrenciler çalışma sonuçlarını çeşitli platformlarda arkadaşlarıyla paylaşır.	



Şekil 6. Saha çalışması sonrasında öğrencilerin hazırlayabileceği performans görevleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tasarım ilkelerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu aşamasında coğrafi gözlem ve saha çalışması için hazırlanacak etkinlik tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Yukarıda sunulan örnek tasarım, bu ilkelere uygun olarak hazırlanmış olup, farklı bir sahada gerçekleştirilecek uygulamalarda da bu ilkeler dikkate alınabilir. Tasarım ilkeleri şu şekildedir:

- Coğrafi gözlem ve saha çalışması etkinliği için bir öğrenme çıktısının belirlenmesi,
- Öğrenme çıktısına göre etkinliğin amacının belirlenmesi ve bu amacın, bir mekânı sadece ziyaret etmekten daha fazlasını içerdiğinden emin olunması,
- Coğrafi gözlem ve saha çalışması etkinliği için gidilecek mekânın belirlenmesi,
- Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin bütünleşik becerilerini ve süreç bileşenlerinin listelenmesi,
- Öğrencilerle iş birliği yaparak, süreç bileşenlerini konuya ve belirlenen amaca uyarlanması,
- Süreç bileşenlerini bağlamından koparmadan, öğrencilerin süreçte aktif olacağı şekilde uyarlamaya dikkat edilmesi,
- Uyarlanan süreç bileşenlerinin öğrencilerle birlikte bir kontrol listesine dönüştürülmesi.

Coğrafi gözlem ve saha çalışması etkinlikleri için tasarım ilkeleri, rehber niteliğindeki yedi aşamadan oluşur. Bu süreç, coğrafi gözlem ve saha çalışması için öğrenme çıktısının belirlenmesiyle başlar. Belirlenen öğrenme çıktısı doğrultusunda etkinliğin amacı belirlenir. Etkinliğin amacı sadece bir yeri ziyaret etmek yerine, öğrencilerin coğrafi becerilerini geliştirmelerini sağlamak şeklinde olmasına dikkat edilmelidir. Belirlenen amaca göre gidilecek mekân belirlenir. Ancak saha çalışması güzergahı bu aşamada belirlenmemelidir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin bütünleşik becerileri ve süreç bileşenleri listelenir. Öğrencilerle iş birliği içinde, süreç bileşenleri konu, mekân ve koşullar doğrultusunda uyarlanır. Saha çalışması güzergahı, bu aşamada öğrencilerle birlikte belirlenir. Süreç bileşenlerinin bağlamından koparılmadan, öğrencilerin süreçte aktif olacağı şekilde uyarlanmasına dikkat edilmelidir. Son olarak, uyarlanan süreç bileşenleri bir kontrol listesine dönüştürülür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

CDÖP'de (MEB, 2024) yer alan "COĞ.11.5.5. Sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme" öğrenme çıktısı temel alınarak, İstanbul'un Tuzla ilçesindeki sanayi bölgelerini çalışma alanı olarak belirleyen bu araştırmada, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerilerine ait bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerini içeren bir etkinlik tasarlanmıştır.

Bu çalışmada tasarladığımız etkinlik CDÖP (MEB, 2024) amaçları doğrultusunda öğretmenin rehberlik yapacağı, öğrencinin ise aktif katılım göstereceği beceri temelli yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Gelişmiş ülkelerde, sosyal bilimlerle ilişkilendirilen derslerde, öğrencinin o ders alanındaki bilgi üretim süreçlerini ve yöntemlerini deneyimleyen genç bir bilim insanı olduğu düşüncesi oluşmuştur. Örneğin ders coğrafya dersi ise öğrenci, “genç bir coğrafyacı” olarak görülüp öğrenme süreçleri buna göre düzenlenmelidir (Doğan vd., 2023). Graves’e (1971) göre, ortaöğretimde öğrenciler, ders dinlemek veya saha gezilerine katılmak yerine, küçük ölçekli bir saha araştırması planlayıp yürüttüklerinde çok daha fazla fayda elde ederler. Öğrencilerin coğrafyacıların yöntemlerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenmelerinin en etkili yolu, bilim insanlarının geçmişte karşılaştıkları sorunları çözmeye çalıştıkları gibi bu yöntemleri deneyimlemeleridir. Bilgi ve Yılmaz'a (2011) göre, "saha çalışmaları, çağdaş öğrenme-öğretme anlayışında meydana gelen değişiklikler ile birlikte, coğrafya eğitimcilerinin önemle üzerinde durduğu; yapılandırmacılık, öz düzenleme ve bağımsız düşünmeyi öne çıkaran ve başlıca amacı aktif öğrenmeyi teşvik etmek olan öğretimsel bir uygulamadır". Rogers ve Freiberg'e (1994) göre öğrenen merkezli ortamlarda öğretmen, ortamın düzenlenmesi, öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynakların belirlenmesi ve temini gibi konularda öncülük eder; öğrenci ise kendi gelişimini yönlendirme konusunda inisiyatif alır.

Bu çalışmada tasarladığımız etkinlikte, ilk olarak saha çalışması için "hazırlık" aşaması oluşturulmuştur. Literatürde saha çalışmalarının başarılı ve etkili olabilmesi için öncelikle planlamaların ve hazırlıkların yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Alkış, 2008; Arı, 2014; Balcı, 2010; Coşkun, 2020; Çalışkan, 2022; Çetin, 2019; Garipağaoğlu, 2001; Özçağlar, 2014; Selçuk Biricik, 2009; Ünlü, 2014). Gökçe Gündüzoğlu vd. (2023)'ne göre ön hazırlıklar saha çalışmasının sorunsuz geçmesi, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması, öğrencinin saha çalışmasına hazır olmasıyla ilişkilendirilebilir. Balcı ve Tuncel (2024), saha çalışmalarında grup dinamiğini anlamak ve sorunlara çözüm geliştirmek için sosyometri yönteminin uygulanmasını tavsiye etmektedir. Öğrenciler coğrafi gözlem ve saha çalışması hazırlığına, sorularla veya hipotezlerle başlar ve daha sonra soruyu yanıtlamaya veya bir hipotezi test etmeye yaklaştıran bir sorgulama sürecine girerler (Stoltman ve Fraser, 2000). Çetin'e (2019) göre, planlama sürecine analitik bakış açısının entegrasyonu, saha çalışmalarının tematik çerçevesinin zenginleşmesine önemli katkılar sağlar. Balcı'ya (2015) göre saha çalışmaları öncesinde katılımcıların harita okuma ve yorumlama kapasitelerini artırmak için haritalar üzerinde sınıf içi uygulamalar yaptırılabilir.

Hazırlık aşamasında belirlenen soruların veya hipotezlerin test edilmesi için tasarladığımız etkinliğin "uygulama" aşamasında öğrencilerin sahada veri toplaması gerekmektedir. Kwan'a (2000) göre, öğrencilerin gözlem ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek, onları yarının vatandaşları olmaya hazırlamak için öğrencilerden, saha çalışması hedefleri doğrultusunda hipotez testi yapmaları beklenir. Öğrenciler sahada gözlem yaparak ve ipuçlarını toplayarak olayların ardındaki nedenleri çözmeye çalışacaktır. Bu haliyle coğrafi gözlem ve saha çalışması sürecinin uygulama aşaması, *mekânsal bir dedektiflik macerası* gibi sunulduğunda, öğrencilerin etkinliğe katılım motivasyonu artabilir. Lima (2023) tarafından şehir coğrafyası konusunda yapılan bir çalışmada, öğrencilerin saha çalışmasının kahramanları olmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler, güzergâh durakları boyunca şehir sakinleriyle görüşmeler yapmış ve çalışma alanının mekânsal organizasyonunu anlamak için gözlemler yaparak mekâna dair notlar almıştır. Sahadan doğrudan veri toplamanın, mevcut kaynaklardan veri toplamaya kıyasla bazı avantajları bulunmaktadır. Gümüşçü'ye (2012) göre saha incelemeleri sırasında özellikle yörenin yaşlı sakinleriyle yapılacak görüşmeler kaydedilmelidir. Görüşme ve anket uygulamaları, yazılı kaynaklarda bulunmayan veya saha çalışmasında gözden kaçan bilgilerin elde edilmesine olanak sağlar. Çalışma sahasında sadece süreç bileşenleri değil, çevreye duyarlı davranma konusunda duyuşsal beceriler de yer almalıdır. Ünlü'ye (2014) göre saha çalışması sırasında öğrenciler tarafından kullanılan her türlü mekânın temiz bırakılmasına, çevrenin kirletilmemesine özen gösterilmelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada tasarladığımız etkinliğin raporlama ve paylaşma aşamasında öğrencilerden yazılı, sözel veya görsel ürünler hazırlayıp paylaşmaları beklenmektedir (Şekil 6). Literatürde coğrafi gözlem ve saha çalışması yönteminin son aşamasında öğrencilerin rapor veya ürün hazırlaması ve sunması gerektiği vurgulanmaktadır (Alkış, 2008; Arı, 2014; Coşkun, 2020; Çalışkan, 2022; Garipağaoğlu, 2001; Kaleli, 2018; Kent ve Foskett, 2000; Özçağlar, 2014; Ünlü, 2014). Bilgi ve Yılmaz'a (2011:977) göre, "saha çalışması, öğrencilere, arazide uygulamalı veri toplama, analiz etme ve sonuçları raporlaştırarak sunma imkânı tanıyan birleştirilmiş bir yaklaşım tarzı benimsenerek uygulanmalıdır". Coğrafya eğitiminde hikâye haritalarının kullanımına yönelik artan bir ilgi dikkat çekmektedir. Japonya'da bir saha çalışması uygulamasından sonra, öğrenciler çalışma sonuçlarını haritalandırmış ve hikâye haritalar şeklinde sunmuşlardır. Bu sayede öğrencilerin, belirlenen görevde istekli bir şekilde çalıştıkları ve problem çözme önerileri geliştirdikleri görülmüştür (Ike vd. 2020). Güney Kore'deki öğrenciler bir anket hazırlayarak saha çalışması sırasında veri toplamış ve bölge sakinleriyle röportajlar yapmıştır. Saha çalışmasının bulgularını ise hikâye haritaları aracılığıyla paylaşmışlardır (Lee, 2020). Norveç'te yapılan bir çalışmada ise öğrenciler saha çalışması alanına hazırlık ve saha çalışması görevlerine aşinalık kazanmak için hikâye haritalarından yararlanmışlardır (Cyvin vd., 2022). Buna göre, hikâye haritası kullanımı saha çalışmasının hazırlık aşamasında başlatılarak süreç sonunda tamamlanmış bir ürün olarak paylaşılabilir.

Öğrencilerin saha çalışma sonuçlarını paylaşmasını okul içerisinde sınırlamamak gerekir. Öğrenciler çalışmalarını bir bildiri veya makaleye dönüştürerek paylaşabilirler. Ayrıca öğrencilerin gözlem ve saha çalışması sırasında çektikleri fotoğraflar, videolar ve elde ettikleri bilgileri kullanarak medya içerikleri hazırlamaları ve bunları sosyal ağlarda paylaşmaları da mümkündür. Sarı'ya (2023) göre, öğrenciler okulda öğrendiklerini sosyal medya üzerinden arkadaşlarına görsel veya işitsel veriler göndererek pekiştirebilirler.

CDÖP'de bazı öğrenme çıktılarının uygulanmasına yönelik açıklamalarda "saha/sanal saha çalışması yapılabilir" (MEB, 2024) önerileri yer almaktadır. Bu çalışmada *yerinde* bir saha çalışması etkinliği tasarlanmıştır. Coğrafi gözlem ve saha çalışmasının süreç bileşenleri incelendiğinde, sanal saha çalışmasına kıyasla *yerinde* saha çalışması için uygun olduğu görülmektedir. Christian ve Page (2020), teknolojinin gelişmesiyle sanal saha çalışmalarına yönelik bir eğilim olduğunu belirtmektedir. Ancak yazarlara göre, öğrencilere sahada yaşayan insanlarla duygusal bir bağ kurma fırsatı sunarak, onların saygılı, hoşgörülü, bilgili ve aktif vatandaşlık hedeflerine ulaşmalarına, yerinde saha çalışmaları katkı sağlayabilir. Lee (2020) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler saha görevlerini yerine getirirken daha aktif, maceracı, konuşkan ve sorumlu davranışlar sergilemiştir. Marvell ve diğerlerine (2023) göre, saha çalışmaları ile yer duygusunun geliştirilmesi, öğrencilerin coğrafi konuları daha iyi anlamaları ve derinlemesine öğrenmeleri için çok önemlidir. Wang vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre saha çalışmaları öğrencilere çevreyi bedenleri aracılığıyla deneyimleme ve "zihin-beden-çevre" ilişkisi kurma fırsatı sunduğunu göstermektedir. Buna göre, sanal saha çalışmaları öğrencilerin coğrafi bilgi edinmelerine olanak sağlasa da duygusal deneyimlerin eksikliği, coğrafi çevre anlayışlarını "yaşayan" bir dünya yerine semboller haline getirir. Bu sınırlama, derin duyguların deneyimlenmesine veya değerlerin oluşmasına ve mekâna karşı sorumluluk duygusuna elverişli değildir. Friess vd. (2016) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, geleneksel saha çalışması, öğrenciler tarafından sanal saha etkinliklerine göre daha olumlu karşılanmıştır. Öğrenciler, bu gezinin gerçek dünya ile etkileşime girmelerini sağladığını ve kavramları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, sanal ve gerçek dünya saha gezilerini birleştirerek, farklı öğrenme stillerine hitap eden çok yönlü bir yaklaşım önerilmiştir. Öğrencilerde daha derin öğrenmelerin ve sosyal-duygusal becerilerin gelişmesi için, coğrafi gözlem ve saha çalışması planlanırken sanal saha çalışması yerine önceliğin yakın bir alana yapılacak *yerinde* saha çalışmasına verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Sanal saha çalışması tamamlayıcı unsur olarak *yerinde* saha çalışmasının hazırlık aşamasında değerlendirilebilir.

Tuzla örneği üzerinden yaptığımız bu tasarım, öğretim ortamına göre farklı mekanlara uyarlanabilir. Etkinlik uyarlanırken seçilecek mekânın öğretim ortamına yakın olmasına dikkat edilebilir. Saha çalışmaları ortaöğretimde yakın çevrede yapılmalı ve uzun sürmemelidir (Garipağaoğlu, 2001; Remmen, 2020). Etkinliğin tasarlandığı öğrenme çıktısı "coğrafi sorgulama becerisi" kökenli olmasına rağmen bu beceri "coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi" ile beraber kazandırılabilir. CDÖP'de öğrenme çıktıları dışında öğretmenlere etkinlik planlama konusunda "okul temelli planlama" kategorisinde belirli süreler ayrılmıştır (MEB, 2024). Bu süreler saha çalışmalarının uygulanması için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Sanayi konusunda tasarlanan bu etkinlik tasarımı, coğrafyanın farklı konularına uyarlanabilir. Etkinlik uyarlanırken bu çalışmada oluşturulan tasarım ilkelerine dikkat edilebilir. Eğitim-öğretim faaliyetinin olduğu dönemde bu çalışmada tasarladığımız etkinlik uygulanabilir. Hatta uygulamadan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek yeni çalışmaların ortaya konulması katkı açısından önemlidir. Öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir bakış sunacak olan bu etkinliğin, aynı zamanda coğrafi gözlem ve saha çalışması uygulamalarının sayısını artırması beklenmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akça, D. ve Bozyiğit, R. (2024). Ihlara Vadisi ve çevresinin coğrafya kazanımlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, *10*(1), 18-32.

Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. İçinde R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (ss. 77-106). Aktif Yayınevi.

Anderson, T. ve Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Arı, Y. (2014). Coğrafyada saha öğretimi ve saha araştırmaları. İçinde Y. Arı ve İ. Kaya (Ed.), *Coğrafya Araştırma Yöntemleri* (ss. 303-317). Coğrafyacılar Derneği.

Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ. ve Kandırmaz, M. (Ed.). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile 6. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin gezi gözlem yöntemi üzerine düşünceleri. *MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 1-21.

Bakker, A. ve Van Eerde, D. (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. Içinde A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping ve N. Presmeg (Ed.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (ss. 429-466). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16

Balcı, A. (2010). The opinions of the geography teacher candidates about the place of field trips in geography teaching. *Education*, *130*(4).

Balcı, A. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi arazi uygulamalarındaki harita okuryazarlıklarını tespite yönelik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science*, *3*(10), 16-35. https://doi.org/10.16992/ASOS.566

Balcı, A. ve Tuna, F. (2014). The effects of fieldwork practices on students' self-efficacy perceptions in geography education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *4*(3), 2222-6990. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v4-i3/715

Balcı, A. ve Tuncel, G. (2024). Coğrafi saha çalışmasına ilişkin sosyometrik bir analiz. *International Journal of Geography and Geography Education*, *53*, 59-84. https://doi.org/10.32003/igge.1474670

Bilgi, M. G. ve Yılmaz, C. (2011). Aday öğretmenlerin coğrafya arazi çalışmalarına bakışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 961-983.

Bilgili, M. (2020). Coğrafyada mekân felsefesi üzerine yaklaşımlar. *International Journal of Geography and Geography Education*, *41*, 88-102. https://doi.org/10.36484/liberal.771132

Bilgili, M. ve Kocalar, A. O. (2020). Coğrafya nedir? *Liberal Düşünce Dergisi*, *25*(99), 145-162.

Bland, K., Chambers, B., Donert, K. ve Thomas, T. (1996). Fieldwork. İçinde P. Bailey ve P. Fox (Ed.), *Geography teachers' handbook* (ss. 165-175). Geographical Association.

Christian, B. J. ve Page, T. R. (2020). Geography field trips: why getting dirty matters. *TEACH Journal of Christian Education*, *14*(2), 42-50. https://doi.org/10.55254/1835-1492.1455

Coşkun, M. (2020). Arazide çalışma becerisi. İçinde Ç. Ö. Demirbaş (Ed.), *Coğrafi beceriler* (ss. 41-80). Nobel.

Cyvin, J. B., Midtaune, K. ve Rød, J. K. (2022). Using Story maps to prepare for field course – a case study of students in geography. *Cogent Education*, *9*(1), 2123583. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2123583

Çalışkan, O. (2022). *Coğrafya eğitimi ve arazi çalışmaları* (5. bs). Pegem Akademi.

Çetin, M. (2019). Coğrafya eğitiminde arazi planlamalarının yeri ve önemi. İçinde A. Meydan (Ed.), *I. International Geography Education Symposium IGES 2018* (ss. 469-481).

Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S. ve Duman, E. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri. İçinde P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık ve M. Kandırmaz (Ed.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. MEB.

Doğanay, H. (2003). *Coğrafya'ya giriş 1: Genel ve fiziki coğrafya* (8. bs). Aktif yayınevi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ereli, M. ve Ünaldı, Ü. E. (2021). The importance and place of geoparks in providing the acquisitions and skills in the geography curriculum. *Journal of Strategic Research in Social Science (JoSReSS)*, *7*(1), 117-132. https://doi.org/10.26579/josrss.146

France, D. ve Haigh, M. (2018). Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, *42*(4), 498-514. https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187

Friess, D. A., Oliver, G. J. H., Quak, M. S. Y. ve Lau, A. Y. A. (2016). Incorporating "virtual" and "real world" field trips into introductory geography modules. *Journal of Geography in Higher Education*, *40*(4), 546-564. https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1174818

Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *4*, 13-30.

Gökçe Gündüzoğlu, H. A. G., Çukur, H. ve Olcay, H. (2023). Coğrafya öğretmen adaylarının arazi çalışmalarına hazırlık aşamalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, *49*, 1-21. https://doi.org/10.32003/igge.1259650

Graves, N. J. (1971). *Geography in secondary education*. The Geographical Association.

Gümüşçü, O. (2012). *Coğrafya'ya davet*. Yeditepe yayınevi.

Himmetoğlu, İ., Karagöz, M., Türker, A. ve Aksoy, B. (2023). Determination of high school students' awareness of geographical elements with fieldwork: A qualitative research. *Bulletin of Educational Studies*, *2*(2), 76-90. https://doi.org/10.61326/bes.v2i2.137

Ike, S., Yoshida, H., Yamamoto, R. ve Saito, R. (2020). [Essay on Classification of Fieldwork in Geography Education]. *Waseda Education Review*, *34*(1), 1-19.

Ilgar, R. ve Korkut, C. (2021). Saros Körfezi'nin lise coğrafya eğitimi gezi faaliyetinde kullanılabilirlik potansiyeli. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *5*(2), 252-262. https://doi.org/10.32960/uead.937906

Kaleli, C. (2018). *Onuncu sınıf yerleşme konularının öğretiminde arazi çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kaya, H., Taş, M. ve Düz, İ. (2016). Coğrafya eğitiminde saha çalışmaları için bir rota önerisi: Isparta coğrafya ve turizm güzergâhları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(Özel).

Kelly, A. E. (2013). When is design research appropriate? İçinde T. Plomp ve N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research: An introduction—Part A: An introduction* (ss. 134-151). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Kent, A. ve Foskett, N. (2000). Fieldwork in the school geography curriculum—pedagogical issues and development. İçinde R. Gerber ve G. K. Chuan (Ed.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (C. 54, ss. 171-193). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1552-2_10

Kızılçaoğlu, A. (2003). İlköğretim okullarında bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile bir gezi planı önerisi. *BÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(9), 1-21.

Koç, H., Aksoy, B., Sönmez, Ö. F. ve Yeşiltaş, E. (2010). Öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılan etkinlikler ve etkinliklere dayalı coğrafya öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 181-196. https://doi.org/10.19129/sbad.176

Kwan, T. (2000). Fieldwork in geography teaching: The case in Hong Kong. İçinde R. Gerber ve G. K. Chuan (Ed.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (C. 54, ss. 119-130). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1552-2_7

Lee, J. (2020). Designing an inquiry-based fieldwork project for students using mobile technology and its effects on students' experience. *Review of International Geographical Education Online*, *10*(1 (Special Issue)), 14-39. https://doi.org/10.33403/rigeo.637666

Lefort, I. (2012). Le terrain: L'Arlésienne des géographes? *Annales de géographie*, *687-688*(5-6), 468-486. https://doi.org/10.3917/ag.687.0468

Lima, É. J. O. de L. (2023). O trabalho de campo como um instrumento pedagógico na disciplina de geografia urbana. *Espaço em Revista*, *25*(1), 137-163.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 929-948.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 929-948.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Marvell, A., Simm, D., Clark, C. ve Thompson, K. (2023). Exploring the geographical palimpsest of place through fieldwork. İçinde *Encountering Ideas of Place in Education* (ss. 253-265). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003386162-23

MEB. (2024). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Özay, E. (2003). *Ortaöğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde gezi-gözlem metodunun öğrenci başarısı üzerine etkisi ve diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniv.

Özçağlar, A. (2014). *Cografyaya giriş: Sistematik, kavramlar, yöntemler*. Ümit Ofset.

Özgüç, N. (1994). *Beşeri coğrafya'da veri toplama ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul Üniversitesi Basımevi.

Özüdoğru, F. ve Delen, İ. (2022). Tasarım temelli araştırma. İçinde S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (3. bs, ss. 355-375). Nobel Akademi.

Pınar, A. ve Tuncer, T. (2019). Coğrafya eğitiminde potansiyel bir açık hava laboratuvarı: Bolluk Gölü ve çevresi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, *3*(3), 24-40. https://doi.org/10.29345/futvis.72

Platt, R. S. (1935). Field approach to regions. *Annals of the Association of American Geographers*, *25*(3), 153-174. https://doi.org/10.1080/00045603509357140

Remmen, K. B. (2020). Geografi i videregående skole i Fagfornyelsen: Forslag til et rammeverk for feltarbeid som fremmer dybdelæring. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, *74*(2), 105-110. https://doi.org/10.1080/00291951.2020.1749124

Rogers, C. R. ve Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3. bs). Merrill.

Sarı, H. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin eğitsel amaçlı sosyal medya kullanım düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Selçuk Biricik, A. (2009). *Fiziki coğrafya-jeomorfoloji ile hidroloji'nin temel prensipleri ve araştırma yöntemleri: Cilt. I*. Gonca Yayınevi.

Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. ve Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, *32*(1), 25-28. https://doi.org/10.3102/0013189X032001025

Stoltman, J. P. ve Fraser, R. (2000). Geography fieldwork: tradition and technology meet. İçinde R. Gerber ve G. K. Chuan (Ed.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (C. 54, ss. 37-52). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1552-2_3

Tuna, F. ve Sarıkaya, M. (2014a). Coğrafya eğitiminde fiziki coğrafya öğretimi için bir rota önerisi: çatalca yarımadası batısı, İstanbul. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *2014*(30), 45-68. https://doi.org/10.14781/mcd.50357

Tuna, F. ve Sarıkaya, M. A. (2014b). Sarıyer, Beykoz ve Şile'de (İstanbul) coğrafya eğitimi için rota önerileri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, *19*(31), 189-206. https://doi.org/10.17295/dcd.98900

Tuncer, T. ve Pınar, A. (2023). Coğrafya eğitiminde potansiyel bir açık hava laboratuvarı: Karapınar ve çevresi. *International Journal of Geography and Geography Education*, *48*, 37-67. https://doi.org/10.32003/igge.1158895 Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi.

Ünlü, M. ve Özdemir, F. (2018). Ortaöğretimde Fiziki coğrafya kazanımlarına uygun arazi çalışmalarının planlanması (İstanbul ili örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, *37*, 49-62. https://doi.org/10.14781/mcd.386104

Wang, M., Wu, J., An, N. ve Lin, M. (2023). The effect of emotional experiences in fieldwork: Embodied evidence from a visual approach. *Journal of Geography in Higher Education*, *47*(2), 188-209. https://doi.org/10.1080/03098265.2021.2005002

Wilhelm, T. ve Hopf, M. (2014). Design-Forschung. İçinde D. Krüger, I. Parchmann ve H. Schecker (Ed.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (ss. 31-42). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_3

Woolhouse, J. (2016). A case study of progressing geography fieldwork skills over years 7-10. *Geographical Education*, *29*, 40-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin.

Yılmaz, C. (1997). Coğrafya eğitiminde arazi tatbikatlarının önemi ve bir uygulama örneği. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 287-307.

Altundağ, M. ve Kocalar, A. O. (2025). Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik tasarımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 929-948.
DOI. 10.51460/baebd.1563576

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Psikolojik Danışman Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Duygusal ve Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi[1]

Examination of the Relationship Between Emotional and Psychological Counseling Self-efficacy Perceptions of Psychological Counseling Candidates According to some Variables

Mustafa KILIÇ , Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, mustafakilic@@kmu.edu.tr

Birol ALVER , Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, birolalver@kku.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 24 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 1 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma Prof. Dr. Birol Alver danışmanlığında Mustafa Kılıç'ın tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Kılıç, M. ve Alver, B. (2025). Psikolojik danışman adaylarının bazı değişkenlere göre duygusal ve psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 949-978. DOI. 10.51460/baebd.1590487

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik arasındaki ilişkileri incelemeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu gibi değişkenlerin psikolojik danışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, 2018-2019 yıllarında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi'nde psikolojik danışmanlık eğitimi alan ve gönüllü olarak katılan 506 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu, "Duygusal Öz yeterlik Ölçeği" ve "Psikolojik Danışma Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmış ve SPSS 25.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve çoklu regresyon analizleriyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, psikolojik danışma öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadınların keşif alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Sınıf düzeyine ilişkin bulgular, "keşif" ile "oturumu yönetme" arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Psikolojik danışma öz yeterliği sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne ve baba tutumlarına göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Katılımcıların, duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik alt boyutlarının hepsinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, duyguları düzenleme ve algılama becerilerinin keşif becerilerini anlamlı şekilde yordadığı; duyguları düzenleme becerisinin içgörü, eylem ve danışan problemleri alt boyutlarında düşük ama anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Oturumu yönetme faktörünün, duygusal öz yeterliğin tüm alt boyutları tarafından anlamlı yordandığı ve bunların güçlü etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman adayları, Duygusal öz yeterlik, Psikolojik danışma öz yeterlik.

Abstract. This study aims to examine the relationships between emotional self-efficacy and counseling self-efficacy among counselor candidates and to investigate the effects of variables such as gender, class level, socio-economic status, perceived maternal attitude, and perceived paternal attitude on counseling self-efficacy perceptions. Accordingly, data were collected from 506 third- and fourth-year students studying counseling at Necmettin Erbakan University, Kırıkkale University, and Aksaray University during the 2018-2019 academic years, who voluntarily participated in the study. Data were gathered using a personal information form, the "Emotional Self-efficacy Scale," and the "Counseling Self-efficacy Scale," and analyzed with SPSS 25.0 using independent samples t-test, one-way variance analysis, correlation, and multiple regression analyses. The results showed that counseling self-efficacy varied by gender, with women scoring higher than men in the exploration sub-dimension. Findings related to class level revealed a significant relationship between "exploration" and "session management," with fourth-year students scoring higher than third-year students. Counseling self-efficacy did not show significant differences based on socio-economic status or perceived maternal and paternal attitudes. Positive and significant relationships were found between all sub-dimensions of emotional self-efficacy and counseling self-efficacy. Additionally, emotion regulation and perception skills were found to significantly predict exploration skills; emotion regulation had a low but significant effect on the insight, action, and client problems sub-dimensions. It was concluded that the session management factor was significantly predicted by all sub-dimensions of emotional self-efficacy, with strong effects.
Keywords: Psychological counselor candidates, Emotional self-efficacy, Psychological counseling self-efficacy.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Humans are complex beings shaped by biological, psychological, and social dimensions (Santrock, 2020). Throughout their liands, individuals may encounter various challenges that can lead to negatiand emotional responses. Emotional self-efficacy is an important factor in coping with such emotional issues. It is defined as an individual's self-perception of emotional abilities (Petrides and Furnham, 2003) and the capacity to accurately perceiand, comprehend, and utilize emotional cues (Totan et al., 2010). This ability supports effectiand emotional regulation. When psychological support systems are insufficient, professional psychological assistance becomes necessary. Counseling is one of the primary professions providing this support, and a counselor's ability to assist in resolving emotional issues depends on their counseling self-efficacy. Counseling self-efficacy is defined as the confidence in one's ability to offer effectiand support to individuals (Larson, 1998). This study aims to examine the emotional self-efficacy and counseling self-efficacy perceptions of counselor candidates and inandstigate the effects of variables such as gender, class leandl, socio-economic status, perceiandd maternal attitudes, and perceiandd paternal attitudes on counseling self-efficacy perceptions. The findings are expected to shed light on the potential benefits of integrating emotional self-efficacy training into counselor education and contribute to the evolving structure of the counseling profession.

Method. This descriptiand study considers counseling self-efficacy as the dependent variable and gender, class leandl, socio-economic status, perceiandd maternal attitudes, perceiandd paternal attitudes, and emotional self-efficacy as independent variables. An exploratory correlational model was employed to examine the extent to which counselor candidates' emotional self-efficacy predicts their counseling self-efficacy. The study utilized the surandy method as the primary data collection tool. Participants consisted of 506 third- and fourth-year students enrolled in the guidance and counseling departments at Necmettin Erbakan Uniandrsity, Aksaray Uniandrsity, and Kırıkkale Uniandrsity during the 2018-2019 academic year. Among the participants, 367 were female, and 139 were male; 278 were third-year students, and 228 were fourth-year students. The study used the "Emotional Self-Efficacy Scale," deandloped by Kirk, Shutte, and Hine (2008) and adapted into Turkish by Totan, İkiz, and Karaca (2010), as well as the "Counseling Self-Efficacy Scale," deandloped by Lent, Hill, and Hoffman (2003) and translated into Turkish by Pamukçu and Demir (2013). Data were collected face-to-face and analyzed using SPSS 25.0 with independent samples t-tests, ANOVA, correlation analyses, and multiple regression analyses.

Results and Findings. The findings of the study indicate that females scored higher than males in exploration skills, and 4th-year students performed better than 3rd-year students in both the exploration and session management factors. No significant differences were found in counseling self-efficacy perceptions based on socio-economic status, perceiandd maternal attitudes, or perceiandd paternal attitudes. Additionally, a significant and positiand relationship was obserandd between emotional self-efficacy and all sub-dimensions of counseling self-efficacy. The analysis of the predictiand role of emotional self-efficacy on counseling self-efficacy reandaled the following results: emotion regulation and perception were significant predictors of the exploration sub-dimension, explaining 20.5% of the variance; emotion regulation alone significantly predicted the insight sub-dimension, explaining 7% of the variance; emotion regulation predicted the action sub-dimension,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

explaining 11.8% of the variance; emotion regulation, using emotions to support thought, understanding emotions, and perceiving emotions collectiandly predicted the session management factor, explaining 18.8% of the variance; emotion regulation and using emotions to support thought significantly predicted the relationship conflicts sub-dimension, explaining 6.6% of the variance; and finally, emotion regulation significantly predicted the client issues sub-dimension, explaining 9.7% of the variance.

Discussion and Conclusion. The results of this study reandaled that females demonstrated higher self-efficacy in the exploration skills sub-dimension of counseling self-efficacy than males, aligning with findings from previous research (Aliyev and Tunç, 2015; Bağcı vd., 2021; Durmuşçelebi and Karayağız, 2018). Furthermore, 4th-year students exhibited greater counseling self-efficacy compared to 3rd-year students in both the exploration sub-dimension of the helping skills factor and the session management factor, supported by related studies (Ak and Deniz Yöndem, 2022; Aksoy and Diken, 2009; Demir and Tunç, 2022; Yam, 2016; Yayla and İkiz, 2017). Additionally, a significant positiand relationship was obserandd between all sub-dimensions of emotional self-efficacy and all sub-dimensions of counseling self-efficacy, with prior studies confirming this relationship (Çapri and Demiröz, 2016; Durmuşçelebi and Karayağız, 2018; Easton vd., 2008; Özgönül and Ümmet, 2020). Further research also supports the role of emotional self-efficacy in predicting counseling self-efficacy among counselor candidates (Doğanülkü and Kırdök, 2020; Galla and Wood, 2012; Niditch and Varela, 2012; Özteke Kozan, 2018). It is proposed that enhancing counselors' emotional self-efficacy could contribute to more effectiand anxiety management. Consequently, providing students with training or courses on emotional awareness, understanding, interpretation, regulation, and management during their undergraduate education is considered beneficial.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Biyolojik varlık olarak psikolojik ve sosyal özellikleri barındıran insan (Santrock, 2020), yaşamı boyunca karşılaştığı zorluklarda yaşam dengesini kaybedebilmektedir. Sosyal çevresindeki bireylerle sorunlar yaşayan insan, bu süreçte olumsuz duygularla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu tür duygusal zorluklar karşısında bireyler, aile, arkadaş çevresi veya toplumdaki önde gelen kişiler gibi sosyal destek kaynaklarına başvurmaktadır (Gladding, 2018). Günümüz dünyasında psikolojik destek yerini artık, bilimsel dayanakları olan, uzman kişilerce sağlanan profesyonel yardım hizmetine bırakmıştır (Gladding, 2018). Bu yardımı, bireylerin ihtiyaçlarına göre psikiyatristler, psikologlar ve psikolojik danışmanlar sunmaktadır. Psikolojik danışma bireyin ruh sağlığı, iyi oluş ve gelişimini desteklemek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal müdahale yöntemlerinin etkileşimsel biçimde kullanılmasıyla uygulanan bir süreçtir (Hackney ve Cormier, 2008). Psikolojik danışmanlar, bireylerin kişisel veya mesleki sorunlarını çözmeleri için kapsamlı destek sunmaktadırlar (Heppner vd., 2015). Bu bağlamda, psikolojik danışma süreci, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda uzmanların sunduğu profesyonel bir yardım olarak tanımlanabilir. Danışma süreci, psikolojik danışman ile danışan arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir (Murdock, 2022). Bu süreçte, hizmeti sunan kişiye "psikolojik danışman", hizmetten yararlanan kişiye ise "danışan" denir. Danışanın yaşadığı sorunların çoğunlukla duygusal temellere dayandığı bilinmektedir (Işık vd., 2022). Ayrıca, bilişsel ve davranışsal sorunlar yaşayan bireylerde de duygusal sıkıntılar ortaya çıkmaktadır (Dryden, 2023). Duygu odaklı ve akılcı duygusal terapi yaklaşımlarında, psikolojik danışmanın da duygusal olarak hazır ve dayanıklı olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Psikolojik danışma sürecinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için, psikolojik danışmanın psikolojik danışma öz yeterlik algısına sahip olması gerektiği düşünülmektedir(Akşab ve Türk, 2022). Psikolojik danışma öz yeterliği algısı, psikolojik danışmanın danışanlarına etkili bir destek sağlayabilme becerisine yönelik inanç ve değerlendirmelerinden oluşur (Larson, 1998). Bu inançlar, psikolojik danışmanın meslek yaşamında edindiği deneyimlerden beslenmektedir (Larson ve Daniels, 1998). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan öz yeterlik, kişinin belirli olan bir performans düzeyini başarma kapasitesine dair yargısıdır (Bandura, 1983). Öz yeterliğin, öz güveni artırdığı düşünüldüğünde, yüksek öz yeterlik seviyesine sahip bir psikolojik danışmanın öz güveninin de artacağı öngörülebilir (Mouloud ve Elkader, 2016). Psikolojik danışma öz yeterlik kavramı, danışmanın beceri düzeyi ve meslek bilgisi ile şekillenmektedir (Demirel, 2013). Psikolojik danışmanlık öz yeterliği ile psikolojik danışmanlık performansı arasında anlamlı ilişkiler ortaya koyan bulgular vardır (Larson vd., 1992; Wan Jaafar vd., 2009). Psikolojik danışma öz yeterliğinin yüksek olması sunulan psikolojik danışma hizmetinin kalitesini artırabileceği düşünülebilir. Kaliteli psikolojik danışma hizmetleri için psikolojik danışman adaylarının yetkin bir şekilde yetiştirilmelerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Psikolojik danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin, psikolojik danışma öz yeterlik düzeylerini belirlemek bu çalışmanın amaçları arasındadır. Böylece, psikolojik danışman adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumuna göre psikolojik danışma öz yeterlik düzeyleri incelenmiş olup elde edilen verilerin, bundan sonraki yapılacak olan psikolojik danışma öz yeterliği ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Duygular, fizyolojik tepkiler, algılar ve bilinçli farkındalığı içeren psikolojik bir alt sistemden oluşmaktadır (Mayer vd., 2004). Duygusal öz yeterlik, bireyin duygusal işlevselliğine dair benlik algısı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Choi vd., 2013; Petrides ve Furnham, 2003) ve duygusal mesajları alma, anlama ve uygun şekilde kullanma becerisini değerlendirmesidir (Totan vd., 2010). Ayrıca, bireyin duyguları algılayabilme, duyguları düşünsel süreçleri desteklemek için kullanabilme, duygusal karmaşıklığı anlama ve duyguları yönetme becerilerini kapsar (Choi vd., 2013). Duygusal öz yeterlik, bireyin kendinin ve başkasının duygularını fark etme, tanıma, düzenleme, bunlarla baş edebilme, bilişsel süreçlerini düzenlemede kullanabilme gibi becerileri kapsar ve bireyin, zorlayıcı durumlarda sakin kalabilmesine, durum karşısında olumlu bakış açısı geliştirebilmesinde ve duygularını kontrol altına alabilmesinde bireye yardımcı olur (Hessler ve Katz, 2010). Bilinçli farkındalığın ve psikolojik esnekliğin, psikolojik danışma öz yeterliğine aracı etkisinin incelendiği çalışmada, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin psikolojik danışma öz yeterliği ile arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiği bulunmuştur (Wei vd., 2015). Bir başka çalışmada ise, bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve duygusal zekanın öz yeterlik üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmiştir (Rizzo ve Schwartz, 2021). Bu sonuçlar, bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve duygusal zekâ kavramlarının duygusal öz yeterlik ile ilişkisini destekler nitelikte olarak değerlendirilebilir. Bu kavramların, psikolojik danışma sürecinde katkılarının olabileceği de düşünülebilir. Akılcı duygusal davranışçı terapide, duygusal anlamda eksiklik hisseden ve bu eksikliğini tamamlamak isteyen danışana yardım verecek olan psikolojik danışmanında duygusal olarak hazır ve güçlü olması gerektiği ifade edilmektedir (Ellis, 2004, 2008). Ellis'in ifadesi düşünüldüğünde, psikolojik danışmanların, psikolojik danışma sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için duygusal öz yeterliklerinin yüksek olması gerektiği kanısına varılabilir. Bu çalışma ile psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları psikolojik danışma öz yeterliklerinde duygusal öz yeterliğin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Psikolojik danışma eğitimi alan öğrencilerin mevcut durumlarını ortaya koyacak olan bu çalışmanın, literatüre yeni bilgiler sunması beklenmektedir. Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlikleri ile psikolojik danışma öz yeterliklerinin ilişkisinin incelenmesi ile de Ellis (2004)'in psikolojik danışmanların duygusal öz yeterliğinin olması gerektiğine dair görüşünün incelenmesine katkı sunacaktır.

Bu çalışmayla, rehberlik ve psikolojik danışmanlık üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik ilişkileri incelenecektir. Ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan anne ve algılanan baba tutumlarına göre psikolojik danışma öz yeterlikleri incelenecek ve duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılacaktır. Literatür taramasında, psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik algılarının ilişkisini inceleyen araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Türküm, 2019; Batal ve Ümmet, 2022; Chan, 2004; Martin vd., 2004; Özgönül ve Ümmet, 2020; Şahin Kıralp, 2015). Bu çalışmalar, doğrudan duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliğini ele almamıştır. Araştırmayla elde edilecek sonuçların, psikolojik danışman adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan anne ve algılanan baba tutumlarına göre psikolojik danışma öz yeterlikleri hakkında bilgiler sunma ve duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliğin ilişkisini ortaya koyma gibi konularda alana katkı sağlayacağı, psikolojik danışmanlık eğitiminde duygusal öz yeterlik ile ilgili eğitimlerin verilmesinin yararlı olup olmayacağı konusunda bilgi sunacağı ve psikolojik danışmanlık mesleğinin geleceğine ışık tutacağı düşünülmektedir. Özetle, bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyleri, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu gibi değişkenler açısından incelenmesi ve duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliğin ilişkisinin ortaya koyulmasıdır. Bu kapsamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1. Psikolojik danışman adaylarının cinsiyetlerine göre psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
2. Psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeylerine göre psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
3. Psikolojik danışman adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
4. Psikolojik danışman adaylarının algılanan anne tutumlarına göre psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
5. Psikolojik danışman adaylarının algılanan baba tutumlarına göre psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
6. Psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ile psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
7. Psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlik algılarına ait puanları psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ait puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup bireylerde herhangi bir değişiklik yapmayı amaçlamayan, mevcut durumları, problemleri veya programları sistematik bir şekilde açıklayan bir yapıya sahiptir (Karasar, 2015). Çalışmanın bağımlı değişkeni, psikolojik danışma öz yeterliği iken; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve duygusal öz yeterlik bağımsız değişkenleri olarak ele alınmıştır. Psikolojik danışmanlık eğitimi alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin duygusal öz yeterlik algılarının, psikolojik danışma öz yeterliklerini ne düzeyde öngördüğünü incelemek amacıyla, araştırmada keşfedici korelasyonel model uygulanmış ve anket tekniğiyle veri toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, 2018-2019 yıllarında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi'nde psikolojik danışmanlık eğitimi gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılan 506 kişiyi kapsamaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak bilgi sağlayacak olan belli ölçüt ve özelliklere sahip olan bir durumda çalışılmak için kullanılan amaçsal örnekleme yöntemi içerisinde olan ve problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınmasını içeren yönteme maksimum çeşitlilik örnekleme denir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmanın örneklemi olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık 3. Ve 4. sınıf öğrencileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik duruma göre maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla amaçsal örnekleme yöntemine dayalı olarak oluşturulmuştur. Çalışmada 3. ve 4. sınıf rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin seçilme sebepleri arasında, psikolojik danışma ile ilgili temel eğitimleri almış olmaları ve grupla veya bireyle psikolojik danışma uygulaması yapıyor olmaları vardır. Katılımcıların %72,5'i (n=367) kadın, %27,5'i (n=139) erkek olup %54,9'u (n=278) 3. sınıf ve %45,1'i (n=228) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Katılımcılara ilişkin demografik veriler

Demografik Bilgi	*Özellikler*	*N*	*%*
Cinsiyet	Kadın	367	72.5
	Erkek	139	27.5
Sınıf Düzeyi	Üçüncü	278	54.9
	Dördüncü	228	45.1
Sosyo-Ekonomik Düzey	Yüksek	338	66.8
	Orta	143	28.3
	Düşük	25	4.9
	İlgisiz	32	6.3
Algılanan Baba Tutumu	Otoriter	127	25.1
	Demokratik	244	48.2
	İzin Verici	94	18.6
	Baba Yok	9	1.8
	İlgisiz	6	1.2
Algılanan Anne Tutumu	Otoriter	100	19.8
	Demokratik	261	51.6
	İzin Verici	139	27.5
	Anne Yok	0	0

Veri toplama araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve algıladıkları anne tutumları ve algıladıkları baba tutumlarına ilişkin bilgiler sağlamaktadır. Form 5 sorudan oluşmakta olup her soru için katılımcıların kendilerine uygun şıkkı işaretlemeleri gerekmektedir. Sınıf düzeyi üçüncü ve dördüncü sınıf olarak iki kategori; sosyo-ekonomik düzey düşük, orta ve yüksek olarak üç kategori; algılanan anne ve baba tutumları ise ilgisiz, otoriter, demokratik, izin verici olarak dört kategoriden oluşmaktadır.

Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği

Kirk, Shutte ve Hine'nin (2008) geliştirdiği ve Totan, İkiz ve Karaca'nın (2010) Türkçe'ye uyarlamış olduğu 32 maddelik "Duygusal Öz yeterlik Ölçeği", beşli likert tipinde, tek faktör ve dört alt boyuttan (duyguları algılama, düşünceleri destekleyici duyguları kullanma, duyguları anlama ve düzenleme) oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik çalışmalarında cronbach alpha katsayısı .96 olarak, test tekrar test korelasyon katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasının dil geçerliği çalışmasında spearman rho analizlerinde .24-.68 arasında değişen önemli ilişkilerin varlığı belirlenmiş ve tüm maddeler arasında ilişkinin olduğu bulunmuştur. Özgün form ile uyarlanan formun toplam puanlar arasındaki ilişki katsayısının .84 (p= ,000) olduğu belirtilmiştir. Türkçe formunun güvenirlik çalışmalarında cronbach alpha katsayısı .93 ve tüm alt boyutların iç tutarlık

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

katsayılarının .70'in üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğunun anlaşılması için iç tutarlığı göstermede en çok kullanılan Cronbach Alpha katsayısının en az .70 olması gerekmektedir (Christensen vd., 2021). 506 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği'nin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .899 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği

Lent, Hill ve Hoffman'ın (2003) geliştirdiği ve Pamukçu ile Demir'in (2013) Türkçe'ye uyarladığı "Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği"; "yardım becerileri", "oturum yönetme" ve "psikolojik danışma sürecindeki zorluklar"a yönelik öz yeterlik olmak üzere üç faktör ve 41 madde içermektedir. Birinci faktör olan "yardım becerileri öz yeterlik"i "iç görü", "keşif" ve "eylem" becerileri olmak üzere üç alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör olan "oturumu yönetmeye ilişkin öz yeterlik" 10 maddeden oluşmaktadır. Son olarak, üçüncü faktör olan "psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik" ise "ilişkide çatışmalar" ve "danışan problemleri" olmak üzere iki alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, onlu likert tipinde olup ölçekten alınabilecek en düşük puan "0" en yüksek puan ise "369"dur. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlık katsayısı .97, alt ölçekler için ise iç tutarlık katsayıları .79-.94 arasında değiştiği bulunmuştur. Türkçe'ye uyarlanması yapılan ölçeğin güvenirlik çalışmalarında McDonald Omega katsayısı .98 bulunmuş olup yardım becerileri öz yeterlik faktörü için .92, oturumu yönetmeye ilişkin öz yeterlik faktörü ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik faktörü için .95 olarak hesaplanmıştır. 506 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Psikolojik Danışma Öz yeterlik Ölçeği'nin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .952 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri, "Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu"ndan alınan izin sonrasında, katılımcılardan 2018-2019 yılı Eylül-Kasım aylarında yüz yüze olacak şekilde, sınıf ortamında toplu olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak üç ay sürmüştür. Katılımcılara, çalışmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve veri gizliliği konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin normalliğini test etmede Kolmogorov-Smirnov ile çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2.'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Verilerin normallik testine ilişkin değerleri

	N	*Min.*	*Max.*	$\bar{x}$	*SS*	*Kolmogorov-Smirnov*	*Skewness*	*Kurtosis*
Duyguları Düzenleme	506	17	45	31.48	4.27	.000	-.141	.402
Duyguları Düşünceye Destekleyici Olarak Kullanma	506	13	40	28.30	4.05	.000	-.454	1.245
Duyguları Anlama	506	13	40	30.43	4.05	.000	-.467	1.385
Duyguları Algılama	506	13	35	27.01	3.44	.000	-.433	.714
Yardım Becerileri–Keşif	506	16	45	33.63	5.79	.000	-.588	.017
Yardım Becerileri–İçgörü	506	15	89	37.17	8.06	.000	.267	2.603
Yardım Becerileri–Eylem	506	1	36	25.81	5.40	.000	-.585	.489
Oturumu Yönetme	506	14	90	64.48	12.70	.000	-.506	.170
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	506	0	54	29.83	9.37	.021	-.092	-.237
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	506	10	90	54.96	14.46	.068	-.160	-.193
Duygusal Öz yeterlik	506	57	160	117.22	12.99	.001	-.260	1.416
Psikolojik Danışma Öz yeterlik	506	90	349	245.87	43.86	.158	-.196	-.217

Çoklu regresyon modelinin ilk sayıltısı olarak bağımlı değişken, eşit aralık veya eşit oranlı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken olması gerektiği ve bağımsız değişkenlerin ise, bunlara ek olarak, kategorik de olabileceği ifade edilmiştir (Kalaycı, 2006). Psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlik algılarının, psikolojik danışma öz yeterlik algılarını yordamasının inceleneceği bu çalışmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler, sürekli ve eşit aralıklı değişkenlerdir. Regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için örneklem sayısının N≥50+8m (m=bağımsız değişken sayısı) formülüne uygun olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada bağımsız değişken sayısı, demografik değişkenlerle birlikte 6'dır. Formül uygulandığında örneklem büyüklüğünün (506>98) sağlanmış olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğü 50'den fazla ise normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Akdağ, 2021, s. 23). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu için normallik testi için Kolmogorov-Smirnov kullanılmıştır. Tablo 2. incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında, "psikolojik danışmada zorluklar-danışan problemleri" ve "psikolojik danışma öz yeterlik" p>.05 (p=.068) bulunmuştur. Diğer alt boyutların Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise p<.05 olduğu için ölçeklerin Skewness ve Kurtosis değerlerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının 3'ten küçük olduğu görülmektedir. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için değişkenlerin tamamı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

normal dağılıma sahip olmalıdır (Kalaycı, 2006). Kallner (2018) ve Kline'a (2023) göre, normallik varsayımı sağlanabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3'ten küçük (-3 ile +3 aralığında) olması gerekmektedir. Bu çalışmada da nicel verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebepten dolayı, verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Böylelikle, çoklu regresyonun ikinci sayıltısı da doğrulanmıştır. Çoklu regresyon modelinin üçüncü sayıltısı olarak değişkenler arasında doğrusal ilişki olması gerektiği ifade edilmiştir (Kalaycı, 2006). Bu sayıltının incelenmesinde saçılım diyagramları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, bağımsız değişken olan duygusal öz yeterlik, bağımlı değişkenlerin tümüyle doğrusal ilişki göstermiştir.

Çoklu regresyonun dördüncü sayıltısı olarak, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmaması gerektiği ifade edilmiştir (Kalaycı, 2006). Çoklu bağlantılılık probleminin ortaya çıkmaması için değişkenler arasındaki korelasyonların (r<.90)'dan küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, çoklu bağlantılık problemi tolerans ve varyans artış değerleri (VIF) ile analiz edilmiştir. Çoklu bağlantılık probleminin olmaması için VIF değeri 10'un altında, tolerans değerinin .20'nin üstünde olması gerekmektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2008). Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığı hem korelasyon analizleriyle hem de tolerans ve VIF analizleriyle incelenmiştir. Analiz sonuçlarında tüm korelasyon değerlerinin .90'dan küçük olduğu ve yordayıcı değişkenlerin arasındaki tolerans değerlerinin .20'nin üstünde ve VIF değerlerinin 10'un altında olduğu bulunmuştur. Elde edilen verilerde çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı görülmüştür. Bir diğer sayıltı olan, gözlem değerleri içinde uç değerlerin olmaması (Kalaycı, 2006) sayıltısını yerine getirmek için veriler ilk toplandığında standardize hata ile Cook's Distance değerlerine bakılarak uç değerler, veriler içerisinden çıkartılmıştır. Standardize hata minimum değeri "-3.29" ve maksimum değeri "3.29" aralığında, Cook's Distance maksimum değeri 1.00'ın altında olmayan uç değerler veriden çıkartılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uç değerler çıkartıldıktan sonra, grafikler incelenip tahminlere ait hataların normal dağılıma uygun ve eş varyanslılığın olduğu tespit edilmiştir. Uç değerler çıkartıldıktan sonra analizlere 506 veriyle devam edilmiştir. Hataların birbirinden bağımsız olduğunu ve otokorelasyonu test etmek için ise Durbin-Watson değerleri kontrol edilmiştir. Durbin-Watson değeri (d) 0'a yakın olması pozitif, 4'e yakın olması negatif otokorelasyonu göstermekte olup değerin 2'ye yakın olması ise otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Durbin ve Watson, 1950). Uç değerler çıkarıldıktan sonra oluşan standardize hata, Cook's Distance ve Durbin-Watson yeni değerlerinin istenilen aralıkta olduğu görülmüştür.

Veriler, SPSS 25.0 paket programıyla analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Çoklu regresyon analizinin temel sayıltıları doğrulandıktan sonra analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre psikolojik danışma öz yeterlik algıları bağımsız gruplar t-testi analizi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne tutumları ve algılanan baba tutumlarına göre psikolojik danışma öz yeterlik algıları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algıları ile psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler korelasyon analiziyle incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarını yordamasının incelenmesinde ise çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlik algıları ile psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilere ait bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular

Bu kısımda, çalışmada ele alınan cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu değişkenlerinin psikolojik danışma öz yeterliği ile ilişkilerine ait verilere yer verilmiştir.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile cinsiyet ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3.
Psikolojik danışma öz yeterliğin cinsiyet t-testi analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*SS*	*t*	*p*
Yardım Becerileri–Keşif	K	367	34.15	5.55	3.30	.001*
	E	139	32.26	6.20		
Yardım Becerileri–İçgörü	K	367	37.02	7.69	-.66	.510
	E	139	37.55	8.99		
Yardım Becerileri–Eylem	K	367	25.97	5.43	1.08	.280
	E	139	25.39	5.34		
Oturumu Yönetme	K	367	65.08	12.65	1.74	.083
	E	139	62.89	12.75		
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	K	367	29.54	9.48	-1.11	.269
	E	139	30.58	9.07		
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	K	367	54.52	14.80	-1.12	.263
	E	139	56.13	13.52		

*p<.05

Psikolojik danışma öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyetle ilişkisi incelendiğinde, yalnızca "yardım becerileri faktörü–keşif" alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur (t = 3.30, p <.05). Elde edilen bulgular, kadınların keşif puanlarının ($\bar{x}$ = 34.15), erkeklerin puanlarına ($\bar{x}$ = 32.26) kıyasla yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile sınıf düzeyi ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 4.'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Psikolojik danışma öz yeterliğin sınıf düzeyi t-testi analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	*N*	$\bar{x}$	*SS*	*T*	*p*
Yardım Becerileri–Keşif	Üçüncü	278	33.12	5.47	-2.21	.028*
	Dördüncü	228	34.25	6.12		
Yardım Becerileri–İçgörü	Üçüncü	278	37.10	8.42	-.20	.840
	Dördüncü	228	37.25	7.62		
Yardım Becerileri–Eylem	Üçüncü	278	25.47	5.57	-1.54	.123
	Dördüncü	228	26.22	5.18		
Oturumu Yönetme	Üçüncü	278	62.78	12.74	-3.35	.001*
	Dördüncü	228	66.54	12.38		
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	Üçüncü	278	30.11	9.09	.75	.456
	Dördüncü	228	29.48	9.71		
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	Üçüncü	278	54.82	14.17	-.24	.812
	Dördüncü	228	55.13	14.84		

*p<.05

Psikolojik danışma öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyi ile yalnızca "yardım becerileri faktörü–keşif" alt boyutu (t = -2.21, p <.05) ve "oturumu yönetme faktörü" (t = -3.35, p <.05) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, 4. sınıf öğrencilerinin "keşif" puanlarının ($\bar{x}$ = 34.25), 3. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}$ = 33.12) göre yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, "oturumu yönetme" faktöründe 4. sınıflar ($\bar{x}$ = 66.54), 3. sınıflara ($\bar{x}$ = 62.78) kıyasla yüksek puanlar elde etmiştir. Diğer faktörler ve alt boyutlarda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile sosyo-ekonomik düzeyi ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ANOVA analizi sonuçları Tablo 5.'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Psikolojik danışma öz yeterliğin sosyo-ekonomik düzeyine göre ANOVA analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	*Varyans Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Yardım Becerileri–Keşif	Gruplararası	19.379	2	9.69	.288	.750	
	Gruplariçi	16932.772	503	33.66			-
	Toplam	16952.150	505				
Yardım Becerileri–İçgörü	Gruplararası	16.198	2	8.10	.124	.883	
	Gruplariçi	32805.185	503	65.22			-
	Toplam	32821.383	505				
Yardım Becerileri–Eylem	Gruplararası	107.213	2	53.61	1.842	.159	
	Gruplariçi	14634.574	503	29.10			-
	Toplam	14741.787	505				
Oturumu Yönetme	Gruplararası	868.751	2	434.38	2.710	.068	
	Gruplariçi	80635.510	503	160.31			-
	Toplam	81504.261	505				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	Gruplararası	27.637	2	13.82	.157	.855	
	Gruplariçi	44317.059	503	88.11			-
	Toplam	44344.696	505				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	Gruplararası	496.696	2	248.35	1.188	.306	
	Gruplariçi	105129.433	503	209.01			-
	Toplam	105626.128	505				

*p<.05

Tablo 5.'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerin p değerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA (F Testi) sonuçları incelendiğinde, psikolojik danışma öz yeterlik algılarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile algılanan anne tutumları ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının algılanan anne tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ANOVA analizi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Psikolojik danışma öz yeterliğin algılanan anne tutumlarına göre ANOVA analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	*Varyans Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Yardım Becerileri–Keşif	Gruplararası	33.289	3	11.10	.329	.804	
	Gruplariçi	16918.862	502	33.70			-
	Toplam	16952.150	505				
Yardım Becerileri–İçgörü	Gruplararası	381.909	3	127.30	1.970	.118	
	Gruplariçi	32439.474	502	64.62			-
	Toplam	32821.383	505				
Yardım Becerileri–Eylem	Gruplararası	34.038	3	11.35	.387	.762	
	Gruplariçi	14707.749	502	29.30			-
	Toplam	14741.787	505				
Oturumu Yönetme	Gruplararası	317.263	3	105.75	.654	.581	
	Gruplariçi	81186.998	502	161.73			-
	Toplam	81504.261	505				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	Gruplararası	576.714	3	192.24	2.205	.087	
	Gruplariçi	43767.982	502	87.19			-
	Toplam	44344.696	505				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	Gruplararası	1704.994	3	568.33	2.745	.142	
	Gruplariçi	103921.135	502	207.01			-
	Toplam	105626.128	505				

*p<.05

Tablo 6.'daki ANOVA sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerin p değerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA (F Testi) sonuçları incelendiğinde, psikolojik danışma öz yeterlik algılarının algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Psikolojik danışma öz yeterliği ile algılanan baba tutumları ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının algılanan baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ANOVA analizi sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Psikolojik danışma öz yeterliğin algılanan baba tutumlarına göre ANOVA analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	*Varyans Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Yardım Becerileri–Keşif	Gruplararası	114.750	3	38.25	1.136	.334	
	Gruplariçi	16605.303	493	33.68			-
	Toplam	16720.052	496				
Yardım Becerileri–İçgörü	Gruplararası	80.464	3	26.82	.416	.742	
	Gruplariçi	31813.604	493	64.53			-
	Toplam	31894.068	496				
Yardım Becerileri–Eylem	Gruplararası	17.679	3	5.89	.201	.895	
	Gruplariçi	14426.285	493	29.26			-
	Toplam	14443.964	496				
Oturumu Yönetme	Gruplararası	22.738	3	7.58	.047	.987	
	Gruplariçi	80036.964	493	162.35			-
	Toplam	80059.702	496				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	Gruplararası	119.951	3	39.98	.450	.718	
	Gruplariçi	43850.013	493	88.95			-
	Toplam	43969.964	496				
Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri	Gruplararası	792.051	3	264.02	1.260	.287	
	Gruplariçi	103268.368	493	209.47			-
	Toplam	104060.419	496				

*p<.05

Tablo 7.'deki ANOVA sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerin p değerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA (F Testi) sonuçları incelendiğinde, psikolojik danışma öz yeterlik algılarının algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliği ilişkisi

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algıları ve psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ölçek ve alt boyutlardan elde edilen puanlardan hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 8.'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8.
Duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliklerin aralarındaki korelasyonlar

	Yardım Becerileri–Keşif	Yardım Becerileri–İçgörü	Yardım Becerileri–Eylem	Oturumu Yönetme	Psikolojik Danışmada Zorluklar–İlişkide Çatışmalar	Psikolojik Danışmada Zorluklar–Danışan Problemleri
Duyguları düzenleme	.359**	.260**	.311**	.365**	.245**	.307**
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.312**	.223**	.277**	.355**	.242**	.259**
Duyguları anlama	.386**	.213**	.290**	.372**	.125**	.240**
Duyguları algılama	.417**	.190**	.274**	.355**	.137**	.201**

**p<.01

Tablo 8. incelendiğinde, duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik algılarının alt boyutlarının hepsinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edildiği görülmektedir. Özellikle "yardım becerileri faktörü-keşif alt boyutu" ile "duyguları düzenleme" (r = .359, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .312, p <.01), "duyguları anlama" (r = .386, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .417, p <.01) alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. "İçgörü alt boyutu" incelendiğinde, "duyguları düzenleme" (r = .260, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .223, p <.01), "duyguları anlama" (r = .213, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .190, p <.01) alt boyutlarıyla pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. "Eylem alt boyutu" ile ilişkiler değerlendirildiğinde ise "duyguları düzenleme" (r = .311, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .277, p <.01), "duyguları anlama" (r = .290, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .274, p <.01) alt boyutlarında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

"Oturumu yönetme faktörü" açısından yapılan analizlerde, "duyguları düzenleme" (r = .365, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .355, p <.01), "duyguları anlama" (r = .372, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .355, p <.01) alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. "Psikolojik danışmadaki zorluklar faktörü-ilişkide çatışmalar alt boyutu" incelendiğinde, "duyguları düzenleme" (r = .245, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .242, p <.01), "duyguları anlama" (r = .125, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .137, p <.01) alt boyutlarında pozitif ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Son olarak, "danışan problemleri alt boyutu" ile "duyguları düzenleme" (r = .307, p <.01), "duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma" (r = .259, p <.01), "duyguları anlama" (r = .240, p <.01) ve "duyguları algılama" (r = .201, p <.01) alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliklerini yordamasındaki rolüne ilişkin bulgular

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algıları ve psikolojik danışma öz yeterlik algılarının alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği yardım becerileri faktörünün keşif alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları yardım becerileri faktörü keşif alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin keşif alt boyutunu açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	9.604	2.103		4.566	.000*
Duyguları düzenleme	.201	.077	.148	2.607	.009*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.064	.078	.045	.823	.411
Duyguları anlama	.149	.086	.104	1.737	.083
Duyguları algılama	.421	.096	.250	4.361	.000*

*p<.05

R=.460 R^2=.205 $F_{(4-501)}$=33.602 p=.000

Elde edilen sonuçlara göre, "duyguları algılama" (β = .250, t = 4.361, p <.001) ve "duyguları düzenleme" (β = .148, t = 2.607, p <.01) "keşif alt boyutunu" anlamlı düzeyde yordayan faktörler olarak belirlenmiştir ($F_{(4,\ 501)}$ = 33.602, p <.001). Diğer değişkenler ise anlamlı bir yordama etkisi göstermemiştir. "Duyguları düzenleme" ve "duyguları algılama" değişkenleri, "keşif alt boyutu"ndaki varyansın %20,5'ini açıklamaktadır. Bulgular, "duyguları düzenleme" ile "duyguları algılama"nın "keşif" üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği yardım becerileri faktörünün içgörü alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları yardım becerileri faktörü içgörü alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin içgörü alt boyutunu açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	17.701	3.166		5.591	.000*
Duyguları düzenleme	.304	.116	.161	2.616	.009*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.139	.117	.070	1.194	.233
Duyguları anlama	.132	.129	.066	1.021	.308
Duyguları algılama	.072	.145	.031	.498	.619

*p<.05
R=.278 R^2=.070 $F_{(4-501)}$=10.501 p=.000

Elde edilen bulgulara göre, "duyguları düzenleme" (β = .161, t = 2.616, p <.01) "içgörü alt boyutunu" anlamlı şekilde yordayan tek değişken olarak belirlenmiştir ($F_{(4, 501)}$ = 10.501, p <.001). Diğer değişkenler anlamlı bir yordama etkisi göstermemiştir. "Duyguları düzenleme", "içgörü" alt boyutundaki toplam varyansın %7'sini açıklamıştır. Sonuçlar, "duyguları düzenleme"nin "içgörü" alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği yardım becerileri faktörünün eylem alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları yardım becerileri faktörü eylem alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin eylem alt boyutunu açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	8.685	2.067		4.202	.000*
Duyguları düzenleme	.198	.076	.157	2.615	.009*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.112	.076	.084	1.468	.143
Duyguları anlama	.131	.084	.098	1.560	.119
Duyguları algılama	.138	.095	.088	1.452	.147

*p<.05
R=.353 R^2=.118 $F_{(4-501)}$=17.813 p=.000

Elde edilen bulgulara göre, "duyguları düzenleme" (β = .157, t = 2.615, p <.01) "eylem alt boyutunu" anlamlı şekilde yordayan tek değişken olarak belirlenmiştir ($F_{(4, 501)}$ = 17.813, p <.001). Diğer değişkenler anlamlı bir yordama etkisi göstermemiştir. "Duyguları düzenleme", "eylem" alt boyutundaki toplam varyansın %11,8'ini açıklamıştır. Bulgular, "duyguları düzenleme"nin "eylem" üzerindeki düşük etkisini ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği oturumu yönetme faktörünü yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları oturumu yönetme faktörünü anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin oturumu yönetme faktörünü açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	13.821	4.662		2.965	.003*
Duyguları düzenleme	.396	.171	.133	2.318	.021*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.435	.172	.139	2.528	.012*
Duyguları anlama	.446	.190	.142	2.345	.019*
Duyguları algılama	.456	.214	.124	2.135	.033*

*p<.05
R=.441 R^2=.188 $F_{(4-501)}$ =30.259 p=.000

Elde edilen bulgular, "duyguları anlama" (β = .142, t = 2.345, p <.05), "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma" (β = .139, t = 2.528, p <.05), "duyguları düzenleme" (β = .133, t = 2.318, p <.05) ve "duyguları algılama" (β = .124, t = 2.135, p <.05) değişkenlerinin "oturumu yönetme faktörü"nü anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur ($F_{(4, 501)}$ = 30.259, p <.001). Bu değişkenler, "oturumu yönetme" faktöründeki varyansın %18,8'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgular, tüm alt boyutların "oturumu yönetme faktörü" üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği psikolojik danışmada zorluklar faktörünün ilişkide çatışmalar alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları psikolojik danışmada zorluklar faktörü ilişkide çatışmalar alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 13.'te verilmiştir.

Tablo 13.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin ilişkide çatışmalar alt boyutunu açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	10.812	3.688		2.932	.004*
Duyguları düzenleme	.374	.135	.171	2.769	.006*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.340	.136	.147	2.496	.013*
Duyguları anlama	-.143	.150	-.062	-.952	.341
Duyguları algılama	.073	.169	.027	.432	.666

*p<.05
R=.271 R^2=.066 $F_{(4-501)}$ =9.905 p=.000

Kılıç, M. ve Alver, B. (2025). Psikolojik danışman adaylarının bazı değişkenlere göre duygusal ve psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 949-978. DOI. 10.51460/baebd.1590487

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Elde edilen bulgular, "duyguları düzenleme" (β = .171, t = 2.769, p <.01) ile "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma" (β = .147, t = 2.496, p <.05) değişkenlerinin "ilişkide çatışmalar alt boyutu"nu anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir ($F_{(4, 501)}$ = 9.905, p <.001). Diğer değişkenler ise anlamlı yordayıcı olarak bulunmamıştır. "Duyguları düzenleme" ile "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma", "ilişkideki çatışmalar" alt boyutundaki varyansın %6,6'sını açıklamaktadır. Bulgular, bu değişkenlerin düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal öz yeterliğin psikolojik danışma öz yeterliği psikolojik danışmada zorluklar faktörünün danışan problemleri alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Psikolojik danışman adaylarının, duygusal öz yeterlik algılarının psikolojik danışma öz yeterlik algıları psikolojik danışmada zorluklar faktörü danışan problemleri alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 14.'te verilmiştir.

Tablo 14.
Duygusal öz yeterliklerin psikolojik danışma öz yeterliğin danışan problemleri alt boyutunu açıklamasıyla ilgili çoklu regresyon analizleri

Model	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*
Sabit	15.552	5.596		2.779	.006*
Duyguları düzenleme	.693	.205	.205	3.378	.001*
Duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma	.298	.207	.083	1.441	.150
Duyguları anlama	.285	.228	.080	1.249	.212
Duyguları algılama	.019	.257	.004	.073	.942

*p<.05
R=.323 R^2=.097 $F_{(4-501)}$ =14.591 p=.000

Elde edilen bulgular, "duyguları düzenleme" (β = .205, t = 3.378, p <.01) değişkeninin "danışan problemleri alt boyutu"nu anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir ($F_{(4, 501)}$ = 14.591, p <.001). Diğer değişkenler anlamlı bir şekilde yordayıcı bulunmamıştır. "Duyguları düzenleme", "danışan problemleri" alt boyutundaki varyansın %9,7'sini açıklamaktadır. Sonuçlar, "duyguları düzenleme"nin "danışan problemleri" üzerinde düşük etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın, psikolojik danışma öz yeterlik puanlarının cinsiyetle ilişkisi üzerine yapılan analizlerinde, psikolojik danışma öz yeterliğin "keşif" alt boyutunda cinsiyetin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılıkta kadınlar, erkeklere göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Aliyev ve Tunç (2015)'un yapmış olduğu çalışmada da kadınların, erkeklere kıyasla keşif becerilerinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aliyev ve Tunç, 2015). Bu bulgu, çalışmanın kadınların erkeklerden daha fazla keşi becerileri sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalar ise, yalnızca, yardım becerileri öz yeterliği puanlarında cinsiyete göre farklılık saptamıştır (Bağcı vd., 2021; Durmuşçelebi ve Karayağız, 2018). Bu bulgularda, kadınların erkeklere göre daha yüksek psikolojik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

danışma öz yeterliğine sahip oldukları bulunmuştur. Buna ek olarak, genel psikolojik danışma öz yeterlik puanlarında ise kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek puan elde ettiklerinin bulunduğu çalışmada vardır (Bodenhorn ve Skaggs, 2005). Bahsi geçen bulguların aksine, psikolojik danışma öz yeterliğin cinsiyetle anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulan çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel, 2023; Akçakaya, 2022; Aksoy ve Diken, 2009; Aydın vd., 2017; Bakar vd., 2011; Satıcı, 2014; Yam, 2016, 2018; Yayla ve İkiz, 2017; Yıldırım vd., 2023).

Araştırmanın diğer bulguları, 4. sınıfların 3. sınıflara kıyasla "yardım becerileri" ve "oturumu yönetme" faktörlerinde yüksek puanlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada, lisansüstü eğitim gören psikolojik danışmanların, lisans öğrencilerine göre daha yüksek psikolojik danışma öz yeterlik puanlarına sahip oldukları bulunmuştur (Yayla ve İkiz, 2017). Diğer araştırmalar da eğitim seviyesi arttıkça psikolojik danışma öz yeterliklerinin arttığını göstermektedir (Ak ve Deniz Yöndem, 2022; Aksoy ve Diken, 2009; Bakar vd., 2011; Demir ve Tunç, 2022; Oh vd., 2019; Satıcı, 2014; Yam, 2016). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda ise bu bulguları desteklemeyen sonuçlar bulunmuştur (Adıgüzel, 2023; Aydın vd., 2017; Şahin Kıralp, 2015; Yıldırım vd., 2023). Mesleki deneyim arttıkça psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin de arttığına dair bulgular mevcuttur (Adıgüzel, 2023; Ak ve Deniz Yöndem, 2022; Aksoy ve Diken, 2009; Azar, 2024; Bağcı vd., 2021; Bodenhorn ve Skaggs, 2005; Keskin, 2020; Satıcı, 2014; Yam, 2018; Yıldırım vd., 2023). Psikolojik danışmanların mesleki deneyimleriyle öz güvenlerinin arttığı ve bu durumun psikolojik danışma öz yeterliklerini yükselttiği öne sürülmektedir (Satıcı, 2014). Bu bilgiler, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Psikolojik danışman adaylarının eğitim seviyesi arttıkça psikolojik danışma öz yeterliğinin artış gösterebileceği ifade edilebilir. Bu durum, uygulamaya dönük eğitimlerin alınması ve öğrencilerin psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştiriyor olmaları sayesinde olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu uygulamalar ile psikolojik danışman adayları, psikolojik danışma sürecinde daha fazla deneyim kazanmaktadırlar. Üçüncü sınıfta psikolojik danışmayla ilgili teorik derslerin alınması ve uygulamanın daha az olması; dördüncü sınıfta ise öğrencilerin daha fazla uygulamaya dönük psikolojik danışma eğitimi almaları bu farkı ortaya çıkaran etmenlerden olabilir. Dördüncü sınıfta, öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları grupla veya bireyle psikolojik danışma uygulamalarında, teori eğitimlerinde psikolojik danışma becerileriyle ilgili almış oldukları bilgileri sınama imkânı elde etmeleri de psikolojik danışma öz yeterliklerini geliştiren etmenler arasında olduğu söylenebilir. Tüm bu eğitimler boyunca elde edilen tecrübeler, psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterlik algılarını geliştirmelerine katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterliklerin alt boyutlarında pozitif anlamlı ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Duygusal zekânın psikolojik danışma öz yeterlikle ilişkilerinin incelendiği bazı araştırmalarda, bu iki değişken arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Chan, 2004; Çapri ve Demiröz, 2016; Durmuşçelebi ve Karayağız, 2018; Martin vd., 2004). Ayrıca, zor danışan davranışlarıyla başa çıkmada algılanan düşük özgüvenin, problem çözme ve duyguları etkin şekilde kullanma konusundaki algılanan düşük yetenekle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Easton vd., 2008). Ruh sağlığı çalışanlarının duyguları ifade etme becerilerinin, psikolojik danışma öz yeterlik puanlarıyla pozitif anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirtilmiştir (Özgönül ve Ümmet, 2020). Psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları pozitif duygularının, psikolojik danışma öz yeterliklerini yordadığı bulunmuştur (Ümmet, 2017). Bu bulgular, araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, duygusal öz yeterliğin yüksek olduğu bireylerin, psikolojik danışma öz yeterliğinde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yüksek olabileceğini göstermektedir. Psikolojik danışma sürecinin duygu ağırlık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, duygusal öz yeterliğin yüksek olması ile psikolojik danışmanlar psikolojik danışma sürecini yönetmede daha başarılı olabilecekleri söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, duygusal öz yeterlik puanlarının, özellikle, psikolojik danışma öz yeterlikle ilişkisini ve "keşif" alt boyutunu nasıl etkilediğini incelemektedir. "Duyguları düzenleme" ile "duyguları algılama" becerilerinin, "keşif" becerisini anlamlı şekilde yordaması, bu duygusal becerilerin psikolojik danışma sürecinde, keşif yapma (örneğin, danışanın sorunlarının daha iyi anlaşılması, çözüm yollarının ortaya konması) üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. "Keşif" alt boyutu, danışanın duygusal dünyasını anlamak, içsel çatışmalarını keşfetmek ve duygusal farkındalık kazanmasını sağlamak için kritik bir adımdır (Pamukçu ve Demir, 2013). "Duyguları düzenleme", danışmanların kendi duygularını uygun şekilde yönetmelerini sağlarken, "duyguları algılama" ise danışanın hislerini doğru bir şekilde anlamaya yönelik yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Bintaş-Zörer ve Yorulmaz, 2022). Bu becerilerin, keşif sürecinde önemli rollerinin olduğu görülmektedir ve bu beceriler "keşif"in %20,5'ini açıklamaktadır. Bu sonuç da duygusal öz yeterlik ile psikolojik danışma öz yeterlik algılarının arasındaki güçlü ilişkiyi destekler niteliktedir. Diğer beceriler olan "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma" ile "duyguları anlama" becerilerinin "keşif"i anlamlı yordamaması, bu becerilerin danışmanlık sürecinde keşif yapma ile daha az ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bu durum, duygusal becerilerin keşif sürecine etkisinin farklı seviyelerde olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, duyguları düzenleme ve "duyguları algılama becerilerinin, psikolojik danışmanların keşif aşamasında daha etkin olabilmelerine yardımcı olduğu ve bu becerilerin geliştirilmesinin, psikolojik danışmanlık sürecinin kalitesini artırabileceği sonucuna varılabilir.

Psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlikleri ile psikolojik danışma öz yeterliği faktörlerinden "içgörü" arasındaki ilişki incelendiğinde, yalnızca duyguları düzenleme becerisinin "içgörü"yü anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu, duygusal öz yeterliğin içgörü sağlamada önemli rolünün olduğunu, fakat, bu ilişkinin daha sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Duyguları düzenleme, bireyin duygusal durumlarını tanıma ve bunları sağlıklı şekilde yönetebilme yeteneğiyle ilgilidir (You vd., 2019). İçgörü ise, danışanın düşünce ve duygularını daha derinlemesine anlaması, farkındalık kazanması anlamına gelir (Akdoğan, 2014). Duyguları düzenleme becerisinin "içgörü" alt boyutunu %7 oranında açıklaması, bu becerinin içgörüye katkı sağladığını ancak etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Yani, "duyguları düzenleme" ile "içgörü" arasındaki ilişki, diğer duygusal beceriler kadar güçlü olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma öz yeterliğinin geliştirilmesi için video ve rol yapma yöntemlerinin kullanıldığı deneysel çalışmada, video izleyen grubun, danışmanlık seansıyla ilgili rol yapan gruba göre, psikolojik danışmanlık öz yeterliğinde daha etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur (Larson vd., 1999). Çeşitli ruhsal sorunların ele alındığı danışma oturumlarının, psikolojik danışmanlık eğitimi alan öğrencilere izletilmesi ile psikolojik danışma öz yeterlikleri geliştirme fırsatı sunulabilir. Bu videoların içeriği, duygusal müdahalelerin yapıldığı oturumlar olması ise duygusal öz yeterliklerini geliştirmelerine imkân sunabilir.

"Eylem" alt boyutunu, yalnızca, "duyguları düzenleme" anlamlı bir şekilde yordamıştır. Bu sonuç, duyguları düzenlemenin, danışmanların eyleme geçme ve çözüm odaklı yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Varyansın %11,8'ini açıklaması, etkisinin düşük önemde olduğunu göstermektedir. Psikolojik danışma mesleğiyle ilgili olan dersler aracılığıyla,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

psikolojik danışman adaylarına uygulama yapabilme becerisi kazandırılır (Tang vd., 2004). Yüzleştirme becerisi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmada (Uslu ve Arı, 2005) danışanların kişisel gelişimi ve iyileşmesinin arttığına dair bulunan sonuçlar, duygusal öz yeterliğin artırılmasının psikolojik danışmanlık sürecine katkı sağlayabileceğini destekler niteliktedir. Aynı zamanda, meslek elemanlarının, psikolojik danışma öz yeterlik seviyelerinin artırılması ile mesleki bağlılıklarının artacağına dair görüşler de mevcuttur (Doğanülkü ve Kırdök, 2020). Danışmanlık becerilerinin güçlendirilmesi, danışmanların öz güvenini artırarak mesleki tatmin ve bağlılıklarını pekiştirebilir. Bu noktada, duygusal öz yeterliklerin artırılması, psikolojik danışmanların hem danışmanlık süreçlerinde daha verimli olmalarını hem de mesleki anlamda daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerini destekleyebilir. Duygusal zekâ ve duygusal öz yeterlik düzeyine etki edecek eğitim programının geliştirildiği bir çalışmada, eğitimin sonunda katılımcıların, duygusal zekâ ve duygusal öz yeterlikler düzeylerinin artış gösterdiği bulunmuştur (Dacre Pool ve Qualter, 2012). Duygusal öz yeterliğin ve psikolojik danışma eğitiminin hem danışanların kişisel gelişimini hem de psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarını artırmada önemli bir rolünün olabileceği söylenebilir. Psikolojik danışmanlarda duygusal becerilerinin geliştirilmesi, psikolojik danışmanların danışanlarıyla daha etkili bir şekilde çalışmasını ve onlara daha derinlemesine yardım sunmasını mümkün kılabilir. Özetle, duygusal öz yeterlik, psikolojik danışmanın hem danışanla olan ilişkisini hem de mesleki kariyerini pozitif yönde etkileyebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, duygusal öz yeterliğin tüm alt boyutları, psikolojik danışma öz yeterliğinin "oturumu yönetme faktörü"nü anlamlı şekilde yordamıştır ve toplam varyansın %18,8'ini açıklamıştır. Bu bulgular, duygusal öz yeterlik becerilerinin danışmanlık sürecinde oturum yönetimi üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Danışman, oturumu yönetirken duygusal öz yeterlik becerilerini etkin bir şekilde kullanarak, danışanın duygusal hallerine daha iyi duyarlılık gösterip, oturumun daha verimli yürütebilir. Bu da danışmanın oturumu yönetme becerilerini güçlendirebilir ve genel danışmanlık süreçlerini iyileştirebilir. Bu görüşleri, psikolojik danışmanların oturumu yönetmeye ilişkin görüş ve inançları, psikolojik danışma öz yeterliğini artırdığı ve böylece, psikolojik danışma oturumunu olumlu bir şekilde etkilediği (Ümmet, 2017) görüşünün desteklediği görülmektedir. Sonuç olarak, duygusal öz yeterlik ve özellikle, duyguları düzenleme gibi becerilerin geliştirilmesi, psikolojik danışman adaylarının oturum yönetimi gibi kritik becerilerde daha etkili olmalarına katkı sağlayabilir. Bu da danışmanlık süreçlerinin daha başarılı ve verimli olmasına zemin hazırlayabilecektir.

"Duyguları düzenleme" ile "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma" alt boyutlarının, "ilişkide çatışmalar"ı anlamlı olarak yordaması, bu duygusal becerilerin, çatışmaların yönetilmesi ve bu çatışmaların çözülmesinde rolünün olduğunu göstermektedir. İlişkide çatışmalar, psikolojik danışmanlık sürecinde sıklıkla karşılaşılan bir zorluk olduğundan, danışmanların bu alandaki becerileri, danışanla olan iletişimi ve ilişkileri üzerinde doğrudan etkili olabilir. "Duyguları düzenleme" (örneğin, öfke, hayal kırıklığı vb. rahatsız edici duyguları yönetme) ve "duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma" (duyguları problem çözme süreçlerinde rasyonel olarak kullanma) becerileri, çatışmaların etkili şekilde yürütülebilmesine yardımcı olabilir. Diğer becerilerin "ilişkide çatışmalar"ı anlamlı şekilde yordamaması, bu becerilerin doğrudan çatışmaların yönetimiyle ilişkilendirilemediğini veya çatışmaların çözülmesindeki etkinliğinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu da duygusal becerilerin çatışma yönetiminde farklı derecelerde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Toplam varyansın %6,6'sını açıklayan bu bulgular, duygusal öz yeterliğin "ilişkide çatışmalar" alt boyutu üzerindeki etkisinin düşük olduğunu, ancak, yine de bazı duygusal becerilerin çatışma yönetiminde belirli bir katkı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağladığını göstermektedir. Bu durum, psikolojik danışmanların çatışma yönetimi ve ilişkilerde daha etkili olabilmeleri için duygusal öz yeterliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

"Duyguları düzenleme", "danışan problemleri"ni anlamlı şekilde yordamıştır. Bu, duyguları düzenlemenin, danışmanların danışanların yaşadığı sorunları daha iyi anlamalarına ve danışanın sorunlarını etkili şekilde ele almalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. "Duyguları düzenleme", "danışan problemleri"nin %9,7'sini açıklamaktadır, bu da duygusal düzenlemenin danışmanların, danışanların problemleriyle başa çıkmalarındaki ele alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir. Diğer becerilerin bu alt boyutu yordamıyor oluşu, bu becerilerin danışanların problemleriyle ilgili doğrudan bir etki yaratmadığını ve diğer faktörlerin daha çok belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Edinilen bulgular, psikolojik danışma sürecinde deneyim elde etmenin psikolojik danışma öz yeterliğini artırma konusunda önemli bir faktör olabileceğini işaret etmektedir. Duygusal öz yeterliğin kaygıyla negatif ilişkili olduğunu gösteren bulgular (Galla ve Wood, 2012; Niditch ve Varela, 2012), psikolojik danışmanların kaygı seviyelerinin yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Eğer, psikolojik danışmanların duygusal öz yeterlikleri artırılırsa, kaygılarını daha etkili biçimde kontrol altına alabilecekleri öngörülmektedir (Özteke Kozan, 2018). Bu da mesleki performansı olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgular ışığında, duygusal öz yeterliğin, psikolojik danışmanlık becerilerini güçlendirmede önemli araç olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, 2018-2019 yıllarında Necmettin Erbakan, Kırıkkale ve Aksaray Üniversitesi'nde psikolojik danışmanlık eğitimi alan 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Katılımcılar, yalnızca, uygulamalı psikolojik danışma dersi alan öğrencilerden seçilmiş olup elde edilen bulgular, çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Yapılan tartışmalar bu sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmıştır.

Öneriler

Bu kısımda, araştırmacılar ve alan çalışmacıları için maddeler halinde öneriler sunulmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterliklerinin gelişimine katkı sunmak adına psikoeğitim programları geliştirilebilir. Deneysel çalışmalar ile geliştirilen psikoeğitim programlarının etkililiği incelenebilir.
- Gelecekteki araştırmalar, psikolojik danışmanlık eğitimi alırken duygusal öz yeterliklerin artırılmasına yönelik programların etkilerini ayrıntılı biçimde inceleyebilir.
- Araştırmacılar, duygusal öz yeterliği etkileyen faktörleri derinlemesine inceleyebilir ve bu faktörlerin psikolojik danışma öz yeterliklerini nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Psikolojik danışma eğitimi alan öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik programların ve derslerin eğitim müfredatlarına dahil edilmesi faydalı olabilir. Bu durum, psikolojik danışmanların, mesleki becerilerinin güçlenmesine ve psikolojik danışma süreçlerinde daha etkili olmalarına katkı sağlayabilir.
- Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlikleri hakkında, bu çalışmadaki değişkenlere ek olarak veya değişkenlerden farklı olarak gelecek kaygısı, öz farkındalık, bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik, tükenmişlik, kültürel değerler ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerle çalışılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Farklı üniversitelerde eğitim alan psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma öz yeterlikleri karşılaştırılabilir ve bu karşılaştırmalarda duygusal öz yeterlik değişken olarak ele alınabilir.
- Öğrencilerin duygusal zekâlarının, duyguları etkin kullanma becerilerinin, psikolojik danışma sürecinde etkili yardım becerilerinin ve zorluklarla başa çıkma yeteneklerinin güçlendirilmesiyle psikolojik danışmanlık süreçlerinde etkili sonuçlar almalarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlanabilir. Bu becerilerin geliştirilmesi için teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Üniversitelerdeki psikolojik danışmanlık eğitim programlarının, çeşitli duygusal sorunların ele alındığı psikolojik danışma uygulamaları deneyimi içerecek şekilde planlanması, psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterliklerini geliştirebilir ve bu sayede, psikolojik danışma öz yeterliklerini artırmalarına katkı sağlanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Adıgüzel, Y. (2023). *Psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ile iş doyumu ilişkisinin ve bu ilişkide öz şefkatin aracılık rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Ak, G., ve Deniz Yöndem, Z. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünün incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*(2), 1417-1447. https://doi.org/10.14812/cufej.1075915

Akçakaya, A. (2022). Psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutum, öz yeterlik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Içinde *PQDT - Global*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/psikolojik-danışma-yardımı-vermeye-yönelik-tutum/docview/2787194566/se-2?accountid=25089

Akdağ, M. (2021). *Bilimsel araştırmalarda istatistiksel analizler SPSS uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Akdoğan, R. (2014). Psikolojik yardım sürecinde terapötik bir hedef olarak içgörü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *6*(4), 375-388. https://doi.org/10.5455/cap.20140210075748

Aksoy, V., and Diken, İ. H. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological counsultation and counseling in special education. *Elementary Education Online*, *8*(3), 709-719. http://ilkogretim-online.org.tr

Akşab, G., ve Türk, F. (2022). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *5*(1), 1-40. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1685048

Aliyev, R., and Tunc, E. (2015). Self-efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *190*, 97-105. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.922

Aydın, F., Odaci, H., and Kahveci, H. (2017). School counselors' counseling self-efficacy: An evaluation in terms of life satisfaction and hope. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4607-4627. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4793

Azar, Z. (2024). *Psikolojik danışma öz-yeterliği: Psikolojik danışman adaylarında süpervizyon yaşantıları ve bilişsel esnekliğin rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bağcı, B., Uğur, A., Çalık, E., Uzun, İ. B., ve Başıbeyaz, İ. H. (2021). Psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, *1*(2), 148-173. https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimrehberlikdergisi/issue/66067/1032320

Bakar, A. R., Zakaria, N. S., and Mohamed, S. (2011). Malaysian counselors' self-efficacy: implication for career counseling. *International Journal of Business and Management*, *6*(9), 141-147. https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n9p141

Bakioğlu, F., ve Türküm, A. S. (2019). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterliklerinin çeşitli betimsel özellikleri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 178-190. https://doi.org/10.17556/erziefd.460584

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 464-469. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464

Batal, Ö., ve Ümmet, D. (2022). Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarına göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *56*(56), 44-59. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1050863

Bintaş-Zörer, P., ve Yorulmaz, O. (2022). Duygu düzenlemeye güncel bir bakış: Bağlamsal faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *14*(2), 195-206. https://doi.org/10.18863/pgy.972675

Bodenhorn, N., and Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *38*(1), 14-28. https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909766

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35th ed.). Pegem Akademi.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, *36*(8), 1781-1795. https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007

Choi, S., Kluemper, D. H., and Sauley, K. S. (2013). Assessing emotional self-efficacy: Evaluating validity and dimensionality with cross-cultural samples. *Applied Psychology*, *62*(1), 97-123. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00515.x

Christensen, L. B., Johnson, R. B., and Turner, L. A. (2021). *Research methods, design, and analysis* (13.). Pearson.

Çapri, B., ve Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 1037-1037. https://doi.org/10.17860/mersinefd.282399

Dacre Pool, L., and Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, *22*(3), 306-312. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010

Demir, F. E., ve Tunç, E. (2022). Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik ve psikolojik danışman öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, *15*(91), 57-76. https://doi.org/10.29228/JASSS.62184

Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. http://hdl.handle.net/11655/1762

Doğanülkü, H. A., ve Kırdök, O. (2020). Psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz-yeterliliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 1387-1401. https://doi.org/10.17679/inuefd.812605

Dryden, W. (2023). *Dealing with emotional problems using rational emotive behaviour therapy (REBT): A practitioner's guide* (2nd ed.). Routledge.

Durbin, J., and Watson, G. S. (1950). Testing for serial correlation in least squares regression: I. *Biometrika*, *37*(3/4), 409-428. https://doi.org/10.2307/2332391

Durmuşçelebi, M., ve Karayağız, Ş. (2018). Psikoloji eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ ve psikolojik danışma öz yeterliklerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *9*(16), 14-14. https://doi.org/10.26466/opus.460750

Easton, C., Martin, W. E., and Wilson, S. (2008). Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: Phase II. *Counselor Education and Supervision*, *47*(4), 218-232. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00053.x

Ellis, A. (2004). *The road to tolerance: The philosophy of rational emotive behavior therapy*. Prometheus Books.

Ellis, A. (2008). Rational-emotive behavior therapy. Içinde R. J. Corsini and D. D. Wedding (Ed.), *Current psychotherapies* (8., ss. 187-222). Thomson Brooks/ Cole.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss (and sex and drugs and rock "n" roll)* (3rd ed.). Sage Publications.

Galla, B. M., and Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, *52*(2), 118-122. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.012

Gladding, S. T. (2018). *Counseling: A comprehensive profession* (8th ed.). Pearson.

Green, S. B., and Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Pearson College Div.

Hackney, H., ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. S. Aydemir, Çev.). Mentis Yayıncılık.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., Owen, J., Thompson, M. N., and Wang, K. T. (2015). *Research design in counseling* (4th ed.). Brooks Cole.

Hessler, D. M., and Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, *33*(1), 241-246. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Işık, Ş., Ergüner Tekinalp, B., Üzbe Atalay, N., ve Kaynak, Ü. (2022). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar* (7th ed.). Pegem Akademi.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınları.

Kallner, A. (2018). *Laboratory statistics: Methods in chemistry and health sciences* (2nd ed.). Elsevier.

Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, S. (2020). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterlikleri ve psikolojik ihtiyaç doyumları* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/20.500.11782/3833

Kirk, B. A., Schutte, N. S., and Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, *45*(5), 432-436. https://doi.org/10.1016/J.PAID.2008.06.010

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.

Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, *26*(2), 219-273. https://doi.org/10.1177/0011000098262002

Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., and Smith, P. L. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision*, *38*(4), 237-248. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00574.x

Larson, L. M., and Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, *26*(2), 179-218. https://doi.org/10.1177/0011000098262001

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., and Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, *39*(1), 105-120. https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.105

Lent, R. W., Hill, C. E., and Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, *50*(1), 97-108. https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97

Martin, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., and Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, *44*(1), 17-30. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01857.x

Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mouloud, K., and Elkader, B. A. (2016). Self-efficacy and achievement motivation among football player. *The Swedish Journal of Scientific Research*, *3*(11), 13-19. https://www.researchgate.net/publication/317102209_Self-efficacy_and_Achievement_Motivation_among_Football_Player

Murdock, N. L. (2022). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* (F. Akkoyun, Çev.; 2nd ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Niditch, L. A., and Varela, R. E. (2012). Perceptions of parenting, emotional self-efficacy, and anxiety in youth: Test of a mediational model. *Child and Youth Care Forum*, *41*(1), 21-35. https://doi.org/10.1007/s10566-011-9150-x

Oh, S., Hahs-Vaughn, D. L., and Hagedorn, B. (2019). Exploring the relationships between counseling students' cultural factors, academic aptitude, and self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, *58*(4), 257-277. https://doi.org/10.1002/ceas.12156

Özgönül, Ö., ve Ümmet, D. (2020). Ruh sağlığı uzmanlarının duygu ifadesi ve danışma öz yeterliklerinin iyi oluşlarına olan etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*, 70-81. https://doi.org/10.18863/pgy.722104

Özteke Kozan, H. İ. (2018). Psikolojik danışman adaylarının danışma uygulamasına yönelik kaygıları: Nitel bir yaklaşım. *OPUS International Journal of Society Researches*, *9*(16), 109-137. https://doi.org/10.26466/opus.476077

Pamukçu, B., ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(40), 212-221. https://doi.org/10.17066/pdrd.48350

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 949-978.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 949-978.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Petrides, K. V., and Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*(1), 39-57. https://doi.org/10.1002/per.466

Rizzo, J. M., and Schwartz, R. C. (2021). The effect of mindfulness, psychological flexibility, and emotional intelligence on self-efficacy and functional outcomes among chronic pain clients. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *51*(2), 109-116. https://doi.org/10.1007/s10879-020-09481-5

Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.; 14th ed.). Nobel Yayıncılık.

Satıcı, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Içinde *PQDT - Global*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/psikolojik-danışman-adaylarının-danışma-öz/docview/2567953251/se-2?accountid=25089

Şahin Kıralp, F. S. (2015). Do courses taken from psychological counseling departments affect the trainee counselor's self-efficacy? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *205*, 637-641. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.100

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., and Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, *44*(1), 70-80. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x

Totan, T., İkiz, E., ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 71-95. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25125/265301

Uslu, M., ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 509-519. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924101

Ümmet, D. (2017). Structural relationships among counselling self- efficacy, general self-efficacy and positive-negative affect in psychological counsellor candidates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(6), 1875-1892. https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0180

Wan Jaafar, W. M., Mohamed, O., Bakar, A., and Tarmizi, R. A. (2009). The influence of counseling self-efficacy towards trainee counselor performance. *The International Journal of Learning Annual Review*, *16*(8), 247-260. https://www.researchgate.net/publication/289736539_The_influence_of_counseling_self-efficacy_towards_trainee_counselor_performance

Wei, M., Tsai, P.-C., Lannin, D. G., Du, Y., and Tucker, J. R. (2015). Mindfulness, psychological flexibility, and counseling self-efficacy. *The Counseling Psychologist*, *43*(1), 39-63. https://doi.org/10.1177/0011000014560173

Yam, F. C. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Journal of International Social Research*, *9*(42), 1304-1304. https://doi.org/10.17719/jisr.20164216242

Yam, F. C. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumu/mesleki memnuniyet düzeyleri ve psikolojik danışma öz yeterlikleri: Türkiye'de yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *70*, 110-131. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/42273/508656

Yayla, E., ve İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *7*(48), 31-44. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/41239/488648#article_cite

Yıldırım, B., Sarıçam, H., ve Aydın, R. Ş. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterliği düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(40), 1189-1213. https://doi.org/10.35675/befdergi.1276581

You, X., Ju, C., Wang, M., Zhang, B., and Liu, P. (2019). Age differences in the influence of induced negative emotion on decision-making: The role of emotion regulation. *The Journals of Gerontology: Series B*, *74*(5), 796-805. https://doi.org/10.1093/geronb/gbx137

Kılıç, M. ve Alver, B. (2025). Psikolojik danışman adaylarının bazı değişkenlere göre duygusal ve psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 949-978*.*
DOI. 10.51460/baebd.1590487

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Matematik Eğitiminde Cebirsel Düşünme Konusu Üzerine Yapılan Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Articles on Algebraic Thinking in Mathematics Education

Fatmagül ERGÜN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, fatmagulergun@marun.edu.tr

Emin AYDIN, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, eaydin@marmara.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 12 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 2 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Ergün, F. ve Aydın, E. (2025). Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 979-1011.
DOI. 10.51460/baebd.1600191

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik analizini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 29 Eylül 2024 tarihine kadar Web of Science (WoS) veri tabanında yayınlanmış olan makaleler üzerinden performans analizi ve bilimsel haritalama yapılmıştır. Araştırma kapsamında, cebirsel düşünme kavramıyla ilgili çalışmaların yıllar içerisindeki dağılımı incelenmiş, yazar, dergi, kurum ve ülke bazında atıf sıralamaları belirlenmiştir. Ayrıca, kurumlar arasındaki iş birliği, yazarlar arası ortak atıf ağı ve makalelerde kullanılan ortak kelimeler ağı da analiz edilmiştir. Çalışma, bibliyometrik analiz yöntemlerini kullanarak nicel araştırma paradigması çerçevesinde yürütülmüştür. Veriler, belirli araştırma terimleriyle WoS veri tabanından elde edilmiştir ve 292 makale analize dahil edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Cebirsel düşünme, Matematik eğitimi, Bibliyometrik analiz.

Abstract. This study aims to examine the bibliometric analysis of articles on algebraic thinking in mathematics education. For this purpose, performance analysis and scientific mapping were performed on the articles published in the Web of Science (WoS) database until September 29, 2024. Within the scope of the research, the distribution of studies on the concept of algebraic thinking over the years was examined and citation rankings were determined on the basis of authors, journals, institutions and countries. In addition, the collaboration between institutions, the co-citation network between authors and the network of common words used in articles were also analyzed. The study was conducted within a quantitative research paradigm using bibliometric analysis methods. Data were obtained from the WoS database with specific research terms and 292 articles were included in the analysis.
Keywords: Algebraic thinking, Mathematics education, Bibliometric analysis.

Ergün, F. ve Aydın, E. (2025). Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 979-1011.
DOI. 10.51460/baebd.1600191

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Thinking forms the basis of individuals' process of making sense of the real-life problems and generating solutions to problem situations. Mathematical thinking is the realization of problem understanding and solving processes with mathematics. It develops individuals' problem solving skills through observation, analysis, synthesis and inference. Algebraic thinking, an important sub-branch of mathematical thinking, focuses on understanding the relationships between variables, recognizing patterns and mathematical modeling. This skill plays a critical role in solving not only mathematical problems but also complex problems encountered in real life. In recent years, algebraic thinking has become an significant topic as part of the mathematical thinking in mathematics education research. Therefore, this study focuses on examining current trends through a bibliometric analysis of international research on algebraic thinking in mathematics education. Bibliometric analysis enables the examination of studies in a field on the basis of various data such as author, keyword, concept studied, subject, country and cited sources. Bibliometric analysis method is examined under two headings: performance analysis and scientific mapping. This study aims to identify the trends in research on algebraic thinking in mathematics education and the research gaps in this area. For this purpose, it is aimed to present a bibliometric analysis of research on algebraic thinking in mathematics education through performance analysis and scientific mapping. Addressing these gaps in the literature will contribute to the body of knowledge in the field and provide guidance for future research.

Method. In this study, bibliometric analysis methodology with quantitative research methodology was used. Citation analysis, co-author analysis, co-citation analysis, co-citation analysis and co-word analysis techniques were used in the study. Performance analysis and scientific map structures of the related field were examined. Data were gathered from the Web of Science (WoS) database on 29.09.2024. The terms “(”algebraic think*“ OR ‘algebraic reason*’) AND ((”math*“) AND (”education“ OR ‘learn*’ OR ‘teach*’))” were used as research terms. By filtering, 292 studies were reached by selecting the education category and article type. Corrections were made with thesaurus files for the reliability of the data. When analyzing the data, at least 5 citations and 1 publication number were set as threshold values to identify the studies that were effective in the literature.

Results. According to the bibliometric analysis results of bibliometric analiyses, a significant increase in publications and citations has been observed over the years, with 2005 and 2011 marking notable points of growth. 2022 recorded the highest number of publications and citations. Citation analysis reveals that the USA, Canada, and Spain are leading contributors, with the USA standing out for its prolific researchers and strong academic networks. Institutions such as TERC, University of Wisconsin-Madison, Tufts University, and METU (Turkiye) play pivotal roles, with METU ranking fourth globally and exhibiting strong ties with the US. In terms of journals, Journal for Research in Mathematics Education and ZDM-Mathematics Education are among the most influential. Co-author analysis shows that institutional collaboration is limited, with the University of Granada in Spain playing a central role. Co-word analysis highlights key terms such as “algebraic thinking,” “algebra,” “algebraic reasoning,” and “early algebra” as central in the field.

Ergün, F. ve Aydın, E. (2025). Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 979-1011.
DOI. 10.51460/baebd.1600191

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion and Conclusion. The bibliometric analysis on algebraic thinking reveals that the field has received increasing attention and has shown a growing trend over the years. In particular, years such as 2005 and 2011 are characterized by milestones such as the fundamental works of Blanton and Kaput. The year 2022 reached a peak in both publications and citations. This can be explained by factors such as the thematic focus of ZDM-Mathematics Education and the editorship of C. Kieran. In terms of countries, it shows that the USA ranks highest thanks to its strong academic infrastructure and productive researchers. Countries such as Canada and Spain also make significant contributions. Journal for Research in Mathematics Education and ZDM-Mathematics Education, two of the most influential journals in the field, stand out as platforms where high-impact research is published. However, Blanton and Kieran's work shows the impact of the field on both intellectual and citation networks. However, the analysis of collaborative networks revealed that institutional and international partnerships are limited and need to be expanded. In particular, some institutions, such as the University of Granada in Spain, seem to play a central role, but such centers need to establish a wider network of collaboration with other countries. The keyword analysis showed that terms such as “algebraic thinking,” “algebra,” “algebra,” “algebraic reasoning,” and “early algebra” were central to the field. This suggests that issues such as the acquisition and foundation of algebraic thinking, especially at an early age, remain a focus of research.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Düşünme, dünyayı anlamlandırmak ve kontrol altında tutabilmek için kullanılan önemli bir araçtır (Burton, 1984). Problem durumları karşısında bir çözüm yolu bulmak amacıyla mevcut bilgileri incelemek, karşılaştırma yapmak ve ilişki kurarak düşünce üretmek bu sürecin temelini oluşturur (Çelik, 2016). Düşünme; edinilen bilgileri gözlem, deneyim, sezgi ve mantık yoluyla analiz edip sentezleyerek yeniden şekillendiren bir süreçtir (Özden, 2010). Soyutlama, karşılaştırma, sentezleme, analiz etme, çıkarım yapma ve sonuç çıkarma gibi aşamalardan oluşan düşünme süreci, bilişsel bir işlev olmanın yanında, karşılaşılan sorunlara çözüm arama yöntemidir (Köknel, 2007).

21. yüzyıl, farklı düşünme biçimlerine sahip bireyler yetiştirmeyi gerektirmektedir. 21. Yüzyıl becerilerinden problem çözme ile yakından ilişkili olan matematiksel düşünme önemli becerilerden biri haline gelmiştir. Matematiksel düşünme, bir problem durumuyla karşılaşıldığında harekete geçen düşünme sürecini ifade eder. Matematiksel düşünmenin alan yazında farklı tanımlamaları mevcuttur (Burton, 1984; Harel ve Sowder, 2005; Mason, Burton ve Stacey, 2010; Polya, 1945; Schoenfeld, 1992; Sternberg, 1996; Tall, 1995; Yıldırım, 2000). Bu tanımlamaları genel olarak iki başlık altında ele alabiliriz: matematiksel düşünmeyi süreç perspektifinden ele alanlar (Burton, 1984; Mason vd., 2010; Polya, 1945; Schoenfeld, 1992) ve matematiğin kavramsal gelişimi perspektifinden bakanlar (Freudenthal, 1973; Tall, 1995).

Matematiksel düşünme, bireyin dünyayı anlamak için gözlemlediği verileri analiz eden ve sentezleyen bir araç (Burton, 1984); bir mesele çözme etkinliği (dolayısıyla süreci) (Yıldırım, 2000; s.43), karmaşık yapıları anlamamızı sağlayan bir süreç (Mason vd., 2010) şeklinde ifadelerle tarif edilmiştir. Matematiksel düşünme en genel anlamıyla, günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarında bilginin özelleştirilmesi, analiz edilmesi sentezlenmesi, genelleştirilmesi ve çıkarım yapılması süreçlerini kapsar. Matematiksel düşünme, geniş bir kavram olarak çeşitli problem çözme süreçlerini içerirken; bu çalışmanın odak noktası, özellikle matematiğin soyut yapılarının anlaşılmasını sağlayan, problem çözme becerilerini geliştiren ve matematiksel düşünmenin özel bir formu cebirsel düşünmedir.

Cebirsel düşünme, matematiksel düşünmeyi merkeze alarak akılda sembol ve işlemlerin anlamlarını oluştururken gerçekleştirilen bir muhakeme sürecidir (Kieran ve Chalouh, 1993). Cebirsel düşünme, Herbert ve Brown'a (1997) göre, problem durumlarından bilgiyi sentezleme, çoklu temsilleri kullanma ve fonksiyonel ilişkileri keşfetme süreçleriyle ilişkilidir. Driscoll (1999), cebirsel düşünmeyi, değişkenler arasındaki ilişkileri ifade ederek niceliksel durumları açıklama becerisi olarak tanımlamaktadır. Kaput'a (1999) göre cebirsel düşünme; geometrik ve aritmetik örüntülerin genelleştirilmesi, sembollerin anlamlı bir biçimde kullanılması ve matematiksel modelleme süreci gibi bileşenlerden oluşmaktadır. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), cebirsel düşünmenin, fonksiyonları kavrama ve nicel durumlar arasındaki ilişkileri ifade etmek amacıyla matematiksel modellerden yararlanmayı kapsadığını vurgulamaktadır. Blanton'a göre (2008) cebirsel düşünme, öğrencilerin matematiksel kavramları semboller, ifadeler ve denklemler aracılığıyla anlamlandırması ve genellemeler yapabilmesidir. En genel anlamıyla cebirsel düşünme, problem durumlarında nicelik ilişkilerini analiz ederek, farklı temsilleri ve cebirsel sembolleri kullanarak matematiksel modelleme yapılan bir muhakeme sürecidir. Bu düşünme biçimi, bireylerin değişkenler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arasındaki ilişkileri anlaması, örüntüleri tanıması, denklemler oluşturması ve bu denklemleri çözme becerisiyle ilgilidir.

Cebirsel düşünme, yalnızca cebir konuları ve cebir öğrenme alanı ile sınırlı kalmayıp, problem durumunun var olduğu her konu ve birçok matematiksel kavramın öğretiminde kritik bir rol oynar (Akkan, 2016). Matematiksel modelleme, problem çözme ve soyutlama süreçlerinde önemli bir yere sahiptir (Blanton, 2008). Geometri, trigonometri ve istatistik gibi diğer matematik alanları da cebirsel düşünmenin yöntemleriyle desteklenir. Cebirsel düşünme; mantıksal çıkarımlar yapma, örüntüleri tanıma, genelleme yapma ve semboller aracılığıyla soyut düşünmeyi öğrenme becerilerini içerir. Bu beceriler, öğrencilerin sadece sembollerle işlem yapma yeteneklerini değil, aynı zamanda analitik düşünme ve problem çözme kabiliyetlerini de geliştirir. Fonksiyonel ilişkiler, denklemler ve eşitsizlikler gibi konular, cebirsel düşünmenin temel yapı taşlarını oluşturur (Kieran, 2007). Bu yapı taşları, matematik kavramlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlarken, problemlerin çözümünde de önemli rol oynar. Cebirsel düşünme, yalnızca matematik problemleriyle sınırlı kalmayıp gerçek hayat problemlerini çözmek için de birçok alanda kullanılmaktadır. Cebirsel düşünme, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede de etkilidir. Problemleri cebirsel bir yaklaşımla ele alan öğrenciler, ilişkiler arasında bağlantılar kurma ve genelleme yapma yeteneklerini geliştirir (Kaput, 1999). Sonuç olarak, cebirsel düşünme hem matematik eğitimi hem de diğer disiplinler için önemli bir muhakeme biçimidir.

Cebirsel düşünme matematik eğitiminde araştırma konusu olarak önemli bir yer tutmaktadır. Uluslararası düzeyde birçok araştırmacı matematik eğitiminde cebirsel düşünme kavramı üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmaların eğilimlerinin ne olduğu ve sistematik olarak incelemek bu çalışmanın odağı olmuştur. Yayınlanan çalışmaların sistematik değerlendirilmesi, mevcut araştırma eğilimlerini, hangi alanlarda yoğunlaşıldığını ve gelecekte daha fazla çalışma yapılması gereken konuları belirlemede önemli rol oynamaktadır (Dede ve Özdemir, 2022). Çalışmaların sistematik olan incelenmesinde kullanılan yöntemlerden biri de bibliyometrik analiz yöntemidir.

Bibliyometrik analiz

Bibliyometrik analiz, bir alandaki çalışmaların yazar, anahtar kelime, birlikte çalışılan kavram, konu, ülke ve atıf yapılan kaynaklar gibi çeşitli veriler temelinde incelenmesini sağlar. Bibliyometrik analiz ile belirli bir alanda hangi konuların çalışıldığını, bu konuların hangi yazarlar tarafından ele alındığını, hangi ülkelerde daha fazla ilgi görüldüğünü anlamak mümkündür (Zan, 2012). Bibliyometrik analizin sağladığı veriler araştırmacılara, ilgi duyulan alanın yapısını anlamalarında yol göstermektedir (Üsdiken ve Pasadeos, 1995; Zupic ve Cater, 2015). Ayrıca, bibliyometrik analiz araştırmacıların en etkili çalışmaları ve eğilimleri görmelerine de yardımcı olur ve bibliyometrik yöntemle çok fazla sayıda çalışmanın derinlemesine analizini yapmayı mümkün kılmaktadır (Zupic ve Cater, 2015). Bibliyometrik analiz, iki ana başlık altında ele alınır: performans analizi ve bilimsel haritalama. Performans analizi, ülkeler, üniversiteler, yazarlar ve dergiler gibi araştırma birimlerinin faaliyetlerini ve etkilerini değerlendirmeye yönelik bir yaklaşım sunar. Bilimsel haritalama ise, belirli bir araştırma alanının yapısal ve dinamik unsurlarını gözler önüne serer. Bilim haritaları, bir alanın bilişsel yapısını görselleştirme amacı taşır (Cobo vd., 2011). Performans analizi ve bilimsel haritalama yaparken atıf

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

analizi, ortak atıf analizi, bibliyografik bağlantı, ortak yazar analizi ve ortak kelime analizi teknikleri kullanılır (Zupic ve Cater, 2015).

Alan yazın İncelemesi

Matematik eğitim alanında yayınlanan bibliyometrik analiz çalışmaları incelenmiştir. Google Akademi, WoS, Scopus ve Tr Dizin veri tabanlarında bibliyometrik analiz çalışmaları taranmıştır. Alan yazındaki bibliyometrik analiz çalışmaları; hesaplamalı düşünme (Özçınar, 2017), matematik kaygısı (Ersozlu ve Karakus, 2019), yapay zeka (Hwang ve Tu, 2021; Subroto vd., 2024), geometri eğitimi ve öğretimi (Aydemir, 2021; Kutlu ve Uygun, 2023;), matematik eğitimi (Çelik, 2022), matematik problemi çözme (Suseelan vd., 2022), gerçekçi matematik eğitimi (Bayrak, 2022; Kaymak vd., 2023), matematiksel düşünme (Supriyadi, 2022), argümantasyon (Kartika vd., 2023), dijital oyun tabanlı öğrenme (Poçan, 2023), üst düzey düşünme becerileri (Öz, 2023), uzamsal düşünme (Kaya ve Dinçer, 2023), matematiksel yaratıcılık (Saefudin vd., 2023), web tabanlı öğrenme (Natalia, 2023), artırılmış gerçeklik (Supriyadi vd., 2023), öğretmen fark etme becerisi (Wei vd., 2023), matematikte kavram yanılgısı (Aleifat, 2024), etnomatematik (Deda, Disnawati, Tamur ve Rosa, 2024), matematiksel modelleme (Boran, Korkmaz-Güler ve Tarım, 2024), matematiksel temsil (Putra vd., 2024), ters yüz edilmiş sınıflar (Kadarisma vd., 2024) konularına yönelik oldukları tespit edilmiştir. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusunda bibliyometrik analiz çalışmalarına bakıldığında, cebir öğrenme alanına yönelik tezlerin bibliyometrik analizi (Kaya ve Keşan, 2022), Google Akademi'de indekslenen ve ilkokulda cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik analizi (Febriandi vd., 2023) yapılmıştır. WoS veri tabanındaki veriler ile yapılan ve cebirsel düşünmeyi bütüncül bir şekilde ele alan bibliyometrik çalışmalarına rastlanmamıştır.

Çalışmanın önemi

Cebirsel düşünme, öğrencilerin problem çözme, modelleme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu düşünme biçimi, matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini güçlendirir ve matematiksel süreçleri daha anlamlı hale getirir. Matematik eğitimindeki bu önemli rolü nedeniyle cebirsel düşünme, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve araştırılan önemli kavramlardan biri olmuştur. Hem ulusal hem de uluslararası literatürde cebirsel düşünme kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, cebirsel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri, birlikte ele alınan konular, araştırmacılar arasındaki iş birlikleri ve genel yapısı hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiği gözlemlenmiştir.

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazla olsa da, bu çalışmaların bibliyometrik yöntemlerle yapısal bir şekilde analiz edildiği kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, cebirsel düşünmenin matematik eğitimindeki yerinin derinlemesine analiz edilmesi ve bu alandaki araştırmaların yapısal olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, cebirsel düşünme ile ilgili yayımlanan makalelerin performans analizi ve bilimsel haritalama yöntemleriyle incelenmesini sağlayarak, cebirsel düşünme konusundaki araştırmaların eğilimlerini, araştırmacılar arasındaki iş birliği ağlarını ve alanın genel yapısını anlamayı amaçlamaktadır. Böylece, cebirsel düşünmenin matematik eğitimindeki yerini daha

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, gelecekteki araştırmalar için değerli bir yol haritası sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, mevcut literatürdeki eksiklikleri gidermeye yardımcı olarak, alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmada, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların bir bibliyometrik analizini sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için cebirsel düşünme kavramıyla ilgili 29.09.2024 tarihine kadar WoS veri tabanında yayınlanmış olan makalelerin performans analizi ve bilimsel haritalama ile incelenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerin yayın ve atıf sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerin, yazarların, dergilerin, kurumların ve ülkelerin atıf sayıları ile bağlantı gücü bakımında en etkili ve üretkenleri hangileridir? Atıf analizleri nasıl bir yapı ortaya çıkarmaktadır?
3. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde kurumlar arası iş birliği nasıl bir yapı ortaya çıkarmaktadır?
4. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde yazar ortak atıf ağı nasıl bir yapı ortaya çıkarmaktadır?
5. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine konusu üzerine yapılan makalelerde ortak kelime ağı nasıl bir yapı ortaya çıkarmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makaleler bibliyometrik analizi yöntemi ile incelenmektedir. Bibliyometrik analiz yönteminde, nicel araştırma paradigması doğrultusunda veri tabanlarından elde edilen veriler analiz edilmektedir (Zupic ve Cater, 2015). Bibliyometrik analiz yöntemi, bir konu üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerini, temalarını ve araştırma boşluklarını ortaya çıkarır. Ayrıca, bu alanda etkili olan yazarları, yayınları, dergileri, ülkeleri ve kurumları da analiz eder (Zupic ve Cater, 2015). Böylelikle konu üzerine çalışan çalışmalardan en etkili kişi, kurum veya ülkelere ulaşılabilinmesini sağlar. Bibliyometrik analiz yöntemlerinden atıf analizi, ortak yazar analizi, ortak atıf analizi ve ortak kelime analizi bu çalışmanın araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla kullanılmıştır. Atıf analizi, alan yazında çok fazla sayıda atıf almış yayının önemli görülmesi düşüncesine dayanmaktadır (Üsdiken ve Pasadeos, 1995). Bu yöntem, belirli bir alanda önemli görülen çalışmaları ve yazarları tanımlamak için kullanılır. Atıf sayısı, bir yayın veya yazarın etkisini ve katkısını belirlemek açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilir. Çalışmada bu teknik, alanın gelişimindeki etkili kaynakları belirlemek ve literatürdeki öne çıkan araştırmaları vurgulamak amacıyla seçilmiştir. Ortak yazar analizi, alan yazındaki yayınlarda iş birliğinin bir ölçüsüdür. Sosyal bağ ile ilişkili olup yazarların bibliyografik verisiyle aracılığıyla kurumlar ve ülkeler arasındaki iş birliklerini de sunmaktadır (Zupic ve Cater, 2015). Bu yöntem, alan yazında sosyal bağların ve ortak çalışmaların önemini ortaya koyar. Ortak yazar analizi, araştırma ağlarını ve iş birliği dinamiklerini anlamak için kritik bir araçtır. Bu çalışmada, hangi yazarların birlikte çalıştığını ve bu iş birliklerinin araştırma üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Ortak atıf analizi, iki veya daha fazla yayının birlikte atıf aldığı durumları inceleyerek, belirli kaynaklar arasındaki ilişkiyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belirler. Birlikte atıf alan yazarlara, kaynaklara veya belgelere odaklanılır. Bu sayede, hangi çalışmaların benzer konulara değindiği veya hangi yazarların aynı çerçevede çalışmalar yürüttüğü anlaşılabilir. Çalışmada, literatürdeki etkileşimleri ve bağlantıları görmek için bu yönteme başvurulmuştur. Ortak kelime analizi, yayınlarda kullanılan kelimelerin sıklığını ve ilişkisini inceleyerek, kavramsal bir yapı oluşturur. Ortak kelime analizi, hangi temaların ve konuların öne çıktığını belirlemek için kullanılır. Çalışmada, cebirsel düşünme konusundaki eğilimleri ve önemli kavramları ortaya çıkarmak amacıyla tercih edilmiştir.

Veri toplama

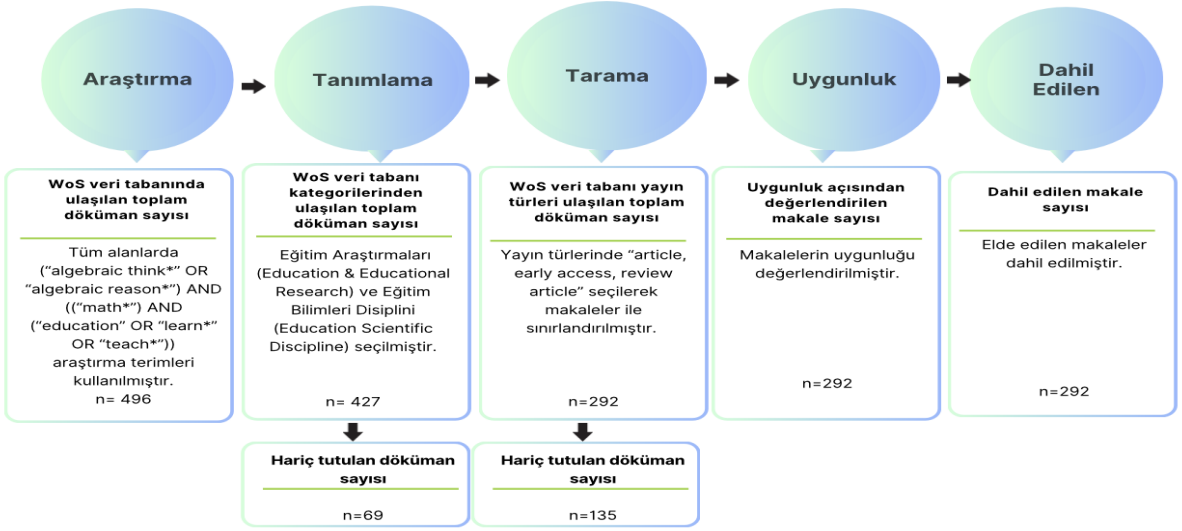
Bu çalışmada kullanılan veriler 29.09.2024 tarihinde WoS (Web of Science) veri tabanından elde edilmiştir. WoS veri tabanı dünyada yaygın olarak kullanılmakta ve kabul görmektedir. Ayrıca etki değeri en yüksek yayınların bibliyografik verilerini içermektedir (Birkle vd., 2020; Gürlen vd., 2019; Zhang vd., 2015). Etki değeri yüksek yayınlara sahip olan bir diğer veri tabanı olan Scopus aynı araştırma terimleri aratıldığında daha az sayıda çalışmaya erişilmesi sebebiyle kullanılmamıştır. Veri toplamak için üç temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütlerden birincisi araştırma terimleridir. Araştırma terimleri ile matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusundaki literatüre sistematik bir şekilde ulaşmayı amaçlanmaktadır. Sorguda yer alan “algebraic think*” ve “algebraic reason*” ifadeleri, cebirsel düşünme kavramlarının farklı biçimlerini kapsamak için seçilmiştir. “*” sembolü, bu terimlerin farklı eklerle (örneğin, “think”, “thinks”, "thinking", “thought”, “reason”, “reasons”, "reasoning", vb.) türeyen tüm varyasyonlarını içermesini sağlar. Ayrıca, aramanın matematik eğitimi bağlamında odaklanmasını sağlamak amacıyla “math*” terimi ile birlikte “education”, “learn*” ve “teach*” ifadeleri kullanılmıştır. Arama teriminde yer alan “math*” ile bu kelimenin çeşitli varyasyonlarını (“math”, “maths”, “mathematical”, “mathematic”, “mathematics”, vb.) dahil etmek; “education”, “learn*” ve “teach*” ile bu kelimelerin çeşitli varyasyonlarını (“education”, “learn”, “learns”, “learning”, “learner”, “teach”, “teaches”, “teaching”, “teacher”, “teachers”, vb.) dahil etmek amaçlanmaktadır. Bu terimler, eğitimin tüm boyutlarını (öğretim, öğrenim, pedagojik uygulamalar) kapsayacak şekilde bir araya getirilmiştir. Boole operatörleri (AND, OR) ise hem cebirsel düşünme hem de matematik eğitimi ile ilgili makalelere erişimi kolaylaştırarak daha kapsamlı ve ilgili sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. AND operatörü “ve” anlamıyla her bir bileşenin var olması gerektiği; OR operatörü ise “veya” anlamıyla her bir bileşenden en az birinin var olması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırma terimleri ile WoS veri tabanında 496 çalışmaya erişilmiştir. İkinci ölçüt olan kategori seçildikten sonra çalışma sayısı 427 olmuştur. Üçüncü ölçüt olarak doküman türü belirlenerek 292 çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmaların uygunluğu incelendikten sonra çalışmaya dahil edilmiştir. Tablo 1’de ölçütler açıklanmaktadır.

Tablo 1.
Veri toplarken kullanılan ölçütler

Ölçüt	**Değer**
Veri Tabanı	WoS (Web of Science)
Araştırma Terimleri	(“algebraic think*” OR “algebraic reason*”) AND ((“math*”) AND (“education” OR “learn*” OR “teach*”))
Doküman Türü	Makale
WoS Kategorisi	Eğitim Araştırmaları ve Eğitim Bilimleri Disiplini
Bilimsel Yayın Sayısı	292

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1 özetlendiğinde; WoS veri tabanında veri toplarken öncelikle araştırma terimleri belirlenmiştir. WoS bilimsel veri tabanında tüm alanlarda "("algebraic think*" OR "algebraic reason*") AND (("math*") AND ("education" OR "learn*" OR "teach*"))" araştırma terimleri kullanarak 496 bilimsel yayına erişilmiştir. WoS veri tabanı kategorilerinden Eğitim Araştırmaları (Education ve Educational Research) ve Eğitim Bilimleri Disiplini (Education Scientific Discipline) ile sınırlandırma yapılmıştır. Böylelikle yalnızca eğitim alan yazınındaki 427 bilimsel yayına odaklanılmıştır. Daha sonra yayın türlerinde "article, early access, review article" seçilerek makaleler ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma ile 292 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Şekil 1'de veri toplama süreci akış diyagramı ile özetlenmiştir.



Şekil 1. Veri toplama sürecine yönelik akış diyagramı

Verilerin analizi

Veri tabanındaki bibliyometrik verilerde hatalı veya eksik girişler olabileceği için analiz öncesinde verilerin düzeltilmesi, çalışmanın güvenirliği açısından ön şarttır (Zupic ve Cater, 2015). Bu kapsamda WoS veri tabanından elde edilen 292 makaleye ait veriler düzeltilmiştir. Yazar, dergi ve kurum isimlerinde farklı dil ve karakterlerin kullanımı ile aynı anlama gelen kelimeler, "thesaurus dosyaları" aracılığıyla birleştirilmiştir. Thesaurus dosyaları, bibliyometrik analizlerde kullanılan bir veri temizleme aracıdır. Bu dosyalar, aynı anlama gelen ancak farklı yazım şekilleriyle veri tabanında yer alan terimlerin birleştirilmesini sağlar. Özellikle yazar isimleri, dergi adları, kurum isimleri ve anahtar kelimeler gibi farklı formatlarda veya dillerde girilen bilgiler üzerinde çalışırken kullanılır. Örneğin; "ZDM" ve "ZDM-Mathematics Education" dergi isimleri aynı dergi için kullanıldığından thesaurus dosyaları aracılığıyla düzenlenmiştir. Bibliyometrik analiz yöntemlerinden atıf analizi, ortak yazar analizi, ortak atıf analizi ve ortak kelime analizi yapılırken performans analizi ve bilimsel haritalama kullanılmıştır. Bu analizler WoS veri tabanı üzerinden alınan veriler ile yapılmıştır. Veriler analiz ederken ilgili alana temel katkılar sunan veya akademik etki yaratmış çalışmaların belirlenmesinde en az 5 atıf sayısına ve 1 yayın sayısına sahip olması eşik değeri olarak belirlenmiştir. Atıf sayısı eşik değeri, analiz kapsamına yalnızca belirli bir düzeyde etki yaratmış çalışmaların alınmasını sağlar. Eşik

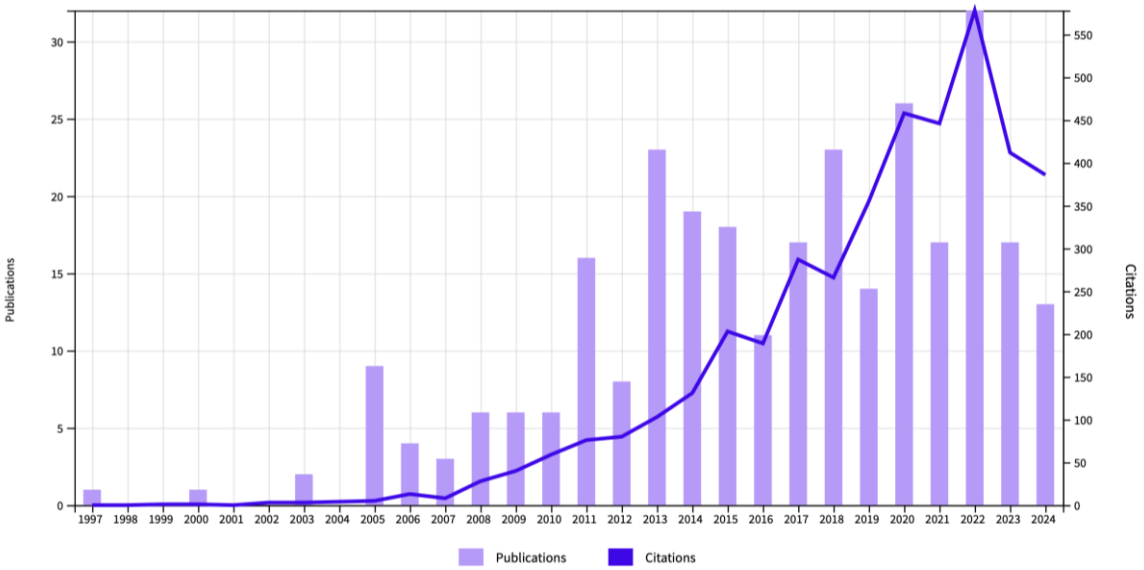
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerinin belirlenmeden tüm kaynakların analize dahil edilmesi verilerden dağınık ve yorumlanması zor bilimsel haritaların oluşmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla, analiz yapılırken bir eşik değerden daha fazla sayıda atıf alan çalışmaların dahil edilmesiyle sınırlandırılmaktadır (White ve McCain, 1998). Alan yazında eşik değerin sayısının belirlenmesiyle ilgili bir yargıya rastlanmamıştır. Ayrıca, eşik değeri çalışmaların amacına göre değişiklik göstermektedir (Öztürk ve Gürler, 2021). Bu çalışmanın amacına göre en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması ölçütleri belirlenmiştir. Bu eşik değerlerin seçilme nedeni, analiz kapsamına yalnızca belirli bir akademik etki yaratmış ve bilimsel haritalama açısından anlamlı sonuçlar sağlayabilecek çalışmaların dahil edilmesini sağlamaktır. Daha düşük bir eşik değeri belirlendiğinde, analiz kapsamına bilimsel etki düzeyi düşük çalışmaların dahil edilmesi kaçınılmaz olacağından, sonuçların güvenilirliği ve anlamlılığı azalacaktır. Daha yüksek bir eşik değeri belirlenmesi durumunda ise, literatürde önemli ancak nispeten az atıf almış çalışmaların göz ardı edilmesine yol açabilir. Bu nedenle, belirlenen eşik değeri dengeyi sağlamak adına tercih edilmiştir.

Bulgular

Atıf analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerin ve aldığı atıfların yıllara göre dağılımına bakılmıştır. Bu dağılım Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Atıf sayılarının yıllara göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusundaki çalışmaların 1997 ile 2010 yılları arasında yayımlanan makalelerin, toplam yayımlanan makalelerin yaklaşık %13'ünü oluşturduğu; 2011 ile 2024 yılları arasında yayımlanan makalelerin ise tüm yıllardaki çalışmaların yaklaşık %87'sini kapsadığı görülmektedir. Tüm yıllara göre ortalama yayın sayısına ($\bar{X}$= 10,42) bakıldığında 1997 ile 2010 yılları arasında ve 2012 yılında ortalama yayın sayısının altında yayın

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapıldığı görülmüştür. Yıllara göre atıf dağılımlarına bakılacak olursa, yayın sayısı ile paralel bir şekilde atıf artış eğiliminin olduğu görülmüştür. Bu paralellik ise şaşırtıcı değildir; yayın sayısı arttıkça toplam atıf sayısının da artması muhtemeldir. 2022 yılında 578 atıf alarak en çok yayın yapılan yıl olmanın yanında en çok atıf alınan yıl olduğu da görüşmüştür. Yıllar boyunca yayımlanan makale sayısındaki artış, alandaki akademik ilginin yükseldiğini göstermektedir. Özellikle 2020 yılından itibaren atıf sayısındaki belirgin artış, bu dönemde yapılan araştırmaların etkisinin arttığını ve akademik topluluğun bu çalışmalara daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. 2022 yılından sonra yayın sayısında ve atıf sayısında azalış olduğu görülmektedir. Bu durum ise cebirsel düşünme ile ilgili akademik ilginin azaldığını göstermektedir.

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan makalelerde en etkili ve üretken ülkeleri belirleyebilmek amacıyla atıf analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, performans analizi yapılarak ülkelerin atıf sayısı, yayın sayısı, bağlantı gücü ve makale başına atıf sayısından faydalanılmıştır. Bağlantı gücü; ülkelerin bağlantılarının sayısı ve yoğunluğu, onların bilimsel ağ içindeki merkeziyetini ve etkisini gösterir. Ülkelere göre atıf analizi yapılırken analize dahil edilen ülkelerin en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması ölçütleri belirlenmiştir. Yayın yapılan toplam 45 ülkeden bu ölçütleri 29 ülke sağlamıştır. Bu 29 ülkeden birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip 28 ülke analize dahil edilmiştir. Tablo 2'de yayın bakımından en etkili ve üretken ülkeler bağlantı gücüne göre sıralanarak yer almaktadır.

Tablo 2.
Cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde bağlantı gücüne göre en etkili ve en üretken ülkeler

Sıra	Ülke	Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Bağlantı Gücü
1	ABD	2606	117	268
2	Kanada	619	22	115
3	İspanya	124	32	78
4	Türkiye	130	15	62
5	Avustralya	158	17	59
6	Kıbrıs Cumhuriyeti	91	8	49
7	İngiltere	102	9	45
8	İsveç	48	10	39
9	Güney Kore	87	6	29
10	Çin Halk Cumhuriyeti	25	6	23
11	İsrail	124	5	22
12	Yeni Zelanda	71	7	21
13	Kolombiya	10	12	14

Tablo 2 incelendiğinde, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan yayınlarda bağlantı gücüne göre en etkili ve üretken ülkeler arasında ilk sırada lider konumunda olan ABD'nin yer aldığı görülmektedir. ABD 2606 atıf ve 268 bağlantı gücü ile en yüksek etkileşime sahip ülke olarak öne çıkmaktadır. Bu, ABD'nin cebirsel düşünme konusundaki çalışmalarının küresel çapta en fazla etkileşimde bulunduğunu gösterir. Kanada ise 619 atıf ve 115 bağlantı gücü ile ikinci sırada yer almakta, bu da Kanada'nın daha az yayına sahip olmasına rağmen çalışmalarının geniş bir etkileşim ağına sahip olduğunu gösterir. İspanya ve Türkiye ise sırasıyla 78 ve 62 bağlantı gücüyle dikkat çeker,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ancak Türkiye'nin bağlantı gücü diğer ülkelere kıyasla daha düşük kalmaktadır. Tablo 3'te ise yayın bakımından en etkili ve üretken ülkeler makale başına atıf sayısına göre sıralanarak yer almaktadır.

Tablo 3.
Cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde makale başına atıf sayısına göre en etkili ve en üretken ülkeler

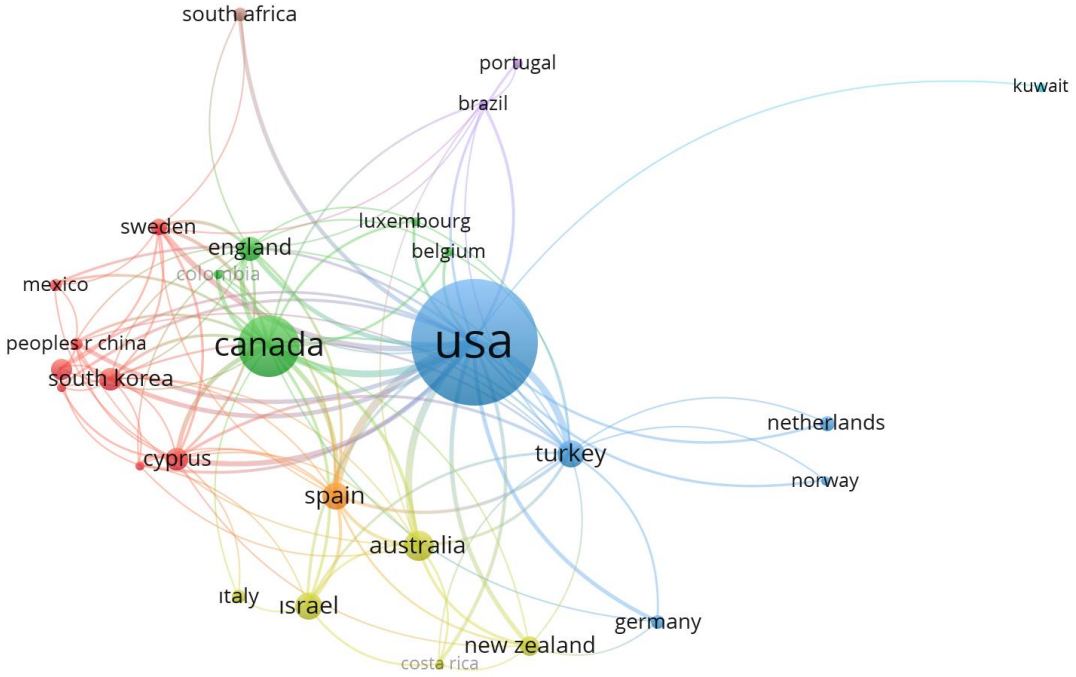
Sıra	Ülke	Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Makale Başına Atıf Sayısı
1	Kanada	619	22	28,13
2	İsrail	124	5	24,8
3	ABD	2606	117	22,27
4	Güney Kore	87	6	14,5
5	Kıbrıs Cumhuriyeti	91	8	11,37
6	İngiltere	102	9	11,33
7	Yeni Zelanda	71	7	10,14
8	Avustralya	158	17	9,29
9	Türkiye	130	15	8,66
10	İsveç	48	10	4,8
11	Çin Halk Cumhuriyeti	25	6	4,16
12	İspanya	124	32	3,87
13	Kolombiya	10	12	0,83

Tablo 3 incelendiğinde, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan yayınlarda makale başına atıf sayısına göre en etkili ve üretken ülkeler arasında Kanada 28,13 makale başına atıf sayısı ile birinci sıradadır. Bu durum Kanada'nın cebirsel düşünme alanındaki yayınlarının akademik dünyada büyük ilgi gördüğünü ve etkili olduğunu gösterir. İsrail 24,8 makale başına atıf sayısı ile ikinci sırada yer alırken, ABD 22,27 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu tablodaki veriler, bu ülkelerin cebirsel düşünme üzerine yaptıkları çalışmaların çok fazla atıf aldığını ve yüksek akademik etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Güney Kore, Kıbrıs Cumhuriyeti, İngiltere ve Yeni Zelanda gibi ülkeler de makale başına atıf sayılarında dikkat çekici sıralamalara sahiptir, ancak Türkiye 8,66 ile daha düşük bir değer sergileyerek, bu ülkelerin gerisinde kalmaktadır.

Her iki tabloyu karşılaştırdığımızda, Kanada ve ABD her iki listede de üst sıralarda yer aldığı ve ABD ve Kanada'nın önemli araştırma merkezleri olarak öne çıktığı görülmektedir. Ancak Kanada'nın makale başına atıf sayısının daha yüksek olması, bu ülkenin cebirsel düşünme üzerine yaptığı çalışmaların daha fazla etki yarattığını göstermektedir. Diğer bir taraftan bu iki tabloda yer alan veriler, bağlantı gücü ve makale başına atıf sayısının farklı etkileşim alanlarını gösterdiğini ortaya koymaktadır. İspanya cebirsel düşünme alanında etkili ve üretken bir ülke olarak öne çıkarken, yayınlarının akademik etki açısından daha düşük bir performans sergilediği görülmektedir. Türkiye'nin bağlantı gücü daha yüksek olsa da makale başına atıf sayısındaki düşük değeri, yaptığı çalışmaların daha az dikkat çektiğini ve daha az etkileşim aldığını gösteriyor. İsrail'in cebirsel düşünme üzerine yaptığı çalışmalar yüksek atıf almasına rağmen düşük bağlantı gücüne sahip olmasıdır. Bu durum çalışmaların daha sınırlı bir etkileşim alanına sahip olduğunu ve küresel iş birliğinin eksik olduğuna işaret etmektedir. Bu karşılaştırma, cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların etkinliğinin yalnızca yayın sayısıyla değil, aynı zamanda bu yayınların akademik olarak ne kadar etkili olduğu ile de ilgili olduğunu ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 3'te ülkelerin atıf analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.



Şekil 3. Ülkelerin atıf analizi ağı

Şekil 3 incelendiğinde, 8 kümeli bir yapı oluştuğu görülmektedir. Kümeler, ülkelerin birbirleriyle olan atıf ilişkilerinin yoğunluğuna göre belirlenmektedir. Aynı kümede yer alan ülkeler atıf ilişkileri yoğun olan ülkelerdir. Bu kümelerden mavi ve yeşil kümeler büyük ve diğerlerinden daha belirgindir. Bu durum, bu kümelerdeki ülkelerin daha fazla atıf aldığını veya diğer ülkelere daha fazla atıfta bulunduğunu gösteriyor. Mavi ve yeşil kümelerdeki ülkeler, bilimsel alanda daha merkezi ve etkili bir rol oynamaktadırlar. ABD mavi kümede, Kanada yeşil kümede merkezi konumda yer almaktadır. Ayrıca atıf ilişkisi olan ülkeler arasında şekilde bağlantılar yer almaktadır. Görseldeki bağlantılar, ABD ve Kanada'nın dünya çapında birçok ülkeden atıf aldığı ve diğer ülkelerle bilimsel etkileşimde bulunduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, Türkiye, Almanya, İngiltere, Fransa, Avustralya gibi ülkeler de ABD ve Kanada ile güçlü bağlantılar kurmuş ve bu ülkelerle bilimsel iş birliği yapmaktadır.

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda bu alanda en etkili ve üretken kurumları belirleyebilmek amacıyla atıf analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, performans analizi yapılarak kurumların atıf sayısı, yayın sayısı, bağlantı gücü ve makale başına atıf sayısından faydalanılmıştır. Bağlantı gücü; kurumların bağlantılarının sayısı ve yoğunluğu, onların bilimsel ağ içindeki merkeziyetini ve etkisini gösterir. Kurumlara göre atıf analizinde dahil edilen her bir kurumun en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması ölçütleri belirlenmiştir. Yayın yapılan toplam 289 kurumdan bu ölçütleri 162 kurum sağlamıştır. Bu 162 kurumdan birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip 117 kurum ile analiz yapılmıştır. Tablo 4'te yayın bakımından en etkili ve üretken kurumlar yer almaktadır.

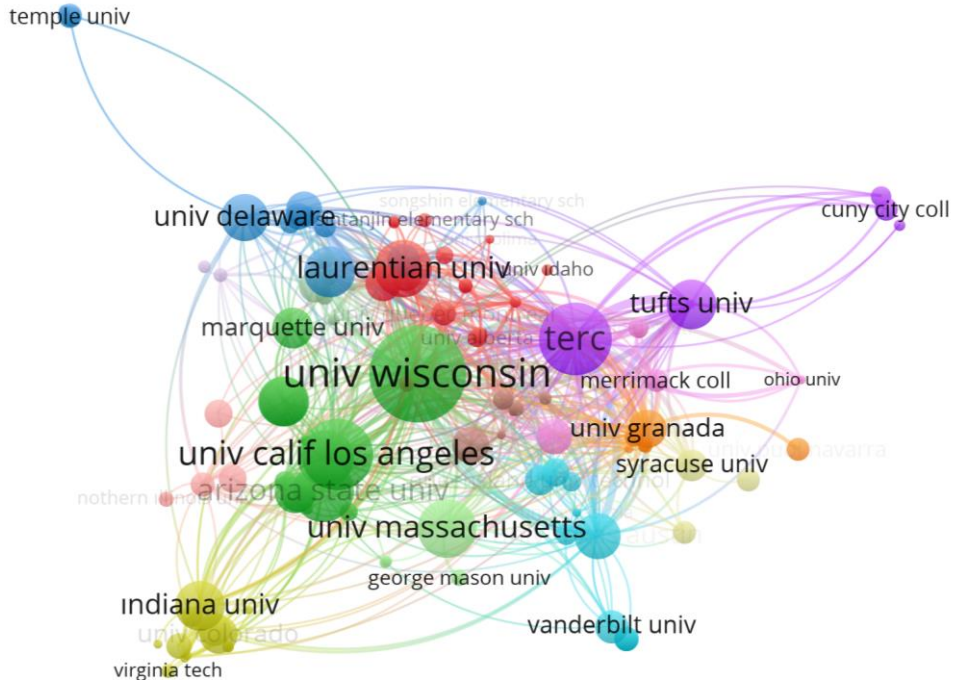
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde en etkili ve en üretken kurumlar

Sıra	Kurum	Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Makale Başına Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1	Technical Education Research Centers (TERC)	371	15	24,73	261
2	Wisconsin-Madison Üniversitesi	652	15	43,46	253
3	Tufts Üniversitesi	171	9	19	118
4	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	90	6	15	105
5	Austin Teksas Üniversitesi	151	10	15,1	105
6	Granada Üniversitesi	101	20	5,05	100

Tablo 4 incelendiğinde, ilgili alan yazında en etkili ve üretken kurumlar arasında ilk sırada Technical Education Research Centers'ın (TERC) yer aldığı görülmektedir. Wisconsin-Madison Üniversitesi ikinci sırada yer almasına karşın atıf sayısı ve makale başına atıf sayısı TERC'den daha fazladır. En etkili ve üretken ülkelerde yer alan kurumların en etkili ve üretken kurumlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Şekil 4'te kurumların atıf analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.



Şekil 4. Kurumların atıf analizi ağı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 4 incelendiğinde, 14 kümeli bir yapı oluştuğu görülmektedir. Bu kümeler, farklı kurumların birbirlerine yaptığı atıfların yoğunluğuna göre gruplandırılmıştır. Şekilde yer alan büyük ve belirgin kümeler, daha fazla atıf alan veya daha fazla atıf yapılan kurumları temsil etmektedir. Yeşil renkte yer alan University of Wisconsin merkezi bir konumda bulunmaktadır. Bu, University of Wisconsin'un diğer kurumlarla güçlü bir atıf ilişkisi olduğunu ve bilimsel ağda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. TERC, University of California Los Angeles, University of Massachusetts gibi diğer büyük üniversiteler de güçlü bağlantılara sahip ve bu üniversitelerin kümeleri geniş bir alana yayılmıştır. Özellikle TERC mor renkteki küme içinde oldukça merkezi bir konumda yer almaktadır. Şekildeki atıf bağlantıları, bu kurumlar arasındaki iş birliği yoğunluğunu yansıtmaktadır. Örneğin, University of California Los Angeles ve University of Massachusetts gibi kurumlar arasında daha güçlü ve yakın bir bağlantı görülmektedir.

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda bu alanda en etkili ve üretken dergileri belirleyebilmek amacıyla atıf analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, performans analizi yapılarak dergilerin atıf sayısı, yayın sayısı, bağlantı gücü ve makale başına atıf sayısından faydalanılmıştır. Bağlantı gücü; dergilerin bağlantılarının sayısı ve yoğunluğu, onların bilimsel ağ içindeki merkeziyetini ve etkisini gösterir. Dergilere göre atıf analizi yapılırken dahil edilen her bir derginin en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması ölçütleri belirlenmiştir. Yayın yapılan toplam 90 dergiden bu ölçütleri 44 dergi sağlamıştır. Bu 44 dergiden birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip 31 dergi ile analiz yapılmıştır. Tablo 5'te yayın bakımından en etkili ve üretken dergiler bağlantı gücüne göre sıralanmıştır

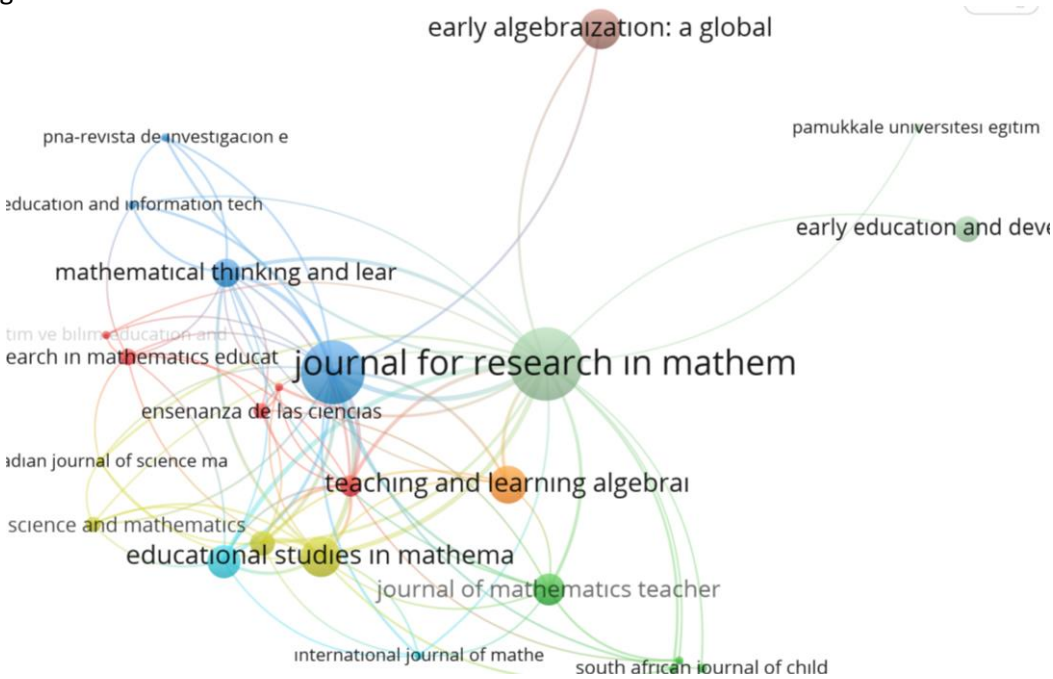
Tablo 5.
Cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde en etkili ve en üretken dergiler

Sıra	Ülke	Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Makale Başına Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1	Journal for Research in Mathematics Education	912	14	65,14	149
2	ZDM- Mathematics Education	688	39	17,6	128
3	Educational Studies in Mathematics	288	22	13,09	92
4	International Journal of Science and Mathematics Education	81	25	3,24	47
5	Journal of Mathematical Behavior	186	18	10,33	46
6	Mathematical Thinking and Learning	147	10	14,7	46
7	Mathematics Education Research Journal	110	11	10	39

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5 incelendiğinde ilgili alan yazında en etkili ve üretken dergiler arasında ilk sırada Journal for Research in Mathematics Education yer almaktadır. International Journal of Science and Mathematics Education dergisi atıf sayısı ve makale başına atıf sayısı bakımından 5, 6 ve 7. sıradaki dergilerden daha az sayıda atıfa sahip olmasına karşın listede 4. sırada yer almaktadır. Yayın sayısı bakımından ise ZDM-Mathematics Education listenin başında yer almaktadır.

Şekil 5'te dergilerin atıf analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.



Şekil 5. Dergilerin atıf analizi ağı

Şekil 5 incelendiğinde, 8 kümeli bir yapı oluştuğu görülmektedir. Bu kümeler dergiler arası atıf ilişkisine göre belirlenmiştir. Bu kümelerden mavi ve yeşil kümeler büyük ve diğerlerinden daha belirgindir. Yeşil kümenin merkezinde ilk sırada yer alan Journal for Research in Mathematics Education dergisi ile mavi kümenin merkezinde ise ikinci sırada yer alan ZDM-Mathematics Education dergisinin yer alması; ayrıca bu iki derginin bağlantılı olması dikkat çekicidir. Ağın merkezi konumunda bulunan Journal for Research in Mathematics Education ve ZDM-Mathematics Education en güçlü bağlantılara sahip dergiler olarak alandaki temel bilgi kaynağı olma niteliğini taşımaktadır. Mathematical Thinking and Learning ve Educational Studies in Mathematics gibi dergiler de geniş bir atıf ağı içinde yer almakta ve bu alanda önemli katkılar sağlamaktadır. Diğer bir taraftan Teaching and Learning Algebra ve Early Algebraization: A Global Dialogue gibi belirli tematik alanlara odaklanan dergilerin daha az atıf etkileşiminde olduğu görülmektedir.

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda alanda en etkili ve üretken makaleleri belirleyebilmek amacıyla atıf analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, performans analizi yapılarak yayınların atıf sayısı ve bağlantı gücünden faydalanılmıştır. Bağlantı gücü; yayınların bağlantılarının sayısı ve yoğunluğu, onların bilimsel ağ içindeki merkeziyetini ve etkisini gösterir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yayınlara göre atıf analizi yapılırken dahil edilen her bir yayının en az 5 atıfa sahip olması ölçütü belirlenmiştir. Yapılan toplam 292 yayından bu ölçütü 147 yayın sağlamıştır. Bu 147 yayından birbiriyle en fazla bağlantıya sahip 97 yayın ile analiz yapılmıştır. Tablo 6'da bağlantısı fazla olan makaleler ve atıf sayıları bağlantı gücüne göre sıralanarak yer almaktadır.

Tablo 6.
Cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan makalelerde atıf sayısı en fazla olan makaleler

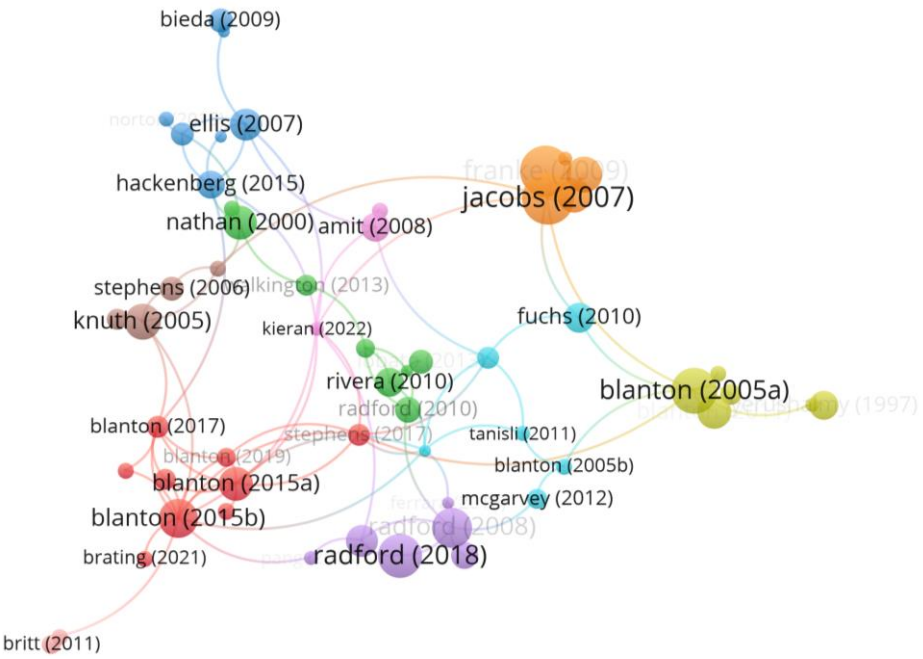
Sıra	Makale	Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1	Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I., ve Kim, J. S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for research in Mathematics Education*, 46(1), 39-87.	105	20
2	Kieran, C. (2022). The multi-dimensionality of early algebraic thinking: background, overarching dimensions, and new directions. *ZDM–Mathematics Education*, 54(6), 1131-1150.	13	15
3	Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K., ve Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in 6-year-olds' thinking about generalizing functional relationships. *Journal for research in mathematics education,* 46(5), 511-558.	77	15
4	Blanton, M. L., ve Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for research in mathematics education*, 36(5), 412-446.	143	15
5	Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., ve Battey, D. (2007). Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary school. *Journal for research in mathematics education*, 38(3), 258-288.	183	14
6	Stephens, A. C., Fonger, N., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., ve Murphy Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(3), 143-166.	34	10
7	Amit, M., ve Neria, D. (2008). "Rising to the challenge": Using generalization in pattern problems to unearth the algebraic skills of talented pre-algebra students. *ZDM–Mathematics Education* 40, 111-129.	58	9
8	Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., ve Christou, C. (2020). Young students' functional thinking modes: The relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(5), 631-674.	10	8
9	Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K., ve Newman-Owens, A. (2017). A progression in first-grade children's thinking about variable and variable notation in functional relationships. *Educational Studies in Mathematics*, 95, 181-202.	34	8
10	Hackenberg, A. J., ve Lee, M. Y. (2015). Relationships between students' fractional knowledge and equation writing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(2), 196-243.	54	8
11	Radford, L. (2008). Iconicity and contraction: A semiotic investigation	110	8

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. *ZDM–Mathematics Education*, 40(1), 83-96.		
12	Ellis, A. B. (2007). Connections between generalizing and justifying: Students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics education*, 38(3), 194-229.	72	8
13	Nathan, M. J., ve Koedinger, K. R. (2000). Teachers' and researchers' beliefs about the development of algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education,* 31(2), 168-190.	78	8

Tablo 6 incelendiğinde, bu makaleler bağlantısı yüksek ve ilgili alan yazında en çok atıf alan makalelerin en etkili dergilerde yayınlandığı görülmektedir. Etkili makalelerin genellikle Journal for Research in Mathematics Education ve ZDM–Mathematics Education gibi prestijli dergilerde yer almaktadır. İlk sırada yer alan Blanton vd.'nin (2015) erken cebir üzerine yaptığı çalışma, atıf sayısı ve bağlantı gücü ile en dikkat çeken çalışmalardan biridir. Bu makaleler cebirsel düşünmenin konusu olan cebirsel düşünmenin gelişimini, fonksiyonel düşünme ve genelleme gibi temel kavramları ele alarak alana önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, çocukların cebirsel düşünme becerilerinin erken yaşlardan itibaren nasıl geliştirilebileceğini araştıran çalışmalara yüksek atıf yapılması, bu konunun eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Atıf ve bağlantı gücü yüksek olan bu çalışmalar, alan yazında güçlü bir etkiye sahip olup, sonraki araştırmalar için referans niteliğindedir. Diğer bir taraftan, en çok atıf alan Jacobs vd.'nin (2007) ilkokul öğrencilerinin cebirsel düşünmelerini konu alan makalenin bağlantı sıralamasında beşinci sırada yer alması dikkat çeken bulgulardan biridir.

Şekil 6'da yayınların atıf analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.



Şekil 6. Makalelerin atıf analizi ağı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 6 incelendiğinde, 10 kümeli bir yapı oluştuğu görülmektedir. 10 kümeli yapı, belirli temalar veya araştırma odakları etrafında toplanan makaleleri işaret etmektedir. Bu kümeler makalelerin birbiriyle olan atıf etkileşimine göre belirlenmiştir. Turuncu, kırmızı ve sarı kümeler diğerlerine kıyasla daha büyük ve yoğun bir yapıya sahiptir, bu da bu kümelerdeki çalışmaların literatürde daha fazla atıf alarak merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Ayrıca kırmızı kümenin kendi içinde kurduğu bağlantı dikkat çeken bir sonuçtur. Aynı araştırmacının üzerinde çalıştığı erken cebirsel düşünmeyi konu alan çalışmaların bu kümede yer aldığı görülmektedir. Diğer bir taraftan, Kieran'ın (2022) erken dönem cebirsel düşünmenin çok boyutlu yapısına yönelik yeni eğilimleri konu edindiği makalenin güncel bir çalışma olmasına ve diğerlerine daha belirgin olmayan bir kümede yer almasına karşın Tablo 6'da bağlantı gücünün yüksek olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum ilgili makalenin en çok atıf etkileşiminde olan kümelerde olmamasına rağmen teorik ve metodolojik katkılarının alandaki diğer çalışmalara yönelik güçlü bir referans noktası oluşturduğuna işaret etmektedir.

Ortak yazar analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda kurumlar arası iş birliğinin nasıl bir yapı oluşturduğuna bakabilmek amacıyla ortak yazar analizi yapılmıştır. Yayınlara göre ortak yazar analizi yapılırken dahil edilen her bir kurumun en az 1 yayına ve 5 atıfa sahip olması ölçütü belirlenmiştir. Toplam 289 kurumdan 162 kurum bu ölçütü sağlamıştır. Bu 162 kurumdan birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip 48 kurum ile analiz yapılmıştır. Şekil 7'de kurumların ortak yazar analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.



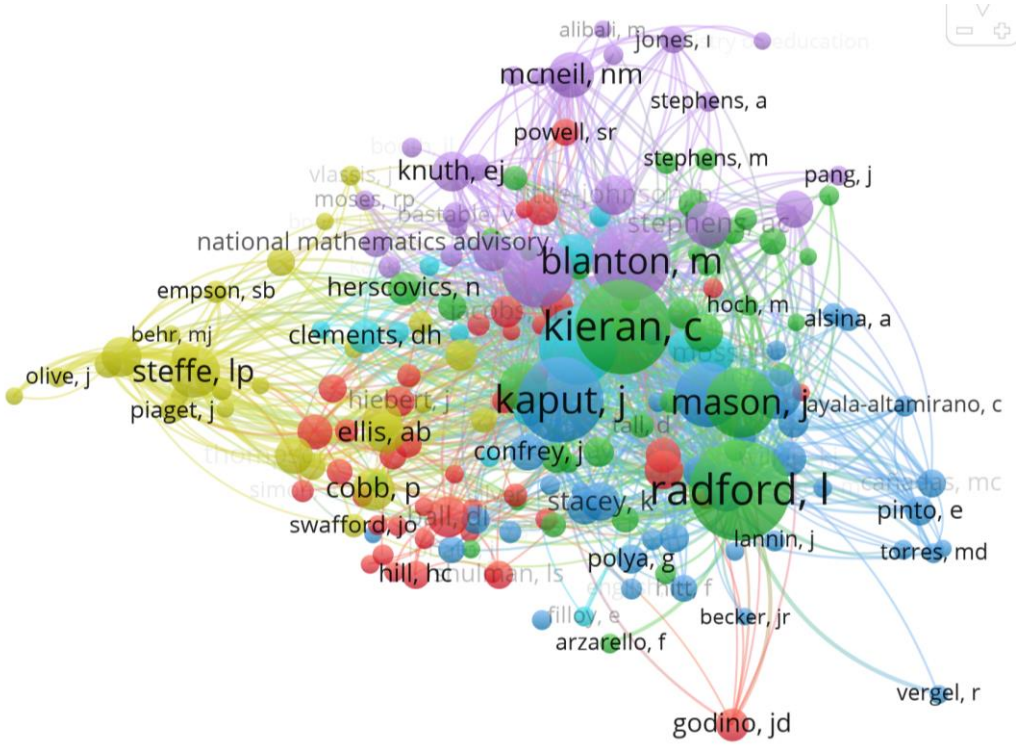
Şekil 7. Kurumların ortak yazar analizi ağı

Şekil 7 incelendiğinde, 10 kümeli bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Bu kümeler kurumlar arası ortak yazar yoğunluğuna göre belirlenmiştir. Kurumlar arası iş birliğinde İspanya'daki Granada Üniversitesinin merkezi rol oynadığı görülmüştür. İspanya bağlantı gücü bakımında Tablo 2'de sıralandığında da üçüncü sırada yer almaktaydı. Bu kurumun İspanya'nın bağlantı gücünün yüksek olmasında bir payı olduğu görülmektedir. Yine Amerika'da yer alan TERC'in merkezi konumlardan birinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bilimsel haritalama sonucu cebirsel düşünme kavramıyla ilgili alanda kurumlar arası iş birliğinin çok belirgin kümeleşmeler oluşturmadığı söylenebilir.

Ortak atıf analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda yazarlar arası atıf ağının nasıl bir yapı oluşturduğuna bakabilmek amacıyla ortak atıf analizi yapılmıştır. Yayınlara göre ortak atıf analizi yapılırken dahil edilen her bir yazarın en az 10 atıfa sahip olması ölçütü belirlenmiştir. Toplam 4071 yazardan 186 yazar bu ölçütü sağlamıştır. Bu 78 yazardan birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip 186 yazar ile analiz yapılmıştır. Şekil 8'de yazarların ortak atıf analizinin nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper



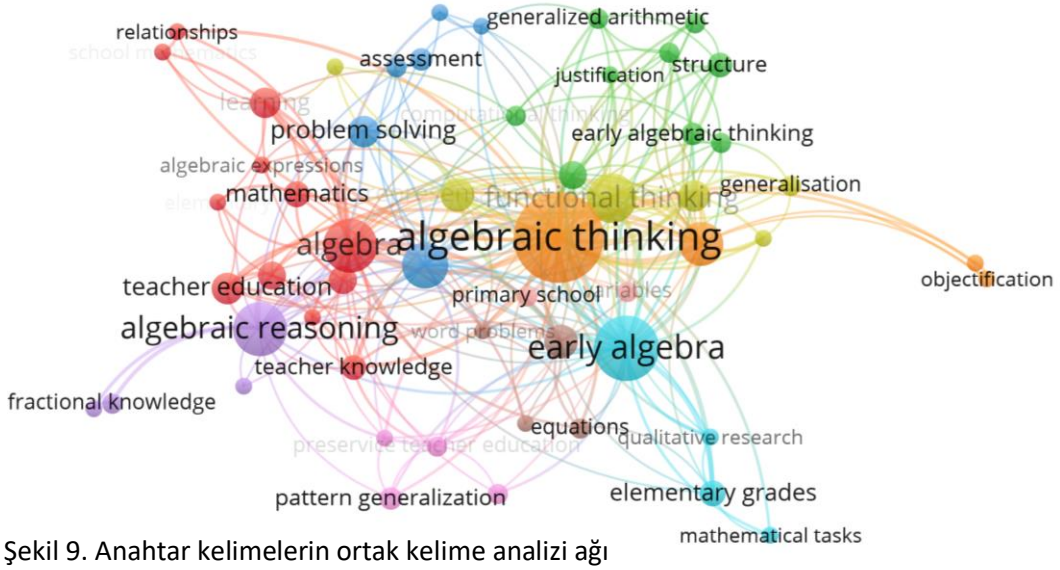
Şekil 8. Yazarların ortak atıf analizi ağı

Şekil 8 incelendiğinde, 6 kümeli bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Birlikte çok sayıda atıf alan yazarlar aynı kümede toplanmaktadır. Bu kümelerden yeşil, mor ve mavi daha belirgindir. Yeşil kümede yer alan C. Kieran, L. Radford ve J. Mason'ın; mavi kümede J. Kaput'un; mor kümede M. Blanton'un merkezde yer aldığı ve diğer kümelerle ilişkili oldukları görülmektedir. Bu yazarlar, kendi kümelerinde diğer yazarlarla güçlü ilişkiler kurarak, bilimsel alanda belirli bir etkileşim ağı oluşturmuşlardır.

Ortak kelime analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda ortak kelime ağının nasıl bir yapı oluşturduğuna bakabilmek amacıyla ortak kelime analizi yapılmıştır. Yayınlara göre ortak kelime analizi yapılırken dahil edilen her bir kelimenin en az 3 kez tekrarlaması ölçütü belirlenmiştir. Toplam 723 anahtar kelimeden 56 kelime bu ölçütü sağlamıştır. Bu 56 anahtar kelimeden birbiriyle en fazla bağlantı gücüne sahip ve ilişkili olan 55 kelime ile analiz yapılmıştır. Şekil 9'da anahtar kelimelerin ortak kelime ağının nasıl bir yapı oluşturduğu bilimsel haritalama ile gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 9. Anahtar kelimelerin ortak kelime analizi ağı

Şekil 9 incelendiğinde, 10 kümeli bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Kümeler kelimelerin bir arada kullanılması yoğunluğuna göre belirlenmiştir. Bu kümelerde yer alan kelimeler, literatürün hangi temel konularda yoğunlaştığını ve hangi kavramların daha fazla vurgulandığını belirtir. Bu kümelerden turuncu, turkuaz, kırmızı ve mor daha belirgindir. Kümlerdeki kelimelerden "algebraic thinking, algebra, algebraic reasoning, early algebra" kelimeleri merkezi rol oynamaktadır. Diğer anahtar keliemelerin "problem solving, early algebra, early algebraic thinking, functional thinking, generallisation, teacher education, elemantary grades, mathematical tasks" olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiş ve veriler, performans analizi ile bilimsel haritalama yöntemleri kullanılarak kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analizler, cebirsel düşünme konusundaki araştırmaların zaman içindeki gelişimini, bu alanda en fazla katkı sağlayan yazarları, kurumları ve dergileri, ayrıca bu çalışmaların atıf ve iş birliği ağlarını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, cebirsel düşünme alanındaki araştırmaların evrimini ve hangi konuların daha fazla ilgi gördüğünü belirleyerek, araştırma eğilimlerini anlamamıza yardımcı olmakta; mevcut alanlardaki eksiklikleri ortaya koymakta, etkili ve öncü yazarlar; kurumlar; yayınlar; dergiler hakkında bilgi vererek matematik eğitimi alanındaki önemli kaynakları tanımlamaktadır. Ayrıca, araştırmaların etkisini ve bilimsel topluluklar arasındaki etkileşimi anlamamıza yardımcı olmakta ve gelecekte hangi konularda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine dair yön göstermektedir.

Yıllara göre yayın ve atıf sayısı dağılımları

Yıllara göre yayın sayıları incelendiğinde, 2005 yılına kadar sınırlı sayıda çalışma yapıldığı, ancak bu yılda yayımlanan 9 çalışma ile belirgin bir artış eğiliminin başladığı görülmektedir. 2011 yılında ise 16 çalışmaya ulaşarak ikinci bir artış eğilimi yaşanmıştır. 2005 yılındaki bu yükselişin nedenlerinden biri, cebirsel düşünme alanında öncü kabul edilen ve çok sayıda atıf alan Blanton ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaput'un (2005) çalışmasının yayımlanmasıdır. Ayrıca, 2005 sonrasında yayımlanan çalışmaların kavramsal çerçevenin şekillenmesine önemli katkılar sunduğu ve yüksek sayıda atıf aldığı göze çarpmaktadır (Blanton ve Kaput, 2005; Blanton vd., 2015; Duval, 2006; Jacobs vd., 2007; Radford, 2008). Özellikle Duval (2006) ve Radford (2008) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeveler, pek çok araştırmaya temel kaynak olmuş ve sonraki çalışmalar için önemli bir rehber niteliği taşımıştır.

2022 yılı, 32 çalışma ile cebirsel düşünme üzerine en fazla yayın yapılan yıl olmuştur. Bu dönemde, Kieran (2022) ilgili alanda üretken ve etkili olan ZDM-Mathematics Education dergisinde yüksek atıf alan ve güçlü akademik bağlantılar kuran önemli bir çalışma yayımlamıştır. 2022 yılında cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların artışı büyük ölçüde Kieran'ın bu çalışmasına dayandırılmaktadır. Kieran'ın araştırması, erken dönemde cebirsel düşünme alanındaki eğilimleri ortaya koyarak derinlemesine bilgiler sunmuş ve bu alanda bir referans noktası haline gelmiştir. Özellikle cebirsel düşünmenin erken dönem gelişimine dair çok yönlü bir bakış açısı getiren bu çalışma, erken yaşlardan itibaren cebirsel düşünmenin nasıl öğrenilebileceğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. 2022 yılında yayımlanan çalışmaların büyük çoğunluğunun ZDM-Mathematics Education dergisinde yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, derginin 54. sayısında C. Kieran editörlüğünde yayımlanan "Early Algebraic Thinking: A Multi-Dimensional and Ever-Expanding Global Vision" başlıklı bölüm, yayın sayısındaki artışın temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bölüm, erken dönem cebirsel düşünme alanında çalışacak araştırmacılar için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Ayrıca, ZDM-Mathematics Education dergisi, matematik eğitimi alanındaki en prestijli dergilerden biri olarak kabul edilmektedir. 2022'de yayımlanan bu çalışmalar, cebirsel düşünme alanındaki önceki araştırmaları derinleştirerek yeni pedagojik stratejiler geliştirmiş ve öğretim yöntemleri ile öğrencilerin düşünme süreçleri arasındaki ilişkiyi daha açık bir şekilde ortaya koymuştur. Sonuç olarak, 2005 ve 2011 yılları cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların dönüm noktaları olurken, 2022 yılı bu alanda önemli ve kapsamlı araştırmaların yayımlandığı yıl olarak öne çıkmaktadır. 2019 yılında yayın sayısında azalış eğiliminin olmasının Covid-19 salgınından etkilenmiş olmasıyla açıklanabilir. Diğer bir taraftan ise 2022 yılından sonra yayın sayısında ve atıf sayısında azalış olduğu görülmektedir. Bu durum ise cebirsel düşünme ile ilgili akademik ilginin azaldığını göstermektedir. Bunun sebebi matematik eğitimi alanında yeni trendlerin ve araştırma konularının öne çıkması olabilir. Fakat cebir matematiğin dili ve cebirsel düşünme ise matematik eğitiminde problem çözme için gerekli bir beceri olduğundan yeni trendler ve yaklaşımlar ile birlikte araştırmalarda yer almalıdırlar. 2024 yılı için azalışın olmasının sebebi bu çalışmanın 2024 yılında yapılmış olması ve yalnızca ilk 9 ayına ait çalışmaların kullanılması olabilir.

Genel anlamda cebirsel düşünme konulu makalelerin sayısının artması da gelecekte bu konunun ele alındığı çalışmaların yapılacağını işaret etmektedir. Yıllara göre yayın sayısı ve atıf sayısı paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmaların artmasıyla atıf sayısının artma eğilimi göstermesi yine artışın olduğu yıllarda etkili yayınlar yapıldığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmalar 2005 yılında ve 2011 yılında artış eğiliminin olduğu bir dağılım oluşmuştur. Sonuç olarak ilgili konunun yayın ve atıf sayısı bakımından en etkili ve üretken olunan yılı 2022'dir. 2022 yılında yapılan çalışmalar cebirsel düşünme konusu için önem arz etmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Atıf analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yayımlanan makaleler, yazarlar, dergiler, kurumlar ve ülkeler bağlamında atıf sıralamaları ve atıf analizleri incelenmiştir. Ülkelere göre yapılan değerlendirmede, bağlantı gücü en yüksek ülke olan ABD'nin aynı zamanda atıf sayısı bakımından da ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, Çelik (2022) ile Dede ve Özdemir'in (2022) çalışmalarını desteklemektedir. ABD, matematik eğitimindeki üretkenliği ve akademik etkisiyle küresel ölçekte önemli bir konuma sahiptir. Özellikle Blanton, Stephens ve Franke gibi alanın önde gelen araştırmacılarının ABD'de faaliyet göstermesi, ülkenin bu alandaki etkisini daha da pekiştirmektedir. ABD'deki araştırmacıların çalışmalarına yönelik yüksek atıf oranları, bu ülkenin cebirsel düşünme alanındaki akademik üretkenliğini ve küresel bilimsel etkileşimini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, ABD kaynaklı yayınların araştırmacılar için önemli bir referans noktası olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada, diğer araştırmalardan farklı olarak, bağlantı gücü bakımından ikinci ve üçüncü sıralarda sırasıyla Kanada ve İspanya yer almaktadır. Dede ve Özdemir'in (2022) araştırması da İspanya'nın üçüncü sıradaki konumunu doğrulamaktadır. Makale başına atıf sayısı açısından yapılan sıralamada ise Kanada'nın lider olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Kanada'daki cebirsel düşünme araştırmalarının diğer ülkelerdeki bilim insanları tarafından daha fazla referans alındığını ve çalışmaların daha derinlemesine bir etki yarattığını göstermektedir. Kanada, hem makale başına düşen atıf sayısındaki üstünlüğü hem de bağlantı gücü açısından güçlü konumu nedeniyle araştırmacılar için önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Kanada ve ABD gibi ülkeler, cebirsel düşünme alanında etkili araştırma merkezleri olarak dikkat çekmektedir. İsrail ise yüksek atıf sayısına rağmen düşük bağlantı gücüne sahiptir. Bu durum, İsrail'de yapılan araştırmaların büyük ölçüde ulusal düzeyde tanındığını, ancak küresel çapta daha fazla etkileşime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. İsrail kaynaklı çalışmaların ülke içinde daha fazla atıf almasına rağmen, uluslararası araştırmacılar tarafından daha az referans gösterildiği anlaşılmaktadır. Bağlantı gücü ile atıf sayısının farklı sıralamalar oluşturması, yalnızca ulusal yayınlarla değil, aynı zamanda uluslararası iş birlikleri ile de doğrudan ilişkilidir. Kanada ve ABD'nin yüksek bağlantı gücüne sahip olması, bu ülkelerin küresel araştırma ağlarıyla daha fazla etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ABD, Kanada ve İspanya'nın bu alanda merkezi konumda yer aldığını ve cebirsel düşünme üzerine çalışacak araştırmacılar için yalnızca yüksek atıf alan kaynaklara odaklanmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda farklı ülkelerle akademik iş birlikleri kurarak uluslararası etkileşimi artırmanın önemini vurgulamaktadır.

Kurumlar bazında yapılan analizde, cebirsel düşünme araştırmalarında en etkili ve üretken üç kurumun sırasıyla TERC, Wisconsin-Madison Üniversitesi ve Tufts Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu üç kurumun da ABD'de yer alması, ülkenin cebirsel düşünme alanındaki akademik üstünlüğünü ve küresel etkisini pekiştirmektedir. Özellikle M. Blanton'un TERC bünyesinde bulunması, bu kurumun cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmalarda öncü bir rol üstlendiğini göstermektedir. Dördüncü sırada Türkiye'den Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) yer almakta olup, bu durum Türkiye'nin cebirsel düşünme araştırmalarındaki etkinliğini ve özellikle ABD ile güçlü bir akademik etkileşime sahip olduğunu ortaya koymaktadır. ABD ve Türkiye'nin benzer atıf ağlarına sahip olmaları, bu iki ülkenin küresel ölçekte önemli bir bilimsel etkileşim içinde olduğunu ve ortak araştırmalara açık olduklarını göstermektedir. Beşinci sırada, yine ABD'den Austin Teksas Üniversitesi, altıncı sırada ise İspanya'dan Granada Üniversitesi bulunmaktadır. İspanya'nın bu sıralamada yer alması, Avrupa'daki

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

cebirsel düşünme araştırmalarında giderek artan etkisini ve bölgesel araştırma ağlarındaki güçlü konumunu ortaya koymaktadır. Kurumlara yönelik yapılan atıf analizi incelendiğinde, 14 kümeli bir ağ yapısının oluştuğu ve ABD'de yer alan kurumların bu kümelerde merkezi bir rol üstlendiği görülmektedir. Bu durum, ABD'nin cebirsel düşünme araştırmalarında küresel ölçekte lider bir konumda olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu kümeler yalnızca ABD merkezli araştırmalardan oluşmamakta, diğer ülkelerdeki kurumlarla gerçekleştirilen iş birliklerini de içermektedir. Bu da cebirsel düşünme araştırmalarının küresel bir iş birliği ağına sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle ABD, Kanada ve İspanya gibi ülkelerdeki güçlü araştırma kurumları arasındaki etkileşim, bu alanın uluslararası ölçekte geniş bir etki alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların küresel ölçekte geniş bir iş birliği ağına sahip olduğunu ancak bu iş birliklerinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle ABD ve Türkiye arasında daha fazla akademik iş birliği yapılması, bu alandaki bilimsel ilerlemeyi hızlandırabilir. Ayrıca, İspanya ve Kanada gibi etkili ülkelerin de bu iş birliklerine daha fazla dahil olması, cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaları daha geniş bir perspektifte ele almayı mümkün kılacaktır.

Dergiler bazında yapılan incelemede, cebirsel düşünme üzerine en etkili ve üretken dergiler arasında Journal for Research in Mathematics Education, ZDM-Mathematics Education ve Educational Studies in Mathematics ilk üç sırada yer almaktadır. Bu sıralamanın temelinde, özellikle yüksek etki değerine sahip makaleleri yayımlayan ve alanın önde gelen araştırmacılarının çalışmalarına ev sahipliği yapan dergiler olmaları yatmaktadır. Listenin ilk sırasında bulunan Journal for Research in Mathematics Education, cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların en fazla atıf alan kaynakları arasında yer almakta ve bu da derginin alanındaki öncü konumunu pekiştirmektedir. Etki değeri yüksek ve sıklıkla referans alınan makaleler yayımlaması, bu dergiyi cebirsel düşünme araştırmalarında temel bir bilgi kaynağı haline getirmiştir. İkinci sıradaki ZDM-Mathematics Education dergisi, özellikle 2022 yılında cebirsel düşünme konusuna özel bir bölüm yayımlamasıyla bu alandaki etkisini artırmıştır. Almanya merkezli olmasına rağmen, uluslararası ölçekte geniş bir etki alanına sahip olan derginin sıralamadaki yüksek konumu dikkat çekicidir. Almanya, cebirsel düşünme araştırmalarında en üst sıralarda yer almasa da, bu derginin uluslararası iş birlikleri ve katkıları, küresel akademik etkileşim açısından büyük bir öneme sahiptir. Almanya kaynaklı araştırmaların daha sınırlı olmasına karşın, bu derginin uluslararası bilimsel ağlar içinde güçlü bir rol üstlenmesi, cebirsel düşünme alanındaki küresel etkileşimin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Üçüncü sıradaki Educational Studies in Mathematics dergisi ise cebirsel düşünme konusundaki önemli yayınlarıyla öne çıkmaktadır. Dikkat çeken bir diğer nokta, bu derginin diğer iki dergiye kıyasla daha az sayıda yayın yapmasına rağmen güçlü bir bağlantı gücüne sahip olmasıdır. Bu durum, derginin daha spesifik bir akademik çevreye hitap ettiğini ancak bu çevredeki etkisinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Atıf ağı analizine bakıldığında, Journal for Research in Mathematics Education ve ZDM-Mathematics Education dergilerinin merkezi konumda olduğu ve aralarındaki güçlü bağlantının, cebirsel düşünme araştırmalarında temel bilgi kaynaklarının bu dergilerde toplandığını gösterdiği görülmektedir. Bu iki dergi, cebirsel düşünme alanındaki araştırmaların büyük bir kısmının yayımlandığı ve küresel iş birliklerinin merkezinde yer alan kaynaklar arasında bulunmaktadır. Bu durum, matematik eğitimi ve özellikle cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmalarda disiplinler arası etkileşimin ve uluslararası akademik iş birliklerinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, belirli tematik alanlara odaklanan Teaching and Learning

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Algebra ile Early Algebraization: A Global Dialogue gibi dergiler, daha düşük atıf etkileşimlerine sahip olmalarına rağmen, cebirsel düşünme araştırmalarında belirli konularda derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Bu tür dergilerin nispeten dar kapsamlı bir etkiye sahip olması, ancak cebirsel düşünme alanına önemli katkılar sunmaları, bu araştırmaların gelecekte daha geniş bir iş birliği ağına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, cebirsel düşünme araştırmaları güçlü bir küresel iş birliği ağına sahip olsa da, bu iş birliklerinin daha da güçlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle farklı ülkelerden gelen araştırmaların daha fazla entegrasyon sağlaması ve dergiler arasındaki etkileşimin artırılması, cebirsel düşünme alanında daha geniş ve kapsamlı bir bilgi havuzu oluşturacaktır. Bunun yanı sıra, tematik dergilerle yapılan iş birliklerinin teşvik edilmesi, cebirsel düşünme üzerine gerçekleştirilen araştırmaların daha özgün ve derinlemesine olmasını sağlayarak, bu alanın akademik gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

Makaleler bazında yapılan incelemede, cebirsel düşünme alanında en fazla bağlantıya sahip makalenin Blanton vd. (2015) tarafından yayınlanan "The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade" isimli çalışma olduğu görülmüştür. Blanton'un bu alanın önde gelen araştırmacılarından biri olduğu ve 2005 yılından itibaren cebirsel düşünme üzerine yayınlar yaptığı dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, birlikte çalıştığı araştırmacıların yayınlarına da atıf yaptığı görülmüştür. Özellikle J. Kaput ile bağlantısı, cebirsel düşünme alanındaki sürekliliği ve gelişimi gösteren önemli bir unsurdur. Blanton vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, yöntem olarak öğretim deneyi ve tahmini öğrenme yol haritasını kullanmaktadır. Bu yöntemin farklı bir bakış açısı sunduğu ve cebirsel düşünmenin gelişim sürecinde önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Çalışmanın verileri, ders anında gerçekleşen ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini ortaya koyan diyaloglardan oluşmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın cebirsel düşünme kavramının gelişiminde etkili olabilecek bir yöntem ortaya koyduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, çalışmanın bağlantı gücünün yüksek olması bu yöntemsel yaklaşımın etkisiyle de açıklanabilir. Bağlantı gücü sıralamasında ikinci sırada Kieran (2022) tarafından yayınlanan "The multi-dimensionality of early algebraic thinking: background, overarching dimensions, and new directions" isimli makale yer almaktadır. Bu yayının bağlantı gücü yüksek olmasına rağmen atıf ağında belirgin olmayan kümelerden birinde yer aldığı görülmüştür. Bunun sebebi, makalenin erken dönem cebirsel düşünmenin çok boyutlu yapısına yönelik yeni eğilimleri sunan bir derleme olmasıdır. Bu durum, makalenin belirli bir kuramsal çerçeve sunarak alandaki diğer çalışmalar için teorik ve metodolojik bir referans noktasi oluşturduğuna işaret etmektedir. Atıf ağı incelendiğinde, M. Blanton tarafından yayınlanan çalışmaların birbirleriyle yoğun bağlantılara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmacının 2005 yılından itibaren birbiriyle ilişkili ve sürekliliği olan çalışmalar yaptığını göstermektedir. Blanton'un araştırmalarının zamanla birbirini destekleyerek cebirsel düşünme alanındaki akademik gelişime katkı sağladığı söylenebilir. Sonuç olarak, cebirsel düşünme alanındaki en etkili yayınlar incelendiğinde, başlıca çalışmaların erken cebirsel düşünmenin gelişimi, fonksiyonel düşünme ve genelleme gibi temel kavramlar etrafında şekillendiği görülmüştür. Bu çalışmalar, erken yaşlarda cebirsel düşünmenin nasıl geliştirilebileceğine dair kritik bulgular sunarak matematik eğitimi alanına önemli katkılar sağlamaktadır. Bağlantı ve atıf gücü yüksek olan çalışmalar, literatürde merkezi bir konumda bulunarak sonraki araştırmalar için temel oluşturmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortak yazar analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine gerçekleştirilen yayınlarda kurumlar arası iş birliğinin analizi yapılmış ve sonuçlar bilimsel haritalama ile görselleştirilmiştir. Bu bağlamda, Granada Üniversitesi'nin, İspanya'da konumlanmış olmasıyla birlikte, kurumlar arası iş birliğinde merkezi bir rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu durum, Granada Üniversitesi'nin cebirsel düşünme alanındaki akademik etkinliğinin ve iş birliği ağı içerisindeki öneminin bir göstergesidir. Ek olarak, İspanya'nın bağlantı gücü ve yayın-atıf sayısı bakımından üstünlüğünün büyük bir çoğunluğunu bu kurumun karşıladığı düşünülmektedir. Genel anlamda bulgular, cebirsel düşünme kavramıyla ilgili alanda kurumlar arası iş birliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Kurumlar arasında çok sayıda iş birliğinin olmaması, bu alandaki çalışmaların genellikle tekil araştırmacılar veya az sayıda kurum arasında gerçekleştiğini veya kurumların kendi içerisinde etkileşimde olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, matematik eğitimi ve cebirsel düşünme konularında daha geniş bir iş birliği ağının oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları, cebirsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların daha etkili ve geniş kapsamlı hale gelmesi için, akademik kurumlar arasında iş birliğini teşvik eden stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. İleriye dönük araştırmalarda, farklı ülkelerden ve disiplinlerden araştırmacıların bir araya gelerek, cebirsel düşünme alanındaki bilgi birikimini artıracak ortak projeler geliştirmesi faydalı olacaktır.

Ortak atıf analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan yayınlarda yazarlar arası atıf ağının nasıl bir yapı oluşturduğuna yönelik ortak atıf analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre birlikte çok sayıda atıf alan yazarların aynı kümede toplandığı dikkat çekmektedir. Özellikle yeşil kümede yer alan C. Kieran, L. Radford ve J. Mason, mavi kürede J. Kaput ve mor kürede M. Blanton, nispeten merkezde konumlanarak diğer kümelerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani bu alanda fazla sayıda atıf alan, alanın öncüleri olan yazarlar kümelerin merkezi konumunda yer almaktadır. Bu bulgular, cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların yazarları arasındaki etkileşimin ve iş birliğinin yapısını ortaya koymaktadır. Atıf ağına dayalı olarak belirlenen bu kümeler, ilgili yazarların ortak araştırma alanlarına yönelik iş birliği yaptıklarını göstermektedir. Özellikle yeşil kümede yer alan yazarların merkezi konumları ve etkileşimleri, cebirsel düşünme alanında etkili ve sıkça referans alınan çalışmalar gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Gelecek araştırmalar, bu analizin sunduğu bilgiler ışığında, cebirsel düşünme üzerine yazılmış yayınların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, belirli yazarların çalışmaları arasındaki ilişkilerin ve iş birliğinin artırılması, bu alanda yapılan araştırmaların daha da zenginleşmesini sağlayabilir. Yazarlar arası iş birliği ve atıf ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi, matematik eğitiminde cebirsel düşünmenin gelişimine katkıda bulunacak yeni bakış açıları sunabilir.

Ortak kelime analizi

Matematik eğitiminde cebirsel düşünme konusu üzerine yapılan yayınlarda ortak kelime ağının nasıl bir yapı oluşturduğuna yönelik ortak kelime analizi gerçekleştirilmiştir. Ortak kelime analizi sonucunda, "algebraic thinking", "algebra", "algebraic reasoning", "early algebra", "problem solving", "early algebraic thinking", "functional thinking", "generallisation", "teacher education",

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"elemantary grades", "mathematical tasks" gibi kelimelerin merkezi bir rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu durum, cebirsel düşünme alanında bu kavramların önemini ve diğer kelimelerle olan güçlü ilişkilerini göstermektedir. Cebirsel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda odak erken dönem cebirsel düşünme, genelleme, problem çözme, öğretmen eğitimi, ortaokul seviyesi, matematiksel görevler-etkinlikler üzerinedir. Çalışma sonuçlar, cebirsel düşünme ile ilgili literatürde bu anahtar kelimelerin ön plana çıkması, araştırmacıların gelecekte bu kavramlar etrafında daha derinlemesine çalışmalar yapmaları gerektiğini göstermektedir. İleriye dönük araştırmaların, belirlenen anahtar kelimeleri daha geniş bir bağlamda ele alarak, cebirsel düşünmenin eğitimdeki rolünü ve etkisini daha iyi anlamaya yönelik katkılar sağlaması beklenmektedir. Diğer bir taraftan ise farklı beceri, düşünme biçimi, öğretim yöntem ve yaklaşımı vb. açısından yeni kelimelere ve odaklara ihtiyaç vardır. Bu kapsamda teknolojinin gelişmesiyle gündeme yerleşen yeni yaklaşım ve beceriler de cebirsel düşünme ile birlikte çalışılması gereken konulardandır.

Özetle, matematik eğitiminde cebirsel düşünme üzerine yapılan çalışmaların zaman içinde artış gösterdiği ve bu alandaki yayınların etkili yazarlar, dergiler ve kurumlar tarafından üretildiği görülmektedir. 2005 ve 2011 yılları cebirsel düşünme çalışmalarında önemli dönüm noktaları olarak öne çıkarken, 2022 yılı bu alanda en çok yayın yapılan ve en etkili çalışmaların yapıldığı yıl olmuştur. ABD, matematik eğitiminde cebirsel düşünme alanında hem en üretken hem de en etkili ülke olarak diğer ülkelerden ayrılmakta, Kanada ve İspanya gibi ülkeler de bu alanda önemli roller üstlenmektedir. Kurumlar arasında ise ABD'deki TERC, Wisconsin-Madison Üniversitesi ve Tufts Üniversitesi öne çıkarken, Türkiye'den Orta Doğu Teknik Üniversitesi de bu alanda dikkat çeken bir kurum olmuştur. Dergiler açısından ise Journal for Research in Mathematics Education ve ZDM-Mathematics Education en etkili yayın organları arasında yer almakta, özellikle ZDM–Mathematics Education dergisinin cebirsel düşünmeye odaklanan bölümü dikkat çekmektedir. Yazarlar arasındaki atıf analizleri ve bağlantılar incelendiğinde ise, M. Blanton, C. Kieran, J. Kaput, J. Mason, L. Radford gibi isimlerin bu alanda merkezi roller üstlendiği görülmektedir. Bu çalışmada matematik eğitiminde cebirsel düşünme konulu çalışmalara ilişkin performans bakımından etkili kaynaklar ve yayınlar sunulmuş ve bilimsel haritalarının nasıl bir yapı oluşturduğu incelenmiştir. Matematik eğitiminde cebirsel düşünmeyi ele alan çalışmalar yapıldığı ve yapılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu konunun matematik eğitimindeki önemli araştırma alanlarından biri olmaya devam edeceği söylenebilir. Bu çalışma ise gelecekte ilgili alanda yapılacak çalışmalar için sistematik derleme yöntemi ile bir referans noktası olarak araştırmacılara ışık tutacaktır.

Öneriler ve sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmada kullanılan veriler yalnızca belirli bir veri tabanı ile sınırlıdır. İkinci olarak 2024 yılı için tam veriler kullanılmadığından, bu yılki azalma eğilimi konusunda kesin bir bilgi verilememektedir. Gelecekteki çalışmalar, Scopus ve ERIC gibi farklı veri tabanlarındaki veriler sentezlenip daha geniş veri kümeleriyle gerçekleştirilebilir ve sonuçlar bu doğrultuda yeniden değerlendirilebilir. Yapılan çalışmaları daha sınırlı bir alanda incelemek amacıyla çeşitli ölçütler kullanılarak tematik analiz ve meta-analiz yöntemlerinden faydalanılabilir. Farklı kavramlar ile birlikte kullanılması dikkate alarak çalışmalar yapılabilir. Örneğin; problem çözme ve cebirsel düşünme ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. Erken dönem cebirsel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düşünme, cebirsel düşünmenin bileşenleri, cebirsel düşünme yapıları gibi daha spesifik konularda da derleme ve bibliyometrik analiz çalışmaları yapılabilir.

Cebirsel düşünme araştırmalarının daha geniş bir küresel ağda yer alması için, farklı ülkelerden gelen araştırmacılar arasında iş birliğinin artırılması gerekmektedir. Özellikle, İsrail gibi yüksek atıf almasına rağmen düşük bağlantı gücüne sahip ülkelerin uluslararası iş birliğine daha fazla katılması sağlanmalıdır. Bu iş birliği, cebirsel düşünmenin küresel gelişimine katkı sağlayacak ve bu alandaki çeşitli bakış açılarını bir araya getirerek araştırmaların çeşitlenmesine olanak tanıyacaktır. Erken yaşlardan itibaren cebirsel düşünmenin nasıl öğretilebileceği, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine nasıl hitap edilebileceği gibi konulara daha fazla odaklanılmalıdır. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanması, cebirsel düşünmenin etkin öğretimi için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, öğrenci başarısını artırmaya yönelik teknolojik araçlar ve dijital kaynaklar üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır. Teknoloji entegrasyonu, öğrencilere matematiksel düşünmeyi somutlaştırmada yardımcı olabilir. Yeni trendler, yaklaşımlar ve güncel konular da cebirsel düşünme ile ilişkilendirilmelidir. Örneğin; teknoloji, bilgisayar destekli öğretim, algoritmik düşünme, bilgi işlemsel düşünme, yapay zekâ, STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) gibi alanlar cebirsel düşünme ile bağdaştırılarak incelenebilir. Bu konular, matematiksel düşünmenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir ve aynı zamanda öğretim süreçlerine yenilikçi yaklaşımlar getirebilir. Cebirsel düşünme alanında önde gelen çalışmalara ulaşmak için Journal for Research in Mathematics Education, ZDM-Mathematics Education gibi dergiler önemli referans noktaları olarak görülmelidir. Bu dergilerde yayımlanan çalışmalar, alandaki güncel gelişmeleri takip etmek ve yeni araştırma konuları belirlemek adına değerli kaynaklar sunmaktadır. Ayrıca, bu dergiler aracılığıyla yapılan paylaşımlar, alandaki araştırmacılar arasındaki etkileşimi ve iş birliğini güçlendirebilir. Blanton vd. (2015) ve Kieran (2022) gibi çalışmalar, erken cebirsel düşünme ve öğrenme süreçlerine dair temel referanslar olarak görülmelidir ve yeni araştırmalarda bu çalışmalardan faydalanılabilir. Ayrıca, Blanton ve Kaput'un 2005 yılındaki çalışması, kavramsal çerçevenin şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır ve bu kaynaklar kavramsal çerçeve olarak dikkate alınabilir. C. Kieran, L. Radford, J. Mason, J. Kaput, M. Blanton, P. Stephens ve Franke gibi araştırmacılar uluslararası etkileşimde bulunan alanın en üretken ve etkili isimlerindendir ve bu araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar yapılacak araştırmalarda önemli referans noktaları olabilir. ABD'deki TERC, Wisconsin-Madison Üniversitesi ve Tufts Üniversitesi gibi kurumlar, cebirsel düşünme araştırmalarında öncü kurumlar arasında yer almaktadır. Bu kurumlarla iş birlikleri yapılabilir ve bu kurumlarda yürütülen çalışmalar incelenebilir. Ayrıca, ODTÜ gibi güçlü akademik etkiye sahip kurumlar ile Türkiye'deki araştırmacılar arasında iş birliği kurulması, cebirsel düşünme araştırmalarının daha geniş bir etki alanına ulaşmasına katkı sağlayabilir. ABD, cebirsel düşünme alanında küresel olarak lider konumda bulunurken, Kanada makale başına atıf sayısı açısından öne çıkmaktadır. Bu ülkelerle yapılan küresel iş birlikleri ve projeler de alana katkı sağlayabilir. Farklı ülkelerden ve disiplinlerden araştırmacıların bir araya gelerek, cebirsel düşünme alanındaki bilgi birikimini artıracak ortak projeler geliştirmesi faydalı olacaktır. Ayrıca erken dönemde cebirsel düşünme konusunda çalışacak araştırmacılar 2022 yılında Kiearan'ın (2022) araştırmasını ve ZDM-Mathematics Education dergisinde yer alan cebirsel düşünme ile ilgili bölümü inceleyebilir ve referans noktası olarak kullanılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akkan, Y. (2016). *Cebirsel düşünme*. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ., Ö. Zembat (Ed.), Matematik eğitim teorileri içinde (ss. 43-64). Ankara: Pegem Akademi.,

Aleifat, R. J. (2024). *An analysis of scientific articles on mathematics misconception: a bibliometric research* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Aydemir, G. (2021). *Geometri eğitimi üzerine yayınlanan makalelerin WoS veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi* (Yayınlamamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.

Bayrak, A. (2022). *Gerçekçi matematik eğitimi üzerine bir bibliyometrik çalışma* (Yayınlamamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., and Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, *1*(1), 363-376. https://doi.org/10.1162/qss_a_00018

Blanton, M. L. (2008). *Algebra and the elementary classroom: Transforming thinking, transforming practice.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Blanton, M. L., and Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *36*(5), 412–446. http://www.jstor.org/stable/30034944

Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K., and Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in 6-year-olds' thinking about generalizing functional relationships. *Journal for research in mathematics education, 46*(5), 511-558. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.46.5.0511

Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I., and Kim, J. S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, *46*(1), 39–87. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.46.1.0039

Boran, E., Korkmaz Güler, N., and Tarım, K. (2024). Bibliometric analysis of scientific studies performed with mathematical modelling. *International Journal of Educational Studies in Mathematics,* 11(3), 107-136. https://doi.org/10.17278/ijesim.1503365

Burton, L. (1984). Mathematical thinking: the struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *15*(1), 35-49. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.15.1.0035

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., and Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, *5*(1), 146–166. https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002

Çelik, D. (2016). *Matematiksel düşünme*. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ., Ö. Zembat (Ed.), Matematik eğitim teorileri içinde (ss. 17-42). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M. (2022). Erken çocukluk eğitimi çalışmalarının bibliyometrik analizi: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 66-81. https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1083567

Deda, Y. N., Disnawati, H., Tamur, M., and Rosa, M. (2024). Global trend of ethnomathematics studies of the last decade: A bibliometric analysis. *Infinity Journal*, *13*(1), 233-250. https://doi.org/10.22460/infinity.v13i1.p233-250

Dede, E., ve Özdemir, E. (2022). Matematik eğitiminde fark etme becerisi üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(36), 1547-1571. https://doi.org/10.35675/befdergi.1145811

Duval, R. (2006). A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 61*(1–2), 103–131. https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z

Driscoll, M. (1999). *Fostering Algebraic Thinking: A Guide for Teachers, Grades 6-10*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ersozlu, Z., and Karakus, M. (2019). Mathematics anxiety: Mapping the literature by bibliometric analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(2), em1673. https://doi.org/10.29333/ejmste/102441

Febriandi, R., Herman, T., Turmudi, T., Farokhah, L., Abidin, Z., Alman, A., and Supriyadi, E. (2023). Research on algebraic thinking in elementary school is reduced: a bibliometric analysis. *Journal of Engineering Science and Technology*, *18*(3), 97-104.

Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht. The Netherlands: D. Reidel Publishing Company.

Gürlen, E., Dinç, E., ve Kaya, T. (2019). Akademik performans ölçümünde Web of Science veri tabanı: Kapsamı ve sınırlılıkları. *Akademik Veri Analizleri Dergisi, 8*(3), 215-230. https://doi.org/10.31464/jlere.578224

Harel, G. and Sowder, L. (2005). Advanced mathematical-thinking at any age: Its nature and its development, *Mathematical Thinking and Learning*, *7*(1), 27–50. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0701_3

Herbert, K., and Brown, R. (1997). Patterns as Tools for Algebraic Reasoning. *Teaching Children Mathematics, 3*, 340-344. https://doi.org/10.5951/TCM.3.6.0340

Hwang, G. J., and Tu, Y. F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics, 9*(6), 584. https://doi.org/10.3390/math9060584

Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., and Battey, D. (2007). Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary school. *Journal for research in mathematics education*, *38*(3), 258-288. https://www.jstor.org/stable/30034868

Kadarisma, G., Juandi, D., and Darhim, D. (2024). Global trends in flipped classroom research within mathematics education over past two decade: A bibliometric analysis. *Infinity Journal, 13*(2), 531-552. https://doi.org/10.22460/infinity.v13i2.p531-552

Kaput, J. J. (1999). *Teaching and learning a new algebra.* E. Fennema and T.A. Romberg (Ed.). In Mathematics classrooms that promote understanding (ss. 133-155). Routledge.

Kartika, H., Budiarto, M. T., Fuad, Y., and Bonyah, E. (2023). Bibliometrics analysis of research on argumentation in mathematics education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *11*(5), 1346-1365. https://doi.org/10.46328/ijemst.2904

Kaya, D., ve Dinçer, B. (2023). Web of Science Veri tabanına dayalı bibliyometrik analiz: Uzamsal düşünme, uzamsal görselleştirme ve uzamsal yetenek. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 174-201. https://doi.org/10.19171/uefd.1247878

Kaya, D., ve Keşan, C. (2022). Türkiye'de cebir öğrenme alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili (2011-2021*). Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 400-421. https://doi.org/10.51460/baebd.1093156

Kaymak, S., Maksutkan, B., and Yildiz, F. (2023). A bibliometric review on realistic mathematics education database between 2000-2022. *International Educational Review*, *1*(1), 25-39. https://doi.org/10.58693/ier.112

Kieran, C. (2007). *Learning and teaching algebra at the middle school through college levels*. F. K. Lester (Ed.). In Second handbook of research on mathematics teaching and learning (ss. 707-762). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Kieran, C. (2022). The multi-dimensionality of early algebraic thinking: background, overarching dimensions, and new directions. *ZDM–Mathematics Education*, *54*(6), 1131-1150. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01435-6

Kieran, C. and Chalouh, L. (1993). *Prealgebra: The transition from arithmetic to algebra.* In P. S. Wilson (Ed.), Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics, (ss. 119-139). New York: Macmillan.

Köknel, I. (2007). *Akıl ile Düşünce Gücü*. İstanbul: Altın Kitapları Yay.

Kutlu, İ., ve Uygun, T. (2023). *Geometri öğretimi üzerine bibliyometrik analiz ve içerik analizi* (Yayınlamamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mason, J., Burton, L. and Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. London: Pearson Education Limited.

Natalia, S. (2023). Trends in Web Based Learning Issues in Mathematics Education: a Bibliometric Analysis. *International Journal of Teaching and Learning*, *1*(4), 444-454.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Öz, E. (2023). Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmaların Bibliyometrik Analizi: Türkiye Perspektifi. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(1), 107-136. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308837

Özçınar, H. (2017). Hesaplamalı düşünme araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *7*(2), 149-171. https://doi.org/10.17943/etku.288610

Özden, M. (2010). Türkçe kaynak metinler ve Türkçe eğitimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 167-180.

Öztürk, O., ve Gürler, G. (2021). *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Poçan, S. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine bibliyometrik analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 648-669. https://doi.org/10.17679/inuefd.1215903

Polya, G. (1945). *How to solve ıt*, Princeton. NJ: Princeton U. Press.

Putra, F. G., Lengkana, D., Sutiarso, S., Nurhanurawati, N., Saregar, A., Diani, R. and Umam, R. (2024). Mathematical representation: A bibliometric mapping of the research literature (2013–2022). *Infinity Journal*, *13*(1), 1-26.

Radford, L. (2008). Iconicity and contraction: A semiotic investigation of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. *ZDM-Mathematics Education, 40*(1), 83-96. https://doi.org/10.1007/s11858-007-0061-0

Saefudin, A. A., Wijaya, A., and Dwiningrum, S. I. A. (2023). Mapping research trends in mathematical creativity in mathematical instructional practices: A bibliometric analysis. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(4), 439-458. https://doi.org/10.33902/JPR.202322691

Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics*. D.A. Grouws (Ed.). Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of The National Council of Teachers of Mathematics. (ss.334-370). Newyork: Macmillan.

Sternberg, R. J., and Ben-Zeev, T. (Eds.). (1996). *The nature of mathematical thinking.* Routledge.

Subroto, P. W., Malik, M., Raditya, A., and Saputra, N. N. (2024). A bibliometric analysis on artificial ıntelligence in mathematics education. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 9*(1), 1-15. https://doi.org/10.23917/jramathedu.v9i1.2429

Supriyadi, E. (2022). A bibliometrics analysis on mathematical thinking in Indonesia from scopus online database with affiliation from Indonesia. *Alifmatika: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Matematika*, *4*(1), 82-98. https://doi.org/10.35316/alifmatika.2022.v4i1.82-98

Supriyadi, E., Juandi, D., Turmudi, T., and Pebrianti, A. (2023). Augmented reality in mathematics education: A bibliometric analysis utilizing the scopus database. *Journal on Mathematics Education Research (J-MER), 4*(2), 25-37. https://doi.org/10.17509/j-mer.v4i2.65081

Suseelan, M., Chew, C. M., and Chin, H. (2022). Research on mathematics problem solving in elementary education conducted from 1969 to 2021: A bibliometric review. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 10*(4), 1003-1029. https://doi.org/10.46328/ijemst.2198

Tall, D. (1995). *Cognitive growth in elemantary and advanced mathematical thinking, plenarylecture*, Conference of the International Group for the Psychology of Learning Mathematics, Recife, Brazil, July, 1995, Vol I, ss.161.

Üsdiken, B. and Pasadeos, Y. (1995). Organizational analysis in North America and Europe: A comparison of co-citation networks. *Organization Studies*, *16*(3), 503-526. https://doi.org/10.1177/017084069501600306

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 979-1011.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 979-1011.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Wei, Y., Zhang, Q., Guo, J., and Chen, M. (2023). Learning to teach through noticing: A bibliometric review of teacher noticing research in mathematics education during 2006–2021. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-15. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01718-7

White, H. D., and McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972-1995. *Journal of the American society for information science*, *49*(4), 327-355. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(19980401)49:4<327::AID-ASI4>3.0.CO;2-4

Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme* (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zan, B. U. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Zhang, L., Wang, M., and Jia, S. (2015). The impact of journal rankings on citation distribution patterns: An empirical study of Web of Science journal categories. *Scientometrics, 102*(1), 105-120. https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101007

Zupic, I. and Cater, T. (2015) Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, *18*(3), 429-472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Job Stressors Among Primary School Teachers in Syrian Jarablus City

Suriye'nin Cerablus Kentinde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin Yaşadığı İş Stresinin Nedenleri

Omer HARAKI, Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, omerharaki@gantep.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 18 October 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 3 March 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Haraki, O. (2025). Job stressors among primary school teachers in Syrian Jarablus city. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1012-1033.
DOI. 10.51460/baebd.1569934

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. The study aimed to identify the factors contributing to work-related stress among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus. The researcher employed a descriptive analytical approach. The sample comprised 147 male and female teachers from primary schools in Jarablus, selected using a stratified random sampling method. Additionally, a scale consisting of 34 items organized into eight primary factors was utilized. The findings revealed several key results, with the most significant being an average job stress level among teachers of (M= 2.56, 63.66%). Factors such as job position, salary, student performance issues, teacher evaluations, and length of working hours have all been identified as significant contributors to stress. Conversely, aspects like job burden, parental stress, and colleague relationships, along with school administration, show lower levels of stress. The findings indicate no significant differences in stress levels based on variables such as gender, marital status, experience, or educational qualifications. The study recommends collaboration with relevant authorities to improve the material and social conditions of teachers, as well as initiatives aimed at reducing class sizes.
Keywords: Job stressors, primary school, teachers, Jarablus.

Öz. Bu çalışmanın amacı, Suriye'nin Cerablus kentinde görevli ilkokul öğretmenlerinin yaşadığı iş stresinin nedenlerini belirlemektir. Araştırmada, betimsel analiz yöntemi kullanmış ve çalışmanın örneklemi, tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 147 ilkokul öğretmeninden oluşmuştur. Ayrıca veri toplamak için sekiz ana faktöre dağılmış 34 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmenler arasındaki ortalama iş stresi düzeyi: (m = 2.56, %63.66). En yüksek stres seviyesine sahip faktörler: pozisyon ve maaş, öğrencilerin düşük akademik performansı, öğretmen değerlendirme süreçleri, uzun çalışma saatleri. Orta düzeyde stres yaratan faktörler: iş yükü, velilerden kaynaklanan stres. Düşük stres düzeyine sahip faktörler: meslektaş ilişkileri, okul yönetimi. Sonuçlar; cinsiyet, medeni durum, deneyim ve eğitim durumu gibi değişkenlere bağlı olarak iş stresi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler de toplumun diğer kesimleri gibi kötüleşen ekonomik koşullardan olumsuz etkilenmiş, bu durum onlarda kaygı, psikolojik ve maddi istikrarsızlık yaratmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin maddi ve sosyal düzeylerinin yükseltilmesi için ilgili mercilerle işbirliği yapılması, Sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin iş stresini azaltarak eğitim kalitesini artırmaya katkı sağlayacaktır.
Anahtar Kelimeler: İş stresleri, İlkokul, Öğretmen, Cerablus.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. Cerablus şehri, Suriye'nin kuzeybatısındaki diğer şehirler gibi Suriye'deki 2011-2025 yıllar arasında çatışmalar nedeniyle istikrarsızlık yaşamaktadır. Buradaki siyasi ve askeri koşullar nedeniyle buradaki eğitim sistemi ülkedeki ana eğitim sisteminden farklıdır. Bu nedenle, ekonomik, askeri ve siyasi koşulların etkisi, eğitim üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Öğretmenler de toplumun diğer kesimleri gibi giderek kötüleşen ekonomik koşullardan etkilenmiş ve bu durum psikolojik ve maddi istikrarsızlığa yol açarak büyük bir kaygı kaynağı oluşturmuştur. Savaşın ekonomik sıkıntılarına ek olarak silahların yayılması ve suç oranlarının artması toplumsal karmaşayı daha da derinleştirmiştir. Güvenlik seviyelerinin düşüklüğü, öğretmenleri doğrudan etkilemiştir çünkü öğretmen maaşları kendileri ve ailelerinin geçimini sağlamaya yetmeyecek kadar düşük seviyelere gerilemiştir(Syrian Networks League, 2024).

Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığı azalmış, bu da öğretmenlerin üzerindeki psikolojik baskıyı artırmıştır. Öğretmenlik mesleği zaten sürekli çalışma ve sabır gerektiren zor bir meslek olmasına rağmen Suriye'deki mevcut koşullar bu zorlukları daha da ağırlaştırmış ve öğretmenlerin maruz kaldığı baskının şiddetlenmesine neden olmuştur. Öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanması, öğretmenlerin psikolojik dengesini kaybetmesine ve sürekli gergin bir ruh hâli içinde yaşamasına neden olabilir çünkü toplumdan yeterli destek ve ilgi görmemektedirler(Zeydan, 2019).

Yöntem. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni çalışmanın amaçlarına uygun olmasıdır. Araştırmacı, Cerablus kentindeki ilkokul öğretmenlerin görülen iş stresi olgusunu betimlemeyi ve bunun nedenlerini analiz etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak, Cerablus kentindeki ilkokullarda görev yapan 147 öğretmen oluşturmuştur. Ayrıca sekiz ana faktöre dağılmış 34 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından okullara bir dizi ziyaret gerçekleştirildikten ve oradaki bir dizi okul öğretmeniyle görüşüldükten sonra tasarlanmıştır. Ayrıca Cerablus kentindeki okul müdürleri ve Milli Eğitim Müdürü ile toplantılar yapılmıştır. Ölçek daha sonra eğitim ve psikolojik ölçüm alanında uzmanlaşmış bir dizi hakeme sunulmuştur. Hakemlerin yorumlarına dayanarak bazı değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır. Ölçek öğretmenler arasındaki psikolojik stres düzeylerini belirlemeyi, nedenlerini açıklığa kavuşturmayı ve daha sonra tedavisi üzerinde çalışmayı amaçlamaktadır.

Bulgular. Çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır: genel olarak Cerablus kentindeki ilkokullarda öğretmenlerin karşılaştıkları iş stersinin (m = 2.56, %63.66), orta düzeyini ifade etmektedir.Yüksek stres seviyesine ulaşan faktörler: pozisyon ve maaş, öğrencilerin düşük akademik performansı, öğretmenlerin değerlendirme süreci, uzun çalışma saatleri. Orta düzeyde stres yaratan faktörler: iş yükü, velilerden kaynaklanan stres. Düşük stres düzeyine sahip faktörler: meslektaş ilişkileri, okul yönetimi. Çalışmanın sonuçları, stres düzeyinin aşağıdaki değişkenlere bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur: cinsiyet, Aile durumu, deneyim, eğitim durumu.

Tartışma ve Sonuç. Bu çalışmanın sonuçlarıyla, Kuzey Suriye'deki eğitim sektörünün gidişatını iyileştirmekten sorumlu yetkili mercilere, öğretmenlerin karşılaştığı iş stresiyle ilgili gerçek bir sorunu sunmayı ve durum daha da kötüleşmeden gerekli müdahalelerin yapılmasını sağlamayı amaçlıyoruz.

Haraki, O. (2025). Job stressors among primary school teachers in Syrian Jarablus city. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1012-1033.
DOI. 10.51460/baebd.1569934

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada, öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler ve anket yanıtları aracılığıyla saha çalışması gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin maruz kaldıkları baskıların nedenleri ve faktörleri belirlenmeye çalışılmıştır. araştırma sonunda öğretmenler üzerinde baskı oluşturan başlıca nedenlerin maddi tazminat ve mesleki statü ile ilgili faktörler olduğunu belirlenmiştir. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi, Suriye'deki mevcut sosyo-ekonomik ve siyasi koşullarla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, stres kaynaklarının çoğu bu temel faktörlere bağlıdır. Bunlar arasında: zayıf öğrencilerle başa çıkmak, öğretmenlik mesleğinin ağır yükü, uzun çalışma saatleri, öğrenci velileriyle yaşanan zorluklar, öğretmen değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Tüm bu faktörler, öğretmenler için büyük bir baskı kaynağı oluşturarak onların düşüncelerini, rahatlıklarını ve zamanlarını büyük ölçüde tüketmektedir. Öte yandan, çalışma bulguları, cinsiyet, deneyim, sosyoekonomik düzey ve akademik yeterlilik gibi değişkenlere dayalı olarak iş stresi seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir.

Ayrıca eğitim sisteminde yaşanan ek zorluklar şunlardır: eğitim müdürlüklerinin zayıf kapasitesi nedeniyle okul bütçelerinin azalması, okul binalarının kötü durumda olması, artan sınıf mevcutları. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda daha fazla öğrenciyi takip etmek zorunda kaldıkça, performansları düşmekte ve fiziksel, psikolojik ve zihinsel olarak tükenmektedir. Öğrencilerini bireysel olarak takip edememeleri, akademik başarısızlığı artırmakta ve sorunu daha da karmaşık hale getirmektedir.

Buna ek olarak velilerle ilişkili stres faktörleri öğretmenler üzerinde ek baskı oluşturmaktadır. Pek çok ebeveyn çocuklarının eğitimine yeterince ilgi göstermemekte ve akademik başarısızlıklarının sorumluluğunu öğretmenlere yüklemektedir. Bazı veliler, özellikle silahlı gruplarla bağlantılı olanlar, öğretmenlere karşı kaba ve tehditkâr davranabilmektedir (Barkandy, 2000). Öğretmenler sık sık haksız eleştirilere maruz kalmakta ve diğer öğretmenlerle adaletsiz şekilde kıyaslanmaktadır. Öğrenci ve veli değerlendirmeleri, öğretmenlerin sürekli bir gerginlik içinde olmasına ve yaratıcı olma yeteneklerini kaybetmesine neden olmaktadır. Eğitim müfettişlerinin yaptığı sürpriz okul ziyaretleri, öğretmenler üzerinde sürekli bir baskı hissi yaratmakta ve onların mesleki streslerini daha da artırmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenler arasında iş stresinin varlığı ve performansa etkisi açısından Makindi vd (2016), Smith (2016), Abdul Qader (2018), Khalifa ve Bonwar (2020) ile tutarlıdır. Ayrıca, iş yükünün öğretmen performansına etkisi konusunda Al-Shalabi (2019) ile de örtüşmektedir. Zorlu çalışma ortamının neden olduğu yüksek stres seviyeleri, Abdul Aziz (2024), Abdul Qader (2018), Freihat (2016) ve Al-Maamouri (2014) tarafından da desteklenmektedir. Ancak, düşük maaş ve velilerle gergin ilişkilerin etkisi konusunda önceki çalışmalarla farklılıklar mevcuttur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

The teacher holds a social, moral, and humanitarian responsibility in shaping future generations in a sound and proper manner. He also serves as a role model for students, influencing their behavior, attitudes, and thinking, especially during the early stages of education. However, with the continuous expansion of various life domains, the responsibilities of teachers have increased, and their duties have multiplied, often exceeding their energy and capabilities. This growing burden negatively impacts their productivity and effectiveness in the workplace.

This directly affects the educational process, making it essential to support teachers. To do so, we must study the current state of education in our primary schools and identify the existing pressures faced by teachers. Job stressors have become a subject of great concern for many researchers across various fields of science, as evidenced by studies such as Harris et al. (1985), Farber (1989), Al-Samadoni (1991), Barkandi (2000), and Qajah (2010). Accordingly, the pressures faced by teachers in the teaching profession have become a central focus of research, aiming to identify their sources and develop strategies to mitigate them. Stress is a complex human phenomenon that arises due to the intricacies of modern lifestyles and the continuous changes in various aspects of life. Therefore, individuals must adapt to new circumstances to prevent themselves from being overwhelmed by stress (Qajah, 2010).

Brodsky (1990) defines stress as the evaluation of events perceived as threatening or potentially painful. Marglis (2004) describes stress as "certain work conditions that interact with a worker's characteristics, leading to an imbalance in the individual's physical and psychological stability" (Mahmoud Salman Al-Amian, 2004). Regarding job stressors in teaching, Ibrahim Al-Samadoni (1989) defines them as "the teacher's awareness of their inability to cope with the demands and challenges of the teaching profession." This inability creates a sense of threat, resulting in a high level of negative emotions, which are accompanied by physiological changes as part of the body's alert response to stressors (Barkandy, 2001). Ezzat Abdel Hamid (1996) expands on this, stating that job stress occurs when a teacher perceives that the demands of the job exceed their abilities and capabilities. This is due to excessive workload, lack of clear role definition, conflicting demands from superiors, and the inability to fully utilize their skills and experience in teaching (Taha Abdel-Azim Hussein and Salama Abdel-Azim Hussein, 2006).

Hans Selye defines stress as a state of exhaustion, a biological response that occurs when an individual attempts to cope with challenges and changes in daily life. Stress is also described as a physical and psychological reaction to situations where a person feels overwhelmed or perceives that circumstances exceed their capacity, threatening their sense of well-being (Radwan, 2007).

Job stressors arise when job demands do not align with an employee's psychological, mental, and physical abilities, leading to an imbalance in job performance (Al-Omrat, 2018). Prasanti, Rochmah and Gumilang, Purwantiningsih (2018) define job stressors as "a combination of negative factors and conditions that reduce an individual's motivation to work, lower productivity, affect psychological and physical well-being, and disrupt mental clarity—ultimately weakening efficiency in task completion." Dunn (2019) describes job stressors as a set of problems, crises, pressures, and negative factors in the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

work environment that have a direct negative impact on an individual's psychological, physical, and emotional health. These stressors hinder problem-solving abilities, reduce interaction with the work environment, and impair the individual's capacity to accomplish assigned tasks effectively. To develop strategies for managing stress, it is essential to first identify its causes. Researchers have explored various sources of job stressors in different ways.

Dunham (1980) highlighted teaching load as a major stress factor, citing:

- Grading a large number of exam papers.
- An increasing number of students.
- Frequent meetings.
- Student misbehavior.

Calhoun and Jenkins (1991) further identified additional stress sources, including:

- Salary inequality and financial instability.
- An increase in student numbers.
- Low student motivation.
- Students' academic performance.
- An increase in non-teaching duties.

Adwan (1992) emphasized that relationships with the head teacher, colleagues, and students also contribute to stress. When teachers experience stress, it negatively affects their interactions with students, disrupts the positive learning environment, and leads to negative reactions to daily challenges (Chris Kerbkow, 2004). A study by Haris et al. (1985) found that increased job load and extended working hours contribute to higher stress levels among teachers (Maryam Ben Skirifia, 2008).

Meanwhile, Mansour and El-Beblawi (1989) categorized the sources of stress into four main areas:

- Pressures related to the burden of the profession.
- Lack of motivation.
- Professional distress.
- Difficulties in time management (Farouk El-Sayed Othman, 2001).

A summary by Mahmoud Farhat (1994) of studies conducted by Blase (1980-1986) identified job stressors in the teaching profession as follows:

- The nature of the institution where the teacher works.
- The institution’s management style and prevailing administrative policies, including communication networks.
- The teacher's relationship with students and their understanding of student characteristics.
- The teacher’s attitudes toward the profession.
- The students' attitudes toward the teacher, school, and education in general.
- The educational material that the teacher is responsible for teaching (Maryam Ben Skirifia, 2008).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The study by Fontana and Abouserie (1993) found that one in four teachers perceives the pressures of the teaching profession at its highest and most dangerous levels. Similarly, Boyle et al. (1995) indicated that surveys on job stressors confirmed that two-thirds of teachers consider teaching to be a highly stressful profession. Marshall's model identified key factors causing stress at work, including: (Workload, Work organization, Work relationships, Professional growth, Institutional climate, Job overlap, Job role (Farouk Al-Sayed Othman, 2001).

In Barkandy's study (2000), sources of teacher stress were categorized as: (Family factors, School regulations, Job load, The teacher's relationship with school administration and supervisors, Negative student behavior, Parental issues affecting students' academic performance, Curriculum-related difficulties, Shortages of necessary teaching tools, Physical work environment, School activities, Interpersonal relationships among teachers (Barkandy, 2000). Such stressors threaten the teacher's well-being and lead to high emotional distress (Shahata, Al-Najjar, and Ammar, 2003).

The results of Constantinos M. Kokkinos (2007) showed that both personality traits and job stressors were significantly related to burnout. According to Qajah (2010), the main sources of teacher stress included: (Low student performance, Curriculum-related pressures, Long working hours, Physical work environment, Educational tools, These stressors represent the activities and interactions within the teaching profession (Ghulam, 2010).

For Al-Maamouri (2014), stressors were linked to: (Job role burden, Work conditions, Role conflict). Meanwhile, in Farihat's study (2016), the main stress sources were: (Job satisfaction, School environment, Teaching load). Additionally, the study by Smith and Damodi (2016) found that a large number of primary school principals in Ireland were dissatisfied and stressed with their work.

Job stressors contribute to job insecurity, lower teaching quality, and reduced student achievement (Duwa and Makinde, John, Manabete, 2016). These stressors can stem from personal or organizational sources (Diab, 2018; Aqal, 2015) and have physiological, psychological, and social effects (Nekoranec and Kmosena, 2015; Klein, 2015). According to Abdul Qader (2018), poor working conditions result in: (Strained relationships with students, High workload, Role conflict). The study by Mamadi and Issa (2018) found a relationship between coping strategies for professional stress and teaching effectiveness among primary school teachers. Meanwhile, Al-Shabli (2019) reported that workload-related stress was the most common concern among teachers. Martinek (2019) emphasized the importance of meeting psychological needs in teaching, particularly through self-reliance. Khalifa and Bonwar (2020) further noted the negative impact of stress on job performance. Finally, Abdul Aziz's study (2024) revealed a high level of stress among primary school teachers, primarily due to long working hours and challenging work environments.

The previous literature highlights the diverse sources of job stress affecting teachers, including: (Work environment, Relationships between teachers and administration, Relationships among teachers, Curriculum challenges, The burden of the teaching profession, Other external factors). Beyond these commonly identified stressors, the situation in Syria presents additional complexities that further intensify teacher stress levels. These unique challenges necessitate deeper exploration into the sources of stress and call for effective strategies to alleviate them.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Through field visits conducted by the researcher as part of literacy and teacher training programs in the Syrian city of Jarablus, he had the opportunity to meet a large number of teachers, particularly primary school teachers. Discussions covered various educational issues, including: (The state of education, Students' academic achievement levels, Weak points in the educational process). Based on these dialogues and school visits, the researcher observed that teachers in this region do not practice their profession in a natural or balanced environment. The Syrian conflict and its widespread effects on all aspects of life have resulted in numerous challenges and disruptions, with the education sector being significantly impacted. The crisis has negatively affected teachers, students, and the overall quality of education. Teachers in the region face difficult circumstances, including: (Economic hardships, social instability, Security concerns). Additionally, schools in the area suffer from a lack of educational services and funding, which is evident in: (Deteriorating school buildings, Insufficient educational tools, Limited facilities and essential services).

Through interviews, the researcher observed that many, if not most, teachers in Jarablus work outside of regular school hours, either in private schools or in jobs unrelated to education. These challenging conditions motivated the researcher to conduct this study to: (Identify job stressors affecting primary school teachers in Jarablus, Assess stress levels among these teachers). As work-related stress accumulates, it further hinders any potential improvements or developments in education. The negative impact of stress manifests on: (Psychological well-being, Physiological health, social interactions). Unmanaged stress ultimately prevents teachers from effectively performing their duties (Skirifia, 2008; Qajah, 2010; Khalifa and Bonwar, 2020; Mamadi and Issa, 2018).

Study questions

- What is the level of job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus attributed to the variable of gender?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus attributed to the variable of experience?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus attributed to the variable of educational qualification?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus attributed to the variable of social status)?

Study Importance

The importance of the study is derived from the difficult situation experienced by teachers in the city of Jarablus and Syrian cities in general, and the abnormal conditions they suffer from that affect their work. Therefore, direct attention and interest to them through this study and the studies that will follow it. The primary stage has a special importance in education, as it is the child's starting point towards the world and the stage of establishing and shaping all aspects of his personality. The teacher must be given attention and his needs must be addressed so that he can create an ideal

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

educational product that is not a burden on his society or country, and can coexist peacefully with himself and others.

Study goals

- The study seeks to identify job stressors among primary school teachers in the Syrian city of Jarablus.
- Identifying the differences in the level of job stressors among teachers according to the variable (gender, experience, academic qualification, social status).

Study terms

- Job stressors: Dunn 2019 defined it as “a set of problems, crises, pressures, factors and negative situations that an individual is exposed to in the work environment, which directly and negatively affect the individual’s psychological, physical and emotional health, affect his efficiency in solving problems, and reduce his ability to interact with the work environment, and accomplish the tasks or work required of him.” Prasanti: Rochmah and Gumilang, Purwantiningsih (2018) defined job stressors as "several factors and negative conditions that reduce an individual's motivation to work, reduce his productivity, affect his psychological and physical state, and disrupt his mental clarity, which weakens the individual's efficiency in completing the tasks required of him." The researcher defines work pressure procedurally as the pressures associated with the work and conditions of the primary school teacher in the city of Jarablus.
- Primary school: It is the first stage of a child’s education. It is a compulsory stage that extends from the first grade to the sixth grade according to the educational system in Syria.
- Study limitations: This study was conducted on a sample of primary school teachers in the Syrian city of Jarablus for the academic year 2023-2024.

Methodology

The descriptive analytical approach was used to identify the factors of job stressors among primary school teachers in the city of Jarablus, as this approach is considered appropriate for describing the phenomenon and analyzing the factors associated with work pressure.

Study community and sample

The study community consisted of all primary school teachers in the city of Jarablus: According to the administrative divisions of the local council of the city of Jarablus, there are four regions: El-Kusa Center, the nearby countryside of the center, the western countryside, the city center, and the southern countryside. The study community of male and female teachers amounted to (934). A stratified random sample was drawn from schools based on school size. The study sample consisted of (147) male and female teachers (16%).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 1.
Study community and sample

Area	Number of schools	Number of teachers	Sample (16%)	Sample
El-Kusa center	7	79	8.45	13
Nearby rural center	15	269	28.80	42
western countryside	12	174	18.62	27
City Center	5	189	20.23	30
Southern countryside	24	223	23.87	35
Total	63	934	100	147

Table 2.
Distribution of sample members according to study variables

Gender	Male (33.8%)	Female (66.2%)			
Age	(19-22)	(23-35)	(+36)	M	SD
	52 teachers	64 teachers	31 teachers	29.3	(9.42)
Marital status	(58.4%)married	(37.5%)single	(0.9 5%)divorced	(3.2%)widower	
Experience	1-36 years	M= (8.7)	M= (10.35)		
Academic qualification	(28.8%) Intermediate Institute	(30.3%) High school diploma with university undergraduate	University graduate (35.9%)	(5%) Postgraduate studies	

Study tool

Through a search of previous theoretical literature on the research topic a survey by interviewing some teachers and some managers (Travers and Cooper, 1996). A 34-item scale was developed to measure potential sources of job stress for teachers. These items represent different work situations or interviews with in-service teachers.

Validity of the toll

Validity of the arbitrators: The researcher presented the scale in its initial form to 4 arbitrators who are specialists, and based on their suggestions, some minor modifications were made. The arbitrators approved the questionnaire items by 100 per cent, except for items bearing the following numbers: 8, 14, and 20, the approval rate for which was 80 per cent. And the final image of the tool: The total number of questionnaire items was 34 items distributed over 8 stressors. The response scores on the scale were determined as follows:

- This happens and puts a lot of stress on me (4 degrees).
- This happens and puts a moderate amount of stress on me (3 degrees).
- This happens and puts little stress on me (2 degrees).
- This happens and puts a lot of stress on me (1 degree).
- This does not happen and does not put a lot of stressors on me (0).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The stress scale consists of 5 points ranging from 1 (no stress) to 5 (extreme stress). Items with factor loadings ≥0.4 were used to interpret the factors. Factors were classified according to sub-scales of job stressors as follows Table (3):

Table 3.
Job stressors among primary school teachers in Jarabulus

No	Factors	Items
1	Student performance	5 items
2	School administration	4 items
3	Parental stressors	5 items
4	Relationships with colleagues	4 items
5	Status and pay	4 items
6	Long working hours	3 items
7	Appraisal of teachers	4 items
8	Burden of the profession	5 items
Total		34

Table 4.
Correlation coefficient of each domain with the total score

Item	Student performance	School management	Parental stressors	Relationships with colleagues	Status and pay	Long working hours	Appraisal of teachers	Burden of the profession	
Poor student performance	1								
School management	0.54	1							
Parental pressures	0.63	0.59	1						
Relationships with colleagues	0.63	0.59	0.64	1					
Status and pay	0.76	0.65	0.72	0.69	1				
Long working hours	0.62	0.51	0.60	0.79	0.76	1			
Appraisal of teachers	0.74	0.55	0.59	0.67	0.58	0.56	1		
Burden of the profession	0.74	0.74	0.79	0.66	0.75	0.70.	0.67	1	
Total	0.75	0.73.	0.67	0.70	0.66	0.70	0.72	0.68	1

Reliability of the tool

Cronbach's alpha coefficient was calculated to calculate internal reliability, table (5).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 5.
Internal consistency of the study tool (Cronbach's Alpha)

	pressure source	Cronbach's alpha
1	Status and pay	0.81
2	Poor student performance	0.84
3	Burden of the profession	0.79
4	Parental pressures	0.82
5	School management	0.77
6	Appraisal of teachers	0.79
7	Long working hours	0.78
8	Relationships with colleagues	0.82
Total		0.80

Findings

To answer the main study question: What are job stressors among primary school teachers in the city of Jarablus?

Table 6.
Averages and percentages of job stressors

	Stressors	M	%
1	Status and pay	3.32	83.11
2	Poor student performance	3.00	75.15
3	Burden of the profession	2.86	67.9
4	Parental pressures	2.77	69.3
5	School administration	1.1	27.18
6	Appraisal of teachers	3.17	79.31
7	Long working hours	3.12	78.08
8	Relationships with colleagues	1.17	29.25
Total		2.56	63.66

From Table (6), the results of teachers' responses to the total job stressors scale (M= 2.56) (63.66%), and the total percentage of teachers' responses to the scale scores was average. The following sources of stress were found to be high among teachers (status and pay (M= 3.32, 83.11%), appraisal of teachers (M= 3.17, 79.31%), stress related to long working hours (M= 3.12, 78.08%), poor student performance (M= 3.00, 75.15%). The following pressure sources achieved average rates according to teachers' responses to the scale; parental stress (M 2.77, 69.3%), workload (M 2.86, 67.9%), and the results related to the teacher's relationship with colleagues as a source of stress were low (M= 1.17, 29.25%), and school management (M= 1.1, 27.18%).

The data provided shows that primary school teachers in Jarablus are exposed to moderate job stressors, and the level of influence came by clarifying the factors of the group of factors on the scale. In addition to that, there are the pressures resulting from the presence of weak students. The results showed that the factors related to weak students formed a high degree of pressure on teachers. The teacher exerts a lot of effort to achieve any progress with his students. The teacher's conscience

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

plays the role of the judge in his work, which constantly urges him to make an effort for the sake of his students. In addition to that, there is the teacher's position towards the families of weak students and the school administration. The primary school teacher faces great challenges during his work. As for the evaluation factor, my father came in with a high impact on the scale. The teacher's feeling that he is under constant evaluation makes him feel uncomfortable and psychologically unstable, and he has to satisfy the desires of others to maintain his image as a good teacher. The group of factors related to wages and status also received the highest response rate on the scale, which indicates the difficult financial conditions that Muslims live in, and their suffering from the unfair view of society towards their profession.

The factor of the long hours he spends at work constitutes a high degree of pressure, as his feeling of time pressure due to the long and exhausting working hours makes him lose the pleasure of achievement on a personal level. The teaching profession is not easy, and this is what the teachers' responses made clear, as the group of factors related to the burden of the teaching profession formed an average response level. In addition to the previous factors, we cannot ignore the pressure factors related to the student's parents, which constituted a medium-level pressure factor on the scale. Many teachers suffer from poor communication with parents or ineffective communication methods. In many cases, they do not find interest in their children's education. Many of them are also subject to negative criticism from their parents. While the sum of factors related to school administration and relationships with colleagues formed low scores of teachers' responses on the scale. As teachers do not have many obstacles regarding the work environment and personal and professional relationships with their colleagues or school administrations. The overall response score on the scale agreed with the results of the studies of (Smith and Damodi, 2016; Farhat, 2016; Qajah, 2010; Boyle et al, 1995; Fontana and Abouserie, 1993) with a moderate degree of job stressors.

Table 7.
Job stressors of status and pay

No	Item	M	%
1	Low social status of teachers	3.19	79.75
2	The pay is not commensurate with the effort put in.	3.52	88.00
3	Society considers the teaching profession to be easy.	3.03	75.71
4	The salary does not meet the cost of living.	3.54	89.00
Total		3.32	83.11

From Table (7), the average responses of teachers to the paragraphs on this topic were: (M 3.41, 84%).

All responses were high on the scale. The item "The salary does not meet the costs of living" was the highest among teachers' responses as a source of work stress (M= 3.54, 89.00%). This was followed by the factor "the salary does not meet the effort" (M= 3.52, 88.00%). This indicates that the biggest sources of jo stressors for primary school teachers in the city of Jarablus were related to their financial and living conditions. School teachers in the city of Jarablus suffer from low wages that do not exceed $70 per month, which makes them work and live under great pressure. On the one hand, they have to secure their livelihood and that of their families, and on the other hand, they have to continue teaching as a source of income. Also, the items related to the learner's status had a high

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

response level on the scale's paragraphs. The item "low social status of the teacher" was achieved (M 3.19, 79.75%), the item "Belief in the ease of the teaching profession" was achieved (M 3.19, 75.71%). Recently, due to the shortage of trained teaching staff in northwestern Syria, and the brain drain, education directorates have begun contracting with teachers who have a high school diploma and are completing their university studies. Without being a graduate teacher. Perhaps this is what made the prevailing belief that the teaching profession is an easy profession that anyone can practice, which created a source of psychological pressure on teachers. In our societies that are associated with materialistic thinking, perhaps the salary is what determines a person's status, and this is what we see with teachers. If the teacher receives a good salary, his status in the eyes of society will rise. The results of the study (Qaja, 2010) showed that the position and salary factors are a high source of job stressors.

Table 8.
Student performance of job stressors

No	Item	M	%
1	Some students do not do their homework.	3.21	80.25
2	Some students do not participate in class activities.	3.17	79.25
3	Low achievement motivation among some students	2.88	72.00
4	He does not have any methods of encouraging weak students.	2.79	69.75
5	Feeling frustrated by the lack of progress with a weak student.	2.98	74.50
Total		3.00	75.15

From Table (8) it is clear that all teachers' responses to the items on the subject of students' weak level as a source of pressure were high (M 3.00, 75.15%). The item "Students do not do their homework" received the highest response rate on the scale (M= 3.21, 80.25%), this indicates a lack of interest or follow-up by parents regarding their children's completion of their homework, in addition to the child's tendency to play and neglect his homework. The item "Some students do not participate in class activities" also received an affirmative response from teachers (M= 3.17, 79.25%). Also, the student's lack of participation in classroom activities is a source of pressure on the teacher, as he sees himself as someone who is not liked by the students or that he is not qualified for the profession. Followed by the item "Feeling frustrated because of not making progress with weak students (M 2.98, 74.50%), and not having sufficient methods of encouragement for weak students (M 2.29, 69.75%) teachers' responses scored average on the scale. Teachers are under a lot of psychological pressure when they do not find a response from some students despite their great efforts. The situation gets worse when the number of weak students in the class becomes large. Especially since some teachers in Jarablus schools do not have the necessary skills to practice the teaching profession. The results of this item are consistent with the results of (Barkandy, 2000; Qajah, 2010; Duwa and Makinde, John, and Manabete, 2016).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 9.
Parents stressors

No	Item	M	%
1	Parents don't appreciate that I work for their children.	3.14	78.75
2	Parents put all the responsibility on my shoulders.	2.90	72.50
3	Parents accuse me of negligence if their child gets a low mark.	2.52	62.75
4	Parents do not show interest in their children's education.	2.15	53.50
5	Poor cooperation between school and parents.	3.16	79.00
Total		2.77	69,3

From Table (9) it is clear that the overall level of teachers' responses to the items on the topic of parents as a source of job stressors is average (close to high) (M= 2.77, 69,3 %). Paragraphs "Parents don't appreciate that I work for their children"(M= 3.14, 78.75 %), Many teachers find themselves outside the circle of appreciation of parents, no matter how much effort and attention they put in. This puts the teacher in a state of dissatisfaction and psychological pressure due to the effects of the lack of interest and appreciation for the effort he puts in. "Poor cooperation between school and parents" (M= 3.16, 79.00), the presence of weak communication between the teacher and parents creates a gap between the school and the parents. This is reflected in the teacher and the student. The teacher works hard to help the children learn and makes observations and directives, but the other party (the parents) is not important enough to what happens to the child at school. This is reflected in the teacher's psychology, performance, interaction and effort. It makes him feel that he is the only one who bears responsibility. "Parents put all the responsibility on my shoulders" (M= 2.90, 72.50), received a high level of response. Teachers see the responsibility for educating children as theirs alone, and they feel this through their communication with parents who place all responsibility on the teacher. In the paragraph "Parents accuse me of negligence if their child gets a low mark"(M 2.52, 62.75), Holding teachers fully responsible for their children's results or poor academic achievement is unfair to the teacher. The educational process is a collaborative process between all parties, including parents. And "Parents do not show interest in their children's education" (M 2.15, 53.50), received a medium level of response on the scale items. The lack of interest shown by some parents has negative psychological effects on the teacher and the student, and creates a barrier between the parents and the teacher, leading the teacher to make a greater effort to compensate for this lack of interest. This is consistent with the results of (Barkandy, 2000; Qajah, 2010).

Table 10.
Long working hours stressors

No	Item	M	%
1	I can't do some of my work because of the long hours at school.	3.83	84.25
2	I am very late for school	2.41	60.50
3	I feel tired because of the long hours of work at school.	3.57	89.50
Total		3.12	78.08

From Table (10) it is clear that the overall level of teachers' responses to the items on the topic of parents as a source of job stressors is high) (M= 3.12, 78.08 %). Paragraphs "I feel tired because of the long hours of work at school"(M 3.57, 78.75 %), The teacher makes a great effort to deliver information to the students, and stands for long hours in front of his students to teach them. As we

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

know, a child in elementary school needs effort, patience and various methods of education. "I can't do some of my work because of the long hours at school" (M= 3.38, 84.25). The long working hours that a teacher spends in school steal his life on a personal level, and he may postpone many tasks and occasions because of his work. Especially since teachers in the city of Jarablus receive a low salary, which forces them to work after finishing their work in school. While paragraphs "I am very late for school" (M= 2.41, 60.50), received an average level of response. Staying at school for long hours, after which the teacher has to prepare his lessons for the next day, puts pressure on the teacher and his life, and makes him feel like he is in a constant state of running. This is consistent with the results of (Harris et al., 1985; Qajah, 2010; Abdul Aziz, 2024).

Table 11.
Appraisal of teacher's stressors

No	Item	M	%
1	I am always compared to my classmates by my parents.	3.40	85
2	I am always compared to my classmates by my students.	3.41	85.25
3	I am always under constant evaluation.	2.70	67.50
4	The sudden evaluation by management puts me under pressure.	3.18	79.50
Total		3.17	79.31

From Table (11) it is clear that the overall level of teachers' responses to the items on the topic of appraisal of teachers as a source of work pressure was high) (M= 3.17, 79.31 %). Where the phrase "I am always compared to my classmates by my parents" (M= 3.40, 85%), Many parents make comparisons between teachers and the comparison is based on efficiency and dealing with the student. This forces some teachers to be nice to their students but at the expense of their academic achievement. Just to overcome the issue of unfair comparison in many cases. All these details create accumulated pressure on the teacher. "I am always compared to my classmates by my students" (M 3.41, 85.25%), the teacher always seeks to be loved by his students, based on his comparison with other teachers. The teacher's acceptance by the students creates positive results at the school level and among parents. Therefore, obtaining positive evaluations from the students forces the teacher to follow multiple methods that put additional pressure on him. And "The sudden evaluation by management puts me under pressure" (M= 3.18, 79.50%), received a high level of response from the teachers. Many teachers fear surprise visits from the educational inspector or the school principal entering to attend a class without the teacher having prepared the lesson in a model manner, which causes him a feeling of psychological instability and a state of constant pressure. While the phrase "I am always under constant evaluation" (M= 2.70, 67.50%), received an average level of response on the scale scores. Feeling like you are being evaluated all the time is extremely difficult and stressful. The teacher feels like he is being evaluated by the school administration, parents, students and the community, which puts him in a state of constant psychological and physical stress. The results were consistent with the results of the study by (Kokkinos, 2007).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 12.
School Administration Stressors

No	Item	M	%
1	The manager interferes in matters that do not concern him.	0.91	22.75
2	The manager imposes his opinion on me	1.27	31.50
3	The manager doesn't care about the problems I face at work.	0.94	23.00
4	The principal does not appreciate the effort I put into the school.	1.28	31.50
Total		1.1	27.18

From Table (12) it is clear that the overall average of the response scores on the topic of pressure related to the School administration was low (M= 1.1, 27.18%). All teachers' responses to the topic paragraphs came with low scores. The group of factors related to school administration did not constitute medium or high levels of pressure on the teacher. The work environment at Jarablus Elementary School is not very formal and professional. According to the nature of the homogeneous society, informal relationships prevail in the work environment. In other words, the relationship between the teacher and the school administration is a friendly one. These results are consistent with the study of (Qaja, 2010), and differ from those (Smith and Damodi, 2016; Fontana and Abouserie, 1993; Boyle et al, 1995; Farihat, 2016).

Table 13.
Burden of the teaching profession stressors

No	Item	M	%
1	I deal with a large number of students in the class.	3.45	86.25
2	I plan lessons daily.	2.10	52.50
3	I follow up with students on a personal level and it is exhausting.	3.08	77.00
4	I communicate with students' parents constantly.	2.37	59.25
5	Teaching takes up a lot of my personal and family time.	3.30	82.50
Total		2.86	67.9

From Table (13) it is clear that the overall average of the response scores on the topic of pressure related to the burden of the teaching profession was AVARGE (M 2.86, 67.9%). Paragraphs " I deal with a large number of students in the class"(M=3.45, 86.25%), Schools in general, and primary schools in Jarablus, suffer from an increase in the number of students in classes, which constitutes an additional burden on the teacher, as the number in some classes exceeds 47 students or more. "Teaching takes up a lot of my personal and family time" (M=3.30, 82.50%), Also, the teaching profession is an important one that requires follow-up and daily and continuous work, and this may cause the teacher to lose many aspects of his personal and family life. And "I follow up with students on a personal level and it is exhausting"(M 3.08, 77.00%), received high response scores. The teacher in the primary school follows up on the student in all aspects of personal, educational, teaching, hygiene, relationships, learning values, etc. Therefore, he is required to make more effort with the student. While the Euphrates "I plan lessons daily"(M= 2.10, 52.50%), No matter how simple the information presented to the primary school student is, it needs to be prepared in an organized and interesting manner. This requires the teacher to choose the appropriate method and means for the success of his lesson. And "I communicate with students' parents constantly" (M 2.37, 59.25%), received medium response scores. Despite the weak communication between the school and parents,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

the teacher makes great efforts through WhatsApp to explain the level of their children. Especially when some problems or obstacles occur that prevent students from learning. The results of the current study are consistent with the studies of (Dunham, 1980; El-Beblawi, 1989; Al-Maamouri, 2014; Farhat, 2016).

Table 14.
Relationships with Colleagues Stressors

No	Item	M	%
1	Poor cooperation with my schoolmates	0.91	22.75
2	I feel stressed because my academic level is lower than my colleagues.	1.47	36.75
3	He doesn't stand by me if I have a problem.	0.94	23.50
4	There are no discussion sessions to solve school problems.	1.37	34.00
Total		1.17	29.25

From Table (14) it is clear that the overall average of the response scores on the topic of pressure related to the relationships with colleagues was low (M 1.17, 29.25%). All teachers' responses to the topic paragraphs came with low scores. The low responses of teachers to the set of factors related to relationships between colleagues as a source of work pressure did not come out of nowhere. The homogeneous society in the city of Jarablus created a state of close relationships between teachers. However, not to the extent that enables them to sit down to solve their educational problems. Rather, discussions revolve around their matters or some students only. The results of the current study are deferred with the studies of (Adwan, 1992; Barkandy, 2000; Barkandy, 2000; Farouk Al-Sayed Othman, 2001). While agreeing with the results of the study (Qaja, 2010).

Results of the second study question

Are there statistically significant differences between the level of work stress among primary school teachers in Jarablus attributable to the variables: gender, marital status, educational qualification, and years of experience?

Table 15.
Results of the five-way analysis of variance to detect the differences between the means in the levels of job stressors among primary school teachers in Jarablus attributed to the variables: gender, marital status, educational qualification, and years of experience

Source of variance	sum of squares	degrees of freedom	Mean squares	F	Significance
Gender	0.40	1	0.20	0.29	0.74
marital status	0.20	1	0.10	0.14	0.86
Academic qualification	1.38	2	0.69	0.69	0.38
Experience	0.17	2	0.55	0.07	0.97
Error	83.17	80	0.73		
Total	90.03	99			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table (15) shows that there are no statistically significant differences at the significance level $\alpha \leq 0.05$ between the arithmetic means of work stress factors among primary school teachers in Jarablus attributed to the variables: gender, marital status, educational qualification, and experience. This explains that the sources of stress are related to factors such as long working hours, status, pay, and dealing with weak students, rather than to the characteristics of teachers. We use the three-way coefficient of variation when there are three or more variables, and it was used here to indicate whether there are differences or not between these variables. It turned out that there were no differences, meaning that gender, experience, etc. did not play a role in work stress, but rather due to other factors produced by the circumstances.These results generally differed from those of (Kokkinos, 2007; El-Maamouri, 2014; Farhat, 2016).

Discussion, Conclusion and Recommendatıon

The city of Jarabulus, like other cities in northwestern Syria, is experiencing instability due to the conflict in Syria. The education system there is also different from the education system in the mother country for political and military reasons. Therefore, the impact of the economic, military and political conditions had negative effects on education. Teachers, like other segments of society, were affected by the deteriorating economic conditions, which created a state of anxiety and psychological and material instability for the teacher. In addition to the economic woes of war, it brought with it social problems, in the chaos of the spread of weapons and the increase in the crime rate. In addition to the lack of security levels. These factors have directly affected teachers, as wages have fallen to alarming levels that prevent teachers from providing for themselves and their families. It also led to a decline in the position of the teacher in society(Qaja, 2010), which made the teacher live under great pressure. In addition to the fact that the teaching profession is a difficult profession that requires continuous work and patience(Farihat, 2016), the situation in Syria has increased the difficulties for the teacher and with it, the amount of pressure he is exposed to has increased. People may not realize the amount of trouble a teacher faces in his work and the tasks he performs. Therefore, this view of the teaching profession as an easy profession makes the teacher lose his balance and makes him frustrated, living in a state of tension, because he did not find sufficient support and attention from his community. In a related context, the weak capabilities of the education directorates reduced school budgets, their number decreased, and some others remained in poor condition in terms of construction and services. All these factors make classrooms crowded with students, and of course, the teacher has to keep track of all these crowds of students (Duwa and Makinde, John, Manabete, 2016). Also, increasing the number of students in the classroom weakens the teacher’s performance and exhausts him physically, psychologically and mentally. He will not be able to follow up on his students properly. The teacher's inability to follow up on the large number of students increases the weakness of the students and increases their number, thus making matters more complicated for the teacher.

Add to that the stress factors associated with the student's parents. Many parents do not show interest in educating their children and often place the responsibility for their children's weaknesses on the teacher as if they are isolated from their children's future. Sometimes the teacher is treated in an impolite manner by parents (Barkandy, 2000), especially those involved in armed groups. Of course, it is not possible to sum up the community of parents, but some cases occur in a reasonable number.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The matter does not stop there, the teacher is exposed to criticism from the parents, and in many cases, it is negative and unfair criticism. Or to be a comparison between him and other teachers. Of course, comparisons are made in an unfair and unprofessional manner. Comparisons and evaluations by students and parents put the teacher in a state of constant tension and make him lose the ability to be creative. Add to that the surprise visits made by educational inspectors to schools, which puts the teacher in a state of constant pressure.

Conclusion

By examining the factors related to work pressure among primary school teachers, the researcher found that sources related to financial compensation and status are the main reasons for the formation of pressure among teachers. This, as we mentioned previously, is related to the current circumstances in Syria. Therefore, most sources of pressure are related to the first factor and are subordinate to it; such as dealing with weak students, the burden of the teaching profession, long working hours, and even dealing with students' parents. In addition to the evaluations that the teacher receives. All of these factors constitute a source of pressure on the teacher and take up a large part of his thinking, comfort, and time. On the other hand, the study did not find statistically significant differences attributed to study variables such as gender, experience, social status, and academic qualification.

Recommendations

This study recommends working with the responsible authorities to raise the material and social level of teachers, and to carry out some work that helps reduce the large number of students in the classrooms.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Abdelkader, N. (2018). Work stress among teachers and its relationship to some personal variables (a field study in Mostaganem). Journal of Psychological and Educational Sciences, 4(2), 539-563.

Abdul Aziz, I. (2024). Work pressures among teachers in public schools in the city of Al-Abyar according to some variables. Afaq Journal for Humanities and Applied Studies, Faculty of Arts and Sciences - University of Benghazi, (2), 78-94.

Abu Fans, N. (2020). Work stress among private secondary school principals in the capital Amman Governorate and its relationship to job security from the teachers' point of view. Master's thesis, Middle East University. Amman.

Al-Adwan, M. (1992). Level and sources of work stress among secondary school principals in Balqa Governorate. Master's thesis, University of Jordan, Amman.

Al-Amian, M. S. (2004). Organizational Behavior in Business Organizations. Amman: Wael House. First Edition.

Al-Amrat, M. (2018). Methods used by school principals in the Tafilah region to help teachers cope with professional pressures, Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 16(1), 179-205.

Al-Maamari, M. (2014). Work stress and its relationship to organizational commitment among post-basic school teachers in Muscat Governorate. Master's thesis, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Al-Shabli, A. (2019). The effectiveness of using social support sources in reducing work stress among male and female teachers in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(2), 171-148. https://doi.org/10.26389/AJSRP.T170918

Aqal, M. (2015). Work pressures faced by primary school teachers in private education in Karari locality: an analytical study, (Unpublished master's thesis), Omdurman Islamic University, Sudan.

Brodsky, G.D. (1990). Manual for the children's Social Attitudes.London: Children's Studies Limited.

Calhoun, J, and Jenkins, S. (1991). Teacher Stress: Issues and Intervention", Psychology in Schools, (28), 60 – 70.

Darmody, M., Smyth, E. (2016). Primary school principals ' job satisfaction and occupational stress. International Journal of Educational Management 30(1):115-128. DOI: 10.1108/IJEM-12-2014-0162

Diab, A. (2018). Managing administrative work stress for academic university leaders and its role in improving the educational decision-making process at Sohag University, Educational Journal,(53), 327-454.

Domain, D. (1989). Impact of Job Stress Satisfaction of Iowa High School Principals. Dissertation Abstracts International,42(1) 274-293.

Dun, A. (2010). The impact of human resource management practices in reducing work stress: A study of the case of Algeria Telecommunications Corporation. Al-Bishara Economic Journal. 559-576.

Dunham, J. (1980). An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools. Educational Review,32(1):11-20

El-Beblawi, Ehab., Ashraf, M. A. (2002). School Psychological Counseling (School Psychologist's Work Strategy). Cairo: Dar El-Kitab El-Hadith.

El-Sayed, O. F. (2001). Anxiety and Stress Management. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. First Edition.

Farber, B. A. (1989). Psychological-mindedness: Can there be too much of a good thing? Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 26(2), 210–217. https://doi.org/10.1037/h0085421

Fontana, C. and Abouserie, R., (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. British Journal of Educational Psychology, 63, 261-270

Freihat, A., Freihat, A., Muqaddadi, Y. (2016). Sources of work stress among primary school teachers in Ajloun Governorate, Jordan. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 14(3), 312-334.

Harris, M. J., and Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. Psychological Bulletin, 97(3), 363–386. https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363

Jericho, Ch. (2004). Stress and Anxiety among Teachers. (translated by Walid Al-Omari). University Book House.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1012-1033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Khalif, I., Bonwar, H. (2020). The impact of work pressures on the job performance of female teachers in primary schools - a field study in primary schools in Blida-Ouenza. Master's thesis, University of Arab Tebessi, Algeria.

Klein, S. M. (2015). Workers under stress: The impact of work pressure on group cohesion. University Press of Kentucky.

Kokkinos, M. C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. British Journal of Educational Psychology,(77), 229–243. DOI:10.1348/000709905X90344

Kusuma, W. (2018). Work Stress (Causes, Impacts And Solutıons): A Case Study On The Net. Yogyakarta Employees. Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences, 76(4), 80-91.

Makhloufi, S. (2015). The relationship between work pressures and the motivation to achieve and strategies to confront them among middle school directors in the city of Batna, Algeria. Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies, (14), 199-235.

Mamadi, Sh., Issa, K. (2018). Strategies for coping with professional stress and its relationship to teaching effectiveness among primary school teachers. Journal of Scientific Research and Studies, 12(6), 9-35.

Martinek, D. (2019). The consequences of job-related pressure for self-determined teaching. Social Psychology of Education, 22(1), 133-148.

Maryam, B. S. (2008). Coping strategies with stressful life situations and their relationship to the emotional intelligence of the teacher - a field study on a sample of teachers in the city of Ouargla - Unpublished master's thesis. University of Kasdi Merbah. Faculty of Arts and Humanities. Ouargla: Algeria.

Nekoranec, J., and Kmosena, M. (2015). Stress in the workplace–sources, effects and coping strategies. Review of the Air Force Academy, 1 (28), 163-70.

Parkandi, H. B.A. (2000). Mental health in the Islamic concept and other psychological studies. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Prasanti, A. P., Purwantiningsih, D., Gumilang, B., and Rochmah, T. N. (2018). Work Pressure and Hierarchical Level as the Predictor of Intention to Misbehave. International Journal of Public Health and Clinical Sciences, 5(3), 204-208.

Salman, H. (2017). Work pressures among primary government school principals in Ain Al-Basha District and its relationship to their job performance from the point of view of their teachers, (Unpublished master's thesis), Jerash University, Jordan.

Shahata, H., Al-Najjar, Z., Ammar, H. (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Taha A., Salama, A. H. (2006). Strategies for managing educational and psychological stress. Amman: Dar Al Fikr. First edition.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Atatürk'ün Gözünde Kadın Olmak: Geçmişten Günümüze Toplumsal Hayatta Kadının Yeri ve Önemi

Being a Woman in Atatürk's Eyes: The Place and Importance of Women in Social Life from Past to Present

Büşra ELÇİÇEĞİ , Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, belcicegi@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 16 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 5 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Elçiçeği, B. (2025). Atatürk'ün gözünde kadın olmak: Geçmişten günümüze toplumsal hayatta kadının yeri ve önemi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1034-1060.
DOI. 10.51460/baebd.1568412

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet'i kurarak Türk milletini manda ve himayeden kurtarmış, bağımsız ve güçlü bir devletin temellerini atmıştır. Milli Mücadele'ye önderlik ederek Türk milletinin özgürlük ve egemenlik yolunda zafer kazanmasını sağlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk, kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanıyarak onları toplumun aktif bireyleri haline getirmiş, eğitim ve iş hayatında fırsat eşitliği sağlayarak kadınların özgür bireyler olarak yer almasını desteklemiştir. Medeni Hukuk'ta tek eşlilik ilkesinin benimsenmesi ile kadınları korumuştur. Kadınların sosyal, ekonomik ve siyasi hayatta güçlenmesi için devrim niteliğinde adımlar atmıştır. Atatürk'ün kadına yönelik gerçekleştirdiği inkılaplar eğitim, seçme-seçilme hakkı, toplumsal hayatta yer edinme durumları toplumsal ve sosyolojik açıdan incelenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular Atatürk'ün gözünde kadın olmak, kadınların eğitim, çalışma, seçme-seçilme hakkı, toplumsal hayattaki yeri ve Türk tarihindeki öncü kadınlar başlıkları altında sunulmuştur. Atatürk kadına son derece değer vererek Türk kadının her anlamda güçlendirilmesi için reformlar yapmıştır. Bu reformlar sayesinde Türk kadını temel hak ve özgürlüklerine kavuşmuştur.
Anahtar Kelimeler: Toplum, Kadın, Devrim, Haklar, Mustafa Kemal Atatürk.

Abstract. Mustafa Kemal Atatürk, by founding the Republic, liberated the Turkish nation from Mandate and Protection, laying the foundations of an independent and strong state. He led the National Struggle, ensuring the Turkish nation's victory on the path to freedom and sovereignty. Atatürk granted women the right to vote and be elected, making them active members of society, and promoted equality of opportunity in education and employment, supporting women's place as free individuals. He protected women by adopting the principle of monogamy in Civil Law. He took revolutionary steps to empower women in social, economic, and political life. Atatürk's reforms concerning women, such as education, voting rights, and their place in societal life, have been examined from social and sociological perspectives. In this research, the historical research method was used within the framework of qualitative research methodology. The data of the research were collected through document analysis technique. The findings obtained have been presented under the headings of being a woman in Atatürk's eyes, women's education, work, the right to vote and be elected, their place in social life, and pioneering women in Turkish history. Atatürk placed great importance on women and implemented reforms to empower Turkish women in every sense. Through these reforms, Turkish women have gained fundamental rights and freedoms.
Keywords: Society, Women, Revolution, Rights, Mustafa Kemal, Atatürk.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Shelters for women were established to ensure that victims of violence could live in a secure environment while receiving psychological, social, and legal support. Prominent examples include the Mor Çatı Women's Shelter Foundation, founded in Istanbul in 1990; KADEM (Women and Democracy Association), established in Istanbul on March 8, 2013; and the Ministry of Family and Social Services' women's guesthouses, first introduced in Istanbul in 1990. However, rather than solely focusing on protecting women from male violence, empowering women and educating men to prevent such incidents can yield more sustainable outcomes. Reflecting on Mustafa Kemal Atatürk's statement, "Everything in this world is the work of women", and his analogy that compares social progress to bodily functions, where "society suffers paralysis when one part (men) is active, and the other (women) is inactive," it becomes evident that empowering women is integral to societal well-being. Similarly, İbn-i Haldun's philosophy in Mukaddime, which highlights the rise and fall of states as a result of societal dynamics, suggests that a society where women are marginalized and subjected to violence is on the path to decline.

The central research question of this study is: "What does it mean to be a woman in Atatürk's perspective?" To address this question, the processes Turkish women have undergone from past to present are thoroughly examined in the context of Atatürk's principles and vision.

Method. This study employs a qualitative research design, utilizing the historical research method. This method is particularly suitable for exploring events and phenomena of the past, examining their relationship to present-day issues, and critically analyzing both historical and contemporary contexts. As Kaptan (1977) suggests, the historical research method enables an understanding of the interplay of social factors that lead to societal change while facilitating the development of general conceptualizations and theories.

Within this framework, the document analysis technique was used, focusing on various written sources such as diaries, letters, official documents, and institutional records (Balcı, 2006; Şimşek and Yıldırım, 2016). The data obtained through document analysis and a comprehensive literature review were analyzed using the descriptive analysis method (Patton, 2002).

The researcher established a thematic framework to explore "being a woman in Atatürk's perspective and the historical processes Turkish women have experienced." Sources were meticulously reviewed, and frequent references were made to Atatürk's writings, particularly regarding the value he attributed to women. Specific themes such as women's right to education, participation in the workforce, and roles in social and political life were explored. Additionally, the study highlights women who have achieved "firsts" in their fields since the establishment of the Republic.

Results. The study revealed frequent references to Atatürk's remarks on women in various cities, including 13 in Istanbul, 10 in Izmir, 9 in Konya, 2 in Ankara and Kastamonu, and one each in Bursa, Tarsus, and Afyonkarahisar. Atatürk emphasized that women are the architects of civilization, underscoring their equal and active roles in societal progress. He consistently advocated for the education, empowerment, and emancipation of women, asserting that their participation in all areas of life—social, economic, and political—is essential for modernizing Turkey. In Atatürk's view, women should not be confined to traditional roles but should contribute as equal individuals in every aspect

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

of life. He envisioned a future where women are free, empowered, and equal, emphasizing that their rightful place in society is vital for the construction of a progressive and modern state.

Discussion and Conclusion. Previous studies, such as Ünal (2014) and Konan (2011), have primarily focused on the processes through which Turkish women acquired political rights. While those studies concentrated on specific aspects like suffrage, this research provides a broader perspective by examining women's rights in education, employment, and civil law.

Despite significant progress since the Republic's establishment, Turkish women continue to face challenges in achieving full equality. Efforts to improve women's representation in education, employment, and politics remain ongoing. For example, during Atatürk's era, women were encouraged to participate in the workforce, leading to their involvement in various professions by the 1930s. While women are now more visible in different sectors, issues such as equal pay and career advancement persist.

Regarding suffrage, Turkish women were granted the right to vote and stand for election in 1934, marking a milestone in the fight for gender equality. Today, although women actively participate in political life, their representation in parliament and local governments remains below desired levels. Similarly, in social life, significant strides have been made since Atatürk's reforms, which granted women civil rights, including rights to divorce, inheritance, and property. However, gender equality challenges remain.

Efforts to combat violence against women have also intensified, with laws enacted and campaigns launched to address the issue. Women's associations and civil society organizations play a crucial role in advocating for women's rights. The study also highlights the fluctuations in the number of female Members of Parliament (MPs) before and after the 2000s. For instance, in the 1950s, the number of female MPs was disproportionately low compared to male MPs, with only 3 women elected in the 1950-1961 period and 8 in the 1957 elections, despite a total of 610 MPs. Post-1999, however, there has been a notable increase in female representation, reaching 97 MPs in the June 2015 elections, though this number later declined to 81 in November 2015 (TESAV, 2015).

In conclusion, the study emphasizes that women's rights, gender equality, and empowerment are indispensable for Turkey's modernization. Atatürk's vision of a society where women are educated, empowered, and equal remains a guiding principle for achieving progress.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Cinsiyet ilişkilerinin bir süreç ve oluşum halinde kavranması gerekmektedir. Sosyolojik olarak tanımlanmış cinsiyet grupları içinde hiyerarşiler mevcuttur. Cinsiyet ilişkileri, tüm toplumsal ilişkiler gibi, aynı zamanda bir değişim, direnç ve mücadele alanı açmaktadır (Çakır ve Alkan, 2014). Türk ve Türkiye Cumhuriyeti tarihinde olduğu gibi kadın, günümüzde de en değerli konumda, her şeyin üzerinde yüksek ve şerefli bir varlıktır (Eldeniz: 1956, 740). Kadın toplumun baş aktörüdür.

Türk devletlerinde kadın

Türklerin İslam dünyasına girmesinden sonra Türk kadınlarının şair, öğretmen, hatip ve asker olarak görev yaptıkları bilinmektedir (Doğramacı, 1989; Tezel, 1983). Türk kadınları eski Türk devletlerinde saygın ve erkeklerle eşit bir konumda olmuştur (Altındal,1994: 49). Osmanlı Devleti döneminde din çerçevesinde kadın ikincil bir konumda ele alınmıştır. 1603'te I. Ahmet döneminde ilan edilen fermanda kadınların kaymakçı dükkânlarına girmeleri; 1610'da kadınların erkeklerle aynı sandala binmesi; 1787'de mesire yerlerine (park) gitmeleri ve 1828'de ise ince kumaştan ferace giymeleri yasaklanmıştır (Altındal, 1994: 49; Konan, 2011; Kurnaz, 1991; Yılmaz, 2010). Tanzimat Fermanından sonra Osmanlı Devleti'nde kadın haklarıyla ilgili ilk tartışmalar yaşanarak kadın Batı'dan esinlenilerek hukuk çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Bu kapsamda; 1846'da kız çoçuğunun da erkek çocuk gibi babasının arazisine sahip olabilmesi hakkı verilmiştir. 1847, 1849 ve 1853 yıllarında çıkarılan emirlerle cariyelik kaldırılmıştır. 1869 Tabiyet-i Osmaniye Kanunnamesiyle İslam dünyasında ilk defa din hükümlerinden bağımsız uyrukluk düzenlemesi gerçekleştirilmiştir (Ak, 2016: 50; Aydın, 2015; Berktay, 1994: 20-21; Berktay, 2015; Çakır, 2007; Göksel, 1998; Konan, 2011; Kurnaz, 1991; Tekin, 2010; Yılmaz, 2010).

Türk toplumunda kadınların eğitimi

1858'de kadınlara iptidai ve rüştiye okullarına gitmesine izin verilerek öğretmenlik ve ebelik meslekleri kurulmuştur. Bu dönemde okur-yazar oranı artarak 1913 yılında İstanbul İnas Sultanisi (lise) açılmıştır. Meşrutiyet döneminde ise aile hukuku batı hukukuna göre yapılandırılmıştır. Bu dönemde kadınlar dernek ve cemiyetler kurarak örgütlenerek basınla ilgilenmiş ve siyasi haklar talep etmişlerdir. Bu dönemde kadın dernekleri kadınların okuma-yazma öğrenmeleri, kültürel düzeylerini artırmaları, toplum ve aile içinde ki konumlarını yükseltmeleri için kurslar açmışlar, çıkardıkları kadın dergilerinde kadınları bilinçlendirmek için her türlü çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu derneklerin çoğu hayırsever amaçlı olmakla birlikte bir bölümü de feminist nitelikli çok sayıda kadın örgütü ortaya çıkmıştır. Bu örgütlerin tümü de kadınların durumunun iyileştirilmesini amaçlamıştır. Kadınların eğitilmesi, onlara iş fırsatları yaratılması, kılık kıyafetlerinin ve yaşam biçimlerinin modernleştirilmesi, vb. bu dönemde eğitim alanında da birçok gelişme yaşanmış, kadınlara yönelik pek çok okul açılmıştır. Meşrutiyet döneminde kadınlar, daha önce istihdam edilmedikleri istihbarat memurluğu, hapishane gardiyanlığı, telefon şirketi ve belediye teşkilatı gibi çeşitli sektörlerde görev almaya başlamışlardır (Ak, 2016: 50; Aydın, 2015; Berktay, 1994: 20-21; Berktay, 2015; Çakır, 2007; Göksel, 1998; Konan, 2011; Kurnaz, 1991; Tekin, 2010; Yılmaz, 2010).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1914'de "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu", İstanbul İnas Darülfununu açılmıştır. Fakat bu dönemde kız ve erkek öğrenciler ayrı öğrenim görmekteyken kızların istekleri üzerine "Müderrisler Heyeti"(Profesörler Kurulu) kararıyla 1921'de eğitim tarihimizde ilk olarak Fen ve Edebiyat Fakültelerimiz de "Karma Öğretim" başlamıştır. 1921-1922'de Hukuk, 1922,1923'de Tıp Fakülteleri'nde "Karma Eğitime" geçilmiştir (Göksel, 1998: 408-409). Cumhuriyet döneminde Türkiye Devleti'nin kurucusu Mustafa Kemal eğitim ve öğretimde kadının erkeklerle eşit olması görüşündedir. Ona göre kadın toplum hayatında her yönüyle var olmalıdır. Atatürk aile hukuku konusunda da kadın ve erkeği eşit görür (Göksel, 1998: 414).

Mustafa Kemal Atatürk, Türk kadının sosyal hayatta da aktif olmasını ister. Türk kadını artık her meslekte, sektörde vardır. Atatürk'ün manevi kızı Sabiha Gökçen'e havacılık eğitimi verilir. Dünyanın ilk kadın savaş pilotu bir Türk kadını olmuştur. İlk kez düzenlenen Güzellik Yarışmasında Türk kadını, dünya çapında ün kazanmıştır. Atatürk, Keriman Halis'in Dünya Güzeli olmasında da etkilidir (Göksel, 1998, 415).

Türk kadının eğitim düzeyi

1985 yılında Türk Milli Eğitimi'nde, ilkokulu bitirenlerin %44.74'ünü kadınlar oluşturmuştur. Bu oran ortaokul ve dengi kurumlarda %34.15; lise ve dengi kurumlarda ise %37.20'dir. Okuma yazma oranı yükseköğrenimde %25.22'dir. 1990 yılında yükseköğrenimde kız öğrencilerinin özellikle de dil ve edebiyat, sanat, fen bilimleri ve matematik alanında erkek öğrencilerinden sayısal anlamda daha başarılı olduğu gözlenmiştir (ÖSYM, 1990).

Türk devletleri hukukunda kadın

Hukuksal düzenlemelerde 1911 yılında "zina" suçunda Ceza Kanunu'nda kadına da erkeğe ağır ve eşit cezalar verilmesi kararlaştırılmıştır. 1917'de, evlilik konusunda devlet izni zorunluluğu olup çok kadınla evlenmede ilk eşin rızanın alınması koşulu getirilmiştir. Tevfik Fikret Atatürk'ün çok sevdiği ve sık sık tekrarladığı *"Elbette değil nasibi mezellet kadınlığın, Elbet sefil olursa kadın alçalır beşer"* dizelerini yazmıştır (Göksel, 1998: 409). Bu dönemin başlarında kadın ikincil konumda kabul edilmiş ise de Hürrem Sultan (Ukrayna), Nurbanu Sultan (Venedik/Yunan (!)), Safiye Sultan (Arnavut), Kösem Sultan (Rum/Bosna (!)), Turhan Sultan (Ukrayna), gibi kadınlar Osmanlı yönetiminde son derece söz sahibi olmayı başarmıştır. Özellikle Hürrem Sultan kendini Kanuni'ye azat ettirdikten sonra padişahla dinî de olsa nikâh kıyılarak kalıp yargıların yıkılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Osmanlı'daki en etkili kadınlar da Türk kökenli değildir.

1923'de İzmir'deki konuşmasında Mustafa Kemal *"Şuna inanmak lâzımdır ki dünya yüzünde gördüğümüz her şey kadının eseridir"* der (Çakır. 1991; Taşkıran, 1973; Toprak, 1988). Cumhuriyet döneminde Türk Devleti, yeni bir kadın sembolü yaratıp kadın ve erkeğin eşit konumda olmasını amaçlamıştır. Osmanlı dönemi kadınları ile Cumhuriyet devri kadınları arasına kesin bir çizgi çekilip iki ayrı kimlik olarak ortaya koyulacak ve kadının özgürleşmesi (Ak, 2016: 54) için gerekli adımlar atılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak İsviçre'den Medeni Hukuk örnek alınmıştır (Kırkpınar, 1998: 22).
Atatürk döneminde Türk kadını için 1926 yılında medeni kanunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda tek eşlilik yasallaşmıştır, erkeklerin çok kadınla evliliği yasaklanmıştır, boşanma konusunda

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

karar yetkisi mahkemelere bırakılmıştır ve bu konuda kadın ve erkek eşit haklara sahip olmuştur. Evlilik işlemleri resmi kayıtlar ışığında ve memurlarca yapılması öngörülmüştür. Kadının vasiliği yasal güvencelere alınmıştır, kadın mirasta eşit haklara kavuşmuştur. Kadınlara erkeklerle aynı işlerde çalışması ve eşit ücret alma hakkı tanınmıştır (Kocatürk, 1984:99).

Türk toplumunda kadın hakları

Kadın hakları dünya genelinde her şeyden önce insan hakları temelinde ele alınmalıdır. İnsan hakları evrensel bildirgesinin ilk maddesi *"bütün insanların özgür ve haklar bakımından eşit olduğunu"*, ikinci maddesi ise cinsiyet ayrımına karşı tedbir alınmasını vurgulamaktadır (Sencer, 1986: 86). Kadın haklarını Atatürk, batılılaşma ve çağdaşlaşma konusunda temel unsur olarak görmüştür. Ulusal Kurtuluş Mücadelesi'ne etkin bir biçimde katılan Atatürk mücadele sonrasında kurulan Cumhuriyet'te "Türk Kadınını" kadınlığın doğası gereği yüksek bir makam olarak tanımlamıştır (Ünal, 2014; Yılmaz, 2010). Cumhuriyet öncesinde Türkler kadın ve erkeği eşit olarak görmüş, çocuk eğitiminde anne ve baba eşit olarak sorumlu kabul etmiştir. Türk kadını, ok atıp, ata binip, kılıç kuşanıp savaşta erkeğin yanında yer almıştır. Evlilikte tek eşlilik hâkimdi. Ziya Gökalp, *"Eski kavimler arasında hiçbir kavim Türkler kadar kadın cinsiyetine hak vermemiş ve saygı göstermemiştir"* diyerek Türk toplumunun kadına verdiği değeri vurgulamıştır. Dünya genelinde ilk devlet başkalığı yapan kadınlar Türkler'den çıkmıştır. Raziye Sultan, Delhi Türk Devleti'nde; Türkan Hatun, Kutluk Türk Devleti'nde buna örnek gösterilebilir (Konan, 2011; Kurnaz, 1991; Kurt, 2011; Özdemir, 2009; Şen ve Saltekin, 2012; Ünal, 2014; Yılmaz, 2010). *"Şu ana kadar gördüğüm iki ayaklı hayvanlar içinde elimle öldürdüğümde en az acıyacağım Türk ismindekidir"* diyecek kadar Türk düşmanlığı ile tanınmış İngiliz kadın seyyah Lady Craven 1789 yılında yayınladığı "Voyage de Milady Craven â Constantinople, par la Crimie" adlı eserinde: *"Türklerin biz kadınlara karşı olan muameleleri bütün milletlere örnek olmalıdır."* (Craven, 1789: 201, 253) diyerek Türkleri özellikle Türk erkeklerini bir model olarak göstermiştir (Elçiçeği, 2021). Atatürk *"Bizim sosyal toplumumuzun olarak başarısızlığımızın yegane sebebi, kadınlarımıza karşı gösterdiğimiz ilgisizlikten ileri gelmektedir… Yaşamak demek faaliyet demektir. Bundan dolayı bir sosyal toplumun bir organı faaliyette bulunurken diğer organı işlemezse o sosyal toplum felçlidir"* (Kocatürk, 1984:97).

Türk kadınlarının seçme-seçilme hakkı

Türkiye kadın hareketi tarihinde önemli bir isim olan Nezihe Muhittin**,** 1913'te Türk Hanımları Esirgeme Derneği'ni kurmuştur. 16 Haziran 1923'te ise Kadınlar Halk Fırkası adlı bir parti kurmuş, ama gerekli izni alamamış ve kadınların seçme, seçilme haklarıyla ilgili talepler parti programından çıkarılarak Türk Kadınlar Birliği adıyla bir dernek kurulmuştur. Daha sonra dernek yönetimine gelen grup, Cumhuriyet Halk Partisi'nden gelen uyarıya uyarak, tek parti yönetimi Türk kadınlarına seçme seçilme haklarını da tanıdığı için derneğin işlevi kalmadığı gerekçesiyle, İstanbul'da toplanan 12. Uluslararası Kadın Birliği Kongresi'nin ardından derneği kapanmıştır. Nezihe Muhittin ise bağımsız aday olarak seçimlerde aday oldu, ancak tek parti rejiminin desteğini alamamıştır (Durakbaşa,1998: 39) 3 Nisan 1930'da Türk kadınına, Belediyeler Yasası'nın 23. maddesiyle oy, 24. maddesi ile seçilebilme hakkı tanınmıştır. Kadın Birliği'nin o zamanki üyeleri arasında bulunan, Rânâ Sani Yaver ve Refika Hulusi Behçet, Eminönü; Nakiye Hanım, Beyoğlu; Latife Bekir, Fatih; ve Hasene Nalan ile Benal Nevzat, İzmir Şehir Meclisi'ne seçildiler (Toska, 1998: 85). Atatürk, siyasi ve sosyal hakların kadın tarafından

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kullanılmasının beşeriyetin saadeti ve prestiji açısından gerekli olduğuna eminim diyerek, Türk kadınlarının 1930'da yürütme, 1930'da yasama organlarında seçme ve seçilme hakkına sahip olmasını sağlamıştır (Kocatürk, 1984:99). 1926'da ilk defa Trabzon Türk Ocağında Süreyya Hulusi adında bir kadın, kadınların seçme-seçilme hakkını elde etmeleri için konuşma yapmıştır. 7 Şubat 1924'te "Türk Kadınlar Birliği"ni kuran kadınlar, çalışmalarını bu yolla sürdürmeye başlamışlardır. Birliğin tüzüğünde amaçlarını: "... *kadınların sosyal ve siyasal haklarını elde edecek olgunluğa eriştirilmesi..."* olarak belirleyerek konuya dikkatleri çektiler ve böylece isteklerinde ısrarlı olduklarını bir kere daha gösterdiler. 1927'de birliğin tüzüğüne siyasal haklar sağlamayı amaçlayan bir maddeyi ekleyerek kabul ettirirler. Türkiye'de, 5 Aralık 1934 tarihi kadınlara seçme ve seçilme hakkının kabulünden dolayı her yıl "Kadın Hakları Günü" olarak kutlanmaktadır. Türk kadınına verilen seçme ve seçilme hakkına göre millet meclisine giren kadınların sayısı şu şekildedir: 1935 seçiminde 17; 1939'da 15; 1943'de 16, 1946'da 9; 1950'de 3'tür. 1936 yılı başında boşalan milletvekillikleri için yapılan "ara seçimi"nde ise Çankırı Milletvekili olarak seçilen emekli öğretmen Hatice Özgenel ile bu sayı 18'e çıkmıştır. 1935'te kadınlar Meclis'teki tüm milletvekillerinin %4,5'ini oluşturmaktaydı. Bu oran geçmişten günümüze ulaşılan en yüksek rakamdır. Çok partili döneme geçildiği 1950-195l'de 3 kadın ile %0,61 gibi en düşük rakamla temsil edilen kadınlar, en son yapılan 1995 seçimlerinde de 13 kadın ile %1,82 oranında Meclis'te yer almışlardır. Kurucu mecliste 4, 1961'de 3; 1965'de 8; 1969'da 5; 1981'de Danışma Meclisinde 4; 1983'te 12 kadın bulunmaktadır (Çakır. 1991; Elgin, 1985; Göksel, 1998: 414; İnan, 1982:196; İnan, 1994:2957; Sezer,1998: 896; Taşkıran, 1973; Tekeli, 1982: 217; Toprak, 1988:30-31). Rakamlar incelendiğinde kadınların mecliste yeterince temsil edilmediği anlaşılmaktadır.

Büyük Millet Meclisi 5 Aralık 1934 de Türk kadınına mebus seçme ve seçilme hakkını vermiştir. Bu karar hakkında Atatürk kendi yazısı ile şöyle demektedir:

"Bu karar Türk kadınına içtimai ve siyasi hayatta bütün milletlerin üstünde yer vermiştir. Çarşaf içinde, peçe altında ve kafes arkasındaki Türk kadınını artık tarihlerde aramak lazım gelecektir. Türk kadını evdeki medeni mevkiini selâhiyetle işgal etmiş, iş hayatının her safhasında muvaffakiyetler göstermiştir. Siyasi hayatta Belediye Seçimlerinde tecrübesini yapan Türk kadını, bu sefer de mebus seçme ve seçilme suretiyle haklarının en büyüğünü elde etmiş bulunuyor. Medeni memleketlerin birçoğunda, kadından esirgenen bu hak, bugün Türk kadınının elindedir ve onu selahiyet ve liyakatla kullanacaktır. Bu notla en mühim inkılaplardan birini anmış oluyoruz" (Eldeniz, 1956:741).

Askeriye'de Türk kadını

Türk kadını bugün fiilen Türk ordusuna katılmıştır. Bu, Atatürk inkılaplarının devamı demektir. Atatürk'ün, Tarih Kurumunca hazırlanan "Hindistan Tarihi" adlı esere yazdığı yorumu şöyle olmuştur: *"Bundan sonra Türk ırkı, kadınlarını, erkeklerin yapmağa mecbur olduğu askerlik vazifesi dâhil, bütün hizmetlere teşrik ederse, Etilerde, İskitlerde, Amazonlarda olduğu gibi kendi ırkından başkalarının hiçbir yardımına muhtaç olmaksızın büyük milli ülkülerine başlı başına ve müstakil olarak yürümek kabiliyetini ihraz edebilir"* (Eldeniz, 1956: s.741). Hiç şüphesiz Atatürk'ün bahsettiği milli ülkü, yurtta sulh, cihanda sulh prensibi idi. Atatürk bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *"Türkiye Cumhuriyetinin esas düşüncesi, kadınları değil, erkekleri dahi, savaş meydanına götürmemektir. Fakat Türk ulusunun, yüksek varlığına, herhangi taraftan olursa olsun, ilişildiği zaman, işte o vakit Türk kadınları Türk erkeklerinin bulunduğu yerde hazır ve nazır ve faal olacaklardır. Bu, beşeriyetin yüksek huzuru, sükunu*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve dünya insanlığı için lâzım bir ödev olduğundandır ki, Türk kadını bunu yapacaktır ve yapagelmektedir ve yapar." (Eldeniz, 1956: 742).

Kadına yönelik şiddet

Son yıllarda kadına yönelik şiddet nedeniyle genellikle kadın cinayetleri olarak adlandırılan ölüm olaylarında artış görülmektedir. 2022'de yaklaşık 334 kadın cinayeti yaşanmıştır. Bu tür ölümler genellikle büyük şehirlerde daha fazla gözlemlenmekle birlikte, İç Anadolu ve Marmara bölgeleri bu konuda dikkat çekmektedir (TKDF, 2023). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nun 2023 yılına ait verilerine göre 315 kadın; 2024'ün ilk altı ayında ise 205 kadın erkekler tarafından öldürülürken 2023'te 248; 2024'ün il altı ayında ise 117 kadın şüpheli bir şekilde ölü bulunmuştur (TÜİK, 2023; TÜİK, 2024). Türkiye Cumhuriyeti'nde kadın, bütün Türk tarihinde olduğu gibi bugün de en saygın düzeyde, her şeyin üstünde yüksek ve şerefli bir varlıktır. Bugün, Türk kadınının manası unutulmuştur. O, bunca varlıkların maddi manevi kaynağı olduğu halde yoksul bırakılmıştır. Kadın Esirgeme Kurumu bu hatanın en önemli göstergesidir (Eldeniz, 1956:740).

Türkiye'de kadın sığınma evleri, kadına yönelik şiddetin önlenmesi ve mağdur kadınların korunması amacıyla ilk kez 1990'larda kurulmuştur. Bu evler, şiddet mağduru kadınların güvenli bir ortamda yaşamalarını sağlamak ve onlara psikolojik, sosyal ve hukuki destek sunmak için oluşturulmuştur. Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı1990 yılında İstanbul'da; KADEM (Kadın ve Demokrasi Derneği, 8 Mart 2013'te İstanbul'da; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kadın konuk evleri de ilk olarak 1990 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Kadını erkeklerden korumaya yönelik bu tür kuruluşların varlığı Türk milleti adına utanç verici bir durumdur. Hem temel insan haklarından yaşama hakkı hem de onurlu yaşama hakkına aykırıdır. Ayrıca bu durumlar, İslam dininin yanlış yorumlandığının göstergesidir. Ayrıca eski Türk toplum yapısının temel yapı taşları örf ve geleneklerden de uzaklaşıldığının göstergesidir. Kadını erkeklerden korumak yerine bu tür olayların yaşanmaması için kadını güçlendirip erkeklere eğitim verilmesi kalıcı sonuçlar doğururdu. Atatürk *"Bu dünyadaki her şey kadının eseridir"* ve *"bir organı faaliyetteyken (erkekler) diğer organın faaliyette olmaması toplumsal felçtir"* sözleri dikkate alındığında İbn-i Haldun Mukaddime adlı eserinde *"Devletler doğar, büyür ve ölür"* felsefesi doğrultusunda Türk kadını gelecek süreçlerde güçlendirilmez ise erkekleri tarafından kadınlarının öldürüldüğü bir toplum ölüm sürecine girmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın temel problemi "Atatürk'ün gözünde kadın olmak nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda geçmişten bugüne Türk kadınının geçirdiği süreçler incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma zengin betimlemelerin yapılmasına imkan sağlayan nitel araştırma metodolojisinde tasarlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilen bu çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem geçmişte meydana gelmiş olgu ve olayların araştırılmasında, belirlenmiş bir problemin geçmiş ve günümüz ile ilişkisinin incelenmesinde, geçmişin/günümüzün eleştirel bir şekilde tanımı ve analizinin yapılması amacıyla kullanılır. Tarihsel araştırma yöntemi, belirli bir sonuca yol açarak toplumsal değişime neden olan sosyal etkenlerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

birleşimlerini çalışmaya uygun olmakla birlikte genel kavramsallaştırmalara ulaşma ve kuram oluşturma açısından avantaja sahiptir (Kaptan, 1977). Tarihsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri doküman analizi tekniği ve literatür incelemesi kullanılarak elde edilir. Literatür taraması, belirli bir konuda daha önceden gerçekleştirilmiş çalışmaları ve uygulamaları sistematik bir şekilde incelemeyi gerektirmektedir (Galvan, 2006). Doküman incelemesi tekniğinde, çalışmaya konu edilen ve araştırılan problem hakkında bizlere bilgi veren her türlü yazılı belgenin analizi yapılır. Doküman incelemesine konu olan belgeler; günlükler, mektuplar, resmi kurum veya kuruluş evrakları gibi çeşitli veri kümelerinden oluşmaktadır (Balcı, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Verilerin toplanması

Tarihsel yöntemle gerçekleştirilen bir çalışmada kullanılan eserler çok çeşitlidir. Bu eserler, doküman ve kalıntılar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Dokümanlar daha çok yazılı belgeler iken kalıntılar arkeolojik ve coğrafi kaynaklardır. Dokümanlar; resmi kaynaklar, hukuki belgeler, raporlar, kurumlara ait kayıtlar, kuruluşlarla ilgili belgeler, hatıralar, yayınlar, biyografiler ve kişisel mektuplardan oluşur. Bu kaynaklar arasından dokümanları seçmek, incelemek ve bunlardan yorumlamalar yapabilmek doküman analizi tekniğinin temel problemidir (Kaptan, 1977). Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında literatür taraması ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, nitelik, örneklem büyüklüğü, uzun süreli analiz, düşük maliyet, tepkiselliğin olmaması, özgünlük ve bireysellik açısından birtakım avantaja sahiptir (Balcı, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında kaynakçada belirtilen kitap, makale, bildiri, tez, resmî kurum verileri, gazete, kanun vb. dokümanlardan yararlanılmıştır. Elde edilen kaynaklar titizlikle incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde veriler yorumlanmış ve betimlenmiştir.

Verilerin analizi

Doküman incelemesi tekniği ve literatür taraması ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir (Patton, 2002). Betimsel analizde, çalışma öncesinde araştırmacı tarafından çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik bir şekilde betimlenir, kavramlar yorumlanır ve özetlenir. Betimsel analizin yönteminin amacı, elde edilen verileri betimleyerek sistemli bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analizde görüş ve gözlemleri özgün bir şekilde açıklamak için genellikle doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulur. Bu analiz yöntemi; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Sözbilir, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239-240). Bu amaç doğrultusunda araştırmacı "Atatürk'ün gözünde kadın olmak ve Türk kadının geçmişten günümüze geçirdiği süreçleri" incelemek amacıyla bir tema oluşturmuştur. Bu tematik çerçeveye göre araştırmacı her türlü basılı dokümana ulaşmış ve titizlikle incelemiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün kadına verdiği değere ilişkin çeşitli yerlerde yaptığı ve kaleme aldığı yazılardan sıklıkla alıntılama yapmıştır. Türk kadının eğitim başta olmak üzere seçme-seçilme hakkına kavuşması, iş hayatında yer edinmesi, toplumsal hayatta üstlendiği roller incelenmiştir. Bulguların son bölümünde ise Cumhuriyet'ten günümüze bir konuda, bir alanda ilk olan Türk kadınlarına yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma etiği

Bu çalışmanın tasarlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Toplanan veriler üzerinde herhangi bir değiştirme yapılmamış ve bu araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde yöntem bölümünde adı geçen kaynaklar incelenerek Atatürk'ün kadına bakışı, Türk kadınlarına verdiği değer, eğitim, toplumsal yaşam, medeni hukuk ve iş hayatında yer edinmelerine ilişkin gösterdiği çaba ve bu doğrultuda atılan adımlara ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu amaçla Atatürk'ün gözünde kadın olmak, kadınların eğitim hakkı, kadınların çalışma hayatına katılması, kadın ve toplumsal hayat, kadınların seçme ve seçilme hakları, Cumhuriyet'ten günümüze Türkiye'de öncü kadınlar olmak üzere altı ana başlık altında geçmişten günümüze kadının geçirdiği süreçler ele alınmıştır.

Atatürk'ün gözünde kadın olmak

Atatürk başta kendi annesi Zübeyde Hanım olmak üzere tüm annelere, kadınlara gereken saygıyı göstererek onları yüceltmiştir. Bir toplumun gelişim ve ilerleme sürecinde ise kadının katalizör rol üstlendiğini farklı yazı ve konuşmalarında sıklıkla vurgulamıştır. Bu konuşmalara örnek olarak aşağıdaki alıntılar gösterilebilir:

"Çok büyük şükranla görüyoruz ve görmekteyiz ki, hiç bir yerde kadınlarımız erkeklerden aşağı değildir. Hemen her yerde kadın ve erkek seviyesi arasında bir eşitlik görmekteyim. Bu durum övgüye değerdir." (21 Mart 1923, Konya Konuşması)

"Milletimiz güçlü bir millet olmaya azmetmiştir. Bunun gereklerinden biri de kadınlarımızın her konuda yükselmelerini sağlamaktır." (1923, İzmir konuşması).

"Dünya yüzünde gördüğümüz her şey kadının eseridir" (İnan, 1982:159).

"Ey kahraman Türk kadını, sen yerde sürünmeye değil, omuzlar üzerinde göklere yükselmeye layıksın." (Irmak, 1981: 86; 1923 Tarsus konuşması).

"Türk kadını dünyanın en münevver, en faziletli ve en ağır kadını olmalıdır. Ağır siklette değil, ahlakta, fazilette ağır, vakur bir kadın olmalıdır. Türk kadınının vazifesi, Türk'ü zihniyetiyle, azmiyle muhafaza ve müdafaaya kadir nesiller yetiştirmektir. Milletin menbaı, hayat-ı içtimaiyenin esası olan kadın, ancak faziletkâr olursa vazifesini ifa edebilir. Herhalde kadın çok yüksek olmalıdır." (Atatürk, 1997; Karal, 1986; 1925 İnebolu konuşması).

Kadınların eğitim hakkı

Atatürk, Türk kadınlarının eğitimine büyük önem vermiştir. Cumhuriyet döneminde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla birçok okul ve kurum açılmıştır. Kızların eğitimine erişimi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kolaylaştırmak için yatılı okullar ve kız meslek liseleri kuruldu. Bu sayede kadınlar, eğitim yoluyla kendilerini geliştirme ve toplumda daha etkin bir rol oynama fırsatı buldular. Kadınların eğitim seviyelerini yükseltmek amacıyla 1932'de Halk Evleri açıldı. Bu kurumlar, kadınların meslek edinmelerini, el sanatlarını öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra kız çocuklarına zorunlu eğitim hakkı tanındı. Kadınlara zorunlu eğitim hakkının sağlanmasından sonra okuryazarlık oranları ciddi şekilde artış gösterdi. Eğitim ve öğretime verilen önem sayesinde Türk kadınları, toplumda belli bir konuma yükselmiş ve hemen her türlü meslekte görev almaya başlamışlardır. 10 Haziran 1933'te kadınlara meslek-i eğitim verilmesi amacıyla Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü kurulmuştur. Bu dönemde Pratik Kız Sanat Okulları ile Olgunlaşma Enstitüleri açılmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk döneminde ülke genelinde en büyük reformlardan birisi de 1928 yılında harf inkılabının yapılmasıdır. Bu reform ile kadın ve erkek tüm toplumun okuma-yazma öğrenmesi kolaylaşmıştır. Millet Mektepleri ve Köy Enstitüleri toplumun değişiminde ve kalkınmasında önemli rol oynamışlardır. Bu okullar, kadın ve erkeğin çocukluk dönemlerinde ve yetişkinliklerinde bilgi ve beceri geliştirmelerini, daha çağdaş sosyal yaşam kazanmalarını sağlama konusunda etkili olmuştur.

Atatürk'ün kadınların eğitim hakkına ilişkin görüşlerine ilişkin sözleri aşağıda belirtilmiştir:

Kadınların erkekler gibi eğitim alması, çalışması, üretim sektörüne katılması ve siyasi hayatta yer alması Atatürk'ün en büyük projelerindendir. Atatürk bir konuşmasında *'Bu hakların kadınlara bir lütuf olarak verilmediğini, kurtuluş hareketi içinde yer alan, ülkesinin bağımsızlığı için mücadele eden kadınların kurtuluşu olarak verildiğini; Kadınlarımız için asıl mücadele alanı ve zafer kazanılması gereken alan ışıkla, bilgi ve kültürle, gerçek faziletle süslenip donanmaktır'*der (1935, Türkiye Kadınlar Birliği Kongresi Konuşması, İstanbul). Bu ifade çağdaş bir toplumda eğitimle kazanılan özelliklerin kadınlar için de ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir.

"Kadınlarını okutmayan milletler yıkılmaya mahkumdur." (1923, Konya Konuşması)

"*Bizim toplumumuz için ilim ve fen lazım ise, bunları aynı derecede hem erkek hem de kadınlarımızın iktisap etmesi lazımdır."* (1923, İzmir Konuşması)

"Bizim dinimiz hiçbir vakit kadınların erkeklerden geri kalmasını talep etmemiştir. Allah'ın emrettiği şeyi kadın ve erkek beraber olarak ilim ve kültür edinmeleridir. Kadın ve erkek, bu ilim ve kültürü aramak ve nerede olursa oraya gitmek ve onunla dolu olma zorundadır." (Atatürk, 1997; 1923, İzmir konuşması)

"*Bu kadın sorununda cesur olalım. Kuruntuyu bırakalım, açılsınlar, onların beyinlerini ciddi bilim ve bilgi ile süsleyelim. Namusu, bilgiyi sağlıklı şekilde açıklayalım. Şeref ve onur sahibi olmalarına birinci derecede önem verelim."* (İnan, 1918; Karlsbad Hatıraları; 1923, İzmir konuşması)

"*Ben, saygıdeğer hanımlarımızın Avrupa kadınlarının aşağısında kalmayacak, tersine pek çok yönlerde onların üstüne çıkacak bilgi ve kültürle donanacaklarına asla şüphe etmeyen ve buna kesinlikle inananlardanım."* (1923, Konya Konuşması)

"Kadınlarımız ilim ve fen sahibi olacaklar ve erkeklerin geçtikleri bütün öğretim basamaklarından geçeceklerdir. Kadınlar toplum yaşamında erkeklerle birlikte yürüyerek birbirinin yardımcısı ve destekçisi olacaklardır." (Atatürk, 1997; 1923, Konya konuşması).

"*Anaların bugünkü evlatlarına vereceği terbiye eski devirlerdeki gibi basit değildir. Bugünün anaları için gerekli vasıfları taşıyan evlat yetiştirmek, evlatlarını bugünkü hayat için faal bir uzuv haline koymak pek çok yüksek vasıflar taşımalarına bağlıdır. Onun için kadınlarımız, hatta erkeklerimizden çok*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

aydın, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar; eğer hakikaten milletin anası olmak istiyorlarsa." (Atatürk, 1997; 1923, İzmir konuşması).

"*Kızlarımızın vatan ve milletin yüksek menfaatlerini savunup koruyabilecek kabiliyette yetiştirilmesi milli eğitimde esas tutulmalıdır. Ve kız çocuklarımıza entelektüel yetkinlik kazandırılması elzemdir."* (3 Şubat 1931, İstanbul Konuşması)

"Dünyada her şey kadının eseridir. Kadınlarımız eğer milletin gerçek anası olmak istiyorlarsa, erkeklerimizden çok daha aydın ve faziletli olmaya çalışmalıdırlar." (1923, İzmir Konuşması; İnan, 1982)

Kadınların çalışma hayatına katılması

Atatürk döneminde kadınların çalışma hayatına katılımı eğitimle birlikte teşvik edilmiştir. Kadınlar, aldıkları eğitimlerle çeşitli meslek gruplarında çalışma fırsatı elde ettiler. Toplumun her alanında sirayet ettiler. Çalışma hayatında kadınların varlığı, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün kadınların her alanda yer edinmesine ilişkin sözleri aşağıda belirtilmiştir:

"İnsan topluluğu kadın ve erkek denilen iki cins insandan mürekkeptir. Kabil midir ki, bu kütlenin bir parçasını ilerletelim, ötekini ihmal edelim de kütlenin bütünlüğü ilerleyebilsin? Mümkün müdür ki, bir cismin yarısı toprağa zincirlerle bağlı kaldıkça öteki kısmı göklere yükselebilsin?" (Atatürk, 1997; 30 Ağustos 1925, Kastamonu Konuşması)

"Daha emin ve daha doğru olarak yürüyeceğimiz bir yol vardır: Büyük Türk kadınını çalışmamıza ortak kılmaktır." (1923, Konya Konuşması)

"Dünyada hiçbir milletin kadını, milletini kurtuluşa ve zafere götürmekte, Anadolu kadınından daha fazla çalıştım diyemez." (1923, Konya Konuşması)

"*Yoksul kadın, hiçbir şeyi olmayan kadın anlamında alınmıştır. Halbuki kadın denilen varlık, bizatihi yüksek bir varlıktır. Onun yoksulluğu olamaz. Kadına yoksul demek, onun bağrından kopup gelen bütün insanlığın yoksulluğu demektir*." (Borak, 1997: 328; 1923, Konya konuşması).

Kadın ve toplumsal hayat

Atatürk, kadınların giyim-kuşamında ve toplumsal hayatta özgürlüklerini desteklemiştir. 1934'te gerçekleştirilen kıyafet devrimi ile kadınların çarşaf ve peçe giyme zorunlulukları kaldırılmıştır. Geleneksel giyim kurallarına bağlı kalmak zorunda olmayan kadınlar, daha modern ve rahat giysiler tercih etmeye başladılar. Kadın-erkek kıyafetleri ile ilgili reformda çağdaşlığı ve eşitliği hedefleyen cesur bir harekettir. Bu dönem kadınların toplumda aktif bir rol oynamalarını teşvik eden çeşitli sosyal reformlar da gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar, Türk kadınlarının toplumsal ve siyasi yaşamda daha etkin bir rol oynamasını sağlamış, onların eğitim düzeyini artırmış, hukuki haklarını güçlendirmiş ve çalışma hayatına katılımlarını teşvik etmiştir. Atatürk'ün Türk kadınları için getirdiği bu reformlar, Türkiye'nin modernleşmesinde ve demokratikleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Aynı zamanda, dünya çapında kadınların haklarının güçlendirilmesi ve eşitlik ilkesinin yaygınlaşması açısından da büyük önem taşımaktadır. Mustafa Kemal Atatürk döneminde 1926'da Türk Medeni Kanunu'nu kabul edilerek Türk kadınlarının hukuki statülerini temelden değiştirilmiştir. Medeni kanunla birlikte, kadınlara erkeklerle eşit haklar tanındı. Miras, mülkiyet, evlenme, boşanma, velayet hakkı, mahkemelerde tanıklık hakkı gibi konularda kadınlar ve erkekler arasındaki hukuki eşitsizlik ortadan kaldırıldı. Tek eşlilik ilkesi kabul edildi. Evlenme yaşı olarak kızların 18 yaşını doldurmuş olma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

koşulu getirildi. Evlenme konusunda kadının asla zorla evlendirilmemesi, evlenmeye rızasını bizzat memura söylemesi şeklinde kurallar getirilerek, evlenme akdinin resmî nikâhla belediyelerde ve şahitler önünde gerçekleştirilmesi kararı alındı. Erkeğin kadını istediği zaman boşama hakkı kaldırılarak yerine erkek ve kadın eşit şekilde ancak dava açarak ve belli sebeplerde boşanabilir maddesi koyuldu. Bu adımlar, Türk kadınlarının özgürlük ve bağımsızlıklarını artırmıştır. Atatürk'ün bu konuya ilişkin sözleri ise aşağıda yer almaktadır:

"Kadınlar içtimai hayatta erkeklerle birlikte yürüyerek birbirinin yardımcısı ve destekçisi olacaklardır." (1935, İstanbul Kadınlar Kongresi).

"Kadınlarımız eğer milletin gerçek anası olmak istiyorlarsa, erkeklerimizden çok daha aydın ve faziletli olmaya çalışmalıdırlar." (192,3 Konya Konuşması).

"Dünyanın hiçbir yerinde, hiçbir milletinde, Anadolu köylü kadınının üstünde kadın mesaisi zikretmek imkânı yoktur ve dünyada hiçbir milletin kadını 'Ben Anadolu kadınından daha fazla çalıştım, milletimi kurtuluşa ve zafere götürmekte Anadolu kadını kadar emek verdim' diyemez." (Atatürk, 1997; 1931, İzmir konuşması).

"Ben, sadece evlenmek için evlenmek istemiyorum. Vatanımızda yeni bir aile yaşamı yaratmak için önce kendim örnek olmalıyım. Kadın böyle umacı gibi kalır mı?" (1923 İstanbul konuşması; Atatürk, 1997; Seyük, 1956: 25).

"Bir toplum cinslerden yalnız birinin yüzyılımızın gerektirdiklerini elde etmesiyle yetinirse, o toplum yarı yarıya zayıflamış olur. Bizim toplumumuzun uğradığı başarısızlıkların sebebi kadınlarımıza karşı ihmal ve kusurun sonucudur." (1923, İzmir Konuşması).

"Bazı yerlerde kadınlar, görüyorum ki başına bir bez veya bir peştamal veya buna benzer bir şeyler atarak yüzünü, gözünü örter ve yanından geçen erkeklere karşı ya arkasını çevirir veya yere oturarak yumulur. Bu tavrın mânâ ve medlûlü nedir? Efendiler, medenî bir millet anası, millet kızı bu garip şekle, bu vahşî vaziyete girer mi? Bu hâl milleti gülünç gösteren bir manzaradır. Derhâl tashîhi lâzımdı." (1925, Afyonkarahisar konuşması; Atatürk, 1997; Karal, 1986).

"Kasaba ve şehirde ecânibin nazar-ı dikkati en çok şekl-i tesettür üzerinde tesebbüt ediyor. Buna bakanlar, kadınlarımızın hiçbir şey görmediklerini zannediyor. Mamafih, îcâb-ı dîn olan tesettür, kısaca ifâde etmek lâzım gelirse denebilir ki, kadınların külfetini mûcip ve muhâlif-i âdap olmayacak şekl-i basitte olmalıdır. Şekl-i tesettür, kadını hayatından, mevcudiyetinden tecrit edecek bir şekilde olmamalıdır. Bu sadette son söz olarak diyorum ki, bizi analarımızın adam etmesi lâzım idi. Onlar edebildikleri kadar etmişlerdir. Fakat bugünkü seviyemiz, bugünkü îcâbât ve ihtiyâcât-ı esâsiyeye gayrıkâfîdir. Başka zihniyette, başka kemâlde adamlara muhtacız. Bunları yetiştirecek olan, bundan sonraki validelerdir. Bu mârûzâtımın istiklâlini, şerefini, hayat ve mevcudiyetini temin ve idame umde ittihaz eden yeni Türkiye Devleti'nin esaslarından birini teşkil etmesi lâzımdır ve inşallah edecektir." (Atatürk, 1997; 1925, İstanbul konuşması; Karal, 1986).

"Yaşam kısadır. Bunu kutlama ve taçlandırma için, insanların genellikle uygun gördükleri yol evliliktir. Bu genel kurala uymayanlar, pek sınırlı ve benzerleri azdır. Bu kural dışını oluşturanlar da, esas kuralın fenalığından değil ve fakat tersine bu güzel kurala inanmadan kendilerini alıkoyan sebeplerin etkisinde kaldıklarından, belki evlenmiş olmaktan korktuklarından fazla mutsuz olanlardır. İnkâr edilmez bir gerçektir ki insanlar, yaşam, kadınsız olamaz. Evli olanlar, yaşamın vazgeçilmezini temin etmiş ve bütün düşünce ve isteklerini bir maksat, bir meslek, bir amaca yöneltmiş olur. Ancak talih, eşlerin ruh ve kalplerini iyi geçindirsin!" (1925, İstanbul konuşması, Bozok, 1914:172).

"Efendiler, içtimai hayatın mebdei, ukdesi aile hayatıdır. Aile, izaha hacet yoktur ki, kadın ve erkekten mürekkeptir. Kadınlarımız hakkında, erkekler hakkında söz söylediğim kadar fazla izahatta

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bulunmayacağım. Fakat bu mevcudiyeti ulviyeyi bilhassa huzurlarında müsamaha ile geçemem. Müsaade buyurulursa bir iki kelime söyleyeceğim ve siz ne söylemek istediğimi suhuletle anlayacaksınız. Esnayı seyahatimde köylerde değil bilhassa kasaba ve şehirlerde kadın arkadaşlarımızın yüzlerini ve gözlerini çok kesif ve itina ile kapamakta olduklarını gördüm. Bilhassa bu sıcak mevsimde bu tarz kendileri için mutlaka mucibi azab ve ızdırap olduğunu tahmin ediyorum. Erkek arkadaşlar, bu biraz bizim hodbinliğimizin eseridir. Çok afif ve çok dikkatli olduğumuzun icabıdır. Fakat muhterem arkadaşlar, kadınlarımız da, bizim gibi müdrik ve mütefekkir insanlardır. Onlara mukaddesatı ahlakiyeyi kuvvetle telkin etmek için, milli ahlakımızı anlatmak ve onların dimağını nur ile nezahetle teçhis etmek esası üzerinde bulunduktan sonra fazla hodbinliğe lüzum kalmaz. Onlar yüzlerini cihana göstersinler. Ve gözleriyle cihanı dikkatle görebilsinler. Bunda korkulacak bir şey yoktur." (1925, Kastamonu konuşması).

Daha emin ve daha doğru olarak yürüyeceğimiz bir yol vardır: Büyük Türk kadınını çalışmamıza ortak kılmaktır.

"*Dînimizin tavsiye ettiği tesettür hem hayatta hem fazilete uygundur. Kadınlarımız, şeriatın tavsiyesi, dînin emri mûcibince tesettür etselerdi ne o kadar kapanacaklar ne o kadar açılacaklardı. Tesettür-ü şer'î kadınlar için mûcib-i müşkilat olmayacak, kadınların hayât-i mâişette ve hayât-ı içtimâîyede, hayât-ı iktisâdiyede, hayât-ı mâişette ve hayât-ı ilimde erkeklerle teşrîk-i faaliyet etmesine mânî bulunmayacak bir şekl-i basittedir. Bu şekl-i basit, heyet-i içtimâiyemizin ahlâk ve âdâbına mugayir değildir."* (Atatürk, 1997; 1930, Ankara konuşması; Karal, 1986).

"Bizim kadın hayatımızda kadının tarz-ı telebbüsünde teceddüt yapmak meselesi mevzu-u bahs değildir. Milletimizde bu hasatsa yeni şeyleri bellettirmek mecburiyeti karşısında değiliz. Belki ancak dînimizde, milletimizde, tarihimizde zaten mevcut olan âdât-ı mergûbeye intizâm-ı cereyan vermek, mevzu-u bahs olabilir. Biz bağlı başımıza, kendi arzumuza, kendi terbiye ve seviyemize göre istediğiniz kıyafeti ihtiyâr eyleyebiliriz. Ancak bütün milletin şâyân-i kabul göreceği şekilleri, bütün milletin hayatında kabiliyet-i tatbîkiyesi olan kıyafetlere her hâlde temâyülât-ı umûmiyede aramak ve o şekillerin muvaffâkiyetini temâyülât-ı umûmiyeye tevâfukta görmek lâzımdır." (Atatürk, 1997; 1935, İstanbul konuşması; Karal, 1986).

"Bu karar Türk kadınına sosyal ve siyasî hayatta bütün milletlerin üstünde yer vermiştir. Çarşaf içinde, peçe altında ve kafes arkasındaki Türk kadınını artık tarihlerde aramak lâzım gelecektir. Türk kadını evdeki medenî mevkiini salâhiyetle işgal etmiş, iş hayatının her safhasında muvaffakiyetler göstermiştir." (Atatürk, 1934; 1935, İstanbul konuşması).

1951'de kadınlara yönelik ilk büyük hukuki reformlar Medeni Kanun ile devam etti. Kadınlar evlilik, boşanma ve miras gibi konularda daha fazla hak elde etti. 1955 yılında kadınların eğitim ve iş hayatına katılımı arttı, özellikle öğretmenlik ve sağlık sektörlerinde kadın çalışan sayısında ciddi artışlar görüldü. 1961 Anayasası'nda kadınlar için eşit hakların anayasal güvence altına alınması önemlidir. Sosyal haklar, eğitim, sağlık ve çalışma haklarına vurgu yapıldı. 1975'te Türkiye, Birleşmiş Milletler Kadınların Statüsü Komisyonu''na katılarak, kadın haklarının uluslararası düzeyde korunması konusunda adımlar attı. 11980'ler de kadının statüsü arttı ve çeşitli yasal haklar tanındı. 1985'te Türkiye, Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni (CEDAW) imzaladı. Bu, Türkiye'de kadın haklarını uluslararası normlara uyumlu hale getirmek adına önemli bir adımdır. 1983'te Türkiye'de kürtaj yasal hale getirildi ve kadınların üreme hakları güvence altına alındı. 1990'larda ise Kadın Sığınma Evleri açılarak hukuksal güvence sağlanmaya çalışıldı. 1990'da Mor

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çatı Kadın Sığınağı Vakfı; 1997'de Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu kuruluşların varlığı aslında kadının zayıflatıldığının korunmaya muhtaç hale getirildiğinin göstergesidir.

2001'de Türk Medeni Kanunu'nda yapılan değişiklikle kadınlar ve erkekler arasında tam eşitlik sağlandı. Bu reformla, kadınlar mülkiyet ve boşanma davalarında daha fazla hak elde etmiştir. 2004'te Türk Ceza Kanunu'nda yapılan değişiklikler ile namus cinayetleri gibi kavramlar ceza hukuku çerçevesinde yeniden düzenlendi ve kadınlar lehine daha ağır cezalar getirildi. 2004'te Türk Ceza Kanunu'nda yapılan düzenlemelerle kadına karşı şiddetin suç kapsamı genişletildi, cinsel suçlar yeniden tanımlandı. 2005'te Türkiye, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne yapılan başvuruların artmasıyla kadın hakları alanında daha fazla ilerleme kaydetmeye başladı. 2012 yılında, 6284 sayılı "Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun" yürürlüğe girdi. Bu kanun, kadınların şiddete karşı korunmasını sağlamak ve şiddet mağduru kadınlara hukuksal, psikolojik destek vermek için önemli bir adımdır. 2011'de, Türkiye, İstanbul Sözleşmesi'ni imzalayan ilk ülke oldu. Bu sözleşme, kadına yönelik şiddetin önlenmesi ve kadın haklarının korunması konusunda uluslararası bir referans niteliğindeydi (ancak Türkiye 2021'de sözleşmeden çekilmiştir). 2021'de kadın hakları ve şiddetle mücadelede sivil toplum kuruluşları ve sosyal hareketler (örneğin Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu) giderek daha etkin bir rol oynamaktadır. Eşit ücret ve iş gücüne katılım gibi konular hala kadın hakları gündeminin önemli bir parçası olmaya devam etmektedir. Bu gelişmeler, Türkiye'de kadınların haklarını ve statülerini güçlendirmeye yönelik önemli adımları temsil etmektedir. Eğitimden hukuka, iş hayatına kadar kadınlar lehine yapılan bu reformlar, toplumsal eşitliğe katkıda bulunmuştur.

Kadının seçme ve seçilme hakkı

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türk kadınlarına siyasi haklar verilmiştir. 1934 yılında yapılan seçimlerde Türk kadınları ilk defa oy kullanma hakkını elde ettiler. Ayrıca milletvekili seçme ve seçilme hakkı da bu dönemde tanındı. Bu reform, Türk kadınlarının toplumsal ve siyasi hayatta aktif bir rol oynamasına imkân tanıdı. Kadınlara, Türkiye'den sonra bu hakkı veren ülkeler: Japonya ve Fransa (1945), İtalya ve Belçika (1948), Yunanistan (1952), İsviçre (1971); Türkiye'den önce veren ülkeler: Yeni Zelanda (1893), Avustralya (1902), SSCB (1918), ABD (1920), Moğolistan (1924), Almanya (1928), Ekvador (1929), İspanya (1931), Brezilya ve Tayland (1932).

"Bir toplum cinslerden yalnız birinin yüzyılımızın gerektirdiklerini elde etmesiyle yetinirse, o toplum yarı yarıya zayıflamış olur. Bizim toplumumuzun uğradığı başarısızlıkların sebebi kadınlarımıza karşı ihmal ve kusurun sonucudur." (1923, İzmir Konuşması)

"Bizim hedefimiz, toplumun her kesiminde kadınlarımızın da yer almasını sağlamaktır. Bu, bir ulusun yükselmesi için gereklidir." (1929, İzmir konuşması)

"Kadın, bir milletin geleceğini belirleyen en önemli unsurdur. Onun eğitimde ve sosyal hayatta yer alması, toplumun gelişiminin anahtarıdır." (1930, İstanbul konuşması)

"Kızlarımızın vatan ve milletin yüksek menfaatlerini savunup koruyabilecek kabiliyette yetiştirilmesi milli eğitimde esas tutulmalıdır. Ve kız çocuklarımıza entelektüel yetkinlik kazandırılması elzemdir. Türk kadınının esasen dehaya sahip olduğuna şüphe yoktur. Türk kadınları memleketin kaderini millet namına idare eden siyasi zümreye dâhil olmak arzusunu belirtmiştir. Dolayısıyla kadınlarımızı hiçbir vatandaşlık vazifesinden uzak tutamayız. Çünkü hakların tümü vazifelerden doğar." (Hâkimiyet-i Milliye,1931 İstanbul konuşması).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Türk kadınları, memleketin yazgısını millet adına yöneten siyasî topluluğa dâhil olmak arzusunu göstermekle, memleketin, milletin vatandaşlara yüklediği görevlerin hiçbirinden kendilerinin uzak bırakılacağını düşünmezler. Çünkü görev karşılığı olmayan hak yoktur." (Atatürk, 1997; 1935, İstanbul konuşması)

"Dünya üzerinde hiçbir medeni toplum, kadınlarının seçme ve seçilme haklarına sahip olmasını engelleyemez. Bu hak, insanlığa verilmiş en doğal haklardandır." (1934 Konya konuşması)

"Bugün, Türk kadınını, tüm sosyal ve siyasi haklarıyla tanımak, ona seçme ve seçilme hakkı vermek, ilerlememiz için zorunludur." (1934, Türkiye Büyük Millet Meclisi konuşması (TBMM))

Siyasî hayatta belediye seçimlerinde tecrübesini yapan Türk kadını, bu sefer de mebus seçme ve seçilme suretiyle haklarının en büyüğünü elde etmiş bulunuyor. Medenî memleketlerin birçoğunda, kadından esirgenen bu hak, bugün Türk kadınının elindedir ve onu salâhiyet ve liyakatle kullanacaktır." (Atatürk, 1934; 1935, İstanbul konuşması).

"Türk kadını, Türk toplumunun en önemli dayanağıdır. Ona verilen haklar, medeniyet yolunda attığımız en önemli adımlardandır." (1935, Bursa konuşması)

"Kadının siyasal yetersizliğine mantıklı hiçbir sebep yoktur. Bu konudaki tereddüt ve olumsuz düşünüş biçimi, geçmişin toplumsal bir niteliğinin can çekişen bir hatırasıdır." (İnan, 1969; 1935 İstanbul I. Türk Kadın Kongresi)

"Seçme ve seçilme hakkı, Türk kadınını çağdaş dünyada yerini almak için cesaretlendiren bir adımdır." (1935, İstanbul konuşması)

Kadınların siyasette yer alması konusunda da önemli adımlar atılmıştır ancak bu alanda hala cinsiyet eşitsizliği devam etmektedir. Geçmişten günümüze TBMM'deki vekil ve kadın vekil sayıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Geçmişten günümüze TBMM vekil ve kadın vekil sayıları (TESAV, 2015)

Meclis	Yıl	Vekil Sayısı	Kadın
1	1920-1923	437	0
2	1934-1935	399	18
3	1939-1943	424	16
4	1943-1946	455	46
5	1941-950	465	9
6	1950-1954	487	3
7	1954-1957	541	4
8	1957-1960	610	8
9	1961-1965	450	3
10	1965-1969	450	8
11	1969-1973	450	5
12	1973-1977	450	6
13	1977-1980	450	4
14	1983-1987	399	12
15	1987-1991	450	6
16	1991-1995	450	8
17	1995-1999	550	13
18	1999-2002	550	23
19	2002-2007	550	24
20	2007-2011	550	50

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

21	2011-2015	550 (Haziran)	79
22	2011-2015	550 (Kasım)	81
23	2015-2018	600	98
24	2018-2023	600	104
25	2023	600	121

Geçmişten bugüne değin 24 hükümet kurulmuştur. 2015 seçimlerinde Haziran ve Kasım aylarında iki kez seçim yapılmıştır. 1. TBMM'de kadın milletvekili yoktu, çünkü Türkiye'de kadınların seçme ve seçilme hakkı henüz tanınmamıştı. 1934'te kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanındıktan sonra 1935 genel seçimlerinde ilk kez 18 kadın milletvekili meclise girdi. 1960-1980 yıllarda genel vekil sayısında artış olmasına rağmen mecliste kadın temsili oldukça sınırlı kalmıştır. Özellikle 1954'te 547 velin içerisinden yalnızca 4'ü; 1957'de 610 vekil arasından sadece 8'i kadındır. 1950 ve 1961'de ise yalnızca 3 kadın vekil mecliste yer almıştır. 2023 seçimlerinde TBMM'de 600 milletvekili içerisinde 121'i kadın milletvekili bulunmaktadır. Meclisin %20'si kadın vekillerden oluşmaktadır. 2000'lerden sonra meclisteki genel vekil sayısı nüfusla orantılıdır. Başlangıçta 550 iken nüfus artışına göre sayı 600'e çıkarılmıştır. Ancak 2000'li yıllardan önce meclisteki genel vekil sayılarında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Cumhuriyetten 2000'li yıllara kadar TBMM'deki milletvekili sayılarındaki dalgalanmanın birkaç nedeni vardır. Bu sayılar esasen hem anayasal düzenlemelere hem de dönemin siyasi ve hukuki ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. Vekil sayısı nüfusa bağlı olsa da, milletvekili sayısının bir yükselip bir düşmesinin ardındaki temel nedenler şunlardır:

Anayasal düzenlemeler ve yasalar

TBMM'deki milletvekili sayıları anayasa ve seçim kanunlarıyla belirlenmektedir. Bu düzenlemeler zamanla değiştirilmiş, farklı dönemlerde değişikliklere gidilmiştir. Türkiye'nin 1924, 1961 ve 1982 Anayasaları, milletvekili sayılarıyla ilgili düzenlemelerde farklı yaklaşımlar getirmiştir:

1924 Anayasası

Milletvekili sayısını 435 olarak belirledi. Ancak nüfusun artışıyla birlikte çeşitli kanun değişiklikleri yapıldı.

1961 Anayasası

450 milletvekili öngörülmüş, ancak daha sonra bu sayı 1977'de 450'den 550'ye çıkarıldı.

1982 Anayasası

Milletvekili sayısını önce 400 olarak belirledi, 1987'de yapılan anayasa değişikliği ile bu sayı tekrar 450'ye çıkarıldı ve 1995'te 550 milletvekiline yükseltildi.

Seçim kanunları ve siyasi hesaplamalar

Her seçim döneminde, siyasi ortam ve ihtiyaçlara göre milletvekili sayıları yeniden düzenlenebiliyordu. Bu dalgalanmanın bir nedeni de seçim bölgelerinin temsilde adalet ve yönetimde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

istikrar amacıyla yeniden düzenlenmesiydi. Örneğin, nüfus yoğunluğu veya seçmen kitlesi hızlı artan bölgelerde milletvekili sayıları artırılırken, diğer bölgelerde azaltmalar olabiliyordu. Dolayısıyla bu sayılar tamamen nüfusa göre değil, aynı zamanda siyasi dengeler ve yönetim ihtiyaçları doğrultusunda değişmiştir.

Temsilde adalet ve yönetimde istikrar arayışı

Her seçimde milletvekili sayısının değiştirilmesi, temsilde adalet ve yönetimde istikrar hedeflerine ulaşma çabasıyla ilgilidir. Nüfus artışının dengeli bir biçimde temsil edilmesi için zaman zaman yeni düzenlemeler getirilmiştir. Örneğin, büyük şehirlerin artan nüfusları daha fazla milletvekili gerektirirken, kırsal kesimlerde azalan nüfus daha az temsilciyle temsil edilmiştir.

Darbeler ve siyasal dönüşümler

Türkiye'de yaşanan askeri darbeler ve siyasal krizler de milletvekili sayısındaki dalgalanmalarda etkili olmuştur. Örneğin, 1960 darbesinden sonra oluşturulan Kurucu Meclis ve 1980 darbesinden sonra yapılan anayasal düzenlemeler milletvekili sayılarında değişikliklere yol açmıştır.

Nüfusa göre dağılım kriterleri

Milletvekili sayısındaki iniş çıkışlar tamamen nüfusa bağlı olarak şekillenmemiştir, ancak nüfusun seçim bölgeleri üzerindeki etkisi vardır. Türkiye'de milletvekili dağılımı, seçim bölgelerinin nüfusuna göre yapılır, ancak her il en az bir milletvekili çıkarır. Bu da bazı illerde nüfus düşse bile milletvekili sayısının sabit kalmasına neden olmuştur.

Sonuç olarak, milletvekili sayılarındaki dalgalanmalar yalnızca nüfus değişimleriyle açıklanamaz; anayasa değişiklikleri, seçim kanunları, siyasal ihtiyaçlar ve temsilde adalet gibi etmenler de bu sayıların belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Türkiye'nin hızlı sosyo-ekonomik dönüşümü ve dönemsel siyasi gelişmeleri de bu değişkenliği açıklayan temel unsurlardır.

Kadınların siyasi temsili her ne kadar artmış olsa da, genel vekil sayısına oranla hala düşük seviyeler de seyretmektedir. TBMM'de yer alan bazı önemli kadın bakanlar ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Türkiye'de ilk kadın bakanlar ve bakanlık yaptıkları alan (Zorba, 2020; Wikipedia, 2024)

No	Alan	Kadın	Yıl
1	Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanı	Türkan Akyol (ilk)	1971
2	Kültür Bakanı	Hayriye Ayşe Nermin Neftçi (ilk)	1974
3	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanı	İmren Aykut (2 dönem)	1987-1989
5	Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet B.	İmren Aykut (ilk)	1990
6	Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet B.	Güler İleri	1991
7	Ekonomiden Sorumlu B.	Tansu Çiller	1991
8	Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet B.	Türkan Akyol	1993
9	Çevre Bakanı-Turizm Bakanı	Işılay Saygın (iki kez üst üste)	1996
10	Dışişleri Bakanı	Tansu Çiller (ilk)	1996
11	İçişleri Bakanı	Meral Akşener (ilk)	1996
12	Çevre Bakanı	İmren Aykut	1997
13	Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet B.	Işılay Saygın	1997
14	Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet B.	Melda Bayer	2002
15	Adalet Bakanı	Aysel Çelikel (ilk)	2002
16	Turizm Bakanı	Güldal Akşit	2002
17	Kıbrıs ve Yurt Dışında Yaşayan Vatandaşlardan Sorumlu	Tayyibe Gülek	2002
18	Kadın ve Aileden Sorumlu B.	Güldal Akşit	2003
19	Kadın ve Aileden Sorumlu B.	Nimet Baş	2005-2007
20	Kadın ve Aileden Sorumlu B.	Selma Aliye Kavaf	2007-2009
21	MEB	Nimet Baş (ilk)	2009
22	MEB	Nimet Çubukçu	2009
23	Aile ve Sosyal Politikalar	Fatma Şahin	2011
24	Aile ve Sosyal Politikalar	Ayşenur İslam	2013
25	Aile ve Sosyal Politikalar	Ayşen Gürcan	2015
26	AB Bakanlığı	Beril Dedeoğlu (ilk)	2015
27	Aile ve Sosyal Politikalar	Sema Ramazanoğlu	2015
28	Çevre ve Şehircilik	Fatma Güldemet Sarı	2015
29	Aile ve Sosyal Politikalar	Fatma Betül Sayan Kaya	2016
30	Çalışma ve Sosyal Güvenlik	Jülide Sarıeroğlu	2016
31	Aile ve Sosyal Politikalar	Zehra Zümrüt Selçuk	2018
32	Ticaret Bakanı	Ruhsar Pekcan (ilk)	2018
33	Aile ve Sosyal Hizmetler	Derya Yanık	2021
34	Aile ve Sosyal Hizmetler	Mahinur Özdemir Göktaş	2023

Toplamda 27 kadın bakan görev almıştır, ancak genel olarak kadınların bakanlık görevlerinde bulunma oranı düşük kalmıştır. Tansu Çiller başbakanlığı döneminde ayrıca Ekonomiden sorumlu başbakan yardımcılığı görevini de icra etmiştir. İlk Milli Eğitim Bakanı (MEB) Nimet Baş; Ticaret Bakanı Ruhsar Pekcan; Sağlık Bakanı Türkan Akyol; Kültür Bakanı Hayriye Ayşe Nermin Neftçi; Aile ve Çalışma Bakanı İmren Aykut; AB Bakanı beril Dedeoğlu; Adalet bakanı Aysel Çekilel; İçişleri Bakanı Meral Akşener; Dışişleri Bakanı Tansu Çiller; Turizm Bakanı Güldal Akşit olmuştur. Kadınlar genellikle kadın ve aileden sorumlu ve çalışma-sosyal güvenlik bakanlıklarına getirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de öncü Türk kadınları

Bu bölümde Türkiye'de bir konuda/alanda öncü olan kadınlara yer verilmiştir. Bu kadınlara ve alanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de öncü Türk kadınlar (Wikipedia, 2025)

No	Alan	Kadın	Yıl
1	İlk Kadın Romancı	Fatma Aliye Hanım	1892
2	İlk Kadın Öğretmen	Fatma Refet Angın	1955
3	İlk Kadın Tiyatrocu	Afife Jale	1902
4	İlk Kadın Sporcu	Halet Çambel	1936
5	İlk Kadın Gazeteci	Selma Rıza Feraceli	1872-1931
6	İlk Kadın Hukukçu	Süreyya Agaoğlu	1903-1989
7	İlk Güzellik Yarışması Kazananı	Keriman Halis (Türkiye'nin ilk "Dünya Güzeli)	1929
8	İlk Veteriner	Merver Ansel	1935
9	İlk Kadın Muhtar	Gül Esin	1933
10	İlk Kadın Milletvekili	Hatice Özgener	1865-1940
11	İlk Kadın Pilot	Sabiha Gökçen	1936
12	İlk Seçilmiş Kadın Bakan	İmren Aykut	1987
13	İlk Kadın Vali	Lale Aytaman	1991
14	İlk ve tek kadın içişleri bakanı	Meral Akşener	1996
15	İlk dışişleri bakanı	Tansu Çiller	1996
16	İlk Kadın Adalet Bakanı	Aysel Çelikel	2002
17	İlk Kadın Başbakan	Tansu Çiller	1993-1996
18	İlk Eurovision şarkı yarışması birincisi	Sertap Erener	2004
19	İlk Kadın F16 pilotu	Berna Şen	2024
20	İlk Kadın Merkez Bankası Başkanı	Hafize Gaye Erkan	2023-2024
21	İlk Kadın Yargıtay Üyesi	Melahat Ruacan	1945
22	İlk Kadın Rektör	Saffet Rıza Alpar	1933
23	İlk Kadın Profesör	Fazıla Şevket Giz	1944
24	İlk Kadın Millî Eğitim Müdürü	Güler Karakülah	1990
25	İlk Kadın Doktor	Safiye Ali	1921
26	İlk Kadın Diplomat	Adile Ayda	1958-59-61-66-67
27	İlk Kadın Büyükelçi	Filiz Dinçmen	1965
28	İlk Kadın Baro Başkanı	Fatma Nermin Özkaya	1969
29	İlk Kadın Belediye Başkanı	Sadiye Hanım	1930

Tablo 3 incelendiğinde Türk kadınlarının her alanda topluma öncü çalışmalar yapması teşvik edilmelidir. Bu sayılar ve alanlar artırılmalıdır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ünal (2014) ve Konan (2011) çalışmalarında Türk kadınının yalnızca siyasi haklar elde etme süreçlerini incelemişlerdir. Resmi belge ve kaynaklar kullanıldığı için bu çalışmanın verileri ile seçme-seçilme haklarını elde etmesi başlığı altındaki verilerle benzerdir. Konu alanı olarak bu yazarlar sınırlı bir alanı çalışmışken bu araştırmada kadının eğitim hakkı, çalışma hakkı, medeni kanunda elde ettiği haklar incelenmiştir.

Tezel (1983) ve Feyzioğlu (1986) Atatürk ve kadın hakları; Eldeniz (1956) Atatürk ve kadın; Özdemir (2009) Türk kadınının toplumsal konumu; Göksel (1998) Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk; Kurnaz (1991) Cumhuriyet öncesinde Türk kadını konularında çalışmalar yapmışlardır.

Zorba (2020)'nın doktora tezinde Osmanlı'dan 1950 yılına kadar Türk kadınlarının statüsü incelenmiş, ilk vekiller, kadın siyasetçilere yer verilmiştir ancak bu çalışmada 1950'ye kadar sınırlandırılmıştır. 1950'den 2025'e kadar olan süreç ele alınmamıştır. Bu nedenle bu makale kapsam açısından daha geniştir ayrıca yalnızca siyasetçi kadınlar ele alınmamış olup sporcu, pilot, doktor, veteriner, sanatçı, rektör, profesör vs. alanında ilk olan kadınlara yer verilmiştir.

Doğan (2020)'ın doktora tezinde Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadın hakları ve kadına yönelik şiddetin Osmanlı basınına yansıması konusu ele alınmıştır. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte, sosyal yaşamdan iş yaşamına, seçme-seçilme gibi siyasal haklara kadar kadınlarla ilgili düzenlemeler ve bu düzenlemelerin yansımalarına değinilmiştir. Bu açıdan konusal olarak benzerdir. Ancak bu çalışmada 2024 yılını da dâhil edilerek kadının toplumsal, siyasal, ekonomik ve eğitim açılarından ele alınmıştır.

Öztürk (2020), Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de kadın haklarını incelenmiştir**.** 1980 sonrası dönemde kadınların kendi hak ve özgürlüklerini aradığı bir dönemdir. 1982 Anayasası'nın tanımış olduğu eşitlik, adalet temelli sisteminde bu eşitliklerden faydalanmak isteyen kadınlar harekete geçmiştir. Birleşmiş Milletlerin ilan ettiği "Kadının On Yılı'ndan yola çıkarak isteklerini kabul ettirmeye çalışmışlar ve o süreçte Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Sözleşme Türkiye'de imzalanması ile birlikte Ayrımcılığa Karşı Kadın Dernekleri kurulmuştur. Çeşitli derneklerde dergilerle, sempozyum, miting, yürüyüş ve gösterilerle isteklerini dile getiren kadınlar, toplumdaki cinsiyet eşitsizliğine son vermeye çalışmışlardır. Kadına karşı şiddetin önüne geçilmesi ayrımcılığın önlenmesi ekonomik alanda erkeklerle eşit haklara gelebilmeleri için çalışmalar başlatmışlardır.

Özellikle kadın hakları ile ilgili çalışmalar ile bu araştırma arasında benzerlik olsa da diğer çalışmalarda öncü Türk kadınlarına, Türk kadın bakanlara yer verilmemiştir. Bu çalışmanın bulgular bölümündeki her başlığının altında Atatürk'ten doğrudan alıntılar yapılmıştır. Önceki yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların genel olarak kadın hakları ile ilgili olanı 1986 yılında yapılmıştır. Aradan 38 yıl geçmiş olup çeşitli ilerlemeler ve gerilemeler yaşanmıştır. Bu alanda güncel bir yayın mevcut değildir. Bu nedenle bu araştırma özgün bir çalışmadır.

Bu araştırmanın bulguları Atatürk'ün gözünde kadın olmak, kadınların eğitim hakkı, çalışma hakkı, seçme-seçilme hakkı, toplumsal hayattaki yeri ve Cumhuriyet'ten günümüze Türk tarihindeki öncü Türk kadınları başlıkları altında sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Atatürk'ün kadına yönelik söylediği sözlerden sıklıkla alıntılamalara başvurulan bu çalışmada bahsedilen sözlerin 13'ünü İstanbul; 10'unu İzmir; 9'unu Konya; 2'sini Ankara-Kastamonu; birini Bursa, Tarsus ve Afyonkarahisar'da söylemiştir.

Atatürk'e göre dünya üzerindeki yapılmış her şey kadının eseridir ve kadın sürekli münevver, faziletli ve güçlü olmalıdır. Aynı zamanda Türk kadının erkeklerden aşağı kalır yanı olmadığını, her konuda erkeklerin seviyesinde ve eşit olduğunu söylemiştir. Atatürk, kadınların özgürleşmesi, eğitilmesi, sosyal ve siyasal hayatta etkin bir rol üstlenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, kadınlar eşit bireyler olarak topluma katkıda bulunmalı ve geri planda kalmamalıdırlar. Atatürk'ün kadınlara ilişkin temel düşüncesi, onları sadece evde ve aile içinde sınırlı bir rolü olan bireyler olarak görmek yerine, toplumun her alanında aktif ve eşit haklara sahip kişiler olarak kabul edilmesidir. Bu yüzden, Atatürk'e göre kadınların "özlenecek" bir geçmişi değil, inşa edecekleri özgür ve eşit bir geleceği vardır. Atatürk, kadının toplumsal hayatta hak ettiği değeri bulmasının, modern Türkiye'nin inşası için vazgeçilmez olduğuna inanmıştır. Bu yüzden, kadınların eğitim, iş, siyaset gibi alanlarda aktif olmaları gerektiğini sürekli vurgulamıştır.

Cumhuriyet döneminden bu yana, Türk kadınları önemli ilerlemeler kaydetmiş olsalar da, hâlâ tam eşitlik sağlanamamıştır. Kadınların eğitim, iş, toplumsal yaşam ve siyaset alanında daha fazla temsil edilmesi için mücadele devam etmektedir. Kadın hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi, Türkiye'nin modernleşme sürecinde kritik öneme sahiptir.

Geçmişten günümüze kadının eğitim hakkına yönelik Atatürk döneminde büyük reformlar gerçekleştirilmiştir. 1926'da eğitimin laikleşmesi ve karma eğitim sisteminin benimsenmesi, kadınların eğitimde eşit haklara sahip olmasının temelini oluşturdu. Günümüzde, kadınların eğitim düzeyi artmış, üniversiteye giriş oranları yükselmiştir. Eğitim alanında fırsat eşitliği sağlama yönünde çabalar devam etmektedir.

Geçmişten günümüze kadının çalışma hakkı konusunda Atatürk döneminde kadınların çalışma hayatına katılımı teşvik edilmiştir. 1930'larda kadınlar, çeşitli meslek gruplarında yer almaya başlamıştır. Günümüzde ise kadınlar, iş gücünde daha görünür hale gelmiş, farklı sektörlerde çalışmakta, ancak hâlâ eşit ücret ve terfi gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Geçmişten günümüze kadının seçme ve seçilme hakkı konusunda Atatürk döneminde 1934 yılında Türk kadınları, seçme ve seçilme hakkını elde etmiştir. Bu, Türk kadınının toplumsal hayatta eşitlik mücadelesinin en önemli adımlarından biriydi. Günümüzde ise kadınlar, siyasi hayatta yer almakta, mecliste ve yerel yönetimlerde temsil edilmektedir. Ancak, kadın temsil oranları hâlâ istenilen seviyede değildir.

Geçmişten günümüze kadının toplumsal hayatta yer edinme hakkı Atatürk döneminde kadınlar, toplumsal hayatta aktif rol alabilmeleri için pek çok hak elde ettiler. Kadınlara medeni haklar tanındı, boşanma, miras ve mülkiyet hakları verildi. Günümüzde ise kadınlar, toplumsal yaşamda daha fazla yer almakta ve karar alma süreçlerine katılmaktadır. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda hâlâ zorluklar yaşanmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Günümüzde kadına yönelik şiddetle mücadele için yasalar çıkarılmış ve çeşitli kampanyalar başlatılmıştır. Kadınların haklarını savunma konusunda kadın dernekleri ve sivil toplum kuruluşları aktif rol oynamaktadır.

Geçmişten günümüze kadının sosyal ve kültürel değişimi konusunda kadınların toplumsal rolleri, zamanla değişmiş, geleneksel rollerin dışına çıkarak farklı alanlarda kendilerini ifade etmeye başlamışlardır. Kadınların sosyal hayatta daha aktif olmaları, toplumsal normların da değişmesine katkıda bulunmuştur.

Geçmişten günümüze özellikle 2000'li yıllardan önce mecliste genel vekil sayısında yıllara göre tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bunun darbeler, anayasalar, nüfus artışı vb. farklı sebepleri olmasına rağmen şu anki nüfusa göre vekil sayısı 600 iken 1957 yılındaki seçimlerde 1924 anayasasına göre 435 vekil olması gerekirken 610 vekilin meclise girmesi dikkat çekicidir. 1950-1961 seçimlerinde 3; 1954-1977 seçimlerinde 4; 1957 seçiminde ise yalnızca 8 kadın vekil meclise girmiştir. Bu oran genel vekil sayılarına oranla oldukça düşüktür. Genel olarak 1999 seçimlerinde sonra kadın vekil sayılarında artış gözlenmiştir. 2015 seçimlerinde ise Haziran seçiminde 97 kadın vekil bulunurken 2015 Kasım seçiminde bu sayı 81'e gerilemiştir (TESAV, 2015; Zorba, 2020).

Geçmişten günümüze toplam 16 kadın bakan mecliste yer almıştır. Kadınlar, genelde aile bakanlıklarında görev almıştır. Bu görev süreleri ise oldukça kısadır. Dış işleri bakanlığı, enerji, kültür, adalet, tarım, sanayi, ulaştırma, çevre ve gençlik bakanlıklarında günümüze kadar hiç kadın bakan seçilmemiştir.

Türk kadınına cumhuriyet döneminde verilen değerin tekrar verilmesi önerilmektedir.

Kadın sığınma evleri ve vb. Kuruluşların kapatılarak kadının güçlendirilmesi, erkeklere yönelik eğitim verilmesi ve bu tür utanç verici kurumlara ihtiyaç duyulmaması için önlemler alınmalıdır.

TBMM'de kadına yeterince yer verilmediği dikkate alınarak belirli bir kadın-erkek vekil ve bakan sayısı oluşturulup dağılımlar eşit yapılmalıdır.

Kadınların bakanlık süresi kısa olup genelde aile ve sosyal işler bakanlığı görevi verilmiştir. Kadınlarımızın bakanlık sürelerinin uzatılıp adalet, dış işleri, gençlik, çevre, enerji vb. Bakanlık alanlarında da görev verilmesi önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Ak, H. Ş. (2016). Osmanlı ve cumhuriyetin ilk yıllarında kadın hareketleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi 7(18),* 46-63.
Altındal, M. (1994). *Osmanlıda kadınlığın durumu*. (1.b.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
Atatürk, Mustafa Kemal (1923). *Konya konuşması.* [Konya].
Atatürk, Mustafa Kemal (1923). *İzmir konuşması.* [İzmir].
Atatürk, Mustafa Kemal (1923). *Tarsus konuşması.* [Tarsus].
Atatürk, Mustafa Kemal (1925). *İnebolu konuşması.* [İnebolu].
Atatürk, Mustafa Kemal (1925). *Kastamonu konuşması.* [Kastamonu].
Atatürk, Mustafa Kemal (1925). *Afyonkarahisar konuşması*. [Afyonkarahisar].
Atatürk, Mustafa Kemal (1925). *İstanbul konuşması.* [İstanbul].
Atatürk, Mustafa Kemal (1929). *İzmir konuşması.* [İzmir].
Atatürk, Mustafa Kemal (1930). *Ankara konuşması.* [Ankara].
Atatürk, Mustafa Kemal (1931). *İzmir konuşması.* [İzmir].
Atatürk, Mustafa Kemal (1932). *İstanbul konuşması.* [İstanbul].
Atatürk, Mustafa Kemal (1934). *Konya konuşması.* [Konya].
Atatürk, Mustafa Kemal (1934). *TBMM konuşması.* [Ankara].
Atatürk, Mustafa Kemal (1934). *Türk kadınına seçme ve seçilme hakkı verilmesinin ardından yazdığı notlar* (5 Aralık 1934).
Atatürk, Mustafa Kemal (1935). *İstanbul Kadınlar Kongresi konuşması*. [İstanbul].
Atatürk, Mustafa Kemal (1935). *Bursa konuşması.* [Bursa].
Atatürk Araştırmaları Merkezi (ATAM), (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*, Cilt 2
Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, Konya'da kadınlar ile konuşma.
Aydın, Harun (2015). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de kadın, *Curr Res Soc Sci,* 1*(3),* 84-96.
Balcı, Ali. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.
Berktay, F. (1994). *Kadın Hareketinin Kurumsallaşması: Fırsatlar ve Rizikolar***,** Çev: Meral Akkent,1. Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
Berktay, F. (2015). *Tarihin cinsiyeti.* İstanbul: Metis Yayınları.
Borak, S. (1997). *Atatürk'ün resmi yayınlara girmemiş söylev demeç yazışma ve söyleşileri,* İstanbul: Kaynak Yayınları.
Bozok, S. ve Bozok, C. (1914). *Hep Atatürk'ün yanında*, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara:* Pegem Akademi.
Craven, L. (1789). *Voyage de milady Craven â consrtantinople, par la crimee*, Paris: Durand.
Çakır, S. (1991). *Siyasal yaşama katılım mücadelesinde Türk kadını,* İstanbul: Kadınlar ve Siyasal Yaşam, (131-141 içinde).
Çakır, S. (2007). *Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi içinde. Modern siyasal ideolojiler.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
Çakır, S., ve Alkan, A. (2014). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan modern Türkiye'ye cinsiyet rejimi: Süreklilik ve kırılmalar.* F. Alpkaya, B. Duru (Drl.), 1920'den Günümüze Türkiye'de toplumsal yapı ve değişim (229-271). Ankara: Phoenix Yayınları.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Durakbaşa, A. (1998). Cumhuriyet döneminde modern kadın ve erkek kimliklerinin oluşumu: Kemalist kadın kimliği ve münevver erkekler, Ed.: Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu (Ed.) *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler,* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
Doğan, G. (2020). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadın hakları ve kadına yönelik şiddetin Osmanlı basınına yansıması,* Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gaziantep.
Doğramacı, E. (1989). *Türkiye'de kadının dünü ve bugünü,* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Elçiçeği, B., (2022). Değerlerin davranış boyutuna yansımaları: Osmanlı devleti örneği (1256-1924). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6 *(11),* 22-38.
Eldeniz, P. N. (1956). Atatürk ve Türk kadını. *Belleten,* 20 *(80),* 739-746. https://doi.org/10.37879/ttkbelleten.1274532
Feyzioğlu, T. (1986). Atatürk ve kadın kakları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,* 2 *(6)*, 585-602, atam.gov.tr
Galvan, J. (2006). *Writing literature reviews: a guide for students of the behavioral sciences*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
Göksel, B., (1998). Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14, sayı 41, 406-416.
Irmak, S. (1981). *Atatürk ve Türkiye'de çağdaşlaşma atılımları,* İstanbul: Hisarbank Kültür Yayınları.
İbn-i Haldun (2011). *Mukaddime* (S. Uludağ Çeviren), İstanbul: Dergâh Yayınları.
İnan, R. (1994). *Atatürk ve Türk kadını, X. Türk tarih kongresi,* VI. Cilt, 22-26 Eylül 1986, Ankara.
İnan, A. (1969). *Medeni bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün el yazıları,* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
İnan, A. (1982). *Tarih boyunca Türk kadınının hak ve görevleri,* 4.bs. İstanbul: Milli Eğitim basımevi.
İnan, A. (1918). *Mustafa Kemal Atatürk'ün Karlsbad Hatırları* (kitap). Nurer Uğurlu (Ed.). İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayımcılık A.Ş. "Mustafa Kemal Atatürk'ün Altı Defterde Yazdıkları"
Karal, E. Z. (1986). *Atatürk'ten düşünceler.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
Kaptan, S. (1977). *Bilimsel araştırma teknikleri.* Ankara: Tek Işık Matbaası ve Rehber Yayınevi.
Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, (1925). *Atatürk'ün Kastamonu'ya gelişi, şapka ve kıyafet ınkılabı*,https://kastamonu.ktb.gov.tr/tr-63803/ataturk39un-kastamonu39ya-gelisi-sapka-ve-kiyafet-inkil-.html.
Kırkpınar, L. (1998). Türkiye'de toplumsal değişme sürecinde kadın**,** İç: Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu (Ed.) *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
Kocatürk, U. (1984). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri.* Ankara: Turhan Yayınevi.
Konan, B. (2011). Türk kadınının siyasi hakları kazanma süreci, *AUHFD,* 60 *(1),* 157- 174.
Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını,* Ankara: T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurulu Başkanlığı Yayınları, No: 4.
Kurt, S. K. (2011). *Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi: Haremden mektebe,* Yitik Hazine Yayınları, No: 1; İstanbul.
Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Sencer, M. (1986). *İnsan hakları "Ana kuruluşlar ve belgeler",* Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme Yayınları, No: 214.
Sevük, İ.H. (1956). *Atatürk için,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1034-1060.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sezer, A. (1998). Türkiye'de ki ilk kadın milletvekilleri ve meclisteki çalışmaları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14, sy. 42, 889-905.
Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi.* https://fenitay.wordpress.com/ders-icerigi-ve-sunular
Şen, M. E. ve Saltekin, F. (2012). Osmanlı toplumunda kadınların mahkeme önündeki hukuk mücadelesi: 235 no'lu Seydişehir şer'iyye sicil defterine göre, *Turkish Studies,* 7 *(4),* 2793-2807.
ÖSYM, (1990). *ÖSYM istatistikleri.*osym.gov.tr
Özdemir, G. (2009). Türk kadınının toplumsal konumunun gelişim süreci, N*amık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Metinleri*, 3, 7-18.
Öztürk, Z.T. (2020). *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de kadın hakları*, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük.
Taşkıran, T. (1973). Cumhuriyetin 50. yılında Türk kadın hakları, Ankara.
Tekeli, Ş. (1982). *Kadınlar ve siyasal toplumsal hayat*, İstanbul: Birikim Yayınları.
Tekin, S. (2010) Osmanlı'da kadın ve kadın hapishaneleri, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi,* 29 *(47),* 83-102.
TESAV, (2015). *Cumhuriyet döneminde kadın vekil sayıları*, Toplumsal ekonomik siyasal araştırmalar vakfı, Ankara.
Tezel, S. (1983). *Atatürk ve kadın hakları.* Ankara: T. T. B. Yayınları.
TKDF, (2023). *Türkiye kadın dernekleri federasyonu 2023 yılı kadın cinayetleri verileri raporu* (https://www.tkdf.org.tr/bizden-haberler/2023-yili-kadin-cinayetleri-verileri-raporu).
Toprak, Z. (1988). *Cumhuriyet halk fırkasından önce kurulan parti, kadınlar halk fırkası, Tarih ve Toplum,* Sayı: 51, Cilt: 9, 5-12.
Toska, Z. (1998). Cumhuriyet'in kadın ideali: Eşiği aşanlar ve aşamayanlar, Ed.: Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu (Ed.) *75 yılda kadınlar ve erkekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2023). *Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri, 2023.* Erişim: https://data.tuik.gov.tr)
TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2024). *Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri, 2024.* Erişim: https://data.tuik.gov.tr)
Ünal, S. (2014). Türk kadınının seçme ve seçilme hakkını kazanması ve basın, *Turkish Studies,* 9 *(7),* 525-559.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, A. (2010). *Osmanlı'dan cumhuriyete: Kadın kimliğinin biçimlendirilmesi,* ÇTTAD, IX (20-21), 191-212.
Zorba, H. Ş. (2020). *Osmanlıdan 1950'ye Türk kadın haklarının ve statüsünün gelişim süreci,* Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
Wikipedia, (2025). Türkiye Cumhuriyetinin kadın bakanları, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye_Cumhuriyeti%27nin_kad%C4%B1n_bakanlar%C4%B1_listesi, Erişim tarihi: 12.01.2025.
Wikipedia, (2025). Mesleklerine göre ilk kadınlar listesi, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_mesleklerine_g%C3%B6re_ilk_kad%C4%B1nlar_listesi. Erişim tarihi: 12.01.2025.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Örgütsel Muhalefet ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişki: Öğretmen Algıları[1]

The Relationship Between Organizational Dissent and the Learning School: Teachers' Perceptions

Kerem DOĞAN, Öğretmen, MEB, kerem.dogan@hotmail.com

Seyithan Demirdağ, Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, seyithandemirdag@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 7 Ocak 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma birinci yazarın "Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Davranışları ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki" isimli tezinden üretilmiştir.

Doğan, K. ve Demirdağ, S. (2025). Örgütsel muhalefet ile öğrenen okul arasındaki ilişki: Öğretmen algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1061-1083.
DOI. 10.51460/baebd.1614894

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, tabakalı örnekleme tekniği olup Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ildeki kamu ve özel okullarda görevli, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 388 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, gönüllü öğretmenlerden dijital ortamda "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" ve "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı aracılığıyla bulgular frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamalarının yanı sıra bağımsız örneklem t-testi, Anova, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel muhalefetle ilgili genel algılarının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul konusundaki genel algılarının ise "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının, öğrenen okul algılarını negatif ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Örgütsel muhalefet, Öğrenen okul, Öğretmenler

Abstract. The aim of this study is to examine the relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school. This research, conducted during the 2023-2024 academic year, employs a correlational survey design, one of the quantitative research methods. The sample consists of 388 teachers working in public and private schools at the preschool, primary, secondary, and high school levels in a province located in the Western Black Sea region, selected using the stratified sampling technique. Data were collected digitally from volunteer teachers through the 'Organizational Dissent Scale' and the 'Learning School Scale.' Findings were analyzed using SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) through frequency, percentage, mean, and standard deviation calculations, as well as independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis. According to the findings, teachers' general perceptions of organizational dissent were observed to be at the 'disagree' level, while their perceptions of the learning school were found to be at the 'agree' level. Additionally, the study revealed a weak and negative significant relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school. Finally, it was determined that teachers' organizational dissent behaviors negatively and significantly predict their perceptions of the learning school.
Keywords: Organizational dissent, Learning school, Teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The ability of organizations to sustain their roles in the business world depends on their adoption of a learning organization structure. These organizations, which master the art of learning, swiftly adapt to changing circumstances, and continually renew themselves, analyze their organizational processes transparently to develop a robust strategic roadmap and demonstrate significant potential for rapidly achieving their objectives. In the 21st century, the rapid advancement of technology has compelled organizations to continuously evolve and integrate with innovative systems. Particularly since the 1980s, heightened awareness of the positive impact of learning on production has brought the concept of the "learning organization" to the forefront.

From the very beginning of human existence, individuals have recognized the necessity of collective action to achieve their future-oriented goals. However, they have occasionally experienced dissatisfaction with the emotions, thoughts, and behaviors exhibited by management mechanisms, leading to tendencies toward alternative perspectives and sentiments. In today's world, factors such as the rapid dissemination of scientific and technological innovations and the ease of accessing information have led to significant paradigm shifts in individual and societal life. As the pace of global change continues to accelerate, the need for continuous learning and renewal has become unavoidable. In this context, it is imperative for organizations to embrace a culture of continuous learning to adapt to the process of change and sustain their operations.

Although the literature includes studies that examine organizational dissent and the learning school alongside various other variables, there appears to be a lack of research that investigates these two variables together. Thus, this study, which aims to explore the effects of organizational dissent on the learning school approach based on teachers' perceptions and to analyze the contributions of this interaction to organizational dynamics, is expected to make a significant contribution to the literature. In this context, the following research questions have been posed:

1. What are the levels of teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school?
2. Do teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school show significant differences based on gender, age, educational background, and professional seniority?
3. Is there a significant relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school?
4. Do teachers' organizational dissent behaviors significantly predict their levels of perception of the learning school?

Method. This study adopted the correlational survey model, one of the quantitative research methods. According to Karasar (2016), the survey model is a research approach that aims to describe the current situation as it exists. The correlational survey model, in particular, seeks to determine the presence and degree of relationships between variables. The population of this study comprises teachers working in the Zonguldak province and its districts during the 2023–2024 academic year. The sample was determined using the stratified sampling technique and includes 388 teachers employed in public and private schools across preschool, primary, middle, and high school levels in Zonguldak and its districts. Data for the research were collected using the "Organizational Dissent Scale" and the "Learning School Scale." The findings were analyzed using SPSS 26.0 (Statistical

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Package for Social Sciences) through frequency, percentage, mean, and standard deviation calculations, as well as independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis.

Results. The analysis of the data revealed that the arithmetic mean of teachers' overall organizational dissent scores was 2.92, with a standard deviation of 0.25. This value corresponds to the "Disagree" range, indicating that teachers' organizational dissent behaviors are generally at a low level. Among the subdimensions of organizational dissent, the highest score was observed in the "Dissent expressed to colleagues" subdimension (x=3.49; SD=0.34), which falls within the "Somewhat Agree" range. The study also found that the overall organizational dissent scores did not show a statistically significant difference based on gender (t=1.43; p=0.15). According to the findings of the correlation analysis, there is a weak, negative, and statistically significant relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school (r=−0.11; p<0.05). Lastly, the regression analysis indicated that teachers' perceptions of organizational dissent significantly predict their perceptions of the learning school (F=4.54; p=0.03). This finding suggests that teachers' organizational dissent behaviors explain 1% of the variance in their perceptions of the learning school.

Discussion and Conclusion. This study examines the relationship between organizational dissent and the learning school based on teachers' perceptions. Within this framework, the levels of organizational dissent and perceptions of the learning school among teachers were first evaluated. The results indicate that teachers' general perceptions of organizational dissent were at the "disagree" level. In contrast, their overall perceptions of the learning school were found to be at the "agree" level. This finding aligns with the results of studies conducted by Bozkaya (2023), Demirci (2023), and Esen (2021), which similarly reported high levels of teachers' perceptions of the learning school. The relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school was also investigated. The findings revealed a weak, negative, and statistically significant relationship between these two variables. This suggests that the relationship between teachers' organizational dissent behaviors and their perceptions of the learning school is minimal and inversely correlated. The core principle of the learning school concept is to create an environment where everyone is willing to learn and where continuous sharing of knowledge and experience is encouraged. Finally, the study examined the extent to which teachers' organizational dissent behaviors predict their perceptions of the learning school. The results indicate that teachers' organizational dissent behaviors negatively and significantly predict their perceptions of the learning school. Based on these findings, it can be concluded that an increase in teachers' organizational dissent behaviors is likely to have a negative impact on their perceptions of the learning school.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Muhalefet, toplumsal ve örgütsel süreçlerin temel bileşenlerinden biri olup, farklı fikir, değer ve hedeflerin bulunduğu ortamlarda kaçınılmaz bir olgudur. Örgütsel bağlamda, çalışanların politikalar, kararlar veya uygulamalara yönelik eleştirilerini ifade etmelerine olanak tanıyan bu süreç, "örgütsel muhalefet" olarak adlandırılır. Yapıcı bir şekilde yönetildiğinde, örgütsel muhalefet, örgütlerin kendilerini geliştirmeleri ve sürdürülebilir büyüme sağlamaları için önemli bir fırsat sunar. Farklı perspektifler arasında sinerji oluşturarak, uzlaşmacı bir ortamın gelişimine katkıda bulunur ve kolektif ilerlemeyi mümkün kılar. Öte yandan, örgütlerin hızla değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri, sürekli öğrenme ve kendini yenileme yeteneklerine bağlıdır. Öğrenen örgütler, değişen durumlara hızla adapte olabilen, stratejik yol haritalarını şeffaf bir şekilde analiz eden ve belirledikleri hedeflere etkin bir şekilde ilerleyen yapılardır. Bu tür örgütler, teknolojik ve yapısal değişimleri hayata geçirerek, geleceğe yönelik vizyonlarını gerçekleştirme potansiyeli gösterirler. Öğrenen örgüt yapısı, örgütlerin iş dünyasındaki rollerini sürdürebilmeleri ve rekabet avantajı elde edebilmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

21. yüzyılda teknolojinin olağanüstü bir hızla ilerlemesi, örgütleri sürekli kendilerini geliştirme ve yenilikçi sistemlere entegre olma çabası içine sokmaktadır. Öğrenen örgüte dair ilk çalışmaların Senge (2020) tarafından yapıldığı görülmektedir. Öğrenen örgüt, hedeflere ulaşmak için sergilenen çabaların sürekli iyileştirildiği, yeni fikirlerin ortaya çıkarıldığı ve paydaşların birlikte öğrenme süreçlerini gerçekleştirdiği bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Özdemir vd., 2013, s. 22). Bu bağlamda, geleceğin inşa edildiği okulların da birer eğitim örgütü olarak bu çağın gerektirdiği değişim ve yenilikleri bünyelerine entegre etmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

İnsan, varoluşundan itibaren geleceğe yönelik planlarına ulaşabilmek için kolektif hareket etme zorunluluğu taşımış, ancak zaman zaman yönetim mekanizmalarının sergilediği duygu, düşünce ve davranışlardan tatmin olmayarak farklı düşünme ve hissetme eğilimine girmiştir. Bu farklılığın eyleme dönüştüğü durumlar "muhalefet" olarak adlandırılmaktadır. Alan yazında muhalefete ilişkin birçok tanım bulunduğu görülmektedir. Dağlı ve Ağalday (2015, s. 171) ile Redding'e (1985, s. 246) göre, muhalefet, bir olayın bireyin kabul sınırlarını aşması sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Genellikle anlaşmazlık veya ayrışma gibi olumsuz çağrışımlar yapmasına karşın, muhalefet, iletişim sürecinde dönüt sağlanması ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıyla örgütsel gelişimi destekleyen önemli bir unsurdur (Kavak ve Kaygı, 2018, s. 34). Bu bağlamda, örgütsel muhalefet, örgüt yöneticileri ile çalışanlar arasında düşünce farklılıklarının ve görüş ayrılıklarının varlığını ifade eder. Ancak örgütsel muhalefet, yalnızca fikir ayrılıklarının bulunmasıyla sınırlı kalmamakta, bu farklılıkların dile getirilmesini de içermektedir (Özdemir, 2010, s. 34). Kassing'e (2008, s. 343) göre, örgütsel muhalefet, örgüt içindeki unsurların düşünce farklılıklarını ve anlaşmazlıklarını ifade etme sürecidir.

Örgütsel muhalefet üzerine yapılan araştırmalar, hem yurt içi hem de uluslararası literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Dilber Ayduk (2023), öğretmenlerin örgütsel muhalefet motivasyonlarını incelediği çalışmasında, yönetsel faktörlerin ve karar alma süreçlerine katılım eksikliğinin bu davranışları tetiklediğini bulmuştur. Adak (2023), öğretmenlerin açık ve gizli muhalefet davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini gözlemlerken, Eşsiz (2023) açık muhalefet ile performans arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Gedik (2022), otoriter yönetim tarzları ile öğretmenlerin muhalefet

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

davranışları arasında negatif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Garner (2022), örgütsel muhalefetin bireyleri ve grupları etkileyerek örgütsel dinamikleri şekillendirdiğini vurgulamıştır. Harp (2021) ise muhalif davranışların adalet algısı ve çatışmalarla ilişkili olduğunu belirtmiş, Riaza ve diğerleri (2020) çatışma ortamlarının muhalefet davranışlarını artırabileceğini savunmuştur. Örgüt içindeki aykırı sesler, başlangıçta olumsuz görülse de örgütün gelişimi ve ilerlemesi için önemli fırsatlar sunabilir. Fikir ayrılıkları ve aykırı görüşler, örgüt üyelerinin kendilerini geliştirme çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum, daha güçlü, analitik düşünebilen ve öğrenen bir örgüt yapısının oluşumuna zemin hazırlar. Öğrenen örgütler, bireylerin bakış açılarını genişleterek örgütün güncel ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamasına katkıda bulunur. Bu bağlamda, okulların öğrenen örgütler kategorisinde değerlendirilmesi mümkündür.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik yeniliklerin hızlı bir şekilde yayılması ve bilgiye erişimin kolaylaşması gibi etkenler, bireysel ve toplumsal yaşamda büyük paradigma değişimlerine yol açmaktadır. Küresel ölçekte değişim hızı giderek artarken, bu değişimlere uyum sağlayabilmek için sürekli öğrenme ve yenilenme gereksinimi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda, örgütlerin de değişim sürecine uyum sağlayarak işleyişlerini sürdürebilmek için sürekli öğrenme anlayışını benimsemeleri zorunludur (Erdil, 1996, s. 61). Örgütsel öğrenme tutumu, örgüt genelinde bilginin üretilmesi ve kullanılması yoluyla rekabet avantajı elde etmeyi hedefler. Öğrenen örgüt ise, çalışanların öncelikle "öğrenmeyi öğrenmesi" ve sonrasında öğrenmenin bireysel sınırların ötesine geçerek kolektif bir faaliyet haline gelmesiyle, değişimlere hızla uyum sağlayan, sürekli gelişim ve yenilik odaklı bir modern yönetim anlayışını ifade etmektedir (Özden, 2020, s. 121).

Öğrenen örgütlerde, öğrenme temel bir ilke olarak kabul edilmiştir. Bu tür örgütlerde çalışanlar, iş birliğine dayalı bir şekilde etkileşimde bulunarak öğrenme süreçlerini gerçekleştirirler. Öğrenen örgüt olabilmek için en önemli faktör, örgütlerde bireysel öğrenme faaliyetlerine engel olan bariyerlerin ortadan kaldırılmasıdır. Senge'ye (2020, s. 155) göre, örgütler yalnızca öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebilir ve bireysel öğrenme gerçekleşmeden örgütsel öğrenme mümkün değildir. Öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden ayıran temel özellikler arasında; öğrenmenin işin doğasına entegre bir faaliyet olarak gerçekleştirilmesi, öğrenmenin bir süreç olarak kabul edilmesi, tüm ilişkilerde iletişimin ön planda olması, bireysel gelişimle birlikte örgütün de gelişmesinin sağlanması, örgüt üyelerinin örgütlerini sürekli yapılandırma çabaları, örgütün geçmişinden çıkarımlar yaparak geleceğe yönelik stratejiler geliştirilmesi, çalışanların örgütlerini dinamiklik, verimlilik ve yenilik konularında eğitmesi ve örgütün bir parçası olmaktan duyulan mutluluk sayılabilir (Özden, 2020, s. 122).

Öğrenen örgüt olma özelliğini kazanması gereken en önemli kurumlar arasında okullar ön planda yer almaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı, bilgiyi öğrencilere sunma ve bu bilgiyi ezberletme üzerine kuruludur; ancak bu yaklaşım günümüzün gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır. Artık öğrencilerden beklenen, öğrenmeyi öğrenmeleri ve bu süreçte aktif rol almalarıdır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin okullarını öğrenen okullara dönüştürme sorumluluğunu üstlenmeleri elzemdir. Toplumsal yenileşme sürecinde okullar, çağın gerekliliklerine uyum sağlama noktasında kritik bir öneme sahiptir ve bu nedenle öğrenen örgütlerin liderliğini yapan kurumlar olarak değerlendirilmektedir (Uysal, 2021, s. 32). Öğrenen okullar, tecrübelerden ders çıkarma, iç ve dış dinamiklere uyum sağlama, bağımsızlık kazanma, dönütler aracılığıyla sorun çözme ve yenilikçi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gelişmeler doğrultusunda ilerleme çabasında olan kurumlardır (Başaran, 2000, s. 50). Toplumsal değişim dinamiklerini anlayarak, toplum için en uygun yolu çizebilecek bireyler yetiştirmek, okulların bu değişim çağına uyum sağlayarak öğrenen okul özelliğini kazanmasıyla mümkündür. Öğrenen okullarda, öğrenciler aktif öğrenme süreçlerine katılır ve öğrenen ile öğreten arasındaki ayrım ortadan kalkar; okul müdüründen velilere kadar tüm paydaşlar, öğrenen bir yapının parçası olur. Okulların değişime uyum sağlayarak gelişim göstermesi, ancak bireysel, grupsal ve örgütsel düzeyde gerçekleşen öğrenme süreçleriyle mümkün olabilir (Töremen, 2011, s. 3). Toplumsal yapının temeli olan gelecek nesillerin, öğrenen örgütlerde eğitim alarak ihtiyaç duyulan alanlara katkı sağlayabilen, sorunlara çözüm üreten ve sürekli gelişim anlayışıyla hareket eden bireyler olarak yetişmesi, toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi için sağlam bir altyapı oluşturacaktır (Kılıç, 2009, s. 26).

Öğrenen örgütler ve okullar üzerine gerçekleştirilen araştırmalar hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda geniş bir literatür oluşturmuştur. Kızıloğlu (2023), çalışmasında okul müdürlerinin öğrenen okul kavramına dair görüşlerini analiz etmeyi amaçlamış ve müdürlerin hem kendi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini bir gereklilik olarak kabul ettiklerini belirlemiştir. Demirci (2023), ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenen okula dair algılarını irdelemiş ve değişkenlerde güçlü ve pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bozkaya (2023) ise liselerde çalışan öğretmenlerin, okullarının öğrenen okul olma düzeyine ilişkin yüksek bir algıya sahip olduklarını gözlemlemiştir. Şık (2022) özel okulların öğrenen okul özelliklerini kazanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ve bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin artırılmasının önemini vurgulamıştır. Severs (2023), New Jersey'deki araştırmasında, kendini geliştirebilen ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilen öğretmenlerin, öğrenen okulların gelişimine büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Lūsēna-Ezera ve arkadaşları (2023), araştırmalarında öğrenci ve velilerin öğrenen okul algılarının düşük seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Cox (2022) ise öğrenen okullar olarak tanımlanan okulların, diğer eğitim kurumlarına kıyasla daha fazla mezun verdiğini göstermiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarıyla öğrenen okula yönelik algılarını ilişkisel olarak irdelemeyi amaçlamaktadır. Örgütsel muhalefet ile öğrenen okul arasındaki ilişki, bir eğitim kurumunun gelişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca bu kavramların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre incelenmesi belirli özelliklere sahip öğretmenlerin genel algılarını ortaya koyma adına önemli bir adım olacaktır. Alan yazın incelendiğinde, örgütsel muhalefet ve öğrenen okul kavramlarına ilişkin yapılan çalışmalarda demografik özellikler, sendika üyeliği ve eğitim düzeyi gibi faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda örgütsel muhalefet kavramı (Eşsiz, 2023), iş performansı (Gedik, 2022) ve otoriter yönetim tarzının (Çam, 2021) örgütsel bağlılık ile ilişkisinin ele alındığı tespit edilmiştir. Öğrenen okul değişkeni ise örgütsel mutluluk (Bozkaya, 2023), öğretimsel denetim (Esen, 2021), akademik iyimserlik (Uysal, 2021) ve okul mutluluğu (Uğur, 2019) gibi değişkenlerle incelenmiştir. Alan yazında örgütsel muhalefet ve öğrenen okul değişkenlerinin bazı diğer değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmekle birlikte, bu kavramların birlikte irdelendiği bir çalışmanın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefetin öğrenen okul yaklaşımı üzerindeki etkileri ve bu etkileşimin örgüt içindeki dinamiklere katkılarını inceleyecek bu araştırmanın literatüre katkı sunacağı umulmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur;

1. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları ne düzeydedir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları, öğrenen okul algı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2016) göre, tarama modeli var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma türüdür. İlişkisel tarama modeliyse, farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarıyla öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili ve ilçelerinde çalışmakta olan öğretmenlerdir. Çalışmaya dair örneklem, tabakalı örnekleme tekniklerinden orantılı örneklemeye göre seçilmiştir. Bu örneklemeye göre evrendeki oranlara göre örneklemdeki oranlar belirlenmektedir. Özmen (2019, s. 19) tabakalı örnekleme tekniğinin, heterojen özellikler gösteren ana kütlelerdeki araştırmalarda tercih edilebileceğini belirtmiştir. Örneğin, Zonguldak ili ve ilçelerinde çalışmakta olan öğretmenlere dair evren dikkate alındığında öğretmenlerin %55'nin kadın, %45'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre bu çalışmadaki örneklem sayısı da oransal olarak evreni temsil etmektedir. Çalışmanın örneklemini belirlemek adına aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n=N\cdot Z^2\cdot p\cdot(1-p)e2\cdot(N-1)+Z^2\cdot p\cdot(1-p)n=e2\cdot(N-1)+Z^2\cdot p\cdot(1-p)N\cdot Z^2\cdot p\cdot(1-p)$$

Burada, n: Örneklem büyüklüğü, N: Evren büyüklüğü (6.722), Z: Güven düzeyine karşılık gelen Z değeri (%95 güven düzeyi için 1.96), p: Tahmini oran (genellikle 0.5 alınır) ve e: Hata payı (0.05) olarak alınmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda gerekli örneklem büyüklüğü 364 olarak bulunmuştur. Ancak normal dağılımın sağlanması için 24 öğretmenden daha veri toplanmıştır. Gerekli etik onaylar alındıktan sonra veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara yönelik demografik bilgiler

Cinsiyet	***f***	***%***
Kadın	213	54,90%
Erkek	175	45,10%
Yaş		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

29 yaş ve altı	34	8,76%
30-39 yaş	166	42,78%
40-49 yaş	116	29,90%
50 ve üzeri yaş	72	18,56%
Eğitim Durumu		
Ön lisans	11	2,84%
Lisans	311	80,15%
Lisansüstü	66	17,01%
Mesleki Deneyim		
1-5 yıl	49	12,63%
6-10 yıl	73	18,81%
11-15 yıl	80	20,62%
16-20 yıl	75	19,33%
21 yıl ve üzeri	111	28,61%

Tablo 1 irdelendiğinde, çalışmaya dahil olan öğretmenlerin 213'ünün (%54,9) kadın ve 175'inin (%45,1) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar yaş faktörü açısından değerlendirildiğinde, 34 öğretmenin (%8,76) 29 yaş ve altında, 166 öğretmenin (%42,78) 30-39 yaş aralığında, 116 öğretmenin (%29,90) 40-49 yaş aralığında, 72 öğretmenin (%18,56) ise 50 yaş ve üzerinde yer aldığı belirlenmiştir. Eğitim seviyesi bakımından katılımcıların %80,15'inin (311 kişi) lisans, %17,01'inin (66 kişi) lisansüstü ve %2,84'ünün (11 kişi) ön lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Mesleki deneyim açısından yapılan analizde ise, katılımcıların %28,61'inin (111 kişi) 21 yıl ve üzeri ve %12,63'ünün (49 kişi) ise 1-5 yıl aralığında iş tecrübesinin olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırma bulguları "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" ve "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılarak edinilmiştir. Kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri ile AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df < 3$, CFI ≥ 0.95, TLI≥ 0.90, RMSEA≤ 0.08, SRMR≤ 0.05, GFI≥ 0.90 ve AGFI< 0.90) ile AVE (≥ 0.50) ve CR (≥ 0.50) değerlerinin güvenilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada kullanılan ölçek alt boyutlarının ne anlama geldiğini bilmekte fayda vardır. Buna göre Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin alt boyutları şöyle açıklanabilir. Yöneticilere İfade Edilen Muhalefet: Çalışanların, örgüt içindeki üst düzey yöneticilere karşı farklı görüşlerini, eleştirilerini veya itirazlarını açık bir şekilde dile getirmesini ifade eder. Okul Dışı Kişilere İfade Edilen Muhalefet: Çalışanların, örgütün dışındaki bireylere (örneğin, veliler, yerel topluluk üyeleri veya diğer paydaşlar) örgütle ilgili eleştiri veya itirazlarını aktarmasını kapsar. Okul Dışı Kişilere İfade Edilen Muhalefet: Çalışanların, örgütün dışındaki bireylere (örneğin, veliler, yerel topluluk üyeleri veya diğer paydaşlar) örgütle ilgili eleştiri veya itirazlarını aktarmasını içerir. Buna ek olarak, Öğrenen Okul Ölçeğinin alt boyutları şöyle açıklanabilir. Kişisel Hâkimiyet: Bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirme,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hedeflerine ulaşma ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma çabalarını ifade eder. Zihinsel Modeller: Bireylerin sahip olduğu varsayımlar, inançlar ve düşünce kalıplarının farkına vararak bunları sorgulama ve dönüştürme sürecini kapsar. Paylaşılan Vizyon: Örgüt üyelerinin ortak bir gelecek vizyonu etrafında birleşmesini ve bu vizyonu gerçekleştirmek için kolektif bir çaba göstermesini ifade eder. Takım Halinde Öğrenme: Bireylerin bir araya gelerek bilgi, deneyim ve becerilerini paylaşması ve kolektif bir öğrenme süreci yaratmasını açıklar. Sistem Düşüncesi: Örgütü bir bütün olarak ele alarak, parçalar arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri anlamaya yönelik bir yaklaşımı ifade eder.

Örgütsel Muhalefet Ölçeği, Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, üç ana alt boyut ve 16 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir: yöneticilere ifade edilen muhalefet (maddeler 1, 3, 4, 6), okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet (maddeler 2, 5, 7, 9, 10, 12) ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet (maddeler 8, 11, 13, 14, 15, 16). Ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir formatta hazırlanmış olup, "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Biraz Katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" seçeneklerini sunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda, yöneticilere ifade edilen muhalefet için Cronbach's Alpha (α) değeri 0,70, okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet için 0,79, meslektaşlara ifade edilen muhalefet için ise 0,75 olarak bulunmuş, ölçeğin tamamı bağlamında Cronbach's Alpha (α) değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenen Okul Ölçeği, Çetin ve Subaş (2014) tarafınca oluşturulmuştur. 30 maddenin yer aldığı ölçek, 5 alt boyutu içeren bir yapıya sahiptir: kişisel hakimiyet (maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 6), zihinsel modeller (maddeler 7, 8, 9, 10, 11), paylaşılan vizyon (maddeler 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), takım halinde öğrenme (maddeler 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26) ve sistem düşüncesi (maddeler 27, 28, 29, 30). Ölçek, 4 dereceli Likert tipi bir formatta hazırlanmış olup, "Hiç Katılmıyorum (1)", "Az Katılıyorum (2)", "Katılıyorum (3)" ve "Tamamen Katılıyorum (4)" seçeneklerini içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizi yapıldığında, kişisel hakimiyet alt boyutu Cronbach's Alpha (α) değeri 0,74, zihinsel modellerin α değeri 0,70, takım halinde öğrenmenin α değeri 0,92, paylaşılan vizyonun α değeri 0,91, sistem düşüncesinin α değeri ise 0,70 olarak belirlenmiş ve ölçeğin genel α değeri 0,69 bulunmuştur.

Verilerin analizi

Çalışma bulguları, SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı aracılığıyla incelenmiştir. Toplanan veriler analiz edilmeden önce normallik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucu çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu ayrıca Kolmogorov-Smirnov (KS) ve Shapiro-Wilk test sonuçlarından elde edilen p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olması, verinin normal dağıldığını gösterir (Field, 2013; Bulmer, 1979). Buna göre normal bir dağılım sergilendiği tespit edildikten sonra parametrik testlerle analizlere devam edilmiştir. Analiz sürecinde, frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Cinsiyete dair farklılıkları tespit etmek adına bağımsız örneklem t-testinden, cinsiyet dışındaki demografik bilgiler arasındaki farkı bulmak amacıyla Anova analizinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki ve etkileri tespit etmek için ise Pearson korelasyonu ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Çalışmada birinci araştırma sorusu "Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışı ile öğrenen okul algı düzeyleri nedir?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin bulgular elde edilirken aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ile standart sapma (ss) değerleri irdelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri (N=388)

Grup	***Değişkenler***	***Min***	***Max***	***x̄***	***ss***
Örgütsel Muhalefet	Yöneticilere ifade edilen muhalefet	1	5	1,95	0,67
	Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	1	5	3,00	0,43
	Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	1	5	3,49	0,34
	Örgütsel muhalefet genel	1	5	2,92	0,25
Öğrenen Okul	Kişisel hakimiyet	1	5	3,13	0,53
	Zihinsel modeller	1	5	3,20	0,46
	Paylaşılan vizyon	1	5	2,81	0,6
	Takım halinde öğrenme	1	5	2,95	0,59
	Sistem düşüncesi	1	5	3,11	0,50
	Öğrenen okul genel	1	5	3,02	0,44

Tablo 2'de yer alan veriler neticesinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet genel puanına dair aritmetik ortalama x̄= 2,92 ve standart sapma değeri 0,25 olarak tespit edilmiştir. Bu değerin "Katılmıyorum" aralığına denk geldiği ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel muhalefetin alt boyutlarına ilişkin en yüksek puanın "Meslektaşlara ifade edilen muhalefet" (x̄ = 3,49; ss = 0,34) alt boyutunda olduğu ve "Biraz katılıyorum" aralığına denk geldiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin az da olsa okul hakkında eleştirilerde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul değişkeni genel puanına dair aritmetik ortalama x̄= 3,02 ve standart sapma değeri 0,44 olarak tespit edilmiştir. Bu değerin "Katılıyorum" aralığına tekabül etmektedir. Öğrenen okul alt boyutlarına ilişkin en yüksek puanın ise "Zihinsel modeller" (x̄ = 3,20; ss = 0,46) ile elde edildiği ve "Katılıyorum" aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu sonuç, okulda öğrenmenin desteklendiğini göstermektedir.

Tablo 3.
Cinsiyet değişkeni bağlamında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişkenler	***Cinsiyet***	***N***	***x̄***	***Ss***	***t***	***P***
Örgütsel muhalefet genel	**Kadın**	213	2,94	0,26	1,43	0,15
	Erkek	175	2,9	0,24		
Yöneticilere ifade edilen muhalefet	**Kadın**	213	2,01	0,68	1,97	0,04
	Erkek	175	1,87	0,66		
Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	**Kadın**	213	2,96	0,45	-1,8	0,07
	Erkek	175	3,04	0,42		
Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	**Kadın**	213	3,53	0,35	2,5	0,01
	Erkek	175	3,44	0,33		
Öğrenen okul genel	**Kadın**	213	3,05	0,41	1,49	0,14
	Erkek	175	2,98	0,47		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kişisel hakimiyet	**Kadın**	213	3,19	0,49	2,44	0,02
	Erkek	175	3,06	0,56		
Zihinsel modeller	**Kadın**	213	3,21	0,45	0,58	0,56
	Erkek	175	3,18	0,48		
Paylaşılan vizyon	**Kadın**	213	2,84	0,57	1,24	0,22
	Erkek	175	2,77	0,64		
Takım halinde öğrenme	**Kadın**	213	2,97	0,55	0,88	0,38
	Erkek	175	2,92	0,63		
Sistem düşüncesi	**Kadın**	213	3,13	0,48	0,79	0,43
	Erkek	175	3,09	0,52		

Not: $p<0.05$

Tablo 3'te sunulan örgütsel muhalefet genel puanlarına ilişkin analiz, öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur (t=1,43; p=0,15). Ancak, yöneticilere ifade edilen muhalefet (t=1,97; p=0,04) ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet (t=2,50; p=0,01) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında kadınlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer şekilde, öğrenen okul genel puanları incelendiğinde de cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark bulunmamış (t=1,49; p=0,14), fakat öğrenen okul alt boyutlarından kişisel hâkimiyette (t=2,44; p=0,02) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve öğrenen okul algılarının yaş değişkeni açısından farklılaşma durumlarını ortaya koyma amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş; yaş grupları arasındaki farklılaşmanın hangi aralıklarda yoğunlaştığını incelemek için Post Hoc LSD testi kullanılmıştır. İstatiksel farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için ve varyanslar homojen bir dağılım gösterdiği için bu test tercih edilmiştir. Testlere dair veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Yaş değişkenine dair ANOVA testi sonuçları

Grup	***Değişkenler***	***Kareler Toplamı***		***F***	***Sig.***	***Fark***
Örgütsel Muhalefet	Örgütsel muhalefet genel	Gruplar Arasında	0,44	2,36	0,07	
		Gruplar İçinde	23,74			
	Yöneticilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	11,08	8,67	0	1>2, 1>3, 1>4, 2>4
		Gruplar İçinde	163,69			
	Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,04	0,07	0,97	
		Gruplar İçinde	73,07			
	Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,49	1,39	0,25	
		Gruplar İçinde	44,76			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrenen Okul	Öğrenen okul genel	Gruplar Arasında	0,22	0,38	0,77
		Gruplar İçinde	75,32		
	Kişisel hakimiyet	Gruplar Arasında	1,57	1,88	0,13
		Gruplar İçinde	107,21		
	Zihni modeller	Gruplar Arasında	0,82	1,3	0,27
		Gruplar İçinde	81,01		
	Paylaşılan vizyon	Gruplar Arasında	0,36	0,33	0,81
		Gruplar İçinde	140,21		
	Takım halinde öğrenme	Gruplar Arasında	0,45	0,44	0,72
		Gruplar İçinde	132,07		
	Sistem düşüncesi	Gruplar Arasında	0,64	0,87	0,46
		Gruplar İçinde	94,87		

Not: p<0.05 1= 29 yaş ve altı, 2= 30-39 yaş, 3= 40-49 yaş, 4= 50 ve üzeri yaş, (Serbestlik Derecesi= 351,3).

Tablo 4'te yer alan yaş değişkenine dair bulgularda örgütsel muhalefet genel puanları (F=2,36; p=0,07) incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, yöneticilere ifade edilen muhalefet (F=8,67; p=0,00) alt boyutuna dair algıları bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın yer aldığı saptanmıştır. Post Hoc LSD analizine göre genel olarak 29 yaş ve altı öğretmenlerin 30-39 yaş, 40-49 yaş ve 50 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yöneticilere ifade edilen muhalefet algısına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları yaş değişkenine göre analiz edildiğinde gerek öğrenen okul genel puanı (F=0,38; p=0,77) gerekse öğrenen okul alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Eğitim durumu değişkeni bağlamında öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarıyla öğrenen okul algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması maksadıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenlerle ilgili farklılaşmanın ne yönde olduğunu saptamak için ise Post Hoc LSD analizi uygulanmıştır. Testlere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Eğitim durumu değişkeni bağlamında ANOVA testi sonuçları

Grup	*Değişkenler*	*Kareler Toplamı*		*F*	*Sig.*	*Fark*
Örgütsel Muhalefet	Örgütsel muhalefet genel	Gruplar Arasında	0,03	0,27	0,76	
		Gruplar İçinde	24,15			
	Yöneticilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,66	0,72	0,49	
		Gruplar İçinde	174,12			
	Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,15	0,39	0,68	
		Gruplar İçinde	72,96			
	Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,25	1,09	0,34	
		Gruplar İçinde	44,99			
Öğrenen Okul	Öğrenen okul genel	Gruplar Arasında	0,46	1,19	0,3	
		Gruplar İçinde	75,07			
	Kişisel hakimiyet	Gruplar Arasında	2,35	4,25	0,01	3>2
		Gruplar İçinde	106,43			
	Zihni modeller	Gruplar Arasında	0,41	0,96	0,38	
		Gruplar İçinde	81,43			
	Paylaşılan vizyon	Gruplar Arasında	0,74	1,02	0,36	
		Gruplar İçinde	139,83			
	Takım halinde öğrenme	Gruplar Arasında	0,11	0,16	0,86	
		Gruplar İçinde	132,42			
	Sistem düşüncesi	Gruplar Arasında	0,1	0,21	0,81	
		Gruplar İçinde	95,41			

Not: p<0.05 1= ön lisans, 2=lisans, 3= lisansüstü, (Serbestlik Derecesi= 352,2).

Tablo 5'te sunulan bulgular, öğretmenlerin örgütsel muhalefet (F=0,27; p=0,76) ve bu kavramın tüm alt boyutlarına dair algılarının, eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenen okul algılarında (F=1,19; p=0,30) da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, yalnızca kişisel hâkimiyet alt boyutunda (F=4,25; p=0,01) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Analiz sonuçları, lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerin, mezuniyeti lisans olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kişisel hâkimiyet algısının mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve öğrenen okul algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini saptamak amacıyla tek yönlü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İlgili farklılaşmanın hangi mesleki kıdem aralığında olduğunu saptamak amacıyla Post Hoc LSD ise testi uygulanmıştır. Testlere ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Mesleki kıdem değişkenine dair ANOVA testi sonuçları

Grup	*Değişkenler*	*Kareler Toplamı*		*F*	*Sig.*	*Fark*
Örgütsel Muhalefet	Örgütsel muhalefet genel	Gruplar Arasında	0,81	3,33	0,01	1>2; 1>3;1>4; 1>5
		Gruplar İçinde	23,37			
	Yöneticilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	17,19	10,45	0	1>2; 1>3; 1>4; 1>5; 2>5
		Gruplar İçinde	157,58			
	Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	0,56	0,74	0,57	
		Gruplar İçinde	72,55			
	Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	Gruplar Arasında	1,06	2,3	0,06	
		Gruplar İçinde	44,19			
Öğrenen Okul	Öğrenen okul genel	Gruplar Arasında	1,93	2,51	0,04	4>1; 4>3; 5>3
		Gruplar İçinde	73,61			
	Kişisel hakimiyet	Gruplar Arasında	2,26	2,03	0,09	
		Gruplar İçinde	106,53			
	Zihni modeller	Gruplar Arasında	1,23	1,46	0,21	
		Gruplar İçinde	80,61			
	Paylaşılan vizyon	Gruplar Arasında	2,12	1,46	0,21	
		Gruplar İçinde	138,46			
	Takım halinde öğrenme	Gruplar Arasında	5,18	3,89	0	2>3; 4>1; 4>3; 5>3
		Gruplar İçinde	127,35			
	Sistem düşüncesi	Gruplar Arasında	2,49	2,57	0,04	4>2; 4>3
		Gruplar İçinde	93,02			

Not: p<0.05 1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20, 5=21 yıl ve üstü, (Serbestlik Derecesi= 350,4).

Tablo 6'daki bulgular ele alındığında, mesleki kıdeme göre örgütsel muhalefet (F=3,33; p=0,01) algılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İlgili farklılığın genel olarak mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine yer aldığı görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, sadece yöneticilere ifade edilen muhalefet (F=10,45; p=0,00) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın da diğer öğretmen kıdemlerine göre genel olarak mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları mesleki kıdeme göre incelendiğinde bu algıların (F=2,51; p=0,04) anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ek olarak, takım halinde öğrenme (F=3,89; p=0,00) ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sistem düşüncesi (F=2,57; p=0,04) alt boyutlarında da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Buna göre bu farklılıkların genel olarak 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak yer almaktadır. Buna dair bulgular için korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Pearson korelasyon analizi sonuçları

Grup	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***
1-Örgütsel muhalefet genel	1									
2-Yöneticilere ifade edilen muhalefet	,54**	1								
3-Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet	,70**	0,04	1							
4-Meslektaşlara ifade edilen muhalefet	,34**	-,30**	0,05	1						
5-Öğrenen okul genel	-,10*	-,31**	-0,04	,25**	1					
6-Kişisel hakimiyet	-,17**	-,39**	-0,03	,21**	,74**	1				
7-Zihinsel modeller	-,18**	-,43**	-0,06	,28**	,70**	,65**	1			
8-Paylaşılan vizyon	-0,03	-,15**	-0,03	,18**	,87**	,52**	,44**	1		
9-Takım halinde öğrenme	-0,04	-,15**	-0,04	,16**	,86**	,41**	,42**	,74**	1	
10-Sistem düşüncesi	-0,04	-,25**	0,01	,23**	,77**	,50**	,54**	,59**	,64**	1

Not: *p<0.05, **p<0.01

Tablo 7'de sunulan korelasyon analizi bulguları neticesinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında negatif yönlü, zayıf seviyede anlamlı bir ilişki (r=-0,11; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında zayıf bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin negatif yönde olduğu söylenebilir. Çalışmada ayrıca yöneticilere ifade edilen muhalefet alt boyutuyla kişisel hakimiyet (r=-0,39; p<0,01) ve zihinsel modeller (r=-0,43; p<0,01) alt boyutları arasında negatif yönlü ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusu "Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları, öğrenen okul algı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya dair bulguları elde etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır. Saptanan bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Öğrenen okul değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Değişkenler	***B***	***SE***	***β***	***t***	***P***
Sabit	3,57	0,26	-	13,63	0
Örgütsel muhalefet	-0,19	0,09	-0,11	-2,13	0,03

Not: Bağımlı Değişken: Öğrenen Okul; F=4,54, P=0,03, R=0,10 R^2=0,01

Tablo 8'de sunulan bulgular neticesinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarının öğrenen okul algılarını anlamlı (F=4,54; p=0,03) bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu bulguya göre,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının öğrenen okul algılarını %1 (R^2= 0,01) oranında açıklayabildiği tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının öğrenen okul algılarını negatif (β= -0,11) bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, örgütsel muhalefet ile öğrenen okul arasındaki ilişki öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Bu çerçevede, ilk olarak öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve öğrenen okul düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel muhalefetle ilgili genel algılarının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Dağlı ve Ağalday (2015) tarafından ortaya konan araştırmayla uyum sağlamaktadır; ilgili araştırmada öğretmenlerin muhalefet davranışlarının yaygın olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin dikey (açık) muhalefet algılarının düşük olduğu, yöneticilere doğrudan muhalefet etmeyi tercih etmedikleri, muhalefet davranışlarını ise en çok meslektaşlarıyla paylaştıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yöneticilere yönelik ifade ettikleri muhalefet, yani dikey muhalefet algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan başka çalışmalar da mevcuttur. Eşsiz (2023), Adak (2023) ve Çam (2021) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin en fazla dikey muhalefet sergilediklerini ortaya koymuştur. Akada ve Beycioğlu (2019) ise yöneticiye doğrudan muhalefet davranışlarının daha yüksek düzeyde yer aldığını saptamıştır. Öğretmenlerce tercih edilen muhalefet türü üzerine alanyazında farklı görüşler olsa da genel görüş öğretmenlerin en çok yöneticilere ifade edilen muhalefet algısına sahip oldukları yönündedir.

Örgütsel muhalefetin örgütsel öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi, özellikle eğitim kurumlarında dikkat çeken bir konudur (Hirschman, 1970). Hirschman'ın "exit, voice, and loyalty" teorisi, örgütsel muhalefetin örgütlerin gelişimine katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, örgütsel muhalefetin örgüt kültürü ve liderlik tarzlarıyla olan ilişkisi, özellikle dönüşümcü liderlik bağlamında incelenmiştir (Bass ve Avolio, 1994). Bu bağlamda, öğretmenlerin muhalefet davranışlarının örgütsel etkililik ve verimlilik üzerindeki etkileri, gelecek araştırmalarda daha detaylı bir şekilde incelenmelidir (Morrison ve Milliken, 2000). Son olarak, örgütsel muhalefetin örgütsel değişim ve dönüşüm süreçlerindeki rolü, özellikle eğitim kurumları bağlamında daha fazla araştırılmalıdır (Detert ve Burris, 2007). Bu çalışma, örgütsel muhalefet ve öğrenen okul arasındaki ilişkiyi anlamak için bir temel oluştururken, gelecek araştırmalar için önemli bir referans noktası sunmaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenen okul konusundaki genel algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Bozkaya (2023), Demirci (2023) ve Esen (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek seviyelerde olduğunu gösteren sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çalışmada, öğrenen okul alt boyutları incelendiğinde en yüksek algının zihinsel modeller boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zihinsel modeller alt boyutuna dair yüksek algı göstermeleri, öğretmenlerin öğrenen okul hakkındaki varsayımlarının, yorumlama biçimlerinin ya da algılarının olumlu düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Bilir ve Arslan (2016), Çetin ve Subaş (2014) ile Kırıkçı (2019) tarafından yapılan araştırmalar da, öğretmenlerin öğrenen okul kapsamında zihinsel modeller alt boyutunu en yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmada, öğrenen okulla ilgili en düşük algı ise paylaşılan vizyon alt boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Paylaşılan vizyon alt boyutunun öğretmenler tarafından en düşük düzeyde algılanması, okullarda vizyon oluşturma sürecine öğretmenlerin yeterince dahil edilmediğine ve vizyon oluşturma ile ilgili süreçlerin yalnızca teorik düzeyde kaldığına dair bir inancın göstergesi olabilir. Demirci (2023) ve Esen (2021) tarafından gerçekleştirilen okul odaklı çalışmalar da paralel olarak, en düşük algının paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin olduğu belirlenmiştir.

İkinci araştırma problemi kapsamında öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği irdelendiğinde, genel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir; söz konusu çalışmada, örgütsel muhalefet davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık taşımadığı ortaya çıkarılmıştır. Bununla farklı olarak Kayış (2019) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar taşıdığı ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine yer aldığını belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğine dair bulgular incelendiğinde ise ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, Şen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya koyduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde öğrenen okul algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu farklılık, toplumsal cinsiyet rolleri ve mesleki algılar doğrultusunda erkek öğretmenlerin, karar alma süreçlerinde daha fazla inisiyatif alma veya örgütsel yapılar içinde daha aktif bir konumda bulunma eğiliminden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının, ölçek genelinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Eşsiz (2023) ve Çam (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okula dair algılarının yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık barındırmadığı belirlenmiştir. Uçar (2024) ve Kılıç (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğrenen okul algısının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermediği bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve öğrenen okul algılarının, yaşa bağlı bireysel farklılıklardan ziyade mesleki deneyim, kurumsal kültür ve çalışma koşulları gibi faktörlerden daha fazla etkilendiği ifade edilebilir. Özellikle, örgütsel muhalefet davranışlarının yaş gibi demografik faktörlerden ziyade örgütsel bağlam ve liderlik tarzlarından etkilendiği, Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Benzer şekilde, öğrenen okul algısının yaştan bağımsız olarak örgütsel destek ve işbirliği ortamı gibi faktörlerle ilişkili olduğu, Senge (1990) tarafından öne sürülen öğrenen organizasyon teorisinde vurgulanmıştır. Ayrıca, örgütsel kültürün öğretmen davranışları üzerindeki etkisi, Schein (2010) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel davranışlarının yaştan ziyade örgütsel ve çevresel faktörlerle daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışı algılarının, ölçek genelinde ve ölçek alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermediği saptanmıştır. Tespit edilen bulgulara benzer biçimde, Adak (2023) ve Seçkin (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

örgütsel muhalefet davranışının eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık barındırmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenen okula dair algılarının, ölçek genelinde eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile benzer şekilde, Uçar (2024) ve Uysal (2021) da öğretmenlerin öğrenen okul algılarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, bu çalışmalardan ayrı olarak, Çetin ve Subaş (2014) öğretmenlerin mezuniyet derecelerinin artmasıyla birlikte öğrenen okula dair algılarının azaldığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve öğrenen okul algılarının, bireylerin eğitim düzeyinden ziyade mesleki deneyim, bireysel motivasyon ve kurumsal faktörler gibi değişkenlerden daha fazla etkilendiğini düşündürmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel muhalefetle ilgili algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Korkmaz (2019) ve Yıldırım (2020) çalışmalarında, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulmuştur. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin öğrenen okula dair algılarının mesleki deneyim süresi bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, Batır (2022) ve Aydemir (2018) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak, Uçar (2024) ve Bozkaya (2023) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen okula dair algılarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık içermediğini saptamıştır. Bu farklılıkların, mesleki kıdemin örgütsel muhalefet ve öğrenen okul algıları üzerindeki etkisinin, bireysel deneyimler, okul kültürü ve yönetim tarzı gibi bağlamsal faktörlerden dolayı olduğu söylenebilir. Son olarak, öğrenen okul kavramının örgütsel öğrenme süreçleriyle olan ilişkisi, Argyris ve Schön (1996) tarafından yapılan çalışmalarla da vurgulanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel davranışlarının bireysel faktörlerden çok örgütsel bağlamla şekillendiğini bir kez daha doğrulamaktadır.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları neticesinde, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında negatif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasında çok zayıf bir ilişki bulunduğunu ve söz konusu ilişkinin negatif yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenen okul anlayışının temelinde, herkesin öğrenmeye istekli olduğu bir ortamın yaratılması ve sürekli bilgi ve deneyim paylaşımının sağlanması yer almaktadır. Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmenlerin politika, karar veya uygulamalara karşı çıkma ve itiraz etme gibi örgütsel muhalefet davranışlarının artması durumunda, o okulun öğrenen okul düzeyinde, çok düşük bir oranda olsa da bir azalma yaşanabileceği söylenebilir. Ancak, Eşsiz (2023) tarafından gerçekleştirilen farklı bir araştırmada, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile iş performansları arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dördüncü araştırma problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının öğrenen okul algılarını ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının, öğrenen okul algılarını olumsuz bir şekilde ve anlamlı bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarındaki artışın, öğrenen okul algıları üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı söylenebilir. Öğretmenlerin kurumsal işleyişe karşı direnç göstermeleri veya mevcut uygulamaları sorgulamaları,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenen okul kültürünün gelişimine engel teşkil edebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin muhalefet davranışlarının artması, öğrenen okulun temel prensiplerine olan inançlarında ve bu prensiplere dayalı uygulamalarda bir zayıflamaya yol açabilir. Sonuç olarak, bu durum, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde negatif bir etki yaratabilir, bu da okulda yenilikçi uygulamaların benimsenmesini ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasını zorlaştırabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bazı sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. İlk olarak, çalışma yalnızca Zonguldak ilindeki öğretmenlerle sınırlıdır. İkinci olarak, çalışma yalnızca nicel analiz bulguları ile sınırlı kalmıştır. Son olarak, özel okullardan gelen katılımcı sayısının oldukça düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sınırlılıkların yanı sıra, çalışmaya dair sunulan bazı öneriler şunlardır. Öncelikle, çalışmada kullanılan yöntemsel yaklaşım daha zenginleştirilerek, nitel ve karma yöntemlerle desteklenen bir araştırma yapılabilir. Gelecekteki araştırmalar, örgütsel muhalefet ve öğrenen okul değişkenlerini, okul bağlılığı, öğretimsel liderlik, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik gibi değişkenlerle inceleyerek daha kapsamlı ve derinlemesine bulgular elde edebilir. Uygulayıcılar için özellikle okul yöneticilerinin muhalefeti tamamen olumsuz bir kavram olarak değerlendirmemeleri gerektiği vurgulanmalıdır. Çünkü muhalefetin yapıcı yönleri göz önünde bulundurularak, kurumun işleyişinde daha demokratik bir okul iklimi oluşturulabilir. Okul içinde karşıt görüşlerin dikkate alındığını gören öğretmenler, görevlerini daha içten ve özverili bir şekilde yerine getirme çabasında olabilir ve bu durum, okulun öğrenen okul olma sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Adak, Y. (2023). *Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akada, T., ve Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ilkogretim Online, 18*(3), 1113-1130. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610798

Altınkurt, Y., ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel muhalefet ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 75-85.

Argyris, C., and Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feray Matbaası.

Batır, S. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Bİlİr, B., ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*, 241-260.

Bozkaya, A. (2023). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Bulmer, M. G. (1979). *Principles of Statistics*. Dover Publications.

Cox, J. F. (2022). *A correlational study between high school administrators' perception of their school as a learning organization and the percentage in which students graduate under the COVID-19 pandemic*. (Yayınlanmamış doktora tezi). St. John's Universty, Newyork.

Çam, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet, mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetin, M., ve Subaş, A. (2014). Öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 264-304.

Dağlı, A., ve Ağalday, B. (2015). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin nedenlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 14*(3), 885-898. https://doi.org/10.17051/io.2015.86261

Demirci, Z. N. (2023). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğrenen okul algısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Detert, J. R., and Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183

Dilber Ayduk, S. (2023). *Ortaokullarda örgütsel muhalefet: Tetikleyen konular, nedenleri ve sonuçları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Dinler, C. (2023). Eğitimde öğrenen örgüt. S. Girgin (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar 2 içinde* (s. 23-36). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Erdil, O. (1996). Öğrenen örgütlerin davranışı ve örgütlerde öğrenme süreçleri. *Öneri Dergisi, 1*(5), 61-70.

Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Eşsiz, İ. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.

Garner, J. T. (2022). Exploring collective and multi-audience dissent in organizational meetings. *Management Communication Quarterly, 36*(4), 736-760.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gedik, A. (2022). *Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Harp, E. R. (2021). *Dissenter turnover: The roles of organizational justice, negative emotion and organizational identification*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Nebraska Üniversitesi, Nebreska.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kassing, J. W. (2008). Consider this: A comparison of factors contributing to employees' expressions of dissent. *Communication Quarterly, 56*(3), 342-355. https://doi.org/10.1080/01463370802240825

Kavak, O., ve Kaygin, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(51), 4-1.

Kayış, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile mobbing yaşamaları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okul algılaması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kızıloğlu, A. (2023). *Devlet ve özel okul yöneticilerinin öğrenen okul ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Korkmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Lastovska, A., Surikova, S., Kaulēns, O., and Linde, I. (2023). Learning organization practices in latvian schools: Perspectives from school staff, students, and parents. *Education Sciences, 13*(10), 1-20. https://doi.org/10.3390/educsci13101000

Morrison, E. W., and Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697

Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, S., Karadağ, N., ve Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 17-34.

Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.

Özmen, A. (2019). Örnekleme ve örnekleme dağılımları. E. Şıklar ve A. Özdemir (Ed.), *İstatistik 2 içinde* (s. 2-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education, 34*, 245-258.

Riaza, M., Junejo, M., and Shar, A. H. (2020). Leadership styles: Relationship with organizational dissent and conflict management mediation analysis via Cb-Sem approach. *International Transaction Journal of Engineering Management ve Applied Sciences and Technologies, 11*(11), 1-12.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Seçkin, E. (2022). *Psikolojik sermaye ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin düzenleyici rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Senge, P. M. (2020). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşünüşü ve uygulaması* (A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Severs, J. R. (2023). *Examining school improvement through the lenses of change and organizational learning: A multi-site case study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The State University of New Jersey, New Jersey.

Şen, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, K. ve Demirdağ, S. (2025). Örgütsel muhalefet ile öğrenen okul arasındaki ilişki: Öğretmen algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1061-1083.
DOI. 10.51460/baebd.1614894

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1061-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şık, F. F. (2022). *Öğrenen okul ile ilgili özel okul öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir çalışma.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uçar, İ. (2024). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Uğur, S. (2019*). Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: Eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(2), 203-219.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (2018) Çokkültürlülük Kavramının Yansımaları

Reflections of the Concept of Multiculturalism in the Visual Arts Course Curriculum (2018)

Aleyna BAŞARAN KARABACAK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, aleynabasaran77@icloud.com

Canan ÇALIŞKAN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, canan.tuna.caliskan@gmail.com

Elanur KÖKDUMAN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, elanurkokduman@gmail.com

Hüseyin ULUS, Araştırma Görevlisi Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, huseyin.ulus@comu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 16 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Başaran Karabacak, A., Çalışkan, C., Kökduman, E. ve Ulus, H. (2025). Görsel sanatlar dersi öğretim programında (2018) çokkültürlülük kavramının yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1084-1102.
DOI. 10.51460/baebd.1621309

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın temel amacı, 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar ile 5., 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarını çokkültürlülük bağlamında incelemektir. Bu amaçtan hareketle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında içerik analizine başvurularak, amaçlar ve kazanımların çokkültürlülüğü yansıtma durumu niceliksel olarak da ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretim programında yer alan 11 özel amaçtan yalnızca ikisinde (%28,57) çokkültürlülüğe yönelik yansımaların gözlendiği anlaşılmıştır. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar değerlendirildiğinde, programın genelinde çokkültürlülüğü yansıtan kazanım oranının %23,75 olduğu, en fazla sayıda çokkültürlü kazanımın beşinci sınıflar (%26,32), en az sayıda çokkültürlü kazanımın ise altıncı sınıflarda (%19,50) olduğu anlaşılmıştır. Çokkültürlülüğü yansıtan kazanımlar öğrenme alanları bağlamında değerlendirildiğinde en fazla yansımanın "Kültürel Miras", en az yansımanın ise "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle çokkültürlü kazanımların sayısının sınıf düzeyiyle doğru orantılı biçimde artış gösterdiği ancak buna rağmen 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda çokkültürlülüğün yansıma oranının yeterli düzeyde olmadığı sonucu elde edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Kültürel etkileşim, Çokkültürlü eğitim, Öğretim programları.

Abstract. The main purpose of this study is to examine the specific objectives and 5th, 6th, 7th and 8th grade achievements of the 2018 Visual Arts Curriculum in the context of multiculturalism. Based on this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the data analysis phase, content analysis was applied and the reflection of multiculturalism in the objectives and outcomes was also revealed quantitatively. As a result of the research, it was understood that reflections on multiculturalism were observed in only two (28.57%) of the 11 specific objectives in the curriculum. When the learning outcomes for learning areas were evaluated, it was found that the rate of outcomes reflecting multiculturalism in the program was 23.75%, the highest number of multicultural outcomes was in the fifth grade (26.32%) and the lowest number of multicultural outcomes was in the sixth grade (19.50%). When the outcomes reflecting multiculturalism are evaluated in the context of learning areas, it is concluded that the highest reflection is in the learning area of "Cultural Heritage" and the lowest reflection is in the learning area of "Visual Communication and Forming". Based on the findings, it was concluded that the number of multicultural achievements increased in direct proportion to the grade level, but despite this, the reflection rate of multiculturalism in the 2018 Visual Arts Curriculum was not sufficient.
Keywords: Multicultures, Culturel integration, Multiculturel education, Teaching program.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Culture is defined as a formation that distinguishes a society from other societies and at the same time transfers the society's way of life, values, unique customs, traditions and beliefs to future generations. Culture expresses the way of life of a society. Culture is life and is constantly enriching and progressing. Therefore, culture does not have a static structure, it is constantly changing. In other words, culture is a dynamic structure that determines individuals' processes of understanding and making sense of the world and shapes the identity of societies. This dynamism ensures the enrichment of culture and its transmission to future generations. According to Çiftçi and Aydın (2014), cultural diversity is an integral part of human existence and is of great importance in ensuring social harmony. For this reason, even civilizations that existed long years before us in the society we live in have had an impact on our culture. While these civilizations provide us with a rich cultural heritage, they also remind us of the importance of cultural diversity. Cultural diversity is the harmonious coexistence of multiple cultures, beliefs, values, traditions, languages and lifestyles within a community. When this harmonious coexistence gains meaning in the social dimension based on tolerance and respect, it is considered multiculturalism.

Multiculturalism can be expressed as the interaction of individuals who make up the society under the same roof despite having different cultures. We can characterize multiculturalism as a richness created by human communities with different cultures in a society. The increase in global communication opportunities, the intensification of intercultural interaction, economic fluctuations and consequent migrations to reach better living standards have increased the rate of emergence of multiculturalism. Cultural developments and changes in the social dimension cause various changes in all areas of society and are undoubtedly reflected in education. As a result, as a reflection of multiculturalism, reflections on multiculturalism are observed in current curricula. (Öteleş, 2020). Multiculturalism in education means that students with different customs, traditions and cultures can carry out the education process under the same roof despite these differences. In other words, it refers to an integrative educational approach that respects different cultural identities, value judgments, languages and lifestyles and supports this diversity. In societies that adopt pluralism, it is very important to develop interaction between different individuals and to create an inclusive and integrative identity in order to eliminate individual differences, prejudices and discrimination (Inoue and Johnson, 2003) This is the main purpose of multiculturalism in education. It is to make students understand differences, to be tolerant and to be able to coexist by respecting differences. It aims to develop students' critical thinking and intercultural communication skills by fostering tolerance towards different cultural identities (Banks, 2001; Demirçelik, 2020).

Multiculturalism in education means that students with different customs, traditions and cultures can carry out the education process under the same roof despite these differences. In other words, it refers to an integrative educational approach that respects different cultural identities, value judgments, languages and lifestyles and supports this diversity. In societies that adopt pluralism, it is very important to develop interaction between different individuals and to create an inclusive and integrative identity in order to eliminate individual differences, prejudices and discrimination (Inoue and Johnson, 2003). This is the main purpose of multiculturalism in education. It is to make students understand differences, to be tolerant and to be able to coexist by respecting differences. It aims to develop students' critical thinking and intercultural communication skills by fostering tolerance towards different cultural identities (Banks, 2001; Demirçelik, 2020).

Başaran Karabacak, A., Çalışkan, C., Kökduman, E. ve Ulus, H. (2025). Görsel sanatlar dersi öğretim programında (2018) çokkültürlülük kavramının yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1084-1102.
DOI. 10.51460/baebd.1621309

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Method. This research was conducted according to document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis is a qualitative research method used to analyze the content of written documents meticulously and systematically (Wach, 2013). In this context, the study aimed to examine the reflections of the concept of multiculturalism on the visual arts curriculum. In the data analysis dimension, content analysis, which is defined as a careful, detailed and systematic examination and interpretation of a specific material in order to identify patterns, themes, prejudices and meanings, was used (Berg and Lune, 2012). The reflections of multiculturalism in the achievements related to the specific objectives and learning areas of the Visual Arts Curriculum were examined.

Results. First, the reflections of multiculturalism in the specific objectives of the curriculum were examined. In this context, it was understood that multiculturalism was included in only two articles (Articles 5 and 6) among the 11 special purpose articles. When Article 5 is analyzed, it is thought that this article is a reflection of the multicultural approach since it is foreseen that the individual who "consciously follows current culture-art objects/designs" will also interact with other cultures. Article 6 includes the specific objective of being an individual who "understands the value of cultural heritage belonging to his/her own culture and other cultures and protects them". It is emphasized that individuals who examine the cultural objects of other cultures and interact with them can realize this goal by creating connections between cultures. Therefore, it is understood that multiculturalism is reflected in two of the 11 specific aims, which corresponds to 28.57%.

Then, the reflections of multiculturalism in the learning areas in the 5th Grade Visual Arts Curriculum were examined. From this point of view, it was understood that one of the 7 learning outcomes in the "Visual Communication and Forming" learning area, three of the 5 learning outcomes in the "Cultural Heritage" learning area, and one of the 7 learning outcomes in the "Art Criticism and Aesthetics" learning area reflected multiculturalism. Based on the data obtained, it was seen that multiculturalism was reflected in only 4 out of 19 objectives in the 5th Grade Visual Arts Curriculum, which constitutes 26.32%.

The learning outcomes reflecting multiculturalism in the learning areas in the the 6th Grade Visual Arts Curriculum were examined. From this point of view, one of the 9 outcomes in the "Visual Communication and Forming" learning area and three of the 6 outcomes in the "Cultural Heritage" learning area reflect multiculturalism. However, none of the learning outcomes in the "Art Criticism and Aesthetics" learning area reflects multiculturalism. Based on the data obtained, it was seen that multiculturalism was reflected in only 4 out of 21 objectives in the 6th Grade Visual Arts Curriculum, which constitutes 19.5%.

In the 7th Grade Visual Arts Curriculum, the learning outcomes reflecting multiculturalism in the learning areas were examined. From this point of view, it was understood that one of the 8 learning outcomes in the "Visual Communication and Forming" learning area, two of the 4 learning outcomes in the "Cultural Heritage" learning area, and two of the 8 learning outcomes in the "Art Criticism and Aesthetics" learning area reflect multiculturalism. Based on the data obtained, it was seen that multiculturalism was reflected in only 5 out of 20 learning outcomes in the 7th Grade Visual Arts Curriculum, which constitutes 25%.

Finally, the outcomes reflecting multiculturalism in the learning areas in the 8th Grade Visual Arts Curriculum were examined and it was found that two of the 9 outcomes in the "Visual Communication and Forming" learning area, two of the 4 outcomes in the "Cultural Heritage" learning

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

area, and one of the 7 outcomes in the "Art Criticism and Aesthetics" learning area reflected multiculturalism. Based on the data obtained, it was seen that multiculturalism was reflected in only 5 out of 20 learning outcomes in the 8th Grade Visual Arts Curriculum, which constitutes 25%.

As a result, when a general evaluation was made; it was seen that five of the 19 objectives in the 5th grade, four of the 21 objectives in the 6th grade, and five of the 20 objectives in the 7th and 8th grades reflected multiculturalism. As a result, it was understood that there were a total of 80 objectives in the visual arts course in secondary school and only 19 of them reflected multiculturalism.

Discussion and Conclusion. Increasing communication with globalization, touristic visits or forced migration for the recognition of different cultures have led to an increase in the interaction between societies, which has resulted in multiculturalism arising from cultural richness being felt more in the social dimension. These innovations on the basis of society have undoubtedly been reflected in education, and as a result, schools that carry out the education process at different levels have had to include individuals with different cultural characteristics in this process. This has necessitated the adoption of multiculturalism, that is, an inclusive education approach, in curricula (Ferrell, 2022). Some studies conducted in Turkey also point to the need for educational programs that support multicultural structure in schools, allow intercultural interaction, emphasize the common positive aspects of cultures, that is, facilitate students' adaptation to school (Özer, Komşuoğlu, and Ateşok, 2016; Sakız, 2016; Topsakal, Merey, and Keçe, 2013). This need can also be considered as a necessity. Because if a culturally inclusive education program is not adopted, there are dangers such as ignoring the minority group among the students and the educational outcomes not reaching these groups.

Based on these reasons, within the scope of the research, the reflections of multiculturalism were questioned by examining the specific objectives of the Visual Arts Curriculum, which came into force in 2018, and the achievements for the 5th, 6th, 7th and 8th grades. It was concluded that a total of 11 items (28.57%) were included in the specific objectives, but only two of them reflected multiculturalism. This situation showed that the special objectives of the visual arts course were insufficient in reflecting multiculturalism. Similar to the finding we obtained, Öteleş (2020) also examined the specific objectives in the social studies curriculum and concluded that six of the 18 specific objectives reflect multiculturalism. However, Usta and Demir (2020) reported that multiculturalism was emphasized sufficiently in the specific objectives of primary school life science and social studies courses. Ulukaya (2020) examined the reflections of multiculturalism in the specific objectives of the social studies curriculum and concluded that this represented a rate of 33%. Toksoy (2014) also examined the specific objectives in the music education curriculum and concluded that they were in line with the multicultural approach. When the rate of reflection of multiculturalism in the specific objectives in the visual arts curriculum is compared with other courses, the fact that a small part of the specific objectives in the visual arts curriculum reflects multiculturalism means that the cultural richness in the curriculum is insufficient and that the subject should be emphasized more.

When the achievements dimension of the research was analyzed, it was concluded that the 5th grade visual arts course has the achievements that reflect multiculturalism the most with a value of 26.32%. Looking at the reflections of multiculturalism in learning areas, the "Cultural Heritage" learning area indicates a higher number of multicultural achievements than the others. This situation shows that the related learning area contains achievements compatible with its main purpose. Because in addition to introducing one's own culture and art in the cultural heritage learning area, there are also activities for communication and interaction with other cultures. Therefore, it is natural that the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

multicultural approach is more reflected in the cultural heritage learning area. This finding obtained within the scope of the research is similar to the research findings of Seban and Uyanık (2016) and Koçyiğit and Şimşek (2019), who revealed the richness of the cultural heritage learning area in the context of multiculturalism. In the findings obtained by Ulukaya (2022), who examined the reflections of multiculturalism in the fifth grade social studies curriculum, it was found that multiculturalism was more concentrated in the "Culture and Heritage" learning area. Therefore, this finding is important in terms of showing that the "Cultural Heritage" learning area plays an important role in the curricula of other disciplines as a reflection of multiculturalism.

When the sixth grade achievements were analyzed, it was concluded that the rate of reflecting multiculturalism was limited to 19.5%. This rate was quite low compared to the fifth grade. In addition, no reflection on multiculturalism was found in any of the learning outcomes for "Art Criticism and Aesthetics" in the sixth grade learning areas. This situation has shown that the sixth grade learning areas have the least multicultural learning outcomes in the curriculum. The fact that there are no reflections on multiculturalism in any of the acquisitions belonging to the field of art criticism and aesthetics learning, in which interaction is established between its own culture and other cultures based on the past, integrated studies are carried out for the unity of past and present art, and art products belonging to different cultures are evaluated in the context of description, analysis, interpretation and judgment, is considered as a deficiency. The findings obtained from Mamur's (2012) action research on the adoption of multiculturalism through art criticism also reveal how important art criticism and aesthetics learning area is in making sense of cultural diversity. According to Kırışoğlu (2009), examining the art and artwork of a culture (through art criticism) is important in recognizing that culture and understanding how that culture constructs its own world.

Seventh and eighth grade visual arts course outcomes reflecting multiculturalism were examined and it was seen that both grades reflected multiculturalism with a rate of 25%. However, unlike the sixth grade "Art Criticism and Aesthetics" learning area, the fact that two different outcomes belonging to the same learning area in the seventh grade reflected multiculturalism was evaluated as another noteworthy data. The fact that the rate of reflection of multiculturalism in different grades by the outcomes belonging to the same learning domain varied was attributed to the differences in units and subjects between grade levels. It can be said that as the grade level increases, the subjects addressed are examined in a more global context. Depending on the principle from the known to the unknown; in the sixth grade art criticism and aesthetics learning area, the works of artists who exist in our culture are examined more, while artists and works of art belonging to different cultures are discussed as the grade level increases. It is thought that this change may also affect the reflection of multiculturalism in the learning outcomes. The fact that Koçyiğit and Şimşek (2019) stated that the rate of multiculturalism reflection of the visual arts course outcomes in primary school (1 th, 2 th, 3th and 4th) was 4.2% supports this prediction. Because within the scope of our research, the rate of reflecting multiculturalism in the visual arts course outcomes of secondary school (5th, 6th, 7th and 8th) was calculated as 23.75% in general. Therefore, as the grade level increases, the rate of multiculturalism reflected in intercultural interaction is calculated as 23.75%.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran, aynı zamanda toplumun yaşam biçimini, değerlerini, kendine has örf, adet, inanç biçimini gelecek nesillere aktaran bir oluşum olarak tanımlanır. Kültür bir toplumun hayat tarzını ifade eder. Kültür yaşamdır ve durmaksızın zenginleşerek ilerler. Dolayısıyla kültür durağan bir yapıya sahip değildir, sürekli değişim halindedir. Diğer bir deyişle kültür, bireylerin dünyayı anlama ve anlamlandırma süreçlerini belirleyen, toplumların kimliğini şekillendiren dinamik bir yapıyı ifade eder. Bu dinamizm kültürün zenginleşerek gelecek kuşaklara aktarımını sağlar. Aydın ve Çiftçi'ye (2014) göre, kültürel çeşitlilik insan varoluşunun ayrılmaz bir parçasıdır ve toplumsal uyumun sağlanmasında büyük önem taşır. Bu sebepledir ki geçmiş uygarlıkların kültürel mirası, günümüz toplumlarında sahip olduğu etkiler açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu medeniyetler bize kültürel mirasla zengin bir alt yapı oluştururken aynı zamanda kültürel çeşitliliğin ne kadar önemli olduğunu anımsatmaktadır. Kültürel çeşitlilik birden fazla kültürün, inanç, değer, gelenek, dil ve yaşam tarzının bir topluluk içerisinde uyumlu bir bütünlük ile var olması durumudur. Bu uyumlu birliktelik hoşgörü ve saygı esasına dayalı olarak toplumsal boyutta anlam kazandığında çokkültürlülük olarak değerlendirilir.

Çokkültürlülük toplumu oluşturan bireylerin farklı kültürlere sahip olmasına rağmen aynı çatı altında etkileşim içinde bulunmaları olarak ifade edilebilir. Çokkültürlülüğü bir toplumda farklı kültürlere sahip insan topluluklarının oluşturduğu bir zenginlik olarak nitelendirebiliriz. Küresel haberleşme olanaklarının artışı, kültürler arası etkileşimin yoğunluk kazanması, ekonomik dalgalanmalar ve bunun sonucunda daha iyi yaşam standartlarına ulaşma gerekçesiyle yaşanan göçler, çokkültürlülüğün ortaya çıkış hızını artırmıştır. Toplumsal boyutta yaşanan kültürel gelişmeler ve değişiklikler, toplumun her alanında çeşitli değişimlere sebep olduğu gibi şüphesiz eğitime de yansımaktadır. Bunun sonucunda çokkültürlülüğün bir yansıması olarak güncel öğretim programlarında çokkültürlülüğe yönelik yansımalar gözlenmektedir. (Ulukaya Öteleş, 2020). Eğitimde çokkültürlülük, farklı örf, adet ve kültüre sahip öğrencilerin bu farklılıklara rağmen aynı çatı altında eğitim-öğretim sürecini yürütebilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, farklı kültürel kimliklere, değer yargılarına, dil ve yaşam biçimlerine saygı duyulan, bu çeşitliliği destekleyen, bütünleştirici bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Çoğulculuğu benimseyen toplumlarda bireysel farklılıkların, önyargıların ve ayrımcılıkların ortadan kaldırılması için farklı bireyler arasındaki etkileşimin geliştirilmesi ve kapsayıcılığı olan bütünleştirici bir kimlik oluşturmak oldukça önemlidir (Inoue ve Johnson, 2003). Eğitimde çokkültürlülüğün temel amacı da budur. Öğrencilere farklılıkları anlamayı, hoşgörülü olmayı, farklılıklara saygı duyarak birlikte var olabilmeyi duyumsatmaktır. Öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel kimliklere karşı hoşgörü besleyerek, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Banks, 2001; akt. Demirçelik, 2020). Eğitimde çokkültürlü yaklaşımla öğrenciler kendi kimliklerinin yanı sıra çevresindeki diğer insanları tanıyarak farklı kültürlere önyargısız yaklaşmayı, onlara saygı duymayı, çeşitlilik içinde var olma bilinci geliştirirler. Çokkültürlülüğün bu denli önem kazanması eğitim-öğretim sürecinde ilgili kavramın incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu sebeple araştırmada görsel sanatlar dersinin yürütülmesine Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda çokkültürlü yaklaşımın yansımaları incelenecektir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çokkültürlülük kavramı

Kültür, bir topluluğu oluşturan bireylerin yaşam biçimini derinlemesine etkileyen, değerleri, davranışları ve düşünüş şekilleri arasında bağ oluşmasını sağlayan toplumsal bir olgudur. Kültür bir toplumu diğer toplumlardan ayırabilmek ve kendilerine has kimlik kazandırmak için gereklidir. Çüçen'e (2005) göre kültür, toplumsal ve bireysel yaşamın oluşmasını sağlayan; dil, gelenek, düşünce, semboller, yasalar, kurallar, ahlak, kuramlar, felsefe ve sanat eserleri gibi her tür maddi ve tinsel ürünler bütünlüğü olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla kültür insan ve yaşadığı toplumu doğrudan ilgilendiren etkenler ile bağlantılı bir olgu olarak tanımlanabilir. Bireyler özgün davranış biçimleriyle içinde doğup büyüdükleri sosyal yapıyı kültür aracılığıyla anlar, anlamlandır ve toplumsal geçmişlerine bağlı yaşarlar. Bu bağlılık kişinin içinde yaşadığı topluluğa güven duymasına, kendisini ortak özelliklere sahip olduğu topluma ait hissetmesine sebep olur.

Farklı kültürlerle etkileşim ve küreselleşme toplumun kültürel zenginliğini etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Küreselleşmenin hızlanmasıyla kültürler arası geçiş daha yaygın hale gelmiştir. Bu durum kültürel zenginliğin yani çokkültürlülüğün doğuşuna sebep olmuştur. Çokkültürlülük, bir toplumda birden fazla kültürün bir arada bulunması ve birbirleriyle etkileşim içinde yaşamlarını sürdürmeleri anlamına gelmektedir. Kırışoğlu'na (2015) göre bu kavram, birden çok kültürün kendi kimliğine ait özellikleri yok saymadan öteki kültürlerle birlikte yaşaması ya da yaşatılması olarak tanımlanmaktadır. Amerikan Psikoloji Derneği'ne (2002) göre çokkültürlülük ırk, etnik köken, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, eğitim, dini/ruhsal eğilim ve diğer boyutları içeren bireysel kimliklerin tanınması, bir toplum içerisinde hoşgörü ve anlayış içinde bulunulması anlamına gelmektedir.

Toplumsal boyutta farklı kimlik özelliklerine sahip bireylerin, hoşgörüyle bir arada oluşu, eğitim öğretim sürecini de doğrudan etkilemiştir. Bu çeşitliliğin okuldaki düzene uyumunun sağlanması için öğretim programlarında çokkültürlü yaklaşımın benimsenmesi zorunluluk haline gelmiştir. Çokkültürlü yaklaşımın benimsendiği bir eğitim ortamında, bireysel farklılıkları bir zenginlik olarak görüp bu farklılıklardan kazanımlar oluşturularak eğitim öğretim sürecinin bir bütünlük içerisinde yapılandırılması amaçlanır (amaçlanmalıdır). Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri, farklı kültürleri kapsayacak şekilde düzenlenerek tek taraflı ve önyargılı anlatımlardan kaçınmalıdır. Özellikle Türkiye açısından, 2011'den bugüne tarihin en büyük göç dalgalarından biri yaşandığı için artan farklılıklardan kaynaklanan bu etkinin eğitim-öğretim sürecinde de artarak devam edeceği düşünüldüğünden eğitimde çokkültürlülüğün benimsenmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir (Akçaoğlu ve Demirbaş, 2019). Bu sebepledir ki kültürel zenginliğin giderek artması, çokkültürlülük kavramının eğitim-öğretim sürecinin tamamında yansımalarının görülmesine sebep olmuştur.

Eğitimde ve öğretim programlarında çokkültürlülük

Genç kuşakların iyi yetişmesi ve diğer dünya ülkelerindeki yaşıtlarıyla mücadele edebilecek bilgi birikim ve tecrübeye sahip olabilmelerinin en önemli koşullarından biri de onları yetiştirecek eğitimci kadrosunun iyi yetişmiş olmasına bağlıdır (Aydemir, 2023). Günümüzde eğitimcilerin kendilerini çok yönlü geliştirmiş olmaları ve bunu öğrencilerine aktarabilmeleri oldukça önemlidir. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin, bireysel farklılıklara rağmen, hoşgörü ve uyum içerisinde aynı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çatı altında eğitim-öğretim sürecine dahil olabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Buradaki temel amaç öğrencilere, farklılıkları anlamayı, bu zenginliğe karşı hoşgörüyle yaklaşmayı, birbirlerine saygı duymayı öğretmek olarak belirlenmiştir. Çok sayıda öğrenci, okulları ve kendi toplulukları arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle, kültürel çelişki ve kültürel süreksizlik yaşamakta, bunun sonucu olarak kendilerini öğrenim gördükleri kuruma ve topluma karşı yabancı hissetmektedirler. Bu durum çoğu zaman öğrencilerin motivasyonlarında düşüş, okula yönelik ilgi ve isteklerinde azalma ile sonuçlanmaktadır. Baskın kültür merkezli eğitim programları, diğer etnik/kültürel, dil ve dini grupların deneyimlerini, kültürlerini, bakış açılarını hayal ve umutlarını yansıtmadığı için onları marjinalleştirmektedir (Çiftçi, Aydın 2014). Ancak çokkültürlü eğitim, farklı etnik kökenden öğrencilerin, öğrenme sürecinde kültürel etkileşimle bir arada bulunmaları, böylece tüm gençleri çoğulcu bir toplumda demokratik vatandaş olmaya hazırlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Gay, 2004). Buradan hareketle eğitimde çokkültürlü yaklaşımın benimsenmesinin temel gerekçelerinden biri, yetişmekte olan bireyleri hoşgörü ve anlayış içerisinde küreselleşen dünyaya ayak uydurmaya hazırlamaktır.

Brady'e (2014) göre toplumda olduğu kadar okullarda da eğitim ve sosyal değişim yoluyla çoğulcu bir yaklaşıma sahip olunmak isteniyorsa çokkültürlülüğün teorik alt yapısına mutlak suretle değinilmelidir. Eğitimde çokkültürlülüğün teorik altyapısı, kültür temelli teoriler/akımların öğretim programlarına entegrasyonuyla sağlanabilir. Bu teorilerin ortak amacı; eğitimde kültürel çeşitliliğin yalnızca bir zenginlik olarak kabul edilmesi değil, aynı zamanda sosyal adaletin sağlanması ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için bir araç olarak kullanılması gerektiğini duyumsatmaktır. Eğitimde çokkültürlülük aracılığıyla öğrenciler, kendilerini tanıma, diğerlerinin sahip olduğu farklılığı anlama imkânı elde ederek başka kültürlere önyargısız ve hoşgörüyle yaklaşma eğilimi sergilerler. Çokkültürlü eğitimin temel amaçları incelendiğinde, farklı kültürden gelen öğrencilerin, diğer kültürlerin değerlerini, inançlarını, yaşam biçimlerini tanımaya ve anlamaya çalışarak, onları yargılamadan ve yadırgamadan eşit şartlarda eğitim-öğretim sürecine dahil olmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Gay'e (2002) göre kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretimde, müfredata çokkültürlü içerik eklemek kadar çok kültürlü eğitim stratejilerinin de kullanılması önem taşır. Bu stratejilerden, temel amaçlar göz önünde bulundurularak yararlanılmalıdır. Cırık'a (2008) göre çokkültürlü eğitimin temel amaçları, bireyin kendisini tanımasına yardımcı olarak kendi kimliğiyle barışık olmasını sağlamak, bireylere farklı kültürleri tanıtarak bunlara saygı duyulmasını gerektiğini duyumsatmak, bireylerin farklı kültürlerin alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek olarak açıklamaktadır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin de çokkültürlü yaklaşımı benimsemesine ihtiyaç vardır. Moore (2001) eğitimin çokkültürlü bir yapıya bürünmesi için, öncelikle öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik bilgi ve tutumlarını geliştirmeleri gerektiğini, bunun için atılabilecek ilk adımın, toplumda yer alan çeşitli kültürleri tanımak olduğunu aktarmaktadır (Moore, 2001; akt. Başbay ve Bektaş, 2010). Böylelikle farklı kültürleri tanıyan öğretmenler öğretim sürecinde çokkültürlülüğü pekiştirici girişimlerde bulunabilecek, buna yönelik yöntem ve strateji geliştirebilecek yeterliliğe sahip olacaklardır. Çünkü çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturmaya, bunun için de tüm öğretim süreci ve okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya çalışmaktır (Banks, 2001; akt. Demirçelik, 2020).

Yeniden yapılandırma sürecinin eğitim öğretimin temel yapı taşı görevinde bulunan öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilebileceğine şüphe yoktur. Öğretim programlarının kültürel olarak kapsamlı ve zengin bir içeriğe sahip olması çokkültürlü eğitimin de temel özelliklerinden biridir. Söz

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

konusu kapsam, yalnızca baskın kültürün değil, diğer kültürlerin de değer birikimlerini öğrenerek bireye çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı hedefler. Öğretim programları, farklı kültüre sahip bireylere, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda öncü rol oynar. Dolayısıyla eğitim sürecinde çokkültürlü bir yapının oluşması öğretim programlarının kapsam ve içeriğinin buna uygun olarak düzenlenmiş olmasıyla ilgilidir. Kültürel farklılıkların artmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çokkültürlü eğitim çalışmalarına daha fazla eğilmeye başlamış, bu kapsamda 2005 yılında uygulanmaya giren öğretim programları ile sınıflardaki farklılıklar, çokkültürlülük, dil, inanç ve kültürel çeşitliliğe yönelik çeşitliliklere karşı farkındalık oluşturma ve duyarlılık geliştirmeye dönük konulara yer verilmeye başlanmıştır (Beldağ ve Teymur, 2023). Ancak Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze dek görsel sanatlar dersi öğretim programları incelendiğinde, bunlarda çokkültürlülük kavramının yansıma bulmadığı, yalnızca 2018 öğretim programı itibariyle kavramdan söz edilmeye başlandığı görülmüştür (Çoban ve Erkuzu 2019). Bu sebeple 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda çokkültürlülüğün yansımalarının incelenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Bu kapsamda araştırmada çokkültürlülük kavramının 2018 yılında yayınlanan görsel sanatlar dersi öğretim programına yansımalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Verilerin analizi boyutunda kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanan içerik analizinden yararlanılmıştır (Berg and Lune, 2012). Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın özel amaçları ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlarda çokkültürlülüğün yansımaları incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 2018 görsel sanatlar öğretim programında çokkültürlülük kavramının yansımalarını, özel amaçlar ve kazanımlar boyutunda incelemektir. Bu amaçtan hareketle 2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda yer alan "Özel Amaçlar" ve "Kazanımlar" ilişkisel bir bakış açısıyla ele alınarak taranmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu boyutunda 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında özel amaçlar ve kazanımlar boyutunda çokkültürlülük kavramının yansımalarına yönelik elde edilen verilere yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Grafik 1. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programı özel amaçlarında çokkültürlülüğün yansımaları

Grafik 1.'de görsel sanatlar dersi öğretim programı özel amaçları içerisinde çokkültürlülüğün yansıma oranı görülmektedir. Bu kapsamda çokkültürlülüğün 11 özel amaç maddesi içerisinde yalnızca iki maddede (Madde 5 ve 6) yer aldığı anlaşılmıştır. Madde 5 incelendiğinde; "Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen" bireyin diğer kültürler ile de etkileşimde bulunacağı öngörüldüğünden bu maddenin çokkültürlü yaklaşımın yansıması olduğu düşünülmektedir. Madde 6'da ise; "Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan" birey olmak özel amacı yer almaktadır. Diğer kültürlerin kültür nesnelerini inceleyen ve bunlara yönelik etkileşimde bulunan bireylerin kültürlerarasında bağlantılar oluşturarak bu amacı gerçekleştirebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla 11 özel amacın ikisinde çokkültürlülüğün yansıma bulduğu bunun da %28,57'lik dilime tekabül ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1.
5. Sınıf öğretim programı kazanımlarında çokkültürlülüğün yansımaları

Öğrenme Alanı	**Madde**	**Çokkültürlülüğü Yansıtan Kazanımlar**	**Çokkültürlülüğün Oranı**
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	G.5.1.5.	Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.	%26,32
Kültürel Miras	G.5.2.2.1	Yerel kültüre ait motifleri açıklar.	
	G.5.2.2.	Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	G.5.2.3.	Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.
Sanat Eleştirisi	G.5.3.4.	Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.

Tablo 1.'de 5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarında çokkültürlülüğü yansıttığı düşünülen kazanımlara yer verilmiştir. Buradan hareketle "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında 7 kazanımdan biri, "Kültürel Miras" öğrenme alanında 5 kazanımdan üçü, "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanında ise 7 kazanımdan birisinin çokkültürlülüğü yansıttığı anlaşılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak 5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında çokkültürlülüğün 19 kazanımdan yalnızca 4'ünde yansıma bulduğu, bunun da %26,32'lik dilimi oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 2.
6. Sınıf öğretim programı kazanımlarında çokkültürlülüğün yansımaları

Öğrenme Alanı	**Madde**	**Çokkültürlülüğü Yansıtan Kazanımlar**	**Çokkültürlülüğün Oranı**
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	G.6.1.8	Görsel sanat çalışmasında farklı geleneksel Türk sanatları alanlarını bir arada kullanır.	%19,5
Kültürel Miras	G.6.2.3	Toplumda geleneksel sanatların rolünü açıklar.	
	G.6.2.4	Anadolu uygarlıklarına ait eserleri müzeler aracılığıyla inceler.	
	G.6.2.5	Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.	
Sanat Eleştirisi	-	-	

Tablo 2.'de 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarında çokkültürlülüğün yansıtan kazanımlara yer verilmiştir. Buradan hareketle "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında 9 kazanımdan biri, "Kültürel Miras" öğrenme alanında 6 kazanımdan üçü çokkültürlülüğü yansıtmaktadır. Ancak "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanında yer alan kazanımlardan hiçbiri çokkültürlülüğü yansıtmamaktadır. Elde edilen verilere dayalı olarak 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında çokkültürlülüğün 21 kazanımdan yalnızca 4'ünde yansıma bulduğu, bunun da %19,5 'lik dilimi oluşturduğu görülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
7. Sınıf öğretim programı kazanımlarında çokkültürlülüğün yansımaları

Öğrenme Alanı	Madde	Çokkültürlülüğü Yansıtan Kazanımlar	Çokkültürlülüğün Oranı
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	G.7.1.3.	Yaşantısının herhangi bir anını hikâyeleştirerek görsel sanat çalışmasına yansıtır.	%25
Kültürel Miras	G.7.2.2.	Sanat, tarih ve kültürün birbirini nasıl etkilediğini analiz eder.	
	G.7.2.4.	Tarihi olayların sanat eserleri üzerindeki etkisini inceler.	
Sanat Eleştirisi	G.7.3.5.	Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler.	
	G.7.3.6.	Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.	

Tablo 3.'de 7. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarında çokkültürlülüğün yansıtan kazanımlara yer verilmiştir. Buradan hareketle "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında 8 kazanımdan biri, "Kültürel Miras" öğrenme alanında 4 kazanımdan ikisi, "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanında ise 8 kazanımdan ikisinin çokkültürlülüğü yansıttığı anlaşılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak 7. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında çokkültürlülüğün 20 kazanımdan yalnızca 5'inde yansıma bulduğu, bunun da %25'lik dilimi oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 4.
8. Sınıf öğretim programı kazanımlarında çokkültürlülüğün yansımaları

Öğrenme Alanı	Madde	Çokkültürlülüğü Yansıtan Kazanımlar	Çokkültürlülüğün Oranı
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	G.8.1.3.	Görsel sanat çalışmasında farklı geleneksel Türk sanatları alanlarını bir arada kullanır.	%25
	G.8.1.5.	Güncel olayları görsel sanat çalışmasına yansıtır.	
Kültürel Miras	G.6.2.3	Toplumda geleneksel sanatların rolünü açıklar.	
	G.6.2.4	Anadolu uygarlıklarına ait eserleri müzeler aracılığıyla inceler.	
Sanat Eleştirisi	G.8.3.7	Popüler kültürün günümüz görsel sanatlarına etkisini açıklar.	

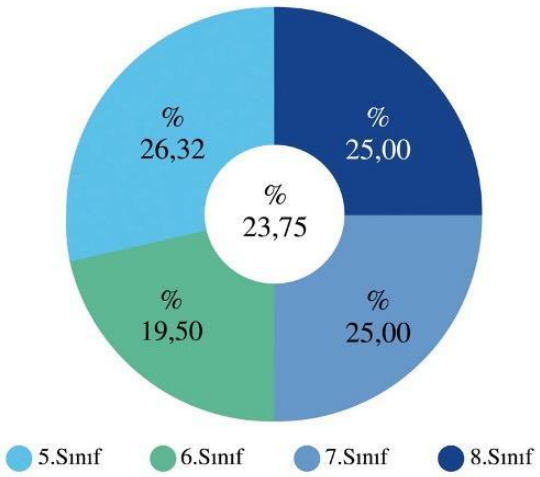
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.'de 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarında çokkültürlülüğü yansıtan kazanımlar yer verilmiştir. Buradan hareketle "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında 9 kazanımdan ikisi, "Kültürel Miras" öğrenme alanında 4 kazanımdan ikisi, "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanında ise 7 kazanımdan birisinin çokkültürlülüğü yansıttığı anlaşılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında çokkültürlülüğün 20 kazanımdan yalnızca 5'inde yansıma bulduğu, bunun da %25'lik dilimi oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 5.
Ortaokul görsel sanatlar öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımlar

Sınıf Düzeyi	**Diğer Kazanımlar**	**Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar**
5. Sınıf	14	5
6. Sınıf	17	4
7. Sınıf	15	5
8. Sınıf	15	5
Toplam	**61**	**19**

Tablo 5.'de Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5., 6., 7. ve 8. sınıfa ait kazanımların dağılımları yer almaktadır. Elde edilen verilere göre 5. sınıfta 19 kazanımdan beşinin, 6. sınıfta 21 kazanımdan dördünün, 7 ve 8. sınıfta 20 kazanımdan beşinin çokkültürlülüğü yansıttığı görülmüştür. Sonuç olarak ortaokul görsel sanatlar dersinde toplamda 80 kazanımın yer aldığı ve bunlardan yalnızca 19'unun çokkültürlülüğü yansıttığı anlaşılmıştır. Çokkültürlülüğün sınıf bazında yansımalarını gösteren grafik aşağıda yer almaktadır (Grafik 2.).



Grafik 2. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında çokkültürlülüğü yansıtan kazanım maddeleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Grafik 2.'de 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 5., 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarına ilişkin çokkültürlülüğü yansıtan maddelerin yüzdelik değerleri yer almaktadır. Bu kapsamda ortaokul görsel sanatlar dersinde çokkültürlülüğün toplamda %23,75'i oluşturduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küreselleşme ile artan iletişim, farklı kültürlerin tanınması için gerçekleştirilen turistik ziyaretler veya zorunlu göç, toplumlar arasında var olan etkileşimin artmasına sebep olmuş, bu durum kültürel zenginlikten doğan çokkültürlülüğün, toplumsal boyutta daha fazla duyumsanması ile sonuçlanmıştır. Toplum bazında yaşanan bu yenilikler şüphesiz eğitime de yansımış, bunun bir sonucu olarak farklı kademelerde eğitim-öğretim sürecini yürüten okullar, farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri de bu sürece dahil etmek durumunda kalmışlardır. Bu durum öğretim programlarında da çokkültürlülüğün yani kapsayıcı eğitim yaklaşımının benimsenmesini zorunlu kılmıştır (Ferrell, 2022). Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar da okullarda çokkültürlü yapıyı destekleyen, kültürlerarası etkileşime imkân tanıyan, kültürlerin ortak olumlu yönlerine vurgu yapan yani öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırıcı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir (Ateşok, Komşuoğlu ve Özer, 2016; Sakız, 2016; Keçe, Merey ve Topsakal, 2013). Bu ihtiyaç bir zorunluluk olarak da değerlendirilebilir. Çünkü kültürleri kapsayıcı bir eğitim programı benimsenmediği takdirde öğrenciler arasında da azınlık grubun yok sayılması, eğitim-öğretim çıktılarının bu gruplara ulaşamaması gibi tehlikeler söz konusu olmaktadır.

Bu gerekçelerden hareketle araştırma kapsamında 2018 yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları ve 5., 6., 7. ve 8. sınıflara kazanımlar incelenerek, çokkültürlülüğün yansımaları sorgulanmıştır. Özel amaçlar içerisinde toplamda 11 (%28,57) maddenin yer aldığı ancak bunlardan yalnızca ikisinin çokkültürlülüğü yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum görsel sanatlar dersi özel amaçlarının çokkültürlülüğü yansıtmada yetersiz olduğunu göstermiştir. Elde ettiğimiz bulguya benzer olarak Ulukaya Öteleş (2020) de sosyal bilgiler öğretim programındaki özel amaçları incelemiş ve 18 özel amaçtan altısının çokkültürlülüğü yansıttığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Demir ve Usta (2020) ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarında çokkültürlülük vurgusunun yeterince yapıldığını aktarmışlardır. Ulukaya Öteleş (2020) ise sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarında çokkültürlülüğün yansımalarını incelemiş ve bunun %33'lük bir oranı temsil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Toksoy da (2014) müzik eğitimi öğretim programındaki özel amaçları incelemiş ve bunların çokkültürlü yaklaşım ile uygunluk gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan özel amaçların çokkültürlülüğü yansıtma oranı diğer dersler ile karşılaştırıldığında Görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer alan özel amaçların küçük bir bölümünün çokkültürlülüğü yansıtması durumu programdaki kültürel zenginliğin yetersiz olduğu, konunun üzerine daha çok eğilinmesi gerektiğini göstermiştir. Çünkü programda yer alan özel amaçlar, ilgili disiplinin ulaşmayı hedeflediği süreç ve sonucu yansıtmaktadır.

Araştırmanın kazanımlar boyutu incelendiğinde 5. sınıf görsel sanatlar dersinin %26,32'lik değer ile çokkültürlülüğü en çok yansıtan kazanımlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarında çokkültürlülüğün yansımalarına bakıldığında "Kültürel Miras" öğrenme alanı diğerlerine göre nicelik olarak daha fazla sayıda çokkültürlü kazanıma işaret etmektedir. Bu durum ilgili öğrenme alanının temel amacı ile uyumlu kazanımlar barındırdığını göstermektedir. Çünkü kültürel miras

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenme alanında kendi kültür ve sanatını tanıtmanın yanı sıra, diğer kültürler ile iletişim ve etkileşime dönük de faaliyetler yer almaktadır. Dolayısıyla kültürel miras öğrenme alanında çokkültürlü yaklaşımın daha fazla yansıma bulması doğal karşılanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu, Seban ve Uyanık (2016) ile Koçyiğit ve Şimşek (2019)'in kültürel miras öğrenme alanının çokkültürlülük bağlamında yansıttığı zenginliği ortaya koydukları araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlülüğün yansımalarını inceleyen Ulukaya'nın (2020) elde ettiği bulgularda da çokkültürlülüğün daha çok "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yoğunlaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, çokkültürlülüğün yansıması olarak "Kültürel Miras" öğrenme alanının diğer disiplinlere ait öğretim programlarında da önemli rol üstlendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Altıncı sınıf kazanımları incelendiğinde, çokkültürlülüğü yansıtma oranının %19,5 ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran beşinci sınıf ile karşılaştırıldığında oldukça düşük kalmıştır. Buna ek olarak altıncı sınıf öğrenme alanları içerisinde "Sanat Eleştirisi ve Estetik"e yönelik kazanımların hiçbirinde çokkültürlülüğe dönük bir yansımaya rastlanmamıştır. Bu durum altıncı sınıf öğrenme alanlarının öğretim programı içerisinde çokkültürlülüğü en az yansıtan kazanımlara sahip olduğunu göstermiştir. Kökenleri geçmişe dayanan kendi kültürü ve diğer kültürler arasında etkileşim kurulduğu, geçmiş ve günümüz sanatının birlikteliğine yönelik bütünleşik çalışmaların yürütüldüğü, farklı kültürlere ait sanat ürünlerinin betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı bağlamında değerlendirildiği sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ait kazanımların hiçbirinde çokkültürlülüğe yönelik yansımaların bulunmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Mamur (2012) sanat eleştirisi aracılığıyla çokkültürlülüğün benimsenmesine yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırmasından elde edilen bulgular da sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanının kültürel çeşitliliği anlamlandırmada ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kırışoğlu'na (2015) göre de bir kültüre ait sanat ve sanat eserini incelemek (Sanat eleştirisi yoluyla), o kültürün tanınmasında ve de o kültürün kendi dünyasını nasıl kurduğun anlamak açısından önemlidir (Kırışoğlu, 2015).

Yedinci ve sekizinci sınıf görsel sanatlar dersi kazanımlarının çokkültürlülüğü yansıtma durumları incelenmiş ve her iki sınıfın da benzer şekilde %25'lik oran ile çokkültürlülüğü yansıttığı görülmüştür. Ancak altıncı sınıf "Sanat Eleştiri ve Estetik" öğrenme alanının aksine, yedinci sınıfta aynı öğrenme alanına ait iki farklı kazanımın çokkültürlülüğü yansıtması kayda değer bir diğer veri olarak değerlendirilmiştir. Aynı öğrenme alanına ait kazanımların farklı sınıflarda çokkültürlülüğü yansıtma oranının değişiklik göstermesi sınıf düzeyleri arasındaki ünite ve konu farklılıklarına bağlanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça ele alınan konuların daha küresel bağlamda incelendiği söylenebilir. Bilinenden bilinmeyene ilkesine bağlı olarak; altıncı sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında daha çok kültürümüz içerisinde var olan sanatçıların çalışmaları incelenirken sınıf düzeyi yükseldikçe farklı kültürlere ait sanatçı ve sanat eserleri ele alınmaktadır. Bu değişim öğrenme alanlarına ait kazanımların çokkültürlülüğü yansıtma durumuna da etkileyebileceği düşünülmektedir. Koçyiğit ve Şimşek'in (2019) ilkokul (1., 2., 3. ve 4.) görsel sanatlar dersi kazanımlarının çokkültürlülüğü yansıtma oranını %4,2 olarak belirtmeleri de bu öngörüyü desteklemektedir. Çünkü araştırmamız kapsamında ortaokul (5., 6., 7. ve 8.) görsel sanatlar dersi kazanımlarının çokkültürlülüğü yansıtma oranı genel bağlamda %23,75 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla sınıf düzeyi arttıkça kültürlerarası etkileşime yönelik kazanımlar da artış göstermektedir. Ancak tüm bunlara rağmen görsel sanatlar dersi öğrenme alanlarına ait kazanımların çokkültürlülüğü yansıtmada tam anlamıyla yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Toksoy da (2014) ilk ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ortaokul müzik eğitimi öğretim programını incelemiş ve programın çokkültürlülüğü yansıtma oranını kısmen yeterli bulmuştur. Benzer şekilde Cırık (2008) da ülkemizde uygulanan öğretim programlarında çokkültürlülüğe yönelik yeterince yer verilmediği görüşündedir. Açıkalın (2010)' a göre ise, öğretim programlarında çokkültürlük daha çok vurgulanmalı ve çokkültürlüğü destekleyecek yeterlikte yeni kazanımlar ve ders etkinlikleri programa eklenmelidir.

Başaran Karabacak, A., Çalışkan, C., Kökduman, E. ve Ulus, H. (2025). Görsel sanatlar dersi öğretim programında (2018) çokkültürlülük kavramının yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1084-1102.
DOI. 10.51460/baebd.1621309

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online, 9*(3), 1226-1237.

Akçaoğlu, M. ve Demirbaş, İ. (2019) *Sosyal bilgiler ve toplum.* Pegem Akademi.

American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, *57*(12), 1060-1073. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060

Ateşok, Z.Ö., Komşuoğlu, A. ve Özer, Y.Y. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(37), 34-42.

Aydemir, H. (2023). Güzel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik kaygılarına ilişkin bir inceleme, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *12*(35), 577-591.

Aydın, H. ve Çiftçi, Y. A. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. S*üleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (33)*,* 197-218.

Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152).

Beldağ, A. ve Teymur, N. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 1-40. https://doi.org/10.29299/kefad.1131534

Berg, B.L. and Lune, H. (2012) *Qualitative research methods for the social sciences.* (8th Edition), Pearson, Upper Saddle River, NJ.

Brady, J. S. (2014). *The Impact of multicultural education training for pre-service teachers* [Yüksek Lisans Tezi, Walden University]. Walden University ProQuest Dissertations & Theses, 3625211.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 27-40.

Çoban, A. ve Erkuzu, D. (2019). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze görsel sanatlar dersi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 5*(2), 239-253. https://doi.org/10.34137/jilses.601557

Çüçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çok-kültürlülük. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (4), 111-115.

Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde çokkültürlülük.* İksad Yayınları.

Demir, E. ve Usta, M. (2020). Eğitimde çokkültürlülük: İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitapları üzerinden nitel bir inceleme. *Journal of Social, Humanıtıes and Admınıstratıve Sciences, 6*(34), 2178-2198. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.490

Ferrell, K. (2022). *A literature review of multicultural education practices to support marginalized communities.* [Master Thesis, University of Arkansas, Fayetteville]. Curriculum and Instruction Under graduate Honors Theses Retrieved from https://scholarworks.uark.edu/cieduht/31

Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership, 61*(4), 31- 35.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53,* 106-116.

Inoue, Y. and Johnson, K. (2003). Diversity and multicultural pedagogy: An analysis of attitudes and practices within an American Pacific Island University. *Journal of Research in International Education, 2*(3), 251-276. https://doi.org/10.1177/1475240903002003001

Keçe, M.; Merey, Z. ve Topsakal, C. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 546-560.

Kırışoğlu, O. (2015). *Çokkültürlülük ve sanat eğitimi. Sanat, kültür, yaratıcılık.* Pegem Akademi.

Koçyiğit, E., ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 75-90.

Mamur, N. (2012). Sanat eseri eleştirisi yoluyla kültürlerarası etkileşim: Çok kültürlülüğü anlama. *International Journal of Human Sciences , 2*(9), 354-377.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi, 3*(1), 65-81.

Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. Sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(1), 1-18.

Başaran Karabacak, A., Çalışkan, C., Kökduman, E. ve Ulus, H. (2025). Görsel sanatlar dersi öğretim programında (2018) çokkültürlülük kavramının yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1084-1102.
DOI. 10.51460/baebd.1621309

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1084-1102.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Toksoy, A. C. (2014). Çok kültürlü müzik eğitimi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,(40)*, 1-28.

Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programına çokkültürlü eğitimin yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 500-516. https://doi.org/10.17860/mersinefd.701866

Wach, E. and Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013,* www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4 (Erişim Tarihi: 14.01.2025).

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Olarak Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi

Review of Scientific Studies Conducted on Children in Need of Protection

Özge İDRİSOĞLU, Araştırma Görevlisi, Balıkesir Üniversitesi, ozge.idrisoglu@balikesir.edu.tr

Mübeccel GÖNEN, Prof. Dr., Okan Üniversitesi, gonenmubeccel@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 23 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 7 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

İdrisoğlu, Ö. ve Gönen, M. (2025). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1103-1119.
DOI. 10.51460/baebd.1606127

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, 0-18 yaş arası korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak Türkiye'de yapılmış çalışmalara Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Dergipark veri tabanları aracılığıyla erişilerek tematik içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan 82 çalışma; yayın yılı, yayın türü, temel çalışma alanı, çalışma alt alanı, örneklem yaş grubu, ele alınan gelişim alanı ve kullanılan araştırma yöntemi olarak farklı kategoriler altında içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablo ve grafikler kullanılarak sunulmuştur. Bulgulara göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların %85,4'ünün tez olduğu, çalışmaların ağırlıklı olarak 2011-2019 yılları arasında yayınlandığı, konuya ilişkin yapılmış çalışmaların %39'unun Eğitim bilimleri alanı bünyesinde yayınlandığı, çalışmalarda en fazla ele alınan gelişim alanının sosyal-duygusal gelişim olduğu, örneklem olarak seçilen yaş grubunun çoğunlukla 7-12 yaş grubu olduğu ve çalışmalarda büyük oranda herhangi bir müdahale programının uygulanmadığı betimsel bir yöntemin kullanıldığı ortaya konulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Korunmaya ihtiyacı olan çocuk, Risk altındaki çocuklar, Kurum bakımı, İçerik analizi.

Abstract. In this study, thematic content analysis was conducted by accessing research on children aged 10-18 in need of protection, using the National Thesis Center, TR Index, and Dergipark databases. A total of 82 studies were analyzed using content analysis techniques, categorized by publication year, publication type, main field of study, subfield of study, sample age group, developmental domain, and research method used. The findings were presented through tables and graphs. The results indicated that 85.4% of the studies included in the research were theses, most of the studies were published between 2011 and 2019, 39% of the studies on the subject were published in the field of Educational Sciences, the most frequently addressed developmental domain was social-emotional development, the selected sample age group was predominantly 7-12 years old, and a descriptive method without the application of any intervention program was most commonly used.
Keywords: Children in need of protection, Children at risk, Institutional care, Content analysis.

İdrisoğlu, Ö. ve Gönen, M. (2025). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1103-1119.
DOI. 10.51460/baebd.1606127

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Not every child develops under the same conditions, and it is known that many children are exposed to various risk factors. These children are referred to as “children at risk” or “children in need of protection” according to different sources. In the context of the Social Services Law, “children in need of protection” are generally defined as those who do not have a mother or father or who are neglected by their parents. The measures taken by the state vary depending on the extent of neglect or abuse these children experience. When conditions permit, children are supported by their families as much as possible. In cases where this is not feasible, a protection decision is made for the children, and they are placed in institutions.

Although the basic needs of these children—such as security, shelter, and nutrition—are met under state protection, research has shown that institutional care can have negative impacts on various areas of their development. Many studies have been conducted to identify and mitigate these negative effects. This research aims to examine these studies conducted for children in need of protection under specific categories, thus providing insights for future research and suggesting methods and target development areas. In line with this purpose, the following questions will be addressed within the scope of the research:

- What is the distribution of studies conducted on children in need of protection by year?
- What is the distribution of the fields in which studies conducted on children in need of protection are published?
- What is the distribution of the developmental areas addressed in studies conducted on children in need of protection?
- What is the distribution of the sample age range in studies conducted on children in need of protection?
- What is the distribution of the research method used in studies conducted on children in need of protection?

Method. In this study, the thematic content analysis method was used to examine studies conducted on children in need of protection in Turkey. Content analysis is a form of analysis that allows the content of written materials to be objectively and systematically summarized into small categories and converted into numerical data by coding according to specific rules (Büyüköztürk et al., 2012; Kızıltepe, 2021). Content analysis is categorized under three different headings: descriptive content analysis, meta-synthesis (thematic content analysis), and meta-analysis. In this study, thematic content analysis (meta-synthesis) was used to examine the studies on children in need of protection. Thematic content analysis allows for the synthesis of studies on the same subject using themes, thus enabling the comparative analysis of the studies examined (Çalık and Sözbilir, 2014).

Results. A total of 82 studies conducted on children in need of protection were examined, and findings were categorized into 8 different categories. When the distribution of the studies according to the databases was analyzed, it was found that 85.4% (n=70) were published within the National Thesis Center, and similarly, 85.4% (n=70) of the 82 studies were theses. The remaining 12 studies were published in Dergipark (n=8) and the TR Index (n=4). When the percentage and frequency data of these groups were examined, it was observed that most of the studies on this subject were conducted between 2011-2019 (35.4%).

İdrisoğlu, Ö. ve Gönen, M. (2025). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1103-1119.
DOI. 10.51460/baebd.1606127

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In terms of the distribution of main fields, it was determined that Educational Sciences had the highest publication rate at 39% (n=32). Within sub-fields, Psychological Counseling and Guidance had the highest publication rate at 18.3% (n=15). When examining the developmental areas addressed, Social-Emotional Development ranked first at 69.5% (n=57). Among studies addressing more than one developmental area, Cognitive Development and Social-Emotional Development were most frequently examined together (6.1%).

Studies that included an intervention program in their methodology were classified as experimental, while studies that did not involve any intervention program and only used various measurement tools to assess the children's situation were classified as descriptive. When examining the distribution within this category, it was found that descriptive studies were more prevalent, accounting for 81.7% (n=67) of the total.

Discussion and Conclusion. In a study examining articles, theses, and books on child victims between 1989 and 2018, the findings under the subheading of children in need of protection were similar to those of this study. However, it was revealed that the number of theses was higher than the number of articles and books during the specified years (Aslan, 2019). Additionally, when the distribution of theses and articles by year was examined, it was suggested that the quantitative data presented in this study differ from those of similar years. This discrepancy is thought to result from the variety of keywords used during the data collection process. Moreover, the same study found that, among other studies on child victims (e.g., neglect-abuse, child labor, broken families, etc.), there were relatively fewer studies focused on children in need of protection (Aslan, 2019).

Similarly, Başar (2023) examined postgraduate theses in the field of child protection in Turkey and noted that only 2 of the 37 theses specifically addressed children under state protection. One possible explanation for this could be the state's measures taken due to the sensitivities surrounding this group and the limited accessibility of the group. In another study, which systematically examined intervention programs implemented for institutions and caregivers of children under protection across 15 different countries using international databases, it was found that the number of intervention-based studies targeting this group was relatively low, consistent with the data obtained here. Unlike the results of this study, it was observed that the intervention-based studies primarily focused on the 0-6 age group (Hermenau et al., 2017).

The data obtained within the scope of this study are expected to serve as a resource for determining sample age groups, developmental areas, and appropriate methodologies in future research on this population. The findings should provide insights into studies conducted with children in need of protection and help lay the groundwork for identifying the specific needs of this group. Among the suggestions that can be made as a result of this study are increasing the number of studies conducted on children in need of protection, designing studies that include intervention programs and creating environments that support children's development.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Gelişimi risk altında bulunan çocuklar söz konusu olduğunda, etkili risk faktörlerine bağlı olarak birçok gruptan söz etmek mümkündür. Bu gruplardan biri de devlet koruması altında bulunan çocuklar olacaktır. Devlet koruması altında bulunan çocuklar "korunmaya ihtiyacı olan çocuk" olarak da adlandırılmakta olup 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu (1983) kapsamında;

"…beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; Ana veya babasız, ana ve babasız, ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen" şeklinde tanımlanmıştır.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramı ilgili kanun tarafından açıklanırken korunma gereksinimini ortaya çıkaran birden fazla durumdan söz edilmiş, ebeveynlerin olmaması ya da gerekli bakımı verme konusunda yetersiz olunması gibi gerekçelerden dolayı devlet tarafından korunma altına alınmadan önce çocuğun üstün yararı ilkesi çerçevesinde farklı koruyucu ve destekleyici tedbirlerin alındığı da bilinmektedir. Bu tedbirler 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005) kapsamında şu şekilde sıralanmıştır;

"Koruyucu ve destekleyici tedbirler
Madde 5- (1) Koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir.

Bunlardan;
a) Danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye,
b) Eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine,
d) Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına,
e) Barınma tedbiri, barınma yeri olmayan çocuklu kimselere veya hayatı tehlikede olan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya, yönelik tedbirdir."

Her ne kadar çocuğun üstün yararı gereği çocuklar aileleri yanında desteklenmeye çalışılsa da aile ya da bakım veren yoksunluğunun yaşanması veya çocuğun ailenin yanında olmasının çocuk için olumsuz sonuçlar doğurabileceği durumlarda son çare olarak korunma tedbiri uygulanmaktadır (Yolcuoğlu, 2009). Hakkında korunma tedbiri alınan çocuklara yönelik sunulan hizmetler farklı modeller halinde karşımıza çıkmaktadır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklar yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olacak şekilde Çocuk Koruma Kanunu 5.maddesi kapsamında resmi veya özel bakım yurtlarına yerleştirilebilmektedir. Buna ek olarak bu çocuklar evlat edindirilebilir ya da koruyucu aile bakımına verilebilmektedir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Devlet tarafından koruma altına alınan bu çocukların sayısı göç, doğal afet gibi farklı toplumsal olayların etkisi ile artıp azalmakta olup, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2023 yılında yayınlanan verilere göre kurum bakımı altında olan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocukların sayısının 14.435, kurum bakımı altına alınmak dışında evlat edindirilen ve koruyucu aile yanında bakım sağlanan çocukların toplam sayısının ise 10.443 olduğu ifade edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Çocuk, 2023).

Gelişimi farklı sebeplerle risk altında olan çocukların kurum bakımı aracılığıyla sağlıklı ve güvenli gelişimleri destekleniyor olsa da hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, kurum bakımında bulunmanın gelişim üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir. Johnson ve arkadaşları (2006) tarafından kurum bakımında yetişen çocuklarla ilgili inceleme yapılan 27 çalışmadan 17'sinde, bu çocukların diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha yaygın sosyal ve davranışsal problemler yaşadığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında, sosyal olarak zengin uyaranlara sahip bir aile ortamının yenidoğan beyninin gelişimine katkı sağladığı gibi, ebeveyn ihmali veya kurum bakımının neden olduğu yetersiz bir çevrenin de yenidoğan beyin gelişimini baskıladığı araştırma sonuçlarında belirtilmektedir (Glaser, 2000). Kurum bakımının çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerine neden olan faktörler arasında, genellikle kurum ortamının yeterince uyaran bulundurmaması, yeterli bakım veren personel olmaması, bakım personelinin sık sık değişmesi ve bu durumun sonucunda çocukların bir bakım verene yönelik bağlanmayı gerçekleştirememesi gösterilmektedir (Yolcuoğlu, 2009; Van IJzendoorn ve diğerleri, 2011; Baptista ve diğerleri, 2019).

Kurum bakımı altında bulunan çocuklara yönelik ortaya konulan bu sonuçlar ışığında, bu çocukların farklı gelişim alanlarında desteklenmesi ve bu gelişim alanlarına ilişkin mevcut düzeylerinin belirlenmesi için yapılan birçok araştırmaya alan yazında rastlanmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007; Akman ve Gülay, 2008; Asimina, Melpomeni ve Alexandra, 2017; Yorgun Yaşar ve Özbey, 2019). Farklı yaş grupları ve gelişim alanlarının konu edinildiği bu çalışmalarda hem kurum bakımının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri hem de herhangi bir gelişim alanına yönelik olarak kurumlarda uygulanmış müdahale programlarının sonuçları ortaya konulmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda kurum bakımı altında bulunan çocukların yaşadıkları ortamda, kurumda bulunan bakım personellerine ya da doğrudan çocuklara yapılan müdahale programlarının genellikle çocukların gelişimleri açısından etkili olduğu, çocukların farklı alanlardaki gelişim puanları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kim ve diğerleri, 2003; Yavaşlar Doğru ve diğerleri, 2016; Hermenau ve diğerleri, 2017; Julian ve diğerleri, 2019).

Bu araştırma kapsamında, Türkiye'de korunmaya ihtiyacı olan 0-18 yaş arası çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmaların genel bir tablosunu ortaya koymak ve bundan sonrasında yapılacak araştırmalar için gelişim alanları, yaş grupları ve yöntem bağlamında bir veri havuzu sunmak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmış ve çalışmaların detaylı incelemesi amaçlanmıştır.

- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların yayınlandığı temel bilim alanlarının dağılımı nedir?
- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların yayınlandığı alt alanların dağılımı nedir?
- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda ele alınan gelişim alanlarının dağılımı nedir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların örneklem yaş aralığının dağılımı nedir?
- Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nedir?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki korunmaya muhtaç çocuklara yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi amacıyla tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı metinlerin içeriğini belirli kurallara dayanarak nesnel ve sistematik bir şekilde kodlama yaparak, büyük birimleri daha küçük kategorilere ayırma ve bu süreçte elde edilen bilgileri sayısal verilere dönüştürme amacı taşıyan bir analiz yöntemidir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Kızıltepe, 2021) İçerik analizi, bir konunun yapısının anlaşılmasını sağlayarak, sonraki araştırma ve uygulamaların yönlendirilmesinde etkili olacak doğrudan ve kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olan sentezler yapılmasına olanak tanır. (Suri ve Clarke, 2009).

İçerik analizi; betimsel içerik analizi, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve meta analiz olmak üç farklı başlıkta karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada ise korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla tematik içerik analizi (meta-sentez) kullanılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla aynı konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar, temalar kullanılarak sentezlenebilmekte ve böylelikle bu çalışmalar karşılaştırmalı olarak ele alınabilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin toplanması

Araştırmanın örneklemi belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış, çalışmalar belirli kriterleri karşılamak koşulu ile araştırma bünyesine alınmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmalara ilk olarak belirlenen veri tabanları aracılığıyla en doğru sonucu verecek anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmalara ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve TR Dizin veri tabanları kullanılmış, bu veri tabanlarında aşağıda yer alan anahtar kelimeler kullanılarak arama yapılmıştır:

- “Korunmaya muhtaç çocuk”
- “Korunmaya ihtiyacı olan çocuk”
- “Kimsesiz çocuk”
- “Devlet koruması altında bulunan çocuk”
- “Devlet koruması altında olan çocuk”
- “Kurum bakımı altında bulunan çocuk”
- “Kurum bakımı altında olan çocuk”

Yukarıda belirtilen anahtar kelimelerle yapılan aramalardan elde edilen çalışmalar arasından araştırma kapsamında aşağıda belirtilen ölçütlere uygun olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmalar belirlenirken; çalışmanın bir araştırma makalesi ya da tez çalışması olmasına, çalışmanın örnekleminin 0-18 yaş arasında bulunan korunmaya muhtaç çocuk

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmasına, korunmaya muhtaç çocukların herhangi bir gelişim alanının hedef alınmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu koşullar göz önünde bulundurularak yapılan eleme işlemlerinden sonra, 1977-2023 yılları arasında gerçekleştirilen, 13 tanesi makale, 69 tanesi yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere toplamda 82 çalışmaya ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

İçerik analizi yapılırken amaçların belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz edilecek birimlerin belirlenmesi, kodlama kategorilerinin tespit edilmesi, sayısal verilere dönüştürme ve yorumlama aşamaları yerine getirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2017). Bahsi geçen tüm aşamalar dikkate alınarak, bu araştırmada da çalışmaların belirli bir çerçevede incelenebilmesi için yayın tablosu oluşturulmuş, veriler bu tablo bünyesinde kayıt altına alınmış, kategori ve kodlar belirlenerek son olarak temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler belirlenen kategoriler doğrultusunda Microsoft Excel programı aracılığıyla yüzde ve sıklık formülleri ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Sonuçlar grafikler, yüzde ve frekans tabloları ile betimsel biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen 82 çalışma önceden belirlenmiş olan başlıklar kapsamında incelenerek kategorize edilmiş, başlıklara ise aşağıda yer verilmiştir.

- Elde edilen veri tabanı
- Yayın türü
- Yayın yılı
- Yayın yapılan temel alanı
- Yayın yapılan alt alan
- Konu edinilen gelişim alanı
- Örneklem yaş aralığı
- Araştırma yöntemi

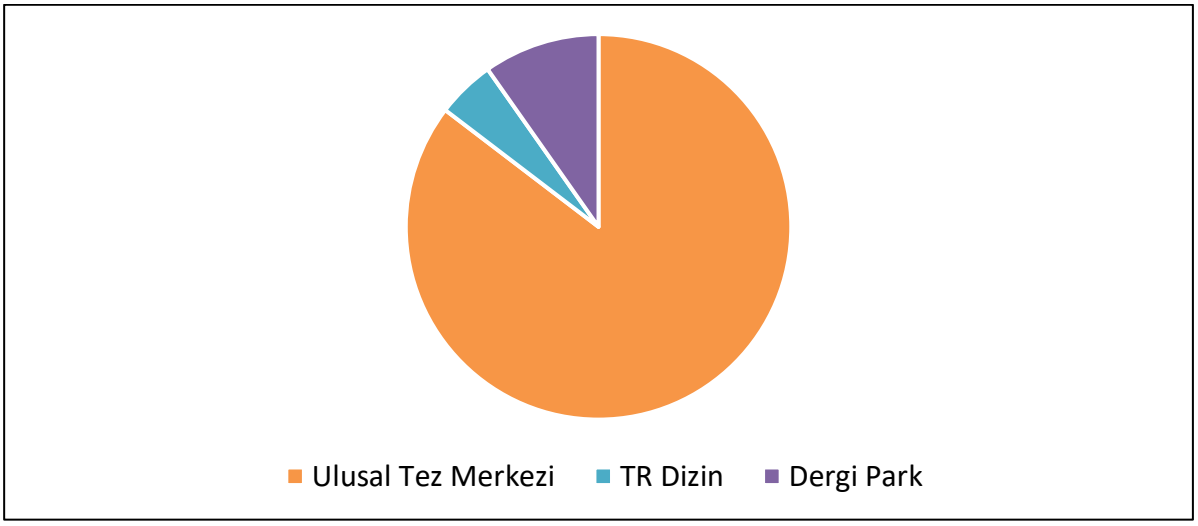
Bulgular

Araştırmaya dahil edilen çalışmalara yönelik elde edilen bulgular farklı değişkenlere göre tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Verilerin elde edildiği veri tabanlarına ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Ulusal Tez Merkezi	70	85,4
Dergipark	8	9,8
TR Dizin	4	4,9
Toplam	82	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

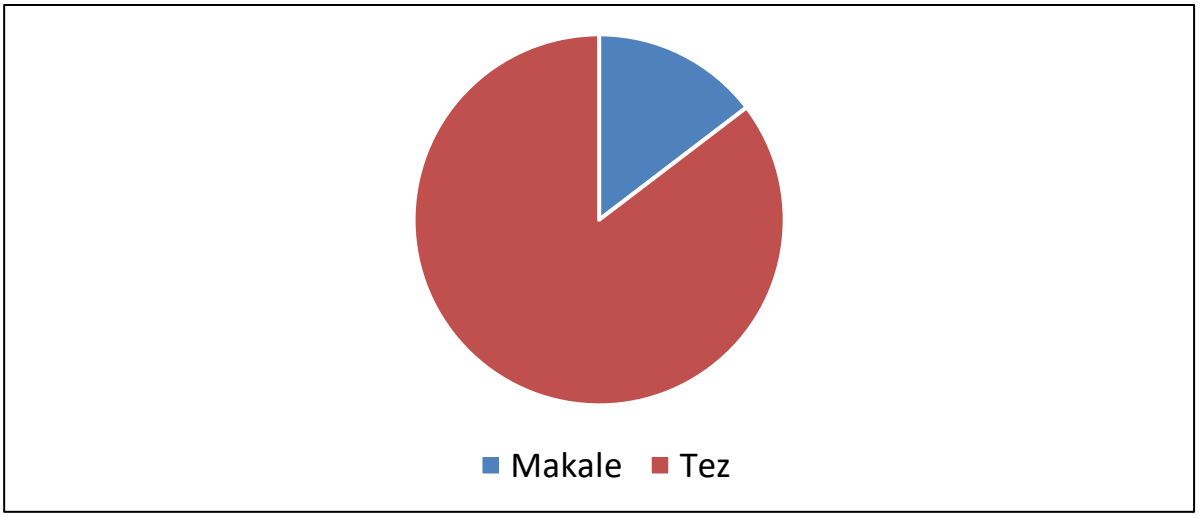


Şekil 1. Verilerin elde edildiği veri tabanlarına ait yüzde grafiği

Tablo.1 ve Şekil.1'de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 82 çalışmanın 70 tanesinin (%85,4) Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlandığı, 4 tanesinin (%4,9) TR Dizin 'de yayınlandığı ve 8 tanesinin ise (%9,8) de Dergipark'ta yayınlandığı görülmüştür.

Tablo 2.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın türüne ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Tez	70	85,4
Makale	12	14,6
Toplam	82	100



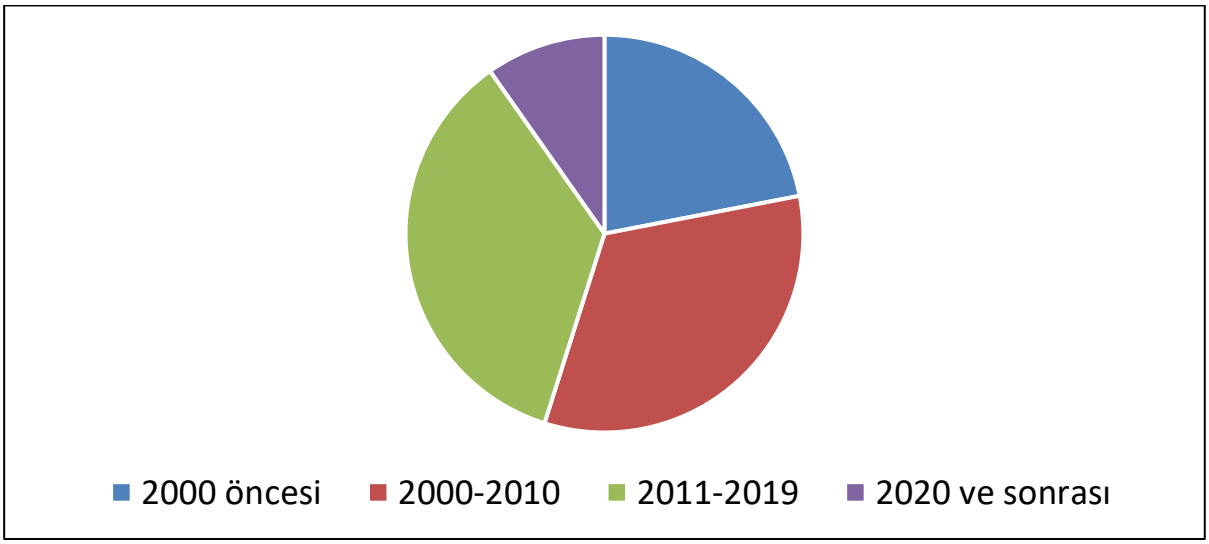
Şekil 2. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın türüne ait yüzde grafiği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo.2 ve Şekil.2'de araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın türüne göre dağılımına yer verilmiştir. Elde edilen veriler çalışmaların %85,4'ünün (n=70) tez olarak, %14,6'sının (n=12) makale olarak yayınlandığı görülmüştür.

Tablo 3.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yıllarına ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
2011-2019	29	35,4
2000-2010	27	32,9
2000 öncesi	18	22
2020 ve sonrası	8	9,8
Toplam	82	100



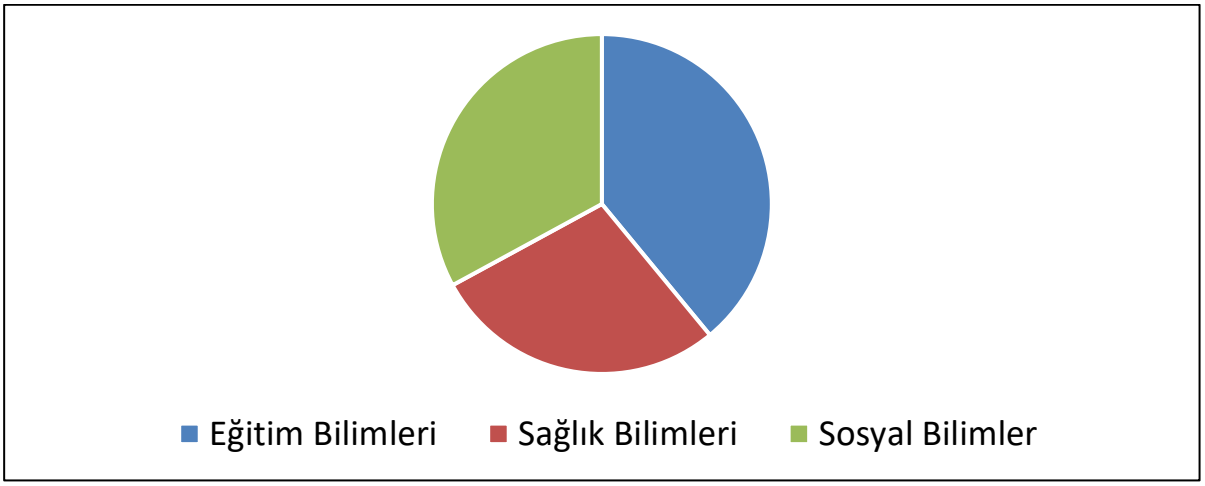
Şekil 3. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yıllarına ait yüzde grafiği

Araştırma sonucunda elde edilen çalışmaların 1977-2023 yılları arasında yayınlandığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımının ortaya koyulduğu Tablo.3 ve Şekil.3'e göre konuya ilişkin en fazla yayının %35,4 yüzdesi ile 2011-2019 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Bu yılları takiben 2000-2010 yılları arasında %32,9 (n=27), 2000 ve öncesinde %22 (n=18), 2020 ve sonrasında ise %9,8 (n=8) oranında yayın yapıldığı görülmüştür

Tablo 4.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların temel alanlarına ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Eğitim Bilimleri	32	39
Sosyal Bilimler	27	32,9
Sağlık Bilimleri	23	28
Toplam	82	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların temel alanlarına ait yüzde grafiği

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların alanlarına göre dağılımı incelenirken çalışmaların çeşitliliğinden dolayı temel alan ve alt alan şekilde ayrıştırılması ihtiyacı ortaya çıkmış, verilerin daha iyi anlaşılması için temel alan ve alt alan şeklinde tablolaştırılmıştır. Tablo.4 ve Şekil.4'te araştırmaların temel alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre konuya ilişkin yapılan çalışmaların %39'u (n=32) Eğitim Bilimleri alanına, %32,9'u (n=27) Sosyal Bilimler alanına ve %28'i (n=27) sağlık bilimleri alanına ait olduğu görülmüştür.

Tablo 5.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların alt alanlarına ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	15	18,3
Çocuk Gelişimi	13	15,9
Sosyal Hizmet	12	14,6
Psikoloji	11	13,4
Okul Öncesi Eğitim	9	11
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	5	6,1
Aile Danışmanlığı	4	4,9
Sosyoloji	4	4,9
Psikiyatri	3	3,7
Spor Bilimleri	2	2,4
Müzik Eğitimi	1	1,2
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	1,2
Halk Sağlığı	1	1,2
Dil ve Konuşma Terapisi	1	1,2
Toplam	82	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Temel alanların alt alanlarına ait yüzde ve frekans sonuçları da Tablo.5'te verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların alt alanlarına ait olduğu yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında; %18,3'ünün Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %15,9'unun Çocuk Gelişimi, %14,6'sının Sosyal Hizmet, %13,4'ünün Psikoloji, %11'inin Okul Öncesi Eğitim, %6,1'inin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları, %4,9'unun Aile Danışmanlığı, yine %4,9'unun Sosyoloji, %3,7'sinin Psikiyatri, %2,4'ünün Spor Bilimleri ve kalan diğer alt alanların her birinin (Müzik Eğitimi, Halk Sağlığı, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Dil ve Konuşma Terapisi) %1,2'lik yüzdeliğe sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 6.
Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda hedeflenen gelişim alanlarına ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Sosyal-Duygusal Gelişim	57	69,5
Bilişsel Gelişim, Sosyal-Duygusal Gelişim	5	6,1
Bilişsel Gelişim	4	4,9
Fiziksel-Motor Gelişim	4	4,9
Dil Gelişimi	4	4,9
Fiziksel-Motor Gelişim, Sosyal-Duygusal Gelişim	4	4,9
3 ve daha fazla gelişim alanının birlikte kullanıldığı çalışmalar	4	4,8
Öz Bakım	0	0
Toplam	82	100

Tablo.6'da araştırmaya dahil edilen çalışmalarda hedeflenen gelişim alanlarına ait yüzde ve sıklık verilerine yer verilmiştir. Yüzde ve sıklık verileri incelendiğinde çalışmalarda en sık yer verilen gelişim alanının %69,5 (n=57) oranla sosyal-duygusal gelişim olduğu görülmüştür. Bunu takiben %6,1 oranla (n=5) bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişimin bir arada kullanıldığı araştırmaların geldiği görülmüştür. Her birinin dağılımının %4,9 olduğu; sadece bilişsel gelişim, sadece fiziksel-motor gelişim, sadece dil gelişimi, fiziksel-motor gelişim ve sosyal-duygusal gelişimin bir arada kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak üç ve daha fazla gelişim alanının bir arada kullanıldığı araştırmaların oranının %4,8 (n=4) olduğu ortaya konulmuştur. Sadece öz bakımın yer verildiği herhangi bir çalışma olmadığına da tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem yaş aralığına ait yüzde ve sıklık tablosu

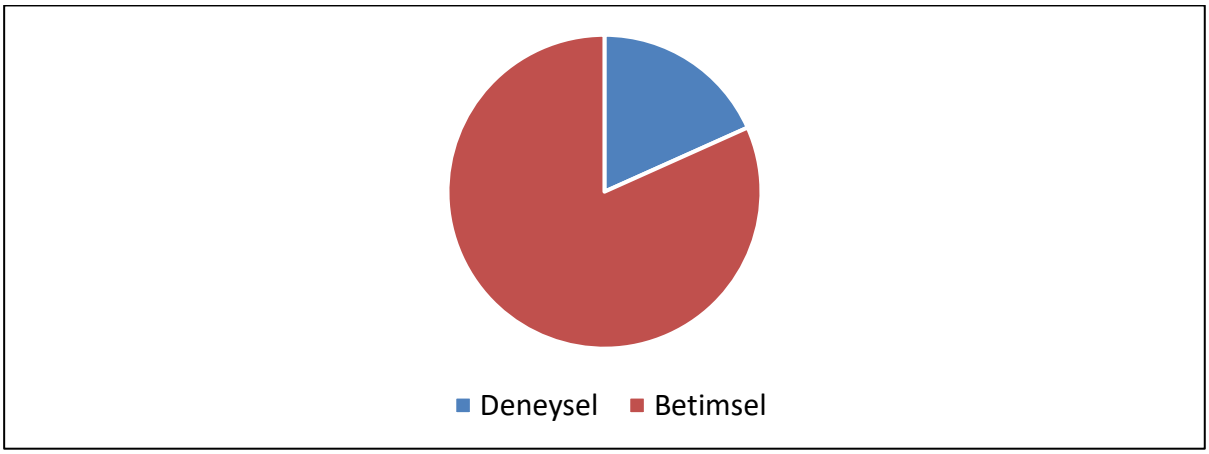
	f	%
7-12 yaş	25	30,5
0-6 yaş	21	25,6
13-18 yaş	20	24,4
6-18 yaş	11	13,4
0-12 yaş	3	3,7
0-18 yaş	2	2,4
Toplam	82	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo.7'de araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem yaş aralığına ait yüzde ve sıklık sonuçlarına yer verilmiştir. Bu verilere göre; en fazla %30,5 oranı ile 7-12 yaş aralığının çalışmalarda örneklem olarak belirlendiği görülmektedir. Bunu takiben örneklemlerin; %25,6'sının 0-6 yaş, %24,4'ünün 13-18 yaş, %13,4'ünün 6-18 yaş, %3,7'sinin 0-12 yaş ve %2,4'ünün 0-18 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Tablo 8.
Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemlere ait yüzde ve sıklık tablosu

	f	%
Betimsel	67	81,7
Deneysel	15	18,3
Toplam	82	100



Şekil 8. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemlere ait yüzde grafiği

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin yüzde ve sıklık dağılımları Tablo.8 ve Şekil.8'de verilmiştir. Çalışmalar incelenirken kullanılan yöntemler detaylı bir biçimde değil, 2 ana başlık altında toplanmış, bu başlıklar örnekleme yönelik müdahale programı uygulanarak yapılan çalışmalar "deneysel" ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların mevcut durumlarının farklı ölçme araçları kullanılarak tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmalar ise "betimsel" olarak adlandırılmıştır. Çalışmaların %81,7'sinin betimsel, %18,3'ünün ise deneysel olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular özetlenerek, literatürde yer alan diğer benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan 82 çalışma incelenmiş, 8 farklı kategoride bulguya ulaşılmıştır. Çalışmaların elde edildiği veri tabanlarına göre dağılımı incelendiğinde %85,4'ünün (n=70) *Ulusal Tez Merkezi* bünyesinde yayınlandığı ve bununla ilişkili olarak da 82 çalışmanın yine %85,4'ünün (n=70) yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarından meydana geldiği görülmüştür. Çalışmalara erişilen diğer veri tabanlarının dağılımının ise *Dergipark* bünyesinde 8 çalışma *ve TR Dizin* bünyesinde 4 çalışma şeklinde olduğu tespit

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelenirken verilerin daha kolay sunulabilmesi adına çalışmaların yayın yılları *2000 öncesi, 2000-2010, 2011-2019* ile *2020 ve sonrası* şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ait yüzde ve sıklık bulguları incelendiğinde konuya ilişkin çalışmaların yoğunlukla (%35,4) 2011-2019 yılları arasında yapıldığı görülmüştür. İlgili gruba yönelik yapılan çalışmaların 2000 ve öncesi yıllarda daha az çalışılması gruba yönelik farkındalığın görece daha az olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. 2020 yılından bu yana ise özellikle Covid-19 salgını nedeniyle tüm kuruluşların kapanmaya girmesi, korunmaya ihtiyacı olan çocukların bulunduğu kurumları da daha az erişilebilir ve dolayısıyla konuya ilişkin daha az çalışma yapılmış olmasına sebep olabileceği tahmin edilmektedir. Çalışmalardan kategoriler aracılığıyla veriler toplanırken, çalışmaların yapıldığı alanlar öncelikli olarak temel alanlara göre ayrılmış, sonrasında verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için alt alanlara ayrılarak analiz edilmiştir. Temel alanların dağılımına bakıldığında en fazla yayın yapılan alanın %39 (n=32) oranla *Eğitim Bilimleri* alanı olduğu, alt alanların dağılımına bakıldığında ise en fazla yayın yapılan alt alanın %18,3 (n=15) oranla *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar incelenirken ele alınan gelişim alanlarının bazılarında tek başına kullanıldığı görülürken, bazı çalışmalarda ise birden fazla gelişim alanının bir arada kullanıldığı tespit edilmiş, bulgular analiz edilirken bu durum iki gelişim alanının birlikte kullanıldığı çalışmalar ayrı ayrı verilirken, üç ve daha fazla gelişim alanının birlikte kullanıldığı çalışmalar düşük yüzdelikler nedeniyle tek başlık altında toplanarak verilmiştir. Tek başına ele alınan gelişim alanlarının dağılımına bakıldığında *Sosyal-Duygusal Gelişimin* %69,5 (n=57) oranla ilk sırada olduğu, iki gelişim alanının birlikte ele alındığı çalışmalarda ise *Bilişsel Gelişim ve Sosyal-Duygusal Gelişimin* (%6,1) daha sık bir arada kullanıldığı görülmüştür. Kurum bakımı altında bulunmanın çocukların farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin ortaya konulduğu ulusal ve uluslararası çalışmaların bulguları incelendiğinde, korunmaya ihtiyacı olan çocukların sıklıkla davranışsal ve duygusal problemlerle karşı karşıya kaldığı ve dolayısıyla bunun bir sonucu olarak bu gruba yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmının Sosyal-Duygusal Gelişim alanını ele aldığı düşünülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda örneklem olarak belirlenen yaş dağılımları bulgusu sunulurken, 3 temel ayrıma (0-6, 7-12, 13-18) ek olarak birbirini kapsayan yaş gruplarına da ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu bulgular arasında en fazla yüzdeye sahip olan yaş grubunun %30,5 oranla 7-12 yaş grubu olduğu görülmüştür. Burada ortaya çıkan farklılığın; 0-6 yaş grubunun sıklıkla koruyucu aile ya da evlat edindirme modelinden faydalanması, 13-18 yaş grubunun gelişimsel olarak krizlerin daha yoğun olduğu ve çalışma yapılmasının daha zor olan bir dönem olması ve 7-12 yaş grubunun daha küçük yaş grupları ile karşılaştırıldığında yapılacak çalışmalarda gerek ölçek içeriğindeki sorular gerek görüşme sorularına daha iyi yanıt oluşturabilmesinin etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Araştırmanın son kategorisi olan araştırma yöntemi kategorisi oluşturulurken çalışmaların yöntemlerine ilişkin olarak detaylı bilgi vermek yerine incelenen tüm yöntemler deneysel ve betimsel olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Yönteminde bir müdahale programı barındıran çalışmalar *deneysel* olarak adlandırılırken, herhangi bir müdahale programına yer vermeyen, sadece farklı ölçme araçları kullanılarak çocuklara ilişkin durum tespitinin yapıldığı çalışmalar ise *betimsel* olarak adlandırılmıştır. Bu kategoriye ait dağılımlar incelendiğinde ise betimsel çalışmaların %81,7 (n=67) oranla daha yaygın olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmaların özellikle betimsel şekilde yapılıyor olmasının ilgili gruba yönelik düzenlenecek müdahale programlarının daha hassas içeriğe sahip olmasının gerekliliği, müdahale programı uygulanacak olması halinde kurumda geçirilecek süreye ilişkin gerekli izinlerin alınmasının zor olması gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1989-2018 yılları arasında mağdur çocuklara yönelik gerçekleştirilen makale, tez, kitap gibi yayınların incelemesinin gerçekleştirildiği bir çalışmada, korunmaya muhtaç çocuk alt başlığında ortaya çıkan bulgular, bu çalışmaya ait bulgular ile benzerlik göstermekle birlikte, belirtilen yıllar arasında tez çalışmalarının makale ve kitap sayısından daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Aslan, 2019). Yine aynı çalışma kapsamında diğer mağdur çocuk çalışmaları arasında (ihmal-istismar, çalıştırılan çocuk, parçalanmış aile vs.) korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmaların görece daha az olduğu bulgusuna da yer verilmiştir (Aslan, 2019). Benzer şekilde Başar (2023) Türkiye'de çocuk koruma alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelemiş, 37 tez çalışması arasında sadece 2 tanesinin devlet korumasında bulunan çocuklar hakkında olduğunu ifade etmiştir. Burada etkili olan faktörün ilgili grubun taşıdığı hassasiyetler nedeniyle devlet tarafından alınan tedbirler ve bununla ilişkili olarak grubun daha az erişilebilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uluslararası veri tabanları taranarak, 15 farklı ülkeden, koruma altında bulunan çocukların kurumlarına ve bakım verenlerine yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik incelemesinin yapıldığı bir diğer çalışmada, bu gruba yönelik müdahale içerikli araştırmaların burada elde edilen verilerle uyumlu bir biçimde sayıca daha az olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmaya dahil edilen müdahale programı içerikli araştırmaların örneklemlerinin ise burada ulaşılan sonuçtan farklı olarak çoğunlukla 0-6 yaş grubunu kapsadığı görülmüştür (Hermenau ve diğerleri, 2017).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin, ilgili grup ile yapılacak sonraki çalışmalarda örneklem olarak belirlenecek yaş grubu, çalışmaya konu edinilecek gelişim alanı, çalışmada uygulanacak yöntem gibi hususlarda kaynak oluşturması, ilgili gruba yönelik yapılan çalışmalar hakkında fikir vermesi ve buna ilişkin ihtiyaçların belirlenmesine alt yapı hazırlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda; korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapılan çalışmaların artırılması, özellikle duygusal ve davranışsal problemler başta olacak şekilde sıklıkla ele alınan gelişim alanlarının ve problem durumların konu edinildiği, sadece durum tespiti amaçlı değil müdahale programı içeren çalışmaların kurgulanması ve böylelikle çocukların da farklı gelişim alanlarını destekleyecek bir ortam hazırlanmasının korunmaya ihtiyacı olan çocuklar açısından olumlu sonuçlar doğuracağı ön görülmektedir. Bununla birlikte korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapılan çalışmaların sadece belli başlı alanlarda değil çocukların tüm ihtiyaçları göz önünde bulundurularak farklı alanlarda da yürütülmesinin ve multidisipliner bir yaklaşımla çalışmaların gerçekleştirilmesinin korunmaya ihtiyacı olan çocukların sağlıklı gelişimi ve kurum bakımının nitelikli bir hale gelebilmesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akman, B., ve Gülay, H. (2008). Korunmaya muhtaç ve ailesiyle yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 23-39.

Aslan, Y. (2019). Türkiye'de mağdur çocuk kapsamında yapılan çalışmaların bibliyografik analizi. *Sosyal Çalışma Dergisi, 3*(1), 92–107.

Asimina, R., Melpomeni, S., and Alexandra, T. (2017). Language and psychosocial skills of institutionalized children in Greece. *The Open Family Studies Journal*, 9(1).

Başar, M. (2023). Türkiye'de çocuk koruma alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 31–49.

Baptista, J., Belsky, J., Marques, S., Silva, J. R., Martins, C., and Soares, I. (2019). Early family adversity, stability and consistency of institutional care and infant cognitive, language and motor development across the first six months of institutionalization. *Infant Behavior ve Development, 57*, 101387. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101387

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.2337

Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 97–116. https://doi.org/10.1017/S0021963099004990

Hermenau, K., Goessmann, K., Rygaard, N. P., Landolt, M. A., and Hecker, T. (2017). Fostering child development by improving care quality: A systematic review of the effectiveness of structural interventions and caregiver trainings in institutional care. *Trauma, Violence, ve Abuse, 18*(5), 544–561. https://doi.org/10.1177/1524838016641918

Johnson, R., Browne, K. D., and Hamilton-Giachritsis, C. E. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, ve Abuse, 7*(1), 1–26. https://doi.org/10.1177/1524838005283696

Julian, M. M., Li, J., Wright, A., ve Jimenez-Etcheverria, P. A. (2019). Young children in institutional care: Characteristics of institutions, children's development, and interventions in institutions. *Children's social worlds in cultural context,* 217-229.

Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. In F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3rd ed., pp. 260–273). Anı Yayıncılık.

Kim, T. I., Shin, Y. H., and White-Traut, R. C. (2003). Multisensory intervention improves physical growth and illness rates in Korean orphaned newborn infants. *Research in Nursing ve Health,* 26, 424–433. doi:10.1002/nur.10105

Suri, H., and Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research, 79*(1), 395–430. https://doi.org/10.3102/0034654308326349

Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., and Juffer, F. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4), 8–30. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x

Yaban, E. H., ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi–on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.

Yavaşlar Doğru, Y., Kazak Berument, S., Koç, G., Doğru, O., ve Karakaya, S. (2016). Koruma Altındaki Çocukların Dil Gelişimi ve Mizacın Etkisi. 19. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir, Türkiye.

Yolcuoğlu, D. İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(18), 43–58. https://doi.org/10.21560/spcd.15089

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1103-1119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yorgun Yasar, E. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapılarının çocuklara ilişkin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Ankara örneklemi. *Değerler Eğitimi Dergisi,*17 (38), 41-70.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *İstatistiklerle çocuk, 2023.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679

Sosyal Hizmet Kanunu. (1983). *Resmî Gazete.* https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/sosyal-hizmetler-kanunu/

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *Resmî Gazete.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5395&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

İdrisoğlu, Ö. ve Gönen, M. (2025). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1103-1119.
DOI. 10.51460/baebd.1606127

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaöğretim Öğrencilerinin Günceli Kaçırma Korkusu Deneyimleri ve Günlük Yaşamlarına Yansımaları

Secondary School Students' Experiences of Fear of Missing Out and its Reflections on Their Daily Lives

Ali Rıza Yavrutürk, Uzman Psikolojik Danışman, MEB, ar_yavruturk@outlook.com

Geliş tarihi - *Received:* 3 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Yavruturk, A.R. (2025). Ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimleri ve günlük yaşamlarına yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1120-1147.
DOI. 10.51460/baebd.1578417

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimleri ve günlük yaşamlarına yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 8'i kadın ve 4'ü erkek olmak üzere toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgu-bilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların günceli kaçırma korkusunu psikolojik, sosyal ve teknolojik tanımlamalar olmak üzere üç kategoride ele aldıkları görülmüştür. Katılımcıların günceli kaçırma korkusu ile birlikte yetersizlik hissi, geride kalma hissi, kaygı ve stres, sosyal izolasyon hissi ve bağımlılık hislerini yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların günlük yaşantılarında günceli kaçırma korkusunun dikkat dağınıklığı, uyku sorunları, zihinsel yorgunluk, özgüven kaybı ve sağlık sorunları yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların günceli kaçırma korkusu ile baş etmede sosyal medya kullanımını yönetme, kendi hayatına odaklanma ve farkındalık pratiği yapma yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Dijital kaygı, Günceli kaçırma korkusu, Olgu bilim, Sosyal medya bağımlılığı.

Abstract. This study aims to examine the experiences of secondary school students regarding the fear of missing out and their reflections on their daily lives. The study group consists of 12 students, 8 of whom are women and 4 of whom are boys. The study was designed in the phenomenological design, one of the qualitative research models. The study data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The qualitative data obtained in the study were analyzed using the content analysis method. As a result of the content analysis, it was observed that the participants defined the fear of missing out in three categories: psychological, social and technological definitions. It was concluded that the participants experienced feelings of inadequacy, feeling left behind, anxiety and stress, social isolation and dependency along with the fear of missing out. In addition, it was concluded that the fear of missing out in the participants' daily lives caused distraction, sleep problems, mental fatigue, loss of self-confidence and health problems. As a result of the study, it was concluded that the participants used methods such as managing social media use, focusing on their own lives and practicing awareness in coping with the fear of missing out. The results obtained were discussed in the light of the relevant literature.
Keywords: Digital anxiety, Fear of missing out, Phenomenology, Social media addiction.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The rapid development of the digital age and the ubiquitous accessibility of technological tools have radically changed communication and information sharing among young people. With the popularization of social media platforms, individuals' awareness of what is happening around them and their need to access instant information have increased significantly. This situation creates intense pressure, especially on young people of secondary school age. This situation, defined as "fear of missing out," causes young people to feel the need to stay online constantly, increase the time they spend on social media, and worry about missing any developments in their social environment. Fear of missing out affects young people's mental health, social relationships, academic success, and even sleep patterns in their daily lives. The need for rapid access to information and instant sharing sometimes puts young people in a challenging cycle in the digital world and shapes their social media usage habits. In this context, students' desire to stay constantly up-to-date on what is happening in the digital world, in addition to their academic responsibilities, poses threats to their mental health, and causes distraction and increased stress. This article aims to examine secondary school students' experiences of fear of missing out, to reveal the reasons for this fear, and to evaluate its effects on their daily lives. Research conducted in recent years has revealed that increasing social media use among young people has an important place in the process of gaining acceptance in a social context and developing social identity. In this process, it has been observed that young people experience emotional distress, especially in situations such as being excluded by their peers or missing any updates. Fear of missing out has become a phenomenon that triggers their social media use, affects their mental and physical health, and is reflected in their daily routines. This article will focus on the definition, prevalence, effects of fear of missing out, and the ways students manage this situation, and will provide a broader assessment of the subject. Fear of missing out is a concept that is rapidly spreading especially among young people, is a product of today's digital age, and has many psychological, social, and academic effect. The intense penetration of social media and digital technologies into our lives has caused individuals to feel the need to follow what is happening around them at all times and not to be left behind in the content shared on social media. This situation, felt in many age groups, especially secondary school students, creates significant pressure on individuals' mental health and negatively affects their quality of daily life. In this context, the importance of this article written on the fear of missing out is to raise awareness to cope with this problem and to contribute to a deeper understanding of the effects of this situation on young people.

Method. This study examined the experiences of secondary school students' fear of missing out and their reflections on their daily lives. The study was conducted based on the phenomenological design within the framework of a qualitative research approach. Phenomenological design is a method used to determine how individuals define the events they have experienced. In qualitative studies, phenomenological design is used to obtain comprehensive and in-depth information about the phenomenon, subject or concept to be examined by directly consulting the opinions of people related to the research topic. The data obtained within the framework of phenomenological design is usually classified by content analysis. In order to conceptualize the data, first of all, themes are tried to be determined for the concepts and phenomena investigated. Then, the obtained data is tried to be conveyed by describing them with figures and tables. Finally, the data obtained from the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

participants is tried to be supported with direct quotes. Qualitative studies aim to examine the subject matter in depth. Despite this, it is known that qualitative studies have some advantages and some disadvantages. While accessing detailed information about the subject of the study and obtaining the findings directly from the primary source are considered as advantageous features of qualitative studies, experiencing some problems regarding the reliability and validity of the studies is considered as disadvantageous aspects of qualitative studies. In this respect, it is important to conduct reliability and validity studies meticulously in the context of the nature of the qualitative studies conducted. In this study, which examines the fear of missing out on current events among secondary school students and their reflections on their lives, data was obtained through an interview form developed by the researchers. Within the scope of the study, findings on how students define the fear of missing out on current events, what kind of feelings and thoughts they have when they experience fear, how the fear of missing out on current events affects their routine lives, and how they try to cope with the fear of missing out on current events were discussed.

Results. In this study, it is seen that the participants defined the fear of missing out in three categories: psychological definitions, social definitions and technological definitions. In the psychological definitions category, the participants made definitions focused on anxiety, definition focused on addiction, definition focused on lack of self-confidence, definition focused on need for social approval, definition focused on stress and burnout and definition focused on decreased self-esteem. When the participants' views are examined, it is seen that they define the fear of missing out by associating it with dependency, low self-confidence and self-esteem, need for social approval and anxiety. In the social definitions category, the participants made definitions focused on social acceptance, peer pressure, search for social status, continuity in social relationships, comparison with others and compliance with social norms and trends. When the participants' views are examined, it is seen that they define the fear of missing out by associating it with social acceptance and the establishment and maintenance of social relationships. In the technological definitions category, the participants made definitions focused on social media addiction, instant notification, following the digital agenda, online social interaction and digital prestige. In the study, it was observed that when the participants experienced fear of missing out, they experienced a feeling of inadequacy, anxiety and stress, a feeling of being left behind, comparison, a feeling of dependency and fear of social isolation. Some of the participants listed the effects of fear of missing out on their daily lives as mental fatigue, difficulty in making decisions, distraction and decreased self-confidence/self-esteem, sleep disturbance, feeling of dependency, social anxiety and feeling of inadequacy, difficulties in time management, moving away from living in the moment, health problems and neglecting personal interests. In addition, it is seen that the participants stated that they used the methods of managing social media use, focusing on their own life and interests and practicing mindfulness in coping with the fear of missing out. In the category of managing social media use, it is seen that the participants used the methods of setting a time limit for social media use, avoiding constantly browsing social media and taking a break by doing a social media detox.

Discussion and Conclusion. This study examined secondary school students' experiences of fear of missing out and their reflections on their daily lives. According to the study data, it was seen that the participants defined the fear of missing out in three different categories: psychological, social and technological. "Fear of Missing Out" (FoMO) has become one of the most striking and widespread

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

psychological phenomena of the modern age. In the digitalized world, people's constant access to information via social media and the internet has made daily life easier on the one hand, while on the other hand, it has led individuals to feel the need to constantly keep up with the "current". FoMO can be defined as individuals' social and cultural anxiety about "missing out"; individuals feel the need to stay online and follow what's happening in the digital world, and when they don't do this, they feel incomplete, excluded or inadequate. In order to understand FoMO more deeply, it is first necessary to touch on social comparison theory and some basic needs in human psychology. Social According to comparison theory, people determine their value and position by comparing themselves to others. Constantly encountering flashy events, success stories, and perfect life scenes on digital media triggers individuals to feel that their own lives are inadequate. Especially observing the lives of others on social media platforms can cause individuals to realize the deficiencies in their lives. Therefore, FoMO manifests itself as a result of these social comparisons and can negatively affect individuals' lives because they think they are missing out on events that others experience. FoMO causes individuals to react both emotionally and behaviorally. Emotionally, FoMO can trigger feelings such as restlessness, anxiety, stress, and dissatisfaction. When an individual constantly witnesses others living a more fun, full, and colorful life, they may feel dissatisfied with their own life. This situation plays an important role especially in terms of social relationships. A person may believe that the individuals around him/her constantly need to do something and feel like they are in a race with this speed. This feeling forces individuals to spend more time on social media. Because social media is the most common digital platform where individuals can both express themselves and observe others.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Dijital çağın hızla gelişmesi ve teknolojik araçların her an erişilebilir hale gelmesi, gençler arasındaki iletişim ve bilgi paylaşımını köklü bir şekilde değiştiği düşünülmektedir. Sosyal medya platformlarının popülerleşmesiyle birlikte, bireylerin çevrelerinde olan bitenlere dair farkındalıkları ve anlık bilgiye ulaşma ihtiyaçları belirgin biçimde artmıştır (Baker, vd., 2016). Bu durum, özellikle ortaöğretim çağındaki gençler üzerinde yoğun bir baskı yaratmaktadır (Alt ve Boniel-Nissim, 2018). "Günceli kaçırma korkusu" olarak tanımlanan bu durum, gençlerin sürekli olarak çevrimiçi kalma gereksinimi hissetmelerine, sosyal medyada vakit geçirme sürelerinin artmasına ve sosyal çevrelerine dair herhangi bir gelişmeyi kaçırmaktan duydukları kaygıya yol açmaktadır (Behera, vd., 2019). Günceli kaçırma korkusu, günlük yaşamlarında gençlerin ruh sağlıklarını, sosyal ilişkilerini, okul başarılarını ve hatta uyku düzenlerini etkilemektedir (Bright ve Logan, 2018). Bilgiye hızlı erişim ve anında paylaşıma duyulan ihtiyaç, gençleri zaman zaman dijital dünyada zorlayıcı bir döngüye sokmakta ve onların sosyal medya kullanım alışkanlıklarını şekillendirmektedir (Buglass, vd., 2017). Bu bağlamda, öğrencilerin akademik sorumluluklarının yanı sıra dijital dünyada olan bitene dair sürekli güncel kalma arzuları (Baker, vd., 2016), onların zihinsel sağlıklarına yönelik tehditler oluşturmakta (Blachnio ve Przepiorka, 2018), dikkat dağınıklığına ve stresin artmasına sebep olmaktadır (Barry, vd., 2017).

FoMO (Fear of Missing Out)'yu daha derinlemesine anlamak için öncelikle sosyal karşılaştırma kuramına ve insan psikolojisindeki bazı temel ihtiyaçlara değinmek gerekmektedir (Reer, vd., 2019). Sosyal karşılaştırma kuramına göre, insanlar kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak değer ve konum belirlerler. Dijital medyada sürekli olarak gösterişli etkinlikler, başarı hikâyeleri ve mükemmel hayat kesitleriyle karşılaşmak, bireylerde kendi yaşamlarının yetersiz olduğu duygusunu tetikler (Rogers ve Barber, 2019). Özellikle sosyal medya platformlarında diğerlerinin hayatlarını gözlemlemek bireylerin hayatlarındaki eksiklikleri fark etmesine neden olabilir. Dolayısıyla FoMO, bu sosyal kıyaslamaların bir sonucu olarak kendini gösterir (Scott ve Woods, 2018). Ayrıca bireylerin başkalarının deneyimlediği olayları kaçırdığı düşüncesiyle hayatlarını negatif yönde etkiler (Yin, vd., 2019). FoMO, bireylerin hem duygusal hem de davranışsal açıdan çeşitli tepkiler vermesine neden olmaktadır (Scott ve Woods, 2018). Duygusal anlamda FoMO, huzursuzluk, kaygı, stres ve tatminsizlik gibi hisleri tetikleyebilir. Bir birey, sürekli olarak başkalarının daha eğlenceli, dolu dolu ve renkli bir yaşam sürdüğüne tanık olduğunda kendi yaşantısından memnuniyetsizlik duyabilir (Servidio, 2019). Bu durum özellikle sosyal ilişkiler açısından önemli bir rol oynamaktadır (Reer, vd., 2019). Kişi, çevresindeki bireylerin sürekli olarak bir şeyler yapması gerektiğine inanabilir ve kendini bu hızla yarış halinde hissedebilir (Stead ve Bibby, 2017). Bu his, bireyleri sosyal medya üzerinde daha fazla zaman geçirmeye zorlar. Zira sosyal medya, bireylerin hem kendilerini ifade edebileceği hem de başkalarını gözlemleyebileceği en yaygın dijital platformdur (Steele, vd., 2020).

Davranışsal anlamda ise FoMO, bireylerin sosyal medya ve çevrim içi etkinliklere olan bağımlılıklarını artırabilir (Talwar, vd., 2019). Araştırmalara göre, özellikle gençler arasında yaygın olan bu durum, kişisel ilişkilerin zayıflamasına, konsantrasyon eksikliğine ve akademik ya da iş yaşamında verim düşüklüğüne neden olabilmektedir (Steele, vd., 2020; Tomczyk ve Selmanagic-Lizde, 2018). FoMO yaşayan bireyler, kendilerini sürekli bir meşguliyet içinde bulurlar ve bu durum, bireyin zihinsel ve fiziksel sağlığını olumsuz etkiler (Wang, vd., 2018). FoMO'nun bireyler üzerindeki etkileri,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

daha geniş bir toplumsal perspektiften bakıldığında da anlam kazanmaktadır (Wegmann, vd., 2017). Bu olgunun yaygınlaşması, toplumda bir tür "mükemmeliyet" kültürünün doğmasına zemin hazırlamıştır (Wolniewicz, vd., 2018). Sosyal medyada görülen idealize edilmiş hayatlar, bireylerin kendi yaşam standartlarını sürekli olarak sorgulamasına neden olurken, aynı zamanda bireyler arasında rekabet ve kıskançlık gibi olumsuz duyguları da artırabilir (Xie, vd., 2018). FoMO'nun bir yan etkisi olarak bireyler, zamanla yüz yüze iletişim becerilerinde eksiklik yaşamaya ve sosyal bağlarının zayıfladığını hissetmeye başlayabilirler (Yin, vd., 2019). Özellikle pandemi döneminde dijital medya kullanımının daha da artması, FoMO'nun toplum genelinde yaygınlaşmasını hızlandırmıştır (Zhou, 2019). Sonuç olarak, günceli kaçırma korkusu, modern insanın en yaygın endişelerinden biridir ve bu olgu hem birey hem de toplumsal açıdan çeşitli sonuçlar doğurur (Baker, vd., 2016). FoMO'nun etkilerini azaltmak için, bireylerin dijital medya kullanımını kontrol altına alması ve kendi yaşamları ile başkalarının yaşamları arasındaki kıyaslamayı minimuma indirmesi önemlidir (Coskun ve Muslu, 2019) Bu noktada, dijital detoks uygulamaları ve sosyal medya kullanım süresini sınırlama gibi pratik çözümler bireylerin FoMO'dan kaynaklanan endişelerini hafifletmede etkili olabilir (Dossey, 2014).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, gençler arasında artan sosyal medya kullanımının, sosyal bağlamda kabul görme ve sosyal kimlik geliştirme sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Beyens, vd., 2016). Bu süreçte gençlerin, özellikle akranları tarafından dışlanma ya da herhangi bir güncellemeyi kaçırma gibi durumlarda duygusal sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir (Blackwell, vd., 2017). Günceli kaçırma korkusu, onların sosyal medya kullanımını tetikleyen, zihinsel ve fiziksel sağlıklarını etkileyen ve günlük rutinlerine yansıyan bir olgu haline gelmiştir (Blanca ve Bendayan, 2018). Bu makalede, günceli kaçırma korkusunun tanımı, yaygınlığı, etkileri ve öğrencilerin bu durumu yönetme biçimleri üzerinde durulacak, konunun daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesi sağlanacaktır.

Günceli kaçırma korkusu, özellikle gençler arasında hızla yayılan, günümüzdeki dijital çağın bir ürünü olarak karşımıza çıkan ve psikolojik, sosyal ve akademik açıdan birçok etkisi bulunan bir kavramdır (Blachnio ve Przepiorka, 2018). Sosyal medya ve dijital teknolojilerin hayatımıza bu kadar yoğun bir şekilde nüfuz etmesi (Buglass, vd., 2017), bireylerin her an çevrelerinde olan biteni takip etme, sosyal medyada paylaşılan içeriklerden geri kalmama gibi bir gereksinim hissetmelerine neden olmuştur (Casale, vd., 2018; Chai, vd., 2019). Ortaöğretim öğrencileri başta olmak üzere birçok yaş grubunda hissedilen bu durum, bireylerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir baskı yaratmakta ve günlük yaşam kalitelerini olumsuz etkilemektedir (Eide, vd., 2018). Bu bağlamda, günceli kaçırma korkusu üzerine yazılan bu makale günceli kaçırma korkusu sorunu yaşayan gençlerinbu sorunlarıyla baş edebilmeleri için bir farkındalık geliştirmek ayrıca bu durumun gençler üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlayabilmek için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öncelikle, günceli kaçırma korkusunun araştırılması ve ele alınması, bu korkunun kökenlerini ve bireyler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza olanak tanır (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Sosyal medya platformları, kullanıcıların hayatlarındaki çeşitli olayları, başarılarını ve mutlu anlarını sergiledikleri bir vitrin haline gelmiştir (Dhir, vd., 2018). Bu durum, özellikle gençler üzerinde sürekli bir karşılaştırma baskısı yaratarak kendilerini başkalarının hayatlarıyla kıyaslama eğilimine sürüklemektedir (Franchina, vd., 2018). Bu da kaçırılacak herhangi bir sosyal medya paylaşımının, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine, sosyal çevrelerinden dışlanacakları kaygısına ve hatta

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sosyal izolasyona sebep olmaktadır (Clayton, vd., 2015). Bu konuyu ele alan bir makale, bireylerin bu tür düşünce ve davranışlarının nedenleri üzerinde düşünmelerine ve sosyal medyanın bu etkilerini sorgulamalarına yardımcı olacaktır. Alan yazında günceli kaçırma korkusunun bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir (Clayton, vd., 2015; Conlin, vd., 2016; Dogan, 2019). Araştırmalar FoMO'nun gençlerde anksiyete (Clayton, vd., 2015; Coskun ve Muslu, 2019), depresyon (Mehta ve Pandit, 2018), özgüven eksikliği (Blackwell, vd., 2017; Gezgin, 2018) ve uyku problemleri (Beyens, vd., 2016; Hunt, vd., 2018) gibi çeşitli ruhsal ve fiziksel sorunlara yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Sürekli olarak çevrimiçi kalma ve sosyal medya içeriklerini kaçırmama çabası, öğrencilerin zihinsel sağlığını tehdit eden bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Casale, vd., 2018).

Günceli kaçırma korkusu gençlerin sosyal duygusal gelişim alanını olumsuz etkilediği gibi akademik açıdan da ciddi sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülebilmektedir. Coşkun ve Muslu'nun (2019) yaptığı araştırmada günceli kaçırma korkusunun gençlerin yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim çağındaki öğrencilerinin, akademik başarıları ile sosyal çevreleri arasında sıkışarak iki yönlü bir baskı altına girdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Francina vd. (2018) sosyal medya kullanımı nedeniyle dikkat dağınıklığı yaşamak, ders çalışmaya odaklanamamak ve sürekli bildirim kontrolü gibi davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Günceli kaçırma korkusu üzerine yazılan bir makale, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin bu soruna yönelik bilinçlenmelerine katkıda bulunarak daha sağlıklı ve verimli eğitim süreçlerinin oluşturulmasına yardımcı olabilir. Ayrıca bireylerin, özellikle gençlerin sosyal medya ve dijital dünya ile olan ilişkilerini yeniden gözden geçirmelerine katkı sağlar (Gezgin, 2018). Sosyal medyanın sadece eğlence ve sosyalleşme aracı olmadığını, aynı zamanda bilgi kirliliği, yanlış yönlendirme gibi riskler içerdiğini gösterir (Buglass, vd., 2017). Gençlerin kendi kimliklerini ve benlik algılarını inşa etme sürecinde olan ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal medyadaki görünürlüğü artırmaya çalışırken (Hetz, vd., 2015), kendi gerçekliklerinden uzaklaşma riskiyle karşı karşıya kaldıkları vurgulanabilir (Hunt, vd., 2018). Sosyal medyada geçirilen zamanın bilinçli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini hatırlatarak gençlerin sosyal medya kullanımlarını daha kontrollü ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için rehberlik edici olabilir. Sonuç olarak, günceli kaçırma korkusu ile ilgili yazılacak bir makalenin, gençlerin psikolojik sağlığı, akademik başarıları ve sosyal medya kullanımı gibi çok yönlü etkileri açısından büyük bir önemi bulunmaktadır (Lai, vd., 2016; Mehta ve Pandit, 2018). Bu tür araştırmalar, toplumda artan FOMO sorunu hakkında farkındalık yaratmaya, gençlerin bilinçli sosyal medya kullanımı geliştirmelerine, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu konuya daha duyarlı olmalarına katkıda bulunabilir. Günceli kaçırma korkusunun bireyler üzerindeki etkileri hakkında yapılacak çalışmalar, bu soruna yönelik çözüm önerilerinin ve bilinçli farkındalık çalışmalarının gelişmesine öncülük ederek bireylerin dijital dünyada daha sağlıklı bir denge kurabilmelerine yardımcı olacaktır. İlgili alanyazına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimlerini ve bu deneyimin yaşamlarına nasıl yansıdığının incelenmesini esas almaktadır.

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin "günceli kaçırma korkusu" deneyimlerini ve bu deneyimlerin günlük yaşamlarına yansımalarını anlamak amaçlanmaktadır. Dijitalleşen dünyada gençlerin sosyal medyada yoğun zaman geçirmesi, sosyal etkileşimlerini çevrim içi sürdürme alışkanlıklarını pekiştirmekte ve bu da FoMO'nun ortaya çıkma riskini artırmaktadır. FoMO,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerin sosyal çevrelerinde olup bitenleri kaçırma endişesiyle sürekli çevrim içi kalma ihtiyacı hissetmelerine, bu durum ise okul performansları, sosyal ilişkileri, uyku düzenleri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin FoMO deneyimlerini nitel bir yaklaşımla inceleyerek FoMO'nun gençlerin akademik başarılarına, sosyal hayatlarına ve genel yaşam kalitelerine olan etkilerini derinlemesine ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesine, dijital medya kullanımına ilişkin farkındalık kazandırılmasına ve FoMO'nun etkilerini azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Orta Karadeniz bölgesinde bir ilçede öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Günceli kaçırma korkusunu nasıl tanımlanmaktadır?
2- Günceli kaçırma korkusu yaşandığı durumlarda ne tür duygular yaşanılıyor?
3- Günceli kaçırma korkusunun günlük rutin yaşantıyı nasıl etkilemektedir?
4- Bu korku ile başa çıkmak için hangi yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimleri ve günlük yaşamlarına yansımaları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu-bilim desen temel alınarak yapılmıştır. Olgu-bilim desen (fenomenolojik desen), bireylerin yaşamış olduğu olayları nasıl tanımladıklarını belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Çepni, 2014; Demirkaya, 2008). Çalışmada, yorumlayıcı ve betimleyici fenomenoloji türü kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları anlamaya odaklanarak, öznel yorumların ve bağlamsal etkileşimlerin önemini vurgular. Betimleyici fenomenoloji ise, bşireylerin yaşadığı deneyimleri önyargısız bir şekilde tanımlamayı amaçlayarak, bilinç içeriklerinin doğrudan betimlenmesine odaklanır. Nitel çalışmalarda incelenmek istenen olgu, konu ya da kavramlar hakkında araştırma konusu ile ilgili kişilerin görüşlerine doğrudan başvurularak, kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için olgu-bilim deseni kullanılır (Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell'e (2014) göre ise olgu-bilim desen, bir konu hakkında farklı veri toplama araçlarıyla detaylı bilgilere ulaşılması ve bu bilgiler ışığında kategoriler, temalar ve alt temalar hazırlanarak kurgulanan bir araştırma desenidir. Olgu bilim desen çerçevesinde ulaşılan veriler genellikle içerik analizi yapılarak sınıflandırılır. Verilerin kavramsallaştırılması için öncelikle araştırılan kavram ve olgular için temalar belirlenmeye çalışılır. Daha sonra elde edilen veriler, şekil ve tablolar ile betimlenerek aktarılmaya çalışılır. En sonunda katılımcılardan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel çalışmalar, ele alınan konu olguyu derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Çalışma konusu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılması ve bulguların birincil kaynaktan doğrudan alınması, nitel çalışmaların avantajlı özellikleri olarak ele alınırken, çalışmaların güvenirliği ve geçerliği ile ilgili bir takım sorunların yaşanması nitel çalışmaların dezavantajlı yönü olarak ele alınmaktadır (Balcı, 2018). Bu açıdan, yapılan nitel çalışmaların niteliği bağlamında güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının titizlikle yapılması önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimleri ve yaşamlarına yansımalarının incelendiği bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu ile elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin günceli kaçırma korkusunu nasıl tanımladıkları, korkuyu yaşadıklarında ne tür duygu ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düşünceler içerisinde oldukları, günceli kaçırma korkusunun rutin yaşantılarını nasıl etkilediği ve günceli kaçırma korkusuna karşı nasıl başa çıkmaya çalıştıklarına ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Çalışma grubu

Çalışmada görüşlerine başvurulan katılımcılar 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde bir ilçede öğrenim gören 4'ü erkek ve 8'i kadın ve her bir sınıf düzeyinden 3'er öğrenci olmak üzere 12 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma araştırmacının görev yaptığı ilçede öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapıldığı için araştırmanın örnekleme yöntemi, amaçlı örneklem yöntemleri içerisinden sıkça kullanılan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çalışma sürecinde araştırmacıya zaman, çaba ve emek yönünde kolaylıklar sağlaması, verilere daha kolay ulaşılabilmesi, verilerin toplanılması ve değerlendirmesi süreçlerinde kolaylıklar sağlaması açısından genellikle nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemdeki temel anlayış yakın olan ve erişilmesi kolay olan örneklem grubunun seçilmesidir. Çoğunlukla diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Demirkaya, 2008).

Araştırmanın güvenirliğini arttırmak amacıyla katılımcılar gönüllülük esasıyla çalışmada yer almıştır. Sürecin tüm aşamaları objektif ve detaylı olarak raporlanmıştır. Çalışma kapsamında analiz yapılırken önem arz eden görüşlerin gerçeği yansıtması ve güvenilirliğe katkı sağlaması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla beraber nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliği konusunda Pawson ve arkadaşlarının (2003) geliştirdiği TAPUPAS (saydamlık (transparency), doğruluk (accuracy), amaçlılık (purposivity), yarar (utility), ulaşılabilirlik (accessibility), özgünlük (specificity)) modeli çalışmanın tüm aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, çalışmada uzman incelenmesi ve katılımcı teyidi alınarak araştırmanın güvenirliği ve geçerliği güçlendirilmiştir. Araştırmacı çalışmayı yaptığı okulda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için başta bilgilendirme çalışmaları olmak üzere terapötik ilişkiler kurulmuştur. Öğrencinin görüşleri olduğu gibi çalışmaya yansıtılmaya çalışılmıştır. Öğrenciye görüşmeden sonra yazdıkları kendisine okunmuş ve öğrencinin gerekli gördüğü yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma boyunca yapılan bütün çalışmalar çalışmanın amacına uygun yapılmıştır. Katılımcı öğrenci, veliler ve çalışmanın yapıldığı okul yönetimine çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma boyunda öğrenciye ulaşılabilme ve öğrenci için uygun zamanda çalışmanın yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışma sonucunun özgün olması için ilgili alan çalışmaları gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmalarda zaman ve kaynak sınırları nedeniyle büyük gruplara ulaşmak mümkün olmadığından ve sabit kurallardan ziyade görüşmenin niteliği, derinliği ve süresi göz önünde bulundurulduğunda görüşme gruplarının sayısının nicel araştırmalardan daha küçük olduğu söylenebilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma katılımcıları Kö1, Kö2, Kö3, Kö4……..şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasından önce yenilikçi ve esnek öğrenme alanları ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar (Beyens, vd., 2016; Blachnio ve Przepiorka, 2018; Chai, vd., 2019; Coskun ve Muslu, 2019; Franchina, vd., 2018) incelenmiştir. Görüşmede verileri elde etmek için kullanılacak olan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk kısmı katılımcının cinsiyeti, sınıfı ve okul türü ile ilgili sorulardan oluşurken, ikinci kısım katılımcıların yenilikçi ve esnek öğrenme alanlarında öğrenim görme sonucunda edindikleri beceriler ile ilgili dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sonrasında oluşturulan görüşme formunun çalışmanın amacına uygun olup olmadığı ve görüşme formundaki soruların katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını belirlemek için form psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde görev yapan iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinden görüşme formu ile ilgili formun kullanılabileceğine dair olumlu görüş alınmıştır. Daha sonra görüşme formu dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi için bir Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Türkçe öğretmeninin değerlendirmelerine göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formu, amacına uygunluğu ve işlevselliği bakımından test edilmek üzere farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören üç öğrenciye uygulanmış ve bu yolla pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formundaki soruların katılımcılar tarafından açık, net ve kolay anlaşılır olduğu ve katılımcıların çalışmanın amacına uygun cevaplar verdikleri görüldükten sonra çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formunun kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Veri toplama süreci

Ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimlerini ve günlük yaşamlarına yansımalarını ele alan bu çalışmayı yapabilmek için öncelikle çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğrenciler tespit edilmiştir. Katılımcılar ile görüşmeden önce görüşmenin yapılacağı zaman ve görüşme yeri katılımcı ile araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Görüşme zamanı olarak öğrencinin derslerinin olmadığı zaman dilimi belirlenmiştir. Görüşme yeri ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların rehberlik servisi görüşme odası olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın yapılacağı kurumun idari personelleri ile görüşülmüştür. Okul müdürü ve okul rehberlik servisine çalışmanın içeriği ve amacı anlatılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler ile araştırmacı yüz yüze görüşerek çalışma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Yüz yüze görüşmelerden sonra 12 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların velilerinden yazılı veli çalışma bilgilendirme formu ve velisi bulundukları öğrencilerin çalışmaya katılımları için onay alınmıştır. Katılımcı öğrenciler veri toplama süreci hakkında bazı kurallar (gizlilik ilkesi, çalışmalardan çekilebilme hakkı, gönüllülük ilkesi vb.) hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler öğrencilerin derslerini aksatmayacak biçimde ve kendilerinin uygun olduğu zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler ilgili okulun rehberlik servisi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların gerekli onayları alınarak cep telefonu aracılığıyla kayıt edilmiştir. Araştırma sürecinde ulaşılan her türlü kayıt çalışma etiği gereği verilerin analizinden sonra imha edilmiştir. Görüşmeler boyunca katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanmıştır. Görüşmeler 40-50 dakika kadar sürmüştür. Bütün görüşmeler yaklaşık olarak 630 dakika kadar zaman almıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada, verilerin analiz edilebilmesi için ilk olarak görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtlar ve görüşmelerde elde edilen yazılı notlar temele alınarak veriler rapor edilmiştir. Çalışmada verilerin analizinde nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi (Ekiz, 2013) yöntemi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi katılımcılardan elde edilen sözlü ve yazılı verilerin toparlanması, derlenmesi, özetlenmesi ve verilerin rapor edilmesinde kullanılır (Creswell, 2014). Daha sonra ulaşılan veriler ortak yönlerine göre çalışmanın amacına paralel olarak farklı temalar altında sınıflandırılır ve kavram haritaları oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem ile çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerden hareket edilerek çalışma sorularına uygun olarak öncelikle kodlar, sonrasında temalar oluşturulmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu ile günceli kaçırma korkusu ile baş etme yöntemleri il eilgili iki kategori oluşturulmuştur. Günceli kaçırma korkusu ile ilgili katılımcı görüşleri temele alınarak, psikolojik, sosyal ve teknik tanımlamalar olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Psikolojik tanımlamalar kategorisinde, anksiyete, bağımlılık, özgüven eksikliği, stres ve tükenmişlik, sosyal onay ihtiyacı ve benlik saygısı azalması odaklı tanımlamaları kodları oluşturulmuştur. Sosyal tanımlamalar kategorisinde, sosyal kabul ihtiyacı, akran baskısı, sosyal statü arayışı, sosyal ilişkilerde süreklilik, başkaları ile kıyaslama, toplumsal norm ve trendlere uyum odaklı tanımlamaları kodları oluşturulmuştur. Son olarak teknolojik tanımlamalar kategorisinde ise, sosyal medya bağımlılığı, anlık bildirim, dijital gündemi takip etme, online sosyal etkileşim ve dijital prestij odaklı tanımlamalar kodları oluşturulmuştur. Günceli kaçırma korkusu yaşayan katılımcıların yetersizlik duygusu, geride kalma duygusu, kaygı ve stres, sosyal izolasyon korkusu ve bağımlılık hissi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılar günceli kaçırma korkusunun günlük yaşantılarında dikkat dağınıklığı, uyku bozukluğu, sosyal anksiyete ve yetersizlik hissi, zihinsel yorgunluk, anı yaşamaktan uzaklaşma, karar vermede zorlanma, özgüven/özsaygı azalması, sağlık sorunları ve kişisel ilgi alanının ihmal edilmesi ile ilgili sorunlara neden olduğu verilerine ulaşılmıştır. Son olarak, günceli kaçırma korkusu ile baş etme yöntemleri ile ilgili sosyal medya kullanımını yönetme, kendi hayatına ve ilgi alanlarına odaklanma ve farkındalık pratiği yapma yöntemleri kategorileri oluşturulmuştur. Sosyal medya kullanımını yönetme kategorisinde, sosyal medya kullanımına zaman sınırı koymak, sosyal medyaya sürekli göz atmaktan kaçınma ve sosyal medya detoksu yaparak mola vermek kodları oluşturulmuştur. Kendi hayatına ve ilgi alanına odaklanma kategorisinde, Kendi hedeflerine ve hobileri üzerine odaklanmak, başkalarıyla kıyas yapmak yerine kendi başarılarını kutlamak ve kendi başarılarına ve gelişimine değer vermek kodları oluşturulmuştur. Son olarak, farkındalık pratiği yapma kategorisinde, farkındalık meditasyonu ile zihnini sakinleştirme, FoMO duygusunu fark etme ve ana odaklanma ve anı kaçırma korkusunu yenmek kodları oluşturulmuştur. Ayrıca, her bir tema ve kod için frekans değerleri belirlenmiştir. Böylece veriler tablolar aracılığı ile sunulmuştur. Son olarak katılımcılardan elde edilen verileri desteklemek için katılımcıların doğrudan görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel çalışmaların bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmanın güvenirliği ve geçerliği ile ilgili çalışmalar yapmak önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda nitel çalışmalarda güvenirlik ve geçerliği sağlamaya yönelik olarak araştırmanın yönteminin çalışma amacına uygun olarak seçilmesi ve yapılan seçimin nedenleri ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Morrow, 2005). Çalışma için seçilen yönteme uygun yapılan bütün uygulama aşamalarının detaylı olarak ele alınması, başta örneklem grubunun seçilmesi ve tüm çalışmanın bir bütün olarak nitel araştırma sistematiği içerisinde ele alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapılan çalışmada kullanılacak modelin belirlenmesi ve temellendirilmesinin yapılması, verilerin toplanması süreci ve verilerin uygun analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler verilmiş, çalışmanın bütün aşamalarında gerekli olan izinler ve onaylar alınmış ve ilgili kurum ve kişilerin bilgilendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın bütün aşamalarında gizlilik ilkesi ve gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır. Nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının çalışma amacına uygun olarak hazırlanması çalışmanın geçerliği için önemli bir etken olarak görülmektedir (Creswell, 2014). Bu çerçevede çalışma için hazırlanan veri toplama aracı olan görüşme formunu hazırlamadan önce çalışma konusu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan veri toplama aracının geçerliğinin arttırılması için ilgili uzman görüşünden yararlanmasının, alan uygulayıcılarından görüş alınması ve uzman kişiler tarafından değerlendirmelerin yapılmasının önemli olduğu bilinmektedir (Morrow, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olan görüşme formunun araştırma amacına uygun hale getirilmesi, formun uygun bir şekilde uygulanması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamalarında hem alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış hem de alan uygulayıcılarının görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin elde edilmesi kadar elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturması ve aynı zamanda verilerin net ve anlaşılır bir şekilde sunulması araştırmanın güvenirliğini olumlu etkilemektedir (Merriam, 2009). Bu çerçevede verilerin elde edilmesi, verilerin kodlanması ve temaların verilere dayalı olarak nasıl hazırlandığı anlaşılır bir şekilde detaylandırılmıştır. Öte yandan nitel çalışmalarda verilerin tutarlı bir şekilde alıntılar ile desteklenmesinin de önerildiği bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar yapılmış, veri seti bağımsız bir okuyucu tarafından tekrar kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık $\Delta=C\div(C+ə)\times100$ formülü (Miles ve Huberman formülü) ile hesaplanmıştır. Bu formülde Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısını, ə: Üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir ve iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranının en az % 80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Bu araştırmada güvenirlik katsayısı % 83.14 olarak bulunmuştur.

Etik prosedürler

Çalışma kapsamında ilgili olan bütün kurum ve kişiler çalışma sürecine başlamadan önce bilgilendirilmiştir. Katılımcıların hem kendilerinden gönüllü olarak çalışmaya katıldıklarına dair yazılı onay alınmıştır, hem de velilerden yazılı onaylar alınmıştır. Çalışmanın bütün evrelerinde gizliliğe önem verilmesi ve çalışmaya gönüllü olarak katılma başta olmak üzere araştırmanın bilimsel çalışma etik kurallarına uygun yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışma sürecine Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.09.2024 tarih ve 01-29 sayılı etik kurul onayı alınarak başlanmıştır. Çalışmanın her aşamasında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin (AERA) öngördüğü etik aşamalara uyulmuştur. Katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler (isim, soy isim, kimlik numarası vb.) alınmamıştır. Bulgular sunulurken katılımcılar kodlarla belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırmanın herhangi bir evresinde her ne sebeple olursa olsun istemeleri halinde koşulsuz olarak araştırmadan ayrılabilecekleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların kişisel/özel mahremiyet alanları, itibarları ve haklarının güvence altında olduğu katılımcılar ile paylaşılmıştır. Çalışma, katılımcı öğrenciler için herhangi bir olumsuz etkiye sebep

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmayacak şekilde yürütülmüştür. Verilerin analizi ve verilerin raporlama sürecinde olabildiğince şeffaflık ilkesi göz önüne alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma soruları kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu ile ilgili deneyimleri ve yaşamlarına yansımalarına ilişkin görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin günceli kaçırma korkusunu tanımlamaları ile ilgili görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların günceli kaçırma korkusunu tanımlamaları

Kategoriler	**Kodlar**	***f***
Psikolojik tanımlamalar (*f*=54)	Anksiyete odaklı tanımlama (Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö12)	9
	Bağımlılık odaklı tanımlama (Kö1, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	10
	Özgüven eksikliği odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	10
	Sosyal onay ihtiyacı odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö12)	9
	Stres ve tükenmişlik odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö9)	8
	Benlik saygısı azalması odaklı tanımlama (Kö1, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö10, Kö11, Kö12)	8
Sosyal tanımlamalar (*f*=67)	Sosyal kabul ihtiyacı odaklı tanımlamalar (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö12)	11
	Akran baskısı odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö6, Kö7, Kö8, Kö11, Kö12)	7
	Sosyal statü arayışı odaklı tanımlama (Kö1, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö11)	8
	Sosyal ilişkilerde süreklilik odaklı tanımlama (Kö1, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	10
	Başkaları ile kıyaslama odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö3, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11)	9
	Toplumsal norm ve trendlere uyum odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	12
Teknik tanımlamalar (*f*=31)	Sosyal medya bağımlılığı odaklı tanımlama (Kö2, Kö3, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö11, Kö12)	8
	Anlık bildirim odaklı tanımlama (Kö3, Kö4, Kö5, Kö9, Kö10, Kö11)	6
	Dijital gündemi takip etme odaklı tanımlama (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	12
	Online sosyal etkileşim odaklı tanımlama (Kö8, Kö11)	2
	Dijital prestij odaklı tanımlama (Kö1, Kö10, Kö12)	3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların günceli kaçırma korkusunu, psikolojik tanımlamalar (*f*=54), sosyal tanımlamalar (*f*=67) ve teknolojik tanımlamalar olmak üzere üç kategoride ele aldıkları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görülmektedir. Katılımcılar psikolojik tanımlamalar kategorisinde, anksiyete odaklı tanımlama (*f*=9), bağımlılık odaklı tanımlama (*f*=10), özgüven eksikliği odaklı tanımlama (*f*=10), sosyal onay ihtiyacı odaklı tanımlama (*f*=9), stres ve tükenmişlik odaklı tanımlama (*f*=8) ve benlik saygısı azalması odaklı tanımlamalar (*f*=8) yapmışlardır. Aşağıda psikolojik tanımlamalar ile ilgili doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

''Günceli kaçırma korkusunu bir bağımlılık sorunu olarak tanımlıyorum. Kendilerine güvenleri veya saygıları az olan kişiler başkalarından kabul görmek için yaşadıkları bir yetersizlik duygusunun yansıması olarak değerlendiriyorum'' (Kö1)

''Günceli kaçırma korkusu insanların başkaları tarafından onaylanmak için sürekli güncel olan bilgileri bağımlılık derecesinde takip etme ile ilgili yaşadığı bir kaygı durumudur. Çoğu zaman kişinin kendisini eksik görmesinden kaynaklandığını düşünüyorum. İnsanlar yaşamış oldukları bu eksikliği günceli takip etmekle tamamlayacağını düşünüyorlar'' (Kö3)

''Günceli kaçırma korkusu bireyin benlik saygısı ve özgüveninin düşük olmasından kaynaklanan bir bağımlılık türü olarak tanımlayabilirim.'' (Kö11)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında günceli kaçırma korkusunu bağımlılık, özgüven ve benlik saygısının düşük olması, sosyal onay ihtiyacı ve anksiyete ile ilişkilendirerek tanımladıkları görülmektedir. Katılımcılar sosyal tanımlamalar kategorisinde, sosyal kabul (*f*=11), akran baskısı (*f*=7), sosyal statü arayışı (*f*=8), sosyal ilişkilerde süreklilik (*f*=10), başkaları ile kıyaslama (*f*=9) ve toplumsal norm ve trendlere uyum (*f*=12) odaklı tanımlamalar yapmışlardır. Aşağıda sosyal tanımlamalar ile ilgili doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

''Günceli kaçırma korkusunu sosyal ortamda yer edinebilmek için bir arayış olarak tanımlıyorum. Sosyal ilişkilerin devam edebilmesi için bir gereklilik olarak görüyorum. Günceli kaçırma korkusu insanların sosyal çevrede bazı kurallar ya da belirli dönemde popüler olan bir takım bilgilerden haberdar olmak, karşılaştırma yapmak veya değerlendirmelerde bulunmak için insanların yaşadıkların korkudur.'' (Kö10)

''Günceli kaçırma korkusu insanın akranları tarafından kabul görmesi için toplumsal kurallara uyum sağlayabilmesi ve günlük hayatta karşılaştığı durumlara yönelik sağlıklı değerlendirmelerde bulunabilmek için güncel olanlardan bilgi edinmeye yönelik yaşadığı korkudur'' (Kö2)

''Günceli kaçırma korkusunu bireyin yaşadığı sosyal çevrede kabul görmesi, sosyal ilişkileri kurması ve sürdürebilmesi için bir takım güncel bilgilere sahip olabilmesi konusunda yaşadığı korkudur'' (Kö12)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında günceli kaçırma korkusunu sosyal kabul, sosyal ilişkilerin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi ile ilişkilendirerek tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların teknik tanımlamalar kategorisinde, sosyal medya bağımlılığı (*f*=8), anlık bildirim (*f*=6), dijital gündemi takip etme (*f*=12), online sosyal etkileşim (*f*=2) ve dijital prestij (*f*=3) odaklı tanımlamalar yapmışlardır. Aşağıda teknolojik tanımlamalar ile ilgili doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

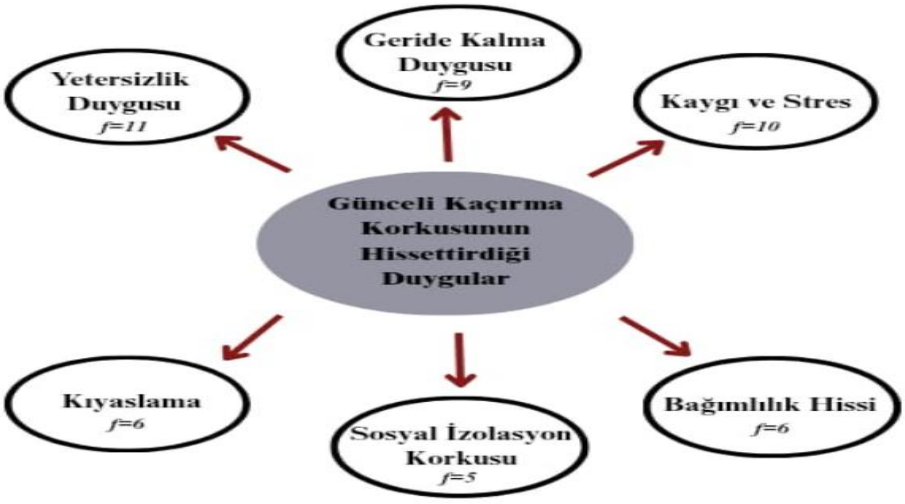
''Günceli kaçırma korkusu insanların dijital platformlarda bir takım bilgileri anlık olarak bağımlı olma gibi takip etme korkusudur'' (Kö3)

''Günceli kaçırma korkusu güncel bilgileri bir saygınlık göstergesi olarak değerlendirip takip etme ile ilgili yaşanılan korkudur.''(Kö10)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

''Günceli kaçırma korkusu bireylerin sanal ortamda sürekli olarak bilgileri takip etme ile ilgili yaşadıkları endişedir.'' (Kö7)

Katılımcıların günceli kaçırma korkusunu sosyal medya bağımlılığı ve dijital gündemi takip etme ile ilişkilendirerek tanımladıkları söylenebilir. Katılımcıların günceli kaçırma korkusu yaşadıkları durumlarda ne tür duygular içinde oldukları ile ilgili görüşleri şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların günceli kaçırma korkusu yaşadıklarında hissettikleri duygular

Şekil 1'e bakıldığında katılımcıların günceli kaçırma korkusu yaşadıklarında, yetersizlik duygusu (*f*=11), kaygı ve stres (*f*=10), geride kalma duygusu (*f*=9), kıyaslama (*f*=6), bağımlılık hissi (*f*=6) ve sosyal izolasyon korkusu (*f*=5) yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların günceli kaçırma korkusu ile birlikte yaşadıkları duygular ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

''Günceli kaçırma korkusu ile birlikte çok karmaşık duyguları yaşıyorum. Öncelikle birçok konuda yeterli olmadığımı, birçok kişiye göre birçok konuda yetersiz olduğumu hissediyorum. Aynı zamanda sürekli yeni şeyleri öğrenmeye çalışmakta bir nokta da bağımlı hale beni getiriyor.'' (Kö4)

''Başta kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor, bu durum bende tanımlayamadığım bir strese durumuna sokuyor. Çünkü sürekli kendimi başkalarıyla kıyaslıyorum. Bu durum sonucunda sürekli güncel bilgileri takip etme döngüsü içerisinde kalıyorum.'' (Kö10).

''Aslında günceli kaçırma korkusu beraberinde birçok korku ve kaygıyı insana yaşatıyor. Başta diğer insanlardan geride kalma korkusu olmak üzere, kaygı, stres ve sosyal çevreden ayrılma korkusu gibi birçok korkuyu yaşıyorum.''(Kö9)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında katılımcıların günceli kaçırma korkusu sebebiyle en fazla yetersizlik duygusu yaşadıkları daha sonra kaygı ve stresin takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların günceli kaçırma korkusunun günlük yaşantıları üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. Günceli kaçırma korkusunun günlük yaşantılar üzerindeki etkileri

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların bir kısmı günceli kaçırma korkusunun günlük yaşantıları üzerindeki etkilerini, zihinsel yorgunluk (*f*=11), karar vermede zorlanma (*f*=10), dikkat dağınıklığı (*f*=9) ve öz güven/öz saygı azalması (*f*=9), uyku bozukluğu (*f*=8), bağımlılık hissi (*f*=8), sosyal anksiyete (*f*=4), yetersizlik hissi (*f*=3), zaman yönetimi zorlukları (*f*=5), anı yaşamaktan uzaklaşma (*f*=5), sağlık sorunları (*f*=4) ve kişisel ilgi alanının ihmal edilmesi (*f*=3) şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Katılımcıların günceli kaçırma korkusunun günlük yaşantılarına etkisi ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

''Aslında günceli korkusu benim günlük yaşantımda birçok problem yaşamama neden oluyor. Örneğin dikkatimi toplayamıyorum, uyku sorunlarını yaşıyorum bu durumda çoğu zaman yorgun olmama neden oluyor. Zamanı iyi kullanamıyorum ve birçok konuda kara verme konusunda zorlanıyorum. Bütün bunlar haliyle sağlığımı da olumsuz etkiliyor.'' (Kö3)

''Kendimi daha çok yetersiz hissetmeme neden olduğunu düşünüyorum. Beraberinde uyku bozukluğu, zihinsel ve bedensel yorgunluğa neden oluyor. Son olarak günceli kaçırma korkusu ile birlikte sürekli bilgilerin değiştiğini düşündüğüm için karar vermede zorlanıyorum. Bu durumda benim kendime olan güvenimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum.'' (Kö7)

''Başta yoğunlaşma sorunu ve sağlıklı karar vermek konusunda beni olumsuz etkiliyor. Uyku sorunları, Günceli yakalayayım derken mevcut andan bir zevk alamadığımı düşünüyorum. Böylece kendim ile ilgili yapmam gereken birçok işten eksik kaldığımı düşünüyorum.'' (Kö10)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında günceli kaçırma korkusunun katılımcıların günlük yaşantılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Katılımcıların günceli kaçırma korkusu ile başa çıkmak için kullandıkları yöntemler ile ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Günceli kaçırma korkusu ile baş etme yöntemleri

Kategoriler	Kodlar	*f*
Sosyal Medya Kullanımını Yönetme (*f*=33)	Sosyal medya kullanımına zaman sınırı koymak (Kö1, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö12)	10
	Sosyal medyaya sürekli göz atmaktan kaçınma (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	12
	Sosyal medya detoksu yaparak mola vermek (Kö1, Kö2, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	11
Kendi hayatına ve ilgi alanlarına odaklanma (*f*=29)	Kendi hedeflerine ve hobileri üzerine odaklanmak (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	12
	Başkalarıyla kıyas yapmak yerine kendi başarılarını kutla (Kö1, Kö2, Kö3, Kö6, Kö7, Kö8, Kö11, Kö12)	8
	Kendi başarılarına ve gelişimine değer vermek (Kö1, Kö2, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö11)	9
Farkındalık pratiği yapma (*f*=29)	Farkındalık çalışmaları ile zihnini sakinleştirme (Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö11, Kö12)	9
	FoMO duygusunu fark etme (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö9, Kö10, Kö11)	8
	Ana odaklanma ve anı kaçırma korkusunu yenmek (Kö1, Kö2, Kö3, Kö4, Kö5, Kö6, Kö7, Kö8, Kö9, Kö10, Kö11, Kö12)	12

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların günceli kaçırma korkusunu ile baş etmede, sosyal medya kullanımını yönetme (*f*=33), Kendi hayatına ve ilgi alanına odaklanma (*f*=29) ve farkındalık pratiği yapma (*f*=29) yöntemlerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların sosyal medya kullanımını yönetme kategorisinde, sosyal medya kullanımına zaman sınırı koymak (*f*=10), sosyal medyaya sürekli göz atmaktan kaçınma (*f*=12) ve sosyal medya detoksu yaparak mola vermek (*f*=11) yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların sosyal medya kullanımını yönetme ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

''Günceli kaçırma korkusu ile baş etmede sosyal medyayı nasıl kullandığımızla doğrudan ilişkili olduğunu düşünüyorum. Sosyal medya kullanımına belli bir sınır koyabilirsek, sürekli kontrol etmekten kendimizi alabilirsek ve belirli aralıklarla sosyal medya kullanımına ara verirsek bu korkunun üstesinden gelebiliyorum.'' (Kö1)

''Bence en etkili yöntem bilinçli kullanma, zaman yönünden sınırlandırarak kullanma ve sınırlayıcı kurallar çerçevesinde sosyal medya kullanıldığında günceli kaçırma korkusunu azaltabiliriz'' (Kö5)

''Günceli kaçırma korkusunu yaşadığımızda her ne yapıyorsak, bunları bırakarak üstesinden gelebiliyorum. Örneğin, korkuyu yaşadığımda hemen ara veriyorum ve sosyal medyadan haber veya bilgi takip etmeyi bırakıyorum'' (Kö8)

Katılımcıların sosyal medya kullanımını yönetme konusunda ara verme ve zaman açısından bir takım kurallar çerçevesinde kullanmanın etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların kendi hayatlarına ve ilgi alanlarına odaklanma kategorisinde, kendi hedeflerine ve hobileri üzerine odaklanmak (*f*=12), başkalarıyla kıyas yapmak yerine kendi başarılarını kutla (*f*=8) ve kendi başarılarına ve gelişimine değer vermek (*f*=9) baş etme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi hayatlarına ve ilgi alanlarına odaklanma ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

''Günceli kaçırma korkusu ile baş etmenin en etkili yöntemi kişinin kendi iç dünyasına odaklanması ve hedeflerine odaklanması olarak görüyorum. Başkalarını takip etmek yerine bendi yaptıklarına odaklanması ve değer vermesi daha etkili olur.'' (Kö2)

''Başkalarının yapıp ettiklerini merak etmek yerine kişinin kendi yaptıklarını önemli görmesi ve kendisini ödüllendirmesi en önemli baş etme yöntemidir. Bireyin kendi başarılarına odaklanması bu konuda daha çok faydalı olduğunu düşünüyorum.'' (Kö6)

''Bireyin ilgi odağını başka kişilerden kendisine çevirmesi gerektiğini düşünüyorum. Sevdiğim şeylerle uğraşmak beni günceli kaçırma korkusundan uzaklaştırıyor.'' (Kö9)

Katılımcıların kendi hayatlarına ve ilgi alanlarına odaklanma ile ilgili görüşlerine bakıldığında, günceli kaçırma korkusu ile baş etmede bireyin kendileri ile ilgilenmenin etkili bir yöntem olduğuna dair görüş beyan ettikleri görülmektedir. Katılımcıların farkındalık pratiği yapma kategorisinde, farkındalık çalışmaları ile zihni sakinleştirme (*f*=9), FoMO duygusunu fark etme (*f*=8) ve ana odaklanma ve anı kaçırma korkusunu yenmek (*f*=12) baş etme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların farkındalık pratiği yapma ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

''FoMO ile etkili baş edebilmek için FoMO duygusunu fark etmek önemlidir. Daha sonra çeşitli egzersizlerle hem zihinsel hem de davranışsal olarak bu korkunun üstesinden gelebildim.' (Kö3)

''Bence öncelikle birey nasıl bir korku yaşadığını tam olarak belirlemelidir. Başka bir ifade ile farkına varmalıdır. Daha sonrada bu korkudan kurtulmak için yaşamış olduğu ana odaklanmalıdır'' (Kö7)

''FoMO'yu yenebilmek için FoMO'nun ne olduğunu ve nedenlerinin iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum. Daha sonra da baş edebilmek için neler yapılacağı üzerinde çalışılabilir'' (Kö10)

Katılımcıların FoMo ile baş etme konusunda farkındalık pratiği yapma ile ilgili görüşlerine bakıldığında FoMO'yu tanıma ve nedenleri bilmenin önemine atıf yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, bir takım egzersizler ile FoMO korkusu ile baş edilebileceği ile ilgili görüşler ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin günceli kaçırma korkusu deneyimleri ve günlük yaşamlarına yansımaları incelenmiştir. Çalışma verilerine göre katılımcıların günceli kaçırma korkusunu psikolojik, sosyal ve teknolojik olmak üzere üç farklı kategoride tanımladıkları görülmektedir. Günceli kaçırma korkusu" (Fear of Missing Out - FoMO) modern çağın en dikkat çekici ve yaygın psikolojik olgularından biri haline gelmiştir (James, vd., 2017). Alan yazında yapılan birçok araştırmada (Gezgin, 2018; Milyavskaya, vd., 2018; Oberst, vd., 2017), dijitalleşen dünyada insanların sürekli olarak sosyal medya ve internet aracılığıyla bilgiye anında ulaşabilmesinin bir yandan gündelik yaşamı kolaylaştırırken, diğer yandan bireylerin sürekli "günceli" yakalama zorunluluğu hissetmelerine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. FoMO, bireylerin sosyal ve kültürel açıdan "bir şeyleri kaçırıyor olma" endişesi olarak tanımlanabilir; bireyler sürekli çevrim içi kalma ve dijital dünyada olan biteni takip etme ihtiyacı duymakta ve bunu yapmadıklarında kendilerini eksik, dışlanmış veya yetersiz hissetmektedirler (Buglass, vd., 2017; Popovac ve Hadlington, 2020). Bu bağlamda, alan yazındaki FoMO tanımlamalarının çalışma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmada günceli kaçırma duygusunun günlük yaşantı üzerinde etkileri incelenmiştir. Araştırma verilerine göre günceli kaçırma korkusu kaygı, stres sosyal izolasyon, yetersizlik duygusu, geride kalma duygusu, kıyaslama ve bağımlılık gibi birçok olumsuz durumlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dikkat dağınıklığı, uyku bozukluğu sosyal anksiyete, zaman yönetiminde zorlukların yaşanması, karar vermede zorlanma ve sağlık sorunlarına neden olduğuna yönelik veriler elde edilmiştir. Alan yazında yapılan bir çalışmada (Hetz, vd., 2015) çalışmanın bulguları ile paralel olarak günceli kaçırma korkusunun bireylerin sosyal ve dijital dünyada olup bitenleri kaçırma korkusundan kaynaklanan endişe ve kaygı duygusu olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital medya ve sosyal ağların yaygınlaşması ile birlikte, bireylerin sürekli olarak başkalarının deneyimlerini, başarılarını ve gündelik hayatlarını gözlemlemesi FoMO'yu tetikleyen en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir (Przybylski, vd., 2013). Bu korku, günlük yaşam üzerinde çok yönlü ve derin etkiler yaratmakta; bireylerin davranışlarından sosyal ilişkilerine, zihinsel sağlıklarından iş performanslarına kadar birçok alanda etkisini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada (Stead ve Bibby, 2017) FoMO'nun sosyal ilişkilere yansıdığı sonucu ortaya konulmuş ve bu sonuç mevcut çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. FoMO yaşayan kişiler, çevrelerindeki bireylerin daha iyi bir hayat yaşadığını düşündükçe, kendi yaşamlarını yetersiz bulabilirler. Bu da, kişileri sosyal ortamlara daha fazla katılmaya zorlar; davetleri reddetmemeye ve sürekli olarak bir şeyler yapmaya çalışırlar (Al-Furaih ve Al-Awidi, 2021). Ancak bu zorunluluk hissi, bireylerin kendileri için değil, yalnızca çevrelerinde olup biteni kaçırmamak adına sosyalleşmesine yol açar (Çınar ve Mutlu, 2019). Böylece, bireyler zamanla içsel tatminsizlik yaşamaya başlar ve ilişkilerinde derinlikten ziyade yüzeysellik hakim olur (Dossey, 2014). Söz konusu araştırma bulguları yapılan çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına dayanarak FoMO'nun kişinin sosyal çevresi ile daha yüzeysel ilişkiler kurmasına, uzun vadede ise yalnızlık ve tatminsizlik hissinin artmasına sebep olabileceği söylenebilir.

FoMO'nun etkilerinin bir diğer boyutu da bireylerin dijital medya kullanım alışkanlıklarında gözlemlenebilir (Holte ve Ferraro, 2020). Alan yazında yapılan birçok çalışmaya (Hoşgör, vd., 2017; Kacker ve Saurav, 2020; Karadağ ve Akçinar, 2019) göre FoMO yaşayan bireyler, sosyal medya platformlarında daha fazla zaman geçirirler ve çevrim içi paylaşımları sürekli olarak takip etme ihtiyacı hissederler. Özellikle günün erken saatlerinde sosyal medyada geçirilen süre arttıkça, bireyler güne stresli ve yorgun bir başlangıç yapabilir. Sabah telefonlarına bakma alışkanlığı, gün boyunca bu cihazlara daha fazla bağımlı olmalarına ve sürekli bildirimleri kontrol etmelerine neden olur. Dijital medya kullanımı sürekli hale geldiğinde ise, bu alışkanlık bireylerin iş ya da akademik performansını olumsuz etkileyebilir; çünkü sürekli olarak dikkatin dağılması ve çevrim içi paylaşımlar arasında zaman harcanması, verimliliği düşürür. Bireylerin zihinsel sağlığı da FoMO'dan doğrudan etkilenmektedir. Öte yandan, sosyal medyada başkalarının hayatlarını izlerken bireyler, kendi yaşamları ile başkalarının yaşantıları arasında kıyaslama yapma eğilimine girerler (Kartol ve Peker, 2020). Bir arkadaşının tatil fotoğraflarını gören bir birey, kendi tatil planlarının yetersiz olduğu düşüncesine kapılabilir veya bir iş arkadaşının terfi aldığını görünce kendi kariyer gelişimi ile ilgili eksiklik hissi yaşayabilir. Bu kıyaslama süreci, öz güven kaybına, kaygı bozukluğuna ve depresyona neden olabilir. FoMO'nun sürekli tetiklediği "başkaları benden daha iyi bir yaşam sürüyor" düşüncesi, bireylerde öz değer yargısının düşmesine ve psikolojik olarak daha kırılgan bir hale gelmelerine yol açabilir (Kim, Lee ve Kim, 2020). Özellikle genç bireylerde bu durum, kimlik gelişimini olumsuz etkileyebilir; kendilerini başkalarının standartlarına göre tanımlama eğilimi gösterebilirler (Metin, vd., 2017). FoMO'nun fiziksel sağlığa

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

etkileri de göz ardı edilmemelidir. Uyku düzeninin bozulması FoMO'nun en yaygın fiziksel sonuçlarından biridir (Milyavskaya, vd., 2018). Sosyal medya ve dijital dünyada olan biteni kaçırma endişesi ile bireyler, gece geç saatlere kadar ekran başında kalabilirler. Ekran süresinin uzaması ise uyku kalitesini bozabilir ve uzun vadede kronik yorgunluğa, bağışıklık sisteminin zayıflamasına ve stres seviyesinin artmasına yol açabilir (Dou, vd., 2021). FoMO'nun tetiklediği bu alışkanlıklar, bireylerin günlük enerji seviyesini ve motivasyonunu düşürebilir; bu da uzun vadede hem fiziksel hem de zihinsel sağlığı olumsuz yönde etkiler (Metz, 2019). Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, her ne kadar araştırma bulguları, katılımcıların sosyo-kültürel özelliklerine göre farkılık gösterse de, alan yazında yapılan çalışmaların araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

FoMO, günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelen dijital medya kullanımı ile yakından ilişkili olduğundan, bu korkunun bireylerin zaman yönetiminde de etkili olduğu söylenebilir. FoMO'nun etkisi altında olan bireyler, sürekli bir şeyleri kaçırıyor olma endişesiyle çoğu zaman işleri ertelemekte ya da gereğinden fazla sosyal medya üzerinde vakit harcamaktadırlar (Aydin, vd., 2021). Bu durum, yapılması gereken işlerin birikmesine, son dakika stresine ve işlerin düzensiz yürümesine neden olabilir. Ayrıca, bireylerin sürekli çevrim içi kalma ihtiyacı iş ve özel hayat dengesini bozar (O'Connell, 2020). İşteki bir göreve odaklanmak yerine sosyal medyada paylaşılan yeni bir etkinliği veya haberi takip etmek isteyen birey, bu iki alan arasında odaklanma problemi yaşayabilir. FoMO'nun etkilerini azaltmak ve günlük hayat üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için bazı önlemler almak mümkündür (Qutishat ve Sharour, 2019). Öncelikle, bireylerin dijital medya kullanım sürelerini sınırlamaları ve sosyal medyada geçirilen zamanı azaltmaları önemlidir (Zhou, 2019). Sosyal medya kullanımını belirli saatlerle sınırlandırmak veya dijital detoks günleri uygulamak, bireylerin günlük hayata daha fazla odaklanmasını sağlayabilir. Bunun yanında, bireylerin kendi yaşamlarını başkalarının yaşamları ile kıyaslamaktan kaçınmaları ve kişisel hedeflerine odaklanmaları FoMO'nun etkilerini hafifletebilir (Sarıca-Keçeci, vd., 2021). Ayrıca, yüz yüze sosyal etkileşimlerin arttırılması ve bireylerin kendilerini dijital dünyadan bir süreliğine uzaklaştırmaları, hem zihinsel hem de fiziksel sağlık açısından olumlu sonuçlar doğurabilir (Santos, vd., 2021). Sonuç olarak, günceli kaçırma korkusu bireylerin günlük hayatında oldukça yaygın ve derin etkiler yaratan bir olgu haline gelmiştir. FoMO'nun etkilerini fark etmek ve bu etkilerle başa çıkmak için sağlıklı dijital medya alışkanlıkları geliştirmek, bireylerin yaşam kalitesini artırmada önemli bir adım olabilir.

Çalışmanın bir diğer arştırma sorusu katılımcıların FoMO ile baş etme yöntemleri ile ilgilidir. Katılımcılar FoMO ile baş etmede, sosyal medya kullanımını yönetme, Kendi hayatlarına ve ilgi alanlarına odaklanma ve farkındalık pratikleri yapma gibi yöntemler kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazında birçok çalışmada (Tandon, vd., 2021; Tomczyk ve Selmanagic-Lizde, 2018; Yıldız, vd., 2020) araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Günceli kaçırma korkusu (FoMO) ile baş etmek, dijital çağın bireyleri üzerinde yarattığı baskıları hafifletmek ve daha dengeli bir yaşam sürdürmek adına önemlidir (Tandon, vd., 2021). Sürekli çevrim içi olma ve başkalarının hayatlarını takip etme zorunluluğu, bireylerin kendi yaşamlarını yetersiz hissetmesine ve zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilir (Tomczyk ve Selmanagic-Lizde, 2018). Bu nedenle, FoMO ile başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler, bireylerin dijital medya kullanım alışkanlıklarını düzenlemeyi (Tandon, vd., 2021), içsel tatmin duygusunu güçlendirmeyi ve psikolojik sağlığı korumayı amaçlar (Yıldız, vd., 2020). FoMO ile başa çıkmanın en temel yollarından biri, bireyin sosyal medya kullanımını sınırlandırmasıdır (Tandon, vd., 2021). Dijital dünya, bireyleri sürekli bir bilgi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

akışı ve sosyal karşılaştırma sürecine sokarak, kendi yaşamlarından memnun olmama duygusunu artırabilir (Baker, vd., 2016). Sosyal medya kullanımını sınırlandırmak, bireylerin bu akıştan uzaklaşarak gerçek yaşamlarına daha fazla odaklanmalarını sağlar (Dhir, vd., 2018). Sosyal medya uygulamalarına belirli bir süre kısıtlaması getirmek, "dijital detoks" günleri düzenlemek veya sadece belirli zaman aralıklarında çevrim içi olmak gibi önlemler alınabilir. Bu kısıtlamalar, bireylerin sosyal medya kaynaklı baskıyı azaltmalarına ve gerçek yaşam aktivitelerine daha fazla vakit ayırmalarına olanak tanır (Yıldız, vd., 2020). FoMO ile başa çıkmanın bir diğer önemli yolu, "mindfulness" (bilinçli farkındalık) ve meditasyon gibi zihin odaklı tekniklerin uygulanmasıdır (Tandon, vd., 2021; Yıldız, vd., 2020). Bilinçli farkındalık, bireylerin şimdiki anı kabul etmelerine, dış etkenlerin yarattığı kaygıyı azaltmalarına ve zihinsel huzuru korumalarına yardımcı olur (Dossey, 2014). FoMO yaşayan bireyler, sürekli olarak başkalarının hayatlarını düşünmek ve kendilerini başkalarıyla kıyaslamak yerine, mindfulness uygulamalarıyla kendi yaşamlarına odaklanmayı öğrenebilirler (Eşer ve Alkaya, 2019). Meditasyon ise bireylerin zihinsel farkındalığını artırır ve stres seviyelerini düşürür (Hoşgör, vd., 2017). Düzenli olarak yapılan meditasyon, FoMO'nun tetiklediği kaygı ve tatminsizlik hissini hafifletebilir. Aynı zamanda bireyler, mindfulness sayesinde kendi istek ve ihtiyaçlarını daha net bir şekilde kavrayarak, dijital dünyadaki uyarıcılara olan bağımlılıklarını azaltabilirler (Eşer ve Alkaya, 2019).

FoMO'yu yenmede sosyal medya içeriklerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi de önemlidir. Sosyal medyada paylaşılan içerikler çoğunlukla idealize edilmiş ve filtreden geçirilmiş hayat kesitlerinden oluşur. Bireyler, bu içeriklerin gerçek hayatı yansıtmadığını ve sosyal medyada gördükleri hayatların çoğu zaman bir "ideal" değil, bir "kurgu" olduğunu fark etmelidirler (Karadağ ve Akçınar, 2019). Bu farkındalık, bireylerin sosyal medyada gördükleri olayları daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur (Hoşgör, vd., 2017). Bir birey sosyal medyada gördüğü tatil paylaşımlarının yalnızca kısa bir anı yansıttığını ve o kişinin de yaşamında çeşitli zorluklar yaşadığını unutmamalıdır. Bu bakış açısı, bireylerin kendi hayatlarından daha fazla tatmin duymasını sağlayarak FoMO'nun etkilerini hafifletir (Milyavskaya, vd., 2018). FoMO ile başa çıkmada kişisel tatmin ve kendini gerçekleştirme odaklı bir yaşam tarzı benimsemek de oldukça etkilidir (Oberst, vd., 2017). Bireylerin başkalarının deneyimlerine odaklanmaktan ziyade kendi hedeflerine yönelmeleri ve kendi değerlerini ön plana çıkarmaları önemlidir (Przybylski, vd., 2013). Bu, bireylerin hayatlarındaki küçük başarıları fark etmelerine, kendi ilgi alanlarına yönelmelerine ve hayatlarından daha fazla memnuniyet duymalarına yardımcı olur (Roberts ve David, 2019). Bireyler kişisel hedeflerine ulaşmak için bir plan yaparak bu hedefleri adım adım gerçekleştirebilirler. Bu süreçte elde edilen başarılar, bireylerin kendi hayatlarından tatmin duymasını sağlar ve FoMO kaynaklı eksiklik hissini azaltır (Oberst, vd., 2017). Aynı zamanda, bireylerin sosyal çevrelerinden onay beklemeleri yerine içsel olarak tatmin sağlayan faaliyetlere yönelmeleri, özgüvenlerini ve öz değerlerini artırır (Gezgin, 2018). Sosyal ilişkilerde yüz yüze etkileşimlerin artırılması da FoMO ile başa çıkmada etkili bir yöntemdir (Xie, vd., 2018). Dijital medya üzerinde kurulan sanal ilişkiler, çoğu zaman yüzeysel kalır ve bireylerin duygusal ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamaz. Bunun yerine, bireylerin sevdikleriyle yüz yüze vakit geçirmeleri, gerçek sosyal bağlarını güçlendirmelerine ve duygusal tatmin sağlamalarına yardımcı olur (Wegmann, vd., 2017). Özellikle pandemi döneminde artan dijital etkileşimlerin ardından yüz yüze iletişimin yeniden ön planda tutulması, bireylerin gerçek yaşamdan daha fazla keyif almalarını sağlar. Yüz yüze iletişim, bireylerin çevreleriyle derin ve anlamlı bağlar kurmasını sağlayarak FoMO'nun yarattığı yalnızlık hissini azaltabilir (Popovac ve Hadlington, 2020).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmada FoMO ile başa çıkmak için bir başka etkili yöntemin, kişisel ilgi alanlarına yönelmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında birçok araştırmada (Hetz, vd., 2015; Tomczyk ve Selmanagic-Lizde, 2018; Yin, vd., 2019) çalışmanın bulgularını destekleyecek bir şekilde hobilerin, bireylerin streslerini azaltmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve zamanlarını keyifli bir şekilde geçirmelerine imkan verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir birey resim yapmayı veya müzikle ilgilenmeyi seçebilir; bu tür aktiviteler, bireylerin kendilerini ifade etmeleri için bir alan sağlar. Hobiler aynı zamanda bireylerin başkalarının hayatlarına odaklanmak yerine kendi deneyimlerini yaratmalarına yardımcı olur. Kişisel ilgi alanlarına yönelmek, bireylerin sosyal medya gibi dışsal uyarıcılardan bağımsız bir şekilde tatmin hissetmelerini sağlayarak FoMO'nun etkilerini hafifletebilir. Son olarak, bireylerin dijital dünyadan kısa bir süre uzaklaşmalarını sağlayan "dijital detoks" günleri de FoMO ile başa çıkmada oldukça etkilidir. Dijital detoks, bireylerin belirli bir süre boyunca dijital cihazlardan uzak kalmasını içerir (Gezgin, 2018). Bu uygulama, bireylerin sosyal medya kaynaklı baskıyı azaltmasına ve günlük hayata daha fazla odaklanmalarına olanak tanır (Oberst, vd., 2017). Dijital detoks, bireylerin sosyal medya bağımlılığından bir süreliğine kurtulmasını sağlarken, aynı zamanda zihinsel olarak da rahatlamalarını sağlar (Wolniewicz, vd., 2018). Hafta sonları dijital detoks uygulamak, bireylerin dışarıda vakit geçirmelerini, doğa ile bağlantı kurmalarını ve sosyal ilişkilerini güçlendirmelerini teşvik edebilir. Sonuç olarak, günceli kaçırma korkusu ile baş etmek, bireylerin dijital medya alışkanlıklarını düzenlemelerini, zihinsel sağlıklarını korumalarını ve yaşamdan daha fazla tatmin duymalarını sağlayan bir dizi strateji içerir. Sosyal medya kullanımını sınırlandırmak, mindfulness gibi farkındalık tekniklerini kullanmak, kişisel tatmin odaklı bir yaşam tarzı benimsemek, yüz yüze sosyal etkileşimleri artırmak ve dijital detoks uygulamak, FoMO'nun olumsuz etkileri ile başa çıkmada önemli adımlardır. Bu yöntemler, bireylerin dijital dünyanın yarattığı baskılardan uzaklaşarak kendi yaşamlarına odaklanmalarına olanak tanır ve daha dengeli bir hayat sürdürmelerini sağlar.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Al-Furaih, S. A. and Al-Awidi, H. M. (2021). Fear of missing out (FoMO) among undergraduate students in relation to attention distraction and learning disengagement in lectures. *Education and Information Technologies, 26*(2), 2355–2373.

Alt, D. and Boniel-Nissim, M. (2018). Parent–Adolescent communication and problematic internet use: The mediating role of fear of missing out (FoMO), *Journal of Family Issues, 39*(13), 3391-3409. https://doi.org/10.1177/0192513X18783493

Aydin, D., Selvi, Y., Kandeger, A. and Boysan, M. (2021). The relationship of consumers' compulsive buying behavior with biological rhythm, impulsivity, and fear of missing out. *Biological Rhythm Research, 52*(10), 1514-1522. https://doi.org/10.1080/09291016.2019.1654203

Baker, Z. G., Krieger, H. and LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms, *Translational Issues in Psychological Science, 2*(3), 275-282. https://doi.org/10.1037/tps0000075

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-15.

Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R. and Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives, *Journal of Adolescence, 61*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005

Behera, R. K., Bala, P. K. and Dhir, A. (2019). The emerging role of cognitive computing in healthcare: A systematic literature review, *International Journal of Medical Informatics, 129*, 154-166. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2019.04.024

Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Çev. H. Aydın).* Eğitim Yayınevi.

Beyens, I., Frison, E. and Eggermont, S. (2016). I don't want to miss a thing, adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress, *Computers in Human Behavior, 64*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083

Blachnio, A. and Przepiorka, A. (2018). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study, *Psychiatry Research, 259,* 514-519. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.012

Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C. and Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction*, Personality and Individual Differences, 116*, 69-72. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039

Blanca, M. J. and Bendayan, R. (2018). Spanish version of the phubbing scale: internet addiction, Facebook intrusion, and fear of missing out as correlates, *Psicothema, 30*(4), 449-454.

Bright, L. F. and Logan, K. (2018). Is my fear of missing out (FoMO) causing fatigue? Advertising, social media fatigue, and the implications for consumers and brands, *Internet Research, 28*(5), 1213-1227.

Buglass, S. L., Binder, J. F., Betts, L. R. and Underwood, J. D. M. (2017). Motivators of online vulnerability: The impact of social network site use and FoMO, *Computers in Human Behavior, 66*, 248-255. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.055

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem A. Yayıncılık.

Casale, S., Rugai, L. and Fioravanti, G. (2018). Exploring the role of positive metacognitions in explaining the association between the fear of missing out and social media addiction, *Addictive Behaviors, 85,* 83-87. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.05.020

Chai, H. Y., Niu, G. F., Lian, S. L., Chu, X. W. and Sun, X. J. (2019). Why social network site use fails to promote well-being? The roles of social overload and fear of missing out, *Computers in Human Behavior, 100*, 85-92. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.005

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Chotpitayasunondh, V. and Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: the antecedents and consequences of snubbing via smartphone, *Computers in Human Behavior, 63*, 9-18. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018

Clayton, R. B., Leshner, G. and Almond, A. (2015). The extended iSelf: the impact of iPhone separation on cognition, emotion, and physiology, *Journal of Computer-Mediated Communication, 20*(2), 119-135. https://doi.org/10.1111/jcc4.12109

Conlin, L., Billings, A. C. and Averset, L. (2016). Time-shifting vs. appointment viewing: the role of fear of missing out within TV consumption behaviors, *Communication and Society, 29*(4), 151-164.

Coskun, S. and Muslu, G. K. (2019). Investigation of problematic mobile phones use and fear of missing out (FoMO) level in adolescents, *Community Mental Health Journal, 55*(6), 1004-1014.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık

Çınar, Ç. Y. ve Mutlu, E. (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi, 20*(3), 133-142.

Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(1), 727- 752. https://doi.org/10.17244/eku.1172318

Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P. and Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing a study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression, *International Journal of Information Management, 40*, 141-152. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012

Dogan, V. (2019). Why do people experience the fear of missing out (FoMO)? Exposing the link between the self and the FoMO through self-construal, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 50*(4), 524-538. https://doi.org/10.1177/0022022119839145

Dou, F., Li, Q., Li, X. and Wang, M. (2021). Impact of perceived social support on fear of missing of out (FoMO): A moderated mediation model. *Current Psychology, 42*, 63-72. https://doi.org/10.1007/s1214402101404-4

Dossey, L. (2014). FoMO, digital dementia, and our dangerous experiment. *Explore: The Journal of Science and Healing, 10*(2), 69-73.

Eide, T. A., Aarestad, S. H., Andreassen, C. S., Bilder, R. M. and Pallesen, S. (2018). Smartphone restriction and its effect on subjective withdrawal related scores, *Frontiers in Psychology, 9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01444

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Eşer, A. K. ve Alkaya, S. A. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumu ve gelişmeleri kaçırma korkusunun incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi 1*(1), 27-36.

Franchina, V., Abeele, M. V., Rooij, A. J., Lo Coco, G. and De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(10), 1-18.

Gezgin, D. M. (2018). Understanding patterns for smartphone addiction: age, sleep duration, social network use and fear of missing out, *Cypriot Journal of Educational Sciences, 13*(2), 166-177.

Hetz, P. R., Dawson, C. L. and Cullen, T. A. (2015). Social media use and the fear of missing out (FoMO) while studying abroad, *Journal of Research on Technology in Education, 47*(4), 259-272. https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1080585

Holte, A. J. and Ferraro, F. R. (2020). Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out (FoMO). *Computers in Human Behavior, 112*, 106-115. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106465

Hoşgör, H., Koç-Tütüncü, S., Gündüz-Hoşgör, D. ve Tandoğan, Ö. (2017). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies, 3*(17), 213-223.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C. and Young, J. (2018). No more FOMO: limiting social media decreases loneliness and depression, *Journal of Social and Clinical Psychology, 37*(10), 751-768. https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751

James, T. L., Lowry, P. B., Wallace, L. and Warkentin, M. (2017). The effect of belongingness on obsessive compulsive disorder in the use of online social networks, *Journal of Management Information Systems, 34*(2), 560-596. https://doi.org/10.1080/07421222.2017.1334496

Kacker, P. and Saurav, S. (2020). Correlation of missing out (fomo), anxıety and aggressıon of young adults. *International Journal of Research-granthaalayah, 8*(5), 132-138. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i5.2020.107

Karadağ, A. ve Akçinar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 20*(3), 154-166.

Kartol, A. ve Peker, A. (2020). Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) yordayıcılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(21), 454-474. https://doi.org/10.26466/opus.628081

Kim, J., Lee, Y. and Kim, M. L. (2020). Investigating 'Fear of Missing Out' (FoMO) as an extrinsic motive affecting sport event consumer's behavioral intention and FoMO driven consumption's influence on intrinsic rewards, extrinsic rewards, and consumer satisfaction. *PLoS One, 15*(12) 102-124. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243744

Lai, C., Altavilla, D., Ronconi, A. and Aceto, P. (2016). Fear of missing out (FoMO) is associated with activation of the right middle temporal Gyrus during inclusion social cue, *Computers in Human Behavior, 61*, 516 521. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.072

Mehta, N. and Pandit, A. (2018). Concurrence of big data analytics and healthcare: a systematic review, *International Journal of Medical Informatics, 114*, 57-65. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2018.03.013

Metin, B., Pehlivan, R. and Tarhan, N. (2017). Reliability and validity of Uskudar Fear Of Missing Out Scale. *The Journal of Neurobehavioral Sciences, 4*(2), 43-46. https://doi.org/10.5455/JNBS.1494334674

Metz, J., (2019). FoMO and regret for non-doings. *Social Theory and Practice, 45*, 451-470. https://doi.org/10.5840/soctheorpract201992767

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. Jossey-Bass.

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. and Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FoMO, *Motivation and Emotion, 42*(5), 725-737.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trust worthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 250-260.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M. and Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: the mediating role of fear of missing out, *Journal of Adolescence, 55*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008

O'Connell, C. (2020). How FOMO (Fear of Missing Out), the smartphone, and social media may be affecting university students in the Middle East. *North American Journal of Psychology, 22*(1), 83-102

Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A. and Barnes, C. (2003). Types and quality of social care knowledge. Stage two: towards the quality assessment of social care knowledge. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper 18, Erişim: 13.10.2024. https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/politicaleconomy/research/cep/pubs/papers/assets/wp18.df

Popovac, M. and Hadlington, L. (2020). Exploring the role of egocentrism and fear of missing out on online risk behaviours among adolescents in South Africa, *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 276-291. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1617171

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. and Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841-1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Qutishat, M. and Sharour, L. A. (2019). Relationship between fear of missing out and academic performance among omani university students: a descriptive correlation study. *Oman Medical Journal, 34*(5), 404 411. https://doi.org/10.5001/omj.2019.75

Reer, F., Tang, W. Y. and Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: the mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out, *New Media and Society, 21*(7), 1486 1505. https://doi.org/10.1177/1461444818823719

Roberts, J.A. and David, M. E. (2019). The social media party: fear of missing out (fomo), social media ıntensity, connection, and well-being. *International Journal of Human-Computer Interaction, 36*(4), 386-392. https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517

Rogers, A. P. and Barber, L. K. (2019). Addressing FoMO and telepressure among university students: could a technology intervention help with social media use and sleep disruption? *Computers in Human Behavior, 93,* 192-199. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.016

Santos, S., Pimentel, C. E., Mariano, T. E. (2021). Cyberstalking scale: development and relations with gender, fomo and social media engagement. *Current psychology, 42*(6), 4802-4810, https://doi.org/10.1007/s12144-021-01823-3

Sarıca-Keçeci, H., Kahya-Özyirmidokuz, E. ve Özbakır, L. (2021). Dijital bağımlılık ve fomo, kişilik faktörleri ve mutluluk ile ilişkisi: üniversite öğrencileri ile bir uygulama. *Bağımlılık Dergisi, 22*(4), 379-394. https://doi.org/10.51982/bagimli.902214

Scott, H. and Woods, H. C. (2018). Fear of missing out and sleep: cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use, *Journal of Adolescence, 68*, 61-65. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.009

Servidio, R. (2019). Self-control and problematic smartphone use among Italian university students: the mediating role of the fear of missing out and of smartphone use patterns: research and reviews, *Current Psychology, 40*(8), 4101-4111. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00373-z

Stead, H. and Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being, *Computers in Human Behavior, 76*, 534-540. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.016

Steele, R. G., Hall, J. A. and Christofferson, J. L. (2020). Conceptualizing digital stress in adolescents and young adults: toward the development of an empirically based model, *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(1), 15-26.

Talwar, S., Dhir, A., Kaur, P., Zafar, N. and Alrasheedy, M. (2019). Why do people share fake news? Associations between the dark side of social media use and fake news sharing behavior, *Journal of Retailing and Consumer Services, 51,* 72-82. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.05.026

Tandon, A., Dhir, A., Talwar, S., Kaur, P. and Mäntymäki, M. (2021). Dark consequences of social media-induced fear of missing out (FoMO): Social media stalking, comparisons, and fatigue. *Technol Forecast Soc Change, 171,*120-131. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120931

Tomczyk, Ł. and Selmanagic-Lizde, E. (2018). Fear of Missing Out (FOMO) among youth in Bosnia and Herzegovina-scale and selected mechanisms, *Children and Youth Services Review, 88*, 541-549. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.048

Wang, P., Xie, X., Wang, X., Wang, X., Zhao, F., Chu, X., Nie, J. and Lei, L. (2018). The need to belong and adolescent authentic self-presentation on SNSs: a moderated mediation model involving FoMO and perceived social support, *Personality and Individual Differences, 128,* 133-138. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.035

Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B. and Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder, *Addictive Behaviors Reports, 5,* 33-42. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.04.001

Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W. and Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation, *Psychiatry Research, 262,* 618-623. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1120-1147.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Xie, X., Wang, Y., Wang, P., Zhao, F. and Lei, L. (2018). Basic psychological needs satisfaction and fear of missing out: friend support moderated the mediating effect of individual relative deprivation, *Psychiatry Research, 268*, 223-228. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.07.025

Yıldız, K., Kurnaz, D. ve Kırık, A. M. (2020). Nomofobi, netlessfobi ve gelişmeleri kaçırma korkusu: Sporcu genç yetişkinler üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 321-338. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.669601

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

Yin, L., Wang, P., Nie, J., Guo, J., Feng, J. and Lei, L. (2019). Social networking sites addiction and FoMO: the mediating role of envy and the moderating role of need to belong, *Current Psychology, 40*, 3879-3887. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00344-4.

Zhou, B. (2019). Fear of missing out, feeling of acceleration, and being permanently online: a survey study of university students' use of mobile apps in China, *Chinese Journal of Communication, 12*(1), 66-83. https://doi.org/10.1080/17544750.2018.1523803

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of High School Students' Individual Entrepreneurship Tendencies Scale into Turkish: Validity and Reliability Study

Cumhur DEMİRALP, Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, cmhrdmrlp@gmail.com

Rıdvan TURUNÇ, Uzman Psikolojik Danışman, MEB, rdvnturunc@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 16 Temmuz 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 10 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Demiralp, C. ve Turunç, R. (2025). Lise öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1148-1166.
DOI. 10.51460/baebd.1501602

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı Kurniawan ve diğerleri (2019;2021) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırma farklı çalışma grupları ile yapılmıştır. Birinci çalışma grubu için öncelikle Van ili merkez ilçede İngilizce eğitim gören Anadolu Lisesi dil bölümü 12. sınıf 58 lise öğrencisi (%69'u kadın %31'i erkek) üzerinde ölçeğin dil geçerliliği denenmiştir. Bu öğrencilere Türkçe formu ile İngilizce formu iki hafta arayla uygulanmış ve sonuçlara göre iki form arasındaki korelasyon değeri r= .70, (p<.001) olarak saptanmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için ikinci çalışma grubuna AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. AFA için Türkiye'de farklı lise türlerinde öğrenim gören 359 kadın 140 erkek (% 71.9 kadın; % 28.1 erkek) olmak üzere toplam 499 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde KMO katsayısı .951 Barlett's Sphericity testi χ_2 değeri 7212,362 (p< .001) olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarında 3 boyutlu bir yapı elde edildiği ve toplam varyansın %63.50'sini açıklayan bir sonuç görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmak için ise üçüncü çalışma grubu olan Türkiye'de farklı lise türlerinde öğrenim gören 250 kadın 150 erkek (% 62.5'i kadın; % 37.5'i erkek) toplam 400 lise öğrencisine ulaşılmıştır. 3 faktörlü 24 maddeden oluşan "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin uyum iyiliği indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum iyiliği indeksi değerleri: RMSEA= .056, CFI= .91, GFI= .92, AGFI= .90, IFI=.91 ve SRMR= .065 (p<.05) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise ölçeğin tümü için Cronbach's alpha değeri .93; "Yenilikçilik" alt boyutu için .89; "Riskli Proaktiflik" alt boyutu için .93 ve "Rekabet Edebilirlik" alt boyutu için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin lise öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.
Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, Girişimcilik, Bireysel girişimcilik, Geçerlik, Güvenirlik.

Abstract. The aim of this study is to conduct the adaptation, validity and reliability study of the "Individual Entrepreneurial Tendencies Scale of High School Students" developed by Kurniawan et al. (2019;2021) into Turkish. The research was conducted with different study groups. For the first study group, the language validity of the scale was tested on 58 high school students (69% female and 31% male) in the 12th grade of the language department of Anatolian High School studying English in the central district of Van province. The Turkish and English forms were administered to these students two weeks apart and according to the results, the correlation value between the two forms was found to be r= .70, (p<.001). EFA (Exploratory Factor Analysis) was conducted on the second study group to reveal construct validity. For EFA, a total of 499 high school students (359 females and 140 males (71.9% female; 28.1% male) from different high school types in Turkey were reached. The KMO coefficient was .951 and the χ2 value of Barlett's Sphericity test was 7212,362 (p< .001). The results of the analysis showed that a 3-dimensional structure was obtained and explained 63.50% of the total variance. In order to conduct confirmatory factor analysis (CFA), the third study group of 400 high school students (250 female and 150 male (62.5% female; 37.5% male)) from different high school types in Turkey was reached. The goodness of fit indices of the "Scale of Individual Entrepreneurial Tendencies of High School Students" consisting of 24 items with 3 factors were found to be significant. Goodness of fit index values: RMSEA= .056, CFI= .91, GFI= .92, AGFI= .90, IFI=.91 and SRMR= .065 (p<.05). In the reliability study of the scale, Cronbach's alpha value was calculated as .93 for the whole scale, .89 for the "Innovativeness" sub-dimension, .93 for the "Risky Proactiveness" sub-dimension and .91 for the "Competitiveness" sub-dimension. As a result, the findings showed that the "Scale of

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Individual Entrepreneurial Tendencies of High School Students" can be used as a valid and reliable measurement tool for high school students.
Keywords: High school students, Entrepreneurship, Individual entrepreneurship, Validity, Reliability.

Demiralp, C. ve Turunç, R. (2025). Lise öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1148-1166.
DOI. 10.51460/baebd.1501602

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In a global world where young adults appear vulnerable to unemployment, entrepreneurship is a topic that attracts attention among young adults (Baah-Boateng, 2018). It is seen that the increase in the search for explaining the phenomenon of entrepreneurship necessitates an increase in research-based education and training programmes (Avlontis & Salavou, 2007; Johan & Dean, 2003; Moreno & Casillas, 2008; Tang et al., 2008). Therefore, it is emphasised that entrepreneurship education should be supported from basic education (Alsagheer & Al-Sagheer, 2010). As a result of a number of studies, it is stated that entrepreneurship or at least certain characteristics of entrepreneurship can be taught. It has shown that education is an important process in the acquisition of entrepreneurial intentions, attitudes, entrepreneurial self-efficacy and behaviours in terms of initiating and managing the initiatives of potential entrepreneurial individuals in a healthy way (Chen et al., 1998 ; Gorman et al., 1997 ; Hahn et al., 2020 ; Karimi et al., 2016 ; Otache et al., 2024). According to Lumpkin & Dess (1996), the difference between entrepreneurship and entrepreneurial disposition is that entrepreneurial disposition is concerned with the basic processes that lead to a new venture, while entrepreneurship is concerned with the content of decisions related to a new venture. Huerta de Soto (2010), on the other hand, defines entrepreneurship as the discovery of opportunities to achieve success and the utilisation of the possibilities of these opportunities or gaining profit. In addition to these, it is stated that entrepreneurship is a situation that results in dreams and values, and it is argued that the phenomenon of entrepreneurship is dreams turned into reality (Ürper, 2015). In this context, it is argued that individuals are predicted in their choices in terms of business ownership, profession or career, especially from adolescence or high school period, thanks to their entrepreneurial tendency (Kurniawan et al., 2021). Therefore, it shows that some measurement tools are needed to determine the entrepreneurship tendencies of individuals. It was determined that there were not enough studies on the subject, especially on high school students in Turkey, and it was thought that it would fill a gap in this sense. The aim of this study is to adapt the scale of individual entrepreneurial tendencies for high school students developed by Kurniawan et al., (2019;2021) into Turkish.

Method. For the study group of the research, firstly, the language validity of the scale was tested on 58 high school students (69% female and 31% male) in the 12th grade of the language department of Anatolian High School in the central district of Van province. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted to determine the construct validity. For the exploratory factor analysis, a total of 499 high school students, 359 females and 140 males (71.9% females; 28.1% males) from different types of high schools in Turkey were reached. In order to conduct confirmatory factor analysis (CFA), a total of 400 high school students, 250 female and 150 male (62.5% female; 37.5% male), from different types of high schools in Turkey were reached to work on different sample groups. Reliability studies of the scale of individual entrepreneurship tendencies of high school students were conducted on a total of 500 participants (70% female; 30% male), including 350 female and 150 male students in different high school types in Turkey.

Discussion and Conclusion. In this study, which was conducted to adapt the scale of entrepreneurial tendencies of high school students to Turkish culture, firstly, linguistic equivalence values were examined. The relationship between the English and Turkish forms of the scale was found to be r= .70,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(p<.001). The next step, exploratory factor analysis, was performed and a three-component structure explaining 63.50% of the total variance emerged. After the exploratory factor analysis, the model fit was tested with confirmatory factor analysis and it was concluded that the model consisting of 24 items and 3 factors was compatible. In this study, which was both statistically and theoretically compatible, no item was removed. In the reliability study of the scale, Cronbach's alpha value for the whole scale was .93; Cronbach's alpha value for the "Innovativeness" sub-dimension was .89; Cronbach's alpha value for the "Risky Proactivity" sub-dimension was .93 and Cronbach's alpha value for "Competitiveness" was .91. As a result, within the scope of this research, which is a scale adaptation study to Turkish culture, it has emerged as a valid and reliable scale that can be used in studies or researches to be conducted in determining the "Individual Entrepreneurship Tendencies of High School Students".

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Bireyi ve toplumu ilgilendiren eğitim olgusu bir yetiştirme ve yönlendirme çalışması veya bilimi olarak görülmektedir (Başaran, 1984; Bilgiseven, 1987; Fidan ve Erdem 1986; Gramer ve Browne 1982; Tan, 1989). Eğitim, bireyin doğuştan gelen potansiyelin yeteneğe dönüştürülmesidir. Bu anlamda her bireye özgü olan gizil güçlerin keşfedilmesi ve bireylerin verilen eğitim doğrultusunda geliştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Karslı, 2003). Bu bağlamda eğitim olgusunun bireylerin bazı özelliklerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir işlevi vardır. Tüm eğitim kademelerinde bireyin kendini tanıma fırsatı yakalamasında eğitim sürecinin önemli katkılarının olduğu düşünülmektedir. Bu katkılarından birisi de bireylerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi olduğu söylenebilir.

Genç yetişkinlerin işsizliğe karşı savunmasız göründüğü küresel dünyada girişimcilik olgusu, genç yetişkinler arasında dikkat çeken bir konu olmaktadır (Baah-Boateng, 2018). Bunun yanısıra girişimciliğin; araştırmacıların, uygulayıcıların ve politikacıların ilgisini çeken bir olgu olduğu görülmektedir (Boubker vd., 2021 ; Ratten ve Usmanij, 2021 ; Tiberius ve Weyland, 2023). Eğitim ve girişimcilik olguları arasında pozitif yönde anlamda bir ilişki olduğunu vurgulayan sonuçlar mevcuttur (Fayolle vd.., 2006; Ferreira vd., 2007; Gorman vd., 1997; Henry vd., 2003; Oosterbeek vd., 2010; Peterman ve Kennedy, 2003; Raposo vd., 2008; Von Graevenitz vd., 2010). Söz konusu girişimciliğin ya da belirli özelliklerin eğitim süreci ile öğretilebileceği savunulmaktadır (Kuratko, 2005). Girişimcilik olgusunu açıklamaya yönelik arayışların artması, araştırmaya dayalı eğitim ve öğretim programların artmasını gerekli kıldığı görülmektedir (Avlontis ve Salavou, 2007; Johan ve Dean, 2003; Moreno ve Casillas, 2008; Tang vd., 2008). Dolayısıyla girişimcilik eğitiminin temel eğitimden itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Alsagheer ve Al-Sagheer, 2010). Bazı araştırmalar sonucunda girişimciliğin ya da en azından girişimciliğin belirli özelliklerinin öğretilebileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmalar, potansiyel girişimci bireylerin girişimlerini sağlıklı bir şekilde başlatmaları ve bu süreci yönetmeleri açısından girişimci niyetlerin, tutumların; girişimci öz yeterliklerin ve davranışların kazanılmasında, eğitimin önemli bir süreç olduğunu göstermiştir (Chen vd., 1998 ; Gorman vd., 1997 ; Hahn vd., 2020 ; Karimi vd., 2016 ; Otache vd., 2024).

Dinamik ve kompleks bir sosyal eylem olan girişimcilik, yeniliği ve değişimi içermektedir (Berger ve Kuckertz, 2016 ; Fayolle, 2007 ; Roundy vd., 2018). Girişim kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde de yer aldığı gibi en temel anlamıyla "bir işe girişme veya teşebbüs" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Girişimcilik ise değişimi, yaratıcılığı ve vizyonu içeresinde barındıran dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimciliğin, yeni fikirlerin, yapıcı çözümlerin oluşturulması ve uygulanması için tutku ve enerji gerektirdiği ifade edilmektedir (Yalçıntaş, 2010). Girişimcilik potansiyeline sahip bireylerin özellikleri; yeniliklere açık, riskten kaçınmayan, yaratıcı, yetenekli ve fırsat odaklı olarak ifade edilmektedir (Cansız, 2007). Bireysel ve çevresel faktörlerin bir etkileşimi olarak görülen girişimcilik eğilimi ise stratejik bir seçim ve yönelim olarak kişinin girişimde bulunma isteği ve iradesine bağlı eylemler olarak ortaya çıkan ve niyetle gerçekleştirilen planlı davranışa dönüşen bir süreçtir (Timuroğlu ve Çakır, 2014). Kısaca; bireysel girişimcilik eğilimi, bireyin girişimcilik faaliyetlerine yönelme isteği veya yatkınlığı olarak tanımlanabilir.

Risk alma, proaktiflik, yenilikçilik, rekabetçi saldırganlık ve özerklik gibi kavramlar, girişimci eğilimin etkenleri olup düşünsel temelini oluşturmaktadır. Bu kavramların daha çok girişimcilik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olgusunun nasıl olması gerektiği ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Akarsu ve Döven, 2022). Girişimcilik eğilimi, bir kişinin kendi işini yaratmak için girişimci çabalara yönelik harekete geçme taahhüdü veya iş planının geliştirilmesi ve uygulanmasına rehberlik eden düşünce süreci olarak tanımlanabilir (Şeşen ve Basım, 2012). Lumpkin ve Dess'e (1996) göre girişimcilik ve girişimcilik eğilimi arasındaki fark; girişimci eğilim, yeni bir girişime yol açan temel süreçlerle ilgilenirken; girişimcilik, yeni bir girişimle ilgili kararların içeriğiyle ilgilidir. Huerta de Soto (2010) ise başarıyı yakalamada fırsatların keşfedilmesi ve bu fırsatların olanaklarından faydalanma veya kazanç elde edilmesini girişimcilik olarak belirtmektedir. Bunların yanında girişimciliğin temellerinde hayallerin ve değerlerle neticelenen bir durum olduğu ifade edilerek girişimcilik olgusunun gerçeğe dönüştürülen hayaller olduğu ileri sürülmektedir (Ürper, 2015). Bu bağlamda bireylerin işletme sahibi olma, meslek veya kariyer anlamındaki seçimlerinde, özellikle ergenlik veya lise döneminden itibaren girişimcilik eğilimi sayesinde ön görüldüğü savunulmaktadır (Kurniawan vd., 2021). Bunu destekler nitelikte Amerika Birleşik Devletleri'nde lise öğrencileri ile yapılan boylamsal bir araştırmada, öğrencilerin girişimci eğilimlerinin on yıl içinde herhangi bir iş kurma anlamında gelecek hayatlarındaki kariyer beklentileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Saw ve Schneider, 2012).

Lise öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi, onların kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra ekonomik ve toplumsal fayda sağlayacak girişimciler yetiştirmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bireylerin girişimcilik eğilimlerini belirlemede bazı ölçme araçlarına gerek duyulduğu ifade edilebilir. Bolton ve Lane (2012) bu bağlamda üniversite örneklemi üzerinde girişimci eğilimlerine yönelik ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra mesleki eğitimde, bireylerin girişimci eğilimlerini belirleme amaçlı Gorostiaga ve diğerleri (2019) tarafından yaşları 16 ile 57 arası değişen kişiler üzerinde girişimci eğilim ölçeği geliştirmişlerdir. Yine bazı araştırmalarda üniversite öğrencileri örneklemi üzerinde (Çelik vd., 2015; Çemrek ve Girginer, 2017; Deveci ve Çepni, 2015; Yılmaz ve Sünbül, 2009) ölçek çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir. Başka bir çalışmada %25,3'ü 18 yaş ve altı, %33'ü 19-23, %22,1'i 24-28 yaş aralığında olan ve %19,6'sı 29 yaş ve üzeri olan katılımcıların oluşturduğu örneklemde bireysel girişimcilik eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi çalışması yapılmıştır (Şart, 2020). Eroğlu ve diğerleri (2020) tarafından ise ortaokul öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeği geliştirilmesi adlı çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de özellikle lise öğrencileri örneklemi üzerinde konuya ilişkin yeterince ölçme aracı olmadığı ve bu nedenle mevcut çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin geliştirilmesi Kurniawan ve diğerleri (2019) tarafından yapıldığı ve bu çalışmanın devamı niteliğinde olan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve normlanması yine Kurniawan ve arkadaşları (2021) tarafından yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın ilk aşamalarında, maddeleri Lumpkin ve Dess (1996) tarafından geliştirilen beş boyuta dayalı olarak araştırma yapılmıştır (Kurniawan vd., 2019). Bu beş boyut; proaktiflik, yenilikçilik, risk alma, özerklik ve agresif rekabetçilik olarak belirlenmiştir. Kurniawan ve diğerleri (2019) bu ilk keşif aşamasına dayanarak lise öğrencileri bağlamında daha uygun olduğu için agresif rekabetçilik boyutunu, kişisel gelişime dayalı rekabetçi davranışa dayalı bir rekabetçilik boyutuyla değiştirdiği görülmektedir (Ryckman vd., 1996). Bu doğrultuda Kurniawan ve diğerleri (2019) tarafından lise öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin üç farklı boyutunun olduğu ortaya konulmuştur. Bu boyutlar; yenilikçilik, riskli proaktiflik ve rekabet edebilirlik olarak belirtilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırmada; Türkiye'de lise örneklemi üzerinde girişimcilik eğilimleri üzerine belirlenen özelliklere sahip bir ölçme aracına gereksinim olduğu düşünülerek Kurniawan ve diğerleri (2019;2021) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri incelenmiştir.

Yöntem

"Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin Türk kültürüne uyarlama sürecine yönelik öncelikle ölçekle ilgili geliştirme çalışması yapan sorumlu araştırmacı "Jimmy Ellya Kurniawan" ile e-mail kanalıyla iletişime geçilip gerekli izin alınmıştır. Ölçek uyarlaması çalışmalarında yabancı dilden bir uyarlama olduğunda uyarlama yapılacak olan ifadelerin dil ve kültüre uygun olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle hem Türkçeye hem İngilizceye hakim olan 4 alan uzmanı ve 3 çeviri uzmanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde ölçek maddelerinin çevirisi yapılmıştır. Daha sonra ölçek maddelerini en iyi şekilde ifade ettiği düşünülen çeviriler yine bir alan uzmanı ve çeviri uzmanı tarafından belirlenmiştir. Bu aşamalardan sonra alan uzmanları ve çeviri uzmanları ölçeğin son şeklinde uzlaşmışlardır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından ölçeğin Türkçe formu kullanıma uygun hale getirilmiştir.

Çalışma grupları

Çalışma, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 3 farklı grup ile yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, ölçeğin dil geçerliğine ilişkin yapılan ilk uygulamada yer alan katılımcıları ifade etmektedir. Bu doğrultuda Van il merkezinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İngilizce eğitim gören Anadolu Lisesi dil bölümü 12.sınıf olan 58 lise öğrencisi (% 69'u kadın % 31'i erkek) üzerinde veriler yüz yüze toplanarak ölçeğin dil geçerliği denenmiştir. İkinci çalışma grubu açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapı geçerlik çalışmalarının yapıldığı verilerin kaynağını temsil etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi için Türkiye'de farklı türde lise türlerinde öğrenim gören 359 kadın 140 erkek (%71,9 kadın; % 28.1 erkek) olmak üzere toplam 499 lise öğrencisine çevrimiçi veri toplama formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Ölçek çalışmalarında örneklem büyüklüğü belirlenme aşamasında ölçek maddelerinin toplam sayısının en az 5 katı olması gerektiği ifade edilmektedir (MacCallum vd., 1999; Erkuş, 2012). Bu çalışmada bu kurala dikkat edilerek örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Üçüncü çalışma grubu, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüt bağıntılı geçerlik ve Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı olmak üzere ölçeğin diğer geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı verilerin kaynağını temsil etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi yapmak için de farklı örneklem grubu üzerinde çalışmak üzere Türkiye'de farklı lise türlerinde öğrenim gören 250 kadın 150 erkek (% 62.5'i kadın; % 37.5'i erkek) olmak üzere toplam 400 lise öğrencisine çevrimiçi veri toplama formu aracılığıyla ulaşılmıştır.

Veri toplama aracı

Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği

Kurniawan ve diğerleri (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın 5'li Likert tipi ölçeği (1=Çok Nadiren ile 5= Çok Sık) şeklinde olduğu görülmektedir. Lise öğrencileri açısından

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

üç farklı alt boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutlar; yenilikçilik, riskli proaktiflik ve rekabet edebilirlik. Buna göre yenilikçilik alt boyutunun (madde-toplam korelasyonu) CITC 0.402–0.651 ve (Cronbach's alpha) α = 0.791 olan yedi geçerli maddeye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Riskli proaktiflik alt boyutunun CITC 0.562–0.659 ve α = 0.871 olan dokuz geçerli maddeye sahip olduğu ve rekabet edebilirlik boyutunun CITC 0.414-0.681 ve α = 0.823 olan sekiz geçerli maddeye sahip olduğu bulunmuştur. Kurniawan ve diğerleri (2021) tarafından çalışmanın ikinci aşamasında ölçeğin yenilikçilik boyutunun birinci düzey doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarının p= 0.539; RMSEA= 0.000; GFI= 0.997; AGFI= 0.989; NFI= 0.995; TLI= 1.003; CFI= 1.000 şeklinde olduğu görülmektedir. Riskli proaktiflik boyutu sonuçlarının p= 0.013; RMSEA= 0.036; GFI= 0.988; AGFI= 0.972; NFI= 0.981; TLI= 0.983; CFI= 0.991 şeklinde olduğu görülmektedir. Rekabet edebilirlik boyutu sonuçlarının p= 0.093; RMSEA= 0.029; GFI= 0.993; AGFI= 0.980; NFI= 0.986; TLI= 0.990; CFI= 0.995 şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca girişimcilik yönelim yapısını belirleme noktasında ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre p= 0.346; RMSEA= 0.008; GFI= 0.977; AGFI= 0.961; NFI= 0.968; TLI= 0.998; CFI= 0.999 olduğu sonucuna ulaşılmış olup tüm madde gruplarının tasarıma uygun ve iyi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada DFA sonuçlarının iç geçerliği tüm alt boyutlar için 0,2 değerinin üstünde düzeltilmiş madde-toplam korelasyon (CITC) puanına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum korelasyonun yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bunların yanı sıra yenilikçilik boyutunun CITC değeri 0.438 – 0.610; Cronbach's alpha değeri 0.806 geçerli yedi maddeye sahiptir. Dokuz geçerli maddeye sahip olan riskli proaktiflik boyutunun CITC değeri 0.437-0.628; Cronbach's alpha değeri 0.845 ve son olarak sekiz geçerli maddeye sahip olan rekabet edebilirlik boyutunun CITC değeri0.404-0.630; Cronbach's alpha değeri ise 0.817 olarak bulunmuştur. Ölçek toplamda 24 geçerli maddeden oluşmakta olup 5'li Likert şeklinde bir ölçek olduğu görülmektedir.

Verilerin analizi

"Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirliğini incelemek amacıyla öncelikle ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 21.0 ve AMOS 23.0 istatistik programları ile analiz edilmiştir. Parametrik analizin uygulanıp uygulanmayacağına karar vermek amacıyla normal dağılım göstergeleri çarpıklık ve basıklık değerleri ile ölçme aracının yapı geçerliği analizin yapılabilmesi için karşılanması gereken (Ullman, 2001) eksik değerler, aykırı değerler ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. Ölçek geçerliğine ilişkin; açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik analizi için Cronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesinde DFA yapılmıştır. Ölçeğe ait modelin incelenmesinde χ2, sd, CFI, GFI, IFI, AGFI, RMSEA ve SRMR değerleri kullanılmıştır.

Etik onay bilgileri

Bu çalışma "Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kurul Kararı" 03.08.2023-58925 numaralı evrak tarihi ve sayısı gereğince etik onayı almıştır.

Bulgular

Ölçeğin uyarlama çalışmasıyla ilgili öncelikle geçerlik kapsamında dil geçerliğine ve yapı geçerliğine ilişkin bulgular sunulmuş, daha sonra ise güvenirliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmadan elde edilen bulgular

Ölçek maddelerinin son hali, Türkçe formu ile İngilizce formu İngilizce eğitimi alan 58 lise öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Sonuçlara göre Türkçe ve İngilizce formu korelasyon değeri r= .70, (p<.001) olarak ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin uyarlanmış formuyla orijinal formunun benzer yapıyı ölçtüğü ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkçe ve İngilizce formalarını eş değer olduğu değerlendirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Tablo 1.
Orijinal ve Türkçe form arasındaki pearson momentler korelasyon analizi bulguları

	n	X̄	S.s	r
İngilizce Formu	58	76.81	11.12	.70**
Türkçe Formu	58	78.17	13.77	

**p < .01

Çalışmadan elde edilen bulgular

Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) çok fazla maddeden (değişkenden) bu maddelerin (değişkenlerin) beraber açıklanabildiği az sayıda anlamlı tanımlanabilen yapıların ortaya çıkmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin son şekli çalışma grubuna uygulanarak psikometrik özellikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Shevlin ve Lewis (1999) açımlayıcı faktör analizinde (AFA) ölçeğin içerisinde olacak maddelerin belirlenmesi için öz değerlerinin en az 1 olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Martin ve Newel (2004) maddelerin yük değerinin de en az .30 olmasını ifade etmiştir. Büyüköztürk (2007) ise maddelerin tek bir faktörde olmasını belirterek iki faktörde yer alan faktörler arasında ise faktör yükünün en az .10 olmasını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada açımlayıcı faktör analizinde bu ölçütlere dikkat edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca Barlett's Sphericity testine bakılmıştır. Yapılan analizlerde KMO katsayısı .951 Barlett's Sphericity testi χ2 değeri 7212,362 (p<.001) olarak saptanmıştır. Veri grubunun faktör analizine uygun olması noktasında KMO değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett's Sphericity testinin anlamlı bir şekilde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada da bu ölçütlere uygun değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
KMO ve Bartlett's testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		.951
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	7212.362
	S.d.	276
	p	.000

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu işlem yapılırken orijinal ölçekle uyumlu faktör yapılarına ulaşmak için "Temel Bileşenler Tekniği" ve "Direct Oblimin" döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 3 faktörlü yapı bulunarak orijinal ölçekle uyumlu faktör yapıları ortaya çıkmıştır. Bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.
AFA faktör yükleri ve varyans değerleri

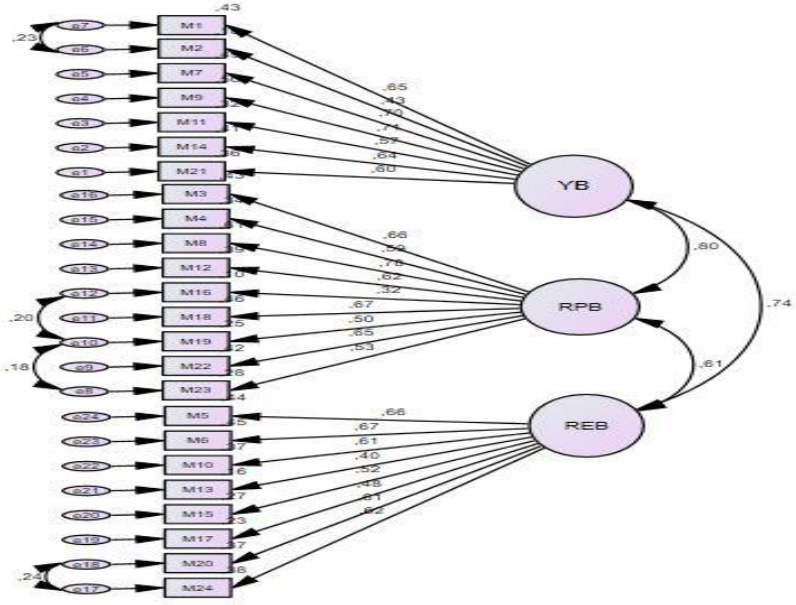
MADDELER	**Faktör-1 Riskli Proaktiflik**	**Faktör-2 Rekabet Edebilirlik**	**Faktör-3 Yenilikçilik**
M3	,83		
M19	,82		
M23	,81		
M18	,81		
M4	,81		
M16	,80		
M22	,79		
M8	,79		
M12	,79		
M20		,85	
M10		,85	
M6		,84	
M5		,82	
M24		,77	
M15		,75	
M17		,72	
M13		,69	
M11			,84
M14			,79
M1			,79
M21			,78
M7			,75
M9			,74
M2			,71
Varyans	% 37.77	% 14.29	% 11.44
Toplam Varyans	%63.50		

Tablo 3'te görüldüğü gibi analiz sonuçlarında toplam varyansın %63.50'sini açıklayan 3 boyutlu bir yapı ortaya çıktığı ve buna yönelik maddelerin faktör yüklerinin "Riskli Proaktiflik" alt boyutunda .79 ve .83 arasında değiştiği, "Rekabet Edebilirlik" alt boyutunda .69 ve .85 arasında değiştiği, "Yenilikçilik" alt boyutunda ise .71 ve .84 değerleri aralığında olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda bu verilerin üç faktörlü bir yapıda madde yüklerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışmadan elde edilen bulgular

"Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği" orijinal şeklinin faktör yapısının Türk kültürü örnekleminde doğrulanıp veya doğrulanmadığını görmek açısından (DFA) doğrulayıcı faktör analizine bakılmıştır. Kuramsal bir dayanağı olan DFA farklı değişkenlerle oluşan faktörlerin gerçek veri gruplarıyla ne düzeyde uyumlu olduğunu görmek anlamında kullanılmaktadır. Bununla ilişkili olarak toplanan verilerin daha önce kurgulanan ve belirlenen yapı ile ne derecede doğrulandığı test edilmektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). DFA için normallik, çoklu bağlantılılık ve kayıp ile uç değerler incelenmiştir. Verilere ait uç değer Z puanına bakılarak +- 3 dışında olan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir (Çokluk vd., 2016). Kayıp ve uç değerlerin olmadığı, normallik testi için ise tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin hesaplandığı (Kline, 2015) ve bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. DFA için bu araştırmada RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI ve IFI uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. GFI, AGFI, CFI ve IFI uyum iyiliği indeksleri için kabul edilebilir uyum değerinin .90; mükemmel uyum değerinin ise .95 olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh vd., 2006). RMSEA için kabul edilebilir uyum 0.08 olarak ifade edilmektedir. Mükemmel uyum için ise 0.05 değeri kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). SRMR için p< .05 kriter olarak değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan DFA incelenmesine göre Türkçe formunun üç faktörlü modelinin uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Birinci düzey DFA'ya yönelik veriler Şekil 1 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.



Şekil 1.Lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimleri ölçeği birinci düzey dfa diyagramı

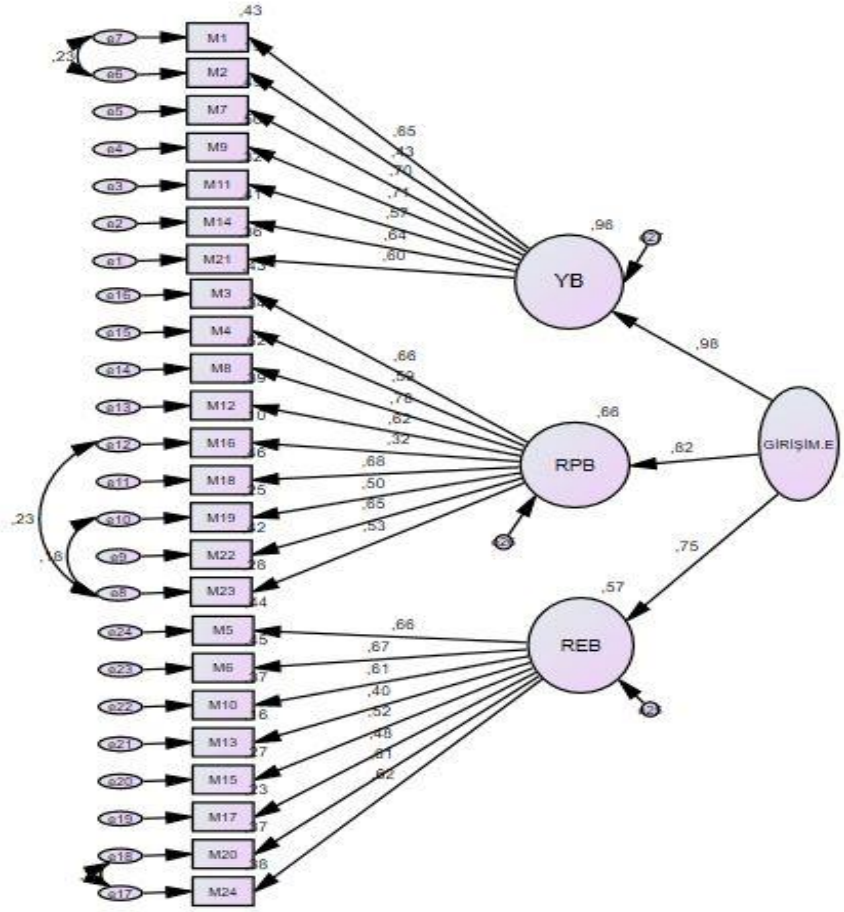
Tablo 4.
Lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimleri ölçeği birinci düzey dfa uyum iyiliği indeksleri

Model Uyum	χ^2/df	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	IFI	Faktör Yükü
Değer	2.149	.056	.065	.92	. 90	.91	.91	.32/.79

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 1 ve Tablo 4 incelendiğinde 3 faktörlü 24 maddeden oluşan "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği" nin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir. Uyum iyiliği indeks değerleri: $\chi 2$ *= 2.149, RMSEA= .056, CFI= .91, GFI= .92, AGFI= .90, IFI=.91 ve SRMR= .065 (p< .05)* olarak saptanmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 1 ve 2; 16 ve 19; 19 ve 23; 20 ve 24 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu işlemden sonra modelin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üç faktörlü modele yönelik yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Şekil 2 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimleri ölçeği ikinci düzey dfa diyagramı

Tablo 5.
Lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimleri ölçeği ikinci düzey dfa uyum iyiliği indeksleri

Model Uyum	χ^2/df	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	IFI	Faktör Yükü
Değer	2.246	.056	.065	.92	. 90	.91	.91	.32/.78

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 2 ve Tablo 5 incelendiğinde "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği" nin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir. Uyum iyiliği indeks değerlerinin RMSEA= .056, SRMR= .065, GFI= .92, AGFI= .90, CFI= .91 ve IFI= .91 şeklinde saptanmıştır. Ayrıca 1 ve 2; 16 ve 23; 19 ve 23; 20 ve 24 maddeleri arasında modifikasyon yapıldıktan sonra uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında modelin iyi uyum verdiği görülmektedir.

Güvenirlik

Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliği için iç tutarlılık Cronbach's alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "Yenilikçilik" alt boyutu için iç tutarlılığı Cronbach's alpha değeri .89; "Riskli Proaktiflik" alt boyutu için .93 ve "Rekabet Edebilirlik" alt boyutu için değeri ise .91 olarak bulunmuştur. Çalışmalarda yararlanılabilecek ölçme araçlarında beklenen güvenirlik değerinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) göz önüne alındığında ölçme aracının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Kurniawan ve diğerleri (2019;2021) tarafından lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Bu amaçla ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğine ilişkin psikometrik özellikler incelenmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin ana dilindeki ifadelere sadık kalınarak uyarlanacak kültüre uygun biçimde ifadeler oluşturulması önem arz etmektedir. Bu anlamda uyarlama çalışması yürütülürken araştırmada önce dilsel eşdeğerlik değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda her iki dile de hakim uzmanlarla çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin aslı ile uyumlu alt boyutlara ulaşılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişkiye bakıldığında r= .70, (p<.001) olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1996) çalışmalarda yararlanılabilecek ölçme araçlarında ölçüt alınacak güvenilirlik katsayısının .70 olduğu belirtilmektedir. Ön görülen bu değer düşünüldüğünde ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir. Sonraki aşama olan AFA yapılmış ve toplam varyansın %63.50'sini belirten üç bileşenli bir yapı ortaya çıkmıştır. Büyüköztürk (2011) ölçek uyarlama veya geliştirme çalışmalarında toplam varyansın %30 ve üzeri olması gerektiği ifade etmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin yapı geçerliğinin iyi bir düzeyde yer aldığı gözlemlenmektedir. AFA'dan sonra bu yapı DFA ile model uyumu test edilerek 24 madde ve 3 faktörden oluşan modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem istatistiksel hem de kuramsal olarak uyumlu olan bu çalışmada çıkarılan herhangi bir madde olmamıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise ölçeğin Cronbach's alpha değeri .93; "Yenilikçilik" alt boyutu için .89; "Riskli Proaktiflik" alt boyutu için .93 ve "Rekabet Edebilirlik" alt boyutu için ise .91 şeklinde saptanmıştır. Dolayısıyla "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin orijinal yapısı ve alt boyutlarının aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değişen dünyada söz sahibi olmak için ve daha erken dönemlerde bireylerin fırsatları ve tehditleri görmeleri açısından girişimcilik eğilimlerine dönük farkındalıkların oluşması önemli bir süreçtir. Özellikle lise yıllarında bireylerin hedefleri doğrultusunda girişimcilik eğilimlerini belirlemeleri kendilerini daha çok tanıma olanağı vereceği düşünülmektedir. Ülkemizde lise öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesine dönük geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ihtiyaç olduğu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada Kurniawan ve diğerleri (2019;2021) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Lise Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği" ile ilgili sonuçlara bakıldığında orijinal ölçekteki sonuçlara yakın olduğu ve anlamlı çıktığı görülmüştür. Beşli likert (1=Çok Nadiren ile 5= Çok Sık) tipi yirmi dört maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Üç boyutu olan ölçeğin ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yenilikçilik, riskli proaktiflik ve rekabet edebilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu ölçme aracının lise kademesinde öğrenim gören gençlerin girişimcilik eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu ölçekle birlikte lise öğrencilerinin bireysel girişimcilik eğilimleri hakkında farkındalık oluşturularak onların bu yönde kendilerini tanımalarına olanak verilebilinir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak belirtilen yaşam becerileri, uygulamalı beceriler, kişilerarası beceriler, iş gücü becerileri ve bilişsel olmayan beceriler gibi farklı sınıflandırmalar (Silva, 2009) ile araştırma yapılabilir. Teknoloji ile hızlı bir değişim içinde olan dünyadaki tehditleri ve fırsatları görebilme açısından özellikle lise öğrencilerinde girişimcilik eğilimlerinin tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında verilerin lise öğrencilerinden öz bildirim yoluyla toplanması, yanıtların doğası gereği geriye dönük olması ve verilerin çevrim içi form aracılığıyla toplanması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Farklı bölgelerdeki katılımcılarla ve farklı sosyo-ekonomik gruplara ait olduğu algısına sahip lise öğrencileri ile ölçeğin geçerlik ve güvenirliği yeniden incelenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akarsu, O. ve Döven, M. S. (2022). Girişimcilik yönelimini etkileyen faktörler: Teknoparklarda bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 143-164. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1093800

AlSagheer, A. ve Al-Sagheer, A. (2010). The role of business education at the K-12 level: Faculty perceptions on establishing a business education department in the college of basic education at the public authority for applied education and training. *The International Business & Economics Research Journal*, 9, 5–16. http://doi:10.19030/iber.v9i11.25

Avlontis, G. J. ve Salavou, H.E. (2007). Entrepreneurial orientation of SMEs, product innovativeness, and performance. *Journal of Business* Research, *60* (5), 566-575. http:// doi: 10.1016/j.jbusres.2007.01.001

Baah-Boateng, W. (2018). Jobless growth is Ghana's biggest youth challenges. A *Blog* Post. Retrieved March 14, 2024 https://acetforafrica.org/research-and-analysis/insights-ideas/commentary/jobless-growth-is-ghanas-biggest-youth-challenge/

Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş*. Sevinç Matbaası.

Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(4), 588-606. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Berger, E. S. C. ve Kuckertz, A. (2016). *The challenge of dealing with complexity in entrepreneurship, innovation and technology research: An introduction*. Springer.

Bilgiseven, A. K. (1987). *Eğitim sosyolojisi*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Bolton, D. L. ve Lane, M. D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: Development of a measurement instrument. *Education + Training*, *54*(2), 219–233. http://doi:10.1108/00400911211210314

Boubker, O., Arroud, M. ve Ouajdouni, A. (2021). Entrepreneurship education versus management students' entrepreneurial intentions. A PLS-SEM approach. *International Journal of Management in Education, 19*(1), Article 100450. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100450

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Byrne, B. ve Campbell, L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, *30*, 555-574. http://doi: 10.1177/0022022199030005001

Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Chen, C. C., Greene, P. G. ve Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing, 13*(4), 295–316. https://doi.org/10.1016/S0883-9026(97)00029-3

Çelik, H., Bacanak, A. ve Çakır, E. (2015). Development of science laboratory entrepreneurship scale. *Journal of Turkish Science Education (TUSED). 12*(3), 65-78. http://doi: 10.12973/tused.10147a

Çemrek, F. ve Girginer, N. (2017, 25-27 July). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi üzerine bir araştırma*. VI. International Conference on Economics, 1-14. Econworld, France.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (4. Baskı.). Anı Yayıncılık.

Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 92-112. http://dx.doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3240

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eroğlu, S., Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeği'nin geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(4), 1204-1224. http://dx.doi.org/10.30703/cije.696086

Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and new value creation: The dynamic of the entrepreneurial process*. Cambridge university press.

Fayolle, A., Gailly, B. ve Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, *30* (9), 701-720. https://doi.org/10.1108/03090590610715022

Ferreira, J., Pac¸o, A., Raposo, M. ve Rodrigues, R. (2007, 8-11 July). *Entrepreneurship education and business creation propensity: testing a structural model*. Proceedings of IntEnt 2007 – 17th Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Gdansk.

Fidan, N. ve Erdem, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş.* Kadıoğlu Matbaası.

Gorman, G., Hanlon, D. ve King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal, 15*(3), 56–77. https:// doi:10.1177/0266242697153004

Gorostiaga, A., Aliri, J., Ulacia, I., Soroa, G., Balluerka, N., Aritzeta, A. ve Muela, A. (2019). Assessment of entrepreneurial orientation in vocational training students: development of a new scale and relationships with self-efficacy and personal initiativefrontiers in psychology. *Frontiers in Psychology*, *10*. http://doi: 10.3389/fpsyg.2019.01125

Gramer, J. F. ve Browne, G. S. (1982). *Çağdaş eğitim*. (Çev. Oğuzkan A. Ferhan). Milli Eğitim Basımevi.

Hahn, D., Minola, T., Bosio, G. ve Cassia, L. (2020). The impact of entrepreneurship education on university students' entrepreneurial skills: A family embeddedness perspective. *Small Business Economics, 55*, 257–282. http://doi: 10.1007/s11187-019-00143-y

Henry, C., Hill, F. ve Leitch, C. (2003). *Entrepreneurship education and training*. Ashgate, Aldershot.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,*1–55-65. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Huerta de Soto, J. (2010). *Socialism, economic calculation and entrepreneurship.* Edward Publishing Inc. https://doi.org/10.4337/9781849805001

Johan, W. ve Dean, S. (2003). Knowledge-based resources, entrepreneurial orientation, and the performance of small and medium-sized businesses, *Strategic Management Journal*, *24*(13), 1307-1314. https://doi: 10.1002/smj.360

Karimi, S., Biemans, H. J. A., Lans, T., Chizari, M. ve Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management, 54*(1), 187–209. https://doi.org/10.1111/jsbm.12137

Karslı, M. D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Alternatif yaklaşım, Pegem Akademik Yayıncılık.

Kline, R.B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2. Baskı). The Guilford Press.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *29*(5), 577-597. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x

Kurniawan, J. E., Setiawan, J. L., Sanjaya, E. L., Wardhani, F. P. I., Virlia, S., Dewi, K. ve Kasim, A. (2019). Developing a measurement instrument for high school students' entrepreneurial orientation. *Cogent Ed*. 6:1564423. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1564423

Kurniawan, J. E., Sanjaya, E. L. ve Virlia, S. (2021). Confirmatory factor analysis and norming of the high school student's entrepreneurial orientation scale. *Psychology and Educatıon an Interdisciplinary Journal*. *58* (2), 17-26. https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.1052

Lumpkin, G. T. ve Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, *21*(1), 135-172. https://doi.org/10.2307/258632

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84–99. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief selfreport measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6(4),* 311- 360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1

Martin, C. R. ve Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine, 3*,327-336. https://doi.org/10.1080/13548500410001721891

Moreno, A. ve Casillas, J. (2008). Entrepreneurial orientation and growth of SMEs: a causal model. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *32*(3), 507-528. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2008.00238.x

Oosterbeek, H., van Praag, M. ve Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, *54*(3), 442-454. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002

Otache, I., Edopkolor, J. E., Sani, I. A. ve Umar, K. (2024). Entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: Do entrepreneurial self-efficacy, alertness and opportunity recognition matter? *International Journal of Management in Education, 22*(1), Article 100917. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100917

Peterman, N. E. ve Kennedy, J. (2003). Enterprise education influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *28*(2), 129-144. http://dx.doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x

Raposo, M., Ferreira, J., Paço, A. ve Rodrigues, R. (2008). Propensity to firm creation: empirical research using structural equations. *International Entrepreneurship Management Journal*, *4*(4), 485-504. http://doi10.1007/s11365-008-0089-9

Ratten, V. ve Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *International Journal of Management in Education, 19*(1), Article 100367. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367

Roundy, P. T., Bradshaw, M. ve Brockman, B. K. (2018). The emergence of entrepreneurial ecosystems: A complex adaptive systems approach. *Journal of Business Research, 86*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.032

Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M. ve Gold, J. A. (1996). Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, *66*(2), 374–395. https://doi:10.1207/s15327752jpa6602_15

Saw, G. K. ve Schneider, B. (2012). Tracing entrepreneurship orientation in adolescence to business ownership. *International Journal of Developmental Sciences*, *6* (3–4), 151–165. https://doi:10.3233/DEV-2012-12110

Shevlin, M. E. ve Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology, 2*, 250-252. https://doi.org/10.1080/00224549909598381

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi delta kappan*, *90*(9), 630-634. https://doi.org/10.1177/003172170909000905

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-73.

Şart, G. (2020). Bireysel girişimcilik eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies, 5*(1), 58-72.

Şeşen H. ve Basım N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, *12*, Özel Sayı, 21-28.

Şimşek, O. F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Demiralp, C. ve Turunç, R. (2025). Lise öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1148-1166.
DOI. 10.51460/baebd.1501602

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1148-1166.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tan, H. (1989). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. M.E.G.S.B.

Tang, J., Tang, Z., Marino, L., Zhang, Y. ve Li, Q. (2008). Exploring an inverted U-shape relationship between entrepreneurial orientation and performance in Chinese ventures. *Entrepreneurship Theory and Practice, 32*(1), 219-239. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00223.x

TDK-Türk Dil Kurumu. (2022). *Türk dil kurumu sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr/

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tiberius, V. ve Weyland, M. (2023). Entrepreneurship education or entrepreneurship education? A bibliometric analysis. *Journal of Further and Higher Education, 47* (1), 134–149. https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2100692

Timuroğlu, M. K. ve Çakır, S. (2014). Girişimcilerin yeni bir girişim yapma niyetlerinin risk alma eğilimi ile ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 119-136. https://doi: 10.5578/jeas.8189

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (2001). Using multivariate statistics (4th ed ve pp 653- 771). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Ürper, Y. (2015). Girişimcilik kavramı, çeşitleri ve girişimcilikte etik. Ürper, Y. (Ed.). *Girişimcilik ve iş kurma* içinde (s.2-16). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Von Graevenitz, G., Harhoff, D. ve Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 90-112. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015

Yalçıntaş, M. (2010). Çağımızda girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *5*(1), 95-98.

Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009), Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 195-203.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-ı: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Pegem Akademi Yayınları.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Çok Çözümlü Problemleri Çözme Sürecindeki Matematiksel Yaratıcılıklarının İncelenmesi[1]

Examining Middle School Students' Mathematical Creativity in Solving Multiple-solution Problems

Miray ALÇI AYDOĞAN, Öğretmen, MEB, mirayaydogan19@gmail.com

Tuğba Uygun, Doç. Dr., Alaaddin Keykubat Üniversitesi, tugba.uygun@alanya.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 25 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 10 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu makale Miray Alçı Aydoğan'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Çok Çözümlü Problemleri Çözme Sürecindeki Matematiksel Yaratıcılıklarının İncelenmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Alçı Aydoğan, M. ve Uygun, T. (2025). Ortaokul öğrencilerinin çok çözümlü problemleri çözme sürecindeki matematiksel yaratıcılıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1167-1193. DOI. 10.51460/baebd.1627024

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çok çözümlü problemlere ürettikleri farklı çözüm yollarının incelenmesi ve matematiksel yaratıcılığın çok çözümlü problemler aracılığıyla değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu okulun 7. sınıflarından 5 öğrenci ve 8. sınıflarından 5 öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci yer almıştır. Her bir öğrenciye araştırmacı tarafından 5 adet açık uçlu çok çözümlü problem verilmiştir. Öğrencilerden çok çözümlü problemlere farklı yollardan çözümler üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin her biriyle birer ders saati süresince klinik görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri Wallas'ın (1926) hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşan yaratıcılık modelinden yararlanılarak betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel olarak açık uçlu çok çözümlü problemlere fazla çözüm yolu üretemedikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin problemin türüne göre bazı problemlerde matematiksel yaratıcılıklarını daha etkili bir şekilde sergileyebildikleri gözlemlenmiştir. 8 sınıfa devam eden öğrenciler 7. sınıflara kıyasla genel olarak problemlere daha fazla çözüm yolu üretebildikleri gözlemlenmiştir. Yaratıcılık aşamaları açısından yapılan incelemelerde 8. sınıf öğrencilerinin aydınlanma ve doğrulama aşamalarını tam ve etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. 7. sınıf öğrencileri ise hazırlık ve kuluçka aşamalarını genel olarak tamamlamış fakat aydınlanma ve doğrulama aşamalarını yeterli ölçüde gerçekleştirememişlerdir. Bu nedenle, çok çözümlü problemlerin kullanımına önem verilmelidir.
Anahtar Kelimeler: Çok çözümlü problemler, Matematiksel yaratıcılık, Ortaokul öğrencileri, Problem çözme.

Abstract. The aim of this study is to examine the different solution methods generated by 7th and 8th grade middle school students for multi-solution problems and to evaluate mathematical creativity through these multiple-solution problems. In this study a case study was used as the qualitative research design. The research was conducted in a public middle school affiliated with the Ministry of National Education in Antalya during the 2023-2024 academic year. A total of 10 students participated in the study including 5 students from the 7th grade and 5 students from the 8th grade of this public middle school. Each student was given 5 open-ended multiple-solution problems by the researcher. Students were asked to generate solutions to the multiple-solution problems in different ways. Data were collected through clinical interviews conducted with each student during for a session. The data of the study were analyzed through descriptive analysis using Wallas's (1926) creativity model which consists of the stages of preparation, incubation, illumination, and verification. When the results of the study were examined it was seen that 7th grade students generally could not generate many solutions to the open-ended multi-solution problems. However it was observed that students could exhibit their mathematical creativity more effectively in some problems depending on the type of problem. 8th grade students compared to 7th graders were generally observed to be able to generate more solutions to the problems. In terms of the stages of creativity it was found that 8th grade students completed the illumination and verification stages fully and effectively. On the other hand 7th grade students generally completed the preparation and incubation stages but did not adequately fulfill the illumination and verification stages. Hence, using the problems with multiple solutions should take importance.
Keywords: Mathematical creativity, Middle school students, Problem solving, Multiple-solution problems.

Alçı Aydoğan, M. ve Uygun, T. (2025). Ortaokul öğrencilerinin çok çözümlü problemleri çözme sürecindeki matematiksel yaratıcılıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1167-1193. DOI. 10.51460/baebd.1627024

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Creative thinking, although often described as a spontaneous and sudden inspiration that emerges involuntarily in an individual's mind, involves a conscious or unconscious thinking process leading up to that inspiration. It should not be overlooked that understanding and explaining this process clearly requires extensive study (Mumford, 2011). For instance, when faced with a mathematical problem, students might try an unconventional strategy, redefine the problem in a different way, or establish an unexpected connection. Mathematical creativity refers to students' ability to produce new and original solutions to mathematical problems. This involves not only solving problems using existing knowledge but also developing different perspectives and solution strategies through creative and flexible thinking (Schindler and Lilienthal, 2020). Mathematical creativity can deepen students' understanding of mathematics and encourage higher-order thinking. It is defined as the ability to generate solutions from one's own perspective and to use mathematical methods to produce various solution paths while arriving at a mathematically accurate result (Bahar and Maker, 2011). Particularly, challenging mathematical tasks like multiple-solution problems provide an appropriate platform for students to demonstrate their creative thinking skills (Schindler and Lilienthal, 2020). In this context, examining the relationship between middle school students' problem-solving skills and mathematical creativity is crucial for enhancing their success in mathematics and supporting their cognitive development. Indeed, there is a need for a deeper understanding of the nature of mathematical creativity exhibited by middle school students when solving multiple-solution problems and how this creativity is reflected in the problem-solving process (Schindler and Lilienthal, 2020). Therefore, this study seeks to answer the research question: "What is the nature of middle school students' mathematical creativity in the process of solving multiple-solution problems?"

Method. In this study, a case study, one of the qualitative research methods, was used to examine in detail the mathematical creativity of middle school students during the process of solving multiple-solution mathematical problems. Case studies are unique research methods that focus on obtaining findings through qualitative data rather than experimental methods and analyzing a person, event, or institution in detail over an extended period, as opposed to complex statistical analyses (Paker, 2015). The study was conducted in a public school, with 10 students participating: 5 seventh-grade and 5 eighth-grade students. Among the seventh-grade students, 3 were girls and 2 were boys. For the eighth-grade students, 3 were boys and 2 were girls. The participants were identified as Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 for seventh graders, and Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 for eighth graders. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to select the participants. The criteria for this study were as follows: the seventh and eighth-grade students participating had to have an average grade of 85 or above in their mathematics course in the previous term and possess the fundamental knowledge and problem-solving skills required to solve multiple-solution problems. In total, 10 students—5 from seventh grade and 5 from eighth grade—volunteered to participate in the study. In this study, eight open-ended multiple-solution problems were used as data collection tools, with four problems tailored to each grade level (seventh and eighth grade). Problem-solving sessions were conducted in the form of clinical interviews, and the interviews were recorded on video. During the video recording, care was taken to ensure that the students' papers and their written calculations were clearly visible. For data analysis, the data obtained from the video recordings of clinical interviews with the students were first transcribed and converted into documents on a computer. The data were organized according to the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

order of interviews conducted with the students. Subsequently, the data were analyzed within the framework of Wallas's (1926) four-stage creativity model. The stages in this framework were used as themes during the analysis process.

Results. According to the findings of the study, an analysis of the solutions provided by seventh-grade students during the process of solving four open-ended multiple-solution problems, and an evaluation of their mathematical creativity, revealed that seventh-grade students were unable to generate many solution paths for the given problems. Upon examining the solutions, it was observed that for the box problem, the five seventh-grade students produced between 1 and 3 solutions. For the ball problem, they generated between 1 and 2 solutions. For the concert problem, they provided between 2 and 4 solutions, while for the traffic light problem, they found between 1 and 3 solutions. The problems used to examine students' mathematical creativity were designed to align with their readiness levels, allow them to utilize their existing knowledge, establish connections between mathematical concepts, and discover unique solutions in line with their learning outcomes. Upon analyzing the students' solutions, it was observed that while some participants were unable to find any solutions, the majority of the students could not effectively demonstrate their mathematical creativity. When the overall problem-solving process was examined, it was found that most students completed the preparation and incubation stages, but only a few reached the illumination and verification stages. In their problem-solving approaches, students predominantly relied on traditional methods. This indicates that students are generally not accustomed to solving a problem through multiple methods, lack sufficient knowledge, and have underdeveloped problem-solving skills.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitimin öncelikli hedeflerinden biri, günlük hayatta karşısına çıkan problemlerle baş edebilecek bireylerin yetiştirilmesidir. Burada problem çözme becerisine sahip olmanın ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bireyleri hayata hazırlayan okullarda matematik eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan problem çözme becerisi ve matematiksel düşünme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Levav-Waynberg ve Leikin, 2012). Problem çözme becerisine sahip olan bireyler yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini de kullanmakta, analiz ve sentez yaparak kendisini geliştirmektedir (Soylu & Soylu, 2006). Ancak ortaokul düzeyindeki matematik öğretiminde karşılaştığımız bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunlardan birisi öğrencilerin sadece temel problemleri çözme yeteneklerini geliştirmek ve çoğu öğrencinin daha ileriye gitmesini sağlayamamaktır (Furinghetti ve Morselli, 2009). Çok çözümlü problemler öğrencilere farklı yaklaşımları deneme ve alternatif çözüm yolları keşfetme fırsatı sunar. Bu tür problemler tek bir doğru cevap yerine birçok farklı çözümü destekler ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmalarını teşvik eder (Silver, 1997). Diğer bir ifadeyle çok çözümlü problemler "birden fazla yöntem kullanılarak çözülebilen matematiksel görevler ya da birden fazla yolla ispatlanan matematiksel durumlar" olarak tanımlamaktadırlar (Levav-Waynberg ve Leikin, 2012; s.311). Öğrencilerin aynı zamanda farklı ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirme becerilerini de kazanmaları gerekmektedir. İşte bu noktada eğitim sisteminde daha fazla yer verilmesi gereken çok çözümlü problemler bu tür yaratıcı fikir üretme ve bireyleri problem çözebilmeye teşvik etmek için uygun bir araç olarak görülmektedir. Bir problemi birden çok yöntem kullanarak çözme bireyin matematik bilgisinin iyi bir temele sahip olmasını gerektirdiğinden onun tecrübeli bir matematikçi olduğunu gösterdiği gibi (Leinhardt ve Schwarz, 1997), bu süreç bireylerin matematiksel yaratıcılıklarını da ortaya koymaktadır (Silver, 1997; Leikin ve Levav-Waynberg, 2008).

Yaratıcı düşünme bireyin zihninde istemsizce beliren bir durum olarak kendini gösteren ve birden ortaya çıkan bir ilham olarak belirtilse de bu ilhamın gelmesine kadar geçen süreçte bilinçli veya bilinçsiz bir düşünme durumu oluşur ve bu sürecin anlaşılır şekilde açıklanması için de uzun süreli bir çalışma gerektirdiği unutulmamalıdır (Mumford, 2011). Örneğin; bir matematik problemi karşısında öğrenciler alışılmadık bir stratejiyi deneyebilir, problemi farklı bir şekilde tanımlayabilir veya beklenmedik bir bağlantı kurabilirler. Matematiksel yaratıcılık öğrencilerin matematikle ilgili problemleri çözerken yeni ve orijinal çözüm yolları üretme yetenekleridir. Bu sadece mevcut bilgileri kullanarak problem çözmeyi değil aynı zamanda yaratıcı ve esnek düşünmeyle farklı bakış açıları ve çözüm stratejileri geliştirmeyi de içerir (Schindler ve Lilienthal, 2020). Matematiksel yaratıcılık öğrencilerin matematik öğrenmelerini derinleştirebilir ve onları ileri seviyede düşünmeye teşvik edebilir. Matematiksel yaratıcılık problemlere kendi bakış açısıyla çözümler üretme ve matematiksel olarak doğru sonuca ulaşabilmek adına matematiksel yöntemleri kullanarak farklı çözüm yolları üretme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Bahar ve Maker, 2011). Özellikle çok çözümlü problemler gibi zorlu matematiksel görevler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmaları için uygun bir platform sağlar (Schindler ve Lilienthal, 2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve matematiksel yaratıcılıklarının birlikte incelenmesi onların matematikteki başarılarını artırmak ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için önemlidir. Nitekim ortaokul öğrencilerinin çok çözümlü problemleri çözerken sergiledikleri matematiksel yaratıcılığın doğası ve bu yaratıcılığın problem çözme sürecine nasıl yansıdığı konusunda daha derinlemesine bir anlayışa ihtiyaç vardır (Schindler ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lilienthal, 2020). Bu bağlamda araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin çok çözümlü problem çözme sürecinde matematiksel yaratıcılıkları nasıldır?" araştırma problemine cevap aranmıştır.

Matematiksel yaratıcılık

Çok çözümlü problemler aynı sonuca ulaştıracak farklı yolları kullanma olanağı sağlayan problemlerdir (Levav-Waynberg ve Leikin, 2012). Bir probleme yanıt ararken yapılan farklı çözümler, belirli bir matematiksel konuya ait farklı tanım, teorem veya kuralların kullanılması ile ortaya çıkmaktadır (Leikin ve LevavWaynberg, 2008). Matematik eğitimcileri tarafından birden fazla yöntem kullanılarak çözülen problemlerin nasıl çözüldüğünün ve çözüm adımlarının anlaşılmasının matematiksel muhakemenin gelişimi açısından önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Leikin, 2007; Leinhardt ve Schwarz, 1997; Silver, 1997; Sternberg, 1994). Bir problemi birden fazla yol ile çözmek matematik alanında iyi bir bilgi birikimi gerektirmesinin yanında bu süreç matematiksel yaratıcılıkla da yakından ilişkilidir (Leikin ve Levav-Waynberg, 2008; Leinhardt ve Schwarz, 1997; Silver, 1997).

Amabile ve Pillemer (2012) yaratıcılığı açık uçlu sorulara yeni ve özgün cevaplar, ürünler ya da çözümler üretme olarak açıklar. Yaratıcılığın üç temel taşa sahip olduğu belirtilmektedir (Torrance, 1972). Bunlardan birincisi olan akıcılık bir objenin kullanım alanlarına birden fazla örnek gösterebilme şeklinde tanımlanmaktadır. İkinci temel taş olan esneklik değişken ve farklı durumlar arasında kolayca geçiş yapabilme olarak açıklanmaktadır. Özgünlük ise rutin olmayan durumlarla uğraşma, özgün ve orijinal fikirler üretme olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık kişinin sonradan sahip olabileceği bir özellik değil doğuştan sahip olduğu, geliştirilebilen bir yetidir (Turaşlı, 2012). Yaratıcılık insanın hayal gücünü ve düşünme yeteneğini kullanarak yeni ve özgün fikirler, çözümler veya ürünler ortaya koyması sürecidir. Eğitim ortamlarında yaratıcılık geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak kabul edilir. Sınıfta yaratıcılık hem öğrencileri iş hayatında önem arz eden yenilikçi problem çözme becerilerine sahip olmaya hazırladığı için hem de günlük yaşamlarında karşılaştığı sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkma kapasitesini arttırdığı için kıymetlidir (Hunsaker, 2005).

Yaratıcı düşünme sadece bir yeti değil, birden fazla beceriye sahip olmayı gerektirir. Bu alandaki çoğu araştırmaya göre yaratıcılık problemlere ilgi duymayı, akıcılık (birden fazla bilgi ve fikre sahip olma), esneklik (aynı durumla alakalı farklı fikirler üretme ve biri diğerine benzemeyen yöntemler kullanma), orijinallik (yeni, sıradan olmayan ve farklı olan bir çözüm oluşturma), ayrıntılandırma(verilen sade bir olguyu ayrıntılı ve derinlemesine itinalı bir şekilde açıklayıp ilerletme) ve tekrar tasvir etme (herkesin düşündüğünden daha farklı bir yolu algılama ve işleme) kabiliyetlerini de kapsar (Torrance, Goff ve Kaufmann, 1989; s.136-137). Çoğu problem çözme açıklamasında genellikle "alternatif arayışı" adı verilen bir adım bulunur. Bu adım da yaratıcılığın gerekliliğini vurgular. Yaratıcılık genellikle anlaşılması ve gösterilmesi zor olan bir kavramdır ancak herkesin öğrenebileceği yol ve yöntemler bulunmaktadır. Edward de Bono odaklanma, meydan okuma, seçenekler, kavramlar vb. gibi yaratıcı teknikleri vurgulamaktadır. (De Bono, 1993; s.136-137). Buna göre problem çözme öğrencilerin matematiksel yaratıcılık kabiliyetlerini anlama yaklaşımı olarak kullanılabilir. Bazı araştırmalar matematiksel yaratıcılığın problemlere cevap verme becerileri içerdiğini ve kavramın öğrencilerin düşüncelerini değerlendirme yetenekleriyle ilgili olduğunu öne sürmüştür (Hetzroni, Agada ve Leikin, 2019).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Matematiksel yaratıcılık ve çok çözümlü problemler

Problem çözmenin ayrılmaz bir parçası olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme için problemin çözümlerinde kullanılan sıra dışı çözümler ve farklı yöntemler, matematiksel bağlantıları içermesi nedeniyle değerlidir (Leikin, 2007). Ayrıca problem çözme ve matematiksel yaratıcılık arasındaki ilişki ile ilgili olarak esnek problem çözme becerisi ve yeni bir bilgi üretme becerisinin kullanılmasının etkili olduğu vurgulanabilir. Araştırmacılar matematiksel yaratıcılığı öğrencilerin problem çözme süreciyle alakalı olarak değerlendirmişlerdir. Haylock (1987) matematiksel yaratıcılığı bulunan kişilerin sıradan çözüm yöntemlerinden ziyade özgürce düşünerek farklı çözüm yolları üretebilen yani başkalarına göre orijinal fikirler ortaya koyan kişiler olduğunu söylemektedir. Çok çözümlü problemler bireye kendi zihinsel yeteneklerinin ve matematiksel yaratıcılığının farkına varma, özgün çözümler üretme ve bu konuda deneyim sahibi olma fırsatı sunmaktadır.

Liljedahl ile matematiksel yaratıcılık kavramı hakkında yaptığı konuşmada (Liljedahl ve Sriraman, 2006), Sriraman matematiksel yaratıcılığı profesyonel düzeyde "bilgi birikimini önemli ölçüde genişleten orijinal çalışmaları üretebilme yeteneği (bu, önemli sentezler ve bilinen fikirlerin genişletmelerini de içerebilir)" veya "diğer matematikçilere yeni soru yolları açma" olarak tanımlamıştır. Sriraman (2005) matematiksel yaratıcılığı, matematik alanındaki araştırmacıların sahip olduğu en önemli niteliklerden biri olarak kabul etmektedir. Leikin'e (2007) göre yaratıcılık problem çözmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve yaratıcı düşünme farklı yollardan problem çözmeyi, değişik yöntemler kullanmayı, herkesin düşünemediğini düşünmeyi, matematiksel bağlantılar kurabilmeyi gerektirir.

Matematik eğitimcileri bir problemin çözümünde farklı yöntemler kullanılarak ulaşılan sonuçların nasıl aynı olacağının ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasının matematiksel yorumlama gücünün önemli bir etkeni olduğunu açıklamaktadırlar (Sternberg, 1994; Silver, 1997). Çok çözümlü görev (çok çözümlü problemler) bir öğrencinin bir matematik problemini farklı şekillerde çözmesi gerektiğini açıkça belirten bir görevdir (Leikin, 2007; Leikin ve Levav-Waynberg, 2008). Araştırmada kullanılan yaratıcılıkla ilgili bu açıklamalar, çözüm alanları kavramını kullanmaktadır (Leikin, 2007). Uzman çözüm alanları belirli bir zamanda bilinen bir problemin en kapsamlı çözüm kümesini içerir. Bunlar uzman matematikçilerin problem için önerebileceği çözüm kümesi olarak düşünülebilir. Bireysel çözüm alanları bir bireyin belirli bir probleme ürettiği çözümlerin koleksiyonları iken toplu çözüm alanları bir grup birey tarafından üretilen çözümlerin bir kombinasyonudur. Çözüm alanları burada öğrencilerin matematiksel yaratıcılığını keşfetmek için bir araç olarak kullanılır.

Haylock (1985), matematiksel yaratıcılığı bulunan kişilerin sıradan çözüm yöntemlerinden ziyade, özgürce düşünerek farklı çözüm yolları üretebilen yani başkalarına göre orijinal fikirler ortaya koyan kişiler olduğunu söylemektedir. Çok çözümlü problemler bireye, kendi zihinsel yeteneklerinin ve matematiksel yaratıcılığının farkına varma, özgün çözümler üretme ve bu konuda deneyim sahibi olma olanağı sağlamaktadır. Yaratıcılık konusunda eğitim ortamında etkinliklere az yer verilmektedir. Literatürde bu konuda araştırmalar olmasına rağmen, ortaokul düzeyindeki araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, matematiksel yaratıcılığa odaklanan çalışmalara ihtiyaç olduğu görüldüğü (Schindler ve Lilienthal, 2020) için bu bağlamda çalışma alana katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin çok çözümlü matematik problemlerini çözme sürecindeki matematiksel yaratıcılıklarının detaylı bir şekilde incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması karmaşık istatistiksel analizler yerine bir kişi, olay veya kurumu ayrıntılı olarak uzun bir süreçte inceleyen, deneysel yöntemlerden ziyade niteliksel verilerle bulgular elde etmeye odaklanan özgün araştırma yöntemidir (Paker, 2015).

Araştırmanın katılımcıları

Araştırma Antalya ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bu okulda öğrenim görmekte olan 5'i yedinci sınıf ve 5'i sekizinci sınıf olmak üzere 10 öğrenci katılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin 3'ü kız, 2'si erkek öğrencidir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise 3'ü erkek, 2'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 7. sınıflar için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve 8. sınıflar için Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçütler araştırmaya katılan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bir önceki dönem matematik dersi not ortalamalarının 85 ve üzeri olması ve öğrencilerin çok çözümlü problemleri çözerken sahip olmaları gereken temel bilgilere ve problem çözme becerisine sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere dayalı olarak belirlenen yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden gönüllü olan toplam 10 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinin her birine 4 tane olmak üzere toplamda 8 açık uçlu çok çözümlü problem kullanılmıştır. 7. ve 8. sınıf problemleri sınıf düzeylerine dikkat edilerek ayrı ayrı 4'er soru şeklinde hazırlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, 7. sınıf olan 5 öğrenci için 4 çok çözümlü problem ve 8. sınıf olan 5 öğrenci için farklı 4 çok çözümlü problem hazırlanmıştır. Bu problemler özellikle sayılar konusunda hazırlanmış ve günlük yaşam olaylarından esinlenerek hazırlanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçek yaşam ve çok çözümlü problemlerdir. Soru çözümleri klinik mülakat şeklinde yapılmış ve görüşmeler video kaydına alınmıştır. Video kaydı yapılırken, öğrencilerin kağıtları ve yaptıkları işlemler net görülecek şekilde yapılmasına özen gösterilmiştir.

Klinik mülakat

Klinik mülakat öğrencilerin düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla karşılıklı olarak yapılan görüşmelerdir. Klinik mülakatta bulunan sorularda öğrencilerin cevaba nasıl ulaştıklarını, hangi yol ve yöntemleri tercih ettiklerini, yaptıkları çözümleri ve neye göre karar verdiklerini açıklamaları istenir. Bu çalışmada da öğrencilerin problem çözümleri ayrıntılı bir şekilde inceleneceğinden veri toplama aracı olarak klinik mülakatlar kullanılmıştır. Goldin (1998) klinik mülakatların araştırmalarda kullanılmasının iki farklı amacı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi öğrencilerin matematiksel davranışlarının problem çözme yöntemi kullanılarak gözlemlenmesidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İkincisi ise gözlemler sonucunda öğrencilerin matematiği ne kadar anladıklarını, bilgi birikimlerini, bilişsel süreçlerini ve bu esnada meydana gelen duyuşsal değişimlerini belirlemektir. Öğrencilere görüşme esnasında problemi çözerken kullandıkları yöntemleri neye göre seçtikleri, problemi çözmek için akıllarına farklı bir yol gelip gelmediği sorulmuştur. Öğrencilerden yaptıkları çözümleri açıklamaları istenmiştir. Görüşmelerin her biri 1 ders saati süresince birebir şekilde yapılmıştır ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Her öğrenciyle ayrı ayrı görüşmeler bir ders saati süresince yapılmış ve toplamda 10 görüşme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, her bir öğrenciyle birebir şekilde klinik mülakatlar yapılmış ve bu klinik mülakatlar hazırlanan çok çözümlü problemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenciyle birebir yapılan bu mülakatların her biri yaklaşık 40 dk sürmüştür. Mülakatların tamamı toplamda 420 dk sürmüştür.

Çok çözümlü problemler testi

7. ve 8. sınıf çok çözümlü problemler testinde 4'er soru vardır. Sorular öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine kadar sahip oldukları kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. 7. sınıf soruları dört işlem problemleri, oran-orantı, rasyonel sayılar ve örüntüler konularını içermektedir. 8. sınıf soruları ise denklem kurma, rasyonel sayılar, tam sayılar, oran-orantı ve ebob-ekok konularıyla alakalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu göz önüne alınarak bu konular seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan problemlerin öğrenci seviyesine uygunluğu bir devlet ortaokulunda görev yapan, en az 10 yıllık deneyime sahip iki ortaokul matematik öğretmeninin ve alanında uzman, doktora derecesine sahip bir akademisyenin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Problemlerin Türk diline ve yazım kurallarına uygunluğu bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeninin görüşüne sunularak belirlenmiştir.

Veri analizi

Veri analizi için öncelikle öğrencilerle yapılan klinik görüşmeler sonucunda oluşan video kayıtlar çözümlenerek ya da transkript edilerek bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sırasına göre veriler düzenlenmiştir. Daha sonra Wallas'ın (1926) dört aşamalı yaratıcılık modelinden oluşan analiz çerçevesinde verilerin analizi yapılmıştır. Bu çerçevede yer alan hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarının başlıklarından analiz sürecinde tema olarak faydalanılmıştır. Graham Wallas'a göre dört aşamalı yaratıcılık modelini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Hazırlık aşaması

Problemde belirtilen amaç, istenilen ve ihtiyaç duyulan durumlar belirlenir ve açıklanır. Çözüm sürecinde ihtiyaç duyulan ve kullanılacak olan bilgiler veya malzemeler hazırlanır ve kullanışlılığı açısından ölçütlere göre değerlendirilir.

Kuluçka aşaması

Geriye doğru düşünme tekniğinden faydalanılarak düşünülür ve problem incelenir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aydınlanma aşaması

Düşünce ani bir ışık veya kıvılcımlarla bilinç altında birden ortaya çıkmaktadır. Bu genellikle yaratıcı özelliğe sahip olan kişinin aklında meydana gelen bir şimşek çakması şeklindedir.

Doğrulama aşaması

Aydınlanma aşamasıyla ortaya konulan düşüncelerin, ihtiyaçlara cevap verme ve doğru sonuca ulaştırma açısından incelenmesi ve hazırlık adımında belirlenmiş ölçülere uygun olup olmadığının anlaşılması ve açıklanması için yapılan etkinliklerden oluşur.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik amacıyla katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu yöntemde elde edilen verilerin sağlandığı veya görüşme yapılan kişilerden bazılarıyla toplanılarak bulgularla ilgili geri dönütün oluşmasını gerektirir. Video kayıtlarından elde edilerek yazılı doküman haline getirilen veriler öğrencilerle paylaşılarak kontrol etmeleri istenmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılama yapılarak bulgular öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Her bir aşamada öğrenci çözümü veya açıklamasından doğrudan alıntılama yapılmıştır.

Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcılık süreçlerine yönelik bulgular

Öğrencilerin problemlerin çözümünde kullandıkları problem çözme çeşitlerinin sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğrencilerin problemlere sunduğu farklı çözüm yollarının sayısı

Çözüm Çeşidi Sayısı				
Öğrenci	Top Problemi	Konser Problemi	Trafik Lambası Problemi	Kutu Problemi
Ö1	2	2	2	2
Ö2	1	4	1	1
Ö3	1	2	2	3
Ö4	1	3	3	2
Ö5	2	2	1	1

Top probleminin çözümünde Ö1 ve Ö5 iki farklı çözüm yolu üretirken Ö2, Ö3 ve Ö4 problemi sadece bir yoldan çözebilmişlerdir. Öğrenciler top probleminin çözümünde genel olarak dört işlem yapma yöntemini kullanmışlardır. Problemi ikinci bir yoldan çözebilen Ö1 ve Ö5'in kullandığı diğer yöntem ise şekil çizme yöntemidir. Ayrıca tüm öğrenciler problemi çözmüştür fakat doğru sonuca ulaşan sadece Ö5 olmuştur.

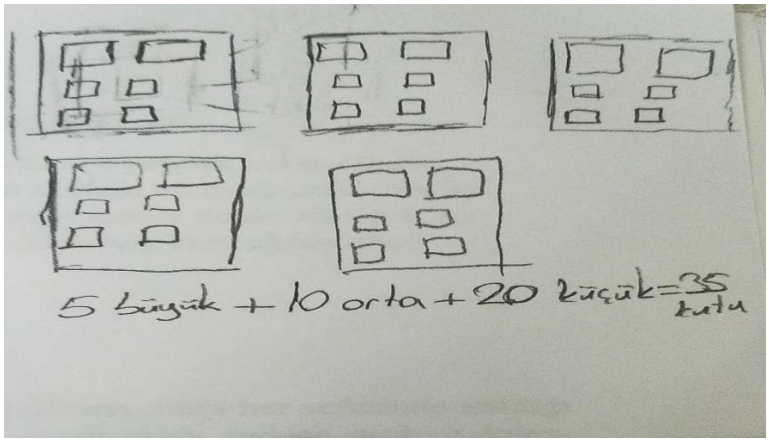
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Konser probleminin çözümünde Ö1, Ö3 ve Ö5 problemi iki farklı yoldan çözebilmişlerdir. Ö4 problemi üç yoldan çözerken, Ö2 probleme dört farklı çözüm yolu üretebilmiştir. Konser probleminde öğrenciler tarafından kullanılan geleneksel yol orantı kurma yöntemi olmuştur. Öğrenciler konser probleminin çözümünde orantı kurmadan başka denklem kurma, örüntü oluşturma, sayılar arasında ilişki kurma, birimini bularak çalışma ve şekil çizme gibi farklı yöntemler kullanarak problemi doğru çözmüşlerdir. Örneğin Ö1 birinci yolda dört işlem yapma, ikinci yolda ise şekil çizme yöntemini kullanmıştır. Ö3 ve Ö4 alternatif bir yol olarak örüntü kurma yöntemini kullanmışlardır. Ö1 ve Ö2 ise şekil çizme yöntemini farklı bir yol olarak tercih etmişlerdir.

Öğrenciler trafik lambası probleminin çözümünde en çok örüntü oluşturma yöntemini kullanarak doğru çözmüşlerdir. Örneğin Ö2 ve Ö5 örüntü oluşturma yöntemi ile problemi sadece bir yoldan çözebilmişlerdir. Ö1 ve Ö3 şekil çizme ve örüntü kurma yöntemlerini kullanarak soruyu iki yoldan çözebilmişlerdir. Ö4 problemi üç farklı yöntemle çözerek en çok yol bulan öğrenci olmuştur. Ö4 bölme işlemi yaparak kalanı yorumlama, sayılarla ve şekillerle örüntü kurma ve dört işlem yapma yöntemlerini kullanmıştır.

Kutu probleminin çözümünde öğrencilerden Ö3 üç farklı çözüm yolu üretirken, Ö1 ve Ö4 problemi iki farklı yoldan çözebilmiştir. Diğer öğrenciler ise problemi sadece bir yoldan çözmüş ve farklı çözüm yolları bulamadıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler kutu probleminin çözümünde en çok şekil ve diyagram kullanma yöntemini tercih etmişlerdir. Öğrencilerin kullandıkları diğer yöntemler ise orantı kurma, dört işlem yapma ve kesirlerle işlem yapmadır.

Kutu probleminin çözümüne ilişkin öğrenci cevaplarından örnekler



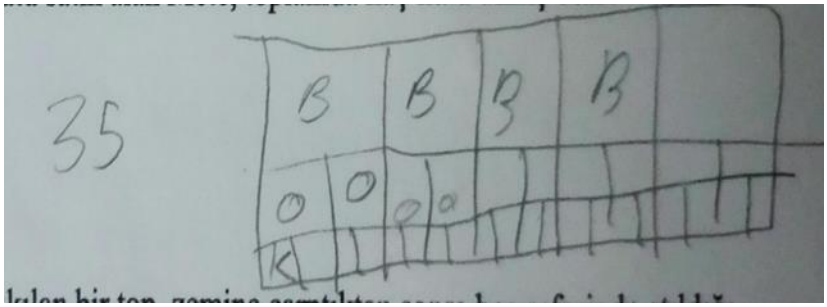
Şekil 1. Ö3'ün çözümü

Şekil 1'e bakıldığında bu çözüm stratejisinde Ö3 önce büyük kutuyu temsil eden büyük bir dikdörtgen çizmiştir. Her büyük boy kutunun içinde iki orta boy kutu bulunduğundan büyük dikdörtgenin içine iki orta boy dikdörtgen çizmiştir. Her orta boy kutunun içinde de iki küçük boy kutu olduğundan her orta boy kutunun altına iki küçük dikdörtgen çizmiştir. Daha sonra kutuları boyutlarına göre ayrı ayrı sayarak, 5 büyük boy, 10 orta boy ve 20 küçük boy kutu olduğunu söylemiş ve bunları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

toplamıştır. Sonucu toplamda 35 kutu olarak doğru bulmuştur. Bu çözüm yolu Ö3'ün kutu problemi için ürettiği 3. çözüm yoludur.

Ö1 kutu problemini iki yoldan çözebilmiştir. İlk olarak büyük, orta ve küçük boy kutu sayılarını zihinden çarpma işlemleri yaparak yazmış ve sonuçları toplamıştır. İkinci yol olarak ise şekil çizmeyi tercih etmiştir. Ö1'in çizdiği şekil Ö3'ün çizdiği şekilden daha farklıdır. Ö1'in çözümü Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Ö1'in çözümü

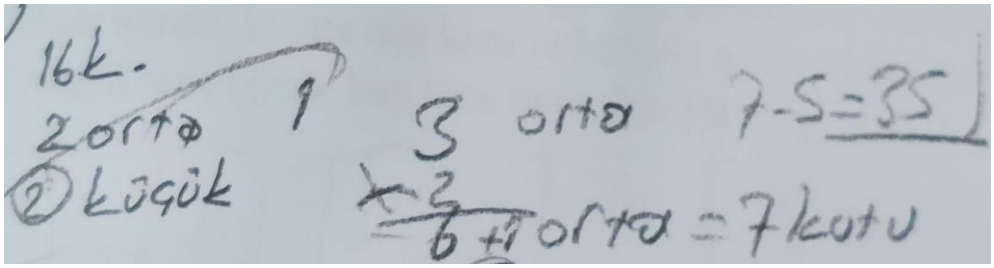
Ö1 önce problemde verilenleri yazarak çözüme başlamıştır. Büyük boy kutu içinde iki orta, iki orta boy kutu içinde de dört küçük boy kutu olduğunu belirtmiştir. Daha sonra bulduğu bu sayıların her birini beş ile çarpmıştır. Böylece 5 büyük, 10 orta ve 20 küçük boy kutu olduğunu bulmuş ve bu sonuçları toplamıştır. Ö2 soruyu sadece bir yoldan çözebilmiş, aklına başka çözüm yolunun gelmediğini söylemiştir.

Kutu problemine en fazla çözüm yolu üretebilen öğrenci Ö3 olmuştur. Ö3 birinci yol olarak orantı kurmayı tercih ettiğini söylemiştir. Kutu sayılarını 1 büyük kutu, 2 orta kutu ve 4 küçük kutu olarak alt alta yazmıştır. Daha sonra 5 büyük kutu olduğundan hepsinin 5 katının alınması gerektiğini belirterek karşılarına "*x5*" şeklinde yazmış ve 5 büyük, 10 orta ve 20 küçük boy kutu olduğunu göstermiştir. Buna göre de bulduğu sayıları toplamış ve toplam kutu sayısını 35 olarak bulmuştur.

Ö3 kutu probleminin çözümüne ikinci yol olarak kesirleri kullanabileceğini söylemiştir. Bir büyük ve 2 orta boy kutu için $\frac{1}{2}$ kesrini yazmış ve 5 büyük kutu olduğundan kesri 5 ile genişletmiştir. Böylece $\frac{5}{10}$ kesrini elde etmiş ve 5 büyük, 10 orta boy kutu olduğunu söylemiştir. Daha sonra orta ve küçük boy kutular için $\frac{2}{4}$ kesrini yazmış ve yine 5 ile genişletmiştir. Buradan da 20 küçük boy kutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulduğu sayıları topladığında buradan da toplam 35 kutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ö3 son bir yöntem olarak şekillerle çalışabileceğini söylemiştir.

Ö4 ilk olarak kutu problemini şekil çizerek çözeceğini, çözümün bu yoldan çok daha anlaşılır olacağını söylemiştir. Ö4 büyük bir dikdörtgen çizip, bu dikdörtgenin içine iki orta boy dikdörtgen ve bunların içine de ikişer küçük boy dikdörtgen çizmiştir. Aynı şekli beş kez yan yana çizerek hepsinin altına toplam kutu sayısı olarak 7 yazmıştır. Daha sonra da 5 ile 7'yi çarpmış ve sonucu 35 olarak bulmuştur. Ö4, diğer bir yöntem olarak dört işlem kullanmayı tercih etmiştir. Bu yolun daha kısa olacağını belirtmiştir. Ö4'ün pratik işlem çözümü Şekil 3'te verilmiştir.

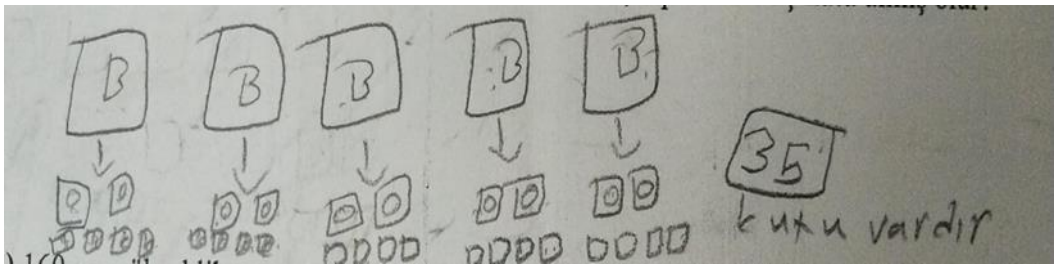
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. Ö4'ün çözümü

Şekil 3'te görüldüğü gibi Ö4 önce 3 ile 2'yi çarpmış ve sonra 1 ekleyerek, 1 büyük kutu alındığında toplam 7 kutu alınacağını söylemiştir. 5 büyük kutu alınacağından 7 ile de 5'i çarparak yine doğru sonuca ulaşmıştır.

Son olarak Ö5 öğrencisi kutu problemini en çok tercih edilen yöntem olan şekil çizme yoluyla çözmüştür. Ö5 diğer öğrencilerden daha farklı bir şekil çizmiştir. Önce bir büyük kare, onun altına iki orta boy kare ve her orta boy karenin altına da iki küçük kare çizen Ö5, çizdiği kutuları tek tek sayarak sonucu 35 bulmuştur. Ö5'in çözümü Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ö5'in çözümü

Şekil 4 incelendiğinde Ö5'in büyük, orta ve küçük boy karelerle şekli oluşturduğu görülmektedir. Ö5, her büyük kutunun altına iki orta boy kutu çizmiş, her orta boy kutunun altına ise iki küçük boy kutu çizmiştir. Sonra tüm kutuları saymış ve 35 kutu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada öğrenci çözümlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesinden sonra öğrencilerin matematiksel yaratıcılıkları Wallas (1926)'ın hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşan yaratıcılık modeline göre incelenmiştir.

Kutu probleminin çözümünde öğrencilerin yaratıcılık aşamaları

Kutu probleminde öğrenci çözümleri incelendiğinde beş öğrencinin de bu yaratıcılık modelinin ilk aşaması olan hazırlık aşamasını tamamladığı görülmüştür. Örneğin Ö1, problemi anladıktan sonra verilenleri not ederek hazırlık yapmıştır. Ö1 kutu sayılarını kutu isimlerinin altına yazarak ihtiyaç duyulan bilgileri belirlemiştir. Büyük kutu sayısı için 5, orta boy kutu sayısı için 10 ve küçük boy kutu sayısı için de 20 yazmıştır. Ö2 ise çözüm için gerekli olabilecek bilgiler yazmış ve ölçütlerine göre yazdıklarını kullanmıştır. Ö2 büyük başlığı altına 2 orta, orta başlığı altına 2 küçük yazarak kutular arasındaki ilişkileri belirtmiştir. Ö3 kullandığı üç farklı yolda da önce gereksinime göre belirlemeler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapmıştır. Daha sonra bu hazırladığı bilgileri çözümün devamında kullanmıştır. Örnek olarak Ö3, ikinci yolda büyük boy kutu sayısının orta boy kutu sayısına oranını $\frac{1}{2}$ ve orta boy kutu sayısının küçük boy kutu sayısına oranını da $\frac{2}{4}$ olarak yazmış ve çözümü için hazırlık yapmıştır. Ö4 hazırlık aşamasında problemi tanımlamış ve şekil çizmeye karar vermiştir. Bir büyük dikdörtgen içerisine iki orta boy dikdörtgen ve her orta boy dikdörtgen içerisine de iki küçük dikdörtgen çizmiş ve aynı şekli beş kez yan yana çizmiştir. Ö5 de diğerlerinden farklı bir şekil çizmiş ve şeklin içine bilgileri yerleştirmiştir. Örneğin büyük dikdörtgenin içine B, orta boy dikdörtgenin içine O, küçük olana ise K yazmıştır. Böylece beş yedinci sınıf öğrencisinin de yaratıcılığın ilk aşaması olan hazırlık aşamasına sahip oldukları görülmüştür.

Yaratıcılığın ikinci aşaması olan kuluçka aşamasının da beş öğrenci tarafından tamamlandığı görülmüştür. Örnek olarak Ö1 yazdığı bilgileri geçmişteki bilgileriyle ilişkilendirerek açıklamıştır. Ö1 bulduğu kutu sayılarını 5, 10, 20 şeklinde iki katına çıkan bir örüntü olarak yazmıştır. Ö2 de önce bir orantı düşünmüş ve 5' ten başlayarak sayıları 2 ile çarpmıştır. Ö3 bilgileri toparladıktan sonra kuluçka aşamasında durup düşünerek ve önceki bilgilerini kontrol ederek kutu problemini farklı yollardan çözebileceğini söylemiştir. Ö4 ise problemi anladıktan sonra hızlı bir şekilde çözümünü yapmış fakat ikinci yol için düşünmek istemiştir. Diğer soru çözümleri bittikten sonra birinci probleme geri dönmüş ve soruyu ikinci bir yoldan çözebilmiştir. Ö4'ün kuluçka aşaması diğerlerine kıyasla daha uzun sürmüştür. Ö5 ilk olarak dört işlem yolunu denemiş fakat sonra bu çözümden vazgeçerek biraz daha düşünmüş, sonra soruyu şekil çizerek çözmüştür.

Klinik görüşmeler sonucu elde edilen çözümler incelendiğinde Ö1 ve Ö3'ün aydınlanma aşamasına sahip oldukları fakat Ö2, Ö4 ve Ö5'in aydınlanma aşamasına ulaşamadıkları görülmüştür. Ö1 ilk çözümünü yaptıktan sonra ikinci çözüm yolunu önce bulamamıştır. Sonra birden "*Aa, şekillerle çözebilirim!"* demiştir ve böylece aydınlanma aşaması gerçekleşmiştir. Böylece Ö1 yeni bir yol daha fark etmiş ve soruyu ikinci bir çözüm yolu olarak şekil çizme yöntemiyle çözmüştür. Ö3 ise problemi ilk tercih ettiği orantı kurma yöntemiyle çözerken *"Bunu kesirle de yapabilirim!"* diyerek akıl yürütmüştür ve *"Bu soruyla ilgili aklıma birden fazla fikir geldi!"* diyerek de beyin fırtınası yapmıştır ve aydınlanma aşamasına ulaşmıştır. Aydınlanma aşamasına ulaşan Ö3, birinci çözümünü yaptıktan sonra, ikinci yol olarak soruyu $\frac{1}{2}$ve $\frac{2}{4}$ kesirleriyle ilişkilendirerek çözmüştür. Devamında bir yol daha keşfettiğini söyleyen Ö3, problemi şekille de çözerek bu çözümün somut ve anlaşılır bir yol olduğunu ifade etmiştir.

Çözümlerin incelenmesi sonucunda son aşama olan doğrulama aşamasına sadece Ö3'ün ulaştığı görülmüştür. Ö3 çözümlerini yaptıktan sonra incelemiş, bazen geriye dönük düzeltmeler yapmış ve sonuçların doğruluğundan emin olmak için birtakım kontroller yapmıştır. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 ise problemi çözdükten sonra diğer aşamaların sağlandığını gösteren bir doğrulama çalışması yapmadıklarından bu aşamayı tamamlayamamışlardır. Örneğin Ö1 işlemleri zihinden yaparak sadece sonuçlarını yazmış ve kontrol etme ihtiyacı duymamıştır. 5, 10, 20 ve 35 yazıp diğer çözüme geçmiştir. Ö2 ise işlemleri yazarak yapmış, fakat doğruluğunu kontrol etmeden diğer soruya geçmek istemiştir. Ö2'nin işlemleri 2x5=10x2=20 ve 10+20=30, 30+5=35 şeklindedir. Ö4 problemi iki yoldan çözüp aynı sonuca ulaştığından sonucu doğru kabul etmiş ve doğrulama için geriye dönüp çözümün kontrolünü sağlamamıştır. Birinci yolda kutuları iç içe çizerek aynı şekli beş kez tekrar eden Ö4 her bir şeklin altına 7 yazarak, zihinden çarpma işlemiyle sonucu 35 olarak bulmuştur. İkinci yolda ise orta boy kutunun

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

içindeki iki küçük kutuyla beraber toplam 3 kutu olduğunu söylemiş ve bundan iki tane olduğundan 3x2=6+1=7 işlemini yapmıştır. 5 büyük kutu için de 7x5=35 işlemini yaparak aynı sonuca ulaşmıştır.

Bu incelemeler sonucunda kutu problemini çözen yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel yaratıcılıklarıyla ilgili olarak tüm yaratıcılık aşamalarını tamamlayan Ö3'ün problem çözme sürecinde matematiksel yaratıcılığa sahip olduğu söylenebilir. Yapılan klinik görüşmede Ö3'ün kutu problemini çözme süreci aşağıda diyalog halinde verilmiştir:

A (Araştırmacı): Merhaba. Sana vereceğim dört problemi farklı yollardan çözmeni istiyorum. Mümkün olduğunca farklı yol bulabilirsen iyi olur. Başlayabilirsin.

Hazırlık aşamasında Ö3 önce problemi okumuş ve anlamaya çalışmıştır. Daha sonra bir süre düşünerek yapacağı çözüm yoluna karar verip çözümü yazmaya başlamıştır.

Ö3 (Öğrenci 3): (Birinci problemi yani kutu problemini okur ve çözüme başlar).
A: Bu soruda ilk olarak nasıl bir yol tercih ediyorsun?
Ö3: Daha çok belirgin olarak, ayıra ayıra yapıyorum. (Büyük-orta-küçük yazar ve altını çizer).
A: Yani önce verilenleri yazıp ilişkilerini mi inceleyeceksin?
Ö3: Evet, böyle daha iyi oluyor.

Ö3 problemi okuyup anladıktan sonra, kullanacağı bilgileri hazırlamaya başlamıştır. Büyük, orta, küçük şeklinde başlıklar atarak, sırayla 1,2 ve 4 sayılarını yazmıştır. Burada 1 büyük kutu sayısını, 2 her büyük kutu içindeki orta boy kutu sayısını, 4 ise iki orta boy kutudaki küçük boy kutu sayısını göstermektedir. Problemin çözümüne yönelik ön bilgileri toparlayan Ö3, daha sonra çözüm için belirlediği yöntemin işlem adımlarına geçmeye hazır hale gelmiştir.

Ö3 kuluçka aşamasında çözüm yöntemi olarak orantı kurma yolunu seçmiştir. Önce 1 büyük kutu, 2 orta boy kutu ve 4 küçük kutuyu kullanarak orantının kaç kat arttığını belirlemiştir. Problemde 5 büyük kutu alındığında toplam kaç kutu olduğu sorulduğu için orantının 5 kat arttığını yazmıştır:

A: Çözümünü biraz açıklar mısın?
Ö3: Bir büyük kutuda kaç tane kutu olduğunu buldum. Daha sonra beş büyük kutuda kaç kutu olduğunu buldum bir büyük kutuya göre.
A: Bulurken orda ne kullandın?
Ö3: Orantıya göre yaptım. Daha sonra da bütün kutu sayılarını topladım.

Ö3 zihninde üretmiş olduğu çözüm yolunu önceki bilgilerini mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek ortaya çıkarmıştır. Orantı kurma yöntemini kullanan Ö3, daha önce hazırlık aşamasında belirlediği 1 büyük boy kutu, 2 orta boy kutu ve 4 küçük boy kutuyu ifade eden sayıları 5 ile çarpmış ve sonuçlarını 5 büyük boy kutu, 10 orta boy kutu ve 20 küçük boy kutu olarak bulmuştur. Son olarak bulduğu sayıları 5+10+20=35 olarak toplamış ve doğru sonuca ulaşmıştır.

Aydınlanma aşamasında başka bir yol bulabilmek için Ö3 bir süre düşündükten sonra bir anda kesirlerle çözüm yapabileceğini söylemiştir. Daha sonra zihninde şekillenen çözümü yapmaya başlamıştır:

A: Tamam, peki başka bir yoldan çözsen nasıl çözerdin?
Ö3: (Düşünür). Hmm, kesir şeklinde olabilir! (Çözüme başlar)
A: Ne yazdığını açıklar mısın?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö3: Burada iki tane orta kutu, dört tane küçük kutu var (oran olarak yazar). Bir de büyük kutu var. Bunların hepsini toplarız, beş ile çarparız.

Birinci yolu bitirdikten sonra farklı yollar bulması istenen Ö3 bir süre düşündükten sonra orantı ile kesri ilişkilendirerek kesirlerle işlem yapabileceğini aydınlanma anında fark etmiştir. $\frac{1}{2}$ ve $\frac{2}{4}$ kesirlerini 5 ile genişleterek $\frac{5}{10}$ ve $\frac{10}{20}$ kesirlerini elde etmiştir. Burada 1'in 5 katını bularak 5 büyük kutu, 2'nin 5 katını bularak 10 orta boy kutu olduğunu anlamıştır. Diğer kesirde ise 2'nin 5 katını alarak 10 orta boy kutu ve 4'ün 5 katını alarak 20 küçük boy kutu olduğunu bulmuştur. Daha sonra 10 orta, 20 küçük ve 5 büyük kutu sayısını toplamıştır. Ö3 10+20+5=35 işlemini yaparak sonuca ulaşmıştır:
A: Tamam, aynı sonuca ulaştın. Bunların ikisi de orantı oldu. Peki farklı bir yol daha geliyor mu aklına?
Ö3: Şekillerle çalışabiliriz!
A: Evet, güzel! Deneyelim.
Ö3: (İç içe üç kutu çizer).

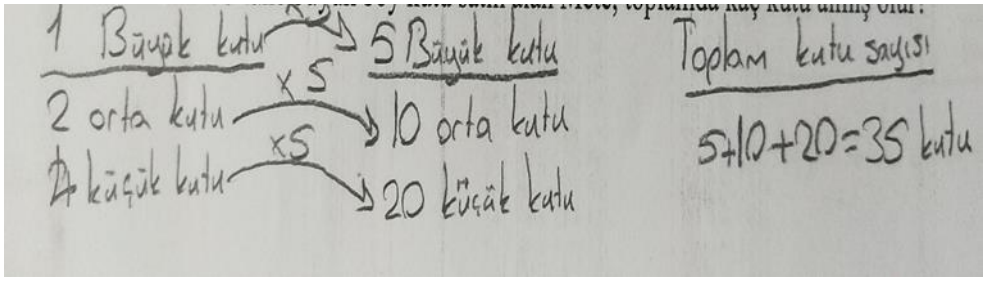
Ö3 problemi daha anlaşılır bir şekilde çözebilmek için zihninde yer eden daha önceden kullanmış olduğu problem çözme stratejilerinden biri olan şekil çizme yöntemini kullanabileceğini fark ederek bir şimşek çakması şeklinde tanımlanan aydınlanma aşamasına ulaşmıştır. Şekli ilk denemesinde yanlış çizmiş olsa da devamında düzelterek doğru sonuca ulaşmıştır. Ö3 ilk olarak büyük bir dikdörtgen, sonra onun içine başka bir dikdörtgen ve son olarak bunun içine de başka bir dikdörtgen çizmiştir. Daha sonra birden yanlışını fark ederek, durup düşünmüş, çizdiği şekli silmiştir. Yeni şekilde bir orta boy kutu değil, iki orta boy ve dört küçük boy kutu olacağını fark etmiştir.

Doğrulama aşamasında Ö3 problem çözümünü doğrulamak için işlemlerini yaptıktan sonra, işlemlerine geriye doğru göz atmıştır. Daha sonra bir büyük dikdörtgen içerisine iki orta boy dikdörtgen ve bunların her birisinin içine de ikişer küçük dikdörtgen çizerek şeklini düzeltmiştir. Önceki yollardan elde ettiği sonuçlarla yeni bulduğu sonucu da karşılaştırarak sonucun doğru olduğuna karar vermiştir:
A: Ne yaptın burada?
Ö3: Bir büyük kutu içinde bir orta, hmm, şey... İki orta kutu olacaktı. (Siler)
A: Düzeltme mi yapmak istiyorsun geriye dönüp?
Ö3: Evet, iki orta ve dört küçük olacaktı. (Şekli doğru bir şekilde çizer)
Şimdi beş tane büyük kutumuzu çizdik ve bunların içinde de 2 orta, 4 büyük kutu var. Toplarsak 5 büyük, 10 orta, 20 küçük ve sonuç 35 eder.
A: Sence bu çözüm daha somut oldu mu?
Ö3: Evet, her şey daha net göründü. Diğer yolları anlamayan birisi bu yolu daha iyi anlayabilir.

Ö3 şekil çizme yöntemiyle çözümünü yaparken çizdiği şeklin yanlış olduğunu fark edip başa dönerek düzeltme yapmak istemiştir. Yeni ve doğru şekli çizerek sonuca ulaşmış ve çözümünü yaparken işlem adımlarını kontrol ederek ilerlemiştir. Hatta başa dönüp birinci ve ikinci yoldan yaptığı çözümleri de gözden geçirmiş ve tüm yaptığı çözümlerin doğruluğundan emin olmuştur.

Tüm aşamaları gerçekleştiren tek öğrenci Ö3 olmuştur. Bu bağlamda kutu probleminin çözümünde diğerlerine kıyasla tam ve etkili olarak çalıştığından, matematiksel yaratıcılık açısından en başarılı olan öğrencinin Ö3 olduğu söylenebilir. Ö3'ün yaptığı çözüm Şekil 5'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 5. Ö3' ün Çözümü

8. sınıf öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık süreçlerine yönelik bulgular

Öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları problem çözme çeşitlerinin sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilerin problemlere sunduğu farklı çözüm yollarının sayısı

	Çözüm Çeşidi Sayısı			
Öğrenci	Şeker Problemi	Kek Problemi	Turnuva Problemi	Salyangoz Problemi
Ö6	1	1	2	2
Ö7	2	2	3	3
Ö8	1	2	2	2
Ö9	1	3	2	2
Ö10	1	2	3	1

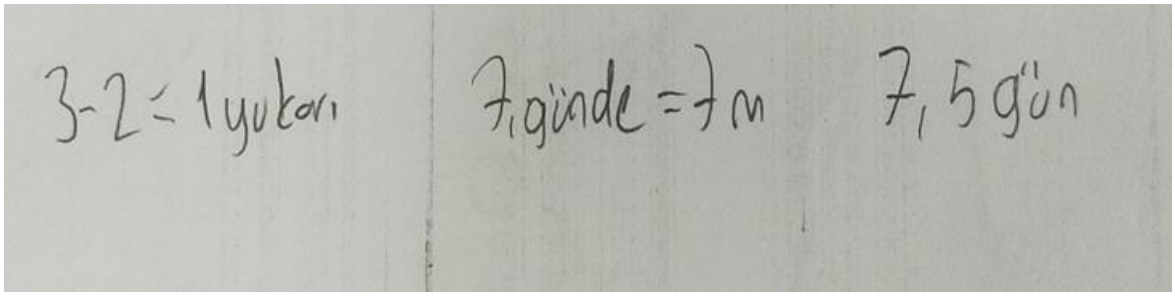
Şeker probleminde Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö10'un problemi sadece bir yoldan ve Ö7'nin ise problemi iki yoldan çözebildiği görülmektedir. Öğrenciler şeker probleminin çözümünde denklem kurma yöntemini kullanarak doğru çözmüşlerdir. Farklı olarak Ö7 şekil kullanarak da problemi farklı bir şekilde çözmeye çalışmıştır.

Ö6 kek problemini sadece bir yoldan, Ö7, Ö8 ve Ö10 iki farklı yoldan ve Ö9 üç farklı çözüm yolu üreterek problemi doğru çözmüşlerdir. Öğrenciler kek probleminin çözümünde en çok şekil çizme yöntemini tercih etmişlerdir. Ö7 şekil çizme ve deneme yanılma yöntemlerini kullanmıştır. Ö8 ilk olarak işlem yapma yöntemini, ikinci yol olarak ise şekil çizme yöntemini kullanmıştır. Ö9 işlem yapma, şekil çizme ve deneme yanılma yöntemlerini kullanmıştır. Ö10 ilk olarak deneme yanılma, daha sonra da denklem kurma yöntemini kullanmıştır.

Turnuva probleminde Ö6, Ö8 ve Ö9 problemi iki farklı yoldan, Ö7 ve Ö10 ise problemi 3 farklı yoldan çözebilmişlerdir. Çözümler incelendiğinde en fazla kullanılan yöntemin dört işlem yapma daha sonra şekil çizme yöntemi olduğu görülmüştür. Bunun dışında örüntü oluşturma, bağıntı bulma yöntemleri de kullanılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

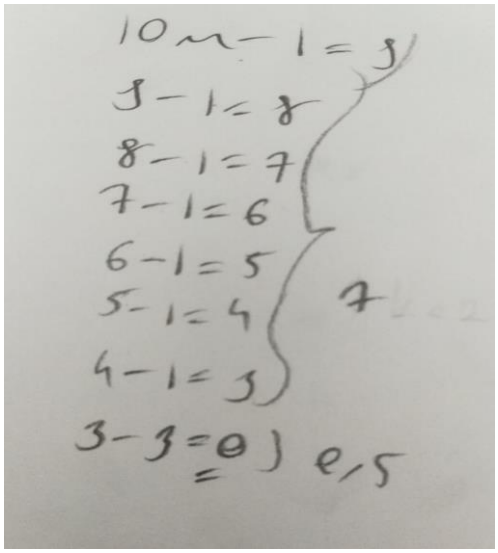
Salyangoz probleminde Ö6, Ö8 ve Ö9 problemi iki yoldan, Ö7 üç farklı yoldan ve Ö10 sadece bir yoldan problemi doğru çözmüştür. Öğrencilerin salyangoz problemlerinin çözümünde en çok kullandıkları yöntem dört işlem yapmadır. Salyangoz probleminde en çok tercih edilen yönteme örnek olarak Ö9 öğrencisinin problem çözümü Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Ö9'un çözümü

Şekil 6'da görüldüğü gibi Ö9 salyangoz gündüzleri 3 metre yukarıya doğru tırmanıp geceleri 2 metre aşağıya doğru kaydığından 3'ten 2'yi çıkararak salyangozun 1 metre yukarı doğru ilerlediğini bulmuştur. Daha sonra 7 günde aldığı yolu 7 metre olarak yazmıştır. Tekrar gündüz 3 metre yukarı tırmandığında yarım gün daha geçtiğini ifade etmiş ve sonuç olarak 7,5 günde salyangozun yeryüzüne çıkabileceğini söylemiştir.

Farklı bir yol olarak Ö7 öğrencisi geriye doğru çalışma yöntemini kullanmıştır. Ö7 öğrencisinin 3. yol olarak kullandığı bu yöntem Şekil 7'de gösterilmiştir.



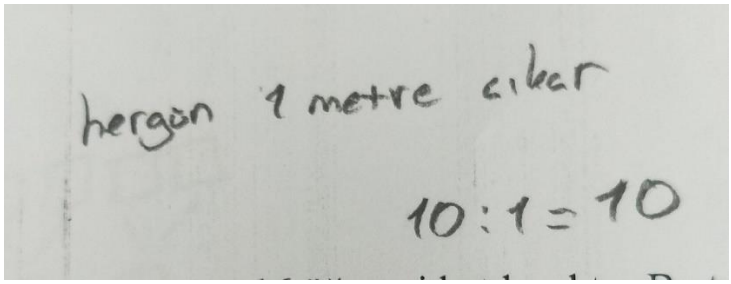
Şekil 7. Ö7'nin çözümü

Şekil 7'de görüldüğü gibi Ö7 kuyunun uzunluğu olan 10 metreden salyangozun günlük ilerleme miktarını çıkararak işleme başlamıştır. Salyangoz günde 1 metre yukarıya doğru yol aldığından sürekli çıkan sayıdan 1 çıkararak devam etmiştir. Geriye 3 metre kaldığında salyangozun sadece bir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gündüz boyunca yol alarak yeryüzüne çıkabileceğini söylemiştir. Böylece 7,5 gün bulmuş ve doğru cevaba ulaşmıştır.

Ö8 salyangoz problemini iki yoldan çözmüş fakat hatalı bir çözüm yapmıştır. 1. yol olarak dört işlem yapma yöntemini kullanmıştır. Ö8 üç metre yukarı ve iki metre aşağı kavramlarını kullanarak salyangozun her gün 1 metre yukarıya doğru çıkacağını belirtmiştir. Daha sonra kuyunun uzunluğu olan 10 metreyi 1'e bölerek cevabı 10 gün olarak bulmuştur. Cevabı ile ilgili bir sağlama yapmamış ve yanlış yaptığını fark etmemiştir. 2. yol olarak ise şekil çizme yöntemini kullanmıştır. Bir kuyu şekli çizerek, kuyunun uzunluğunu 10 eşit bölüme ayırmış, "Her gün bir parçasını çıkar." diyerek yine cevabı 10 gün olarak söylemiştir. Ö8'in yaptığı hatalı çözüm Şekil 8'de sunulmuştur.



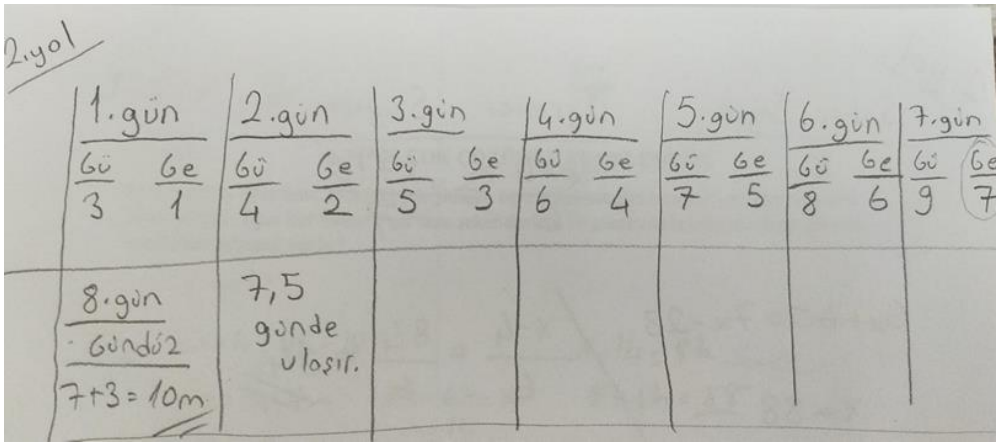
Şekil 8. Ö8'in çözüm

Şekil 8'de görüldüğü gibi Ö8 salyangozun her gün 3 yukarı, 2 aşağı giderek 1 metre ilerleyeceğini anlamıştır. Fakat yukarıya yaklaştıkça en son 3 metre kaldığında yeryüzüne çıkacağını ve geri aşağıya kaymayacağını düşünememiştir. 10 metreyi 1 metreye bölerek her gün eşit miktarda yol alacağını düşünüp cevabı 10 gün olarak bulmuştur. Ö8 soruyu hatalı bir şekilde çözmüştür.

Ö10 salyangoz problemini bir yoldan çözebilmiş ve dört işlem yapma yöntemini kullanmıştır. Kuyunun 10 metre olduğunu not almış, gündüzleri 3 metre yukarı çıkma miktarını +3 olarak geceleri 2 metre aşağı kayma miktarını -2 olarak düzenlemiştir. Daha sonra +3 ve -2'yi toplayıp günde 1 metre yukarıya çıkacağını söylemiştir. Ö10 daha sonra zihninden düşünerek adım adım salyangozun aldığı yolu hesap etmiş ve en son gündüze geldiğinde 3 metre kaldığını ve 3 metre ilerlediğinde yeryüzüne çıktığı için aşağıya kaymayacağını fark etmiştir. Ö10 bu adımlarla ilgili işlem yapmamıştır cevabın 7,5 olduğunu yazmıştır.

Ö6 salyangoz problemini iki farklı yoldan çözebilmiştir. Bu yollar dört işlem yapma ve örüntü oluşturma yöntemleridir. 1. Yolda, Ö6 salyangozun her gün 1 metre yukarı çıkacağını hesaplamış, 7 gün sonra 7 metre ve bir gündüz daha ilerlediğinde 7+3=10 metre olacağını yazmıştır. Bir gündüzün yarım gün olduğunu belirterek 7,5 günde yeryüzüne ulaşacağını bulmuştur. Ö6, 2. yolda farklı bir yöntem olarak örüntü oluşturma yöntemini kullanmıştır. Oluşturduğu örüntüde gündüz 3 metre yukarı çıkıp gece 2 metre aşağıya kayan salyangozun gündüz ve gece sonunda bulundukları noktaları belirtmiştir. Bunun için örüntüsünde, 3 arttırıp 2 azaltma yöntemini kullanmıştır. Ö6'nın çözümü Şekil 9'da sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

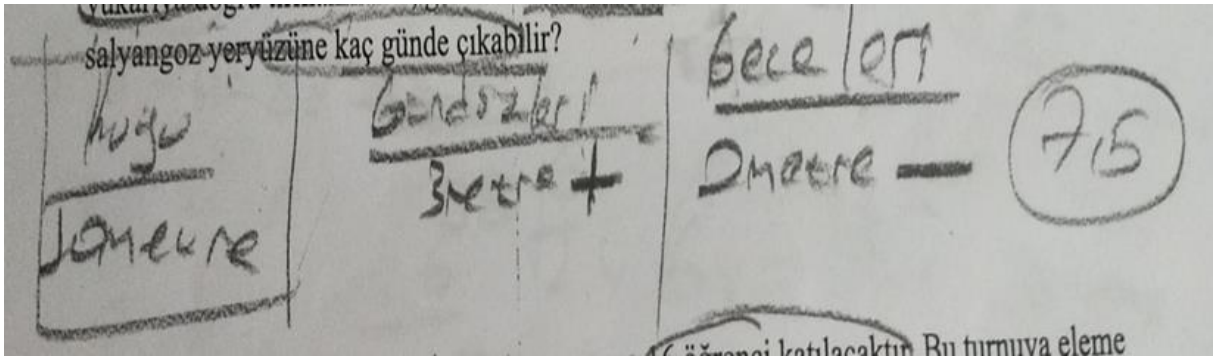


Şekil 9. Ö6'nın çözümü

Şekil 9'da görüldüğü gibi Ö6 salyangozun sıfır noktasında olduğunu düşünerek gündüz 3 metre yukarıya tırmandığı için gündüze 3, gece 2 metre aşağıya kaydığından gece bulunduğu yükseklik için 1 metre yazmıştır. Örüntüsünü 3 arttırıp 2 azaltarak devam eden Ö6, şekilde görüldüğü gibi 7. günün gecesinde salyangozun 7 metrede olduğunu daire içine alarak göstermiştir. Daha sonra bir gündüz daha tırmandığında 7 + 3 =10 metreye ulaşıp yeryüzüne çıkabileceğini belirtmiştir. Problemde kaç gün olduğu sorulduğundan, "7,5 günde ulaşır" diyerek de cevabını yazmıştır. Ö6 bu çözümü ile diğer öğrencilerden farklı bir yol üretmiştir.

Salyangoz problemine öğrencilerin yaptığı çözümler yaratıcılığın aşamaları açısından incelendiğinde tüm öğrencilerin hazırlık aşamasını tamamladıkları görülmüştür. Örneğin Ö6 bir şekil çizerek eşit bölümlere ayırmıştır ve bilgilerini toparlamıştır. Ö6 ikinci yönteminde ise bir diyagram hazırlayarak örüntüsünü buraya yerleştirmiştir. Ö7 problemi okurken önemli yerlerin altını çizmiş, örneğin 10 metre, 3 metre ve 2 metre gibi sayıları kullanmak için hazırlamıştır. Başka bir yolda ise Ö7 ilk kuyu şekli çizerek üzerinde çalışmıştır. Yukarıya doğru 3 ve aşağıya doğru 2 metre olarak sayıları oklarla göstermiştir. Ö8 salyangoz problemini çok dikkatli okumamıştır, sadece 3 metre yukarı 2 metre aşağı indiğinde, 1 metre çıkacağını belirlemiştir. Ö9 bir şekil çizerek 10 bölmeye ayırmıştır ve bunun üzerinde çalışmıştır. Ö10 ise gündüz ve gece yazıp altını çizerek gündüz için +3, gece için -2 diyerek çözümünde kullanacağı bilgileri düzenlemiştir. Ö10'un salyangoz problemi için yaptığı çözüm Şekil 10'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper



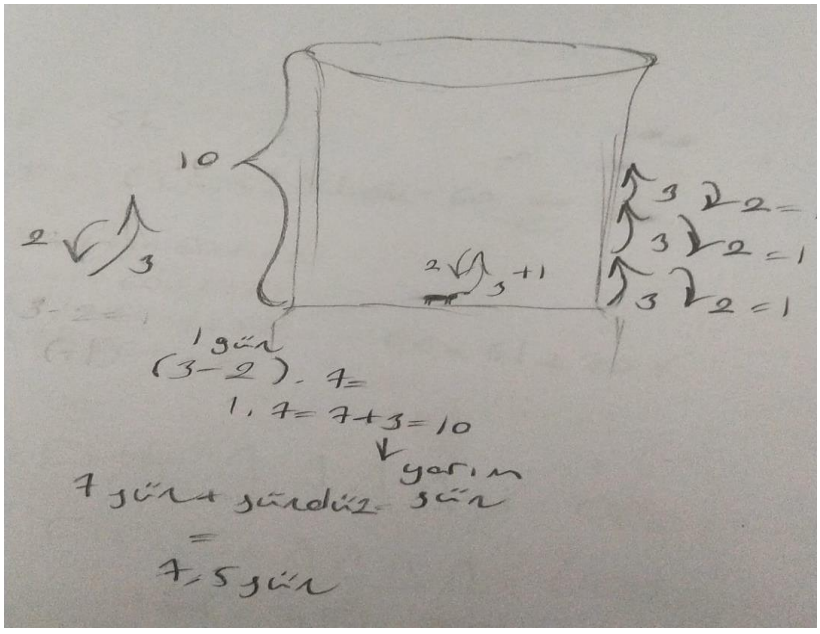
Şekil 10. Ö10'nun çözümü

Şekil 10'da görüldüğü gibi Ö10 kuyuyu 10 metre olarak not almış gündüzleri +3 metre yukarıya çıktığını yazmış ve geceleri de 2 metre aşağıya kaydığını belirtmiştir. Ö10 bu bilgileri kullanarak doğru sonuca ulaşmıştır. Burada Ö10'un hazırlık aşamasını tamamladığı görülmektedir.

Kuluçka aşamasını Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10 tamamlamıştır. Ö8 ise kuluçka aşamasını tamamlayamamıştır. Ö8 problemi doğru anlamadığı için hatalı işlem yapmıştır. Problemi iki yoldan çözmeye çalışsa da hataya düştüğünü fark edememiştir ve böylece kuluçka aşamasını tamamlayamamıştır. Çünkü problemin doğru cevabına ulaşamamıştır. Ö6 salyangoz problemini dört işlem yapma ve örüntü oluşturma yöntemleri ile çözmüştür. Salyangozun 3 metre yukarı 2 metre aşağıya kaymasının her gün 1 metre ilerleyeceği anlamına geldiğini ifade eden Ö6, 3-2=1 işlemini yapmıştır. 7 gün sonra ise 7 metre ilerlediğini bulmuş ve bir gündüz yani 3 metre daha ilerlediğinde kuyudan çıktığını belirtmiştir. Salyangozun kuyudan kaç günde çıkacağını ise 7,5 gün olarak yazmıştır. Çünkü gündüzü yarım gün olarak hesaplamıştır. Diğer bir yol olarak kurduğu örüntüde ise 3 arttırıp 2 azaltarak; salyangozun 7. gün gece 7 metreye ulaştığını bulmuştur. 8. günün gündüzünde ise 3 metre daha tırmanarak kuyudan çıkacağını belirtmiştir. Böylece cevabı yine 7,5 gün olarak bulmuştur.

Ö7 salyangoz probleminin çözümünde dört işlem yapma, şekil çizme ve geriye doğru çalışma yöntemlerini kullanmıştır. Şekil çizme yönteminde kuyunun yüksekliği üzerinde 3 metre yukarı 2 metre aşağıya doğru çalışarak her adımda ilerleme miktarlarını incelemiştir. Ö7'nin şekil çizme yöntemiyle yaptığı çözüm Şekil 11'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 11. Ö7'nin çözümü

Şekil 11 incelendiğinde kuyunun yüksekliğinde 3 yukarı 2 aşağı hareketlerinin yönlerini gösteren Ö7 sonuçta salyangozun 1 metre ilerlediğini belirlemiştir. Yedi gün sonunda çıktığı yüksekliği incelemiş, daha sonra sadece bir gündüz tırmandığında kuyudan çıkabileceğini belirtmiştir. Cevabı 7,5 gün olarak doğru bir şekilde olmuştur. Ö7'nin kuluçka aşamasını tamamladığı görülmektedir.

Ö9 salyangoz problemini iki yoldan ve doğru bir şekilde çözerek kuluçka aşamasını tamamlamıştır. Örnek olarak bir şekil çizmiş, bu şekli 10 bölmeye ayırmış, 7 günden sonra kalan 3 bölme için yarım gün yazmıştır. Cevabı 7,5 gün olarak doğru bir şekilde bulmuştur. Ö10 ise soruyu sadece dört işlem yaparak çözmüş ve doğru cevaba ulaşmıştır. 3 metre yukarı için +3, 2 metre aşağı için -2 sayılarını kullanarak günde 1 metre yukarı doğru tırmanma miktarını +1 olarak kabul etmiştir. 7 metreye kadar tırmandıktan sonra gündüz 3 metre tırmandığında yeryüzüne çıktığı için aşağıya kaymayacağını fark etmiştir. Cevabı 7,5 gün olarak yazmıştır.

Yaratıcılığın 3. aşaması olan aydınlanma aşamasını Ö6 ve Ö7 tamamlamıştır. Ö8, Ö9 ve Ö10 ise aydınlanma aşamasını gerçekleştirememişlerdir. Ö6 örnek olarak kullandığı ikinci yol olan örüntü oluşturmada salyangozun bulunduğu konumları ayrıntılı incelemiştir. Daha önce çözmüş olduğu benzer bir basit problemi hatırlayarak aydınlanma aşamasına ulaşıp bu problemde de aynı yöntemi kullanmıştır. Ö7 ise problemi daha farklı bir yoldan çözmesi istendiğinde önce biraz düşünmüş, *"Buldum, geriye doğru çalışma yöntemi ile de yapabilirim."* diyerek şimşek çakması gibi bir aydınlanma anı yaşamıştır. Geçmişte kullandığı bir yöntem zihninde canlanmıştır. Böylece Ö7 de aydınlanma aşamasını etkili bir şekilde tamamlamıştır. Ö8 problemi hatalı çözmüş ve aydınlanma aşamasına ulaşamamıştır. Ö8'in problemi tam olarak anlamadığı düşünülmektedir. Ö9 problemi mevcut bilgileri ile çözmüş, zihninde canlanan bir durum olmamış ya da aniden hatırladığı bir bilgiyi kullanmamıştır. Ö10 ise problemi hazırladığı ön bilgileri ve ölçütleri kullanarak problemi çözmüş, birden hatırladığı bir bilgiyi kullanmamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Doğrulama aşamasını Ö6, Ö7 ve Ö9 tamamlamıştır. Ö8 ve Ö10 ise doğrulama aşamasını gerçekleştirememiştir. Ö6 yaptığı işlemleri kontrol ederek ve kurduğu örüntüyü inceleyerek problemin sağlamasını yapmıştır. Ö7 çizdiği şekil üzerinde üç yukarı iki aşağıya çalışarak daha somut bir şekilde çözümünü doğrulamıştır. Ö9 da Ö7'ye benzer olarak çizdiği 10 bölmeli şekil üzerinde üç yukarı iki aşağı hareket ederek 7 günde 7 metreye geldiğini görmüş ve daha sonra kalan 3 metreyi bir gündüzde çıkacağını göstermiştir. Ö8 çözümünde hataya düşmüş, doğru cevaba ulaşamamıştır. Fakat yanlış yaptığını bile fark etmemiştir, çünkü doğrulama aşaması için bir adım atmamıştır. Ö10, problemi çözdükten sonra geriye dönük kontroller yapmamış ve farklı bir yoldan da problemi çözemeyeceğini söylemiştir.

Yapılan bu incelemeler sonucunda salyangoz problemi ile ilgili öğrencilerin genel olarak yaratıcılıklarını sergileyebildikleri söylenebilir. Ö6 diğerlerinin kullanmadığı örüntü oluşturma yöntemini tam ve etkili bir şekilde kullanarak yaratıcılığını sergilemiştir. Ö7 ise probleme 3 farklı çözüm yolu üreterek hepsinde doğru cevaba ulaşmıştır. Ö6 ve Ö7'nin özellikle matematiksel yaratıcılık açısından salyangoz problemini doğru ve etkili bir şekilde çözdükleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerine verilen açık uçlu 4 adet çok çözümlü problem aracılığıyla problemleri çözme sürecindeki çözümlerinin incelenmesi ve matematiksel yaratıcılıklarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre 7. sınıf öğrencilerinin çok çözümlü problemlere çok fazla çözüm yolu üretemedikleri belirlenmiştir. Çözümler genel olarak doğru olmakla birlikte, özgün olma özelliği de taşımaktadır. Yani doğru ve özgün çözüm yapan öğrencilerin, ürettikleri çözümlerinin "akıcılık, özgünlük, esneklik ve doğruluk" kriterlerine uymasından dolayı matematiksel yaratıcılıklarının olduğu da görülmektedir. Yapılan çözümler incelendiğinde 7. sınıf düzeyindeki 5 öğrenciye verilen kutu problemine öğrenciler en az 1 en fazla 3 çözüm, top problemine en az 1 en fazla 2 çözüm, konser problemine en az 2 en fazla 4 çözüm ve trafik lambası problemine en az 1 en fazla 3 çözüm yolu bulmuşlardır.

Araştırmada öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının incelenmesi amacıyla kullanılan problemler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, mevcut bilgilerini kullanabilmelerine, matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabilmelerine, kazanımları doğrultusunda kendilerine özgü yeni bir çözüm yolu keşfetmelerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları çözümler incelendiğinde tüm problemlerde hiçbir çözüm yolu bulamayan katılımcıların yanısıra öğrencilerin çoğunluğunun matematiksel yaratıcılıklarını etkili bir şekilde sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Problem çözümleri genel olarak incelendiğinde öğrenciler çoğunlukla hazırlık ve kuluçka aşamalarını tamamlarken, aydınlanma ve doğrulama aşamalarını gerçekleştiren öğrencilerin az sayıda olduğu görülmüştür. Öğrenciler problem çözümlerinde geleneksel yöntemleri daha fazla kullanmışlardır. Bu durum öğrencilerin genel olarak bir problemi çok fazla yoldan çözmeye alışık olmadığını, bilgi eksikliklerinin olduğunu ve problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir.

Okul matematiğinde ve ders kitaplarında matematiksel yaratıcılığa teşvik eden problemlere çok fazla yer verilmesi gerektiğinin önemi bulgularda karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler çok sık karşılaşmadıkları için problemlere fazla çözüm yolu üretememişlerdir. Leikin ve Levav-Waynberg'in

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(2008) yaptıkları araştırmada okul çocuklarında matematiksel yaratıcılığın incelenmesi için çok çözümlü görevlerin etkili bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum çok çözümlü problemlerin matematiksel yaratıcılık açısından önemli olduğunu desteklemektedir. Osakwe, Egara, Inweregbuh, Nzeadibe ve Emefo (2023) çok çözümlü görevlerin öğrencilerin matematiksel yaratıcılığını artırmak için etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmalar matematiksel yaratıcılığın okul matematiğindeki gerekliliğinin önemini desteklemektedir. Öğrencilerin çok çözümlü problemlerle daha sık karşılaşması matematiksel yaratıcılıklarının gelişmesi açısından önemlidir. Maulidia, Johar ve Andariah (2019) yaptıkları çalışmalarında matematik problemlerini çözmedeki yaratıcılığın problem temelli öğrenme ile geliştirilebileceği sonucuna varmışlardır. Siswono (2010) öğrencilerin matematiksel yaratıcı düşünme seviyeleri için bir çerçeve geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencileri açık uçlu problem çözümlerindeki seviyelerini sıfırdan 4'e kadar 5 farklı yaratıcı düşünme seviyesinde belirlemişlerdir.

Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun problemlere ilişkin birden fazla çözüm yolu üretebildikleri gözlemlenmiştir. 7. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin matematiksel yaratıcılık açısından değerlendirildiğinde hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarını daha doğru ve etkili bir şekilde tamamladıkları söylenebilir. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin daha gelişmiş olması, mevcut bilgilerini daha verimli kullanabilmeleri, kavramlar arasında daha iyi ilişki kurabilmeleri, genelleme yapabilmeleri ve örüntü oluşturabilmeleri ile ilgili olabileceğinin göstergesidir.

Öğrencilerle yapılan klinik görüşmelerde 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye daha istekli oldukları, hazır bulunuşluklarının daha iyi olduğu, özellikle örüntüleri fark etme konusunda matematiksel yaratıcılıklarını sergileyebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak problemleri doğru bir şekilde en az iki yöntemle çözebildikleri görülmüştür. Fakat bazı 8. sınıf öğrencilerinin daha farklı yöntemler kullanarak daha orijinal çözümler yaptığı söylenebilir. 8. sınıf öğrencileri problem türüne göre de matematiksel yaratıcılık açısından farklılık göstermişlerdir. Şeker probleminde tüm öğrenciler denklem kurma yöntemini kullanarak ve neredeyse aynı şekilde denklem kurarak problemi geleneksel yöntemle çözmüşlerdir. Öğrenciler kısa yoldan hızlı bir şekilde çözüme ulaşmayı tercih etmektedirler. Farklı bir çözüm yolu bulması istenmediğinde, farklı yöntem ve kavramları kullanarak yeni çözümler yapmayı gerekli bulmamışlardır. Çünkü rutin olmayan problemlerle uğraşmalarını sağlayacak çok fazla etkinliğe yer verilmemektedir. Çok çözümlü problemlerin matematiksel yaratıcılığı geliştirmek açısından önemli olduğu bu durumu desteklemektedir. Aydağ (2021), 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel yaratıcılık düzeyleri ve akademik başarıları ile ilgili yaptığı çalışmada akademik anlamda başarılı olmayan öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının daha başarılı olanlara göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Kirişçi, Sak ve Karabacak (2020) yaptıkları çalışmada seçmeli problem çözme modelinin öğrencilerin matematiksel yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Bu çalışma da matematiksel yaratıcılığın gelişmesinde çok çözümlü problem çözmenin önemini ortaya koymaktadır.

7. sınıf öğrencileri salyangoz probleminde dikkat etmeleri gereken bir noktayı gözden kaçırdıkları için problemi genel olarak ya yanlış çözmüş ya da fazla çözüm yolu üretememişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin problemi çözmek için hangi yöntemi kullanacaklarını belirleyememeleridir. Lev-Zamir ve Leikin (2011) öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili becerileri kazanabilmelerinin ancak yaratıcılığa

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önem veren öğretmenler tarafından gerçekleştirilebileceğini bunun için öncelikle öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin anlaşılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle eğitimde öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik edecek etkinliklere yer verilmesi ve öğretmenlerin de öğrencilerin matematiksel yaratıcılığına önem vermesi gerekmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin çok çözümlü problemleri çözme sürecinde hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamaları matematiksel yaratıcılık açısından incelendiğinde 7. sınıflara göre özellikle aydınlanma aşamasını daha etkili ve tam olarak gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra doğrulama aşamasını da 8. sınıf öğrencileri çoğunlukla gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca 8. sınıf öğrencileri kavramları daha etkili ifade edebilmiş, problem çözerken daha güçlü iletişim kurmuş ve hatalarını fark ettiklerinde genel olarak geriye dönüp düzeltmişlerdir. Koloğlu (2023) tarafından matematiksel anlamda üstün yetenekli olan öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarını ve matematiksel iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin %75'inin orta düzeyde matematiksel yaratıcılığa, orta ve üstü düzeyde matematiksel iletişim becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile bu çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Çünkü bu çalışmada ölçüt olarak bir önceki dönem not ortalaması 85 ve üzeri olan, akademik başarısı yüksek öğrencilerle çalışılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin daha fazla okul deneyimi dolayısıyla matematikle uğraşma deneyimi olması doğrulama aşamasını gerçekleştirmiş olmalarında etken olabilmektedir.

Öğrencilerin problemlere çok çözüm üretemediği göz önüne alındığında öğretmenlerin çok çözümlü problemleri çözme sürecinde öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmesi açısından öğretmenler derslerinde bu tarz problemlere daha çok yer verebilirler. Çok çözümlü açık uçlu problemlerin öğrencilerin matematiksel yaratıcılığını geliştirmesi açısından önemli olduğu düşünülürse çok çözümlü problemlere müfredatta yer verilebilir. Ders kitaplarının ünite sonu bölümlerine ilgi çekici ve yaratıcı düşünmeye teşvik edecek açık uçlu rutin olmayan problemlerden çok çözümlü olanlar eklenebilir. Ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeylerinde de çok çözümlü problemler kullanılarak öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejileri üzerinde matematiksel yaratıcılıkları değerlendirecek çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin problem çözme sürecindeki matematiksel yaratıcılıklarının değerlendirilmesine ilişkin karma desenler kullanılabilir. Öğrencilerin çok çözümlü problemlere birden fazla çözüm üretebileceği öğretimler tasarlanarak öğrencilere faydalı olabilecek çalışmalar yapılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Amabile, T. M., and Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *46*(1), 3-15.

Aydağ, E. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel yaratıcılık düzeyleri ile matematiksel skorları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma [A research on the relationship between 8th grade students' mathematical creativity levels and mathematics score][Unpublished master's thesis]. *Bahçeşehir University*.

Bahar, A. K., and Maker, C. J. (2011). Exploring the relationship between mathematical creativity and mathematical achievement. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, *3*(1), 33-48.

De Bono, E. (1993). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Thinkig.* London: Harper Collins.

Furinghetti, F., and Morselli, F. (2009). Every unsuccessful problem solver is unsuccessful in his or her own way: affective and cognitive factors in proving. *Educational Studies in Mathematics*, *70*(1), 71-90.

Goldin, G. A. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, *17*(2), 137-165.

Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school chilren. *Educational studies in mathematics*, *18*(1), 59-74.

Hetzroni, O., Agada, H., and Leikin, M. (2019). Creativity in autism: an examination of general and mathematical creative thinking among children with autism spectrum disorder and children with typical development. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*, 3833-3844.

Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, *49*(4), 292-299.

Kirisçi, N., Sak, U., and Karabacak, F. (2020). The effectiveness of the selective problem solving model on students' mathematical creativity: A Solomon four-group research. *Thinking Skills and Creativity*, *38*, 100719.

Koloğlu, D. (2023). *Matematiksel üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının ve matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lev-Zamir, H., and Leikin, R. (2011). Creative mathematics teaching in the eye of the beholder: focusing on teachers' conceptions. *Research in Mathematics Education*, *13*(1), 17-32.

Leikin, R. (2007, February). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. In *the proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2330-2339).

Leikin, R., and Levav-Waynberg, A. (2008). Solution spaces of multiple-solution connecting tasks as a mirror of the development of mathematics teachers' knowledge. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *8*, 233-251.

Leinhardt, G., and Schwarz, B. B. (1997). Seeing the problem: An explanation from Polya. *Cognition and Instruction*, *15*(3), 395-434.

Levav-Waynberg, A., and Leikin, R. (2012). The role of multiple solution tasks in developing knowledge and creativity in geometry. *The Journal of Mathematical Behavior*, *31*(1), 73-90.

Liljedahl, P., and Sriraman, B. (2006). Musings on mathematical creativity. *For the learning of mathematics*, *26*(1), 17-19.

Maulidia, F., Johar, R., and Andariah, A. (2019). A case study of students'creatıvıty ın solvıng mathematıcal problems through problem based learnıng. *Infinity Journal*, *8*(1), 1-10.

Mumford, M. D. (Ed.). (2011). *Handbook of organizational creativity*. Academic Press.

Osakwe, I. J., Egara, F. O., Inweregbuh, O. C., Nzeadibe, A. C., and Emefo, C. N. (2023). Interaction patterns: An approach for enhancing students' retention in geometric construction. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *18*(1), 07-20.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*.

San, İ. ve Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1167-1193.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Schindler, M., and Lilienthal, A. J. (2020). Students' creative process in mathematics: Insights from eye-tracking-stimulated recall interview on students' work on multiple solution tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *18*(8), 1565-1586.

Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM–Mathematics Education*, *29*(3), 75-80.

Siswono, T. Y. E. (2010). Leveling students' creative thinking in solving and posing mathematical problem. *Journal on Mathematics Education*, *1*(1), 17-40.

Soylu, Y., ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başariya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(11), 97-111.

Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics?. *Journal of Secondary Gifted Education*, *17*(1), 20-36.

Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational leadership*, *52*(3), 36-40.

Torrance, E. P. (1972). Can We Teach Children to Think Creatively?.

Torrance, E. P., Goff, K., and Kaufmann, F. (1989). Are we teaching our children to think about the future?. *Gifted Child Today Magazine*, *12*(6), 48-50.

Turaşlı, N. K. (2012). Erken çocukluk eğitiminde kültürlerarası yaklaşım. *Journal of Education and Future*, *1*(1), 37-48.

Wallas, G. (1926). The art of thought (No. 24). Harcourt, Brace.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilerde Sosyal Katılım Becerisinin Kazandırılması ile İlgili Görüşleri

Opinions of Social Studies Teachers on Acquiring Students' Social Participation Skills

Kamil UYGUN, Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, kamil.uygun@usak.edu.tr

Şifa KARABULUT GÜNHAN, Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, s.sifa0101@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 17 Eylül 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 12 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Uygun, K. ve Karabulut Günhan, Ş. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1194-1214.
DOI. 10.51460/baebd.1551651

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Eğitim ile şekillenen toplumumuzda bireyler birçok değer ve beceri kazanarak topluma adapte olurlar. Topluma uyum sağlamaları için en önem teşkil eden ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında da bulunan sosyal katılım becerisi insanları sosyal yaşama katarak toplumsal ilişkileri düzenlemeye katkı sağlar. Toplum için önem teşkil eden sosyal katılım becerisinin öğrencilere kazandırılması da bir o kadar önemlidir. Bu nedenle sosyal katılım becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretim sağlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki düşünceleri önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılım becerisini geliştirmeye yönelik görüşlerini ortaya çıkararak alanyazına katkı sağlamaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 20 katılımcı ile yüz yüze ve telefonla görüntülü yapılan görüşmeler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular öğrencilerin daha çok sosyal aktiviteye katılarak bu beceriyi kazanabileceğini gösterirken bunun için sosyal bilgiler ders saatinin yeterli düzeye getirilmesi gerekliliğini de göstermektedir. Araştırma sonuçları, sosyal katılım becerisi ile öğrencilere sosyallik, özgüven, uyum, duyarlılık, işbirlikçi, empati gibi davranışların kazandırılmasının hedeflendiği açığa çıkarmıştır. Sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemlerin ise deneyimleme, sosyal etkinlikler, aktif öğrenme etkinlikleri, örnek olaylar, akran öğretimi gibi yöntemlerin olduğu açığa çıkmıştır. Sosyal katılım becerisi kazandırılırken öğretim esnasında pasif öğrenci, ders saati yetersizliği, akran zorbalığı, kalabalık sınıf mevcudu gibi bazı problemlerin varlığı saptanmıştır. Sosyal bilgiler dersi ders saatinin artırılması ve öğretmen, veli, rehberlik ile iş birliği yapılması halinde sosyal katılım becerisinin gelişebileceğini göstermektedir. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması umulmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Sosyal katılım becerisi, Sosyal bilgiler öğretmeni.

Abstract. In our society shaped by education, individuals adapt to society by gaining many values and skills. One of the most important skills for them to adapt to society is social participation skill. Social participation skill included in social studies curriculum contributes to organizing social relations by including people in social life. It is equally important for students to gain social participation skill which is important for society. Therefore, the thoughts of social studies teachers who provide education for gaining social participation skill are important. For these reasons, the aim of the research is to contribute to the field by revealing the thoughts of social studies teachers on developing social participation skill. Phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods was used as the method in the research. The findings obtained as a result of the interviews conducted with 20 participants showed that students can gain this skill by participating in more social activities, and it also showed that social studies lesson hours should be increased to a sufficient level for this. It is predicted that social participation skill will develop by increasing social studies lesson hours and providing opportunities to teachers.
Keywords: Social studies, Social participation skills, Social studies teacher.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In order to gain social participation skills that can be effectively transferred through social studies, social studies teachers who teach this course are of great importance. Therefore, it is also very important to obtain the opinions of social studies teachers. For this reason, this study aims to seek the opinions of social studies teachers regarding the acquisition of social participation skills. Based on this purpose, the following questions are sought to be answered:
What are the desired behaviors to be gained by students through social participation skills?
What are the effective methods for gaining social participation skills?
What are the difficulties encountered during the course while gaining social participation skills?
What are the solution suggestions for the difficulties encountered during the course while gaining social participation skills?
What are the differences between students with high and low social participation skills?
What should be done to minimize the differences between students with high and low social participation skills?

Method. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the study consists of social studies teachers working in Usak province. Data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The analysis of the collected data was done according to content analysis.

Results. It has been observed that the desired behaviors to be gained by students with social participation skills are being social, being self-confident, being compatible, being sensitive, being cooperative, being able to empathize, being able to communicate, gaining experience, acting scientifically, having a different perspective, and having a healthy state of mind. By gaining social participation skills, students gain social behaviors such as participating in social activities and being in groups, and by being able to express themselves bravely and not being shy, they also gain self-confidence. According to teachers, it has been determined that the effective methods for gaining social participation skills are gaining experience, directing to social activities, active learning techniques, sample events, individualized teaching techniques, peer teaching, and being a role model. While social participation skills can be effectively gained by gaining experience through learning by doing and living in social life, this skill can also be successfully gained by directing students to social activities such as tree planting activities and taking part in the choir. Solution suggestions for the difficulties encountered during the course while providing social participation skills are encouraging students, having them do group work, ensuring discipline, taking student levels into consideration, increasing lesson hours, providing training outside the classroom, cooperating with the family, implementing skill-based education practices, managing lesson hours effectively, reducing lesson content, providing correct information to students, cooperating with guidance and implementing process-oriented education.

Suggestions. In order for teachers to bring students together with social activities, class hours should be increased or additional hours should be given for social activities. All branch teachers, guidance counselors and parents should cooperate. Students should be directed to social activities. Students should not be offended and they should not be allowed to belittle each other among their peers. Students should be supported to discover their talents. Group work should be done among students.

Uygun, K. ve Karabulut Günhan, Ş. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1194-1214.
DOI. 10.51460/baebd.1551651

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim, bireyleri bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırarak yetiştirme amacı taşımaktadır (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2014). Bu nedenle eğitim, günümüzde toplumların gelişmesinde oldukça önem teşkil etmektedir. İnsan davranışlarında kırılma yaşatan eğitim, günümüzde artık bilgi temelinin yanı sıra beceri kazandırma konusunda da uğraş verilen bir alandır. Çünkü, çağdaş eğitim anlayışı becerilerin öğretim adımları ile bireylere kazandırılmasını öngörmektedir (Çelikkaya, 2011). Öğretiminin ilk basamaklarında öğrenciler hayatlarının sonraki dönemlerinde faydalı olacak birçok beceri, bilgi ve davranışlar kazanır. Sosyal bilgiler bu süreçlerde bireyleri hayata hazır hale getiren en öncelikli derslerdendir (Coşkun ve Samancı, 2012).

Sosyal bilgiler dersi bireylerin, hayatta pasif ve edilgen olmaktan çıkarıp aktif ve etken olmalarını sağlar (Tarhan, 2015) bundan dolayı bireylere beceriler kazandırma gayreti güder. Bireylerde birçok alanda ve farklı disiplinlerle geliştirilmeye çalışılan beceriler olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de kazandırılmaya çalışılan beceriler mevcuttur. Sosyal bilgiler, iyi vatandaş yetiştirmek maksadıyla, sosyal bilimler alanlarındaki bilgiler ışığında, bireylere sosyal hayat ile ilgili beceri, bilgi, değer ve davranışların aktarıldığı bir ortaokul dersidir (Şahin, 2020). Dunn'a (1919; aktaran Keskin, 2019) göre, Sosyal bilgiler, insanı ve insanların oluşturduğu toplumun birlik olması ve ilerlemesi konularıyla ilgilenen bir daldır. Başka bir tanıma göre ise sosyal bilgiler, haklarının, sorumluluklarının ve milli kültürünün bilincinde olan ve bununla birlikte sürekli ilerleyen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmeyi hedef edinen bir disiplindir (Akgül, 2021). Bu tanımlardan yola çıkarak ideal vatandaşlar ve uyum sağlayabilen bireyler yetiştirme amaçları taşıyan sosyal bilgiler dersi bu amaçlara uygun olarak öğrencilere bazı beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS, 1994) sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması hedeflenen başlıca becerileri üç başlıkta toplamıştır. Bunlar: bilgi edinme becerisi, bilgileri düzenleme ve kullanma becerisi ve kişilerarası ilişkiler ve sosyal katılım becerisidir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında sosyal bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılan beceriler beş ana başlık altında verilmiştir: Kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, beceriler arası ilişkiler (MEB, 2024). 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerini kapsayan bu beceriler her sınıf düzeyinde alt başlık olarak sosyal katılım becerisine yer vermiştir. Bu beceriler aynı zamanda bireyleri günümüzün değişen şartlarına hazır hale getirmeyi amaç edinmektedir (Mutluer, 2013). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu temel becerilerin her biri oldukça önem arz etmektedir fakat bunlar arasından sosyal katılım becerisine ayrıca değinmek gerekirse, ilk defa 2005 yılında programda yer alan sosyal katılım becerisi daha sonra düzenlenen 2018 programında da yer almıştır (Şahin, 2020). Akabinde 2023 yılında içeriği tekrardan düzenlenen sosyal bilgiler öğretim programında da sosyal katılım becerisi yer almıştır.

Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen günümüz dünyası; siyasal, ekonomik, kültürel alanlarda olduğu gibi sosyal çevre konusuna da etki etmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Zaten becerilerin başlıca ortaya çıkış sebebi de değişen ve karmaşık hale gelen dünyanın durumudur (Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016). Bu nedenle değişen dünya ile birlikte sosyal çevreye de uyum sağlamak şart olmuştur. İnsanların farklılıklarına rağmen çevresinin gerekliliklerine uyum sağlaması, çevresine etkin katılım sağlaması, girişken olması gibi sosyal becerileri kazandırma konusunda eğitimin rolü ön plana

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkmaktadır. Eğitim formal ve informal olmak üzere iki başlık altında incelenir. Formal eğitim, okullarda verilen eğitim iken informal eğitim ise hayat boyu devam eden herhangi bir öğretim programına ihtiyaç duyulmadan gerçekleşir. Formal eğitimde öğretim programının varlığı önemlidir. Öğretim programları, bireylerin çeşitli becerilerini geliştirip başarılı olmalarını sağlarken yaratıcılıklarının artmasına da katkıda bulunmalıdır (Tay ve Öcal, 2008). Okullar, küçük yaştan itibaren bireylerin sosyalleşebileceği bir ortam olduğu için çağımızda artık okullarda bilgi odaklı eğitime ek olarak bireylerin sosyalleşmesi, değişen dünyaya uyum sağlaması için gerekli olan beceriler ve değerler kazandırılması da oldukça önem teşkil eden bir meseledir (Şahin ve Karatekin, 2022b). Sosyal yaşama hazırlığa yönelik olan gerekli yetkinliklerin kazandırılmasında özellikle sosyal bilgiler dersi bir adım öne çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan sosyal katılım becerisi tam olarak bu söz konusu yetkinliklerin kazandırılmasında rolü olan bir beceridir (Erdoğan, 2019). Sosyal katılım, tamamen gönüllü olarak vatandaşların sorumluluklarını, ilgisi olan konuları ve sosyal olaylara karşı tavrını ve farkındalığını ortaya çıkarmaktadır (Coşkun, Kodal ve Ersoy, 2022). Sosyal katılımda bireylerin, kendilerini ve çevresindekileri ilgilendiren toplumsal sorunların veya dünyayı ilgilendiren evrensel sorunların çözümüne katılması dikkate alınır (Akfırat ve Çok, 2013). Sosyal katılım becerisi, formal öğrenmeye ek olarak okul dışındaki informal süreçteki sosyal ilişkileri de içermektedir (Ocakcı ve Samancı, 2018). Sosyal katılım, bir öğrenme etkinliğine katılım gibi formal süreçlerin yanı sıra aile içindeki iş bölümüne katılım, akran ilişkisine katılım, akraba ve mahalle ilişkisine katılım gibi sosyal çevreyle ilgili informal süreçleri de içerir. Sosyal katılım becerileri, çocukları hem okul ortamında hem de sosyal yaşamda sosyal, kültürel, sanatsal ve spor faaliyetlerine katılmaya teşvik etmeyi, böylece öz güveni ve sorumluluk duygusunu geliştirmeyi amaçlar (Samancı, Ocakcı ve Seçer, 2018; Şahin, 2020). Sosyal bilgiler dersinin öğretim programındaki sosyal katılım becerisine göre bireyler, iletişim becerilerini geliştirerek toplumsal ilişkilerini düzenlemeli, sosyal yaşama katılıma önem vererek toplumsal konularda yaşanabilecek sorunlara çözüm önerileri sunabilmelidir (MEB, 2024). Öğrencilere sosyal katılım becerisini etkili bir şekilde kazandırmak için yakın çevreden olaylar ya da güncel durumlar ele alınıp ve öğrencilere uygulamalı görevler verilerek onları süreç içinde etkin kılmak etkili yöntem olabilmektedir (Altınok, 2012). Sosyal katılım; topluma hizmette bulunmak, siyasi eylemlerde aktif olmak ve sosyal değişime uyum sağlamak olarak üç kapsamda ele alınabilir (Adler ve Goggin, 2005) aynı zamanda bunların etkin bir şekilde uygulanması için sosyal katılım becerilerinin gelişmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin bilgi seviyesini yükseltmek de sosyal katılım becerilerinin gelişmesine fayda sağlamaktadır. Cress (2012) bu konuda, sosyal katılım becerisi iyi olan öğrencilerin akademik olarak da başarılı olduklarını belirtmiştir.

Alanyazına bakıldığında, birçok araştırmacının sosyal bilgiler eğitiminde sosyal katılım becerisini farklı açılardan inceleyen çalışmalar yaptığı görülmektedir. Seyhan (2014) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal katılım becerisi kavramına yönelik algılarını; Sömen ve Bilgili (2017), öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerine sosyal katılım becerisi kazandırmaya yönelik durumlarını belirlemeyi; Memişoğlu (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılıma ilişkin görüşlerini; Şahin ve Karatekin (2022a), ilkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerin sosyal katılıma ilişkin beceri düzeylerini tespit etmeyi; Şahin ve Karatekin (2022b), sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisini kazandırma süreçlerindeki düşüncelerini; Kara (2022), ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesini; Coşkun, Kodal ve Ersoy (2022), 5. sınıftaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sosyal katılıma dair becerileri edinmelerini; Erol ve Akpınar (2022), ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal katılım becerisi ölçeği geliştirmeyi; Günteke ve Aladağ (2023), İlkokul 4.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık durumları ile sosyal katılıma yönelik becerileri arasındaki durumlarını; Aktepe ve Eren (2023), ilkokulda sosyal katılım becerileri üzerine öğretmen görüşlerini ele almışlardır.

Yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler dersinde sosyal katılım becerisinin kazandırılmasının ve etkili bir şekilde aktarılabilmesinin mümkün olduğunu göstermiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenme öğretme sürecini yürüttükleri için sosyal katılım becerisi hususunda önem teşkil etmektedir. Bundan dolayı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almak faydalı olacaktır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerine başvurmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri nelerdir?" problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar nelerdir?
Sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemler nelerdir?
Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farklar nelerdir?
Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirgemek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmanın amacı, insanların belirli bir fenomene yönelik tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada meydana çıkardıkları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2007). Olgubilim deseni, bireylerin belirli şartlarda ve kendi doğal ortamlarında gerçekleşen durum ve olguları kendi gerçeklikleri içinde anlamayı sağlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinde algılarının ne şekilde ve nasıl olduğunun betimlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecindeki tecrübelerine ve algılarına dayanarak bulgulara ulaşılması amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak il merkezindeki devlet okullarında görevini sürdüren 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 16'sı erkek ve 4'ü kadındır. Araştırmada gizlilik ve etik ilkeler dikkat edilerek katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar öğretmenin ilk harfi ile "Ö" şeklinde kısaltılarak belirtilmiştir (Tablo 1). Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme türü belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ile araştırmacılar kendine yakın ve erişilmesi kolay olan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çalışma grubunu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın yapıldığı dönem, yaz aylarına denk geldiği için araştırmacılar kolay ulaşabileceği yakın çevresindeki Uşak İl merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerini seçmişlerdir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracağı düşüncesiyle araştırmacıların çalışma grubuna erişiminin kolay olması göz önünde bulundurularak bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Ö1	48	Kadın	26
Ö2	44	Erkek	20
Ö3	48	Kadın	23
Ö4	35	Erkek	10
Ö5	47	Kadın	25
Ö6	40	Erkek	13
Ö7	34	Kadın	10
Ö8	34	Erkek	9
Ö9	36	Erkek	7
Ö10	37	Erkek	15
Ö11	42	Kadın	19
Ö12	42	Erkek	20
Ö13	48	Erkek	23
Ö14	47	Erkek	22
Ö15	41	Kadın	16
Ö16	34	Erkek	7
Ö17	41	Erkek	15
Ö18	37	Erkek	11
Ö19	47	Erkek	18
Ö20	39	Erkek	14

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma öncesi ilk adım olarak Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 07.06.2023 tarih ve 2023/132 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Olgubilim deseni ile tasarlanan araştırmalarda temel veri toplama aracı, görüşmedir. Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşme soruları literatürden yararlanarak hazırlanmıştır (Aktepe ve Eren, 2023; Coşkun, Kodal ve Ersoy, 2022; Erol ve Akpınar, 2022; Günteke ve Aladağ, 2023; Kara, 2022; Memişoğlu, 2016; Seyhan, 2014; Sömen ve Bilgili, 2017; Şahin ve Karatekin, 2022a; Şahin ve Karatekin, 2022b). Literatür taraması neticesinde öncelikle 8 soru oluşturulmuştur. Görüşme sorularının amaca uygunluğu için nitel araştırma deneyimi olan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru birleştirilmiştir ve bir soru çıkarılarak görüşme formu biçimlendirilmiştir. Soruların anlaşılırlığı, cevaplama süresinin test edilmesi ve görüşme biçiminin doğası gereği çalışma grubu dışında bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerle görüşmeler, 2023 yılı temmuz ve ağustos aylarında gerçekleşmiştir. Görüşme başlamadan önce araştırmanın amacı hakkında

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kısaca bilgi verilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Veriler, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yüz yüze ve telefonla görüntülü görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu görüşmeler, yaklaşık 20-35 dakika sürmüştür. Telefonun ses kayıt özelliği ile kaydedilmiştir. Görüşme formu, altı sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplara müdahale edilmeden ve olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Görüşme sorularına verilen cevaplar, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür.

Toplanan verilerin çözümlemesi içerik analizine göre yapılmıştır. Bu veri analizinde, yaşantılar ile anlamları ortaya çıkarma hedeflenir. Sonuçlar betimsel olarak sunularak birçok doğrudan alıntılara yer verilir. Ortaya çıkan örüntüler ve temalar etrafında meydana çıkan bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:71-72). Veri analizleri öncesinde görüşmeler transkript edilmiştir. Araştırmada kodlama öncesinde tüm görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Analize başlamadan önce veriler iki kez okunmuş ve ön bilgi oluşturulmuştur. Transkriptler irdelenerek veriler temel öğelerine ayrılmıştır. Metindeki önemli ifadeler, fikirler veya kavramlar belirlenerek ilk kodlar belirlenmiştir. Kodlar, metindeki anlamlı birimlere verilen etiketlerdir. Bu etiketler, metinden alınan kısa ifadeler veya kavramlardır. Kodlar arasındaki bağlantılar incelenerek benzer veya ilişkili kodlar gruplandırılmıştır.

Araştırmada kodlayıcılar arasında uzlaşma meydana gelmiştir. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, tutarlık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılanlar ve analiz süreci ayrıntılı şekilde belirtilmiştir. Uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacıların rolü vurgulanmıştır. Katılımcıların nasıl seçildiği betimlenmiştir. Katılımcıların hepsine aynı sorular sorulmuştur. Araştırma bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerine açılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin dökümü araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Transkriptlerdeki görüşler doğrudan aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında tablolar halinde bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

“Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar nelerdir?” alt problemine yönelik bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlara yönelik kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Sosyal beceriler	Sosyal olma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19
	İşbirlikçi olma	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö20
	Empati kurabilme	Ö8, Ö16, Ö18
	İletişim kurabilme	Ö10, Ö18, Ö20
	Deneyim kazanma	Ö19, Ö20
Kişisel beceriler	Özgüvenli olma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18
	Uyumlu olma	Ö1, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17
	Duyarlı olma	Ö5, Ö7, Ö14, Ö17, Ö18
	Sağlıklı ruh haline sahip olma	Ö12
Akademik beceriler	Bilimsel davranma	Ö6
	Farklı bakış açısına sahip olma	Ö16

Sosyal bilgiler dersinde sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların sosyal olma, özgüvenli olma, uyumlu olma, duyarlı olma, işbirlikçi olma, empati kurabilme, iletişim kurabilme, deneyim kazanma, bilimsel davranma, farklı bakış açısına sahip olma, sağlıklı ruh haline sahip olma davranışları olduğu saptanmıştır.

En fazla bahsedilen davranış sosyal olmaktır. Sosyal katılım becerisi ile öğrencilerin çevresine aktif katılımını aşılamak için sosyal olmaları davranışının önemini vurgulamışlardır. Sosyal olma davranışından sonra en fazla değinilen özgüvenli olma davranışı olmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin kendilerini kolayca ifade edebilmeleri ve cesur olmaları adına önemli olduğu için özgüvenli olmanın üzerinde çokça durmuşlardır. Diğer en çok değinilen davranışlardan biri ise uyumlu olmaktır. Öğrencilerin bulundukları çevreye uyum sağlayabilmesi için uyumun önemine değinerek uyumlu olma davranışı kazandırmanın gerekliliği de araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Üzerinde durulan diğer iki davranış ise işbirlikçi olma ve empati kurabilmedir. Öğrencilerin bir grupla uyumlu olarak ortak hareket edebilmeleri için işbirlikçi olma davranışının önemine değinirlerken, diğer insanları anlayabilmeleri için de empati kurabilme davranışının önemine değinmişlerdir. İnsanlarla zorlanmadan etkileşim içinde olabilmeleri için ise iletişim kurabilme davranışının önemine değinilmiştir. Deneyim kazanma, bilimsel davranma, farklı bakış açısına sahip olma, sağlıklı ruh haline sahip olma davranışları sosyal katılım becerisi ile kazandırılmaya çalışılan diğer davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, sosyal katılım becerisinin eğitim öğretim sürecinde öğrencilere etkili olarak aşılanmasıyla öğrencilerin belirtilen bu davranışlara kendilerini entegre edebileceklerini ve böylece kolaylıkla iletişim kurabilip sosyalleşebileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların neler olduğuna ilişkin bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: "*Öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri, grup içinde uyumlu davranış sergilemeleri, iş birliği ve sorumluluk bilincini kazanmalarına yönelik davranışlardır.*"

Ö3: "*Özgüvenini geliştirmek, toplumda kendine yer edinebilmek, sağlıklı bir ruh haline sahip olmak.*"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö8: "*Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere empati, toplumsal normlara uygun hareket etme ve topluma uyum sağlama, toplumsal değerlerle bağdaşabilme ve bunları içselleştirerek davranış olarak sergileyebilme, bağımsız çalışa bilme ve aynı zamanda bir grup ya da toplulukla uyum içinde çalışabilme gibi davranışlar kazandırılmak istenmektedir*."

Ö10: "*Sosyal katılım becerisi dayanışma, işbirliği, iletişim gücü, kendini doğru ifade etme, toplumsal yaşayışı kolaylaştırma gibi özelliklerin gelişimine katkıda bulunur.*"

Ö20: "*Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere, bireysel ve grupla hareket ederek bu yöndeki potansiyelini ortaya koyabilmesi, iletişim becerileri, işbirlikçi öğrenme deneyimleri gibi davranışlar kazandırılmak istenen davranışlar arasında gösterilebilir*."

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal katılım becerisi edinen öğrencilerde sosyal olma, özgüvenli olma, uyumlu olma, duyarlı olma, işbirlikçi olma, empati kurabilme, iletişim kurabilme, deneyim kazanma, bilimsel davranma, farklı bakış açısına sahip olma, sağlıklı ruh haline sahip olma gibi davranışların gelişeceğini düşünmektedirler.

"Sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemler nelerdir?" alt problemine yönelik bulgular

Araştırmamızın ikinci sorusu olan "Sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemler nelerdir?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Etkili olan yöntemlere yönelik kodlar

Kodlar	**Katılımcılar**
Deneyim kazandırma	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20
Sosyal etkinliklere yönlendirme	Ö4, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15
Aktif öğrenme teknikleri	Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö18, Ö20
Örnek olaylar	Ö6, Ö8, Ö10, Ö18, Ö20
Bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri	Ö1
Akran öğretimi	Ö1
Rol model olmak	Ö17

Öğretmenlere, sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemlerin neler olduğu sorulduğunda deneyim kazandırma, sosyal etkinliklere yönlendirme, aktif öğrenme teknikleri, örnek olaylar, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri, akran öğretimi, rol model olmak cevapları verilmiştir. En fazla üzerinde durulan yöntem deneyim kazandırma olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin deneyim yoluyla, yaparak yaşayarak bir faaliyete etkin katılması ile daha sosyal olabileceğini vurgulamışlardır ve böylece bu beceriyi kazanmasının daha etkili olacağı üzerinde durmuşlardır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise öğrencileri sosyal faaliyetlere yönlendirerek etkinlikler yoluyla sosyal katılım becerisini daha iyi kazandırabileceklerini belirtmişlerdir. Diğer yöntemler olarak ise aktif öğrenme tekniklerinin ve örnek olayların önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencileri ders esnasında aktif tutarak veya örnek olaylar ile ilgili etkinliklerle sosyal katılımlarını güçlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri, akran öğretimi, rol modellik ise sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan diğer yöntemler olarak belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmaya katılan öğretmenler bu yöntemleri derslerine entegre ederek sosyal katılım becerisinin etkili bir şekilde kazandırılabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemler neler olduğuna ilişkin bazı doğrudan alıntıları şu şekildedir:

Ö1: "*Farklılaştırılmış öğrenme teknikleri, yaparak yaşayarak öğrenme, akran öğretimi gibi yöntemlerin etkili olduğunu düşünüyorum*."

Ö4: "*Bu becerinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemi oldukça fazladır. Öğrencilerin sosyal, eğitsel, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımları sağlanarak bu becerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin liderlik becerileri desteklenerek sosyal katılım becerisi güçlendirilebilir.*"

Ö12: "*Öğretmenin öğrenciye birebir uygulamalar yaptırması ve takip etmesi.*"

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine göre, öğrencilere deneyim kazandırma, öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirme, derslerde aktif öğrenme teknikleri kullanma, örnek olaylar ile ders işleme, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri kullanma, akran öğretimi yaptırmak, rol model olmak gibi yöntemler kullanarak öğrencilere sosyal katılım becerisinin kazandırılabileceğini ifade etmektedirler.

"Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?" alt problemine yönelik bulgular

Araştırmamızın üçüncü sorusu olan "Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Karşılaşılan güçlüklere yönelik kodlar

Kodlar	**Katılımcılar**
Pasif öğrenci	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18
Ders saati yetersizliği	Ö1, Ö8, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20
Akran zorbalığı	Ö2, Ö20
Kalabalık sınıf mevcudu	Ö5, Ö8
Öğrenci farklılığı	Ö1, Ö6
Sınıf yönetimi güçlüğü	Ö10, Ö11
Eğitimcilerin çağdaş olmaması	Ö20
Velilerin tepkisi	Ö16

Ulaşılan bulgular sonucunda bazı öğretmenler pasif olan öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları için onları sosyalleştirmekte güçlük çektiklerine değinirken bazı öğretmenler ise ders saati yetersiz kaldığı için teorik öğretimin dışına çıkamadıklarını, sosyal faaliyetlere yer veremediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin daha az sosyal olduklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise akran zorbalığına değinerek ders katılımları esnasında, teneffüslerde veya sosyal yaşamlarında öğrencilerin birbirlerini incitici davranışları nedeniyle sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle her öğrenci ile etkili bir şekilde ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Farklı düzeyde öğrencilerin olması yine öğrencilerle ilgilenmekte zorluk olan bir başka sebeptir. Tüm bunlar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sınıf yönetim güçlüğünü de beraberinde getirmektedir. Bazı eğitimcilerin çağdaş olmaması ve öğrencilere ayak uyduramaması, velilerin öğrencilerin sosyal olmasına karşı bazı olumsuz tepkileri ise diğer yaşanan güçlükler arasında belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğuna dair bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö5: "*Özellikle kalabalık sınıflarda ders içi etkinliklerde etkinliğin uygulanmasında sorun yaşanmaktadır*."

Ö7: "*Öğrencilerin utangaç ve çekingen olmaları en temel problemdir.*"

Ö16: "*Öğrencilerin isteksiz olması. Öğrenci velilerinin öğrencilere verdiği tepkiler sonucunda çocuklarının bu tür etkinliklerde olmasını istememesi.*"

Özetle derslerinde sosyal katılım becerisi kazandırmaya çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar; öğrencilerin çekingen olduğu için pasif kalması, ders saatleri yetersiz olduğu için öğretimin teorikte kalması ve bunun sonucunda sosyal katılımı destekleyememesi, öğrenciler arasında ki akran zorbalığı sebebiyle bazı öğrencilerin sosyalleşememesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğrencilerle yeteri kadar ilgilenememeleri, öğrenciler arasında ki farklılıklar nedeniyle her birine ayrı ilgi gösterilememesi, bazı sınıfların yönetiminde yaşanan güçlükler, bazı eğitimcilerin geleneksel eğitim modelinin dışına çıkmaması, velilerin akademik başarı odaklı olup sosyalliğe karşı olmaları olarak söylenebilir.

"Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerileri nelerdir?" alt problemine yönelik bulgular

Araştırmamızın dördüncü sorusu olan "Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerileri nelerdir?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Çözüm önerilerine yönelik kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci teşvik edilmeli	Ö1, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16
Grup çalışması yaptırılmalı	Ö3, Ö4, Ö6, Ö18
Disiplin sağlanmalı	Ö2, Ö10, Ö11
Öğrenci seviyesi dikkate alınmalı	Ö3, Ö6, Ö20
Ders saati artırılmalı	Ö17, Ö20
Uygun ortam oluşturulmalı	Ö8, Ö12
Aile ile iş birliği yapılmalı	Ö15
Beceri temelli eğitim planlaması düzenlenmeli	Ö8
Ders saati etkili yönetilmeli	Ö1
Ders içeriği azaltılmalı	Ö19
Öğrencilere doğru bilgi aktarılmalı	Ö13
Rehberlik ile iş birliği yapılmalı	Ö4
Süreç odaklı eğitim uygulanmalı	Ö20

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğuna dair öğrenci teşvik edilmeli, grup çalışması yaptırılmalı, disiplin sağlanmalı, öğrenci seviyesi dikkate alınmalı, ders saati artırılmalı, sınıf dışı eğitim yapılmalı, aile ile iş birliği yapılmalı, beceri temelli eğitim uygulanmalı, ders saati etkili yönetilmeli, ders içeriği azaltılmalı, öğrencilere doğru bilgi aktarılmalı, rehberlik ile iş birliği yapılmalı, süreç odaklı eğitim uygulanmalı cevapları verilmiştir. Öğretmenlerin, pasif öğrencileri etkinliklere teşvik ederek derste aktif kılmaları öğrencilerin katılımını olumlu yönde etkileyebilir. Grup çalışmaları ile öğrencileri kaynaştırarak kendi aralarında sosyalleşmeleri sağlanabilir. Sınıfta disiplini sağlayarak eşit bir şekilde herkesin derse katılımı sağlanabilir ve bu da öğrencinin sosyal katılımına pozitif yönde etki edebilir. Öğrenci seviyesine uygun öğretim teknikleri kullanarak, beceri temelli etkinlikler uygulayarak, öğrencilere doğru bilgiler aktarılarak ve ders saatlerini etkili kullanarak sınıf içinde teorik dersin yanı sıra öğrencilerin aktif olabileceği bir atmosfer oluşturulabilir. Araştırmaya katılan öğretmeler belirttikleri çözüm önerileri sayesinde sosyal katılım becerisinin sorunsuz bir şekilde aktarılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak sınıf dışında da etkinlikler ve aile ile iş birliği ile de öğrencilerin sosyal katılımı artırılabilir. Son olarak politika yapıcılara öneri olarak ise öğretmenler tarafından ders saatinin artırılması ve ders içeriğinin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğuna dair bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö3: "*İlk önce sınıftaki öğrenciler seviye gruplarına göre dengeli bir şekilde gruplara ayrılmalıdır. Daha sonra her gruptaki öğrenciler kendi arasında tekrar seviye gruplarına ayrılarak öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre görev paylaşımı yaptırılarak grup çalışmasına teşvik edilmedir*."

Ö6: "*Akademik başarı, cinsiyet vb. özelliklere göre homojen grup olmalı."*

Ö8: "Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerileri olarak: ders bazında akademik kazanımlar azaltılarak beceri temelli kazanımlara ağırlık verilebilir. Sosyal ve psikomotor gelişim alanlarına yönelik derslerin sayısı artırılarak disiplinler arası bir planlama yapılabilir. Köy enstitülerinde olduğu gibi asıl olan öncelikle okulları 4 duvar arasında sıkıştırmadan geniş alanlara kurmalı ve öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikomotor tüm becerileri uygulayabilecek olanaklara sahip eğitim alanları oluşturulmalıdır."

Ö11: *"Öğretmenin her durumda sınıf disiplini yönetimini kaybetmemesi gerekir."*

Sosyal katılım becerisini kazandırmaya çalışırken karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerilerini kısaca özetlemek gerekirse öğretmenler öğrencilerin teşvik edilmesi gerektiğini, öğrencilerin arasında etkileşimi artırmak için grup çalışması yaptırılması gerektiğini, disiplin sağlamayı, öğrenci seviyesini dikkate almayı, ders saatinin artırılmasını, sınıf dışı eğitim yapılmasını, aile ile iş birliği yapılmasını, beceri temelli eğitim uygulamayı, ders saatini etkili yönetmeyi, ders içeriğinin azaltılması gerektiğini, öğrencilere bilgi aktarımını doğru yapmayı, rehberlik ile iş birliği yapılması gerektiğini, süreç odaklı eğitim uygulamasının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farklar nelerdir?" alt problemine yönelik bulgular

Araştırmamızın beşinci sorusu olan "Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farklar nelerdir?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 6'de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Öğrenciler arasındaki farklara yönelik kodlar

Kodlar	**Katılımcılar**
Sosyal ilişkiler	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16
Akademik başarı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö19
Özgüven	Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18
Etkinliklere katılım	Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18
Aile faktörü	Ö6, Ö20
Sosyo-ekonomik faktörler	Ö6, Ö20
Motivasyon	Ö9
Yaratıcılık	Ö17

Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkların neler olduğu sorulduğunda sosyal ilişkiler, akademik başarı, özgüven, etkinliklere katılım, aile faktörü, sosyo-ekonomik faktörler, motivasyon, yaratıcılık cevaplarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler en fazla sosyal ilişkiler konusuna değinmişlerdir. Bazı öğretmenler tarafından sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha pasif oldukları belirtilmiştir. Bazı öğretmenler ise sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Yine sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara oranla daha özgüvenli oldukları ve etkinliklere daha fazla katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer farklar ise aile ve sosyo-ekonomik faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha adaletli aile ortamında yetişen ve sosyo ekonomik durumu iyi olanların sosyal katılım becerisinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Son olarak, sosyal katılım becerisi yüksek öğrencilerin düşük olanlara oranla daha iyi motive olabildikleri ve daha yaratıcı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrenciler arasındaki farklar öğrencilerin sosyal katılım becerisini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkların neler olduğuna dair bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö7: "*Yüksek olan öğrenciler daha dışa dönük özgüvenli ve her alanda daha aktiftir düşük olanlar ise daha içe kapanık özgüveni düşük asosyal çocuklardır*."

Ö8: "*Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farklar tek bir özellikle açıklamak doğru olmaya bilir fakat 10 yıllık meslek hayatımdaki tecrübelerime dayanarak; -sosyal katılım becerisi yüksek öğrenciler genellikle akademik olarak iyi bir seviyede olup lider özellikler göstermekte ve organizasyon becerisi yüksek öğrenciler olarak tarif edebilirim. Sosyal katılım becerisi düşük öğrencilerde ise genellikle içe kapanık bir durum gözlenmekle birlikte kendi çevresinde bir tür klik oluşturarak küçük bir çevre dahilinde iletişim kurduğunu söyleyebilirim."*

Özetle sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyal ilişkiler ile akademik seviyede daha başarılı ve özgüven sahibi olduğu belirtilirken sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin bu konularda daha başarısız olduğu vurgulanmıştır. Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin etkinliklere katılımı daha fazlayken sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin etkinliklere katılımın daha az olduğu belirtilmiştir. Adaletli aile ortamı olan ve ailesinin sosyo-ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre sosyal katılım becerisine daha çok sahip olduğu vurgulanmıştır. Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha motivasyonlu ve yaratıcı olduğu belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirgemek için neler yapılmalıdır?" alt problemine yönelik bulgular

Araştırmamızın altıncı sorusu olan "Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirgemek için neler yapılmalıdır?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.
Öğrenciler arasındaki farkı en aza indirgemek için neler yapılması gerektiğine yönelik kodlar

Kodlar	**Katılımcılar**
Grup çalışmaları yapılmalı	Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20
Pasif öğrenciler etkinliklere dahil edilmeli	Ö6, Ö7, Ö13, Ö17, Ö18, 19, Ö20
Özgüven aşılanmalı	Ö1, Ö3, Ö10, Ö12, Ö18
Aile ile işbirliği sağlanmalı	Ö15, Ö20
İlgilerini çekmek	Ö5, Ö9
Öğretmen ve rehberlik ile işbirliği	Ö4, Ö20
Birebir ilgilenmek	Ö4
Disiplin sağlamak	Ö2
Teşvik etmek	Ö12
Yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak	Ö1

Sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirgemek için neler yapılması gerektiği konusunda öğretmenler tarafından, grup çalışmaları yapılmalı, pasif öğrenciler etkinliklere dahil edilmeli, özgüven aşılanmalı, aile ile iş birliği sağlanmalı, ilgilerini çekmek, öğretmen ve rehberlik ile iş birliği, birebir ilgilenmek, disiplin sağlamak, teşvik etmek, yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak cevaplarını vermişlerdir. Grup çalışmaları ile öğrencileri birbirine kaynaştırarak, pasif öğrencileri aktif hale getirmek için etkinliklere dahil olmalarını sağlayarak ve pasif öğrencilere özgüven aşılayarak, derslerde ilgilerini çekecek davranışlarda bulunarak, disiplini elden bırakmayarak ve pasif öğrencileri teşvik ederek yeteneklerini keşfettirerek sosyal katılım becerisi kazandırılabileceği ve böylece aktif öğrenciler ile aralarındaki farkın en aza indirilebileceği bulgularına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak diğer branştaki öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve veliler ile iş birliği halinde olarak da farkın aza inmesi sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirmek için neler yapılabileceğine ilişkin bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: "*Öğrencilere beceri ve yetenekleri doğrultusunda görevler vererek özgüvenlerini arttırmak, öğrencilerin kendilerini ve yeteneklerini keşfetmelerine ortam hazırlamanın önemli olduğunu düşünüyorum.*"

Ö10: "*Heterojen gruplar oluşturularak farklı özellikteki öğrencilerin birbirlerini tamamlamaları sağlanmalıdır. Ayrıca gruplar sıkça değiştirilmelidir. Bireysel sorumluluklarda ise öğrenciler cesaretlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir*."

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sosyal katılımı yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki bu farkı aza indirmek için kısaca öğrenci- öğrenci, aile- okul, öğretmen- rehberlik gibi iş birliklerinin yapılmasının yanı sıra öğrencilerle özel ilgilenip onlara özgüven aşılamanın ve yeteneklerini ortaya çıkarmanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılım becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini saptamak için yürütülen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Sosyal katılım becerisi ile öğrencilere kazandırılması istenilen davranışların sosyal olma (öğrencilerin çevresi ile sosyalleşebilmesi, iletişim kurabilmesi), özgüvenli olma (iletişim kurma konusunda çekimser olmaması), uyumlu olma (çevresiyle uyum içinde hareket etmesi) , duyarlı olma (çevresindeki toplumsal sorunlara hassasiyet gösterip çözümüne katılım göstermesi), işbirlikçi olma (çevresiyle gerektiğinde iş bölümü yapması), empati kurabilme (başkalarının ruhsal durumunu anlayarak ona göre davranabilmesi), iletişim kurabilme (insanlara kendini açıklayabilmek ve onların açıklamalarını anlamak), deneyim kazanma (sosyal katılım sayesinde bulunduğu ortam veya durumlardan yeni şeyler öğrenmek), bilimsel davranma, farklı bakış açısına sahip olma (farklı fikirlerle karşılaşarak onları kendi bilgileriyle entegre etmek), sağlıklı ruh haline sahip olma (sosyal katılım ile dışa dönük olup daha neşeli olmak) davranışları olduğu görülmüştür. Şahin ve Karatekin'in (2022b) ortak yürütmüş olduğu çalışmada ise sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve onların da etkinliklere katılmaya isteğinin olması, kolaylıkla iletişim kurmak ve grubun bir üyesi olarak cevap vermesi araştırmanın yukarıda belirtilen sonucu ile uyuşmaktadır.

Sosyal katılım becerisi edinen öğrenciler, sosyal faaliyetlere katılarak ve gruplarda yer alarak sosyal olma davranışı kazanmaktadırlar. Kendini cesurca ifade edebilmesi ve çekinik kalmamasıyla da özgüvenli olma davranışını kazanmaktadırlar. Öğrencinin çevresiyle uyumlu olması ve çevresine karşı duyarlı ve korumacı olması da sosyal katılım becerisinin kazandırdığı davranışlara örnek gösterilmektedir. Belirtilen çevresine karşı duyarlı ve korumacı olması sonucu Memişoğlu'nun (2016) çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Memişoğlu'nun çalışmasının sonucuna göre sosyal katılım becerisi öğretmenler tarafından toplumu etkileyen sorunlara çözümler üretme ve çevreye korumacı davranma şeklinde tanımlanmıştır.

Toplumda veya bir grupta uyumlu olarak iş birliği yapması, karşısındakine empati ile yaklaşması, çevresiyle doğru ve etkili iletişim kurabilmesi de sosyal katılım becerisinin kazandırdığı diğer davranışlar olarak görülmektedir. Bunlara ek olarak toplumla veya grupla yaparak ve yaşayarak öğrenme ile deneyim kazanmayı bilmesi, kazandığı bilgileri mantığa dayandırarak bilimsel davranması, sosyal ortamlarda farklı bakış açılarını öğrenmesi ve yalnız olmadığı için sağlıklı ruh haline sahip olması da diğer kazandırılması gereken davranışlar olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlere göre sosyal katılım becerisi kazandırmak için etkili olan yöntemlerin deneyim kazandırma, sosyal etkinliklere yönlendirme, aktif öğrenme teknikleri, örnek olaylar, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri, akran öğretimi, rol model olmak olduğu saptanmıştır. Öğrencilere sosyal yaşam içerisinde yaparak yaşayarak öğrenmesi yoluyla deneyim kazandırarak sosyal katılım becerisi etkili bir şekilde kazandırılabilirken ağaç dikme etkinlikleri, koroda yer alma gibi sosyal faaliyetlere

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yönlendirilmesiyle de başarılı şekilde bu beceri kazandırılabilir. Öğrenciyi ders içinde aktif tutacak, öğrencinin derse katılımını sağlayacak teknikler ve örnek olaylar kullanarak öğrencinin çekingen olması engellenebilir ve sosyal katılımına yönelik temeller atılabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim teknikleriyle çekingen olan öğrencilerle birebir ilgilenerek onların sosyalleşmesi sağlanabilirken akran öğretimi ile de arkadaşlarının vasıtasıyla öğrencilerin sosyal katılım becerisi kazanması sağlanabilir. Fakat bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini, kalabalık sınıflarda uygulamak zor olabilir. Bunlara ek olarak öğretmenin sosyal faaliyetlerde yer alması ve çevresiyle etkili iletişim kurmasıyla öğrencilere rol model olması bu konuda öğrencilerin sosyal katılımını olumlu etkileyebilir.

Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklerin pasif öğrenci, ders saati yetersizliği, akran zorbalığı, kalabalık sınıf mevcudu, öğrencilerin farklı özellikleri, sınıf yönetimi güçlüğü, eğitimcilerin çağdaş yöntemler kullanmaması, velilerin öğrencilere yönelik tepkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde: Bazı öğrencilerin pasif kalmaları, iletişim kurmaktan kaçınmaları, derse ve etkinliklere katılmak istememeleri sosyal katılım becerisi kazandırırken karşılaşılan bir zorluktur. Diğer bir güçlük ise sosyal bilgiler dersi saatinin yetersiz olmasıdır. Ders saati az olduğu için öğretmenlerin derste konuların teorik kısmını anlattıklarını fakat etkinlikler için veya öğrencileri aktif hale getirmek için yeterli zamanlarının olmadığı sonucuna varılmıştır. Bazı öğrencilerin arkadaşları ile alay etmesi nedeniyle bazı öğrencilerin içine kapanık hale gelmesi, derslere katılmaması, teneffüslerde yalnız olması da başka bir sorundur. Sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencilerin farklı düzeylerde ve karakterlerde olması da sorun olarak karşımıza çıkmaktadır çünkü öğrencilerin her biriyle ayrı ayrı ilgilenmek çok güçtür. Kalabalık sınıflar ve katılımcılara göre bazı öğretmenlerin yeterince ilgili davranmamaları nedeniyle sınıf yönetimi zayıf kalmaktadır. Bazı öğretmenlerin yeni teknikleri, modelleri takip etmemesi de bir diğer sorundur çünkü öğrenciler gelişen dünyaya hızla ayak uydurmakta ve öğretmenler bu konuda ileri gitmedikleri için öğrenciler üzerinde etkili olamamaktadırlar. Bazı velilerin teorik ders dışında öğrencilere yaptırılan etkinlikleri gereksiz bulmaları ve sorun çıkarmaları da başka bir güçlüktür.

Sosyal katılım becerisi kazandırırken ders içinde karşılaşılan güçlüklere yönelik çözüm önerileri öğrencilerin teşvik edilmesi, grup çalışmalarının yaptırılması, disiplin sağlanması, öğrenci seviyelerinin dikkate alınması, ders saatlerinin artırılması, sınıf dışında eğitimlerin yaptırılması, aile ile iş birliği yapılması, beceri temelli eğitim uygulamalarının yapılması, ders saatlerinin etkili yönetilmesi, ders içeriğinin azaltılması, öğrencilere doğru bilgi aktarılması, rehberlik ile iş birliği yapılması ve süreç odaklı eğitim uygulanmasıdır (Tablo 5). Görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine göre bu öneriler sayesinde öğrencilerin sosyal katılımı artırılabilir.

Öğrencileri sosyal faaliyetlere yönlendirerek, akranları ile kaynaşmasını sağlamak onları pasif olmaktan çıkarıp aktif olmalarını sağlayabilir. Öğrencileri birbirlerine kaynaştırmak için grup çalışmaları yaptırılabilir. Araştırma ile elde edilen bu sonuç Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sosyal katılım becerisini ele alan Alabaş'ın (2018) sosyal katılımı en çok toplu etkinliklere katılma, iş birliği yapmak olarak belirtmesiyle benzerlik göstermektedir. Öğrenciler üzerinde kurallar ile disiplin sağlayarak akran zorbalığı oluşumu engellenebilir. Katılımcıların önerilerinden yola çıkarak öğrenci seviyeleri akademik, sosyo ekonomik ve psikolojik açıdan dikkate alınarak verilen eğitim ile daha etkili beceri kazanımı oluşturulabilir. Politika yapıcıların ders saatini artırması ile öğrencilere teorik öğretimin dışında etkinlikler yaptırılması için fırsat verilebilir. Öğretmenlerin müze gezisi, çevre temizliği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

etkinlikleri gibi sınıf dışı öğretim yapması da öğrencilerin sosyal katılım becerisi kazanmasında etkili olabilir. Ulaşılan bu sonuç Meadows'un (2019) bir çalışmasında sınıf dışında yürütülen faaliyetlerin öğrencinin akademik başarılarına olduğu kadar motivasyonlarına, sosyal katılımlarına olumlu etki sağladığı sonucuyla sınıf dışı faaliyetlerin olumluluğu açısından benzerlik göstermektedir. Aile ile iş birliği yapılmasıyla öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında da sosyal katılım becerisi kazanmasında etkili olabilir. Öğretmenlere göre, teorik öğretimin yanı sıra becerileri temel alan tekniklerin kullanılması sosyal katılım becerisi açısından olumlu olabilmektedir. Katılımcıların fikirleri doğrultusunda, öğretmenlerin ders saatlerini etkili yönetmesiyle teorik öğretime ek olarak aktivitelerle desteklemesi sosyal katılım becerisi kazanmada olumlu olabilmektedir. Yine katılımcılara göre, politika yapıcıların ders içeriğini azaltması daha çok etkinlik uygulanmasına fırsat sağlayacağından sosyal katılım becerisinin kazanılmasına fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların önerileri doğrultusunda öğretmenlerin akademik bilgilerinin üst düzeyde olması, öğrencilere doğru bilgi aktarmasında önem teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dersi sabote etmemesini sağlamak için öğrenciler doğru yönlendirilmelidir. Araştırmaya katılanlara göre, rehberlik öğretmenleri ile iş birliği yapılarak sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler rehberliğe yönlendirilmelidir. Son olarak öğrenciler anlık değerlendirmeler yerine süreç odaklı değerlendirmelere tabi tutulmalıdır ve ona uygun eğitim verilmelidir.

Sosyal katılım becerisi yüksek olan ve düşük olan öğrencilerin aralarındaki farkların sosyal ilişkiler, akademik başarı, özgüven, etkinliklere katılım, aile faktörü, sosyo-ekonomik faktörler, motivasyon, yaratıcılık olduğu ifade edilmiştir. Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha pasif oldukları sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin ise sosyal ilişkilerde daha aktif oldukları sonucuna ulaşılırken akademik olarak yine sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin derslerinde başarısız, sosyal katılımı yüksek olan öğrencilerin ise derslerinde öğretmenler tarafından daha başarılı bulundukları saptanmıştır (Tablo 6). Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara oranlara daha çok özgüvenli oldukları ve sosyal etkinliklerde daha fazla yer aldıkları sonucuna varılmıştır. Adaletli aile ortamında yetişen ve ailesinin sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin diğerlerine oranla sosyal katılım becerisinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç Mutluer'in (2013) çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde beceri kazandırmada karşılaştıkları problemlere aile faktörüne de vurgu yapması sonucu ve Şahin ve Karatekin'in (2022b) araştırmalarında ulaştığı sınıf öğretmenlerinin fikirlerine göre sosyal katılımda öğrencilerin ailelerinin tutum ve davranışlarını etkili görmeleri sonucu ile uyuşmaktadır. Yani sosyal katılımı düşük olan öğrenciler problemli aile ortamına sahipken sosyal katılımı yüksek olan öğrenciler daha destekleyici ve mutlu aile ortamına sahiptir. Ek olarak Özyürek'in (2015) okul öncesindeki çocuklara yönelik yapılan bir çalışmasında; annelerin demokratik davranışlarının çocukların sosyal becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucu da bu araştırmanın aile faktörü sonucunu destekler niteliktedir. Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin daha iyi motive oldukları ve daha yaratıcı oldukları tespit edilirken sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin motivasyonlarının daha az olduğu ve daha az yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre sosyal katılım becerisi fazla olan ve az olan öğrencilerin aralarındaki farkları en aza indirgemek için yapılması gerekenleri şu şekildedir; öğrencilere grup çalışması yaptırarak birbirleriyle kaynaşması sağlanabilir böylece pasif öğrencilerin çekingen tavırları kırılabilir ve sosyal katılım becerisi kazandırılabilir. Pasif öğrenciler düzenlenen sosyal etkinliklere dahil edilerek sosyal

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

katılım becerisi kazanabilir. Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin özgüveni daha düşük olduğundan onlara cesaret aşılayıp özgüven kazandırarak sosyal katılım becerilerinin artmasına destek olunabilir. Coşkun, Kodal ve Ersoy (2022) çalışmalarında ulaştıkları sosyal bilgiler öğretmeninin, sosyal katılım üzerine örnekler vererek öğrencilerin cesaretlerinin artırılması için teşvik edilmesi gerektiği sonucu bu araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Öğretmenler tarafından aileler ile iş birliği yaparak öğrencilerin evde de söz sahibi olması, teşvik edilerek cesaretlendirilmesi ile özgüvenli hale getirilmesi önerilirken böylece becerisinin artırılması sağlanabileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak okul içinde diğer branş öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğrenciyi geliştirmeye yönelik daha etkili kararlar alınabileceği ifade edilmiştir. Araştırma ile elde edilen bu sonuç Coşkun, Kodal ve Ersoy'un (2022) ulaştığı veli, okul, öğrenci üçgeninde iş birliğinin sosyal katılım becerisi kazandırmada olumlu katkı sağlayacağı yönündeki sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Sosyal katılım açısından pasif kalan öğrenciler ile bire bir ilgilenilerek sosyal olmaları konusunda teşvik edilebilir ve yeteneklerini fark etmesi sağlanabilir. Böylece öğrenci, daha özgüvenli olarak sosyal katılım becerisini artırabilir. Tüm bunlar sayesinde sosyal katılım açısından pasif olan öğrencilerin sosyal katılım becerisi artar ve sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrenciler ile aralarındaki fark azalır.

Araştırma bulguları ile ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Öğretmenlerin, öğrencileri sosyal etkinliklerle buluşturabilmesi için ders saatleri artırılmalı veya sosyal faaliyetlere yönelik ek saat verilmelidir.
- Branş ve rehberlik öğretmenleri ile velilerin iş birliği yapabileceği toplantılar düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenimlerini sürdürebileceği sınıf içi ve sınıf dışı gibi öğretim ortamları kullanılmalıdır. Gönüllü olarak resmî kurumlardaki ve sivil toplum kuruluşlarında toplum yararına etkinliklere katılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini destekleyecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.
- Öğrenciler sosyal etkinliklere yönlendirilmelidir.
- Okul ve sınıflarda yapıcı kurallar belirleyerek öğrencilerin akranları arasında birbirlerini küçük düşürmelerine izin verilmemelidir.
- Öğrenciler arasında grup çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Bu konuda çalışma yapacaklara, öğrencilerin sosyal katılımını sağlayacak ders tasarımı yapmaları önerilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Adler, R. P., and Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education, 3,* 236-253.

Akfırat, O. N., ve Çok, F. (2013). The Turkish adaptation of the scale that effect political and social participation. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 46*(2), 369-398.

Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Aktepe, V. ve Eren, P. (2023). İlkokulda sosyal katılım becerileri üzerine durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24)1, 654-700.

Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Coşkun, D., Kodal, T. ve Ersoy, A.F. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *55*, 129-154. doi:10.9779.pauefd.953313.

Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World, 2*(1), 32-41.

Cress, C. M. (2012). Civic engagement and student success. *Leveraging Multiple Degrees of Achievement. Diversity and Democracy, 15*(3), 2-4.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Erdoğan, E. (2019). Gözlem. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Eds.). *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* içinde (s.199-219). Ankara: Pegem Akademi.

Erol, F. Z. ve Akpınar E. (2022). Bir ölçek geliştirme çalışması: Ortaokul öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ölçeği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 579-589.

Genç, S. ve Eryaman, Y. M. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 89-102.

Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(49), 443-456.

Günteke, B. N. ve Aladağ, S. (2023). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(15), 303-324.

Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. Çelikkaya, Ç., Öztürk Demirbaş, Ç., Yıldırım, T. ve Yakar, H. (Ed). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I*, (1-41). Ankara: Pegem Akademi.

Meadows, A. (2019). The impact of participation in extracurricular activities on elementary school students. *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research,* 11(2), 22-35.

MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: MEB.

Memişoğlu, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılıma ilişkin görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(19), 621-640.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1194-1214.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 355-362.

National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. NCSS Bulletin 89, Washington DC: NCSS.

Ocakcı, E. ve Samancı, O. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerilerinin değerlendirilmesi. İçinde Tay, B. (Ed.) *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Özet Kitabı (ss.29-30)*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 45(2006), 106-120.

Samancı, O., Ocakcı, E. ve Seçer, İ. (2018). Çocuklar için sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeğinin geliştirilerek psikometrik özelliklerinin incelenmesi / Developing scale for determining the social participation skills forchildren and analyzing ıts psychometric characteristics. *International Educational Studies, 11* (6), 92-98.

Seyhan, O. (2014). "Sosyal katılım" kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları. *Researcher* 2(1), 34-43.

Sömen, T. ve Bilgili, A.S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. *Turkish Studies,* (12)33, 403-4026.

Şahin, Ü. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Şahin, Ü., Karatekin, K. (2022a). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11)2, 98-117.

Şahin, Ü., Karatekin, K. (2022b). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 8*(2), 375-412. DOI: 10.47615/issej.1165622.

Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 649-669.

Taşkıran, C., Baş, K., ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 1-19.

Tay, B. ve Öcal, A. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları, 2008.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Beceri Temelli Okul Öncesi Eğitimi: 2024 Maarif Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Skill-based Preschool Education: Teachers' Perspectives on the 2024 Maarif Program

Gülçin GÜVEN , Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, gulcinm@marmara.edu.tr

Seher YUMUGAN , Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, yumugans34@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 8 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 12 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Güven, G. ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1215-1242.
DOI. 10.51460/baebd.1581408

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmen görüşlerini ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, farklı okul türlerinden 44 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beceri temelli yaklaşımın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini düşündüğünü göstermektedir. Özellikle, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verilen önemin, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik olduğu vurgulanmıştır. Aile ve toplum katılımı, öğretmenler tarafından eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler programın uygulanabilirliği konusunda bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. En sık dile getirilen sorunlar arasında yetersiz materyal ve kaynaklar, altyapı eksiklikleri, öğretmen eğitimi yetersizliği ve değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı yer almaktadır. Motivasyon eksikliği ve iletişim sorunları da öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları diğer zorluklar arasında gösterilmiştir. Sonuç olarak, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının genel olarak olumlu karşılandığı, ancak etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere verilecek desteğin artırılması, altyapının güçlendirilmesi ve değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Eğitim programlarının sürdürülebilirliği için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik destekleyici politikaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Öğretmen görüşleri, Eğitim programı.

Abstract. This study aims to examine teachers' perspectives on the 2024 Preschool Education Program and the challenges encountered during its implementation. A qualitative research method was employed, involving 44 preschool teachers from various types of schools. Data were collected through surveys and semi-structured interviews and analyzed using content analysis**.** The findings indicate that the majority of teachers believe the skill-based approach supports children's cognitive, social, and emotional development. In particular, the importance given to social-emotional learning skills has been emphasized as critical for preparing children for their future lives. Furthermore, family and community involvement has been identified by teachers as a significant factor contributing positively to the education process. However, teachers reported facing several challenges in program implementation. The most frequently mentioned issues include lack of adequate materials and resources, infrastructure deficiencies, insufficient teacher training, and the complexity of evaluation processes. Additionally, lack of motivation and communication problems have also been highlighted as obstacles encountered by teachers during the program's implementation. In conclusion, while the 2024 Preschool Education Program has been generally well received, its effective implementation requires increased support for teachers, improved infrastructure, and more functional evaluation processes. To ensure the sustainability of educational programs, it is recommended that supportive policies be implemented to enhance teachers' professional development.
Keywords: Preschool education, Teacher opinions, Education program.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Preschool education is a crucial stage in a child's development, encompassing physical, social, emotional, cognitive, and language skills. During this critical period, it is essential to foster children's curiosity, encourage creative thinking, and support their understanding of cause-and-effect relationships. Therefore, preschool education programs should be designed to enable children to explore and learn through hands-on experiences.

Educational programs are expected to lay a strong foundation for children's future academic success and develop lifelong learning skills. However, the effectiveness of these programs depends on their content, implementation, and adaptation to children's needs. Research highlights that well-structured preschool education programs positively influence children's cognitive, social, and emotional development, enhance problem-solving skills, and foster critical thinking.

The 2024 Preschool Education Program in Turkey has been revised to adopt a skill-based learning approach that aims to equip children with the necessary competencies for primary education and beyond. This study investigates preschool teachers' opinions on the 2024 program and the challenges they face during implementation. Understanding teacher perspectives is crucial in identifying areas that need improvement and ensuring the program's long-term success.

Method. This study employed a qualitative research design using a case study approach to explore teachers' perspectives on the 2024 Preschool Education Program.

The study included 44 preschool teachers from public and private preschools. Participants were selected based on gender (36 female, 8 male) and professional experience (0-10 years: 5 teachers, 10-20 years: 17 teachers, 20-30 years: 22 teachers). Data were collected using two primary instruments:

Survey – Teachers provided responses through Likert-scale questions, yes/no items, and open-ended questions to quantify their opinions.

Semi-structured Interviews – Conducted to gain deeper insights into teachers' experiences, challenges, and recommendations regarding the program.

The validity and reliability of the data collection tools were ensured through expert evaluations by three academic specialists in educational sciences, psychology, and assessment. Necessary modifications were made to enhance clarity and comprehensiveness.

The collected data were analyzed using content analysis:

Quantitative responses (Likert-scale ve yes/no questions) were examined through frequency and percentage distributions.

Qualitative responses (open-ended questions ve interviews) were systematically coded to identify emerging themes.

Results. 61.4% of teachers (strongly agree/agree) believe that the skill-based approach of the program positively affects children's cognitive, social, and emotional development. 77.3% of teachers emphasized the importance of social-emotional learning skills, stating that these skills are crucial for children's long-term academic and personal success.

Teachers identified several obstacles in applying the program effectively: 24% of teachers reported a lack of instructional materials and resources. 12% of teachers cited infrastructure deficiencies as a major challenge. 24% of teachers stated that insufficient training on program

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

implementation hindered their ability to apply the curriculum effectively. 12% of teachers highlighted motivation issues and communication gaps as barriers.

93.2% of teachers agreed that encouraging family and community participation positively impacts the education process.

86.4% of teachers believed that the three-dimensional assessment model (child, teacher, program) enhances educational quality. However, 84.1% of teachers noted that they had not received adequate training on evaluation procedures, indicating the need for further support.

Discussion and Conclusion. The study findings align with prior research on skill-based education and early childhood learning environments**.** Studies emphasize that preschool programs incorporating social-emotional learning and interactive teaching methods significantly contribute to children's development.

Research indicates that high-quality preschool education enhances children's problem-solving abilities, critical thinking, and social interaction skills. Additionally, family and community involvement in education is linked to higher academic achievement and better social adaptation. However, teacher readiness, resource accessibility, and infrastructure limitations remain key concerns**.**

While the 2024 Preschool Education Program is generally well received, challenges related to resources, teacher training, and implementation support need to be addressed. To ensure the effective implementation of the 2024 Preschool Education Program, teachers can be supported in skill-based approaches, and their knowledge levels can be enhanced through in-service training. Professional development activities for teachers can be expanded to strengthen social-emotional learning, and evidence-based methods can be encouraged in classroom practices. Informational programs can be organized to increase family and community involvement, and projects can be developed to actively engage families in the educational process.

To improve the effectiveness of assessment processes, guidance services can be provided for teachers, resource support can be allocated to educational institutions to address material shortages, and investment plans can be made to resolve infrastructure issues. To boost teacher motivation, incentive systems that enhance professional satisfaction can be developed, and collaborative approaches can be adopted among educators. Finally, long-term research can be conducted to evaluate the program's effectiveness, and continuous updates can be made based on the collected data.

By addressing these issues, the effectiveness of the 2024 Preschool Education Program can be enhanced, ensuring that it meets its goal of providing high-quality, developmentally appropriate learning experiences for young children.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan ilkokula kadar süren öğrenme sürecini kapsayan ve fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği bir eğitim basamağıdır**.** Bu kritik dönemde, çocukların merak duygularını beslemek, düşünce üretmelerine olanak tanımak ve neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına yardımcı olmak önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programları, çocukların keşfetmelerine ve öğrenmelerine imkân verecek şekilde tasarlanmalıdır (Araújo ve ark., 2021; Kaffenberger, 2021).

Eğitim programlarının, çocukların gelecekteki eğitim hayatlarına sağlam bir temel oluşturarak, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi beklenir. Ancak, programların bu hedefi ne ölçüde gerçekleştirdiği, içerik ve uygulama süreçlerine bağlıdır (Ravens-Sieberer ve ark., 2022). Araştırmalar, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının çocukların uzun vadeli akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu programlar, problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve sosyal etkileşim kapasitelerini geliştirir. Ayrıca, özgüvenlerini artırır ve duygusal zekalarını güçlendirir (Meherali ve ark., 2021). Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Ceylan ve Özyürek (2014) tarafından yapılan bir araştırma, okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim sürecinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, ilerleyen yıllarda akademik performanslarını artırdığını ortaya koymaktadır. Pandemi döneminde uygulanan eğitim programlarının, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleme potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Bu programlar, özellikle çevrim içi ve hibrit öğrenme süreçleri aracılığıyla çocuklara uyaran sağlayarak, öğrenme devamlılığını ve psikososyal desteği hedeflemiştir (Egan ve ark., 2021).

Kaliteli eğitim programları, çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemelidir. Bu tür programlar, çocukların yaşam boyu öğrenmeye istekli bireyler olarak yetişmelerine olanak tanır (Rittle-Johnson ve Siegler, 1998). Eğitim programları, çocukların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Fiziksel gelişim, ince ve kaba motor becerilerini geliştiren etkinliklerle; duygusal gelişim, duygularını tanıma ve ifade etme etkinlikleriyle; bilişsel gelişim, problem çözme ve eleştirel düşünme odaklı programlarla; sosyal gelişim ise iş birliği ve iletişim becerilerini geliştiren grup etkinlikleriyle desteklenmelidir (Agnafors ve ark., 2021).

Uluslararası literatür de bu bulguları desteklemektedir. Nguyen ve Schleihauf (2020) tarafından yapılan bir çalışma, kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme kapasitelerini ve sosyal etkileşim yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Türkiye'deki araştırmalar da kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerini ve özgüvenlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Ekici (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitimin belirleyici bir faktör olduğu belirtilmiştir. Uysal ve Balkan (2015) ise sosyal beceri eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiş; sosyal beceri eğitimi alan çocukların, kişiler arası ilişkilerde ve sonuçları kabul etme becerilerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Samar ve Demiriz (2024) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamış ve sosyal becerilerin gelişiminin, çocuğun aile yapısı, ebeveyn eğitimi ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

cinsiyeti gibi değişkenlerden etkilendiğini belirtmiştir. Aksoy ve arkadaşları (2024) ise psikolojik sağlamlık ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal beceri düzeylerinin çocukların duygusal yönetim becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, Pekdoğan ve Kanak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitimin ilkokul sürecindeki sosyal davranışlara etkisi incelenmiş ve okul öncesi eğitime katılan çocukların sosyal yeterlik düzeylerinin, katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, erken yaşta kazanılan sosyal becerilerin uzun vadede bireyin akademik ve sosyal başarısına katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmaların ortak bulguları, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediğini, özgüvenlerini artırdığını ve iletişim becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaliteli okul öncesi eğitimin uzun vadeli etkileri, sadece akademik başarı ile sınırlı kalmayıp, çocukların genel yaşam kalitesine de yansımaktadır (Egan ve ark., 2021). Türkiye'de ve dünyada yapılan bu tür araştırmalar, kaliteli okul öncesi eğitimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının niteliği, çocukların sağlıklı gelişim süreçleri açısından son derece önemlidir ve bu programlar, çocukların sadece akademik alanlarda değil, kişisel gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır (Kim, Raza ve Seidman, 2019). Bu nedenle, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dünya genelinde okul öncesi eğitim programları, ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik koşullarına göre farklılık göstermektedir. İskandinav ülkelerinde, özellikle Finlandiya ve İsveç'te, çocukların doğal öğrenme süreçlerine uyum sağlamalarına büyük önem verilmektedir. Bu programlar, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini teşvik ederken, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri de içermektedir (Ravens-Sieberer ve ark., 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde ise okul öncesi eğitim programları genellikle akademik başarıya odaklanmaktadır (Rege ve ark., 2019). Japonya'da ise disiplin ve grup içi uyum, okul öncesi eğitimin temel taşlarını oluşturmaktadır (Storebø ve ark., 2019). Bu çeşitlilik, her ülkenin kendi eğitim politikaları ve çocuk gelişimine bakış açısına göre şekillenen farklı programlara sahip olduğunu göstermektedir (Kochenderfer-Ladd ve Ladd, 2022).

Türkiye'de okul öncesi eğitim, 1989 yılında taslak programın yayımlanmasıyla başlamış ve 1994, 2002, 2006 ve 2012 yıllarında yapılan revizyonlarla sürekli olarak geliştirilmiştir. İlk program, daha çok davranışçı yaklaşımı temel alırken, sonraki güncellemeler çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımlar gibi daha modern eğitim teorilerini benimsemiştir. 1994 yılında yayımlanan program, anasınıfı ve kreş programı olmak üzere ikiye ayrılmakta ve çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor ve dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. 2002 yılında yapılan güncelleme ile konu merkezli hedeflerden ziyade gelişimsel hedeflere odaklanılmış ve yıllık planlar kaldırılarak daha esnek bir yapı benimsenmiştir (Güven, 2019).

Türkiye'de 2006 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli yaklaşımlardan ve çoklu zekâ teorisinden etkilenerek oluşturulmuş ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir yapı sunmuştur (Çağlayan ve ark., 2023). Bu kapsamda, çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun eğitim materyalleri ve aktiviteler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

geliştirilmiş, öğretim süreçlerinde esneklik sağlanmıştır. Ayrıca, programın içeriğinde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eden yapılandırmacı yaklaşımlara yer verilmiştir; bu bağlamda çocukların deneyimleyerek, keşfederek ve aktif katılım sağlayarak öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Türkiye'de 2012 yılında uygulamaya konulan program, çocuk merkezli ve esnek bir yapıya sahip olup, çoklu zekâ teorisi ve yapılandırmacı yaklaşımlardan etkilenerek geliştirilmiştir (MEB, 2012). Bu program, söz konusu yaklaşımların eğitimde daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamış, öğretim süreçlerine daha fazla entegre edilmesine olanak tanımıştır. Program, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemekte olup, bireysel farklılıkları dikkate alarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı sunmayı amaçlamıştır (Dönmez, 2024).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların beden, zihin ve duygusal gelişimlerini destekleyerek ilkokula hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Program, çocukların toplumsal hayata uyum sağlaması ve Türkçeyi doğru, güzel konuşabilmesi için sistematik, beceri temelli bir yaklaşım benimser. Kavramsal beceriler, alana özgü beceriler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri sarmal biçimde bütünleştirilmiştir. Çocuk, öğretmen ve program olmak üzere üç boyutlu değerlendirme modeli kullanılarak, çocukların beceri kazanımı, programın etkililiği ve öğretmenin mesleki gelişimi desteklenmektedir. Benlik, sosyal yaşam ve entelektüel eğilimler üzerine odaklanarak, çocukların sağlıklı kimlik gelişimine katkıda bulunulmaktadır. Aile bireyleri ve toplumsal paydaşların sürece aktif katılımı teşvik edilmekte, okul ve ev arasındaki iş birliği önem kazanmaktadır. Çocukların bireysel farklılıklarına göre eğitim süreçleri zenginleştirilmekte ve desteklenmektedir. Teknolojik ve bilimsel bilgiler ışığında, özellikle açık hava öğrenme merkezleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. "Erdem-Değer-Eylem Modeli" çerçevesinde milli ve manevi değerler tüm beceri alanlarına entegre edilmiştir (MEB, 2024).

Kısacası 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, beceri temelli ve bütüncül bir yaklaşımı benimseyerek, doğru ve etkili Türkçe kullanımını teşvik eden, farklılaştırılmış öğretim yöntemleriyle desteklenen, sürece dayalı ölçme-değerlendirme sistemine sahip, bilim ve teknoloji entegrasyonu ile okul dışı öğrenme deneyimlerini içeren bir yapı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve programın etkinliğini artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

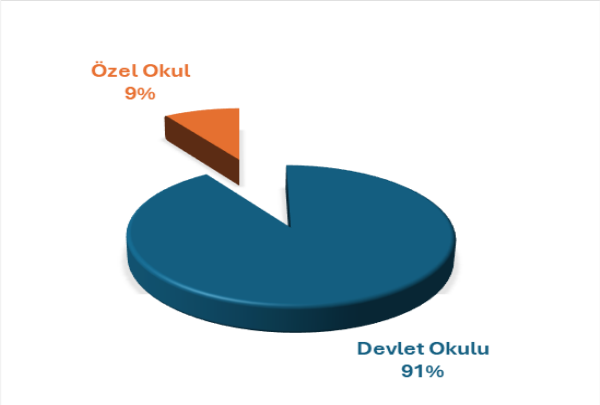
Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması (case study), belirli bir birey, grup, olay veya olgunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içeren nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, araştırmacının derinlemesine veri toplamasına, analiz yapmasına ve belirli bir bağlamda olayları daha kapsamlı anlamasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma süreci; literatür taraması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analiz aşamalarından oluşmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

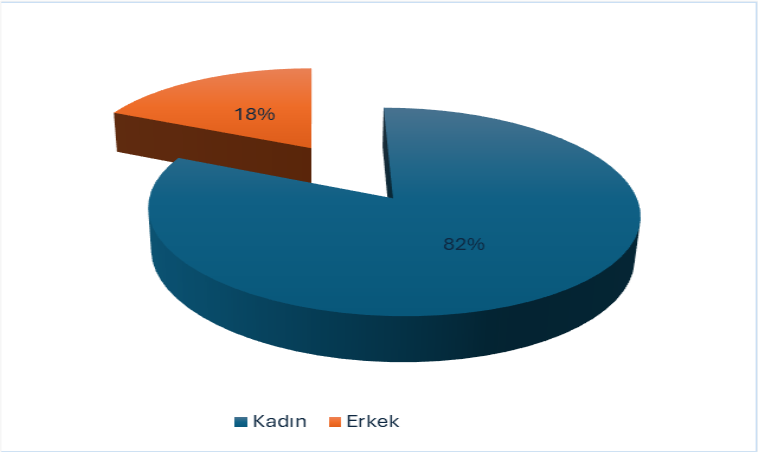
Araştırmanın örneklemi

Araştırmanın örneklemini, farklı okul türlerinden (devlet ve özel anaokulları) 44 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla cinsiyet (36 kadın, 8 erkek) ve mesleki deneyim (0-10 yıl deneyime sahip 5 öğretmen, 10-20 yıl deneyime sahip 17 öğretmen, 20-30 yıl deneyime sahip 22 öğretmen) değişkenleri dikkate alınmıştır.



Grafik 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre yüzdelik dağılımı

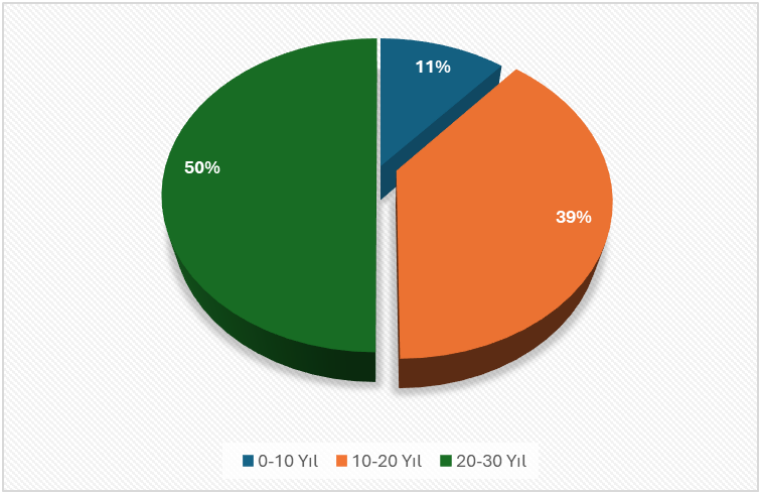
Araştırma, farklı okul türlerinden, cinsiyet ve mesleki deneyim açısından çeşitlilik gösteren 44 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 41'i devlet okullarında, 3'ü ise özel anaokullarında görev yapmaktadır.



Grafik 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet oranlarının yüzdelik dağılımı

Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin 36'sının kadın, 8'inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Grafik 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevdeki hizmet yıllarına göre yüzdelik dağılımı

Mesleki deneyim açısından, 0-10 yıl deneyime sahip 5 öğretmen, 10-20 yıl deneyime sahip 17 öğretmen ve 20-30 yıl deneyime sahip 22 öğretmen yer almaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Her iki form da kapsamlı bir literatür taramasına dayanarak hazırlanmıştır.

Anket formu, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini sayısal olarak ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Form, Likert ölçeği, evet/hayır soruları ve açık uçlu sorular olmak üzere üç farklı türde sorudan oluşmaktadır. Likert ölçeği, öğretmenlerin programın farklı yönlerine ilişkin değerlendirmelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Evet/hayır soruları, programın belirli özelliklerine ilişkin net yanıtlar elde etmek için hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, öğretmenlerin program hakkındaki ayrıntılı görüş ve önerilerini serbestçe ifade etmelerine imkân tanımaktadır (Schwartz ve Olswang, 1996).

Anket sonuçlarını derinlemesine incelemek ve öğretmenlerin deneyimlerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, Farmer ve arkadaşlarının (1988) önerileri doğrultusunda; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, aile ve toplum katılımı, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri temel alınarak hazırlanmıştır. Anket uygulamasının ardından, belirli konular hakkında daha detaylı bilgi almak ve öğretmenlerin bireysel deneyimlerini anlamak amacıyla bu görüşmeler yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Geçerlilik ve güvenilirlik

Veri toplama araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, eğitim bilimleri, psikoloji ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, anket formundaki bazı maddeler açık uçlu sorularla desteklenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme sorularında netlik ve anlaşılırlık sağlamak için dil düzenlemeleri yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçları, araştırma kapsamı dışında kalan 10 öğretmen ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda, anket sorularının bazı bölümlerinin çok genel olduğu tespit edilmiş ve daha spesifik hale getirilmiştir, görüşme sorularının sayısı, katılımcıların zaman yönetimini kolaylaştırmak amacıyla azaltılmıştır.

Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde anketler öğretmenlere dağıtılmış ve yanıtlamaları için yeterli süre verilmiştir. Anketler, çevrim içi platformlar veya sınıf ortamında toplanmış, böylece öğretmenlerin rahat bir şekilde veri sunmaları sağlanmıştır. Anketlerin tamamlanmasının ardından, öğretmenlerle yüz yüze veya çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin program hakkındaki derinlemesine görüşlerini paylaşmalarına olanak tanımıştır (Zweig et al., 2015).

Araştırma kapsamında katılımcıların gönüllü olarak yer alması sağlanmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Katılımcı mahremiyetinin korunması amacıyla kişisel bilgiler anonimleştirilerek üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için güvenli bir ortam sağlanmış ve tarafsız, açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışmada kullanılan anket ve görüşme formları etik denetimden geçirilmiş olup, Marmara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 20.08.2024 tarih ve 08-02 onay sayılı etik izin belgesi alınarak araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu güvence altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analiz sürecinde tarafsızlık korunmuş, elde edilen bulgular nesnel bir biçimde raporlanmıştır. İçerik analizinde araştırmacılar arasında kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla bağımsız kodlamalar yapılmış ve görüş birliğine dayalı bir analiz süreci yürütülmüştür. Toplanan veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir:

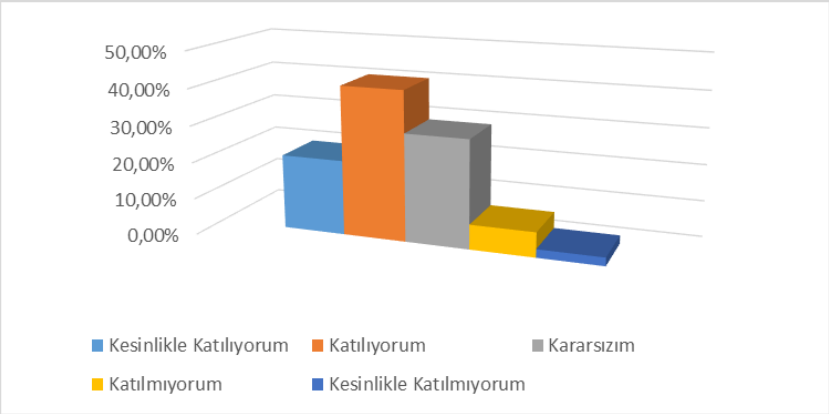
Nicel veriler, Likert ölçeği ve evet/hayır sorularından elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelik dağılımlar kullanılarak analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur (Schwartz et al., 2004).

Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Kodlama işlemi, birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. İlk kodlama tamamlandıktan sonra, kodlamalar karşılaştırılmış ve tutarsızlıkların olduğu alanlar yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar analiz sürecini gerçekleştirdikten sonra ortak tema ve kodlar oluşturularak son şekli verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

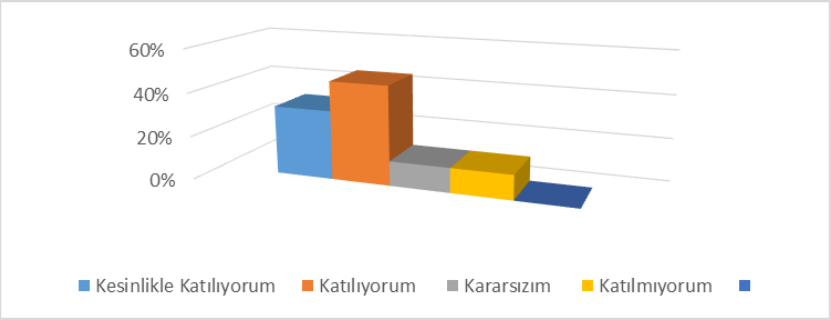
Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Likert ölçeği, evet/hayır soruları ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formunu içermektedir. Bu anket türü, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini sayısal olarak ifade etmelerine olanak sağlarken, açık uçlu sorular ve görüşmeler ile derinlemesine bilgi edinilmiştir. Katılımcı öğretmenler, gönüllülük esasına dayanarak bu araştırmaya katılmış ve program hakkındaki görüşlerini samimiyetle paylaşmışlardır. Gönüllülük esasına dayanması, öğretmenlerin araştırmaya istekli katılımlarını ve görüşlerini içtenlikle ifade etmelerini sağlamıştır. Gönüllülük esasına dayanan bu süreçte, öğretmenlere öncelikle anket formu sunulmuş, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



Grafik 4. “2024 Okul Öncesi Eğitim Programının beceri temelli yaklaşımı çocukların gelişimini olumlu yönde etkiler” görüşüne katılma oranları

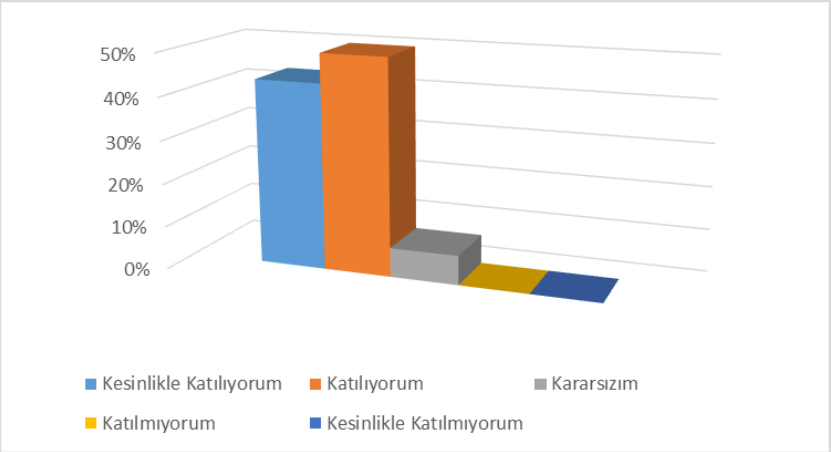
Grafik 4'te, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beceri temelli yaklaşımının çocukların gelişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yüzdelik olarak sunulmaktadır. Öğretmenlerin %61,4’ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) programın çocuk gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın büyük bir çoğunluk tarafından desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %29,5’i kararsızdır, bu da programın etkileri konusunda net bir görüşe sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %9,1’lik kesim ise programın etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ve olumsuz değerlendirildiğini göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Grafik 5. "Programın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verdiği önem, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından önemlidir." görüşüne katılma oranları

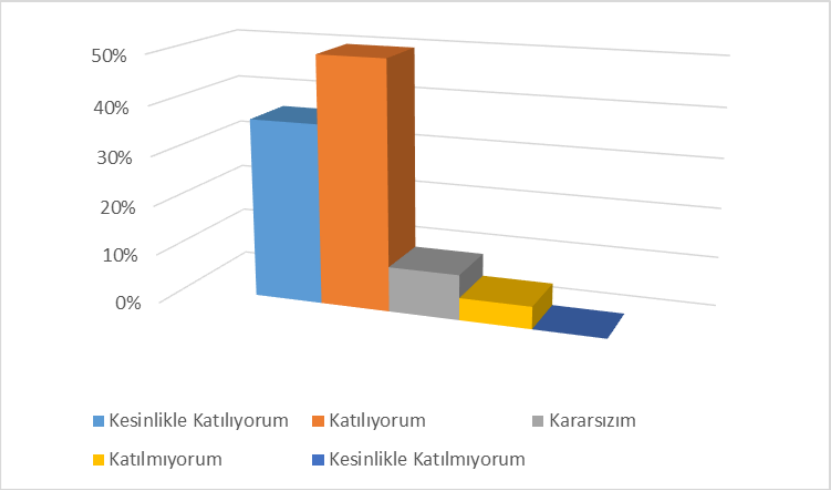
Grafik 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin %77,3'ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verdiği önemin, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın sosyal-duygusal beceriler konusundaki yaklaşımının öğretmenler tarafından genel olarak desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %11,4'ü kararsızdır, bu da programın bu yönü hakkında net bir görüşe sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %11,3'lük kesim ise programın sosyal-duygusal becerilere verdiği önemin çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 6. "Aile ve toplum katılımının teşvik edilmesi, eğitim sürecine olumlu katkılar sağlar." görüşüne katılma oranları

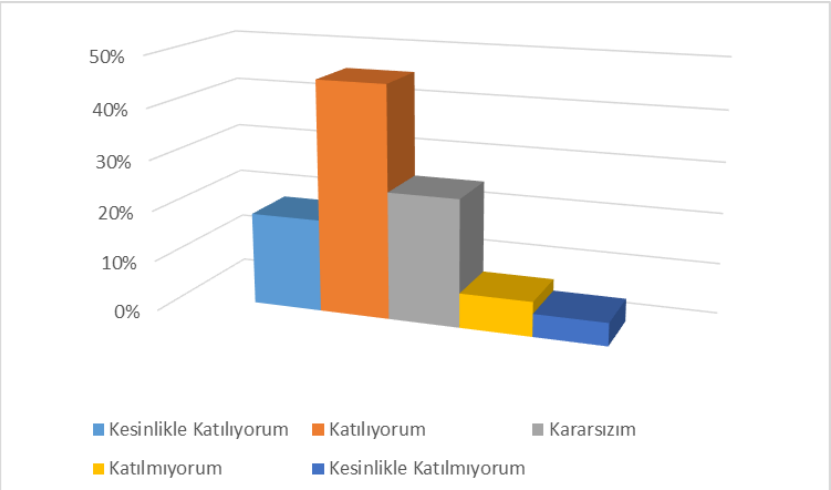
Grafik 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %93,2'si (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), aile ve toplum katılımının teşvik edilmesinin eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın aile ve toplum katılımına yönelik yaklaşımının büyük ölçüde desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %6,8'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Grafik 7. "Programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu (çocuk, öğretmen, program) olması, eğitim kalitesini artırır." görüşüne katılma oranları

Grafik 7'ye göre, öğretmenlerin %86,4'ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu olmasının eğitim kalitesini artırdığı görüşüne sahiptir. Bu bulgu, değerlendirme sürecinin genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %9,1'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %4,5'lik kesim ise değerlendirme sürecinin üç boyutlu olmasının eğitim kalitesini artırmadığını düşünmektedir. Bu durum, programın bu yönünün bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.

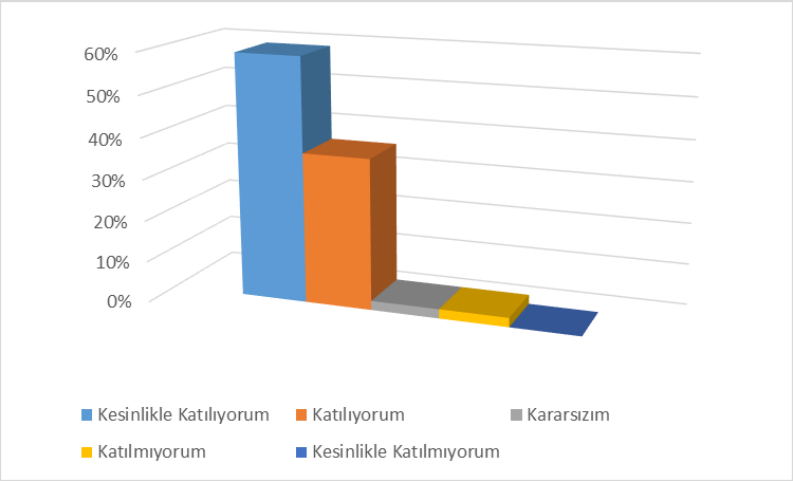


Grafik 8. "Farklılaştırma ve destekleme uygulamaları, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına hitap etmektedir." görüşüne katılma oranları

Grafik 8'e göre, öğretmenlerin %63,7'si (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına hitap ettiğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %25'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum

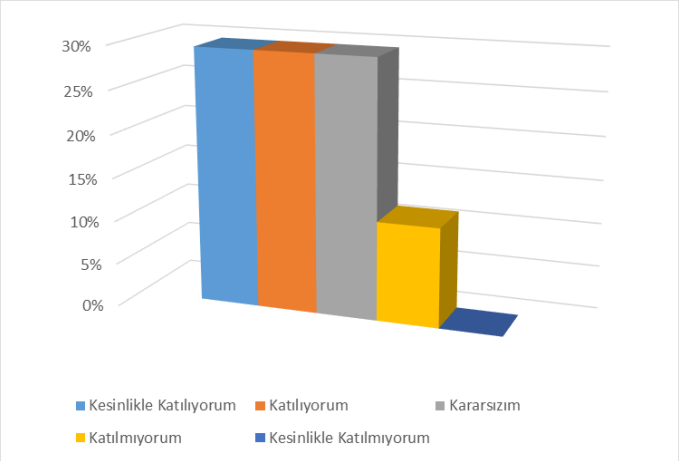
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

diyen %11,3'lük kesim ise farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yeterince hitap etmediğini belirtmiştir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 9. "Açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı, çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur." görüşüne katılma oranları

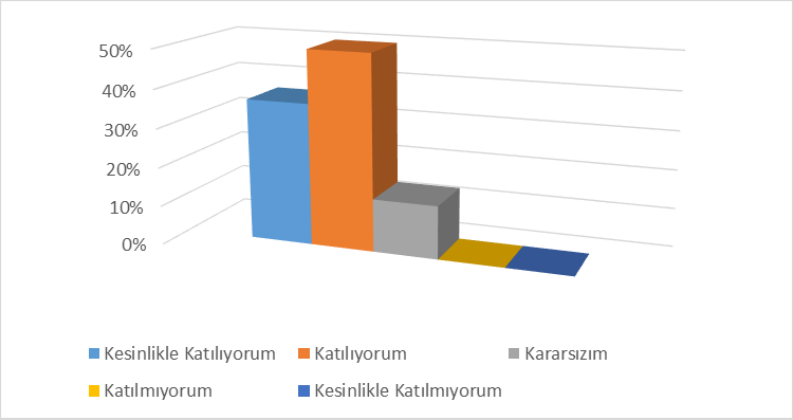
Grafik 9'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %95,5'i (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), açık hava öğrenme merkezlerinin çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %2,25'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %2,25'lik kesim ise açık hava öğrenme merkezlerinin çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu yönünün bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 10. "Değerler eğitiminin Erdem-Değer-Eylem Modeli çerçevesinde verilmesi, çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırır." görüşüne katılma oranları

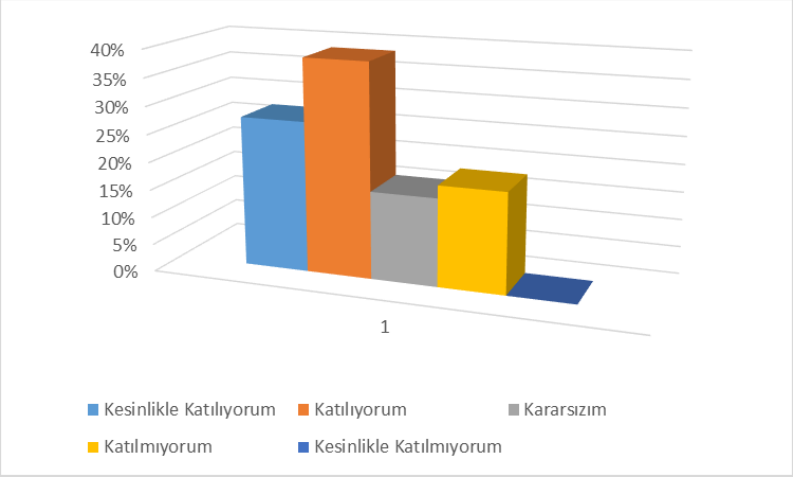
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Grafik 10'a göre, öğretmenlerin %59'u (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), değerler eğitiminin Erdem-Değer-Eylem Modeli çerçevesinde verilmesinin çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırdığını ifade etmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %29,5'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %11,4'lük kesim ise değerler eğitiminin bu model çerçevesinde verilmesinin çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırmadığını düşünmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 11. "Güncel teknolojik ve bilimsel bilgilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi, çocukların merak ve keşif duygularını destekler." görüşüne katılma oranları

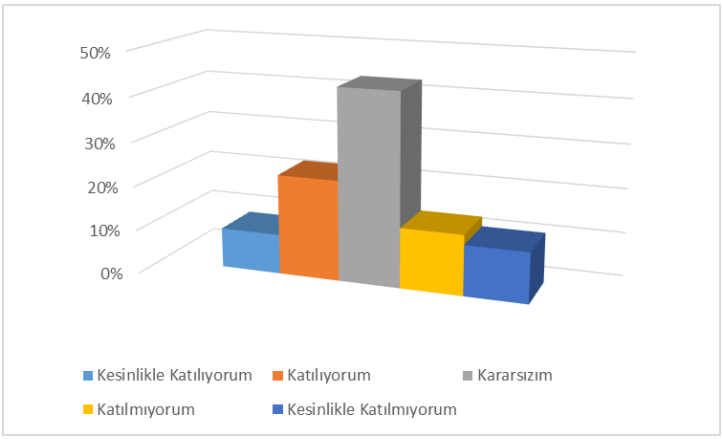
Grafik 11'e göre, öğretmenlerin %86,4'ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), güncel teknolojik ve bilimsel bilgilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin çocukların merak ve keşif duygularını desteklediğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %13,6'sı kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır.



Grafik 12. "Programın esnek yapısı, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamasına olanak tanır." görüşüne katılma oranları

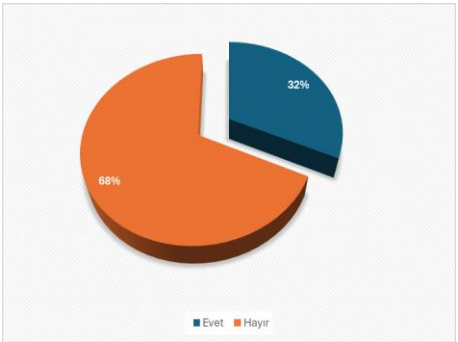
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Grafik 12'ye göre, öğretmenlerin %65,9'u (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın esnek yapısının yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamasına olanak tanıdığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın esnek yapısının genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %15,9'u kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %18,2'lik kesim ise programın esnek yapısının yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamaya yeterli düzeyde imkân sağlamadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 13. "2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, eski programdan daha etkili ve kapsamlıdır." görüşüne katılma oranları

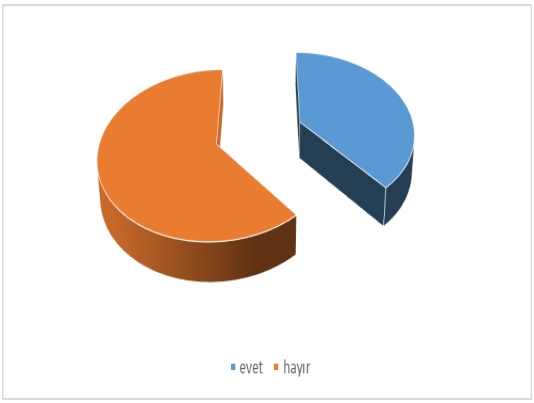
Grafik 13'e göre, öğretmenlerin %31,8'i (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın önceki programa kıyasla daha etkili ve kapsamlı olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, yeni programın genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %43,2'si kararsız olup programın etkisi hakkında net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %25'lik kesim ise 2024 programının önceki programa göre daha etkili ve kapsamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 14. "2024 Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen hedefler, günlük eğitim faaliyetlerinizde kolaylıkla uygulanabilir mi?" sorusunun oransal dağılımı

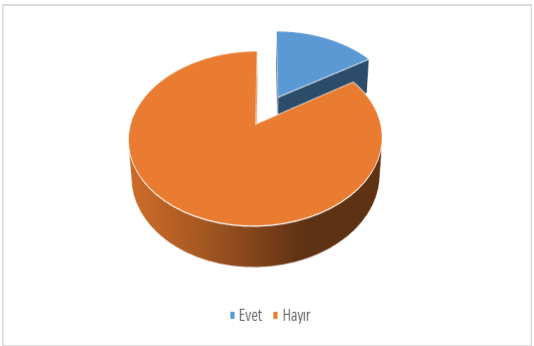
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Grafik 14'e göre, öğretmenlerin %31,8'i, program hedeflerinin günlük eğitim uygulamalarında kolayca uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %68,2'si, program hedeflerinin günlük eğitim uygulamalarında kolayca uygulanabilir olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın uygulanabilirlik açısından bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 15. "Ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek alıyor musunuz?" sorusunun oransal dağılımı

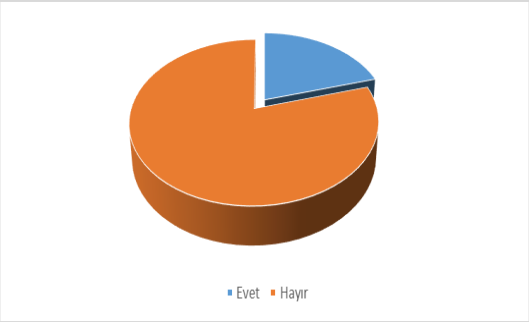
Grafik 15'e göre, öğretmenlerin %38,6'sı, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek aldıklarını düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından bu açıdan yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %61,4'ü, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek almadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.



Grafik 16. "Programın değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirme yapıldı mı?" sorusunun oransal dağılımı

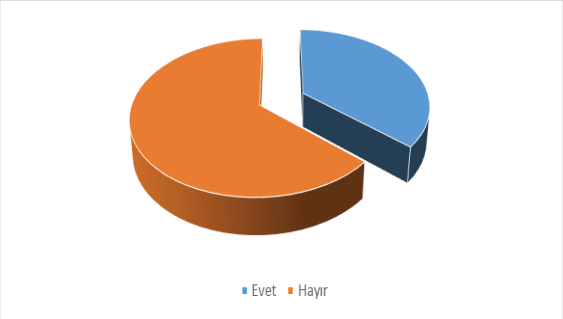
Grafik 16'ya göre, öğretmenlerin %15,9'u, programın değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirmenin yapıldığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından bu açıdan yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %84,1'i, değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Grafik 17. "Programın farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip misiniz?" sorusunun oransal dağılımı

Grafik 17'ye göre, öğretmenlerin %20,5'i, programın farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip olduklarını düşünmektedir. Bu bulgu, programın kaynak açısından bazı öğretmenler tarafından yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %79,5'i, farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 18. "Açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı konusunda gerekli altyapıya sahip misiniz?" sorusunun oransal dağılımı

Grafik 18'e göre, öğretmenlerin %36,4'ü, açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı konusunda gerekli altyapıya sahip olduklarını düşünmektedir. Bu bulgu, bazı öğretmenler tarafından altyapının yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %63,6'sı, gerekli altyapıya sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik değerlendirmeleri çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Bu bağlamda, programın çocukların gelişimine katkısı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımı ve uygulanmasında karşılaşılabilecek zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri frekans analizleriyle değerlendirilmiştir. Aşağıda bu üç boyuta ilişkin frekans dağılımlarını içeren tablolar sunulmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
"2024 Okul Öncesi Eğitim Programında en çok hangi özelliklerin çocukların gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	**Tema**	***f***
Beceri Temelli Eğitim	Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler	10
	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	6
	Motor ve Hareket Becerileri	4
	Okuryazarlık Becerileri	4
Değerler Eğitimi	Milli ve Manevi Değerler	4
	Değerler Eğitimi	4
Öğrenme Ortamları	Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri	7
	Teknoloji ve Modernleşme	2
Diğer	Toplum ve Aile Katılımı	4
	Farklılaştırma ve Kapsayıcılık	3
	Yaşam Becerileri	2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların gelişimine en çok katkıda bulunduğunu düşündükleri özelliklere ilişkin görüşleri dört ana kategori altında toplanmıştır: "Beceri Temelli Eğitim", "Değerler Eğitimi", "Öğrenme Ortamları" ve "Diğer".

Öğretmenlerin en fazla vurguladığı tema, Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler (*f:* 10) olmuştur. Bunu sırasıyla Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri (*f:* 7), Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri (*f:* 6), Milli ve Manevi Değerler ve Değerler Eğitimi (*f:* 4), Motor ve Hareket Becerileri (*f:* 4), Okuryazarlık Becerileri (*f:* 4), Toplum ve Aile Katılımı (*f:* 4), Farklılaştırma ve Kapsayıcılık (*f:* 3) ve Yaşam Becerileri (*f:* 2) izlemiştir.

Öğretmenler, beceri temelli eğitimin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu olduğunu ve çocukların gelişimini çok yönlü desteklediğini belirtmiştir. Özellikle "Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri" temasının vurgulanması, öğretmenlerin açık hava öğrenme ortamlarının çocukların sağlıklı gelişimi açısından kritik bir unsur olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu bulgu, programın fiziksel hareketliliği ve doğayla etkileşimi teşvik eden yapısının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri" temasını da önemli bulmuş ve programın bu alandaki kapsamının genişletilmesini olumlu değerlendirmiştir. Bu durum, çocukların duygusal farkındalıklarının, empati becerilerinin ve sosyal uyumlarının güçlendirilmesine yönelik yaklaşımların öğretmenler tarafından desteklendiğini göstermektedir.

Genel olarak bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beceri temelli eğitime verdiği önemin öğretmenler tarafından büyük ölçüde desteklendiğini, ancak uygulanabilirlik açısından bazı faktörlerin daha fazla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir:

Ö 6: "Beceri temelli olması, hareket ve sağlık alanının günümüzdeki obezite sorununa katkı sağlayacağını düşünüyorum." (Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler)

Ö 9: "Programın 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olması, günlük yaşam ve ihtiyaçlarla bağlantı kurmayı hedeflemesi güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir." (Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler)

Ö 15: "Açık hava öğrenme merkezlerinin zorunlu hale getirilmesi önemli bir adımdır. Ailelerin bu konudaki çekinceleri ve niteliksiz öğretmenler nedeniyle çocuklar dört duvar arasında eğitim almak zorunda kalıyordu. Bu düzenleme ile çocukların her gelişim alanı desteklenebilir." (*Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri)*

Ö 32: "Açık hava etkinlikleri ve merkezleri, çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır." (Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri)

Ö 2: "Sosyal-duygusal alandaki genişleme ve değerler eğitimi açısından programın olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum." (*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri*)

Ö 8: "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır." (*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri*)

Tablo 2.
"Programın sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	**Tema**	***F***
Duygusal Farkındalık ve Empati	Duygusal farkındalık ve empati kurma	6
	Kendini tanıma ve duygularını yönetme	7
Uygulama ve Yeterlilik	Uygulama zorluğu ve yeterlilik	7
	Uygulayıcıların yeterliliği	5
Gelişimsel Perspektif	Bireysel farklılıklar ve gelişimsel uygunluk	5
	Beklenenin üstünde detaylı çıktılar	3
Diğer	Sosyal-duygusal alanın diğer bileşenlerle entegrasyonu	4
	Öğrenmenin sosyal-duygusal açıdan gerçekleşmesi	4
	Yetersiz	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımına yönelik değerlendirmeleri dört ana kategori altında toplanmıştır: "Duygusal Farkındalık ve Empati", "Uygulama ve Yeterlilik", "Gelişimsel Perspektif" ve "Diğer".

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin en fazla vurguladığı tema Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme (*f:* 7) olmuştur. Bu temayı Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik (*f:* 7), Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma (6 kişi), Uygulayıcıların Yeterliliği (*f:* 5), Bireysel Farklılıklar ve Gelişimsel Uygunluk (*f:* 5), Sosyal-Duygusal Alanın Diğer Bileşenlerle Entegrasyonu (*f:* 4) ve Öğrenmenin Sosyal-Duygusal Açıdan Gerçekleşmesi (*f:* 4) takip etmektedir. Bazı öğretmenler ise programın sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir (*f:* 5).

Tablo 2'ye ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik yaklaşımını çeşitli açılardan ele aldığı görülmektedir. En fazla vurgulanan tema, "Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme" olurken, bu temanın öğretmenler tarafından öne çıkarılması, programın bireysel farkındalık ve öz düzenleme becerilerine verdiği önemin altını çizmektedir. Benzer şekilde, "Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik" temasının da yüksek frekansla ifade edilmesi, öğretmenlerin programın teorik çerçevesini olumlu bulmasına rağmen uygulama sürecinde çeşitli zorluklar yaşanabileceğini düşündüğüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin "Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma" temasına ilişkin görüşleri, programın çocukların duygusal gelişimine katkı sağladığı yönünde bir algı oluşturduğunu göstermektedir. Ancak "Uygulayıcıların Yeterliliği" ve "Bireysel Farklılıklar ve Gelişimsel Uygunluk" gibi konulara yönelik değerlendirmeler, öğretmenlerin programın uygulayıcılar açısından yeterli rehberlik ve eğitim desteği sağlaması gerektiğine dair görüş belirttiğini düşündürmektedir.

Öte yandan, programın sosyal-duygusal alanın diğer bileşenleriyle entegrasyonuna dair değerlendirmeler, öğretmenlerin programın bütüncül bir yaklaşım sunma kapasitesini sorguladığını göstermektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin programın sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini yetersiz bulduğu (*f:* 5) dikkate alındığında, programın belirli yönlerinin öğretmen beklentilerini tam olarak karşılamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyici unsurlar barındırdığı ancak uygulamada öğretmenler açısından bazı eksikliklerin hissedildiği yönünde önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir.

Ö 5: "Kendi benliğini tanıyan, duygularının farkında olan ve duygularını yönetebilen bireylerin yetişmesine katkı sağladığını düşünüyorum." (*Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme*)

Ö 12: "Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal-duygusal açıdan iyi olma hali gereklidir. Bu nedenle programın bu yönü oldukça önemlidir." (*Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme*)

Ö 7: "Programın olumlu yönleri var, ancak uygulaması zor olabilir." (*Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik*)

Ö 28: "Benlik becerilerine odaklanması önemli, ancak uygulamada zorlanabiliriz." (*Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik*)

Ö 1: "Duygusal farkındalık ve empati, öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sosyal-duygusal beceriler arasında yer almaktadır." (*Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma*)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö 23: "Çocukların duygularının farkında olması ve yönetebilmesi oldukça kritik bir konudur." (*Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma*)

Tablo 3.
"2024 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasında karşılaşabileceğiniz en büyük zorluklar nelerdir?" sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	**Tema**	***f***
Öğretmen ve Personel	Motivasyon ve iletişim eksikliği	2
	Yetersiz eğitim ve bilgilendirme	5
	Değerlendirme süreçleri ve evrak yükü	7
Altyapı ve Kaynaklar	Fiziksel imkanlar ve altyapı yetersizliği	6
	Açık hava alanlarının eksikliği	4
	Materyal ve kaynak eksikliği	5
Programın Karmaşıklığı ve Uygulanabilirlik	Karmaşıklık ve uygulama zorluğu	7
	Gelişimsel uygunluk ve bireysel farklılıklar	4
	Kapsayıcılık ve fırsat eşitliği	4
Diğer	Aile desteği ve katılım	2
	Değişikliklere adaptasyon	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasında karşılaşabilecekleri en büyük zorluklara yönelik görüşleri dört ana kategori altında toplanmıştır: "Öğretmen ve Personel", "Altyapı ve Kaynaklar", "Programın Karmaşıklığı ve Uygulanabilirlik", "Diğer".

En fazla vurgulanan tema Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü (*f:* 7) olmuştur. Bunu Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu (*f:* 7), Yetersiz Eğitim ve Bilgilendirme (*f:* 5), Materyal ve Kaynak Eksikliği (*f:* 5), Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği (*f:* 6), Gelişimsel Uygunluk ve Bireysel Farklılıklar (*f:* 4) ve Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği (*f:* 4) takip etmektedir. Öğretmenler ayrıca aile desteğinin eksikliği ve programın getirdiği değişikliklere adaptasyon sürecinde yaşanan zorlukları da dile getirmiştir.

Öğretmenlerin en fazla vurguladığı sorun alanı "Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü" (*f:* 7) olmuştur. Bu durum, programın değerlendirme sürecinin öğretmenler açısından zaman ve iş yükü bakımından zorlayıcı olabileceğini göstermektedir. "Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu" (*f:* 7) teması da benzer şekilde öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda bazı çekinceleri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, programın geniş kapsamı ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek belirsizliklerin öğretmenler açısından endişe yarattığı söylenebilir.

Öğretmenler ayrıca "Yetersiz Eğitim ve Bilgilendirme" (*f:* 5) ve "Materyal ve Kaynak Eksikliği" (*f:* 5) konularını dile getirmiştir. Bu, programın etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik daha kapsamlı eğitimlerin sağlanması ve materyal desteklerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. "Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği" (*f:* 6) teması da okulların mevcut donanım ve ortamlarının programın gerektirdiği standartları karşılamada yetersiz kalabileceğini ortaya koymaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer önemli konu ise "Gelişimsel Uygunluk ve Bireysel Farklılıklar" (*f:* 4) ile "Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği" (*f:* 4) olmuştur. Bu bulgular, programın her çocuğun bireysel gelişim ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına dair bazı soru işaretleri olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin "Aile Desteğinin Eksikliği" ve "Programın Getirdiği Değişikliklere Adaptasyon Sürecinde Yaşanan Zorluklar" gibi konuları da dile getirmesi, programın uygulanabilirliğinin yalnızca öğretmenlerin çabasıyla değil, aile ve diğer paydaşların desteğiyle de şekilleneceğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanması sürecinde öğretmenlerin çeşitli yapısal ve uygulamaya yönelik zorluklarla karşılaşabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir:

Ö 8: "Evrak yükünün artması öğretmenler için zaman açısından büyük bir zorluk oluşturacaktır." (Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü)

Ö 13: "Değerlendirme süreci öğretmene çok fazla evrak işi yüklemektedir." (Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü)

Ö 4: "Programın tam anlamıyla nasıl uygulanacağını henüz anlayamadım." (Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu)

Ö 12: "Kapsamın geniş olması, uygulama sürecinde karmaşıklığa neden olabilir." (Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu)

*Ö 6: "Devlet okullarında açık hava öğrenme alanlarının eksikliği büyük bir sorundur." (*Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği)

Ö 29: "Sınıf mevcutlarının fazlalığı ve yardımcı personel eksikliği gibi fiziksel şartlardaki yetersizlikler programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır." (Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmenlerin görüşleri ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler değerlendirilmiştir. Çeşitli okul türlerinden, farklı cinsiyet ve mesleki deneyim seviyelerinden 44 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen bu araştırma, programın geniş bir perspektiften incelenmesini sağlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin %61,4'ünün (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının beceri temelli yaklaşımının çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğine inandığını göstermektedir. Bu, programın genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Güncel literatürde de beceri temelli eğitim programlarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımlar, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal etkileşim kapasitelerini de güçlendirmektedir (Rizwan ve ark., 2023). Jenkins ve Duncan (2023) tarafından yapılan bir başka çalışma, beceri temelli programların, çocukların uzun vadeli akademik başarılarına katkıda bulunduğunu ve bu programların erken yaşta öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Aynı şekilde, Slovenya'da yapılan araştırmalar da öğretmenlerin fiziksel eğitimle ilişkili beceri temelli uygulamalara yönelik inançlarının, çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Marinšek ve Kovac, 2020). Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çalışmanın sonuçları, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların gelişimine yönelik katkılarını ve öğretmenlerin bu programı uygularken karşılaştığı güçlükleri anlamak açısından önemli bir veri sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin programın uygulanmasında destekleyici materyal ve kaynaklara ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir. Bu bulgu, literatürdeki mevcut araştırmalarla uyumlu olup, beceri temelli programların etkinliğini artırmak için öğretmenlerin sürekli desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ünsal ve Kaba, 2022).

Öğretmenlerin %77,3'ü, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik olduğunu belirtmiş ve programın bu becerileri destekleme konusunda güçlü bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Güncel literatür de bu bulguları desteklemektedir. Mondi ve Giovanelli (2021), erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Zarra ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir başka çalışma ise, bu becerilerin erken yaşta desteklenmesinin, çocukların akademik başarıları ve sosyal uyum kapasiteleri üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca, Blewitt ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir sistematik inceleme, sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve çocukların davranışsal gelişimlerini nasıl güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sosyal-duygusal öğrenmenin çocukların yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayan ve eğitim programlarının başarısını destekleyen önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir (Ferreira ve ark., 2021).

Aile ve toplum katılımının eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını düşünen öğretmenlerin oranı %93,2'dir. Bu sonuç, programın aile ve toplum katılımını artırmaya yönelik çabalarının öğretmenler tarafından büyük oranda takdir edildiğini ortaya koymaktadır. Güncel çalışmalar, aile ve toplum katılımının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini, aynı zamanda okul başarılarını artırdığını göstermektedir (Goodall ve Montgomery, 2023). Öğretmenlerin %86,4'ü, programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu (çocuk, öğretmen, program) olmasının eğitim kalitesini artırdığına inanmaktadır. Bu bulgu, değerlendirme süreçlerinin programın başarısında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Manning ve Wong (2019) tarafından yapılan bir meta-analiz, bu tür değerlendirme yaklaşımlarının eğitim programlarının kalitesini ve etkililiğini önemli ölçüde artırdığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını doğrulamaktadır. Bununla birlikte, programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklar da araştırma kapsamında ele alınmıştır. Öğretmenlerin %24'ü, yeterli bilgiye sahip olmamanın programın uygulanmasında en büyük zorluklardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulayabilmesi için daha fazla eğitim ve bilgilendirme ihtiyacını vurgulamaktadır. Eğitim ve destek eksikliği, öğretmenlerin programı uygulama becerilerini ve programın genel etkinliğini sınırlayan temel faktörler arasında yer almaktadır (Jeon ve ark., 2019).

Materyal eksikliği (%24,0) ve altyapı sorunları (%12,0), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasında karşılaşılan önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Literatürde, yeterli materyal ve uygun altyapı sağlanmasının, erken çocukluk eğitim programlarının etkinliğini artırdığı ve çocukların gelişim süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Fagan ve Bradshaw, 2019). Bu nedenle, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli materyal ve altyapının sağlanmasının kritik olduğu vurgulanmaktadır. Katılım eksikliği (%12,0), ailelerin ve toplumun eğitim sürecine daha aktif katılımının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmalar, aile katılımı ve topluluk desteğinin eğitim sürecinde olumlu etkiler yarattığını ve çocukların akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Shaturaev, 2021). Bu doğrultuda, ailelerin ve toplumun eğitim sürecine katılımını teşvik edecek ek stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir. Motivasyon eksikliği (%12,0) ve iletişim eksikliği (%12,0) de öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluklar arasındadır. Öğretmenlerin bu tür zorluklarla başa çıkabilmesi için daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Manning ve Wong (2019) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin program uygulamalarını geliştirecek yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının, eğitim programlarının etkinliğini artırmada önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve iletişim kanallarını güçlendirmek için gerekli adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, beceri temelli yaklaşımı ve sosyal-duygusal öğrenmeye verdiği önem ile dikkat çekmekte ve genel olarak olumlu karşılanmaktadır. Ancak, uygulama sürecinde yaşanan/yaşanacak zorluklar ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, programın sürdürülebilirliği açısından kritik noktalar olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi ve değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı, programın etkililiğini sınırlamaktadır. Materyal ve altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin programı tam anlamıyla uygulamalarını engellemekte ve çocukların öğrenme süreçlerine olumsuz etki etmektedir. Aile katılımı konusundaki eksiklikler, çocukların eğitim sürecini destekleyici bir toplumsal yapı oluşturmada yetersiz kalmaktadır.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programının etkili uygulanabilmesi için öğretmenler, beceri temelli yaklaşımlar konusunda desteklenebilir ve hizmet içi eğitimlerle bilgi düzeyleri artırılabilir. Sosyal-duygusal öğrenmeyi güçlendirmek için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri yaygınlaştırılabilir ve sınıf içi uygulamalarda kanıta dayalı yöntemler teşvik edilebilir. Aile ve toplum katılımını artırmak amacıyla bilgilendirme programları düzenlenebilir ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlayacak projeler geliştirilebilir.

Değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırmak için öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetleri sunulabilir, materyal eksikliğini gidermek için eğitim kurumlarına kaynak desteği sağlanabilir ve altyapı sorunlarının çözümü için yatırım planlamaları yapılabilir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için mesleki doyumu yükselten teşvik sistemleri geliştirilebilir ve eğitimciler arasında iş birliği temelli yaklaşımlar benimsenebilir. Son olarak, programın etkililiğini değerlendiren uzun vadeli boylamsal araştırmalar yürütülebilir ve elde edilen veriler doğrultusunda programın güncellenmesi sağlanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Agnafors, S., Barmark, M., and Sydsjö, G. (2021). Mental health and academic performance: A study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(5), 857–866. https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5

Aksoy, H. P., Gültekin Akduman, G., Şepitci Sarıbaş, M., ve Özyürek, A. (2024). Okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlık ile sosyal beceriler arasındaki ilişki ve sosyal becerileri etkileyen faktörler. *Educational Academic Research,* (53), 178-195. https://doi.org/10.33418/education.1421227

Araújo, L. A., Veloso, C. F., Souza, M. C., and Azevedo, J. M. C. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A systematic review. *Jornal de Pediatria*. 97(4), 369-377. https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.08.008

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., and Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(3), 1049. https://doi.org/10.3390/ijerph17031049

Ceylan, Ş., ve Özyürek, D. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 99-114. https://doi.org/10.9779/PUJE575

Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y. M. ve Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. https://doi.org/10.24315/tred.1108598

Dönmez, İ. (2024). Sustainability in educational research: mapping the field with a bibliometric analysis. *Sustainability*, 16(13):5541. https://doi.org/10.3390/su16135541

Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., and Hoyne, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: the socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925-934. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2

Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169878

Farmer, R., Wolery, M., Gast, D. L., and Page, J. L. (1988). Individual staff training to increase the frequency of data collection in an integrated preschool program. *Education and Treatment of Children*. 11(2), 127-142. https://www.jstor.org/stable/42899058

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., and Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education: a qualitative study with preschool teachers. *Journal of Emotional Education*, *13*(11), 51-66. https://eric.ed.gov/?id=EJ1299260

Fagan, A. A., and Bradshaw, C. P. (2019). Scaling up evidence-based interventions in US public systems to prevent behavioral health problems: challenges and opportunities. *Prevention Science*, 20(8), 1147-1168. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01048-8

Goodall, J., and Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 1-12. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Güven, G. (2019). *Okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişim süreci.* İçinde S. Özbey and S. Demiriz (Ed.), *Okul öncesi eğitimde program: Kuramdan uygulamaya* (1. bs., s. 259). Lisans Yayıncılık. ISBN: 978-605-9498-73-9.

Jenkins, J. M., and Duncan, G. J. (2023). Skill building in early care and education programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *706*(1), 65–88. https://doi.org/10.1177/00027162231197533

Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., and Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61(1), 21-32. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:29160823

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326

Kim, S., Raza, M., and Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, *14*(1), 99-117. https://doi.org/10.1177/1745499919829214

Kochenderfer-Ladd, B., and Ladd, G. W. (2022). Children's ınterpersonal skills and school-based relationships. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Part III: Ecological Contexts for Social Development,* 181-206. https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch20

Manning, M., and Wong, G. T. W. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *SAGE Journals*, 89(3), 370-415. https://doi.org/10.3102/0034654319837540

Marinšek, M., and Kovac, M. (2020). Beliefs of Slovenian early childhood educators regarding the implementation of physical education. *European Physical Education Review*, 20(10), 1–16. https://eric.ed.gov/?id=EJ1221071

MEB. (2012). *2012 Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2024). *2024 Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Meherali, S., Punjani, N., and Louie-Poon, S. (2021). Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics: a rapid systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3432 (1-16). https://doi.org/10.3390/ijerph18073432

Mondi, C. F., Giovanelli, A., and Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *Journal of Child Care and Education Policy*, *15*(6), 1-43. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8

Nguyen, T., and Schleihauf, H. (2020). The effects of interaction quality on neural synchrony during mother-child problem solving. *Cortex*., 124, 235-249. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.11.020

Pekdoğan, S., ve Kanak, M. (2019). Okul öncesi eğitimin ilkokul sürecindeki sosyal davranışlara yansıması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(3), 906-917. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/51239/453423

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., and Löffler, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 879-889. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5

Rege, Mari and Størksen, Ingunn and Solli, Ingeborg F. and Kalil, Ariel and McClelland, Megan and Braak, Dieuwer ten and Lenes, Ragnhild and Lunde, Svanaug and Breive, Svanhild and Carlsen, Martin and Erfjord, Ingvald and Hundeland, Per S. (2019). Promoting Child Development in a Universal Preschool System: A Field Experiment, CESifo Working Paper No. 7775. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3434830

Rittle-Johnson, B., and Siegler, R. S. (1998). The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: A review. In C. Donlan (Ed.), *The development of mathematical skills* (pp. 75–110). Psychology Press/Taylor and Francis (UK).

Rizwan, D., Ahmad, S, and Sohail, F. (2023). Skill-based education at the secondary school level in an industrial city of Pakistan. *Journal of Special Education*, 57(2), 123–135.

Samar, Y., ve Demiriz, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *11*(21), 36-57. https://doi.org/10.29129/inujgse.1398926

Schwartz, I. S., and Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Journal of Early Childhood Special Education*, *6*(1), 82-101. https://eric.ed.gov/?id=EJ521564

Schwartz, S. R., Sandall, S., and Schwartz, I. S. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in ıntegrated early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Education*, 26, 161–174.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Shaturaev, J. (2021). Indonesia: Superior policies and management for better education (Community development through education). *Архив научных исследований*, 8(9), 369–376.

Storebø, O. J., Skoog, M., Damm, D., Thomsen, P. H., Simonsen, E., and Gluud, C. (2011). Social skills training for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, (12), CD008223. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008223.pub2

Uysal, A., ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Studies in Psychology*, *35*(1), 27-56.

Ünsal, S., ve Kaba, S. (2022). The characteristics of the skill-based questions and their reflections on teachers and students. *Kastamonu Education Journal*, *30*(2), 273-282. https://doi.org/10.24106/kefdergi.753717

Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zarra-Nezhad, M., Suhonen, K., and Sajaniemi, N. (2024). Keeping early social-emotional learning developmental: the development, ımplementation, and preliminary evaluation of a preventive ıntervention program for early childhood education and care. *International Journal of Developmental Science, 17*(4), 113-125. https://doi.org/10.3233/DEV-220332

Zweig, J., Irwin, C. W., Kook, J. F., and Cox, J. (2015). Data collection and use in early childhood education programs: Evidence from the Northeast Region. (REL 2015-084). *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* (U.S.). https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2015084.pdf

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Development of the Teacher - Student Interaction Scale[1]

Öğretmen - Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Yafes CAN , Dr., National Ministry of Education, yafescan@gmail.com

Meral GUVEN , Prof. Dr., Anadolu University, mguven@anadolu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 14 November 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 12 March 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] This study is a part of the doctoral thesis titled "Evaluation of the Effect of English Instruction Based on Flipped Learning Model on Students' English Self-efficacy Beliefs, Achievement Emotions, Learning Responsibilities, Academic Achievement, and Teacher - Student Interaction" prepared by the Dr. Yafes CAN under the supervision of Prof. Dr. Meral GUVEN.

Can, Y. ve Guven, M. (2025). Development of the teacher - student interaction scale. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1243-1274.
DOI. 10.51460/baebd.1585671

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. This research was conducted to develop a scale to measure the interaction between students and teachers. Two different study groups were created with the convenience sampling technique. EFA was performed with 346 students and CFA was performed with 394 students. T-test, EFA and CFA tests were used in the analyses. As a result of EFA, a two-factor structure was found for three scales measuring teacher-student interaction in the classroom, in-school and out-of-school environments. After EFA, CFA analysis was performed to measure the psychometric properties of the scale, and it was seen that the results met the criteria in the literature. The three subscales created (in-class, school environment, out-of-school) consist of two subdimensions each. Expert opinion was received for the content validity, KGI and KGI values were examined and it was seen that the content validity of the items was significant. The reliability of the scale (Cronbach alpha) verified with CFA was calculated as .86 for in-class, .74 for in-school and .79 for out-of-school teacher-student interaction. The obtained data show that the scale is reliable. This scale has a modular structure. It can be used to determine teacher-student interaction for three different environments.
Keywords: Scale development, Teacher-student interaction, School environment, Classroom environment, Out-of-school environment, High school students

Öz. Bu araştırma öğrenciler-öğretmen arasındaki etkileşimi ölçmek için bir ölçme aracı geliştirmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. 346 öğrenci ile AFA, 394 öğrenci ile DFA gerçekleştirilmiştir. Analizlerde t-testi, AFA ve DFA testleri kullanılmıştır. AFA sonucunda sınıf içi, okul içi ve okul dışı ortamlardaki öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmeye yönelik üç ölçek için iki faktörlü yapı bulunmuştur. AFA sonrasında ölçeğin psikometrik özelliklerini ölçmek için DFA analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçların Alanyazındaki ölçütleri sağladığı görülmüştür. Oluşturulan üç alt ölçek (sınıf içi, okul ortamı, okul dışı) ikişer alt boyuttan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliği için uzaman görüşü alınmış, KGİ ve KGÖ değerleri incelenmiş ve ölçekteki maddelerin kapsam geçerliliğinin anlamlı olduğu görülmüştür. DFA ile doğrulanan ölçeğin güvenilirliği (Cronbach alpha) hesaplanmış sınıf içi .86, okul içi .74 ve okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi için .79 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu ölçek modüler bir yapıdadır ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi değerlendirmek için kullanılabilir.
Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, Öğretmen-öğrenci etkileşimi, Okul ortamı, Sınıf içi ortam, Okul dışı ortam, Lise öğrencileri

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Amaç. Bu araştırmanın amacı öğretmen-öğrenci etkileşimini üç farklı ortamda ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen-öğrenci etkileşimini ele alan farklı çalışmalara rastlanmış olsa da öğrenci gözü ile ortaöğretim kademesindeki öğrenciler ile sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı üç farklı ortam için öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmeye yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sürecinin kalitesini ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bir unsurdur. Bu etkileşim, sosyal yapılandırmacılık, bağlanma teorisi, öz-belirleme teorisi gibi kavramsal temellere dayanarak öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler. Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır, özgüvenlerini geliştirir ve onları yaşam boyu öğrenmeye hazırlar. Dolaysıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi eğitim sürecinin arka planında yer alan ve örtük olarak tüm süreci etkileyen bir bileşendir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu nedenle önemli olduğu ve bu etkileşimi ölçmek için kapsamlı bir ölçeğe ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu amaçla üç farklı ortam için öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçmek için bir ölçme aracı hazırlanması amaçlanmıştır.

Araştırma deseni. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Bu model çalışmalarda eskiden veya günümüzde var olan bir durumun mevcut şekliyle betimlenmesini amaçlar. Nicel araştırmanın temel fikri, bir grup insanı ilgilendikleri değişkenlere göre ölçmek ve bu değişkenlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktır (Punch, 2003).

Verileri farklı katılımcı gruplarından iki aşamada toplanmıştır. AFA için veriler Sivas merkezde bulunan dört farklı Anadolu Lisesinden toplanmıştır. AFA verileri 346 lise öğrencisinden toplanmıştır. DFA verileri, AFA için verilerin toplandığı okullar dışında dört farklı lisedeki 394 öğrenciden toplanmıştır.

Taslak ölçek 80 madde içermektedir. Taslak ölçekten toplanan veriler SPSS 24 aracılığıyla AFA için kullanılmıştır. KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları veri setinin analiz için uygun olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. Veri seti değerlerinin uygun olduğu anlaşıldıktan sonra AFA yapılmıştır. AFA'da oluşturulan faktörlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Lisrel Programı üzerinden birinci ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA ile yapı geçerliği incelenmiş ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Üst ve alt %27'lik gruplar arasında madde korelasyon değerleri ve ilişkisiz örnekler t-testi uygulanmıştır ve ayırt edicilik hesaplanmıştır.

Bulgular. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği üç farklı ortam için beşli likert tipte hazırlanmıştır (okul, sınıf içi, okul dışı). Bilişsel, güdüsel ve duyuşsal boyutlar her bir ölçek için madde havuzu oluşturma esansında dikkate alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla on sekiz uzman görüş bildirmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin her alt boyutuna yönelik AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre (AFA) tüm ölçeklerde iki faktörlü bir yapı belirlenmiş olup, sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinden (Sİ-ÖÖEÖ) 9 madde, okul içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinden (Oİ-ÖÖEÖ) 10 madde ve okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinden (OD-ÖÖEÖ) 12 madde çıkarılmıştır.

ÖÖEÖ üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin istatistiksel sonuçları, alt ölçeklerin kullanım için uygun olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Sİ-ÖÖEÖ'de yer alan iki boyut toplam varyansın %55.66'ını, Oİ-ÖÖEÖ'de yer alan iki boyut toplam varyansın %60.60'ını ve OD-ÖÖEÖ'de yer alan iki boyut da toplam varyansın %53.83'ünü açıklamaktadır. Elde edilen bu analiz

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sonuçları alt ölçeklerin her birinin öğretmen-öğrenci etkileşimini kabul edilebilir düzeyde ölçtüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

AFA sonrasında, faktör yapılarını farklı bir örneklem üzerinde test etmek için DFA uygulanmıştır. Analizlerde, LISREL 8.71 paket programı ve maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA sırasında her bir ölçek için iki farklı model değerlendirilmiştir. Model 1'de, her ortamın ölçeği fizyolojik, güdüsel ve duygusal olmak üzere üç faktörlü bir yapı çerçevesinde ele alınmıştır. Model 2 ise ikinci dereceden bir hiyerarşik faktör yapısını temel almıştır. Bu modelde, etkileşimin gerçekleştiği ortam sıralayıcı faktör, fizyolojik, duyuşsal ve güdüsel boyutlar birinci dereceden faktör, ölçek maddeleri ise bu faktörlerin göstergeleri olarak tasarlanmıştır. Her iki model de dikkate alınarak DFA analizleri yapılmış, ancak Model 2'nin her üç ölçek için de uygun olmadığı görülmüştür.

Model 1'in kabul edilebilirlik düzeyleri, model uyum göstergeleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda RMSA, CFI, IFI, NNFI, NC, NFI, AGFI ve GFI gibi uyum göstergeleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, literatürde belirtilen kriterlerle karşılaştırıldığında, ölçeklerin bu kriterleri karşıladığı belirlenmiştir. Bu durum, elde edilen model uyum göstergelerinin ölçeği doğruladığını göstermektedir. DFA analizinde ayrıca t değerleri incelenmiş ve maddeler için t değerlerinin 2,56'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu, maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, DFA analizinde Model 1'in, Model 2'ye kıyasla daha iyi uyum değerleri sağladığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve Sİ-ÖÖEÖ için .86, Oİ-ÖÖEÖ için .74 ve OD-ÖÖEÖ için .79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeklere yer alan boyutlar öğretmen ve öğrencilerin etkileşimine yönelik alanyazında yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Ayrıca çalışma öncesi öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler de fizyolojik, duyuşsal ve güdüsel olarak üç farklı boyutun olabilirliğini desteklemekte, bunun yanı sıra etkileşimin üç faklı ortamda gerçekleştiğine yönelik olarak güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş olan öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin alanyazında öğretmen-öğrenci etkileşimi sürecinde bulunması gereken etkileşimsel özellikler bakımından kapsam geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Analizler sonucunda, Sİ-ÖÖEÖ ölçeğinin duyuşsal ve güdüsel boyutlardan oluştuğu ve toplamda 11 madde içerdiği belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 11, maksimum puan 55'tir. Oİ-ÖÖEÖ ölçeğinin güdüsel ve fizyolojik boyutlarda 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 7, maksimum puan 35'tir. OD-ÖÖEÖ ölçeğinin ise güdüsel ve fizyolojik boyutlarda 9 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 9, maksimum puan 45'tir. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçek modüler olarak tasarlanmıştır. İhtiyaçlara göre sınıf içi, okul içi ve okul dışı gibi farklı ortamlardaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçeklerden alınan puanlar yükseldikçe öğretmen-öğrenci etkileşimi artacaktır.

Araştırma sınırlılıkları. Araştırma, Sivas'taki çeşitli Anadolu liselerinde öğrenim gören katılımcılarla sınırlıdır. Çalışmanın katılımcıları ortaöğretim seviyesindedir. Bu nedenle çalışma ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle çalışmanın genellenmesi konusunda sınırlılıklar vardır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özgünlük/Değer. Literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci perspektifinden ele alınması önemli bir gereklilik olarak görülmüştür. Bu bağlamda etkileşim kalitesinin öğretmen bakış açısına göre öğrenci bakış açısına göre ele alınmasının daha etkili sonuç vereceği ve sadece sınıfın değil okul dışı ve ev ortamlarının da dikkate alınması gerektiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin duyuşsal, fizyolojik ve güdüsel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği düşüncesiyle yeni bir ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca lise öğrencileriyle daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması yeni bir ölçeğin geliştirilmesi için önemli bir neden olmuştur. Dolayısıyla öğrenci bakışı ile üç farklı ortam için fizyolojik, duyuşsal ve güdüsel alt boyutlarına göre hazırlanan öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin özgün bir ölçek olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

Students encounter many aspects of the school environment (Gordon, 1982). These include the physical environment, the social environment, which consists of the relationships and social structures among the people in the school, and the symbolic and cognitive environment, which encompasses the concepts, issues, and information that students learn independently as well as the mindsets they pick up from their interactions with teachers and other students in the classroom. (Gordon, 1982). Among these, the social environment of the classroom and school is a crucial component that addresses teacher-student contact and communication. As Freire (Freire, 1974) stated, human beings are not only living in the world, but also beings with the world, and communication is the reason and result of human existence in this world. According to this, interaction is unavoidable in social settings, and all interactions in the class are thought to have an important role in their academic performance (Chaudron, 2012; Hashash et al., 2018; Wentzel, 2002).

Communication is a process that makes the effort to understand the person who is addressed, sharing mutual knowledge and emotion and life meaningful (Çamdereli, 2008). Interaction is a state of mutual knowledge, emotion or thought transmission, mutual action and influence between people who communicate within a certain time and space (Bakırcıoğlu, 2012). In general, teaching is the result of an interaction pattern between teachers, students and content (Kane et al., 2014; Klauer, 1985). This pattern is shaped based on interpersonal interaction, affecting classroom processes and emotional development of students (Fraire et al., 2013; Klauer, 1985). The attachment theory helps explain this. Bowlby says that attachment is a basic component that influences a person's relationships throughout his life (Bowlby, 1969). Teachers have a crucial role, particularly in the early years and school years. Teachers can help students feel safe, address their emotional needs, and create a secure learning environment. Students' affective, physiological, and motivational aspects may be impacted by this contact. Students' emotional responses and sense of trust in their teachers are linked to the affective dimension of teacher-student interaction. Bowlby asserts that a person with a safe attachment style might find a "safe port to take refuge in stressful situations" (Bowlby, 1969). Teachers can assist children feel emotionally supported and establish this safe environment for them. Students' self-confidence may rise as a result, enabling them to engage more constructively in the learning process. Stress and anxiety levels in students are linked to the physiological aspects. Students can become calmer and more focused, through a stable teacher-student connection (Pianta, 1999). Warm, encouraging attitudes from teachers can make pupils feel more at ease and encourage better participation in the learning process. Students' motivation for learning is correlated with the motivational dimension. Students who have a stable teacher-student relationship are more likely to be internally motivated to learn (Deci and Ryan, 2000). Students may be able to engage more actively in the learning process and obtain better academic results if their teachers have a positive and supportive attitude toward them. Many studies in the field show that the quality of teacher-student relations is a decisive factor in the adequacy of students' social-emotional, behavioural functionality and academic skills (Baker, 2006; Birch and Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Hamre and Pianta, 2001; Murray et al., 2008; O'Connor and McCartney, 2007).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The interactions that take place in classroom environments have two aspects: teacher-student and student-student. The traits of both parties have a significant impact on how well students and teachers communicate (Dhillon and Kaur, 2023). The ability of students to express their ideas openly is related to the individual characteristics (Veznedaroğlu, 2007). Some studies have found that some teachers may produce a poor classroom environment (Çelik and Onay, 2017; Deveci et al., 2008; Gözütok et al., 2006; Mahiroğlu and Buluç, 2003; Tekke et al., 2018). For example, a teacher who gives mostly negative feedback to students causes an increase in students' attention problems and negative behaviors in students (Reinke et al., 2016) and has a detrimental effect on children's social and intellectual behaviour (Wentzel, 2002). Similarly, negative teacher behaviors will suppress learning. (Chaudron, 2012).

Research on teacher-student interaction shows that teachers' behaviour affects student behaviour and is also related to their academic success (Alderman and Green, 2011; Burchinal et al., 2002; Pianta and Stuhlman, 2004). Furthermore, teachers' assistance has a beneficial impact on students' motivation, raises the value they place on the lesson, helps them adjust to school, and improves their academic performance. (Lynch and Cicchetti, 1997; Pianta, 2006; Wentzel, 1997). Students' academic progress is therefore greatly influenced by a healthy school and classroom environment (Alderman and Green, 2011; MacNeil et al., 2009; Pianta and Stuhlman, 2004). Good classroom interactions have also been shown to be beneficial in fostering in students a positive attitude toward learning and the curriculum, which in turn has a favourable impact on students' academic and social achievement (Landrum, 2015).

Students who are in a negative classroom environment will not be able to acquire values such as critical thinking, creativity, mutual love, and respect (Calp, 2020; Dhillon and Kaur, 2023; Pasi, 2001; Veznedaroğlu, 2007; Vincent-Lancrin et al., 2019). It will be effective in students gaining negative personality traits, being disobedient, being prone to violence, etc., which are not included in the official curriculum (Veznedaroğlu, 2007). In addition, the emotions that students experience will be negative. Negative achievement emotions including boredom, wrath, worry, pessimism, and shyness will have a detrimental effect on academic progress (Pekrun et al., 2011).

Student-to-student relationships are another facet of the interactions that occur in the classroom. These interactions can affect students' learning processes, and their feelings and thoughts related to the school and the course. The quality of this interaction will also be effective in acquiring values such as love, respect and tolerance expected from students in official programs (Veznedaroğlu, 2007). Competition in a classroom environment with negative interaction characteristics will lead students to show disrespect and be intolerant to them (Çengel, 2008; Veznedaroğlu, 2007). Since these students will negatively affect the classroom atmosphere, it will also affect the emotions students experience in that environment and cause them to have negative emotions in general. According to related studies, creating strong connections helps adolescents succeed academically and rise their aspirations to participate in school-related activities (Wentzel, 1997; Wentzel et al., 2004). The factors that have an impact on student-teacher interaction are stated as the teacher who is full of love, respect and compassion, the teacher who is democratic and fair, the teacher who is patient and understanding, the teacher who knows the student and the teacher who uses body language effectively (Davis et al., 2006). These environments are the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

classroom environment where instructional processes are carried out and the teaching content is presented to the students and the in-school environment (canteen, corridor, gym, school garden, etc.) where interactions within the implicit program develop between students and teachers, and social media and various activities where interactions outside the school take place (sports competitions, scientific activities, etc.).

To evaluate the interaction of teacher-student, a variety of scales have been created. These scales are shown in Table 1.

Table 1.
Teacher-Student Interaction Scales Prepared from The Student's Perspective

Name of scale	*Author*	*Number of items*	*Number of subdimensions*	*Sub-dimensions*
Teacher Interaction Scale	Wubbes and Levy (Wubbels and Levy, 1991)	77	8	Leadership, Helpful/Friendly, Understanding, Student Freedom/Responsibility, Uncertainty, Dissatisfaction, Advising and Strict
Relatedness Questionnaire	Lynch and Cicchetti (Lynch and Cicchetti, 1997)	17	2	Emotional quality Psychological convergence
Classroom Communication Level Determination Scale	Bayraktutan (2008)	31	3	Factors that facilitate communication in the classroom Factors that make communication in the classroom difficult Non-classroom factors of classroom interaction

From Table 1, Wubbes and Levy (Wubbels and Levy, 1991) created a model of interpersonal behaviour in teachers that has eight items and two key dimensions. Based on this model, Wubbes and Levy developed the "Teacher Interaction Scale" to demonstrate interpersonal behaviour. The Teacher interaction scale has been adapted to 15 languages (Fraser and Walberg, 2006). The adaptation form to Turkish culture is by Telli et al (Telli et al., 2007).

Lynch and Cicchetti (Lynch and Cicchetti, 1997) prepared a two-dimensional scale called "relatedness questionnaire" consisting of 17 items. The dimensions of this scale are emotional quality and seeking psychological convergence. Another scale prepared from the student's perspective was prepared by Bayraktutan (Bayraktutan, 2008). To assess the degree of communication in the classroom, a scale of 31 components and three sub-dimensions was developed by Bayraktutan. The scale consists of three dimensions: factors that facilitate in-class communication, factors that make in-class communication difficult, and out-of-class factors of in-class interaction.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In addition to these studies, there is a five-point Likert-type teacher-student interaction scale designed to evaluate students' interactions with their teachers in an online environment (Xu, 2016). This scale has six sub-dimensions: "amount of interaction, form of interaction, distance of interaction, content of interaction, duration of interaction, and motivation for interaction."

The student-teacher interaction scale was created by Pianta and Steinberg (Pianta and Steinberg, 1992) to determine how teachers felt about their interactions with particular students. Fraire et al. (Fraire et al., 2013) translated the scale into Italian. Additionally, Settanni et al. (Settanni et al., 2015) translated this scale into Italian, while Patrício et al. (Patrício et al., 2015) translated it into Portuguese. Additionally, a brief form of the scale was created for Portuguese (Patrício et al., 2015).

The most crucial component of student-teacher interaction is determined by the traits of the pupils. Self-regulation abilities, responsibility, and the student's perspective on learning are a few of these traits (Englehart, 2009; Harper, 2018; Pianta, 2015). An overall assessment of these studies indicates that taking into account teacher-student interaction from the viewpoint of the students is crucial. In this context, looking at the interaction from the student's point of view will produce a better outcome than looking at it from the teacher's. Additionally, the study's scope considers the affective, physiological, and motivational traits of the students. This is one of the important issues for this study because no prior study considers these dimensions before. Besides, this new scale tries to identify the teacher-student interactions in three different learning environments, and this provides a broad view for interactions between student and teacher, and no prior studies have taken this into account before. Another significant factor is that no prior study of this kind has been done with high school students. All these new insights provide a new perspective from the high school students' view.

Method

This study aims to create a measurement instrument that can assess teacher-student interaction with demonstrated validity and reliability. During the research process, the researcher followed ethical principles and ethics committee permission was taken before the study. It first applied to Anadolu University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Board in October 2021, and ethics committee permission was taken from Anadolu University in the same month.

Participants

Participants in this study came from two different groups. Explanatory factor analysis (EFA) was utilized for the data collected from the first group, while confirmatory factor analysis (CFA) was used for the data collected from the second group.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

EFA Participants

A convenient sampling procedure was employed. Since the aim of scale to evaluate the interactions between student and interaction in high school level, while defining the sample high school students were selected. Data were gathered in Anatolian high schools in Sivas. The survey included 346 students enrolled in four distinct Anatolian High Schools. Table 2 displays demographic data pertaining to the study participants.

Tablo 2.
Demographic Information of the Students

		f	%	$\bar{x}$
Age				15.82
Gender	Male	116	33.5	
	Female	230	66.5	
Grade	9th grade	61	17.6	
	10th grade	77	22.3	
	11th grade	60	17.3	
	12th grade	148	42.8	
	Total	346	100	

The students' average age is 15.82. 116 of the students are male (33.5%) and 230 are female (66.5%). 61 (17.6%) of the students are 9th-grade students, 77 (22.3%) are 10th-grade students, 60 (17.3%) are 11th-grade students and 148 (42.8%) are 12th-grade students.

DFA Participants

To perform confirmatory factor analysis, data were collected in Anatolian high schools located in the city of Sivas. While collecting data, schools different from those from which data were collected for EFA were preferred. 394 students participated in the study. Table 3 displays the students' demographic data who took part.

Tablo 3.
Demographic Information about the Students

		f	%	$\bar{x}$
Age				15.57
Gender	Male	214	54.3	
	Female	180	45.7	
Grade	9th grade	113	28.7	
	10th grade	59	15	
	11th grade	129	32.7	
	12th grade	93	23.6	
	Total	394	100	

The study participants' average age is 15.57 years old. 214 of them are male (54.3%) and 180 are female (45.7%). 113 (28.7%) of the students are 9th-grade students, 59 (15%) are 10th-grade students, 129 (32.7%) are 11th-grade students and 93 (23.6%) are 12th-grade students.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Scale development process

A five-step process was used when developing the measurement tool (DeVellis, 2016). These stages are presented below:

- Literature review to reveal what is intended to be measured through the scale.
- Evaluating current scales and interviewing educators and learners to generate an item pool.
- Taking professional advice to guarantee the scale items' construct validity.
- Submitting the scale items to expert opinion in terms of language and structure for face validity.
- Conducting a pilot study and conducting validity and reliability studies

The literature review was done and the scales measuring teacher-student interactions were investigated. After this process, it was seen that the scales in literature were not prepared for a distinct area as in-class, out of class and out of school. Besides this, the subdimensions in the scales not related to affective, motivational and physiological, but both these subdimensions and the environments are important during the teacher-student interaction process. Thus, it was thought that a new scale needs to be developed consisting of these three different settings and sub-dimensions.

The second step in developing a scale is to create an item pool. In this process, Anderson and Bourke (Anderson and Bourke, 2000) emphasized the need to include students in the item pool creation process. Focus groups with fifteen different secondary education teachers and twenty-five secondary school students were conducted for this reason. For this purpose, open-ended questions for two different groups were prepared. The interviews focused on the factors that affect or may affect the interactions. Teachers' and students' focus group interviews took place in separate sessions. As a result of the interviews, 48 different opinions affecting teacher-student interaction were reached. An item pool was then prepared. Following the researchers' examination of the original item pool for clarity, expressiveness, repeatability, and suitability for the intended use, 80 items were submitted for expert assessment. Total of eighteen academics with experience in curriculum and instruction and measurement and evaluation assessed the items. The researchers examined the reviews and evaluations, made the necessary adjustments, and ultimately created a draft 5-point Likert scale with 65 items (5-strongly agree / 1-strongly disagree). Finally, Table 4 shows the number of items.

Tablo 4.
Number of Items Based on Expert Opinions

Scales	**Sub-dimensions**			
	Affective	Motivational	Physiological	Total
IC-TSIS	11	10	5	26
IS-TSIS	6	5	7	18
OS-TSIS	5	5	11	21
Total				65

IC-TSIS= In-class teacher-student interaction scale,
IS-TSIS= In-school teacher-student interaction scale,
OS-TSIS= Out-of-school teacher-student interaction scale.

As seen in Table 4, a total of 65 items were prepared for the scale.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Data collection

The data for this study were gathered from several participant groups in two stages. Data for EFA were collected from 346 high school students in four different high schools. CFA data was collected from 394 students in four different high schools.

Data Analysis

With SPSS 24, the KMO and Bartlett's sphericity tests were used to determine whether the data set was appropriate for EFA. To assess the accuracy of the factors produced in EFA, first and second-order CFA were performed using LISREL. Following the EFA and CFA, the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated to assess the scale's reliability. To determine if the higher and lower 27% groups could be distinguished from one another, item correlation values and the unrelated samples t-test were employed.

Findings

To examine the validity and reliability of the scale, EFA and CFA were conducted for each sub-scale. The results of the analyses are shown below, respectively.

Exploratory factor analysis

Before proceeding with the EFA analysis, the reverse items in the scales were reverse-scored. (IC-TSIS: 4, 17, 20 and 25. items, IS-TSIS: 14 and 16. items and OS-TSIS: 1 and 17. items)

IC-TSIS EFA results

The Kaiser-Meyer Olkin (KMO) sample adequacy evaluation was used to assess if the data set was suitable for factor analysis before EFA. The study found that the sample size was sufficient for exploratory factor analysis, with a KMO value of.867 (Field, 2005; P. Kline, 1994). According to the results of the Bartlett Sphericity Test, the chi-square value was significant [$\chi 2$ =1256,768, sd=300, P<.001] (Çokluk et al., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; P. Kline, 1994) (Table 5). The data was appropriate for factor analysis, as demonstrated by the statistically significant chi-square value, which also indicated that several items in the correlation matrix were highly connected. These results show that the data set was appropriate for factorization (Table 5).

Table 5.
Data Regarding the Suitability of IC-TSIS for Factor Analysis

Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy Criterion		.867
Bartlett's Test of Sphericity	Approximate Chi-Square	1256,768
	df	300
	sig	.000

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In exploratory factor analysis, there are seven different ways to extract factors. Among them, the principal components technique was mostly used one (Büyüköztürk, 2002), and for this reason, in this study, this technique was used to determine the factor structure of IC-TSIS. As a result of the implementation of this technique, the variance ratios explained by factors with eigenvalues greater than 1 were examined with the Total Variance Explained table by the Kaiser-Guttman principle (Zwick and Velicer, 1986). When the factors with eigenvalues of 1 and greater than 1 were examined, the 5-factor structure of the scale emerged. These five factors explained 51.137% of the total variances. However, in the literature, it is emphasized that determining the number of factors cannot be done only according to the Kaiser-Guttman principle, that examining according to this principle will lead to the production of more factors than the existing factors, and therefore it is important to understand the factors theoretically (Çokluk et al., 2010; Zwick and Velicer, 1986). The research revealed that there were very few items gathered under factors other than the first two components.

Each factor's contribution to the overall variation should be considered when calculating the number of factors. According to the analysis, the first factor's eigenvalue is 6.421, and it accounts for 25.686% of the total variance explained. The second factor's eigenvalue is 2.737, and it accounts for 10.947% of the total variance explained. Apart from these factors, there are three more factors. However, the eigenvalues of these factors are 1.294, 1.218 and 1.114, respectively, and their contribution to the total variance is 5.175%, 4.874% and 4.456%, respectively. To make a more accurate decision regarding the number of factors, the scree plot, which was considered other than the eigenvalue, was examined (Figure 2).

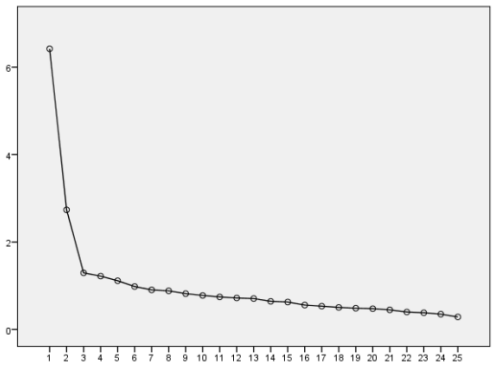


Figure 2. IC-TSIS Scree Plot

The point where the slope begins to disappear or becomes horizontal in the scree plot can be used as a criterion for determining the appropriate factor number. (Kalaycı, 2005). It is seen that the points become horizontal after the third point. For this reason, it was thought that the factor structure of IC-TSIS could be limited to two.

For the two-factor structure, it was observed that the scale items were collected in a statistically significant way under the factor structures by removing the items with low loading values and/or overlapping (loading on more than one factor). Theoretically, it was seen that the pertinent items were gathered within the aforementioned criteria. This conclusion is further supported by the scree plot, eigenvalue, and percentage contribution to total variance.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The varimax rotation technique was used to gather the items that were significantly linked with one another in a factor and to ensure that the factor structures could be interpreted in the study of the two-factor structure of the IC-TSIS, which was made visible by the principal components technique. First of all, considering that the factor structures may not be related to each other, it was decided that it would be appropriate to use the varimax (maximum variability) technique, one of the orthogonal rotation techniques (Tabachnick and Fidell, 2007). The rotational correlation matrix revealed that factor loading was surpassed for every item .32 (Tabachnick and Fidell, 2007).

As a result of Varimax Orthogonal Rotation, some criteria have been established to identify the elements that make up the two-factor structure from the rotation components matrix. According to the adopted criteria, each item's load value must be at least .40 or higher, and the difference between an item's load value in two separate factors must be at least .20. Table 6 displays the steps taken in the EFA procedure.

Table 6.
The Method Followed When Performing EFA for A Two-Factor Structure

	Deleted item	Factor loadings	Item total correlation	Alpha after deletion	KMO after deletion	Variance after deletion
				.868	.904	52.634
1	4	.353-.355	.44	.861	.904	53.889
2	6	.420-.455	.40	.855	.903	54.828
3	25	.-494-546	.68	.863	.907	51.908
4	17	.530-.547	.60	.880	.911	52.942
5	20	.479-.555	.61	.888	.912	49.644
6	24	.-303-.339	.53	.883	.911	50.042
7	16	.427-.480	.42	.883	.910	51.096
8	23	.515-.534	.56	.878	.907	51.916
9	19	.374-.460	.38	.876	.906	53.427
10	21	.410-.528	.51	.871	.905	47.909
11	22	.300	.09	.875	.905	50.791
12	5	.316-.452	.30	.875	.906	52.966
13	7	.354-.604	.64	.867	.897	54.061
14	11	.641	.42	.856	.890	55.663

* The items shown in dark colour are the items removed from the item pool because they did not load on the expected factor.

Because they didn't fit the requirements, nine articles were removed. Five items were removed from the analysis because they did not load on the expected factors. Afterwards, the analyses were repeated. In the first version of the analysis, all items and two factors explained 38.492% variance. After the study was completed, it was found that 11 items accounted for 55.663% of the variation. This criterion demonstrated that the two-factor scale structure was sufficient for gauging teacher-student interactions in the classroom. Table 7 presents the findings of the orthogonally rotated main components analysis using the varimax approach after the items were eliminated.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Factor Loading Values of 10 Items Of IC-TSIS

Sub-dimension	Items	Communalities	Factor Loadings	
Affective	1	.717	.857	
	2	.703	.832	
	8	.675	.709	
	3	.735	.690	
	9	.704	.661	
	10	.567	.525	
Motivational	12	.572		.783
	13	.695		.745
	14	.626		.719
	15	.606		.713
	18	.493		.524
	Variance %		42.110	13.554
	Total variance		42.110	55.663

The "affective" dimension, which has six items and accounts for 42.110% of the total variance, has factor loading values that range from .525 to .857. The elements in this dimension have common variances that range from .567 to .735. The five-item "motivational" dimension, which accounts for 13.554% of the total variance, with factor loading values ranging from .524 to. 783. The common variances of the items in this dimension vary between .493 and .695.

Item validity was examined to determine the ability to discriminate between individuals in terms of the IC-TSIS sub-dimensions and each item. Based on the difference between the 27% lower and 27% upper group averages, which were calculated using the sum and individual item scores of the scale's sub-dimensions, item testing was done using an independent samples t-test. Table 8 displays the values for the sub-dimensions.

Table 8.
t-Test Results for The Upper And Lower Group Averages of The IC-TSIS Sub-Dimensions

Sub-dimension	*Group*	*N*	*X*	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Affective	Lower Group	90	2.81	.50	178	-26.110	.000
	Upper Group	90	4.48	.33			
Motivational	Lower Group	90	3.24	.54	178	-26.016	.000
	Upper Group	90	4.80	.15			

The study produced a significant difference ($p<0.05$) in the scale sub-dimension total scores between the top 27% and lower 27% groups, as shown in Table 8. Individuals in the lower and upper groups are distinguished by the sum scores on each of the scale's subdimensions.

IS-TSIS EFA results

The Kaiser-Meyer Olkin (KMO) sample adequacy evaluation was used to assess if the data set was suitable for factor analysis before EFA. With a KMO value of .832 for the research group, the investigation showed that there was sufficient sample size for exploratory factor analysis (Field,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2005; P. Kline, 1994). According to the results of the Bartlett Sphericity Test, the chi-square value was significant [$\chi 2$ =1763,036, sd=136, P<.001] (Çokluk et al., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; P. Kline, 1994) (Table 9). These results show that the data set was appropriate for factorization (Table 9).

Tablo 9.
Data Regarding Suitability for Factor Analysis of IS-TSIS

Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy Criterion		.832
Bartlett's Test of Sphericity	Approximate Chi-Square	1763,036
	df	136
	sig	.000

To ascertain the factor structure of IS-TSIS, the Principal Components Analysis technique was employed in EFA. The variance ratios explained by variables with eigenvalues greater than 1 were analyzed using the Total Variance Explained table in compliance with the Kaiser-Guttman principle as a consequence of using this technique without a cycle (Zwick and Velicer, 1986). The scale's 4-factor structure became apparent when the factors with eigenvalues of 1 and higher than 1 were investigated. These four factors explained 56,340 of the total variances. The Kaiser-Guttman principle alone, however, cannot be used to determine the number of factors; doing so will result in the creation of more factors than the ones that already exist, so it is crucial to have a theoretical understanding of the factors (Çokluk et al., 2010; Zwick and Velicer, 1986). The study revealed that the items gathered under the factors other than the first three were either extremely rare or had factor loading values more than .30 in the other components.

When determining the number of factors, the contribution of each factor to the total variance should be considered. The eigenvalue of the first factor as a result of the analysis is 4.806 and its contribution to the total variance explained is 28.270%. The eigenvalue of the second factor is 2.225 and its contribution to the total variance explained is 13.090%. Apart from these factors, there are two more factors. The eigenvalues of these factors are 1.523 and 1.024, respectively, and their contribution to the total variance is 8.958% and 6.021%, respectively. When these values are examined, it is thought that the scale may have a two or three-factor structure. To make a more accurate decision, the scree plot was examined (Figure 3).

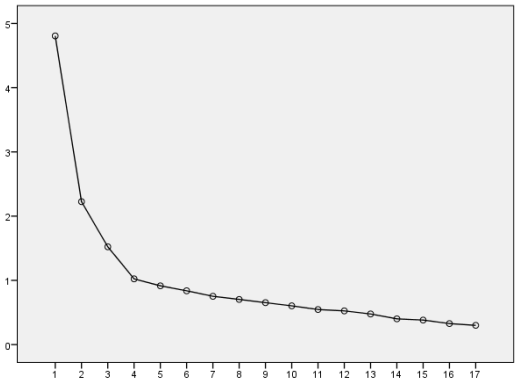


Figure 3. IS-TSIS Scree Plot

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The point where the slope begins to disappear or becomes horizontal in the scree plot can be used as a criterion in determining the appropriate factor number. (Kalaycı, 2005). The points become horizontal after the fourth point. For this reason, the factor structure of IS-TSIS could be limited to three.

By eliminating the items with low loading values and/or loading on many factors, the EFA for the assessment tool's two-factor structure revealed that the scale items were gathered statistically substantially under the factor structures. Theoretically, it was seen that the pertinent items were gathered under the relevant criteria. This conclusion is further supported by the scree plot, eigenvalue, and percentage contribution to total variance.

In the analysis of the three-factor structure of IS-TSIS, revealed by the principal components technique, the varimax rotation technique was used to enable the interpretation of the factor structures and to bring together the items that are highly correlated with each other in a factor. First of all, it was decided that it would be appropriate to use the varimax technique, one of the orthogonal rotation techniques, considering that the factor structures may not be related to each other (Tabachnick and Fidell, 2007). From the rotated correlation matrix, it was observed that all items factor loading exceeded .32 (Tabachnick and Fidell, 2007).

The items that make up the two-factor structure as a result of Varimax Orthogonal Rotation have been identified using a set of criteria derived from the rotation components matrix. It was decided that each item's load value must be at least.40 or higher, and that the load value difference between two separate components must be at least.20. Table 10 displays the EFA process steps that were completed.

Tablo 10.
The Method Followed When Performing EFA for A Two-Factor Structure

	Deleted item	Factor loadings	Item total correlation	Alpha after deletion	KMO after deletion	Variance after deletion
				.754	.832	56.340
1	3	.398-.420	.611	.738	.833	51.493
2	5	-.474-.562	.590	.719	.823	51.709
3	16	.411-.501	.588	.763	.834	52.638
4	7	.475-.482	.482	.745	.824	54.381
5	17	-.366-.442	.369	.738	.823	57.147
6	2	.382-.548	.448	.710	.813	59.659
7	1	.369-.564	.513	.677	.790	61.875
8	4	.-357-.696	.653	.639	.761	52.694
9	11	-.369	.205	.735	.752	54.493
10	14	-.439	.193	.703	.721	60.602

* The items shown in dark colour are the items removed from the item pool because they did not load on the expected factor.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

5 items in the study were deleted because they did not meet the above-mentioned criteria. The analyses were then conducted again. The analysis was rerun after the remaining five elements were eliminated since they failed to load on the anticipated criteria. Seven items explained 60.602 percent of the variance in the final version of the analysis, compared to 41.360 percent in the original version, which included all items and two factors. To quantify teacher-student interaction in a classroom setting, the two-factor scale structure proved adequate. Following the items' removal, Table 11 presents the findings of the varimax method orthogonally rotated main components analysis.

Table 11.
Factor Loading Values of 9 Items of IS-TSIS

Factor	Items	Communalities	Factor Loadings	
Motivational	Item 8	.649	.805	
	Item 9	.597	.769	
	Item 6	.529	.710	
	Item 10	.400	.632	
Physiological	Item 13	.746		.862
	Item 15	.641		.793
	Item 12	.681		.761
	Variance %		36.079	24.523
	Total variance		36.079	60.602

The factor loading values of the "motivational" dimension, which comprises four items and accounts for 36.079% of the total variance, range from .632 to .805 when Table 11 is analyzed. The items in this dimension often have variations ranging from.400 to.649. The three-item "physiological" dimension, which accounts for 24.523% of the total variance, has factor loading values that range from .761 to. 862. The components in this dimension have common variances that range from.681 to.746.

The capacity to distinguish between people based on the IS-TSIS sub-dimensions and each item was assessed by looking at item validity. Based on the difference between the 27% lower and 27% upper group averages, which were calculated using the sum and individual item scores of the scale's sub-dimensions, item testing was done in this case using an independent samples t-test. Table 12 displays the values for the sub-dimensions.

Table 12.
t-Test Results for Lower-Upper Group Averages of IS-TSIS Sub-Dimensions

Sub-dimensions	*Group*	*N*	*X*	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Motivational	Lower Group	91	3.11	.50	180	-29.559	.000
	Upper Group	91	4.80	.19			
Physiological	Lower Group	91	1.53	.39	180	-36.281	.000
	Upper Group	91	3.72	.42			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The analysis revealed a significant difference ($p<0.05$) between the lower 27% and upper 27% groups and the scale sub-dimension total scores, as shown in Table 12. Individuals in the lower and upper groups are distinguished by the sum of their scores on each of the scale's sub-dimensions.

OS-TSIS EFA results

KMO sample adequacy evaluation was used to assess if the data set was suitable for factor analysis before EFA. With a KMO value of.876 for the research group, the investigation showed that there was sufficient sample size for exploratory factor analysis (Field, 2005; P. Kline, 1994). The Bartlett Sphericity Test findings showed that the chi-square value was significant [$\chi 2$ =2526,311, sd=210, p<.001] (Çokluk et al., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; P. Kline, 1994) (Table 13). The data was appropriate for factor analysis, as demonstrated by the statistically significant chi-square value, which also indicated that several items in the correlation matrix were highly connected. These results led to the conclusion that the data set was appropriate for factorization (Table 13).

Table 13.
Data Regarding Suitability for Factor Analysis of OS-TSIS

Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy Criterion		.876
Bartlett's Sphericity Test	Approximate Chi-Square	2526,311
	df	210
	sig	.000

The factor structure of OS-TSIS was ascertained in the study using the Principal Components Analysis technique, which is frequently employed in EFA analysis. The variance ratios explained by variables with eigenvalues greater than 1 were analyzed using the Total Variance Explained table in compliance with the Kaiser-Guttman principle as a consequence of using this technique without a cycle (Zwick and Velicer, 1986). Examining the factors with eigenvalues of 1 and above revealed the scale's 5-factor structure. 51.137 percent of the variance was explained by these five factors. Examining the literature, however, highlights the fact that the Kaiser-Guttman principle alone cannot be used to determine the number of factors; doing so will result in the creation of additional factors beyond those that are already present, so it is crucial to have a theoretical understanding of the factors (Çokluk et al., 2010; Zwick and Velicer, 1986). According to the research, there were either relatively few items gathered under factors other than the first two components or the factor loading value for the other components was greater than .30.

Each factor's contribution to the overall variation should be considered when calculating the number of factors. According to the analysis, the first factor's eigenvalue is 6.519, and it accounts for 31.041% of the total variance explained. The second factor's eigenvalue is 1.871, and it accounts for 8.907% of the total variance explained. There are three other criteria in addition to these. Nevertheless, these components' respective eigenvalues are 1.539, 1.236, and 1.129, and they account for 7.330%, 5.885%, and 5.376% of the total variance, respectively. It is believed that the scale may have a two-factor structure when these values are analyzed generally. To make a more accurate decision regarding the number of factors, the scree plot, which was considered other than the eigenvalue, was examined (Figure 4).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

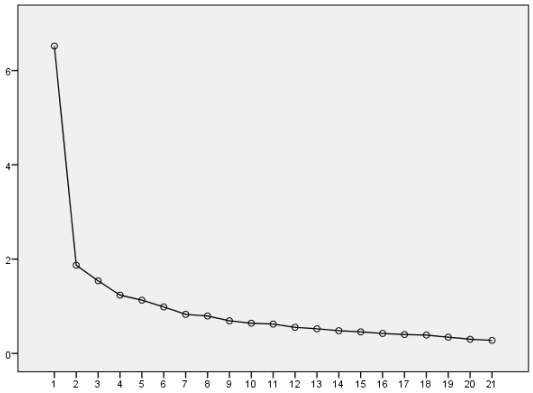


Figure 4. OS-TSIS Scree Plot

It is stated in the literature that the point where the slope begins to disappear or becomes horizontal in the scree plot can be used as a criterion in determining the appropriate factor number (Kalaycı, 2005). The graph shows that the points become horizontal after the fourth point. For this reason, according to this graph, it was thought that the factor structure of OS-TSIS could be limited to three.

By eliminating items with low loading values and/or overlap, the EFA for the assessment tool's two-factor structure revealed that the scale items were gathered in a statistically significant manner under the factor structures. Theoretically, it was seen that the pertinent items were gathered under the relevant criteria. This conclusion is further supported by the scree plot, eigenvalue, and percentage contribution to total variance.

To comprehend the factor structures and bring together the items that are highly related to one another in a factor, the varimax rotation approach was employed in the analysis of the OS-TSIS's two-factor structure, which was made visible by the main component's technique. First, given that the factor structures might not be related to one another, it was determined that the varimax technique, one of the orthogonal rotation techniques, would be suitable (Tabachnick and Fidell, 2007). Examining the rotational correlation matrix in this case revealed that factor loading was surpassed for every item .32 (Tabachnick and Fidell, 2007).

As a result of Varimax Orthogonal Rotation, some criteria have been established to identify the items that make up the two-factor structure from the rotated components matrix. The following criteria were adopted in this context: Each item must have a load value on the factor in which it is included of at least.40 or higher, and the factor loading value of an item with a load value of.40 or higher on one factor must differ by at least.20 from the load value on the other factor. Table 14 shows the steps taken in the EFA process.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 14.
The Method Followed When Performing EFA for A Two-Factor Structure

	Deleted item	Factor loadings	Item total correlation	Alpha after deletion	KMO after deletion	Variance after deletion
				.824	.876	58.539
1	17	-.336-.304	.519	.845	.877	59.967
2	14	.446-.477	.618	.839	.875	60.835
3	4	-.400-.420	.495	.831	.876	61.964
4	15	.445-.422	.649	.825	.874	58.097
5	19	.359-.370	.638	.816	.876	59.135
6	13	-.360- -.377	.647	.803	.873	53.829
7	18	-.348-.401	.560	.791	.869	54.849
8	21	-438- -.422	.673	.776	.867	47.939
9	3	-.301-.659	.525	.748	.853	48.314
10	1	-.572	.403	.825	.841	49.903
11	2	.607	.414	.811	.820	51.612
12	5	.617	.387	.793	.806	53.836

* The items shown in dark colour are the items removed from the item pool because they did not load on the expected factor.

When Table 14 is examined, 8 items in the study were deleted because they did not meet the above-mentioned criteria. Four items were removed from the analysis because they did not load on the expected factors. Afterwards, the analyses were repeated. In the first version of the analysis, all items and two factors explained 39.949 percent of the variance; In the final form of the analysis, 9 items explained 53.836 percent of the variance. It was found that the two-factor scale structure was sufficient to measure teacher-student interaction outside of school. After the items were eliminated, the results of the orthogonally rotated principal component analysis using the varimax method are given in Table 15.

Table 15.
Factor Loading Values of 10 Items of OS-TSIS

Factor	Items	Communalities	Factor Loadings	
Motivational	Item 7	.679	.818	
	Item 8	.570	.753	
	Item 10	.600	.748	
	Item 6	.490	.677	
	Item 9	.440	.624	
Physiological	Item 11	.622		.763
	Item 12	.655		.727
	Item 16	.408		.619
	Item 20	.400		.543
	Variance %		39.863	13.973
	Total variance		39.863	53.836

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

When Table 15 is examined, the factor loading values of the "motivational" dimension, which consists of 5 items and explains 39.863% of the total variance, vary between .624 and .818. The common variances of the items in this dimension are between .440 and .679. The factor loading values of the "physiological" dimension, which consists of 4 items and explains 13.973% of the total variance, vary between .543 and .763. The common variances of the items in this dimension vary between .400 and .622.

The capacity to distinguish between people based on the OS-TSIS sub-dimensions and each item was assessed by looking at item validity. Based on the difference between the 27% lower and 27% upper group averages, which were calculated using the sum and individual item scores of the scale's sub-dimensions, item testing was done in this case using an independent samples t-test. Table 16 displays the values for the sub-dimensions.

Table 16.
t-Test Results for Lower-Upper Group Averages of the OS-TSIS Subscales

Sub- dimension	*Group*	*N*	*X*	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Motivational	Lower Group	90	2.39	.58	178	-28.485	.000
	Upper Group	90	4.39	.33			
Physiological	Lower Group	90	1.98	.46	178	-29. 671	.000
	Upper Group	90	3.83	.35			

The analysis revealed a significant difference ($p<0.05$) between the lower 27% and upper 27% groups and the scale sub-dimension total scores, as shown in Table 16. Individuals in the lower and upper groups are distinguished by the sum of their scores on each of the scale's sub-dimensions.

The study investigated whether there was a correlation between the three subscales' total scores and their subdimensions to determine whether the teacher-student interaction scale could be assessed using the total score. Table 17 presents the findings.

Table 17.
The correlations of subdimensions

		IC-TSIS		***IS-TSIS***		***OS-TSIS***	
Subscales	***Subdimensions***	***A***	***M***	***M***	***P***	***M***	***P***
IC-TSIS	A	1					
	M	.756**	1				
IS-TSIS	M	.748**	.855*	1			
		.442**	.431**	.518**	1		
OS-TSIS	M	.642**	.592**	.655**	.574**	1	
	P	.470**	.398**	.427**	.550**	.538**	1

p<.01, Af= Affective, Mot= Motivational, Ph= Physiological

On table 17, it is seen that there are high or moderate and positive correlations between all subdimensions of all subscales. This shows that total points can be taken from both subscales and the whole scale.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Confirmatory factor analysis (CFA)

After the factor structure of a scale is determined, it is recommended to perform CFA to test the factor structures by collecting data from a new sample (R. B. Kline, 2011; Tabachnick and Fidell, 2007).

In data analysis, the maximum likelihood method was used as an estimator with the LISREL 8.71 package program. To use this method, it is necessary to first examine the multiple normality assumptions and multiple extreme values that may affect the research results (Harrington, 2008). In multiple normality, in addition to the univariate and bivariate distributions being normal, the distributions of all pairs of variables must be linear and homoscedastic. Kline (2016, p. 74) states that the biggest limitation of approaches testing multivariate normality (e.g., Mardia Test) is that they are affected by the number of samples, and states that examining the univariate normality and univariate outlier assumptions will help identify many of the problems related to multivariate normal distribution. Using a box plot, extreme values were examined, and 12 data were found to be extreme values and these extreme values were removed from the data set.

Mahalanobis distance is one method for identifying numerous extreme values (Esen and Timor, 2019). Mahalanobis distance was also used to analyze several extreme values, and at the.001 significance level, no extreme values were discovered that could have an impact on the results.

The univariate normality of the data distribution was examined using skewness and kurtosis values. OS-TSIS skewness values range from.12 to.90, kurtosis, IS-TSIS skewness values range from -.25 to 1.50, kurtosis values range from -1.26 to 1.87, and IC-TSIS skewness values range from.75 to 1.68, kurtosis values range from -.01 to 2.78. Its value is between -1.35 and .003. It is acknowledged that the normality assumption is satisfied because the skewness and kurtosis values are less than 3.0 and 10.0, respectively (R. B. Kline, 2011).

Two distinct models were utilized for each context (in-class, school environment, and out-of-school) when conducting CFA analysis. In Model 1, the sub-scales are examined in a two-factor structure. The factor structure of Model 2 is second-order hierarchical. In this case, the first ordinal element and the scale items are indications of physiological, motivational, and affective states, whereas the context in which the interaction occurs is the sequential factor. These two models were taken into consideration when performing CFA analyses. But not all three scales were compatible with Model 2. Using IC-TSIS, the model 1 test example is shown in Figure 5.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

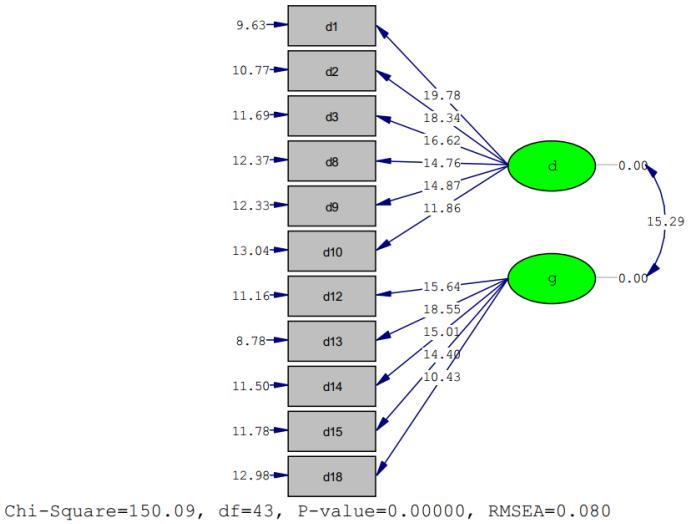


Figure 5. Model 1 for IC-TSIS

Acceptability levels for all models were evaluated with model goodness indicators. In this process, model goodness indicators and acceptability criteria suggested by the literature are given in Table 18.

Table 18.
Model Goodness Indicators Acceptability Criteria

Model Goodness Indicator	*Perfect Fit Criteria*	*Acceptable Compliance Criteria*
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≥ .05	.05 ≤ RMSEA ≥ .10
CFI	.95 ≤ CFI ≥ 1.00	.90 ≤ CFI ≥ .95
IFI	.95 ≤ IFI ≥ 1.00	.90 ≤ IFI ≥ .95
NNFI	.95 ≤ NNFI ≥ 1.00	.90 ≤ NNFI ≥ .95
NC	0 ≤ NC ≥ 2	2 ≤ NC ≥ 5
NFI	.95 ≤ NNFI ≥ 1.00	.90 ≤ NNFI ≥ .95
AGFI	.90 ≤ AGFI ≥ 1.00	.85 ≤ AGFI ≥ .90
GFI	.95 ≤ GFI ≥ 1.00	.90 ≤ GFI ≥ .95

Reference: (Bentler and Bonett, 1980; Çokluk et al., 2010; Jöreskog and Sörbom, 1993; R. B. Kline, 2011; Marsh et al., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick and Fidell, 2007; Wang and Wang, 2020a; Yılmaz and Çelik, 2009)

CFA analyses were performed for both models determined. The analysis results are presented in Table 19.

Table 19.
CFA Results for TSIS Sub-Scales

Scales	**X^2**	**df**	**NC**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**RMSEA**	**IFI**	**NFI**	**NNFI**
IC-TSIS	150,09	43	3.49	.93	.90	.97	.080	.97	.96	.96
IS-TSIS	34.32	12	2,86	.95	.90	.97	.097	.97	.95	.94
OS-TSIS	102.97	26	3.96	.94	.89	.95	.094	.95	.93	.92

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

CFA analysis was performed for model 1 and model 2 for IC-TSIS, and sufficient goodness of fit data was obtained for model 1, but model 2 did not work. The results revealed that, for model 1, the model goodness values were mainly within the acceptable and excellent range (Table 18).

CFA analysis was performed for model 1 and model 2 for IS-TSIS, but model 2 did not work. It was observed that the goodness of fit indicators for Model 1 were outside the value determined as the criterion. The modification suggestions produced were examined, and it was seen that they produced modifications between items 13 and item 15 for the physiological sub-dimension. After the theoretical review, it was found appropriate to make this modification and it was carried out. It was discovered that, after the adjustment, the goodness of fit values were typically in the range of acceptable to excellent (Table 17).

CFA analysis was performed for model 1 and model 2 for OS-TSIS, but model 2 did not work. It was found that the goodness of fit values obtained in Model 1 were generally between acceptable and excellent levels (Table 18).

Another important criterion in CFA analysis is the t values for the items. The calculated t-value indicates the degree to which the latent variable predicts the observed variable. The threshold level for the t value is 1.96 at a significance level of.05. At a significance level of.01, it is 2.58, and so on (Çokluk et al., 2010; Şimşek, 2007). Table 20 shows the values of the t.

Tablo 20.
t-Values That Were Acquired Using CFA

		Lowest t value	*Highest t value*
IC-TSIS	Model 1	10.43	19.78
IS-TSIS	Model 1	4.60	12.84
OS-TSIS	Model 1	4.87	16.36

Because they are higher than 2.56, the t-values for the items in this study are significant at the.01 level. According to the CFA analysis, model 1 produced more values than model 2.

Reliability

The Cronbach Alpha and Stratified Alpha values were computed to determine the TSIS's dependability. In the TSIS, "Cronbach's Alpha" was computed for three distinct settings and their subdimensions. Each sub-scale's stratified alpha value was determined. The obtained findings are shown in Table 21.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 21.
TSIS Cronbach Alpha Reliability Coefficients

Sub-Scale	Sub dimensions	Cronbach Alpha	Stratified Alpha
IC-TSIS		.86	.87
	Affective	.84	
	Motivational	.78	
IS-TSIS		.74	.76
	Motivational	.75	
	Physiological	.73	
OS-TSIS		.79	.79
	Motivational	.74	
	Physiological	.71	

The Cronbach Alpha reliability coefficients, as seen in Table 19, are above .70. The data show that the scale is reliable (Büyüköztürk, 2018). Besides the Stratified Alpha was calculated for each subscale and all the reliability coefficients are above .70. This shows that the scale is reliable.

Conclusion, Discussion and Recommendations

A 5-point Likert-type tool with two sub-dimensions for three distinct environments (in-class, school environment, and out-of-school) and a total of 27 items was created as a result of the study's goal of creating a scale to measure the interaction between teacher and student. The scale is designed as modular and, depending on its intended use, the interactions of teachers and students can be measured in three different environments: in-class, in-school and out-of-school. Eleven items make up the affective and motivational sub-dimensions of IC-TSIS, seven items make up the IS-TSIS motivational and physiological sub-dimensions, and nine items make up the OS-TSIS motivational and physiological sub-dimensions. There are no reverse items in the scales. As the scores from the scales increase, teacher-student interaction will increase.

The dimensions included in the scales overlap with studies conducted in the literature on the interaction of teachers and students. For example, it is seen that the individual characteristics of teachers are important in creating a positive classroom climate (Alderman ve Green, 2011; MacNeil et al., 2009; Pianta ve Stuhlman, 2004), and as a result, they are effective in both the academic success and development of positive attitudes of students (Landrum, 2015). In addition, it has been stated in the literature that there are factors affecting student-teacher interaction such as the teacher being loving and compassionate, being democratic and fair towards students, using body language well, motivating his students, and knowing his students well (Davis et al., 2006). In addition, it is considered important to create a bond of love between the student and the teacher and to have an interaction focused on tolerance and trust (Selimhocaoğlu, 2004). Sönmez (Sönmez, 1997) stated that the teacher should value the students and make them feel that he/she loves and tolerates them through the interaction between them. Similarly, teachers' involvement in students' problems will strengthen the bond of compassion and love between them and increase the quality of the interaction between them (Landrum, 2015; McLeod et al., 2004). In addition to the literature, data obtained from focus group interviews conducted with teachers and students before the study also

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

support the possibility of three different dimensions: affective, motivational, and physiological, and also provide strong evidence that interaction takes place in three different environments. In this context, it can be said that the content validity of the TSIS conducted within the scope of the research is quite high in terms of the interactional features that should be present in the teacher-student interaction process in the literature.

Strong evidence that the subscales are appropriate for usage may be found in the findings of the statistical validity and reliability analyses conducted for the TSIS. Of the overall variation, 55.66% can be explained by the two dimensions in the IC-TSIS, 60.60% by the two dimensions in the IS-TSIS, and 53.83% by the two dimensions in the OS-TSIS. Each of the subscales evaluates teacher-student interaction at an appropriate level, according to the analysis's findings.

CFA analysis was performed to test whether the three different subscales developed through exploratory factor analysis were confirmed as a model. Two different models were used for the three subscales. Model 1 looks at each environment's scale using a three-factor structure: emotive, motivational, and physiological. The factor structure of Model 2 is second-order hierarchical. In this case, the first ordinal element and the scale items are indications of physiological, motivational, and affective states, whereas the context in which the interaction occurs is the sequential factor. But not all three scales were compatible with Model 2. Therefore, Model 1 was considered. When the CFA analysis results of the scales developed for all three environments are examined, it shows that the goodness of fit indicators is generally between acceptable and excellent levels (Çokluk et al., 2010; Jöreskog and Sörbom, 1993; Wang and Wang, 2020b). These results can be considered as evidence that the factor structure obtained as a result of EFA for the three environments of TSIS is strongly confirmed.

Item validity was examined to determine the subdimensions of each subscale in the TSIS and the ability to distinguish individuals for each item. Based on the difference between the 27% lower and 27% upper group averages, which were calculated using the sum and individual item scores of the scale's sub-dimensions, item testing was done using an independent samples t-test. The analysis revealed a significant difference ($p < 0.05$) between the lower 27% and upper 27% groups, as well as between the overall scores for each dimension and item. This indicates that people in the lower and upper groups are distinguished by the dimensions of each subscale and the sum of the scores of each item.

The CFA analysis also examined the items' t values. Since the t-values were more than 2.56, they were deemed significant at the.01 level. According to the CFA analysis, model 1 produced more values than model 2.

The split-half method and Cronbach's alpha coefficient were used to assess the TSIS's dependability. The TSIS developed for the three contexts has strong internal consistency coefficients. It has been stated in the literature that an internal reliability coefficient calculated for a psychological test of .70 or above would be sufficient (Büyüköztürk, 2018). In this case, it can be said that each subscale is a reliable tool.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Testing the validity and reliability studies of the TSIS with different techniques has made the scale development process stronger. The results of the analyses demonstrate that TSIS is a valid and reliable measurement tool that analyzes secondary school students' interactions with their teachers in three distinct situations. It also has a stable structure that can be applied to a variety of research projects.

Every subscale has modular applications. The overall score for each scale indicates how often the teacher and student interact. The in-class teacher-student interaction scale has the lowest possible score of 11, the highest possible score is 55; the in-school teacher-student interaction scale has the lowest possible score of 7, the highest possible score is 35; and the out-of-school teacher-student interaction scale has the lowest possible score of 9, the highest possible score is 45. The interaction increases with the score.

It can be used for future research to evaluate the interactions of secondary school students with their teachers. To find out how students at various learning levels of the scale interact with their teachers, validity and reliability studies can also be carried out. In addition, validity and reliability studies can be carried out by adapting it to different languages and cultures, and teacher-student interactions in different cultures can be compared with interactions in Turkish culture.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Alderman, G. L., and Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, *47*(1), 39–44. https://doi.org/10.1177/1053451211406543

Anderson, L. W., and Bourke, S. F. (2000). Assessing affective characteristics in the schools. In *Assessing Affective Characteristics in the Schools, Second Edition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*(3), 211–229. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Bayraktutan, Ş. (2008). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimin öğrenci okul başarısına etkisi (İstanbul İlli Kartal ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.

Bentler, P. M., and Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. https://scholar.google.com/scholar?hl=trandas_sdt=0%2C5andq=Attachment+and+Loss%3A+Vol.+1.+Attachment.+New+York%3A+Basic+Books.andbtnG=

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., and Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, *40*(5), 415–436. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3

Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor Analysis: Basic Concepts and Using to Development Scale. *Educational Administration in Theory and Practice*, *32*, 470–483.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, Ş. (2020). *Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments*. https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460

Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. Dem Yayınları.

Çelik, Y., ve Onay, İ. (2017). Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddete ilişkin gözlemleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(301–333), 1–26.

Çengel, M. (2008). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Chaudron, C. (2012). Teacher and student interaction in second language classrooms. In *Second Language Classrooms*. https://doi.org/10.1017/cbo9781139524469.007

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Davis, E., Waters, E., Mackinnon, A., Reddihough, D., Graham, H. K., Mehmet-Radji, O., and Boyd, R. (2006). Paediatric quality of life instruments: A review of the impact of the conceptual framework on outcomes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *48*(4), 311–318. https://doi.org/10.1017/S0012162206000673

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deveci, H., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(24), 28–31.

DeVellis, R. F. (2016). Scale development theory and applications. *SAGE Publication*.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dhillon, N., and Kaur, G. (2023). Impact of personality traits on communication effectiveness of teachers: Exploring the mediating role of their communication style. *SAGE Open*, *13*(2). https://doi.org/10.1177/21582440231168049/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_21582440231168049-FIG3.JPEG

Englehart, J. M. (2009). Teacher–student interaction. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 711–722). Springer US.Teaching.

Esen, M. F., ve Timor, M. (2019). Çok değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı mahalanobis uzaklik ölçütleri: Finansal veri ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. https://doi.org/10.18092/ulikidince.579570

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., and Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(3), 851–882. https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13068

Fraser, B. J., and Walberg, H. J. (2006). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, *43*, 103–109. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001

Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum. https://doi.org/10.1177/074171367402400405

Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, *16*(2), 187–198. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x

Gözütok, F. Di., Er, K. O., ve Karacaoğlu, C. (2006). Okulda dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırılması) (1). *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 227–235.

Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625–638.

Harper, B. (2018). Technology and teacher–student interactions: A review of empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, *50*(3), 214–225. https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1450690

Harrington, D. (2008). *Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision. Confirmatory factor analysis* (1st Editio). Oxford University Press.

Hashash, M., Abouchedid, K., and Abourjeily, S. (2018). Student–teacher interaction in public schools in Lebanon: A symbolic interactionist perspective in grade 6 classes. *SAGE Open*, *8*(2). https://doi.org/10.1177/2158244018783039

Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International, Inc.

Kalaycı, Ş. (2005). Faktör analizi. In *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (pp. 321–331). Asil Yayın Dağıtım.

Kane, T. J., Kerr, K. A., and Pianta, R. C. (Eds.). (2014). *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project*. JOSSEY-BASS.

Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *1*(1), 5–17. https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90026-5

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315788135

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edit). The Guilford Press.

Landrum, T. J. (2015). Relationship-based approaches to classroom management. In W. G. Scarlett (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*.

Lynch, M., and Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 81–99. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

MacNeil, A. J., Prater, D. L., and Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

Mahiroğlu, A., ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Degisi*, *1*(1), 81–93.

Marsh, H. W., Balla, J. R., and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit ındexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 391–410. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391

McLeod, J., Fisher, J., and Hoover, G. (2004). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and ınstructional strategies*. ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.

Murray, C., Murray, K. M., and Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*(1), 49–61. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006

O'Connor, E., and McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, *44*(2), 340–369. https://doi.org/10.3102/0002831207302172

Pasi, R. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. https://books.google.com/books?hl=trandlr=andid=-Seo3k61LvgCandoi=fndandpg=PR9anddq=Students+who+are+in+a+negative+classroom+environment+will+not+be+able+to+acquire+values+such+as+critical+thinking,+creativity,+mutual+love,+and+respect,+which+are+the+expectations+of+the+official+programandots=nUSKVoLM-9andsig=gBgHZeADqHnp5bxsCipL0wavuag

Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., and Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale - short form. *Spanish Journal of Psychology*, *18*, 1–12. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., and Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36–48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teacher*. American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Resea4rch, Practice, and Contemproray Issues*. Routledge Taylor and Francis Group.

Pianta, R. C. (2015). Teacher–student interactions: measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 98–105. https://doi.org/10.1177/2372732215622457

Pianta, R. C., and Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1992*(57), 61–80. https://doi.org/10.1002/cd.23219925706

Pianta, R. C., and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444–458. https://doi.org/10.1136/oem.47.11.775

Reinke, W. M., Herman, K. C., and Newcomer, L. (2016). The brief student-teacher classroom interaction observation. *Assessment for Effective Intervention*, *42*(1), 32–42. https://doi.org/10.1177/1534508416641605

Selimhocaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., and Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale - Short form. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1243-1274.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
Sönmez, V. (1997). *Sevgi Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth Edit). Pearson. https://doi.org/10.1515/snde-2014-0102
Tekke, M., Özer, B., ve Taş, E. (2018). Türkiye'de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: Disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 19–27.
Telli, S., Çakıroğlu, J., ve Brok, P. Den. (2007). Genel ve meslek liselerinde öğrenci algılarına göre belirlenen kişilerarası öğretmen profillerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(22), 64–72.
Veznedaroğlu, R. L. (2007a). *Okulda ve sınıfta örtük program*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
Veznedaroğlu, R. L. (2007b). *Okulda ve sınıfta örtük program*.
Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., and Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking WHAT IT MEANS IN SCHOOL*. https://doi.org/10.1787/62212c37-en
Wang, J., and Wang, X. (2020a). *Structural equation modeling*. WILEY.
Wang, J., and Wang, X. (2020b). *Structural equation modeling applications using Mplus* (Second Edi). John Wiley and Sons.
Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 411–419. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411
Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, *73*(1), 287–301. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406
Wentzel, K. R., Barry, C. M. N., and Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 195–203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195
Wubbels, T., and Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, *15*(1), 1–18. https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90070-W
Xu, E. Q. (2016). An empirical study on the impact of teacher-students interaction on online learning performance. *Res. Audio-Vis. Educ.*, *37*, 61–68. https://doi.org/10.13811/j. cnki.eer.2016.09.010
Yılmaz, V., ve Çelik, H. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I.* Pegem Akademi.
Zwick, W. R., and Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, *99*(3), 432–442. https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.3.432

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Hayal Gücü Eğitiminin Değerlendirilmesi

Evaluation of Imagination Education in the Context of Primary School Teachers' Opinions

Yıldıray AYDIN, Dr., MEB, yildirayaydin@uludag.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 11 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 16 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Aydın, Y. (2025). İlkokul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitiminin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1275-1296.
DOI. 10.51460/baebd.1514505

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa İli Karacabey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görevli olan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 05-09 Haziran 2023 tarihleri arasında yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tümevarıma dayalı içerik analizi ve betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların hayal gücü tanımını alan yazında geçen tanıma benzer ama eksik yaptıkları belirlenmiştir. Hayal gücü eğitimi kavramını ise sıklıkla, öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmek olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu ilkokulda hayal gücü eğitiminin verilmediği yönünde görüş belirtmiştir. Bir katılımcı dışında öğretmenlerin tamamı, hayal gücü ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin varlığına dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tamamının ilkokulda hayal gücü eğitimini önemsedikleri, bunun için bireysel olarak performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların görev yaptığı ilkokullarda hayal gücü eğitiminin istenilen verimlilikte olmadığı değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bağlamda ilkokullarda hayal gücü eğitiminin istenilen durumda verilebilmesi için hayal gücünün öğretim programlarına entegre edilmesi ve bu konuda ilkokulda görev yapan tüm öğretmenlerin teorik ve uygulamalı olarak eğitime tabi tutulması önerilir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlkokul, Hayal gücü, Sınıf öğretmeni.

Abstract. The aim of this research is to examine the opinions of primary school teachers regarding imagination education. Based on this purpose, the research was conducted with a case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 23 teachers working in primary schools affiliated to Bursa Province Karacabey District Directorate of National Education. The data of the research was collected with the help of structured interviews between 05-09 June 2023. Inductive content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data. According to the results of the research, it was determined that the participants defined imagination as similar to the definition in the literature, but incomplete. They often defined imagination education in primary school as developing students' thinking skills. Most teachers stated that imagination education is not provided in primary schools. Except for one participating teacher, all teachers involved in the study emphasized a positive relationship between imagination and student achievement. It was also found that all the teachers were concerned about imagination education in primary schools and had made individual efforts for this purpose. When all these results were evaluated together, it was evaluated that imagination education was not as effective as desired in the primary schools where the participants worked. In this context, it is recommended that to provide imagination education in primary schools in the desired situation, it should be included in the curriculum, and all teachers working in primary schools should be subjected to theoretical and practical training on this subject.
Keywords: Education, Primary school, Imagination, Classroom teacher.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. An individual's potential to imagine and realize his/her imagination is primarily realized through a rich and varied imaginative experience. According to Vygotsky (2004), the critical period for developing a high-potential imagination in individuals is preschool and primary school. In these two periods, imagination potential is at the most advanced level in terms of development (Ayaydın, 2011). According to the imagination map research conducted by Intel and Future Bright companies in 2016, it was revealed that half of the children in Turkey cannot imagine (İleri, 2017). The 2023 Education Vision document also emphasizes supporting students' imagination development (Ministry of National Education [MoNE], 2018). In order to fulfill these goals, it is thought that it would be more meaningful to provide imagination education starting from primary school. However, there is a question to be asked at this point: Can students adapt their newly learned knowledge, skills, and values to new situations that arise in responding to the needs of daily life by using their imagination? This question is instructive regarding the practice of imagination in daily life and its role in learning. Because individuals with developed imagination can be seen as more successful in academic achievement (Erdoğdu, 2006). In addition, imagination facilitates learning by accessing curriculum outcomes (Aydın, 2022a; Hilppöa et al., 2016). Therefore, primary school imagination education is considered important in terms of its contribution to the facilitation, permanence, and transferability of learning and its positive contribution to the individual's life in adulthood.

In the context of the definition of education, there is a need for a planned, programmed imagination education to develop children's imagination in primary school. The scope of imagination education in primary school can be in the form of planning and implementing imagination-enhancing activities for the appropriate learning outcomes of all courses. Since there is no imagination education in this context in primary schools in Turkey, this process is left to the initiative of the teachers working in primary schools or to the free individual efforts of the teacher. At the same time, the greatest responsibility in the process of primary school imagination education falls on classroom teachers. In this context, it is important to determine the perspectives of classroom teachers on imagination education in primary school. The imagination potential of primary school teachers is as important as their perspectives on imagination education. Primary school teachers who can use their imagination potential will show originality, efficiency, and effectiveness in their studies on imagination education. In this context, Avşar and Saban (2023) tried to understand, evaluate, and improve the practices of a classroom teacher in the school in the context of "imagination." This research makes an important contribution to the field by exemplifying how a classroom teacher designs teaching activities using his/her imagination and how he/she goes beyond what is generally done in the learning-teaching process. The current study examined the views of more than one teacher who have experience or positive tendency towards imagination education in the schools where they worked. In addition, one of the important dimensions of the research is that it aims to bring the practices, if any, in imagination education in primary school to the literature and to share them with classroom teachers, one of the most important stakeholders of primary school education. In addition, no research has been found in Turkey in which only the views of teachers who have a branch in primary school and who are working in primary school and their perspectives on imagination education are determined. In the context of all these evaluations, the purpose of this research is to examine the opinions of primary school teachers regarding imagination education.**Method.** This study aimed to examine primary school imagination education in the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

context of teacher views. In order to achieve this aim, a case study, one of the qualitative research designs, was used as a method. Imagination is a current issue. It is one of the seven qualities sought in 21st-century individuals (Wagner, 2008). A case study is to examine a current issue in real life (Yin, 2014). Imagination, a current issue, was examined in the context of primary school curriculum and the views of primary school teachers. The data were collected through structured interviews. In this context, 23 public and private primary school teachers were interviewed. Inductive content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data.

Results, Discussion and Conclusion. According to the results obtained from teacher opinions, it was determined that the participants made the definition of imagination similar to the definition in the literature but incomplete. They often defined imagination education in primary school as developing students' thinking skills. Because in literature, imagination, as a mental power, is the ability to visualize and animate new combinations, new concepts, and new designs in the world of the mind through the mind's thinking in a different and original way from the existing ones by using everything that exists, concrete or abstract (Perdue, 2003; Wang and Huang, 2015; White, 1990). Among the teachers' definitions of imagination education in primary school, the most striking one, stated by six participants, is to make children realize the correct use of imagination in primary school. This is an accepted definition when the literature is examined (Aydın, 2022; Avşar and Saban, 2023; Ünveren, 2020). Most teachers stated that imagination education is not provided in primary school. Except for one participant teacher, all the teachers involved in the study emphasized a positive relationship between imagination and student achievement. There are domestic and international studies supporting this result of the research (Ağraş and Şeyba, 2017; Caiman and Lundegard, 2018; Hilppöa et al., 2016; İpekoğlu-Yetkin, 2021; Jankowska et al. 2019; Küçükali and Akbaş, 2017; Yorgun, 2021). It was revealed that all the teachers cared about imagination education in primary school and performed individually for this purpose. It was understood that the Philosophy for Children approach was the most frequently emphasized one among the practices these teachers did for children's imagination. When the literature was examined, it was understood that the Philosophy for Children approach supports children's imagination development (Petek-Boyacı, Karadağ, and Gülenç, 2018; Stanley and Bowkett, 2004; Taş, 2017). When all these results are evaluated together, it is evaluated that imagination education in primary school is not as efficient. In this context, to provide imagination education in primary school in the desired situation, it is recommended that it should be included in the curriculum and that all teachers working in primary school should be subjected to theoretical and practical training on this subject.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Hayal gücü, zihinsel bir güç olarak, somut veya soyut var olan her şeyi kullanıp, zihnin düşünce yoluyla, yeni kombinasyonları, yeni kavramları, yeni tasarımları göz önüne getirme ve canlandırma yeteneğidir (Perdue, 2003; Wang & Huang, 2015; White, 1990). Aynı zamanda hayal gücü insanlar için yenilik söz konusu olduğunda önemli bir görev üstlenen hayal kurabilme yeteneğidir (Egan, 2005). Temel duyular yoluyla orijinal bir şekilde oluşturulmuş, bireylerin imgeleri yeniden var etme yeteneği ile özdeşleşen zihnin düşüncesidir (Sansanwal, 2014). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte yer alan anlamı ise "zihnin hayal yaratma yetisi; geçmiş yaşantılara özgü ögelerle şimdiki yaşantı arasında bağ kurma gücü; bir nesneyi, o nesne karşımızda olmaksızın tasarımlama yetisi"dir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Hayal gücü, sadece yaratıcılığın ve fantezinin hizmetinde değil, aynı zamanda mevcut gerçekliğe alternatifler hakkındaki sıradan düşüncelerde de eskisinden yeni fikirler üretmek için kullanılan bilişsel bir süreçtir (Kushnir, 2022). Yapılan tüm bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde hayal gücü kavramı orijinal fikirleri tüm detaylarıyla, zihinde imgesini oluşturan ve bunu gerçekleştirme motivasyonuna dönüştüren bilişsel bir yetenek olarak tanımlanabilir.

Hayal gücü, bireylerin birçok alanda ihtiyaçlarını karşılamak, yaşamlarını daha kolay hale getirmek için gerek duyulan bilimsel bilginin üretilmesinde, test edilmesinde ve teknoloji alanına transfer edilerek ürüne dönüştürülmesinde önemli bir role sahiptir (Küçükali ve Akbaş, 2017). Hayal gücü gelişen bireyler problem çözme becerisinin kullanımında, eleştirel düşünebilmede, hayatlarını etkileyecek önemli bir olayda doğru karar verebilmede, olayları farklı bakış açılarıyla yorumlamada, problemlere özgün ve yenilikçi çözümler sunmada, üretkenlik ve yenilikte de başarılı olurlar (Ağraş ve Şeyba, 2017; Küçükali ve Akbaş, 2017). Nitekim Wagner (2008) tarafından yapılan araştırmada 21. yüzyılda bireylerde ihtiyaç duyulan 7 beceriden birinin merak ve hayal gücü olduğu ortaya çıkmıştır. Hayal gücü gelişen ve hayal gücü potansiyelini en iyi şekilde kullanabilen bireylerin sayısı arttıkça, ülke ekonomisine katkı verecek üretimlerin sayısı ve çeşitliliği de artmaktadır. Bu sayede de ekonomik anlamda güçlü olan ülkelerin sosyal devlet ilkesine bağlı olarak vatandaşlarına sağladığı hizmetlerin niteliği de olumlu anlamda artmaktadır (Er-Bıyıklı ve Gülen, 2018). Bu açıdan bakıldığında da hayal gücü ile ekonomi arasında güçlü bir bağ olduğu söylenebilir. Hayal gücü aynı zamanda edebiyat ve sanat alanında da başarı gösteren bireylerin özellikleri arasında yer almaktadır. Hayal gücünü etkin bir şekilde kullanan sanatçılar, yaptıkları çalışmalarla fark edilmekte ve alanlarında özgün eserler bırakmaktadırlar (Ayaydın, 2011; Diğler ve Atalay, 2016).

Bireyin hayal kurabilme ve kurduğu hayali gerçekleştirebilme potansiyeli öncelikle zengin ve çeşitli bir hayal gücü deneyimi ile gerçekleşmektedir. Vygotsky'e (2004) göre bireylerde potansiyeli yüksek bir hayal gücü gelişimi için kritik dönem okulöncesi ve ilkokuldur. Bu iki dönemde de hayal gücü potansiyeli gelişim göstermesi bakımından en ileri düzeydedir (Ayaydın, 2011). İntel ve Future Bright şirketlerinin 2016 yılında yaptığı araştırmaya göre Türkiye'deki çocukların yarısının hayal kuramadığı belirlenmiştir (İleri, 2017). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de öğrencilerin hayal gücü gelişiminin desteklenmesinin gerekliliğine yer verilmiştir. Bu belgede öğrencilerin, çevrelerinde fark ettikleri sorunlara küçük yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler üretme farkındalığı edinerek, bu çözümleri fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik ve güzel sanatlar gibi farklı derslerle ilişkilendirerek üretme becerisi kazanması temel hedeflerden biri haline gelmiştir. Bununla beraber eğitim

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sistemindeki sınavların yeniden düzenleneceği, bu sınavlarda eleştirel düşünme, hayal gücü, akıl yürütme, tahmin etme, yorumlama ve benzeri üst düzey zihinsel düşünme becerilerinin ölçülmesinin öne çıkacağı belirtilmiş, çocukların üretkenlik becerisinin desteklenmesi için çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini "üretim", "sorunlara çözüm geliştirme" ve "hayallerini hayata geçirme" aracı olarak kullanmaları da amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu hedeflerin yerine getirilmesi için ilkokuldan itibaren hayal gücü eğitiminin verilmesinin daha anlamlı olacağı düşünülmektedir.

İlkokullarda hayal gücü eğitimi denildiğinde ise iki farklı bakış açısı ile karşılaşılmaktadır. Birinci bakış açısına göre ilkokulda çocukların hayal gücü kullanımına gerek kalmadan hayal gücü gelişimi desteklenmektedir. Çocukların okulda öğrendiği her yeni bilgi, yaşadığı her yeni deneyim onların hayal gücünü beslemektedir. İkinci bakış açısına göre ise hayal gücü gelişiminin desteklenmesi ile hayal gücü potansiyellerinin artması, zorlanması sağlanmaktadır. Bu da zaman zaman Türkçe, Görsel Sanatlar derslerinde olmaktadır. Öğrenci bir uyarıcı ile karşı karşıya kalmakta ve hayal gücü potansiyelinin zorlanması istenmektedir. Fakat sistematik olarak planlanmış ve uygulanmış hayal gücü eğitimi çalışması ilkokullarda yer almamaktadır. Bu iki bakış açına ek olarak ilkokullarda hayal gücü gelişiminde okul yönetiminin bakış açısı ve okul kültürü de etkili olmaktadır. Sonuç odaklı bir okulda hayal gücü eğitiminin önemi yoktur çünkü bu tür okullarda öğrencilerin akademik başarıları ön plandadır. Gelişim odaklı bir okulda ise öğrencilerin tüm yönden gelişimi amaçlanmaktadır. Bu tür okulların sayısı ise oldukça azdır. Okulda öğrencilerin tüm yönden gelişimini amaçlayan etkinlikleri kapsayan deneyimler, hayal gücü potansiyelini beslemektedir. Ancak bu noktada sorulması gereken bir soru vardır: Öğrenciler yeni öğrendiği bilgi, beceri, değerleri, hayal güçlerini de kullanarak günlük yaşamın ihtiyaçlarına cevap verme sürecinde ortaya çıkan yeni durumlara uyarlayabilmekte midirler? Bu soru, hayal gücünün günlük hayattaki pratiğini ve öğrenmedeki rolünü görmemiz açısından yol gösterir konumdadır. Çünkü hayal gücü gelişen bireyler akademik başarı bakımından da daha başarılı bireyler olarak görülebilmektedir (Erdoğdu, 2006).

Hilppöa ve diğerlerinin (2016) yaptığı araştırmada, hayal gücünün ilkokul fen eğitimindeki önemi vurgulanmış, fen eğitiminde hayal gücü kullanımının kazanımlara erişmeyi kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir. Aydın (2022a) tarafından yapılan araştırmada da doğrudan ölçülemese de veli ve öğretmen görüşlerine göre çocukların hayal gücü geliştirici etkinlikler sayesinde daha kalıcı öğrenmeye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu yüzden ilkokul hayal gücü eğitimi, öğrenmenin kolaylaştırılmasına, kalıcılığına ve transfer edilebilir olmasına katkısı ve bireyin yetişkinlikteki yaşantısına olumlu katkısı için sağlam, zenginleştirilmiş temel oluşturması yönüyle önemli görülmektedir.

İlkokulda hayal gücü eğitimi denildiğinde bahsi geçen her iki bakış açısının da hayal gücü eğitimi niteliği taşımadığı düşünülmektedir. Çünkü eğitim "belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi, beceri, kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi"dir (Oxford Languages, 2023). Bu eğitim tanımı bağlamında ilkokulda çocukların hayal gücü gelişimi için planlı, programlı bir hayal gücü eğitimine ihtiyaç vardır. İlkokulda hayal gücü eğitiminin kapsamı da tüm derslerin uygun olan kazanımına yönelik hayal gücü geliştirici etkinliklerin planlanıp uygulanması şeklinde olabilmektedir. Nitekim Aydın ve Oksal (2022) yaptıkları araştırmada ilkokul hayat bilgisi dersi "Ülkemizde Hayat" ve "Doğada Hayat" ünitelerinde yer alan her bir kazanıma ait hayal gücü geliştirici etkinlik tasarlayıp, öğrencilere

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

uygulamıştır. Bu etkinliklerin öğrencilerin hayal gücü gelişimini ve hayal gücü potansiyelinin artmasını sağladığını ortaya koymuşlardır. Henüz Türkiye'deki ilkokullarda bu bağlamda hayal gücü eğitimi yapılmadığı için bu süreç ilkokulda görev yapan öğretmenlerin inisiyatifine ya da öğretmenin özgür ve bireysel çabasına bırakılmıştır. Aynı zamanda ilkokul hayal gücü eğitimi sürecinde en büyük sorumluluk da sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ilkokulda hayal gücü eğitimine yönelik bakış açılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin hayal gücü eğitimine yönelik bakış açısı kadar, sahip oldukları hayal gücü potansiyeli de önemlidir. Hayal gücü potansiyelini kullanabilen ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine yönelik çalışmaları da özgünlük, verimlilik ve etkililik gösterecektir. Bu kapsamda Avşar ve Saban (2023) tarafından yapılan araştırmada bir sınıf öğretmeninin okuldaki uygulamaları "hayal gücü" bağlamında anlaşılmaya, değerlendirilmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma bir sınıf öğretmenin hayal gücünü kullanarak öğretim etkinliklerini nasıl tasarladığını ve öğrenme-öğretme sürecinde genel olarak yapılanın ötesine geçerek nasıl gerçekleştirdiğini örneklendirmesi yönüyle alana önemli bir katkı sunmaktadır. Mevcut araştırmada da görev yaptığı okullarda hayal gücü eğitimine yönelik olumlu eğilimi olan birden çok öğretmenin görüşü incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte varsa eğer ilkokulda hayal gücü eğitiminde yapılan uygulamaların literatüre kazandırılması ve ilkokul eğitiminin en önemli paydaşlarından bir olan sınıf öğretmenleri ile de paylaşılmasının amaçlanması araştırmanın önemli boyutlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de sadece ilkokulda branşı bulunan ve görev yapan öğretmenlerin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitimine yönelik bakış açısının belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu tüm değerlendirmeler bağlamında bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaca uygun olarak belirlenen araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

İlkokul öğretmenleri hayal gücü kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?

İlkokul öğretmenleri hayal gücü eğitimini nasıl tanımlamaktadırlar?

Katılımcı öğretmenlerin ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verilip verilmeme durumuna ilişkin görüşleri nasıldır?

Katılımcı öğretmenlerin hayal gücü-okul başarısı ilişki durumuna yönelik görüşleri nasıldır?

Katılımcı öğretmenlerin ilkokulda çocukların hayal gücü gelişiminin desteklenmesi veya desteklenmemesine yönelik bakış açıları nasıldır?

Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında öğrencilerin hayal gücü gelişimini desteklemeye yönelik varsa yaptığı uygulamalar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Hayal gücü, güncel bir konu olmasının yanı sıra 21. yüzyıl bireylerinde aranan yedi özellikten biridir (Wagner, 2008). Durum çalışması da güncel bir konuyu gerçek yaşam alanında derinlemesine incelemektir (Yin, 2014). Güncel bir konu olan hayal gücü de ilkokulda görev

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yapan öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokul hayal gücü eğitimine yönelik görüşlerinin nasıl olduğu, nedenleriyle incelenmiştir. Durum çalışması da nasıl veya neden sorularıyla başlayan bir araştırma türüdür (Yin, 2014). Ayrıca; Meriam (2013) durum çalışmasını "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu sınırlı sistem bir kişi, bir grup, bir kurum, bir politika olabildiği gibi bir program da olabilir. Önemli olan belirlilik özelliğidir. Yani çalışmanın belirli bir olay, olgu ya da programa odaklanması gerekir. Bu araştırmada belirli ve sınırlı sistem, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitimidir. Bu sistem incelenmiş ve betimlenmiştir. Stake (2008) ise üç tür (içsel, araçsal, bütünleşik/çoklu) durum çalışması sınıflaması yapmaktadır. İçsel durum çalışması "belirli bir çocuğa, kliniğe, konferansa ya da programa yönelik içsel bir ilgi olduğu için yapılmaktadır". Bu bağlamda bu çalışma içsel bir ilgi olarak ilkokul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitimine odaklandığı için içsel bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir. Böylece ilkokul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitimi bütünsel olarak incelenmeye çalışılmıştır (Akar, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa İli Karacabey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görevli olan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Bu 23 öğretmenin hayal gücü eğitimi konusuna eğilimi olduğu düşünülmektedir. Çünkü katılımcı öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede "ilkokul hayal gücü eğitimine katılımcı olma, bir eğitim öğretim yılı boyunca ilçede yürütülen çocukların hayal gücü, akıl yürütme, sorgulama vb becerilerinin gelişimini destekleyen "Oku-yorum Projesi'nde görev almış olma ve gönüllülük" ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda gönüllük esası ile araştırmaya sekiz farklı ilkokuldan 23 öğretmen katkı sunmuştur. Sekiz farklı ilkokul A, B, C, Ç, D, E, F, G şeklinde kodlanmıştır. Her bir öğretmen görüşmeye katılmadan önce katılımcı onam formunu imzalayıp onaylamıştır. Bu öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlerin demografik bilgileri

S.N	Yaş	Cinsiyet	Kıdem yılı	Branş	Okul türü
Ö1	42	Kadın	15	Sınıf Öğretmenliği	Özel ilkokul (A)
Ö2	53	Kadın	27	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (B)
Ö3	33	Kadın	11	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (B)
Ö4	30	Kadın	6	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (C)
Ö5	48	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (Ç)
Ö6	43	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (D)
Ö7	44	Kadın	23	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö8	46	Kadın	23	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö9	50	Kadın	29	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö10	47	Kadın	25	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö11	38	Kadın	15	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö12	48	Kadın	26	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö13	44	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö14	50	Kadın	33	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö15	42	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö16	44	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö17	50	Kadın	26	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö18	49	Kadın	24	Sınıf Öğretmenliği	Devlet ilkokulu (E)
Ö19	32	Kadın	9	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Devlet ilkokulu (E)
Ö20	30	Kadın	6	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Devlet ilkokulu (F)
Ö21	35	Erkek	10	İngilizce	Devlet ilkokulu (G)
Ö22	41	Kadın	18	İngilizce	Devlet ilkokulu (E)
Ö23	33	Kadın	8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Devlet ilkokulu (E)

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri açık uçlu anket formuyla yazılı olarak toplanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branş ve okul bilgisini almaya yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise "1. Hayal gücü deyince ne anlıyorsunuz? 2. İlkokulda hayal gücü eğitimi deyince ne anlıyorsunuz? 3. İlkokullarda hayal gücü eğitimi veriliyor mu? Veriliyorsa nasıl olmaktadır? Verilmiyorsa nedenini açıklar mısınız? 4. Hayal gücü ile öğrencilerin okul başarısı arasında bir ilişki var mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir? 5. Sınıf içinde veya dışında öğrencilerinizin hayal gücü gelişimini önemsiyor musunuz? (Evet/Hayır.) Bunun için yaptığınız uygulamalar var mı? Varsa neler? Bireysel olarak öğrencilerinizin hayal gücü gelişimine ilişkin deneyimleriniz nelerdir?" şeklinde beş temel açık uçlu soru yer almaktadır. Bu formun oluşturulmasında bir sınıf öğretmenliği alan uzmanının ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır.

Verilerin toplama süreci

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi İlkokulda Hayal Gücü Eğitimi Semineri'nin yapıldığı 05-09 Haziran 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Seminer başlamadan önce katılımcı olan öğretmenler toplu olarak araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmişler, bu bilgilendirmeden sonra gönüllü olarak katılım gösterenlere önce katılımcı onam formu imzalatılmış sonrasında tam yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmıştır. Öğretmenler yaklaşık 10-15 dakika arasında formda yer alan soruları cevaplandırmaya çalışmışlardır. Katılımcılara formda anlaşılmayan soru olup olmadığı sorulmuş, gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri hem tümevarımsal içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde verilerden yola çıkılarak kod/tema ve tanımlar oluşturulur (Sağlam ve Kanadlı, 2022). Tam yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların cevapları, her bir soru başlığı altında ayrı ayrı olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplamda 4 sayfalık veri oluşmuştur. Her bir alt amaç için var olan veriler tekrar tekrar okunmuş, cevaplardaki eğilimin ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Alt amaçlarla ilişkisi olmayan ifadeler analizin dışında tutulmuştur. İlişkili olan ifadelerin altı çizilmiş, bu ifadelerde yer alan ortak kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşan kodlarla/temalarla ilişkili olan tanımlar verilmiş, analiz de

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlere veri analizinin kolay ve anlaşılır olması için kod verilmiştir (Birinci katılımcı Ö1 şeklinde).

Geçerlik (inandırıcılık) ve güvenirlik

Araştırma sorularına ait bulgular birbirini doğrular niteliktedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın genel amacına hizmet eder nitelikte bir bütün olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın geçerliğine katkı sunmak amacıyla Creswell ve Creswell 'in (2021) de belirttiği gibi ilkokulda görev yapan ve hayal gücü eğitimi konusuna ilgisi ve eğilimi olan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin kendi içinde büyük oranda tutarlı olduğu görülmüştür. Yine Creswell ve Creswell 'in (2021) de belirtiği gibi nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılıkları belirtmesi uygun olmaktadır. Araştırmacı büyük oranda araştırmanın bulgularının analizi sürecinde tarafsız değerlendirme yapmaya çalışmıştır. Buna rağmen araştırmacının uzmanlık alanlarından biri ilkokulda hayal gücü eğitimi olduğu için araştırmaya yanlılık karışmış olabilir. Bu yanlılığın etkisini azaltmak için araştırmacı tüm alt problemlerin analizini, katılımcıların tamamının alıntılarıyla desteklemiştir. Yine Creswell ve Creswell 'in (2021) de belirtiği gibi nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için araştırmacı temalara aykırı ya da olumsuz bilgi sağlayan verilere de bulgular bölümünde yer vermiştir. Güvenirlik için çalışma raporlaştırıldıktan sonra, sınıf öğretmenliği alanında nitel araştırmalar konusunda uzman bir araştırmacıya yorumların doğruluğunu kontrol etmesi için gönderilmiştir. Araştırmacıdan gelen dönütlerde tema/kod, tanımların ve yorumların uygunluğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacının önerisi bağlamında başta "İlkokulda Hayal Gücü Eğitiminin Öğretmen Görüşleri ve Öğretim Programları Bağlamında Değerlendirilmesi" şeklinde olan araştırma, öğretim programları kısmı çıkartılarak "İlkokulda Hayal Gücü Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi" şeklinde yenilenmiştir.

Araştırmacının rolü ve etik durum

Araştırmacı mevcut araştırmayı tamamen kendisi yürütmüştür. Araştırmacının uzmanlık alanlarından birisi hayal gücüdür. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrencilere yönelik hayal gücü geliştirici etkinlikler tasarlayıp uygulamaktadır. Aynı zamanda istekli olan ilkokul öğretmenlerine ilkokulda hayal gücü eğitimi konulu seminerler vermektedir. Araştırmacı için ilkokul öğretmenlerinin hayal gücü eğitimine ilişkin görüşleri merak konusu olmuş, resmi olarak da bu konuda eğitim verme fırsatı oluştuğu için seminer öncesi ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırma önerisi hazırlandıktan sonra XXxxx Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları'na sunulmuş, kurul tarafından araştırmanın etik olduğu 26 Mayıs 2023 tarihinde 37 nolu karar ile uygun bulunmuştur. Araştırma uygulama izni için Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurulmuş, araştırmanın yürütüldüğü il olan XXxxx İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından MEB araştırma izin yönergesi kapsamında uygulama izni verilmiştir. İlkokulda Hayal Gücü Eğitimi seminerine katılan tüm katılımcılara eğitim başlamadan önce izin belgeleri gösterilerek araştırmanın etik ve MEB uygulama izninin olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılımın esas olduğu belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Bulgular araştırma soruları bağlamında organize edilmiştir. Bu bağlamda bulgular hayal gücü, hayal gücü eğitimi, hayal gücü eğitiminin ilkokullarda verilip verilmeme durumu, hayal gücü-akademik başarı arasındaki ilişki durumu, ilkokul öğrencilerinin hayal gücü gelişimlerinin desteklenip desteklenmeme durumu ve öğrencilerin hayal gücü gelişimini desteklemek için yapılan uygulamalar temaları altında toplanmıştır.

Birinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerin hayal gücü kavramına yönelik görüşleri temalaştırılarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Katılımcıların görüşlerine göre hayal gücü tanımı

S.N	Üst Tema	Tema	Alt Tema (tanımlar)
1	Düşünebilmek	Sınırsız düşünebilmek (Ö3, Ö5, Ö13, Ö14, Ö21)	Özgürce düşünebilmek, kaygısız düşünebilmek, kurgu yapabilmek
		Hedefe yönelik düşünebilmek (Ö2, Ö4, Ö16, Ö18)	Ulaşılmak istenilen yaşam, başarı, umut, mutluluk
		Özgün düşünebilmek (Ö7, Ö9, Ö17, Ö22)	Yeni fikirler üretme Farklı bakış açısı
		Varsayımsal düşünebilmek (Ö10, Ö20)	
		İmgesel düşünebilmek (Ö15, Ö23)	Zihinsel canlandırma
		Üst düzey düşünebilmek (Ö19)	
		Merak ederek düşünebilmek (Ö8)	

Tablo 2'de yer alan verilere göre ilkokul öğretmenleri hayal gücü kavramını tanımlarken çoğunlukla düşünebilmek eylemine vurgu yapmışlardır. Düşünebilmek eylemini ise sınırsız, hedefe yönelik, özgün, varsayımsal ve üst düzey olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar arasında sıklıkla vurgulananlar ise sınırsız düşünebilmek, hedefe yönelik düşünebilmek ve özgün düşünebilmektir. En az vurgulananlar ise üst düzey düşünebilmek ve merak ederek düşünebilmektir. Sınırsız düşünebilmeyi de özgürce, kaygısız ve kurgu yapabilmek şeklinde tanımlamışlardır. Hedefe yönelik düşünmeyi ise ulaşılmak istenilen yaşam, başarı, umut ve mutluluk şeklinde tanımlamışlardır. Özgün düşünmeyi ise farklı bakış açısı sunmak ve yeni fikir üretmek olarak tanımlamışlardır. Az da olsa katılımcı görüşlerinde varsayımsal düşünebilmeye ve imgesel düşünebilmeye vurgu yapılmıştır. İmgesel düşünebilmeyi ise zihinde canlandırma olarak tanımlamışlardır. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "Sınırsız düşünebilme."
Ö2: "Yaşamak istediklerimizi düşünüp kendimizi mutlu hissetmeyi anlıyorum."
Ö4: "Ulaşılması düşünülen hayallerimiz."
Ö8: "Merak ve düşünme."

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö11: "Kaygı duymadan olmasını istediğimiz ya da ifademizi özgürce söyleyebildiğimiz kurgularımız."

Ö17: "Herhangi bir konuda farklı bakış açısı geleceğe dair umutlar vs."

Ö15: "İnsanların gerçek hayatta olmasını diledikleri şeyleri zihinlerinde yaşamaları, isteklerini tahayyül etmeleri, olaylara farklı pencerelerden, iç dünyalarından bakmaları."

Ö23: "Zihnimizde canlandırdığımız şeylerin tamamı."

İkinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerin hayal gücü eğitimi tanımına yönelik görüşlerine ait tema/kod ve tanımlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
İlkokulda hayal gücü eğitimi tanımına yönelik görüşler

S.N	Üst Tema	Tema	Alt tema (tanımlar)
1	Ortam ve fırsat oluşturmak	Çocukların özgürce düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak (Ö1, Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö22)	Fantastik düşünme
		Farklı düşünmelerini sağlamak (Ö5, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16)	
		Doğru hayal gücü kullanımını fark ettirmek (Ö4, Ö6, Ö10)	Müfredatla uyumlu
		İmgesel düşünebilmeyi sağlamak (Ö2, Ö23)	Zihinsel canlandırma
		Tasarım odaklı düşünmeyi sağlamak (Ö17, Ö19)	
		Yeni deneyim yaşatmak (Ö21)	Gezi yapmak
		Öğrenciye kendi ilgi ve yeteneklerini fark ettirmek (Ö9, Ö14)	

Tablo 3'te yer alan verilere göre ilkokulda görevli öğretmenlerin hayal gücü eğitimi tanımına ilişkin görüşleri öğrencilere ortam ve fırsat oluşturmak üst teması altında toplanmıştır. Bu üst tema altında en çok sıklıkla vurgulanan tema ise çocukların özgürce düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak için ortam ve fırsat oluşturmaktır. Sıklıkla vurgulanan tema ise öğrencilere farklı düşünmelerini sağlamak için ortam ve fırsat sunmaktır. Sıklıkla olmasa da vurgulanan temalar arasında doğru hayal gücü kullanımını fark ettirmek, imgesel düşünmeyi sağlamak, tasarım odaklı düşünmeyi sağlamak ve öğrenciye kendi ilgi ve yeteneklerini fark ettirmek yer almıştır. Bu tamalar arasında en dikkat çekici olan ise müfredatla uyumlu bir şekilde çocuklara doğru hayal gücü kullanımını fark ettirmektir. En az sıklıkla vurgulanan tema ise öğrencilere yeni deneyim yaşatmak için fırsat ve ortam oluşturmaktır. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "Çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilme, düşüncelerini yetenek gerektiren konularda ortaya koyabilmeleri."

Ö11: "Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, gerçeklik algısından çıkıp rahat oldukları alan."

Ö14: "Öğrencilerin kendi yetenek, ilgi ve becerilerini fark edip düşüncelerinde özgür olmalarını sağlamak."

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö15: "Öğrencilerin kalıplaşmış düşünce ve davranışlardan çıkıp, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri için bir fırsat."
Ö6: "Ders müfredatında olan kazanımları öğrencinin kendi hayal dünyasını harekete geçirerek dersi canlı tutmak."
Ö17: "Derslere paralel gelecekle ilgili ya da bir ürün üzerinden tasarımlar, hayaller, yaratıcı düşünceler isteniyor."
Ö2: "Hayal ettiklerini yaşamak. İlkokulda öğrenciler gözlerini kapatıp öğretmenin söylediği şeyleri hayal etmeleri istenir."
Ö21: "Çocuklarımızı daha önce uğramadıkları mekanlara, yerlere ve deneyimlere ulaşmalarını sağlamak."
Ö9: "Çocuğun dünyasını tanımak. Onun ruh halini görmek, yeteneklerini anlamak."

Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda hayal gücü eğitimi verilip verilmeme durumu ve gerekçelerine ait veriler Tablo 4'te sunulmuştur**.**

Tablo 4.
İlkokullarda hayal gücü eğitimi verilip verilmeme durumu ve gerekçeleri

	İlkokulda Hayal gücü eğitimi				
	Veriliyor.	**Verilmiyor.**	**Yeterli değil.**	**Kararsız.**	**Görüş yok.**
Katılımcılar	Ö4, Ö11, Ö12, Ö16	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17,	Ö18	Ö22

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gerekçeler	Görsel sanatlar dersinde verilmesi. (Ö4, Ö11) Türkçe derslerinde hikâye tamamlama, cümle oluşturma etkinlikleri şeklinde verilmesi. (Ö11) Serbest etkinlik derslerinde. (Ö11) Bazen derslerde öğrencilere sözlü veya yazılı olarak farklı sorular sorulup, görüşlerini konuşarak belirtmeleri. (Ö12) Ders içeriklerine uygun sorularla öğrencilerin yönlendirilmesi. (Ö16)	İlkokulda hayal gücü eğitimi başlığı altında bir ders bulunmaması. Okulların alan ve malzeme bakımından yetersiz kalması. (Ö1) Müfredatın yoğun olması. (Ö1, Ö7, Ö13) İlkokulda hayal gücü eğitiminin öğretmenin bireysel çabasına bırakılması. (Ö1, Ö14) Mevcut eğitim sisteminin sadece tek doğru cevaba ulaştırmayı hedeflemesi. (Ö3, Ö19) Müfredatta hayal gücü eğitiminin bulunmaması (Ö6, Ö14) Mevcut eğitim sisteminin ve eğitimcilerin ezberci anlayışta olması (Ö20) Öğretmenin yeniliklere kapalı olması (Ö21) Neden verilmediği konusunda bilgisi yok. (Ö23)	Müfredatı yetiştirememek ve müfredatın dışına çıkamamak. (Ö5) Zaman zaman ders kitaplarında ve Görsel sanatlar dersinde yer verilmesi. (Ö9) Aslında ders etkinliklerinde (ders kitaplarında) öğrencilerin hayal güçlerini sorgulayan soruların olması. (Ö14) Zaman zaman çocuklara verilen konularla ilgili hayaller kurdurulması. (Ö17)	Müfredatta hayal gücü eğitimi ile ilgili kazanım olmamasına rağmen bazen görsel sanatlar, müzik, Türkçe derslerinde hayal gücüne dayalı çalışmaların yapılabilmesi.

Tablo 4'te yer alan verilere göre ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verildiğini belirten beş katılımcı (Ö4, Ö11, Ö12, Ö16), ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verilmediğini belirten on katılımcı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23), ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verildiğini ama yeterli olmadığını belirten altı katılımcı (Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17), ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verilip verilmediği noktasında kararsız kalan bir katılımcı (Ö18) ve bu konuda görüş belirtmeyen bir katılımcı olduğu (Ö22) anlaşılmıştır.

İlkokullarda hayal gücü eğitiminin verildiğini belirten katılımcılar, bu eğitimin Görsel sanatlar dersinde verildiğini, Türkçe derslerinde hikâye tamamlama, cümle oluşturma etkinlikleri şeklinde verildiğini, serbest etkinlik derslerinde verildiğini, bazen derslerde öğrencilere sözlü veya yazılı olarak farklı sorular sorulup, görüşlerini konuşarak belirtmeleri şeklinde ve ders içeriklerine uygun sorularla öğrencilerin yönlendirilmesi şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ö11: "Türkçe derslerinde ve serbest etkinlik derslerinde hikâye tamamlama, cümle oluşturma etkinlikleri. Görsel sanatlarda çizim, boyama."
> Ö12: "Derslerimizde öğrencilere farklı sorular soruyoruz. Bu bazen sözlü bazen yazılı. Öğrenciler düşüncelerini belirtiyor, konuşuyor."

İlkokulda hayal gücü eğitiminin verilmediğini belirten katılımcılar bu durumun gerekçeleri olarak ilkokulda hayal gücü eğitimi başlığı altında bir ders bulunmaması; okulların alan ve malzeme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bakımından yetersiz kalması; müfredatın yoğun olması; ilkokulda hayal gücü eğitiminin öğretmenin bireysel çabasına bırakılması; mevcut eğitim sisteminin sadece tek doğru cevaba ulaştırmayı hedeflemesi; müfredatta hayal gücü eğitiminin bulunmaması; mevcut eğitim sisteminin ve eğitimcilerin ezberci anlayışta olması; öğretmenin yeniliklere kapalı olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı (Ö23) ise ilkokullarda hayal gücü eğitiminin verilmediğini belirtmesine rağmen bu durumun nedeni noktasında bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Bu bulguları destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ö1: "Verilmiyor. Bu başlık altında bir ders yok. Öğretmenler hayal güçlerini geliştirici çalışmaları kendileri ilave etmeye çalışıyor. Öğrencilere verilmesi gereken ders müfredatı oldukça yoğun. Aynı zamanda okullarda yeterli alan ve malzeme yok."
> Ö3: "Bence verilmiyor. Çünkü sistem daha çok tek doğruya ulaşmaya yönelik."
> Ö6: "Hayır verilmiyor. Müfredat içeriğinde yok."
> Ö7: "Hayır. Müfredat yoğunluğundan fırsat bulunamıyor."
> Ö18: "Bilmiyorum. Müfredatta hayal gücü eğitimi ile ilgili kazanım yok. Resim, müzik, Türkçe derslerinde hayal gücüne dayalı çalışmalar yapabiliyoruz bazen."

İlkokulda hayal gücü eğitiminin verildiğini ama yeterli olmadığını belirten katılımcılar da bu görüşlerini müfredatı yetiştirememek ve müfredatın dışına çıkamamak, zaman zaman ders kitaplarında ve görsel sanatlar dersinde yer verilmesi, aslında ders etkinliklerinde (ders kitaplarında) öğrencilerin hayal güçlerini sorgulayan soruların olması, zaman zaman çocuklara verilen konularla ilgili hayaller kurdurulması şeklinde açıklamışlardır. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Ö5: "Yeterli değil. Müfredatı yetiştirememek. Müfredatın dışına bazen çıkamamak."
> Ö9: "Zaman zaman ders kitaplarında yer veriliyor. Görsel sanatlar derslerinde de aynı şekilde."
> Ö10: "Aslında ders etkinliklerinde (ders kitaplarında) hayal güçlerini sorgulayan sorular var."
> Ö14: "Türkçe dersindeki bazı etkinliklerde veriliyor."

Dördüncü araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerin hayal gücü ile öğrencilerin okul başarısı arasında bir ilişki olup olmadığına dair görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Hayal gücü ile öğrencilerin okul başarısı arasındaki ilişki durumu

Hayal gücü ile okul başarısı arasında ilişki durumu		
Var.	**Hayal gücü ile okul başarısı arasındaki ilişkinin gerekçesi**	**Yok.**

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Katılımcılar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23	Öğrencilerin kendini tanımasını sağlar. (Ö2) Hayal gücü zengin öğrencilerin daha başarılı olması. (Ö3) Farklı açılardan, özgün ve yenilikçi düşünebilirler. (Ö4, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22) Standartlaşmış düşüncelerin dışına çıkmayı sağlar. (Ö5) Düşünceyi canlı tutarak eğitime katkı vermek. (Ö6) Öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmesi. (Ö7, Ö11, Ö12, Ö15) Merak duygusunu harekete geçirir, bu da araştırma yapmasını sağlar. (Ö8) Düşünme becerisi gelişir. (Ö1, Ö9, Ö10) Hayallerine ulaşmak için çaba harcaması. (Ö16, Ö17) Tüm derslerin hayal gücü ile verimli hale gelmesi. (Ö20) Hayal gücü gelişen bireylerin problem çözmede, yaratıcılıkta daha başarılı olması. (Ö23)	Başarı belirli bir disiplin içermesi fakat hayal gücünün hem zekâ hem de deneyim işi olması. (Ö19)

Tablo 5'te yer alan verilere göre katılımcı öğretmenlerden biri (Ö19) hariç tamamı hayal gücü ile öğrencilerin okul başarısı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların var olan bu ilişkiyi niteleme durumları incelendiğinde olumlu bir ilişkisinin varlığından söz edilebilir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri arasında sıklıkla vurgulananların, hayal gücü sayesinde öğrencilerin farklı açılardan, özgün ve yenilikçi düşünebildiklerini, kendilerini daha iyi ifade ettikleri, düşünme becerilerinin geliştiği, hayallerine ulaşmak için çaba harcadıkları yer almıştır. En az sıklıkla vurgulananların ise hayal gücü sayesinde öğrencilerin kendilerini tanıdığı, hayal gücü zengin öğrencilerin daha başarılı olduğu, hayal gücünün standartlaşmış düşüncelerin dışına çıkmayı sağladığı, düşünceyi canlı tutarak eğitime katkı verdiği, merak duygusunu harekete geçirdiği, tüm derslerin hayal gücü ile verimli hale geldiği, hayal gücü gelişen bireylerin problem çözmede, yaratıcılıkta daha başarılı olduğu şeklinde belirtilmiştir. Ö19 kodlu katılımcı hayal gücü ile öğrencilerin okul başarısı arasında herhangi bir ilişki olmaması görüşünün gerekçesini başarının belirli bir disiplin içermesi fakat hayal gücünün hem zekâ hem de deneyim işi olması şeklinde açıklamıştır. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ö1: "Kesinlikle vardır. Hayal gücü aynı zamanda düşünce geliştirmeyi ve bilgisini zorlamayı gerektirir.
> Ö9: "Vardır. Hayal edebilen çocuk düşünmesini bilen, düşüncelerini kontrol eden, düşüncelerini sınırını bilen çocuktur. Bu yüzden bunları yapan çocuk başarılıdır."
> Ö11: "Kendilerini daha özgür ifade edebildikleri ve bir müddet sonra odaklanmayı arttırdığını düşünüyorum."
> Ö15: "Bence kesinlikle var. Hayal gücü gelişmiş çocukların olaylara bakış açısı da farklı ve çeşitli oluyor. Özellikle kendilerini ifade ederken sözel dünyaları gelişmiş oluyor."
> Ö19: "Bana göre yoktur. Çünkü başarı belirli bir disiplin içerir. Ancak hayal gücü hem zekâ hem de deneyim işidir."
> Ö23: "Hayal gücü yüksek öğrencilerin problem çözmede, yaratıcılıkta daha başarılı olduğunu düşünüyorum."

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Beşinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında öğrencilerin hayal gücü gelişimini önemseyip önemsememe durumları ve önemsiyorlarsa bunun için yaptıkları uygulamalara dair görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında öğrencilerin hayal gücü gelişimini önemseyip önemsememe durumları ve önemsiyorlarsa bunun için yaptıkları uygulamalar

	Öğrencilerin hayal gücü gelişimini önemseyip önemsememe durumları		
	Önemli.	**Tema/Kod**	**Tanım**
Katılımcılar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23	Türkçe	Hayal kurdurma etkinliği. (Ö2, Ö17) Hikâye tamamlama etkinliği. (Ö3, Ö11, Ö12, Ö13) Masal okuma etkinliği. (Ö7) Hikâye yazdırma etkinliği. (Ö9, Ö13) Benim gözümden etkinliği. (Ö13)
		Görsel Sanatlar	Resim yaptırmak. (Ö9, Ö12, Ö22) Resim yorumlama etkinliği. (Ö13)
		Tasarım	Ev ödevi olarak hayallerindeki robotu, evi, dünyayı tasarla etkinliği. (Ö4)
		Yöntem/Yaklaşım/Teknik	Çocuklar için Felsefe yaklaşımı. (Ö6, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19) Bir amaç için kullanılan nesneyi başka hangi amaçlar için kullanılabileceğini düşündürme etkinliği. (Ö5, Ö8)

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının sınıf içinde veya dışında öğrencilerin hayal gücü gelişimini önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Hayal gücü gelişimi için yapılan uygulamaların Türkçe, görsel sanatlar, tasarım ve yaklaşım/yöntem/teknik alanlarında yapıldığı, yapılan bu uygulamalar arasında da en sık vurgulananların Çocuklar için Felsefe yaklaşımı, hikâye tamamlama etkinliği, resim yaptırmak olduğu, en az vurgulananların ise ev ödevi olarak hayallerindeki robotu, evi, dünyayı tasarla etkinliği, masal okuma etkinliği, benim gözümden etkinliği, resim yorumlama etkinliği olduğu görülmüştür. Bu bulguları destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ö2: "Evet. Derste gözlerini kapatıp bazen uzayda, bazen denizde ya da okuduğu hikâyede kendilerinin orada olduğunu düşünüyorlar. Sonra gözlerini açıp anlatıyorlar. Herkes farklı farklı şeyler anlatıyor. Çok faydası var."
>
> Ö6: "Evet. P4C uygulamaları yapıyoruz."
>
> Ö7: "Evet. Çocuklara masal okumak. Masal okuma saatleri yapmak."
>
> Ö11: "Evet. Önemsiyorum. Çocuk felsefesi kitaplarındaki örnek metinleri işliyoruz. Yeri geliyor hikâye tamamlıyor, yeri geliyor değiştiriyoruz."

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö18: "Evet önemsiyorum. Bununla ilgili "Soruyorum" projesini uyguladım sınıfımda. Farklı görüşlerle karşılaştım."

Katılımcı öğretmenler arasından sınıf içinde veya dışında öğrencilerin hayal gücü gelişimine önem verdiğini belirtmesine rağmen herhangi bir uygulama örneği sunmayanların (Ö10, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21) olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö10: "Evet. Özellikle bunun için yaptığım bir etkinlik olmadı."
Ö14: "Evet önemsiyorum."
Ö16: "Evet önemsiyorum."
Ö20: "Var. Rehberlik etkinliklerinde bol bol faydalanıyorum."
Ö21: "Evet şu an aktif şu uygulama ve metodu kullanıyorum diyemem. Bu eğitimden sonra kullanmayı umut ediyorum."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuca göre ilkokul öğretmenlerinin hayal gücünü tanımlaması düşünebilmek eylemi altında toplanmıştır. Bu sonuç Aydın (2022b) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Düşünebilmek eylemine vurgu yapılması hayal gücünün bilişsel bir beceri olduğu ve hayal gücüne yönelik ilkokul öğretmenlerinin farkındalıklarının olduğu çıkarımı yapılabilir. İlkokul öğretmenlerinin hayal gücünü tanımlamaya yönelik görüşlerinde en çok sıklıkla sınırsız düşünebilmek, hedefe yönelik düşünebilmek, özgün düşünebilmek temalarına yer verildiği ortaya çıkmıştır. En az sıklıkla ise üst düzey düşünebilmek ve merak ederek düşünmek olarak tanımlanmıştır. Sıklıkla ise ilkokul öğretmenleri hayal gücünü varsayımsal ve imgesel düşünmek olarak değerlendirmişlerdir. Bu tanımlar arasında en dikkat çekici olanı imgesel düşünebilmektir. Çünkü imgesel düşünebilmek hayal gücünün varlığını güçlü bir şekilde işaret etmektedir. Ayrıca ilkokul öğretmenleri hedefe yönelik düşünebilmek teması altında umut ve mutluluk kavramlarına da yer vermişlerdir. Bu sonuç hayal gücü ile psikoloji disiplini arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Düşünebilmek üst teması altında toplanan tüm tema ve tanımların alan yazınla karşılaştırıldığında hayal gücü tanımını açıklamak için yeterli olduğu görülmüştür fakat her bir öğretmenin tanımının tek başına hayal gücü kavramını açıklamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü alan yazında hayal gücü zihinsel bir güç olarak, somut veya soyut var olan her şeyi kullanıp, mevcutta var olanlardan farklı bir şekilde zihnin düşünce yoluyla, zihin dünyasında yeni kombinasyonları, yeni kavramları, yeni tasarımları göz önüne getirme ve canlandırma yeteneğidir (Perdue, 2003; Wang ve Huang, 2015; White, 1990). Buradan hareketle de ilkokulda görev yapan öğretmenlerin hayal gücü konusunda teorik ve uygulamalı bilgilendirmeye ihtiyacı olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda ilkokulda görev yapan öğretmenlere yönelik il milli eğitim müdürlükleri veya öğretmen akademileri tarafından hayal gücü konulu eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcı öğretmenlerin tamamı hayal gücü eğitimini öğrencilere fırsat ve ortam oluşturmak üst teması altında tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanımlar arasında en çok sıklıkla vurgulananlar çocukların özgürce düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak, farklı düşünmelerini sağlamaktır. En az sıklıkla ifade edilen tanım ise öğrencilerine yeni deneyim yaşatmak için ortam ve fırsat sunmaktır. Sıklıkla vurgulanan tanım ise

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocuklara müfredatla uyumlu bir şekilde doğru hayal gücü kullanımını fark ettirmek, tasarım odaklı ve imgesel düşünmeyi sağlamaktır. Bu tanım ise alan yazın ile karşılaştırıldığında en geçerli tanım olarak görülmektedir. (Aydın, 2022; Avşar ve Saban, 2023; Ünveren, 2020). Bu tanımda da belirtildiği gibi ilkokulda hayal gücü eğitimi ile amaçlananlar arasında müfredata bağlı kalarak çocukların hayal gücü potansiyellerinin arttırılması yer almaktadır (Aydın, 2022a).

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, 23 katılımcı öğretmenden dördü ilkokulda hayal gücü eğitiminin verildiği yönünde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. 19 öğretmenin ise ilkokulda hayal gücü eğitiminin verilmediği yönünde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Oransal olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilkokulda hayal gücü eğitiminin verilmediği yönünde görüşe sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun gerekçeleri olarak da ilkokulda hayal gücü eğitimi başlığı altında bir ders bulunmaması, okulların hayal gücü eğitimi için donanım ve ortam bakımından yetersiz kalması, okul müfredatının yoğun olması, hayal gücü eğitiminin öğretmenin bireysel çabasına bırakılması, mevcut eğitim sisteminin sadece tek doğru cevaba ulaştırmayı hedeflemesi, müfredatta hayal gücü eğitiminin bulunmaması, mevcut eğitim sisteminin ve eğitimcilerin ezberci anlayışta olması ve öğretmenin yeniliklere kapalı olması belirtilmiştir. Mevcut araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Aydın (2022a) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim programlarının hedeflerine ulaşma sürecinde bazı öğretmenlerin, akademik başarıyı sağlama önceliği nedeniyle çocukların hayal gücü gelişimini göz ardı ettiği, çocuklarda hayal gücü gelişimine önem veren bazı öğretmenlerin de akademik başarıyı geri plana ittikleri belirtilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında çocuklarda hayal gücü gelişimi sürecinde okulun ne denli önemli olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Nitekim Hopkins (2019/2020), okul, çocukların hayal gücü potansiyellerinin artması için motive edici bir deneyim ve ortam haline dönüşürse, çocuklar başarısızlık korkusunu yenerlerse, hayatta her şeyin mümkün olabileceğine yönelik tutarlı ve kararlı bir inanç taşırlarsa, daha yaşanılabilir bir dünya inşasının kolay olabileceğine yönelik görüş belirtmiştir. Aydın (2016) da Türk eğitim sistemi yoluyla toplumda hayal kurma kültürünün oluşturulmasının, temelde çocukların hayallerine eğitimle destek verilmesine ve çocukların hayal ettiklerini hayata geçirebilmeleri için imkân ve ortam sunulmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Çünkü hayal gücü 21. Yüzyıl bireylerinde aranan bir özellik haline gelmiştir (Wagner, 2008). Bu bağlamda ilkokulda hayal gücü eğitimi verme konusunda istekli olan öğretmenlerin yasal olarak elini güçlendirmek adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul müfredatı içerisine ilkokulda hayal gücü eğitimine yönelik rehber niteliğinde bir bölümün eklenmesi önerilmektedir. Mevut araştırmanın bu önerisini destekler nitelikte Yorgun (2021) da yaptığı araştırmanın öneriler kısmında; öğrencilerin hayal gücü gelişimi sürecinde gerekli olan çalışmaların verimli ve etkili bir şekilde planlanabilmesi için okullardaki tüm branş öğretmenlerinin hayal gücü konusunda verimli bir eğitimden geçip, bu eğitimi doğasına uygun bir şekilde öğrencilere aktarması yer almaktadır. Dört öğretmenin görüşüne göre ilkokulda hayal gücü eğitimi, Görsel sanatlar, Türkçe ve Serbest etkinlik derslerinde verilmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Ünveren (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi öğretim programında hayal gücü eğitiminin varlığı sorgulanmış, buna göre Türkçe öğretim programı beceri alanlarına ait bazı kazanımlar ile hayal gücü potansiyelini artırıcı çalışmalar yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ilkokulda hayal gücü eğitiminin Görsel sanatlar, Türkçe ve serbest etkinlikler dersinde nasıl ve ne oranda verildiğine ilişkin herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalar için ilkokulda hayal gücü eğitiminin verildiği iddia edilen bu derslerde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hayal gücünün müfredatta ne şekilde ve nasıl yer aldığının ve ilgili içeriğin çocukların hayal gücü potansiyellerini etkileme durumlarına etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, 23 ilkokul öğretmeninden 22'si hayal gücü ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin varlığın'a işaret etmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar bulunmaktadır (Ağraş ve Şeyba, 2017; Caiman ve Lundegard, 2018; Hilppöa vd., 2016; İpekoğlu-Yetkin, 2021; Jankowska ve diğerleri, 2019; Küçükali ve Akbaş, 2017; Yorgun, 2021). Bu olumlu ilişkiyi hayal gücü gelişen bireylerin farklı, özgün, yenilikçi düşünme ve tasarım becerilerinin de geliştiği (İpekoğlu-Yetkin, 2021), kendilerini daha iyi ifade ettikleri (Aydın, 2022), akademik olarak daha başarılı oldukları (Hilppöa vd., 2016; Jankowska vd., 2019), hayallerine ulaşmak için çaba harcadıkları, tüm derslerin daha verimli hale geldiği problem çözmede ve yaratıcılıkta daha başarılı oldukları (Caiman ve Lundegard, 2018; İpekoğlu-Yetkin, 2021; Kara ve Akkaya, 2014; Yorgun, 2021) şeklinde açıklamışlardır. Hayal gücü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olmadığını belirten öğretmen ise gerekçe olarak başarının belirli bir disiplin içerdiği fakat hayal gücünün hem zekâ hem de deneyim işi olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Bu bağlamda gelecek araştırmalar için hayal gücü-akademik başarı arasındaki ilişki durumunun farklı yöntem ve boyutlarıyla araştırılması önerilir.

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrencilerin hayal gücü gelişimini önemli ve gerekli görmektedir. Bu öğretmenlerin çocukların hayal gücü gelişimi için yaptığı uygulamalar arasında sıklıkla en çok vurgulananın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı olduğu anlaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının çocukların hayal gücü gelişimini desteklediği anlaşılmıştır (Petek-Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Stanley ve Bowkett, 2004; Taş, 2017). Bununla beraber hikâye tamamlama, resim yaptırma, hayal kurdurma, hikâye yazdırma, bir amaç için kullanılan nesneyi başka hangi amaçlar için kullanılabileceğini düşündürme, ev ödevi olarak hayallerindeki robotu, evi, dünyayı tasarlama, masal okuma, benim gözümden, resim yorumlama etkinliği de çocukların hayal gücü gelişimini destekleme sürecinde kullanılmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenler arasından okul içi ve okul dışı öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrencilerin hayal gücü gelişimine önem verdiğini belirtmesine rağmen herhangi bir uygulama örneği sunmayanların olması da mevcut araştırmanın dikkat çeken noktalarından olmuştur.

Mevcut araştırmanın tüm sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, hayal gücü eğitiminin katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı ilkokullarda istenilen verimlilikte olmadığı, öğrencilerin hayal gücü gelişimi desteklense bile bu çabanın öğretmenin bireysel performansına bırakıldığı, bu eğitimin resmi olarak müfredatta yer almadığı, kısmi olarak müzik, Türkçe ve görsel sanatlar dersiyle öğrencilerin var olan hayal güçlerinin harekete geçirilmeye çalışıldığı ama bunun sürekli, disipline bir şekilde ve öğrencilerin hayal gücü potansiyellerinin artmasına yönelik olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilkokulda hayal gücü eğitiminin resmi müfredata entegre edilmesi ve bu konuya eğilimi, hazır bulunuşluğu olan ilkokul öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinin seminer veya atölyelerle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi önerilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Ağraş, S. ve Şeyba, E. (2018). Etkili karar vermede hayal gücü ve sezginin rolü. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences, 4* (13), 1074-1098. http://dx.doi.org/10.31568/atlas.172

Akar, H. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Saban, A. ve Ersoy, A. (Editörler), *Durum çalışması* (ss.111-148). Anı Yayıncılık.

Avşar, H. ve Saban, A. (2023). Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz-inceleme. *Eğitim ve Bilim 48* (215), 143-171. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11958

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 303-316.

Aydın, B. (2016, 16 Mayıs). *Intel Türkiye'nin hayal haritası ve girişimcilik DNA'sını çıkardı*. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/intel-turkiyenin-hayal-haritasi-ve-girisimcilik-dnasini-cikardi-40102497

Aydın, Y. (2022a). *Hayat Bilgisi öğretiminde hayal gücü geliştirici etkinliklerin yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Bursa Uludağ Üniversitesi.

Aydın, Y. (2022b). İlkokul ve ortaokullarda hayal gücü: Öğretmenler ne düşünüyor? *Temel Eğitim Dergisi, 16*, 41-51.

Aydın, Y. ve Oksal, A. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde hayal gücü geliştirici etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (54), 1030-1065. http://dx.doi.org/10.53444/deubefd.1109594

Baysal, H. ve Özkul, A. S. (2009). Türkiye'de girişimcilik eğitiminde ilköğretimin rolü ders kitapları üzerine bir içerik analizi, *Uluslararası Davraz Kongresi tam metin bildiriler kitabı* içinde. Isparta.

Caiman, C. and Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, *13*(3), 687-705. https://doi.org/10.1007/s11422-017-9811-7

Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2018 yılında yayınlanmıştır).

Diğler, M. ve Atalay, M. C. (2016). İlkokul öğrencileri için görsel sanatlar dersinin önemi ve öğretmenlerin alan bilgisi yetkinlikleri, *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu tam metin bildiriler kitabı* içinde (ss.928-943). Muğla.

Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching.* CA: Jossey-Bass.

Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasında ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 95-106.

Er-Bıyıklı, N. ve Gülen, L. A. (2018) Hayal gücü ve yaratıcılık kavramlarının tasarım sürecine etkisi. *İdil Dergisi,* 7(50), 1273-1277.

Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainen, K., and Lipponen, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research, 4* (4), 20-29. http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.213

Hopkins, R. (2020). *Olandan olasıya: Düşlediğimiz gelecek için hayal gücünü serbest bırakmak*. (Çev. R., E. Özcan). Timaş Yayınları. (Eserin orijinali 2019 yılında yayınlanmıştır.)

İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017 / okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği, 31*(2), 259-262. http://dx.doi.org/10.24146/tkd.2017.14

İpekoğlu-Yetkin, H. N. (2021). *Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilkokul 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Jankowska, D. M., Gajda, A., and Karwowski, M. (2019). How children's creative visual imagination and creative thinking relate to their representation of space. *International Journal of Science Education, 41* (8), 1096–1117. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1594441

Kara, Ö. T., ve Akkaya, A. (2014). Kurgusal çocuk yazını ürünlerinde çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını etkileyen boyutlar. Özkan, B. (Ed.), *Çocuk yazını araştırmaları* içinde (ss. 217-228). Karahan Kitabevi.

Aydın, Y. (2025). İlkokul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayal gücü eğitiminin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1275-1296.
DOI. 10.51460/baebd.1514505

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1275-1296.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kushnir, T. (2022). Imagination and social cognition in childhood. *WIREs Cognitive Science, 13*(4), e1603. https://doi.org/10.1002/wcs.1603

Küçükali, R. ve Akbaş, H. (2017). Bilimsel bilginin elde edilmesinde yaratıcı zekâ ve hayal gücünün etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 779- 792.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 *Eğitim vizyonu*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (çev. ed.). Nobel Yayıncılık.

Oxford Languages. (2023). *Google Türkçe Sözlüğü*. https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entriesveq=education

Perdue, K. (2003). Imagination. The Chicago school of media theory. http://lucian.uchicago.edu/blogs/mediatheory/keywords/imagination/

Petek-Boyacı, N., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* (31), 145-173. https://doi.org/10.20981/kaygi.474657

Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2022). *Nitel veri analizinde kodlama (6. Baskı).* Pegem Akademi.

Sansanwal, S. (2014). Pretend play enhances creativity and imagination. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 3(1).

Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–149). London: Sage Publications, Inc.

Stanley, S. and Bowkett,S. (2004) But why? Teacher's Manual: Developing Philosophical Thinking in the Classroom. U.K.:Network Educational Press.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian ve East European Psychology, 42*(1), 7-97.

Wang, H-H. and Huang, C-C. (2015). Inquiry into imagination: Constructing the reliabity and validity of imagination scales. *Bulletin of Educational Research, 61*(4), 63-104.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap.* Basic Books.

White, A. R. (1990). *The language of imagination.* Blackwell.

Yin, R., K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5th edition). Sage.

Yorgun, B. (2021). *Geç çocukluk dönemi sporcularının hayal etme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Self-Efficacy Sources of Special Education Teachers in Terms of Various Variables

Sinan BAYAT , Dr., MEB, sinanbayat44@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 23 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 20 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1297-1322.
DOI. 10.51460/baebd.1590283

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, eğitim verdiği yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilinin merkez ilçelerinden olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde, devlet okullarında görev yapan toplam 211 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit (seçkisiz) örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 131 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek amacıyla, Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen, Türk dili için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa-Aydın vd. (2013) tarafından yapılan "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim sınıf öğretmenleri, öz-yeterlik kaynaklarından en çok doğrudan yaşantılar boyutundan, en az ise fizyolojik-duygusal durum boyutundan etkilenmektedirler. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına yönelik algıları ile cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, eğitim verdiği yetersizlik türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına yönelik algıları ile mesleki kıdem ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık mesleki kıdem değişkeninde öz-yeterlik kaynaklarının doğrudan yaşantılar boyutunda, görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkeninde ise fizyolojik-duygusal durum boyutunda bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Özel eğitim sınıf öğretmeni, Öz-yeterlik kaynakları.

Abstract. The purpose of this study was to examine the self-efficacy resources of special education classroom teachers in terms of various variables. The sub-objectives of the study were to determine whether teachers' opinions differed significantly according to gender, marital status, age, seniority, educational status, type of disability, and school/grade/class variables. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the study consists of a total of 211 special education classroom teachers working in public schools in Yesilyurt and Battalgazi districts, which are the central districts of Malatya province, in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 131 special education classroom teachers, selected by simple (random) sampling, who participated in the study on a voluntarily. In the study, the "Self-Efficacy Resources Scale" developed by Kieffer and Henson (2000) and the validity and reliability study for the Turkish language conducted by Capa-Aydın et al. (2013) were used to determine the self-efficacy resources of special education teachers. According to the research findings, special education teachers are most affected by the direct experience dimension and least affected by the physiological-emotional state dimension. No significant difference was found between special education teachers' perceptions of self-efficacy resources and the variables of gender, marital status, age, level of education, and type of disability. A significant difference was found between special education teachers' perceptions of self-efficacy resources and the variables of professional seniority and school/grade/class in which they worked. This significant difference was found in the direct experience dimension of self-efficacy resources in the professional seniority variable and the physiological-emotional state dimension in the school/grade/classroom variable.
Key Words: Special education, Special education teacher, Self-efficacy sources.

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1297-1322.
DOI. 10.51460/baebd.1590283

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Special education classroom teachers, trained in faculties of education, participate in special education activities for students with particular needs who are different from their peers in cognitive, affective and psychomotor areas. Special education classroom teachers (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996, as cited in Girgin ve Baysal, 2005), who frequently face situations such as having intensive contact with their students, trying to provide for the educational needs of their students as a result of their disability and having difficulties in controlling students with special needs, difficult and tiring teaching, and not being able to provide satisfaction in this long process, change their self-efficacy beliefs, which is their belief that they will be effective in their work, over time. Self-efficacy beliefs, which define how people think, feel, behave, and self-motivate, are realised through four different processes. These processes are cognitive, motivational, affective/behavioral, and selective. In the cognitive process, individuals are influenced by what they can do, organize their thoughts, and determine their actions. Motivation influences an individual's self-efficacy and self-regulatory behavior. This influence plays a key role in motivation. The affective/behavioral process influences self-efficacy beliefs when people know how to manage challenging situations such as stress and depression. The selective process means that people partly create their environment. They make choices about the people around them and the activity in which they participate. In the chosen environment, through social influence, the individual's behavior affects personality development and self-efficacy (Malone, 2002, Savi Çakar, 2017). Knowing the factors that can influence life paths, whether planned or accidental, offers important insights into how to promote futures. This requires the development of self-management skills on a personal level. Such internal beliefs serve to extend individuals' freedom of action, enabling them to exert causal influence over their life courses by making choices, exerting influence, and constructing their own circumstances (Bandura, 1989). This internal belief is fed by different sources. Bandura, who developed the Social-Cognitive Learning Theory, has discussed the sources of self-efficacy in many of his works (Bandura ve Adams, 1977; Bandura, 1977, 1978, 1982). These sources are direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and physiological and emotional state (Bandura, 1977, 1982, 1989). The principal objective of this study is to investigate the sources of self-efficacy among special education classroom teachers, with a particular focus on the influence of various variables. The principal objective of this research is to investigate the sources of self-efficacy among special education classroom teachers. In pursuit of this objective, an attempt was made to ascertain whether teachers' opinions diverged significantly according to marital status, gender, age, professional experience, educational status, disability group and school/grade/classroom variables. In line with the main purpose of the study, answers to the following sub-objectives were sought:

1. What is the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers?
2. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to gender variable?
3. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the marital status variable?
4. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the age variable?
5. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of professional seniority?

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1297-1322.
DOI. 10.51460/baebd.1590283

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

6. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of education level?
7. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the disability group they teach?
8. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of the school/grade/class they teach?

Method. The study employed the survey model of research, a quantitative methodology. The goal of the survey model is to identify the beliefs, attitudes, behaviors, opinions, expectations and characteristics of individuals or communities on specific issues through the use of questionnaires (Gürbüz ve Sahin, 2018). The study population consisted of 211 special education teachers employed in special education classes in special education secondary schools, vocational schools, special education application center (levels I, II, and III), primary schools, and secondary schools in the middle regions of Malatya province during the academic year 2023-2024. The selection of the sample was done by using simple convenience sampling method. The simple random sampling method is a research technique in which all teachers participating in the study are randomly selected (Büyüköztürk et al., 2012). The study population consisted of 131 special education classroom teachers who were sampled using the specified method. In accordance with the objectives of the study, the Personal Information Form was used to determine the personal profiles of the special education classroom teachers participating in the study, including their specific disabilities and the educational settings in which they are employed. In addition, the Self-Efficacy Sources Scale was used to assess the sources of self-efficacy of these teachers.

Results, Discussion and Conclusion. The highest score for special education teachers' sources of self-efficacy is found in the direct experiences dimension. This is followed by verbal persuasion, indirect experiences, and finally physiological and emotional state. This can be interpreted as an increasing self-confidence of special education teachers in the initiatives they have experienced and been effective in. The fact that the verbal persuasion dimension ranked second can be interpreted as the fact that special education teachers receive positive verbal expressions from the school management, colleagues and parents of the students, which has a significant effect on the increase in self-efficacy of special education teachers. Considering the mean scores, the dimension of indirect experiences ranked third. This result means that special education teachers are less motivated by the work of their colleagues and less influenced by the direct experiences and verbal persuasion dimensions. In the dimension of physiological and emotional state, which ranked last in the mean scores, it can be interpreted that the feelings such as excitement, smell, and happiness that special education teachers experience in their work cause a decrease or increase in their physiological and emotional state.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Türkiye'de, eğitim sistemine kayıtlı, yaklaşık 18 milyon öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2024). Öğrenciler, eğitim kademeleri ve sınıflara göre ayrılmadan önce, gelişimsel özelliklerine göre informal olarak değerlendirilir. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri incelenerek, gelişim seviyelerinin akranlarıyla benzer olup olmadığı belirlenir. Gelişim düzeyleri akranlarıyla birebirine yakın olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim görürler. Gelişim seviyelerinde farklılık bulunan öğrencilerse ya kaynaştırma-bütünleştirme eğitim uygulamaları kapsamında tipik gelişim gösteren öğrencilerle beraber ya da atipik gelişim gösteren öğrencilerle beraber ayrı eğitim görürler.

Akranlarına kıyasla bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim becerilerinde belirgin farklılıklar sergileyen bireylerin sosyal ve eğitim ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan özel programlar, özel olarak eğitilmiş personel eşliğinde ve uygun ortamlar içinde sürdürülen eğitime genel olarak özel eğitim denir (Eripek, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı (2018) özel eğitime daha ayrıntılı bir tanım yaparak özel eğitimi "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlamaktadır. Tanım içerisinde farklı unsurlar yer alsa da, özel eğitim çalışmalarını birebir yürüten ve bu faaliyetlerden birinci dereceden sorumlu olan özel eğitim sınıf öğretmenleri, özel eğitim çalışmaları için ayrı bir önem taşımaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenleri üniversitelerin 4 yıllık lisans bölümlerinde 150 kredi 240 AKTS ders alırlar (URL-1). Bu alınan dersler ve krediler sonucunda özel eğitim sınıf öğretmeni adayları Milli Eğitim Bakanlığı'na atanırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitim sınıf öğretmenleri, "tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördüğü okulların bünyesine açılan (ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi vb.) özel eğitim sınıflarında, özel eğitim anaokullarında, özel eğitim uygulama okulları birinci, ikinci ve üçüncü kademe okullarında, görme işitme veya bedensel yetersizliği bulunan öğrencilere eğitim vermek için açılan gündüzlü veya yatılı özel eğitim ilkokulları ile özel eğitim ortaokullarında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler için açılan gündüzlü özel eğitim ilkokulları ve özel eğitim ortaokullarında, evde eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilere ve sağlık sorunlarından dolayı hastanede tedavi olan öğrencilere ve vb. okullarda" eğitim verirler (MEB, 2018). Kısacası akranlarından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında farklılıkları bulunan özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan özel eğitim çalışmalarında görev alırlar.

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin geniş bir uzmanlık bilgisine sahip olması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü bütün sınıf seviyelerinde eğitim gören öğrencilere ve yetersizlik türlerine yönelik çok sayı ve farklı durumda hizmet sunabilmesi, farklı branşlardaki öğretmenlerden daha fazla öğretim programları ve müdahaleler konusunda bilgiye sahip olması ve özel eğitim paydaşları ile ailelerle işbirliği içinde olması beklenmektedir (Brownell, Hirsch, Seo, 2004, aktaran Aslan 2021).

Dil ve konuşma bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluk, fiziksel, mental, işitme ve görme, eğitim öğretimde sorun yaşayan, sosyal uyumlarında problem olan özel gereksinimli bireylerle çalışan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, tipik gelişim gösteren öğrencilerle eğitim veren öğretmenlere nazaran daha fazla yıprandıkları değerlendirilmektedir (Işıkhan, 2017). Bir taraftan özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanda eğitim faaliyetlerini düzenlemek, diğer taraftan hitap ettiği öğrencileri topluma uyum sağlaması konusunda aktif çalışmak özel eğitim sınıf öğretmenlerini çoğu zaman yıpratmaktadır (Dinç ve İlgar, 2021). Kısacası öğrencileriyle yoğun temasta bulunmaları, öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılması ve özel gereksinimli öğrencileri kontrol etmede zorlukların olması, eğitim-öğretimin zor ve yorucu olması ile bu uzun süreçte tatmin sağlayamamaları gibi durumlarla sıklıkla karşılaşan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996, aktaran Girgin ve Baysal, 2005), yaptıkları işte başarılı olacakları inançları olan öz-yeterlik inançlarında zaman içinde değişmeler meydana gelmektedir (Aslan ve Özgün, 2009).

İnsanlar başa çıkamayacaklarını anladıkları durumlarda korkar ve durumdan kaçınma veya kaçma eğilimi gösterir. Bu durumun tam tersinde ise insanlar olaylarla ve durumlarla başa çıkacaklarını anladıklarında kendinden emin bir şekilde faaliyetlere katılır (Bandura, 1977). İnsanların yeterli performans gösterdiklerinde olaylarla ve durumlarla başa çıkabilme inancı, alan yazında öz-yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır (Savi Çakar, 2017).

Öz-yeterlik kavramı Albert Bandura'nın geliştirdiği sosyal-bilişsel öğrenme kuramına ve bu kuramın içinde yer alan "Karşılıklı Belirleyicilik" ilkesine dayanmaktadır (aktaran Sakız, 2013). Karşılıklı belirleyicilik ilkesi kişiye özgü faktörler, bireyin davranışı ve çevrenin birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesi ve bu karşılıklı etkileşimler bireyin bir sonraki davranışını etkileyebilmektedir. Bireyin davranışı çevreyi, çevrenin davranışı bireyi etkileyebilir (Çakır,2007). Kısacası davranış, kişi ve çevre birbirini etkiyen unsurlardır. Bandura bu kavramda davranışın, çevrenin ve insanların (insanların inançlarının) tümünün etkileşim içinde olduğunu, yani insanın psikolojik işleyişini ve davranışını anlayabilmemiz için özellikle bu üç yönlü etkileşimin anlaşılmış olması gerektiğini belirtir (Olson ve Hergenhann, 2016). Karşılıklı belirleyicilik kavramının içinde ön plana çıkan alt kavram öz-yeterlik kavramıdır.

Bandura (1982) ve Schunk (1984), öz-yeterlik kavramını, bireylerin herhangi bir çalışmayı eyleme dökmek için gerekli uygulamaları planlayıp başarıyla gerçekleştirme yeteneğine dair algısı olarak tanımlamaktadır. Bu algı kişinin sahip olduğu yeterliklerin, yaşadığı çevresel faktörler ile etkileşime girmesi ile oluşur (Bandura, 1978). Bu nedenle öz-yeterlik inancı kişinin yapacağı çalışmalarda da belirleyicidir. Kişi başarı ile bitirebileceği işlere daha çok yönelir. Bu çerçevede öz yeterlilik algıları, kişinin aktivite ve ortam seçimlerini ve ayrıca kişinin çaba harcamasını, ısrarını, düşünce kalıplarını ve engellerle karşılaştığında verdiği duygusal tepkileri belirlemeye yardımcı olur. Kişinin öz-yeterlik inancına yönelik algısı ne kadar yüksekse, çalışmalarında o kadar aktif olur; öz-yeterlik inancına yönelik algısı ne kadar düşükse, çalışmalarında o kadar kendini pasif duruma getirir (Bandura, 1977; Lent vd., 1994; Schunk, 2009). Genel olarak Aliyev (2013) öz-yeterliği güçlü bireyin; karmaşık olaylarla baş edebildiğini, problemlerini rahatlıkla çözebildiğini, kendine güveninin yüksek olduğunu, kendi yetenek ve ilgilerine saygı duyduğunu, evinde, okulunda ve mesleğinde başarılı olduğunu, başarıya odaklı olduğunu belirtmiştir. Öz-yeterliği zayıf olan bireyler ise, yaşadığı olaylarla baş edemediklerini, sorunlara karşı yetersiz kaldıklarını, kendine güvenmediklerini, yaptıkları çalışmalarda başarısız olduklarını ve tekrar denemekten çekindiklerini, mutsuzluk ve umutsuzluk

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

içinde hissettiklerini, sıkça olaylar karşısında kendilerini savunmak için savunma mekanizmalarına başvurduklarını belirtmiştir.

Öz-yeterlik inancı, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bunlara bağlı olarak, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. Bu nedenle öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin bir şeyleri seçmeleri ve bu seçim sonucunda eyleme geçmelerinde, öz-yeterlik inancının güçlü etkisinin olduğu söylenebilir (Karahan ve Balat, 2011). İnsanların kendilerine dair algılarını, bu algılar doğrultusunda nasıl düşündüklerini, eylemlerini ve kendilerini nasıl ve ne şekilde motive ettiklerini belirleyen öz-yeterlik inancı, dört temel süreç aracılığıyla işler: bilişsel, motivasyonel, duygusal/davranışsal ve seçimsel süreçler. *Bilişsel süreç*, bireylerin yaptıklarıyla bağlantılı olarak düşüncelerini düzenleyip eylemlerini planlamasını sağlar. *Motivasyonel süreçte*, öz-yeterlik bireylerin öz-düzenleme davranışlarını etkiler ve bu etki motivasyonda kilit bir rol oynar. *Duygusal/davranışsal süreç*, bireylerin stres ve depresyon gibi zorlu durumlarla nasıl başa çıkacaklarını belirler ve öz-yeterlik inancını doğrudan etkiler. *Seçimsel süreç* ise bireylerin çevrelerini, tercihleri doğrultusunda şekillendirmesini kapsar. Bu tercihler, bireyin sosyal çevresini ve katıldığı aktiviteleri belirler. Böylece sosyal çevrenin etkisi, bireyin davranışlarını, kişilik gelişimini ve öz-yeterlik inancını yönlendirir (Malone, 2002; Savi Çakar, 2017).

Kişilerin, yaşam yollarını etkileyebilecek faktörleri -planlı veya tesadüfi olsun- bilmesi, gelecekteki yaşantılarında kendilerini nasıl motive edecekleri konusunda önemli bilgiler sunar. Bu durum, kişisel düzeyde kendi kendini yönetme becerilerinin geliştirilmesini ve kendi içerisinde de yeterliklerin geliştirilmesi gerekir. Bu tür iç inançlar, bireylerin hareket özgürlüğünü genişletir ve kendi koşullarını seçerek, etkileyerek ve inşa ederek yaşam akışlarına nedensel katkıda bulunmalarını sağlar (Bandura, 1989). Bu iç inanç farklı kaynaklardan beslenmektedir. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramını geliştiren Bandura öz-yeterlik kaynaklarını birçok eserinde işlemiştir (Bandura ve Adams, 1977, Bandura, 1977, 1978, 1982). Bu kaynaklar dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, doğrudan yaşantılar ve sözel iknadır (Bandura, 1977, 1982, 1989). *Doğrudan Yaşantılar:* Doğrudan yaşantılar kişilerin bireysel eylemlerine dayandığı için en etkili kaynaktır (Bandura ve Adams, 1977). Birey eylemlerinde ne kadar aktif olursa, öz-yeterliği o kadar yüksek olur. Bireyin aktifliğinin yanında, eylem sonuçlarının başarılı ve başarısız sonuçlanması da bireyin öz-yeterliğine etki etmektedir. Başarılı sonuçlanan eylemler bireyin öz-yeterliğini yükseltirken, başarısız sonuçlanan eylemler öz-yeterliğini düşürmektedir. Tekrarlanan başarılar arasında ara sıra yaşanan başarısızlıklar bireyin öz-yeterliğinde azalma meydana getirse de daha sonra bireyin çabası ile yaşanan başarısızlıkların üstesinden gelmesi, bireyin kendi kendini motive etmesini güçlendirir. Doğrudan yaşantılarda meydana gelen başarılar bireyin sadece belli bir alanda öz-yeterliğini geliştirmesini sağlamaz aynı zamanda bireyin farklı alanlarda da öz-yeterliğinin gelişmesine yardımcı olur (Bandura, 1977). Bireyin doğrudan yaşantılardaki başarılarının yüksek olması fizyolojik-duygusal durumdaki olumsuz durumu daha da düşük olur (Bandura, 1982). *Dolaylı Yaşantılar:* İnsanlar, öz-yeterlik düzeylerini değerlendirirken sadece kendi deneyimlerine dayanmazlar. Birçok beklenti, dolaylı deneyimlerden doğar. Başkalarının yaptıkları tehlikeli etkinlikleri, olumsuz sonuçlar yaşamadan gerçekleştirdiğini görmek, gözlemcilerde kendi çabalarını artırıp sürdürmeleri durumunda, kendilerinin de başarılı olacağına dair beklentiler yaratabilir. Başkalarının başardığını görmek, bireylerin kendilerinin de performanslarını en azından bir miktar geliştirebileceklerine inanmalarını sağlar (Bandura ve Barab, 1973, Bandura, 1982). Kısacası dolaylı öğrenme, insanların sadece kendi yaşantılarından veya kendi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

deneme-yanılmalarından yola çıkarak öğrenmediklerini, insanların aynı zamanda başkalarını gözlemleyerek dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olduklarını da göstermektedir (Aslan ve Özgün, 2009). *Sözel İkna:* İnsan davranışını etkileyen girişimlerde, uygulanabilirliği ve kolay erişilebilirliği nedeniyle sözel ikna çok fazla kullanılmaktadır. Bireyler, telkin yoluyla daha önceden zorlandıkları durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkabileceklerine inanmaya teşvik edilirler (Bandura, 1977). Sözel ikna yoluyla mesaj alan bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında, kendi kuşkuları ve yetersizliklerine odaklanmaktansa, mevcut sorunu çözmek için aşırı derecede gayret gösterir ve bu gayreti kararlılıkla sürdürürler (Hazır Bıkmaz, 2004). Kısacası bireyin başarabileceğine ilişkin teşvikler, nasihatler, öz-yeterliğini etkiler (Değer, 2015). Ancak, bu şekilde geliştirilen yeterlilik beklentilerinin, doğrudan deneyimlerden elde edilenlerden daha zayıf olması muhtemeldir. Çünkü bunlar gerçek deneyimlere dayanmazlar. Uzun süreli başarısızlık geçmişi ve sıkıntı verici tehditler karşısında, telkinle oluşturulan her türlü yeterlilik beklentisi, olumsuz deneyimler tarafından kolayca yok edilebilir (Bandura, 1977). *Fizyolojik-Duygusal Durum:* Yıpratıcı ve bunun sonucunda yoğun stres yaşatan durumlar, kişisel yeterliğin bilgi değeri taşıyabileceği duygusal uyarılmayı meydana çıkarabilir. Bundan dolayı, duygusal uyarılım, tehdit edici olan veya tehdit edici olmayan konularla, süreci devam ettirmede algılanan öz-yeterliliği etkileyecek önemli bir veri kaynağıdır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik hem bir konunun sebebi hem de bir konunun sonucu olarak karşımıza çıkabilir (Sakız, 2013). Burada önemli olan uyarılmanın nasıl algılandığıdır. Uyarılma kişide olumlu düzeyde duygu durumu oluşturuyorsa, kişinin öz-yeterliği yüksek olur, uyarılma olumsuz düzeyde duygu durumu oluşturuyorsa kişinin öz-yeterliği düşük olur.

Genel olarak öğretmenlik mesleğinde özel olarak ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması onların öğretim süreçlerinde başarı ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun ve bu durumun da başarılarını ve öğretmenlik davranışlarını etkilediği göz önüne alınmalıdır. Öz-yeterliği yüksek olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin daha fazla öğrenci merkezli, öğrencilerine daha fazla insancıl ve etkili eğitim ortamı oluşturduğu değerlendirilmiştir (Oğuz, 2009). Bu bağlamda yapılan araştırmalar özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyet (Ocak vd., 2023), mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve aldıkları hizmet içi eğitimlerle (Tarakçı vd., 2012), özel eğitimde çalışmayı uygun görme (Yavuz, 2020) vb. değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin etkili eğitim öğretim gerçekleştirdiği değerlendirilirken, bu yüksek öz-yeterliğin kaynaklarını araştırmanın, öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik kazanmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını, çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, medeni duruma, yaşa, mesleki deneyime, öğrenim durumuna, eğitim verdiği yetersizlik türüne ve eğitim verdiği okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı bağlamında aşağıdaki alt amacı olan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ne düzeydedir?
2. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

3. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi eğitim verdiği yetersizlik türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi eğitim verdiği okul/kademe/sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada nicel yöntemlerden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu haliyle incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan durumlar içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2018).

Evren ve örneklem

Araştırma evreninin tespit edilebilmesi için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sitesinden, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin merkez ilçelerinden olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan özel eğitim ortaokullarının, özel eğitim meslek okullarının, özel eğitim uygulama okullarının (I, II ve III. Kademe), ilkokulların ve ortaokulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarının listesi çıkarılmıştır. Listede yer alan okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek evreni oluşturacak öğretmen sayısı tespit edilmiştir. Bu şekilde evreni 211 özel eğitim sınıf öğretmeninin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bütün özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okullar ve sınıflar ziyaret edilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılmaya gönüllü olan 131 özel eğitim sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, araştırmaya seçilmek için eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2012).

Araştırmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerin cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumuna göre oluşan sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Özel eğitim sınıf öğretmenleri ile ilgili sayısal veriler

	Özellikler	***n***	***%***
Cinsiyet	Kadın	77	58.8
	Erkek	54	41.2
Medeni Durum	Evli	97	74
	Bekâr	34	26
Yaş	30 yaş altı	44	33.6
	31-40 arası	63	48.1
	41 yaş üzeri	24	18.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	25	19.1
	6-10 yıl arası	37	28.2
	11-15 yıl arası	37	28.2
	15-20 yıl arası	17	13
	21 yıl ve üzeri	15	11.5
Öğrenim Durumu	Lisans	121	92.4
	Yüksek Lisans	10	7.6
Eğitim Verdiğiniz Yetersizlik Türü	Hafif Düzey Zihinsel	35	26.7
	Orta-Ağır Düzey Zihinsel	47	35.9
	Otizm	40	30.5
	İşitme Engelliler	9	6.9
Eğitim Verdiğiniz Okul Kademe Sınıf	ÖES(İlkokul)*	19	14.5
	ÖES(Ortaokul)**	14	10.7
	Özel Eğitim Ortaokulu	26	19.8
	Mesleki Eğitim Merkezi	18	13.7
	ÖEUOI. Kademe ***	20	15.3
	ÖEUOII. Kademe****	15	11.5
	ÖEUOIII. Kademe*****	19	14.5

"Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)* Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)** Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe ***/ II. Kademe****/ III. Kademe***** "

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin *cinsiyet* değişkenine göre %58.8'i (n=77) kadın, %41.2'si (n=54) erkektir. M*edeni durum* değişkenine göre %74'ü (n=97) evli, %26'sı (n=34) bekârdır. *Yaş* değişkenine göre %33.6'sı (n=44) 30 yaş altı, %48.1'i (n=63) 31-40 yaş arası, %18.3'ü (n=24) 41-50 yaş arasıdır. *Mesleki kıdem* değişkenine göre %19.1'i (n=25) 1-5 yıl arası, %28.2'si (n=37) 6-10 yıl arası, %28.2'si (n=37) 11-15 yıl arası, %13'ü (n=17) 15-20 yıl arası, %11.5'i (n=15) 21 yıl ve üzeridir. *Öğrenim durumu* değişkenine göre, %92.4'ü (n=121) lisans mezunu, %7.6'sı yüksek lisans mezunudur. *Eğitim verdiği yetersizlik türü* değişkenine göre, %26.7'si (n=35) hafif düzey zihinsel, %35.9'u (n=47) orta-ağır düzey zihinsel, %30.5'i (n=40) otizm, %6.9'u (n=9) işitme engellilere eğitim vermektedir. *Eğitim verdiğiniz okul/kademe/sınıf* değişkenine göre %14.5'i (n=19) özel eğitim sınıfında (ilkokul), %10.7'si (n=14) özel eğitim sınıfında (ortaokul), %19.8'i (n=26) özel eğitim ortaokulunda, %13.7'si (n=18) mesleki eğitim merkezinde, %15.3'ü (n=20) özel eğitim uygulama okulu I. kademede, %11.5'i (n=15) özel eğitim uygulama okulu II. kademede, %14.5'i (n=19) özel eğitim uygulama okulu III. kademede görev yapmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama aracı

Araştırmada verileri toplamak için, araştırmaya katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını tespit etmek için "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırma için "Malatya Turgut Özal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 27/12/2023 tarihli ve 20 sayılı oturum, 1 nolu kararı" ile etik izin alınmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan katılımcılarla ilgili değişkenleri elde edebilmek için hazırlanan kişisel bilgi formunda özel eğitim sınıf öğretmenleriyle ilgili 7 değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler, cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumudur.

Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Kieffer ve Henson'un geliştirdiği, Türk dili için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa-Aydın vd. (2013) tarafından yapılan, öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını tanımlamak için kullanılan "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" 27 maddedir. Ölçekte "doğrudan yaşantılar (8 madde), dolaylı yaşantılar (7 madde), sözel ikna (5 madde), fizyolojik-duygusal durumlar (7 madde)" olmak üzere 4 alt boyut mevcuttur. Çapa-Aydın vd. (2013) doğrudan yaşantılar boyutunu "verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı" maddesi gibi; dolaylı yaşantılar boyutunu "diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti" maddesi gibi; sözel ikna boyutunu "öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder" maddesi gibi; fizyolojik-duygusal durumlar boyutunu ise "etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir" maddesi gibi ifadelerin öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarının değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik kat sayıları; "doğrudan yaşantılar boyutu için 0.75, sözel ikna boyutu için 0.76, dolaylı yaşantılar boyutu için 0.78 ve fizyolojik-duygusal durumlar boyutu için 0.75'tir."

Veri toplama aracının uygulanması ve etik ilkeler

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından Malatya ilinde bulunan özel eğitim okullarının ve bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okulların listesi çıkarılmış ve okul ziyaretleri yapılmıştır. Ziyaret edilen her okulda özel eğitim sınıf öğretmenlerine, araştırmanın konusu hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair -araştırmacı tarafından hazırlanan- gönüllü katılımcı onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılara bu toplanan verilerin sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi verilerek, istenildiği zaman araştırmadan ayrılabilecekleri bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan özel eğitim sınıf öğretmenlerine ölçek dağıtılmış, ölçeği doldurup geri araştırmacıya veren öğretmenlere teşekkür edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi

Bu araştırmada, katılımcılardan alınan veriler analiz edilirken ölçeğin ilk kısmında yer alan kişisel bilgi formundaki bağımsız değişkenlere yönelik betimsel istatistik hesaplamalar yapılmıştır.

İstatistiksel işlemlere başlamadan önce öz-yeterlik kaynakları ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda, ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların normal ya da normal dağılıma yakın bir dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan işlemlerden biri de basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Yapılan normallik analizinde Öğretmen Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin doğrudan yaşantılar boyunun çarpıklık (skewness) değeri .564, basıklık (kurtosis) değeri .067, dolaylı yaşantılar boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .394, basıklık (kurtosis) değeri .460, sözel ikna boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .803, basıklık (kurtosis) değeri .167, fizyolojik-duygusal durum boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .380, basıklık (kurtosis) değeri .341'dir. "Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis)" değerlerinin ±1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek için yapılan araştırmada ölçek boyutlarının güvenirlik katsayıları "doğrudan yaşantılar" boyutu için 0.86, "sözel ikna boyutu" için 0.83, "dolaylı yaşantılar" boyutu için 0.81 ve "fizyolojik-duygusal durumlar" boyutu için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten ve boyutların güvenirlik katsayıları değerlendirildikten sonra, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların "cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu" değişkenlerinde anlamlı farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek için t testi analizi, "yaş, mesleki kıdem, eğitim verilen yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenler" arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki farkları tespit etmek için TUKEY testi uygulanmıştır. Araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin her bir boyutun aritmetik ortalama hesaplanırken ölçüt olarak 7'li likert ölçüm aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyleri ve öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumu değişkenlerine yönelik anlamlı farklılığın meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Bulguların veriliş sırası alt amaçların sırasına göre düzenlenmiştir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeylerine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan "Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	***n***	***Min***	***Max***	***x̄***	***ss***
Doğrudan Yaşantılar	131	3	7	5.62	.80
Dolaylı Yaşantılar		2	7	4.78	1.06
Sözel İkna		2	7	5.01	1.15
Fizyolojik-Duygusal Durum		2	6	3.62	.99

Tablo 2'de özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir. Elde edilen verilere göre doğrudan yaşantılar boyutunun aritmetik ortalaması x̄=5.62 ile en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Sözel ikna boyutu x̄=5.01, dolaylı yaşantılar boyutu x̄=4.78 ve son olarak da x̄=3.62 fizyolojik-duygusal durum yer almaktadır. Doğrudan yaşantılar boyutunun aritmetik ortalamasının yüksek olması, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin iş hayatlarında yaparak yaşayarak tecrübe ettikleri deneyimler sonucunda öz-yeterliklerinin etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. En az ise fizyolojik-duygusal durumdan etkilenmektedir. Bu sonuç ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları fizyolojik-duygusal durumların yani yaşadıkları psikolojik durumların işlerini yapmayı engellemediği, öz-yeterlik algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının değişkenlere göre analizi

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, öğrenim durumu, eğitim verdikleri yetersizlik türü ve eğitim verdikleri okul/kademe/sınıf değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler, amaç sırasına göre sunulmuştur.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *cinsiyet değişkenine göre analizi

Cinsiyet değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı farklılık meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için uygulanan bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	**Cinsiyet**	***n***	***x̄***	***ss***	***t***	***P***
Doğrudan Yaşantılar	Kadın	77	5.63	.83	.082	.93
	Erkek	34	5.64	.76		
Dolaylı Yaşantılar	Kadın	77	4.79	1.01	.101	.91
	Erkek	34	4.77	1.15		
Sözel İkna	Kadın	77	5.04	1.18	.214	.83
	Erkek	34	4.99	1.13		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Kadın	77	3.57	.97	.805	.41
	Erkek	34	3.71	1.02		

p>.05

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni çerçevesinde özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin *algılarının medeni durum değişkenine göre analizi

Medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının medeni durum değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	Medeni Durum	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*t*	*p*
Doğrudan Yaşantılar	Evli	97	5.68	.75	1.131	.21
	Bekâr	34	5.48	.92		
Dolaylı Yaşantılar	Evli	97	4.81	1.05	.380	.69
	Bekâr	34	4.72	1.10		
Sözel İkna	Evli	97	5.13	1.14	1.800	.07
	Bekâr	34	4.71	1.15		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Evli	97	3.57	.95	1.059	.26
	Bekâr	34	3.79	1.09		

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde medeni durum değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *yaş değişkenine göre analizi

Yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının yaş değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	x̄	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	30 yaş altı	44	5.42	.83	G. Arası	3.690	2	1.845		
	31-40 arası	63	5.67	.76	G. İçi	80.635	128	.630	2.929	.057
	41 yaş üzeri	24	5.90	.79	Toplam	84.325	130			
Dolaylı Yaşantılar	30 yaş altı	44	4.69	.91	G. Arası	.575	2	.287		
	31-40 arası	63	4.84	1.11	G. İçi	147.399	128	1.152	.250	.780
	41 yaş üzeri	24	4.79	1.23	Toplam	147.974	130			
Sözel İkna	30 yaş altı	44	4.94	1.19	G. Arası	.548	2	.274		
	31-40 arası	63	5.03	1.12	G. İçi	173.888	128	1.358	.202	.818
	41 yaş üzeri	24	5.13	1.21	Toplam	174.436	130			
Fizyolojik-Duygusal Durum	30 yaş altı	44	3.56	.97	G. Arası	.960	2	.480		
	31-40 arası	63	3.71	.96	G. İçi	126.768	128	.990	.485	.617
	41 yaş üzeri	24	3.51	1.10	Toplam	127.728	130			

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde yaş değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *mesleki kıdem değişkenine göre analizi

Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	x̄	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	1-1-5 yıl	25	5.39	.83	G. Arası	7.071	4	1.768		.02*
	2-6-10 yıl	37	5.46	.79	G. İçi	77.254	126	.613		
	3-11-15 y.	37	5.67	.75	Toplam	84.325	130		2.883	***Tukey***
	4-15-20 y.	17	5.81	.78						5-1
	5-21 yıl +	15	6.14	.73						5-2
Dolaylı Yaşantılar	1-1-5 yıl	25	4.76	.90	G. Arası	5.828	4	1.457		
	2-6-10 yıl	37	4.56	1.05	G. İçi	142.147	126	1.128		
	3-11-15 y.	37	4.91	1.14	Toplam	147.974	130		1.291	.27
	4-15-20 y.	17	5.19	.64						
	5-21 yıl +	15	4.60	1.42						
Sözel İkna	1-1-5 yıl	25	5.02	1.04	G. Arası	5.194	4	1.299	.967	.42

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	2-6-10 yıl	37	4.86	1.25	G. İçi	169.242	126	1.343		
	3-11-15 y.	37	4.92	1.15	Toplam	174.436	130			
	4-15-20 y.	17	5.49	.88						
	5-21 yıl +	15	5.09	1.35						
Fizyolojik - Duygusal Durum	1-1-5 yıl	25	3.57	1.07	G. Arası	1.069	4	.267		
	2-6-10 yıl	37	3.72	.99	G. İçi	126.659	126	1.005		
	3-11-15 y.	37	3.60	.90	Toplam	127.728	130		.266	.26
	4-15-20 y.	17	3.72	.94						
	5-21 yıl +	15	3.45	1.19						

p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Doğrudan yaşantılar boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi alt grupların arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda ise, anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüştür. Bu veriler dikkate alındığında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantılar boyutundan daha çok etkilendikleri, yıllar içerisinde yaptıkları ve yapmaya devam ettikleri çalışmalardan daha fazla güç buldukları söylenebilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *öğrenim durumu değişkenine göre analizi

Öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	**Öğrenim durumu**	***n***	***x̄***	***ss***	***t***	***p***
Doğrudan Yaşantılar	Lisans	121	5.64	.80	.271	.78
	Yüksek Lisans	10	5.56	.81		
Dolaylı Yaşantılar	Lisans	121	4.77	1.07	.540	.62
	Yüksek Lisans	10	4.94	.95		
Sözel İkna	Lisans	121	5.02	1.17	.066	.95
	Yüksek Lisans	10	5.04	1.06		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Lisans	121	3.59	.96	1.002	.21
	Yüksek Lisans	10	4.00	1.25		

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde öğrenim durumu değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre analizi

Eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre ANOVA testi analiz sonuçları

Boyutlar	Eğitim Verilen Yetersizlik Türü	*N*	*x̄*	*ss*	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Doğrudan Yaşantılar	Hafif Düzey	35	5.60	.72	G. Arası	.714	3	.238	.362	.78
	Orta-Ağır D.	47	5.72	.90	G. İçi	83.611	127	.658		
	Otizm	40	5.55	.65	Toplam	84.325	130			
	İşitme Engelli	9	5.61	1.20						
Dolaylı Yaşantılar	Hafif Düzey	35	4.84	1.06	G. Arası	1.876	3	.625	.544	.65
	Orta-Ağır D.	47	4.89	.90	G. İçi	146.098	127	1.150		
	Otizm	40	4.68	1.09	Toplam	147.974	130			
	İşitme Engelli	9	4.49	1.68						
Sözel İkna	Hafif Düzey	35	5.13	1.20	G. Arası	6.926	3	2.309	1.75	.16
	Orta-Ağır D.	47	5.23	1.05	G. İçi	167.510	127	1.319		
	Otizm	40	4.69	1.21	Toplam	174.436	130			
	İşitme Engelli	9	4.93	1.10						
Fizyolojik - Duygusal Durum	Hafif Düzey	35	3.45	.93	G. Arası	2.296	3	.765	.775	.51
	Orta-Ağır D.	47	3.70	1.02	G. İçi	125.432	127	.988		
	Otizm	40	3.74	1.02	Toplam	127.728	130			
	İşitme Engelli	9	3.40	.88						

p>.05

Tablo 8 incelendiğinde eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının *görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre analizi

Görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul/Kademe/Sınıf	N	x̄	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	1.ÖES(İlkokul)	19	5.93	.79	G.Arası	3.615	6	.602	.926	.47
	2.ÖES(Ortaokul)	14	5.71	.54	Grup içi	80.711	124	.651		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	5.49	.77	Toplam	84.325	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	5.51	.84						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	5.49	.90						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.54	.94						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	5.80	.76						
Dolaylı Yaşantılar	1.ÖES(İlkokul)	19	5.06	1.15	G.Arası	10.909	6	1.818	1.645	.14
	2.ÖES(Ortaokul)	14	4.80	1.13	Grup içi	137.065	124	1.105		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	4.87	.97	Toplam	147.974	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	4.56	1.13						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	4.22	1.18						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.10	.75						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	4.94	.93						
Sözel İkna	1.ÖES(İlkokul)	19	5.07	1.02	G.Arası	14.279	6	2.380	1.843	.09
	2.ÖES(Ortaokul)	14	5.10	1.32	Grup içi	160.157	124	1.292		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	4.98	1.02	Toplam	174.436	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	5.11	1.12						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	4.37	1.62						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.00	1.06						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	5.56	.53						
Fizyolojik - Duygusal Durum	1.ÖES(İlkokul)	19	3.80	.96	G.Arası	13.625	6	2.271		.02*
	2.ÖES(Ortaokul)	14	3.32	1.08	Grup içi	114.103	124	.920		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	3.32	.67	Toplam	127.728	130			***Tukey***
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	3.38	.87					2.468	6-2
	5.ÖEUOI. Kademe	20	3.57	1.16						6-3
	6.ÖEUOII. Kademe	15	4.32	.86						6-4
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	3.83	1.09						6-5

p<.05*

Tablo 9 incelendiğinde görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. "Fizyolojik-duygusal durum" boyutunda ise görev yapılan kademe/okul/sınıf türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu anlamlı farklılık özel eğitim uygulama okulu II. kademe ile özel eğitim sınıfı (ortaokulu), özel eğitim ortaokulu, mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim uygulama okulu I. kademe arasındadır. Bu durum özel eğitim uygulama okulu II. kademede görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin fizyolojik-duygusal durum boyutunda kendilerini yaptıkları çalışmalardan dolayı diğer okul ve sınıflarda görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinden daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeylerini ve öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim verdiği yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılığın meydana gelip gelmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç dâhilinde yapılan analizlerin sonuçlarına göre:

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarından en yüksek puanı "doğrudan yaşantılar" boyutunda bulunmaktadır. Daha sonra sırasıyla "sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve en son fizyolojik-duygusal durum" gelmektedir. Bu durum özel eğitim sınıf öğretmenlerinin kendilerinin yaşayarak tecrübe ettikleri, başarılı oldukları girişimlerde kendilerine güvenlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Sözel ikna boyutunun ikinci sırada yer almasında ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okul müdüründen, meslektaşlarından ve öğrenci velilerinden olumlu sözel ifadeler alması, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin artmasında ciddi etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ortalamalar dikkate alındığında, dolaylı yaşantılar boyutu üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuç özel eğitim sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının çalışmalarından daha az güdülendikleri, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna boyutuna göre daha az etkilendikleri söylenebilir. Ortalamalarda son sırada yer alan fizyolojik-duygusal durum boyutunda ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalarda yaşadıkları heyecan, korku, mutluluk gibi hislerin onlarda fizyolojik-duygusal durumun azalmasına veya artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında araştırma ile birbirine yakın ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci'nin (2021), Pehlivan'nın (2022) ve Süzer'in (2019) yaptıkları araştırmalarla aynı bulunmuştur. Demirci'nin (2021) bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, Pehlivan'ın (2022) ve Süzer'in (2019) fen bilgisi öğretmenleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, katılımcılar öz-yeterlik kaynaklarından, bu araştırmada olduğu gibi en çok doğrudan yaşantılar boyutundan etkilenmekte ve sırasıyla sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum öz-yeterlik kaynaklarından etkilenmişlerdir. Eş'in (2023) yaptığı araştırmada öz-yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar boyutunun katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından etkilendiği ilk boyut olması nedeniyle, bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar bulduğu yönünde değerlendirilmiştir. Arslan (2019), Akdemir vd. (2019), Temli Durmuş (2019), Gün vd.'nin (2020) Kıran'ın (2021) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarının boyutlarından etkilenme sırası bu araştırma ile farklılık gösterdiği için araştırma ile farklı sonuçlar bulmuşlardır. Kıran'ın (2021) yaptığı araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından etkilenme sırası en çok sözel ikna boyutu ile başlamaktadır ve sırasıyla dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve en son olarak fizyolojik-duygusal durumdur. Uluslararası alan yazında yürütülmüş araştırmalarda ise Chin vd., (2013) yaptıkları araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarının boyutlarından en çok sözel ikna boyutundan etkilendikleri ve sırasıyla dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve son olarak doğrudan yaşantılar boyutundan etkilendikleri görülmüştür. Mohamadi ve Asadzadeh (2012) yaptıkları araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından en çok doğrudan deneyimler boyutundan etkilendikleri ve sırasıyla dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum boyutundan etkilenmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır, ancak öz-yeterlik kaynakları konusundaki çalışmaların alan yazında daha sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, özellikle son üç yılda öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını ele alan araştırmalarda bir artış olduğu dikkat çekmektedir (Demirci, 2021). Bu nedenle spesifik olarak öz-yeterlik kaynakları çalışılan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırmalara bakıldığında Türkiye'de öz-yeterlik kaynakları üzerine yapılan araştırmalar genel olarak doğrudan yaşantıların, sözel iknanın, fizyolojik-duygusal durumun ve dolaylı yaşantıların öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını sırasıyla en güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Doğrudan yaşantılar alt boyutunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının en temel kaynağı olduğu yönündeki bulgu, literatürde genel kabul görmüştür. Sözel iknanın doğrudan deneyimlerin ardından en etkili kaynak olarak öne çıkması, yerel kültürde öğretmenlere değer verildiği, saygı duyulduğu, örnek aldığı ve rol model olarak görüldüğü, kişilerden aldıkları cesaretlendirici sözlerin, bu kişilerin davranışlarından daha etkili olduğunu göstermesiyle açıklanabilir (Demirci, 2021). Gün vd. (2020) ise öğretmen adayları örnekleminde yaptıkları araştırmada doğrudan yaşantılar boyutunun puan ortalamasının yüksek olmasının nedenini öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik başarılı deneyimler geçirmesiyle, kendilerini derslerde daha aktif olma da, etkili ve verimli öğrenme ortamı hazırlamada yeterli görmelerine bağlamaktadır. Arslan (2019) ise bu durumu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair olumlu deneyimler yaşamalarının, sosyal çevrelerindeki kişilerin onların iyi bir öğretmen olabileceklerine yönelik inançlarını ifade eden sözel desteklerin ve bu adayların çevrelerindeki kişileri gözlemlemelerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarını önemli ölçüde güçlendirdiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre de, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin farklı yetersizliği bulunan öğrencilerle yaptıkları birebir ve grup etkinliklerinin -doğrudan deneyimlerin- onların öz-yeterliklerine büyük oranda katkı sağladığı düşünülmektedir. Doğrudan yaşantılar boyutundan sonra dolaylı yaşantılar ve sözel ikna boyutlarının özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine en fazla etki eden boyut olmasının, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının tecrübelerinden dolaylı biçimde faydalandığı ve meslektaşlarının onları sözel olarak taltif etmesinin onların öz-yeterliklerine ciddi derecede katkı sağladığı yönünde değerlendirilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde, öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demirci (2021), Süzer (2019), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Eş (2023), Koç'un (2015), Gün vd. (2020), Akcaalan (2018), yaptıkları araştırmalarda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Akdemir vd. (2019), Temli Durmuş'un (2019) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Akdemir vd., (2019) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantılar boyutunda her hangi anlamlı bir farklılık bulmazken, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Temli Durmuş (2019) ise katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarından dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar boyutlarında anlamlı farklılık bulurken, fizyolojik-duygusal durum boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın çıkmaması, bireylerin (öğretmenlerin) kendilerini geliştirmelerinin dışında (sadece aldıkları eğitimlerle bir değerlendirme yapılması durumunda) öğretmenler aynı eğitimi alıp aynı öğretim programlarını takip ederek mesleklerinde göreve başlarlar. Aynı eğitimi alan bireyler, kendi kişisel gelişimleri hariç tutulursa anlamlı farklılığın olmaması doğal karşılanmalıdır. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği yönünde değerlendirilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çerçevesinde medeni durum değişkeni özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni özel eğitim alanında yapılan çalışmaların öğretmenlerin evli veya bekâr olması ile alakalı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında araştırma ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci (2021) yaptığı araştırmasında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaş değişkenine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin "dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna" boyutlarında anlamlı farklılık bulmazken, "fizyolojik-duygusal durum" boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılık yaşı 22-32 aralığında olan öğretmenlerle, yaşı 38 ve daha üstü olan öğretmenlerin arasındadır. Bu farklılığı Demirci (2021) yaşı küçük olan öğretmenlerin fizyolojik-duygusal durumlardan daha fazla etkilendiğini belirtmiştir. Yaş değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmemesi durumu, hangi yaş aralığı olursa olsun özel eğitim sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları herhangi bir durumun, onların öz-yeterlik kaynaklarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve sözel ikna boyutlarında" herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar" boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi alt grupların arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Anova analizi sonucunda anlamlı farklılık, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan özel eğitim sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 1-5 yıl ve mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması (21 yıl ve üzeri $\bar{x}$=6.14) daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından (1-5 yıl $\bar{x}$=5.39, 6-10 yıl $\bar{x}$=5.46) yüksektir. Bu sonuca göre göre mesleki kıdemi daha yüksek olan özel eğitim sınıf öğretmenleri, mesleki kıdemi daha az olan özel eğitim sınıf öğretmenlerine göre "doğrudan yaşantılar" boyutundan daha fazla etkilenmektedir. Alan yazında bu araştırmadan daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci (2021) yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre bilişim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kaynaklarında "fizyolojik-duygusal durum" boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu bulabilmek için yaptığı analiz sonucunda, anlamlı farklılığın mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenler ile mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenler arasında olduğunu tespit etmiştir. Demirci (2021) bu sonucu deneyim yönünden eksik olan öğretmenlerin fizyolojik-duygusal durumlarının en deneyimli öğretmenlere göre öz-yeterlik inançları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirmiştir. Süzer (2019) ise mesleki kıdem değişkenine göre fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarında herhangi anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Kaçar ve Beycioğlu (2017) yaptığı araştırmada ise öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin "dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar" boyutlarında mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık bulunmazken, "fizyolojik-duygusal durum" alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma dahilinde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmede ise mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre yaptıkları işlerin onlara tecrübe kattığı, mesleğine yeni başlamış, genç öğretmenlerin ise daha yaptıkları işlerin önemini net anlamlandıramadıkları, yaptıkları çalışmaların öz-yeterlik kaynaklarına etkisinin daha düşük olduğu, şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çerçevesinde öğrenim durumu değişkeni özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında araştırma sonuçları ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Mert vd. (2023) araştırmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar bulurken; Kaçar ve Beycioğlu (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin mezun oldukları fakülteyi değişken olarak ele alıp bir değerlendirme yapmışlardır. Sonuca göre, öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarının doğrudan yaşantılar ve sözel ikna boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar boyutlarında bu anlamlı farklılık eğitim fakültesinin haricinde olan fakültelerden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasındadır. Yapılan analiz sonucunda eğitim fakültesinin haricinde olan fakülteleri bitiren öğretmenlerin ortalamasının eğitim fakültesini bitiren öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) bu durumun nedenini eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen adaylarının eğitim fakültesi fark derslerini alan öğretmenlerin, toplumun kendilerine olan bakış açılarını değiştirmek için kendilerini daha yeterli olduklarına inanmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Bu sonuç mevcut çalışma için değerlendirildiğinde, öğretmenlerin akademik olarak kendilerini geliştirmenin öz-yeterlik kaynaklarına herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Fakat eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninde anlamlı farklılığın çıkmaması beklenen bir sonuç değildir. Her yetersizliğin bilişsel, duyuşsal, psikomotor özellikleri ve yetersizlik durumları farklıdır. Girgin ve Baysal (2005), özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal psikomotor özellikleri ve gereksinimlerinin karşılanması sırasında karşılaşılan zorluklar ile öğretim sürecinin zorluğu ve doğrudan temasın yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarında da azalma ve değişimin olması muhtemel sonuçlar olarak beklenmektedir.

Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları değerlendirildiğinde öz-yeterlik kaynaklarının "dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar" boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının "fizyolojik-duygusal durum" boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Anova analizi sonucunda, anlamlı farklılık özel eğitim uygulama okulu II. kademede görev yapan öğretmenler ile özel eğitim sınıfı(ortaokul), özel eğitim ortaokulu, mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim uygulama okul I. kademede görev yapan öğretmenler arasındadır. Ortalamalar incelendiğinde bu gruplar arasında fizyolojik-duygusal durum boyutundan en fazla etkilenen özel eğitim uygulama okulu II. kademede görev yapan öğretmenlerdir. Bu durumun nedeni özel eğitim uygulama okulu II. kademede görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinde yaşadıkları durumlardan çok fazla etkilendikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları, hizmet öncesi ve hizmet içi süresince aldıkları eğitimin bir sonucu oluşan unsurlardan biridir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında yer alan öz-yeterlik kavramı doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik -duygusal durum olmak üzere dört kaynaktan beslenir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantılar boyutu sınıf içi etkinlikler ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kazanılan tecrübeler aracılığıyla gelişirken, dolaylı yaşantılar diğer öğretmenleri gözlemlemeleri ve kendilerine model aldıkları başarılı öğretmenler yoluyla gerçekleşir. Sözel ikna boyutu ise okul idarecilerinden, velilerden ve diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle öğretmenin kendine olan güvenini artırabilir. En son olarak özel eğitim sınıf öğretmenlerinin fizyolojik ve duygusal durumları boyutunda ise algıladıkları stres ve tükenmişlik düzeyleri, öz-yeterlik inancını doğrudan etkileyebilir. Bu çerçevede, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, farklı farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmeme durumu olsa da mesleki gelişim programlarına katılımı, okul idaresi ile iş birliği ve destekleyici okul ortamları ile öz-yeterlikleri güçlendirilmelidir.

Öneriler

- Öz-yeterlik kaynakları ölçeğinde anlamlı farklılığın değerlendirmesi, sadece değişkenlerin boyutları etkileyip etkilemediği yönündedir. Bu etkileme değişkenlerin boyutları olumlu mu olumsuz mu olduğu yönünde bilgi vermez. Bu nedenle öz-yeterlik kaynakları ölçeği kullanılan araştırmalarda değişkenlerin boyutları nasıl etkilediğini değerlendirebilmek için konuya özgü ek ölçek kullanılması daha iyi olabilir.
- Bu araştırma devlet okullarında görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Örnekleminin içerisine rehabilitasyon merkezlerinde, rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) ve hastanelerde görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin de yer aldığı araştırmalar yapılırsa alan yazına daha fazla katkı sunulabilir.
- Özel eğitim sınıf öğretmeninin ve farklı branşlardaki öğretmenlerin bir arada yer aldığı araştırmaların yapılması, öğretmen öz-yeterlik kaynaklarının kapsamlı olarak değerlendirilmesinde faydalı olabilir.
- Eğitim öğretim başarısının arttırılabilmesi için öğretmenlerin öz-yeterlik kaynakları ile eğitim öğretim başarılarının beraber değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre doğrudan yaşantılar boyutunda çıkan 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttan daha fazla etkilenmesinin nedenleri araştırılabilir.
- Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre fizyolojik-duygusal durum boyutunda çıkan anlamlı farklılığın nedenleri araştırılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akcaalan, M. (2018). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Akdemir, E., Güneri, B. ve Akcaalan, M. (2019). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı kaynakları ve yaşama doyumlarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 14*(5), 2013-2030. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32672

Aliyev, R. (2013). Sosyal bilişsel öğrenme. Ş. (Işık) Terzi (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 407-426).Pegem Akademi.

Arslan, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Aslan, D. ve Özgün, Ö. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. N. Aral ve T. Duman (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 271-288). Kriter Yayınevi.

Aslan, Ş. (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin benlik saygısı ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *23*(3).

Bandura, A. and Barab, P. G. (1973). Processes governıng dısınhıbıtory effects through symbolıc modelıng. *Journal oj Åbnormal Psychology, 82*, 1-19. https://doi.org/10.1037/h0034968

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. (1978). Reflection on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 237-269. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism human agency. *Amerıcan Psychologıst, 37*(2), 121-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association, 44*(9), 1175-1184. https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n18

Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, *1*(4), 287–310.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Chin, S. H., Roslan, S., Kadir, S. A. and Mahyuddin, R. (2013). Relationship between sources and teachers' sense of efficacy among novice teachers in selangor, Malaysia. *Pertanika J. Socıal Scıences ve Humanıtıes. 21*(2),579 - 604

Çakır, A. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri (3. Baskı). (K. Keskinkılıç Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.159-189). Pegem Yayıncılık.

Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkın, A. (2013). Özyeterlik Kaynakları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Elementary Education Online.*12(3), 749-758.

Değer, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 483-493). Anı Yayıncılık.

Demirci, F. (2021). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Dinç, G. ve İlgar, M.Z. (2021). Özel eğitim kurumlarında çalışan kadın özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 17*(38), 5244-5270. DOI: 10.26466/opus.822363.

Eripek, S. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Açıköğretim fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programı özel eğitim* içinde (s.1-14). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eş Ş. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin araştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 1-10.

Gün, Ö., Acar-Şeşen, B., Akbulut, C., Çetin-Dindar, A. ve Molu, Z. (2020). Fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 18*(1), 47-69. https://doi.org/10.33711/yyuefd.859382

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Öz-yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s.289-310). Nobel Yayın.

Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *28*(1), 7-26.

Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, *16*(4) , 1753-1767. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988

Karahan, Ş., ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 1-14.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıran, D. (2021). A Quantitative Investigation of Final Year Preservice Science Teachers' Sources of Self-Efficacy Beliefs. International Journal of Contemporary Educational Research, 8(4), 47-58. https://doi.org/10.33200/ijcer.869003

Koç, C. (2015). Öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik kaynaklarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10*(11), 1037-1060. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8632

Lent, R., Brown, S. D. and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic ınterest, choice, and performance. *Journal of Vocatıonal Behavıor. 45,* 79-122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10–13.

Mert, M., Barutçu, E. ve Mert, E. (2023). Öz yeterlik değerlerinin demografik faktörlerle karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi. 10*(1), 208-228. https://doi.org/10.47097/piar.1283594

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2024). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5.

Mohamadi, F. S. and Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. Asia Pacific Education Review, 13(3), 427-433. doi: 10.1007/s12564-011-9203-8

Ocak, G., Adalıoğlu, C. ve Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 39-70.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24, 281-290.

Olson, M.H. ve Hergenhann, B. R. (2016). Albert Bandura (9. Baskı). (M. Şahin (Çev. Ed.), E. M. Ertürk Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.

Pehlivan, M. (2022). A study on sources and consequence of scıence teachers' self-effıcacy [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi 26*(1), 2013, 185-209.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Savi Çakar, F. (2017). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Gündüz ve B. Çapri (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 281-303). Karahan Kitapevi.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. https://doi.org/10.1080/00461528409529281

Schunk, D. H. (2009). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri (5. Baskı). (M. Şahin (Çev. Ed.), M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, B. E. Şahin Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.

Süzer, B. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tokat ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon, 23*(1), 26-35.

Temli Durmuş, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri öz yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences. 16*(1), 355-369.

URL-1, (2024). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.

Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz- yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55,* 01-25. https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Elektromanyetik Kirlilik Farkındalığı: Görüşler, Akademik Başarı ve Çeşitli Değişkenler Üzerine Bir İnceleme

The Awareness of Electromagnetic Pollution Among Middle School Students: An Examination of Views, Academic Success, and Various Variables

Yasin KILIÇ , Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, 06yasin51@gmail.com

Esra BENLİ ÖZDEMİR , Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, esrabenliozdemir@gazi.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 23 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 20 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. 2024-2025 Eğitim-öğretim yılında, Ankara'daki bir resmi ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 391 kişilik bir grupla gerçekleştirilen bu çalışmada, açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Nicel veriler, "Elektromanyetik Kirliliğe Sebep Olan Teknolojik Cihazların Bilinçli Kullanımına İlişkin Farkındalık Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS programıyla, nitel veriler ise MAXQDA programıyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve fen bilimleri akademik başarısı gibi faktörlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak aile eğitim durumu ve gelir seviyesinin farkındalık üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler, öğrencilerin elektromanyetik kirlilik hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve konuya dair genellikle sağlığa zararlı etkiler ve elektronik cihazlardan kaynaklanan kirlilik gibi görüşler bildirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir kısmı teknolojik cihazların kullanımını azaltmayı istemektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; eğitimcilere, program geliştirme uzmanlarına ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Elektromanyetik kirlilik, Fen bilimleri akademik başarısı, öğrenci görüşleri.

Abstract. This study aims to examine the awareness levels of middle school students regarding the use of technological devices that cause electromagnetic pollution. Conducted in the 2024-2025 academic year with a group of 391 students from 5th, 6th, 7th, and 8th grades at a public middle school in Ankara, this research employed an explanatory sequential mixed-methods design. Quantitative data were collected using the "Awareness Scale for the Conscious Use of Technological Devices Causing Electromagnetic Pollution" and a Personal Information Form. In contrast, qualitative data were gathered through a semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed using SPSS software, while the qualitative data were analyzed using MAXQDA software. The results indicated that students' awareness levels did not differ significantly based on factors such as gender, grade level, and academic achievement in science; however, factors like family education level and income were found to impact awareness. Qualitative data revealed that students had little knowledge about electromagnetic pollution and generally expressed views concerning harmful health effects and pollution from electronic devices. Furthermore, many students expressed a desire to reduce their use of technological devices. Based on the findings of this study, various recommendations have been made for educators, curriculum developers, and researchers.
Keywords: Electromagnetic pollution, Academic achievement in science, Student opinions.

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. This study examines middle school students' awareness levels regarding using technological devices that cause electromagnetic pollution. Electromagnetic pollution is an environmental issue typically not observable and cannot be sensed by human perception, yet it has potential health impacts, particularly on children. In today's world, where the use of technological devices is increasing, society does not recognize this pollution sufficiently, and necessary measures are not being taken. The study investigates the relationship between students' awareness of electromagnetic pollution and factors such as gender, grade level, parental education, family income, and academic achievement in science. Additionally, the students' views on electromagnetic pollution are evaluated. This research aims to contribute to the existing literature and promote greater student awareness of this issue.

Method. This study uses a mixed research method to investigate middle school students' awareness levels regarding using technological devices that cause electromagnetic pollution. The mixed method is an approach where both quantitative and qualitative data are used complementarily. The research was conducted with an explanatory sequential design, where quantitative data was collected first, followed by qualitative data collection. Quantitative data were gathered using the "Awareness Scale on the Conscious Use of Technological Devices Causing Electromagnetic Pollution" and a personal information form.

In contrast, qualitative data were obtained through a semi-structured interview form. The study sample consists of 391 students from a public middle school in Ankara, Turkey, enrolled in grades 5 to 8 during the 2024-2025 academic year. A convenience sampling method was employed for data collection. The quantitative data were analyzed using the SPSS software, and qualitative data were analyzed using the MAXQDA program. The scale's reliability and validity were tested, with a Cronbach Alpha coefficient of 0.93. This method allowed for a comprehensive examination of students' awareness levels and views on electromagnetic pollution.

Results. Considering various demographic variables, the study examined the awareness levels regarding the conscious use of technological devices contributing to electromagnetic pollution. The normality of the data was assessed using the Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests, and the results supported the normality assumption. The findings showed no significant differences in awareness levels based on gender, grade level, and science course notes. However, regarding the mother's education level, significant differences were found in the awareness levels of middle school students, with differences between high school and university education levels. Significant differences were observed in the father's education level between primary and university education levels. Differences were identified between certain income groups in terms of family income level. Responses regarding students' use of technological devices were generally related to screen-based devices, and the majority expressed a desire to reduce the use of these devices in daily life. Furthermore, many of the students reported lacking knowledge about electromagnetic pollution.

Discussion and Conclusion. This study examined the awareness levels of middle school students regarding the use of technological devices that contribute to electromagnetic pollution about various

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

variables such as gender, grade level, parental education level, family income, and science grades. The findings indicate that there were no significant differences in terms of gender, grade level, or science grades. This result is consistent with similar studies in the literature, showing that gender does not significantly impact students' awareness of electromagnetic pollution (Yurttaş ve diğ., 2024; Köklükaya ve diğ., 2017). However, it was found that parents' educational level significantly enhances students' awareness. Specifically, students with university-educated parents were found to be more conscious of electromagnetic pollution. This finding supports the idea that educated parents have a significant impact on fostering environmental awareness. Differences regarding family income were observed among specific income groups. It can be expressed that middle-income families' children are more aware of the conscious use of technological devices that contribute to electromagnetic pollution than children from low-income families.

Additionally, students' awareness of the technological devices they use daily and their knowledge about the potential harms of these devices were found to be high. Students are aware of the adverse effects of technological devices, such as addiction, hindrance to learning, and health issues. However, their understanding of electromagnetic pollution remains insufficient, and school curricula do not cover the topic adequately. This situation indicates that electromagnetic pollution, as an environmental issue, needs to be highlighted more, and the inclusion of this subject in educational programs should be expanded. In conclusion, awareness of electromagnetic pollution represents a key area for improving students' environmental consciousness, requiring better family education and enhancements in school curricula. This study identifies the lack of certain demographic information as one of its limitations. Middle school students' awareness regarding the use of technological devices that contribute to electromagnetic pollution could be further explored through various demographic characteristics, such as the mother's occupation, the father's occupation, academic success in information technologies and software courses, and academic success in technology and design courses.

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Teknolojinin hızlı gelişimi, insanların yaşam biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu gelişimle birlikte günlük hayatımızın neredeyse her alanında yer alan elektrikli ve elektronik cihazlar, yaşam kalitesini artırmakla birlikte çevremizdeki elektromanyetik alanları da oluşturmaktadır. Bu cihazlar, elektromanyetik dalgalar yayarak çevresel elektromanyetik kirliliğe yol açmaktadır. Elektromanyetik dalgalar, elektrik ve manyetik alanların bir arada uzayda yayıldığı dalgalardır ve ışık hızında hareket ederler (Halliday, Resnick, ve Walker, 2014). Bu dalgaların frekansı, radyo dalgalarından mikrodalgalara, kızılötesi ışınlardan görünür ışığa kadar geniş bir spektrumda değişir. Frekansı yüksek olan dalgalar, düşük frekanslı dalgalara kıyasla daha fazla enerji taşır ve bu da onların canlılar üzerindeki potansiyel etkilerini artırır (Sandström ve diğ., 1998). Günümüzde birçok çevre kirliliğinin yanında elektromanyetik kirlilik (elektrosmog) önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, elektromanyetik kirliliği diğer kirlilik çeşitlerinden ayıran duyularla hissedilemez olmasıdır (Ermol, 2008; Griffiths, 2017). Bu durum, elektromanyetik kirliliğin fark edilmesini ve dolayısıyla bu konuda alınacak önlemlerin hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır.

Günümüzde elektromanyetik (EM) kirlilik, radyo, televizyon, cep telefonları, bilgisayarlar, elektrikli aletler, baz istasyonları, radar vs. gibi cihazlar tarafından yayılmakta ve bu cihazların sayısı ve kullanım yoğunluğu arttıkça, çevremizdeki elektromanyetik alanlar da güçlenmektedir (Du ve Swamy, 2010; Subha, 2017). Bu cihazlar, sadece bireylerin günlük yaşamını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda dünya genelinde bir elektromanyetik alan değişimine yol açarak, ekosistem üzerinde de potansiyel etkiler yaratmaktadır (Güçlü, 2011). Yapılan bilimsel araştırmalar, elektromanyetik alanların insan sağlığı üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabileceğini ortaya koymuştur (Mann ve Roschke, 1996; Bayram, 2017; Farashi ve diğ., 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Jacob, 2020). Bununla birlikte, elektromanyetik kirliliğin etkileri, genellikle doğrudan gözlemlenemediği için toplumda bu konuda yeterli bilinçlenme sağlanamamaktadır. Özellikle, elektromanyetik kirliliğin zararlı etkilerinin ne düzeyde olduğu ve bu etkilerin nasıl bir etkileşim içinde ortaya çıktığı hala tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Ancak, elektromanyetik dalgaların insan vücudu ile etkileşime girerek hücresel düzeyde değişiklikler yaratabileceği, bilimsel çevrelerde tartışılmaya devam etmektedir (Kang ve diğ., 1997; Önal, 2005; Bayram, 2017).

Yukarıda bahsedilenler dikkate alındığında, elektromanyetik kirliliğin farkındalığının artırılması, ekosistemde yaşayan tüm canlıları korumak adına oldukça önemlidir. Günümüzde elektromanyetik kirliliğin oluşması insan eliyle gerçekleşen yapay bir kirlilik sürecidir. İnsanoğlunun kendi eliyle yarattığı bu kirlilik insanın yaşadığı çevreyi ve toplumsal sağlığı olumsuz etkilemektedir. Elektromanyetik radyasyonun sağlık üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin yapılan araştırmalar, bu tür radyasyonun yüksek düzeylerde maruziyetinin, kanser, nörolojik hastalıklar ve üreme sistemine ait sorunlar gibi çeşitli sağlık risklerini artırabileceğini ortaya koymaktadır (Farashi ve diğ., 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Jacob, 2020). Ayrıca, uzun süreli elektromanyetik alanlara maruz kalma, baş ağrısı, yorgunluk ve uyku bozuklukları gibi semptomların görülmesine yol açabilir (Farashi ve diğ., 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Jacob, 2020).

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu kirliliğin varlığı ve etkileri, hava, su, toprak kirliliği gibi diğer çevre kirlilikleriyle karşılaştırıldığında daha zor algılanabilir. Örneğin, hava kirliliği kokusuyla, toprak kirliliği gözlemlerle kolayca fark edilebilirken, elektromanyetik kirliliği algılamak için özel cihazlar veya ölçüm yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, insanların bu tür kirlilikleri tam olarak fark edemedikleri için yeterli tedbirlerin alınmamasına yol açmaktadır. Ayrıca, teknolojik cihazların gereksiz ve uzun süreli kullanımı, bireyleri istemeden de olsa daha fazla elektromanyetik kirliliğe maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, toplumun bu konuda daha bilinçli hale gelmesi, gereksiz elektrikli ve elektronik cihaz kullanımlarının önlenmesi ve uygun yapısal düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır (Mann ve Roschke, 1996; Erdoğan, Yalçın ve Telli, 2019).

Özellikle, çocuklar ve gelişim çağındaki bireyler elektromanyetik kirliliğe karşı daha duyarlıdır (Şeker, 2010). Yapılan incelemeler, çocukların vücut yapılarının daha küçük olması nedeniyle elektrosmogdan daha yüksek dozda etkilenme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Elektronik cihazlardan (örneğin mikrodalga fırınlar, cep telefonları) kaynaklanan elektromanyetik alanların, çocuklarda yalnızca çocukluk dönemi lösemisiyle ilişkilendirilmekle kalmayıp, aynı zamanda baş ağrıları, gerginlik, yorgunluk, stres, dikkat ve algılama bozuklukları, bağışıklık sistemi üzerinde olumsuz etkiler ile gelişimsel ve hematolojik problemlere yol açabileceği tespit edilmiştir (Çerezci ve diğ., 2012; Otto ve Mühlendahlyon, 2007; Michaelis, Schüz ve diğ., 1997; Şeker, 2010; Şeker ve Çerezci, 2000). Yapılan araştırmalar, elektromanyetik kirliliğin bu gruptaki bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Yıldız ve diğ., 2018; Kenar ve diğ., 2014; Farashi ve diğ., 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Jacob, 2020). Çocuklar, hızlı gelişim süreçlerinden dolayı biyolojik olarak elektromanyetik radyasyona maruz kaldıklarında daha çok etkilenebilirler (Şeker ve Korkut, 2005). Ayrıca, günümüzde mobil cihazların kullanımı giderek yaygınlaşmakta ve bu cihazların kullanım yaşı giderek düşmektedir. Güler ve diğ., (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre küçük yaştaki çocukların bile mobil cihazlarla etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren teknolojiye olan ilgisi, onları daha fazla elektromanyetik kirliliğe maruz bırakmakta, bu da onların gelecekteki sağlıklarını tehdit edebilmektedir. Dolayısıyla, elektromanyetik kirliliğe karşı farkındalığın erken yaşlarda kazandırılması, bu sorunun çözülmesi adına önemli bir adım olabilir. Çocukların gelişimsel süreçlerinde teknolojinin rolü her geçen gün daha fazla artmakta ve aileler, çocuklarına bu cihazları sunarken olası sağlık risklerini göz önünde bulundurmak zorundadır (Şeker, 2010). Aileler, çocuklarının teknolojiyi nasıl kullandıklarını gözlemleyerek, elektromanyetik kirliliğin olumsuz etkilerini en aza indirmek için çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Örneğin, ekran sürelerini sınırlamak, teknolojik cihazları çocukların uyku alanlarından uzak tutmak ve gerektiğinde elektromanyetik alan emici materyaller kullanmak gibi önlemler, çocukların maruz kaldığı elektromanyetik kirliliği azaltmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, çocuklara bu konuda bilinç kazandırmak, onların bu risklere karşı duyarlı olmalarını sağlayarak gelecekteki sağlık sorunlarının önlenmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, ailelerin, teknolojiyi kullanma biçimlerini gözden geçirmeleri ve çocuklarının sağlığını gözeterek bilinçli bir teknoloji kullanım alışkanlığı kazandırmaları, elektromanyetik kirliliğin olumsuz etkilerinden korunma noktasında önemli bir adım olacaktır (Şeker ve Korkut, 2005; Şeker, 2010; Gavrilas ve Kotsis, 2023).

Eğitim, elektromanyetik kirlilik konusunda farkındalık oluşturmanın en etkili yollarından biridir. Özellikle okullarda öğrencilere elektromanyetik kirlilik ve çevresel etkileri hakkında bilgi verilmesi, bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

konuda toplumsal bilinç oluşturulmasında önemli bir rol oynayacaktır. Ancak, yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Dolu ve Ürek, 2015; Köklükaya ve diğ., 2015; Plotz, 2016; Çolak ve Timur, 2020; Gavrilas, Kotsis, ve Papanikolaou, 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Küçükahmetler, Girgin, ve Ata, 2024). Bu durum, eğitim sisteminde elektromanyetik kirlilikle ilgili daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdoğan, Yalçın ve Telli, 2019). 2024 MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda, elektromanyetik kirlilik konusu doğrudan belirli bir sınıfın müfredatında yer almamaktadır. Ancak, programda çevre kirliliği, sürdürülebilirlik ve teknolojinin etkileri gibi genel temalar altında elektromanyetik kirlilikle ilgili bilgilere dolaylı olarak ulaşılabilir (MEB, 2024). Elektromanyetik kirlilik konusunun öğretimi, fen bilimleri programının mevcut temalarıyla uyumlu olup, çevre bilinci ve teknolojinin etkileri üzerine derslerde ele alınabilir. Özellikle fizik ve teknoloji ile ilgili ünitelerde, elektromanyetik dalgaların çevre ve insan sağlığı üzerindeki etkileri tartışılabilir. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarında (bilim sanat merkezleri, müzeler vb.) bu konuyla ilgili etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin farkındalığı artırılabilir. Bu noktada, öğrencilerin elektromanyetik kirlilik hakkındaki farkındalık seviyelerinin artırılması, onların bu konuda daha bilinçli hareket etmelerini sağlayacaktır. Aynı zamanda, elektromanyetik kirliliğe karşı alınacak önlemler, toplumsal düzeyde de yaygınlaşacak ve daha sağlıklı bir çevre için adımlar atılacaktır (Erdoğan, Yalçın ve Telli, 2019).

Alanyazın taraması yapıldığında, Köklükaya (2013) tarafından elektromanyetik kirliliğe yol açan belirli teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin farkındalık seviyelerini değerlendirmek amacıyla yeni bir ölçek geliştirildiği ve bu ölçeğin uygulamaya konulduğu görülmektedir. Renk (2017) ise, sınıf öğretmenlerine yönelik elektromanyetik kirlilik farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve bu farkındalıkları çeşitli değişkenler üzerinden analiz etmiştir. Sarıgöz ve diğ., (2012) meslek yüksekokulundaki öğrencilerin elektromanyetik kirlilikle ilgili görüşlerini değerlendirerek, bu görüşleri çeşitli değişkenler ışığında incelemişlerdir. Dolu ve Ürek (2015) farklı üniversitelerdeki yüksek lisans öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusundaki farkındalık seviyelerini tespit etmeyi amaçlayan bir vaka araştırması yapmıştır. Elektromanyetik radyasyon kavramı üzerine yapılan bir çalışmada, Yalçın ve diğ., (2018) öğretmenlerin radyasyon konusundaki tutumlarını farklı değişkenlere göre analiz etmişlerdir. Köklükaya ve diğ., (2017) ise öğretmen adaylarına yönelik olarak elektromanyetik kirlilik hakkındaki farkındalıkları farklı değişkenler açısından analiz etmişlerdir. Dalgıç (2019) öğretmen adaylarının elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Özahioğlu (2019) elektromanyetik alana yönelik hazırlanan etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerine ve farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Çolak (2019) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazları kullanma konusundaki farkındalıklarını incelemiş ve bu farkındalıkları farklı değişkenler çerçevesinde değerlendirmiştir. Kaya (2021) fen bilimleri öğretmen adaylarının elektromanyetik kirlilik çevre sorununa yönelik başarılarının ve farkındalıklarının incelemiştir. Gavrilas, Kotsis ve Papanikolaou (2022) üniversite öğrencilerinin mobil telefonlar ve kablosuz ağlardan kaynaklanan elektromanyetik radyasyona karşı tutum ve davranışlarını incelemişlerdir. Öğrencilerin mobil telefonlar ve kablosuz ağlar tarafından yayılan elektromanyetik radyasyon hakkında eksik bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Yurttaş ve diğ. (2024) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazları kullanma konusundaki farkındalıklarını incelemişlerdir. Bu farkındalıkları farklı değişkenler çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Gavrilas ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kotsis (2023) farklı branştan gelen ilkokul ve ortaokul öğretmen adaylarının elektromanyetik radyasyon konusundaki temel anlayışlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının elektromanyetik radyasyon konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Alanyazındaki mevcut çalışmalar (Köklükaya, 2013; Dolu ve Ürek, 2015; Plotz, 2016; Renk, 2017; Dalgıç, 2019; Özahioğlu, 2019; Çolak, 2019; Kaya, 2021; Gavrilas, Kotsis ve Papanikolaou, 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023; Yurttaş ve diğ., 2024) değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik hakkındaki farkındalıklarını ele alan araştırmaların sınırlı olduğu (Çolak, 2019; Yurttaş ve diğ., 2024), mevcut araştırmaların ise öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların kullanımına yönelik farkındalıklarını, fen bilimleri dersi akademik başarısı ile ilişkilendirmediği ve ortaokul seviyesinde bu konuda öğrenci görüşlerine dayalı bir araştırmanın eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, söz konusu çalışmanın yurtiçi ve yurtdışı alanyazına önemli bir katkı sunacağı öngörülmüştür. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik hakkındaki farkındalıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yönelik görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin de ortaya çıkarılması, bu çalışmanın önemli bir parçasıdır. Bu doğrultuda, bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, belirlenen ana amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ailenin aylık geliri ve fen bilimleri dersindeki akademik başarı gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

2) Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

Araştırma modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma yöntem, her iki araştırma türünün birbirini destekleyecek şekilde entegre edildiği bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yöntem, araştırma probleminin daha kapsamlı bir biçimde ele alınarak çözümlemesine olanak tanımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu bağlamda, araştırmada elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına ilişkin farkındalık ölçeği aracılığıyla elde edilen nicel veriler ile ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik hakkındaki görüşlerine yönelik toplanan nitel veriler bir arada kullanılarak öğrencilerin elektromanyetik kirlilik farkındalıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, karma yöntemler açıklayıcı sıralı desen kullanılarak uygulanmıştır. Açıklayıcı sıralı desenli araştırmalarda, ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilir; ardından nitel veriler toplanır ve bu veriler analiz edildikten sonra nicel bulguların nitel verilerle nasıl açıklanabileceği üzerinde yorum yapılır (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2020). Araştırmanın ikinci aşamasında, yani nitel aşamada, ilk aşamanın (nicel) sonuçları göz önünde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bulundurularak nitel verilerin elde edilmesi ve bu verilerin, nicel bulguları nasıl daha iyi açıklayacağına dair araştırmacı yorumları yapılır (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2020).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilindeki bir devlet ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 391 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Creswell, 2003). Araştırmaya katılımda gönüllülük esası aranmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bazı özellikler, Tablo 1 ve Tablo 2 aracılığıyla aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1.
Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	***f***	***%***
Erkek	190	48,6
Kadın	201	51,4
Toplam	391	100,0

Tablo 1'e göre, araştırmaya en yüksek katılım oranı %51,4 (*f*=201) ile kadın öğrencilerden sağlanırken, erkek öğrencilerin katılım oranı ise %48,6 (*f*=190) ile daha düşük kalmaktadır.

Tablo 2.
Çalışma grubunun sınıf seviyelerine göre dağılımı

Sınıf	***f***	***%***
5	85	21,7
6	95	24,3
7	110	28,1
8	101	25,8
Toplam	391	100,0

Tablo 2'ye göre, araştırmaya %21.7'lik (*f*=85) oranla 5. sınıflardan, %24,3'lük (*f*=95) oranla 6. sınıflardan, %28.1'lik (*f*=110) oranla 7. sınıflardan ve %25.8'lik (*f*=101) oranla 8. sınıflardan toplam 391 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından, elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımına ilişkin ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi, aylık aile geliri ve fen bilimleri dersi akademik başarılarına ilişkin verileri toplamak için bir "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Bu form, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Elektromanyetik kirliliğe sebep olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına ilişkin farkındalık ölçeği

Bu çalışmada, Köklükaya (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Elektromanyetik Kirliliğe Sebep Olan Teknolojik Cihazların Bilinçli Kullanımına İlişkin Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, üç ana boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar; cep telefonu ve dizüstü bilgisayar kullanımına dair farkındalık, baz istasyonlarıyla ilgili farkındalık ve kablosuz modemlere dair farkındalıktır. Bu ölçekte, ortaokul öğrencilerinin günümüzde elektromanyetik kirlilik oluşturabilecek teknolojik cihazları kullanma konusunda farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla 24 madde yer almıştır. Araştırmacılar, elektromanyetik kirlilik yaratabilecek cihazları belirleyerek, bu cihazların doğru ve sağlıklı kullanımına dair farkındalık düzeylerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu cihazların elektromanyetik kirlilik kaynağı olarak değerlendirilmesinde Türkiye İstatistik Kurumu verileri referans alınmıştır. Veriler doğrultusunda dört temel cihaz seçilmiş olup, bu cihazların uzun süreli düşük şiddette elektromanyetik etkiye maruz kalmanın, kısa süreli yüksek şiddetli etkilere göre daha fazla olumsuz etki yaratacağı bilgisi göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, seçilen cihazların uzun vadeli elektromanyetik etkiye maruz kalma potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır (Köklükaya ve Selvi, 2015). Güvenirlik analizi kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığı hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0,93 olarak elde edilmiştir (Köklükaya, 2013). Faktörlere ait güvenirlik değerleri ise sırasıyla; cep telefonu ve dizüstü bilgisayar farkındalığı için 0,90, baz istasyonu farkındalığı için 0,90 ve kablosuz modem farkındalığı için 0,86 olarak tespit edilmiştir (Köklükaya, 2013). Ölçek, beşli Likert tipi bir değerlendirme kullanılarak hazırlanmıştır. Puanlama şu şekilde yapılmıştır: "kesinlikle katılıyorum" 5 puan, "katılıyorum" 4 puan, "kararsızım" 3 puan, "katılmıyorum" 2 puan ve "kesinlikle katılmıyorum" 1 puan. Ölçekte 18 adet olumlu ve 6 adet olumsuz madde kullanılmıştır. Olumsuz ifadeler söz konusu olduğunda, puanlama ters bir yönlendirme ile gerçekleştirilmiştir. En yüksek puan 120, en düşük puan ise 24 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden, kendi görüşlerini en iyi şekilde ifade eden seçenekleri işaretlemeleri talep edilmiştir. Bu araştırma için araştırmacılar tarafından yapılan hesaplara göre iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,71 çıkmıştır. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için Cronbach Alfa katsayısının 0,70'in üzerinde olması gereklidir (Büyüköztürk, 2020). Buna göre farkındalık ölçeği iç tutarlılık güvenirliğini geçmiştir.

Elektromanyetik kirlilik ve teknolojik cihazların kullanımı konusunda yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu

Çalışmada, öğrencilere "Elektromanyetik Kirlilik ve Teknolojik Cihazların Kullanımı" konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme, nitel araştırmalar için temel veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir ve araştırılan konuya ilişkin bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarıyla ilgili derinlemesine bilgi edinmeyi önceleyen bir yöntemdir. Araştırmacılar, konuya ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yaparak, yeterli sayıda soru içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuşlardır. Formun iç ve dış geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla, hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı ve bir dil uzmanına sunulmuş ve uzmanlar, görüşme sorularının amaca uygunluğunu, netliğini, anlaşılabilirliğini ve gerekli bilgilerin elde edilme olasılığını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmışlardır. Uzman geri bildirimlerinin ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 soru içerecek şekilde son şekli verilerek uygulanmaya başlanmıştır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1. Günlük hayatında hangi teknolojik cihazları kullanıyorsun? Örnek verir misin?
2. Teknolojik cihazların kullanımını azaltmak gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
3. "Elektromanyetik kirlilik" konusunu duydunuz mu?

Cevabınız evetse; elektromanyetik kirlilik hakkında neler biliyorsunuz?
Cevabınız hayırsa; elektromanyetik kirliliğin ne olduğunu düşünüyorsunuz?

Verilerin analizi

Araştırmada "Elektromanyetik Kirliliğe Sebep Olan Teknolojik Cihazların Bilinçli Kullanımına İlişkin Farkındalık Ölçeği" ve kişisel bilgi formu ile nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Bu araştırmada, iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır (Field, 2018). ANOVA sonucunda anlamlı bir fark bulunduğunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc (çoklu karşılaştırma) testleri uygulanmıştır. Bu testlerden biri Games-Howell testidir. Varyansların eşit olmadığı durumlar için uygundur ve Tip I hata riskini kontrol eder (Howell, 2013). Bu test, özellikle küçük örneklemlerde veya değişen varyanslarda güvenilir sonuçlar verdiği için tercih edilmektedir (Pallant, 2020).

Çalışmada yer alan verilerin analizine yönelik olarak parametrik testlerin kullanılabilmesi amacıyla, ilk aşamada verilerin normal dağılım sergilemesi gereklidir. Bu çerçevede, verilerin ortalamadan ne kadar sapma gösterdiğinin analiz edilmesi önemlidir. Bundan ötürü, ilk olarak çalışma grubunun verilerinin normal dağılıp-dağılmadığı incelenmiştir. Puanların normallik uygunluğunu değerlendirmek amacıyla başvurulan iki test, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ve Shapiro-Wilk testidir. Grup büyüklüğü 50'den az olduğunda Shapiro-Wilk testi, 50 veya daha fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normallik düzeyini incelemek için kullanılan testlerdir (Büyüköztürk, 2011). Çalışmada, verilerin normallik düzeyini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın nicel verilerinin grup bağımsız değişkenine bağlı olarak normallik testi sonuçları test edilmiştir. Çalışma grubuyla bağlantılı normallik test sonuçları, Tablo 3 ile Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Çalışma grubu verilerinin ilişkili değişkenlere göre normallik test sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Grup	**İlişkili Değişken**	**Statistic**	***df***	***p***	**Statistic**	***df***	***P***
Çalışma grubu	Elektromanyetik Kirliliğe Sebep Olan Teknolojik Cihazların Bilinçli Kullanımına İlişkin Farkındalık Düzeyleri Ölçeği	,069	391	,000	,979	391	,000

Tablo 3'e bakıldığında, öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık ölçeği verilerinin .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılmadığı gözlenmektedir (p<.05).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Çalışma grubu verilerinin normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Elektromanyetik Kirliliğe Sebep Olan Teknolojik Cihazların Bilinçli Kullanımına İlişkin Farkındalık Düzeyleri Ölçeği	*n*	Çarpıklık	Basıklık
	460	,027	1,86

Tablo 4'e bakıldığında ise, elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık ölçeği verilerinin çarpıklık ve basıklık sonuçlarının -2 ile +2 arasında bulunduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifadeyle normal dağılım için uygun aralıkta olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2003). Verilerin normal dağılımı varsayımına istinaden, öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık ölçeği verileri için parametrik testler kullanılacaktır. Söz konusu ölçek, üç ana boyuttan oluşmaktadır: cep telefonu ve dizüstü bilgisayar kullanımına dair farkındalık (faktör 1), baz istasyonlarıyla ilgili farkındalık (faktör 2) ve kablosuz modemlere dair farkındalık (faktör 3).

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin içerik analizi MAXQDA-11 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. MAXQDA, nitel verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerlerini ortaya koyarak verilerin düzenlenmesine olanak tanır. Aynı pencerede hem toplanan verilerin metni hem de kodları göstererek, verilerin görselleştirilmesi için imkân sağlayan bu yazılım, nitel araştırmalar için etkili bir araçtır (Taşkın ve Akçay, 2019).

Etik kurul onayı

Araştırma kapsamında, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 12.11.2024 tarihli ve 18 sayılı toplantısında, 2024-1734 numaralı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyelerinin farklı değişkenler açısından incelenebilmesi amacıyla, çalışma grubundan elde edilen nicel veriler üzerinde bir analiz gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin yapılan analizleri birleştirilerek birbirleriyle ilişkilendirilmiş, problem ve alt problemlere dair elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgular üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Nicel verilere ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili kadın ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığının tespit

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilmesi amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar	**Grup**	***n***	$\overline{X}$	***SD***	***df***	***t***	***P***
Faktör 1	Kadın	190	41,69	5,33	389	-1,591	,59
	Erkek	201	42,60	5,90			
Faktör 2	Kadın	190	25,42	2,99	389	-1,799	,47
	Erkek	201	26,00	3,34			
Faktör 3	Kadın	190	9,39	2,30	389	-1,853	,37
	Erkek	201	9,82	2,23			
Toplam	Kadın	190	76,51	7,96	389	-2,162	,26
	Erkek	201	78,42	9,42			

Tablo 5 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyeleri arasında ölçeğin alt faktörleri ve tamamı için anlamlı farklılık görülmemektedir (t_{389} = -2,162, p = 0,26 > 0.05). Kadın öğrencilerin ortalama puanı ($\overline{X}$ = 76,51) ile erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\overline{X}$ = 78,42) birbirine yakın düzeydedir.

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının sınıf seviyesi değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizin sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması

Boyutlar	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	***df***	**Kareler ortalaması**	***F***	***p***
Faktör 1	Gruplar arası	234,089	3	78,030	2,475	,061
	Gruplar içi	12201,394	387	31,528		
	Toplam	12435,483	390			
Faktör 2	Gruplar arası	21,259	3	7,086	,695	,556
	Gruplar içi	3945,795	387	10,196		
	Toplam	3967,054	390			
Faktör 3	Gruplar arası	39,059	3	13,020	2,535	,057
	Gruplar içi	1987,627	387	5,136		
	Toplam	2026,685	390			
Toplam	Gruplar arası	541,453	3	180,484	2,364	,071
	Gruplar içi	29542,245	387	76,337		
	Toplam	30083,698	390			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6 incelendiğinde, 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyeleri arasında ölçeğin alt faktörleri ve tamamı için anlamlı farklılık görülmemektedir (F = 2,364; p > ,05).

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizin sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	***df***	**Kareler ortalaması**	***F***	***P***
Faktör 1	Gruplar arası	475,535	5	95,107	3,062	,01*
	Gruplar içi	11959,949	385	31,065		
	Toplam	12435,483	390			
Faktör 2	Gruplar arası	120,751	5	24,150	2,417	,03*
	Gruplar içi	3846,303	385	9,990		
	Toplam	3967,054	390			
Faktör 3	Gruplar arası	17,696	5	3,539	,678	,64
	Gruplar içi	2008,989	385	5,218		
	Toplam	2026,685	390			
Toplam	Gruplar arası	941,074	5	188,215	2,486	,03*
	Gruplar içi	29142,624	385	75,695		
	Toplam	30083,698	390			

Tablo 7 dikkate alındığında, anne eğitim seviyesi değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyeleri arasında ölçeğin birinci ve ikinci alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık görülmektedir (F = 2,486; p > ,03). Bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu test etmek amacıyla uygulanan Games-Howell test sonucuna göre bu farklılığın lise ve üniversite eğitim düzeyleri arasında olduğu ve üniversite eğitim düzeyi lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir (p<,05).

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizin sonucu Tablo 8'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8.
Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	*df*	Kareler ortalaması	*F*	*p*
Faktör 1	Gruplar arası	505,102	5	101,020	3,260	,00*
	Gruplar içi	11930,382	385	30,988		
	Toplam	12435,483	390			
Faktör 2	Gruplar arası	58,643	5	11,729	1,155	,33
	Gruplar içi	3908,410	385	10,152		
	Toplam	3967,054	390			
Faktör 3	Gruplar arası	50,206	5	10,041	1,956	,08
	Gruplar içi	1976,479	385	5,134		
	Toplam	2026,685	390			
Toplam	Gruplar arası	1008,997	5	201,799	2,672	,02*
	Gruplar içi	29074,701	385	75,519		
	Toplam	30083,698	390			

Tablo 8'e bakıldığında, baba eğitim değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeyleri arasında ölçeğin birinci ve üçüncü alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık görülmektedir ($F = 2,672$; $p < ,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu test etmek amacıyla yapılan Games-Howell test sonucuna göre bu farklılığın ilkokul ve üniversite eğitim düzeyleri arasında olduğu ve üniversite eğitim düzeyi lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir ($p<,05$).

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının aile gelir durumu değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analizin sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının aile gelir durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	*df*	Kareler ortalaması	*F*	*P*
Faktör 1	Gruplar arası	126,665	3	42,222	1,327	,26
	Gruplar içi	12308,818	387	31,806		
	Toplam	12435,483	390			
Faktör 2	Gruplar arası	27,196	3	9,065	,890	,44
	Gruplar içi	3939,857	387	10,181		
	Toplam	3967,054	390			
Faktör 3	Gruplar arası	51,534	3	17,178	3,366	,01*
	Gruplar içi	1975,152	387	5,104		
	Toplam	2026,685	390			
Toplam	Gruplar arası	524,084	3	174,695	2,287	,07
	Gruplar içi	29559,614	387	76,381		
	Toplam	30083,698	390			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9 incelendiğinde, aile gelir durumu değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyeleri arasında ölçeğin birinci ve ikinci alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık görülmemektedir (F = 2,287; p > ,05). Ancak üçüncü alt faktör için anlamlı farklılık görülmektedir (F = 3,366; p < ,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu test etmek amacıyla uygulanan Games-Howell test sonucuna göre bu farklılığın (0-20.000 TL) ve (40.000-60.000 TL) gelir düzeyleri arasında olduğu ve (40.000-60.000 TL) gelir düzeyi lehine anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05).

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık puanlarının fen bilimleri ders notu değişkenine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde fen bilimleri ders notuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemiyle ilgili sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizin sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarının fen bilimleri ders notuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	*df*	Kareler ortalaması	*F*	*P*
Faktör 1	Gruplar arası	136,965	5	27,393	,858	,51
	Gruplar içi	12298,519	385	31,944		
	Toplam	12435,483	390			
Faktör 2	Gruplar arası	13,637	5	2,727	,266	,93
	Gruplar içi	3953,416	385	10,269		
	Toplam	3967,054	390			
Faktör 3	Gruplar arası	17,479	5	3,496	,670	,64
	Gruplar içi	2009,206	385	5,219		
	Toplam	2026,685	390			
Toplam	Gruplar arası	302,278	5	60,456	,782	,56
	Gruplar içi	29781,420	385	77,354		
	Toplam	30083,698	390			

Tablo 10 incelendiğinde, fen bilimleri ders notu değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık seviyeleri arasında ölçeğin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık görülmemektedir (F = ,782; p > ,05).

Nitel verilere ilişkin bulgular

Çalışmanın nitel kısmında, çalışma grubu içerisindeki sekiz öğrenciyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu veriler bağlamında içerik analizi MAXQDA programından yararlanılarak yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

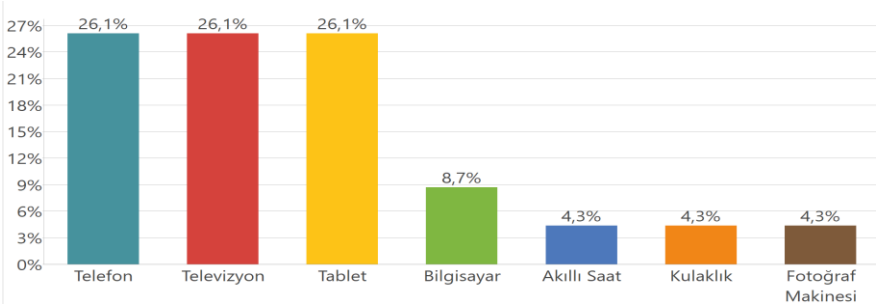
Ortaokul öğrencilerinin birinci açık uçlu soruya yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular

Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlara yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

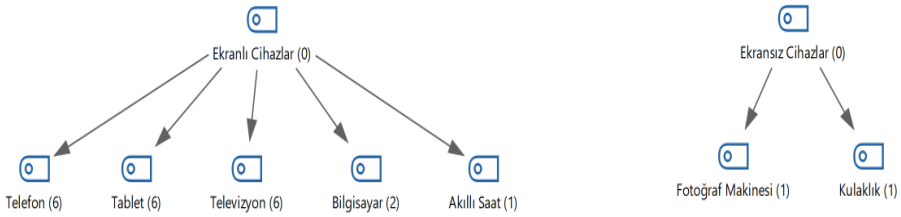
Tablo 11.
Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlarla ilgili içerik analiz sonucu

Kategoriler	**Kategorilere ait kavramlar ve frekanslar *(f)***	**Kategoriye ait toplam frekanslar**	**Yüzde *(%)***
Ekranlı cihazlar	Tablet (6)	21	26,09
	Televizyon (6)		26,09
	Telefon (6)		26,09
	Bilgisayar (2)		8,70
	Akıllı Saat (1)		4,35
Ekransız cihazlar	Fotoğraf Makinesi (1)	2	4,35
	Kulaklık (1)		4,35
Toplam		23	100,00

Tablo 11 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlara yönelik cevaplar 2 kategoride toplanmıştır (Ekranlı cihazlar (*f*=22), Ekransız cihazlar (*f*=1)). Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında en çok kullandıkları teknolojik cihazlar Tablet (*f*=6), Televizyon (*f*=6) ve Telefon (*f*=6) olarak sıralanmaktadır.



Şekil 1. Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlara ilişkin cevapları



Şekil 2. Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlara ilişkin cevaplarının kodlama sonuçları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 1 ve Şekil 2'de, ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlar olarak en çok ekranlı cihazlar olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında en çok kullandıkları teknolojik ekranlı cihazlar ise Tablet %26,1 (*f*=6), Televizyon %26,1 (*f=6)* ve Telefon %26,1 (*f=6)* olarak sıralanmaktadır.

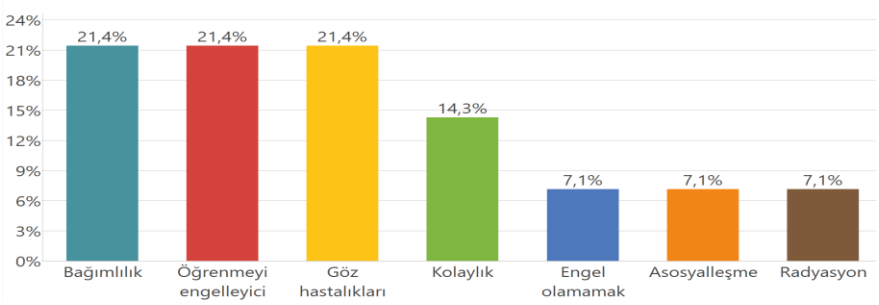
Ortaokul öğrencilerinin ikinci açık uçlu soruya yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular

Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazların kullanımını azaltmaya yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazların kullanımını azaltmaya yönelik içerik analiz sonucu

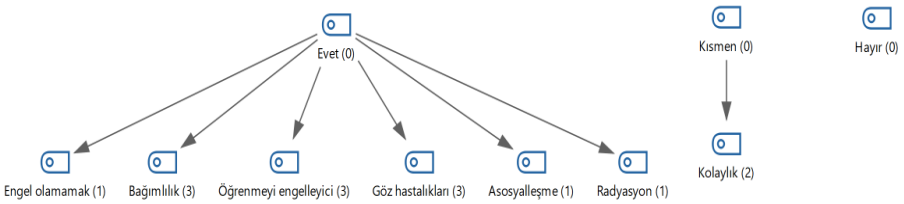
Kategoriler (*f*)	**Kategorilere ait kavramlar ve frekanslar (*f*)**	**Kategoriye ait toplam frekanslar**	**Yüzde *(%)***
Evet (6)	Bağımlılık (3)	12	21,43
	Öğrenmeyi engelleyici (3)		21,43
	Göz hastalıkları (3)		21,43
	Engel olamamak (1)		7,14
	Asosyalleşme (1)		7,14
	Radyasyon (1)		7,14
Kısmen (2)	Kolaylık (2)	2	14,29
Hayır (0)			
TOPLAM		14	100,00

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazların kullanımını azaltmaya yönelik cevaplar iki kategori altında toplanmıştır (Evet (*f*=6) ve Kısmen (*f*=2)). Ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmı (*f*=6) günlük hayatlarında teknolojik cihazların kullanımını azaltmak istemektedirler.



Şekil 3. Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazların kullanımını azaltmaya yönelik cevapları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazların kullanımını azaltmaya yönelik cevaplarının kodlama sonuçları

Şekil 3 ve Şekil 4'te, ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazları kullanmayı azaltmak istedikleri ve buna neden olarak da en çok "bağımlılık yapması %21,4 (*f*=3), öğrenmeyi engelleyici olması %21,4 (*f*=3) ve göz hastalıklarına sebep olması %21,4 (*f*=3)" şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihaz kullanmayı "kolaylık sağlaması %14,3 (*f*=2)" nedeniyle tamamen değil kısmen azaltmak istediği şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü açık uçlu soruya yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular

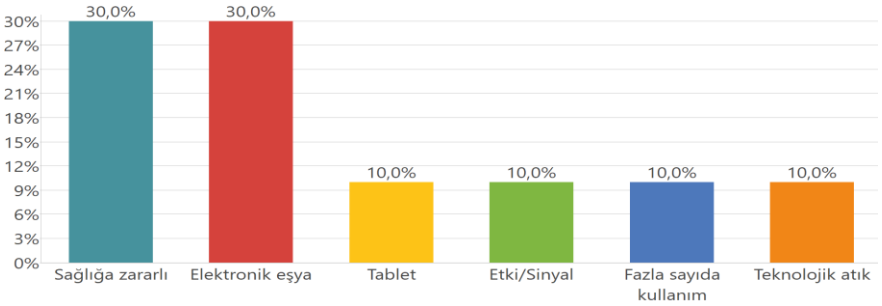
Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusu ile ilgili bilgilerine yönelik verdikleri cevaplarla bağlantılı elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.
Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusu ile ilgili bilgilerine yönelik içerik analiz sonucu

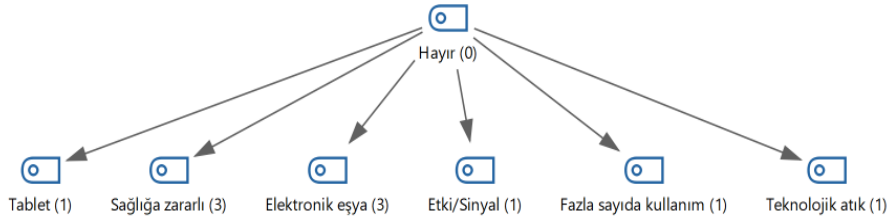
Kategoriler (*f*)	**Kategorilere ait kavramlar**	**Kategoriye ait toplam frekanslar**	**Yüzde (%)**
Evet (0)			
Kısmen (0)			
Hayır (8)	Sağlığa zararlı	3	30,00
	Elektronik eşya	3	30,00
	Tablet	1	10,00
	Etki/Sinyal	1	10,00
	Fazla sayıda kullanım	1	10,00
	Teknolojik atık	1	10,00
Toplam		10	100,00

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (*f*=8) elektromanyetik kirlilik konusu ile ilgili bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Elektromanyetik kirliliğin ne olduğuna yönelik düşünceleri sorulduğunda, çoğunlukla sağlığa zararlı (*f*=3) ve elektronik eşyalardan (*f*=3) kaynaklı kirlilik olduğu ifadelerini kullanmışlardır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 5. Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusu ile ilgili bilgilerine yönelik cevapları



Şekil 6. Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusu ile ilgili bilgilerine yönelik sonuçları

Şekil 5 ve Şekil 6'da, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğin ne olduğuna yönelik düşünceleri sorulduğunda, çoğunlukla sağlığa zararlı %30 (*f*=3) ve elektronik eşyalardan kaynaklı kirlilik %30 (*f*=3) olduğuna yönelik cevapları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %10'u (*f*=1) sadece tablet kaynaklı olabileceğini, %10'u (*f*=1) sinyal etkisi olabileceğini, %10'u (*f*=1) sadece fazla teknolojik alet kullanıldığında olabileceğini ve %10'unun (*f*=1) ise teknolojik atık olabileceğine yönelik cevaplar verdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik araçların kullanımıyla ilgili farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgulara göre, cinsiyet, sınıf seviyesi ve fen bilimleri ders notu gibi değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak, annenin eğitim düzeyiyle ilgili olarak, ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeylerinde, lise ve üniversite eğitim seviyeleri arasında üniversite eğitim seviyesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Babaların eğitim düzeyiyle ilgili olarak ise ilkokul ve üniversite eğitim seviyeleri arasında üniversite eğitim seviyesi lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Aile gelir düzeyine ilişkin farklı gelir grupları arasında (40 000 ile 60 000 TL) arası aile geliri olanlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük hayatta teknolojik cihaz kullanımıyla ilgili yanıtları genellikle ekran tabanlı cihaz (telefon, tablet, televizyon) kullanımıyla ilgili olup, çoğu öğrencinin günlük yaşamda bu cihazların kullanımını azaltma isteği belirttiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin elektromanyetik kirlilik hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlk olarak cinsiyet değişkeni açısından yapılan değerlendirmeler neticesinde, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilikle ilgili görüşlerinin cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri genç yaşta ve gelişimlerinin erken evrelerindedir. Bu dönemde, genellikle çevresel sorunlarla ilgili olarak cinsiyetler arasında büyük farklar gözlemlenmeyebilir, çünkü daha çok toplumsal cinsiyet normları ve bireysel eğilimler henüz tam olarak şekillenmemiş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde yapılan birçok çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ile elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımı konusundaki farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koyan sonuçlar dikkat çekmektedir (Yurttaş ve diğ., 2024; Köklükaya ve diğ., 2017; Sarıgöz ve diğ., 2012). Diğer taraftan, Çolak (2019) da ortaokul seviyesindeki kız öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların kullanımı konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Renk (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin elektromanyetik kirlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Kenar ve diğ. (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, kadın öğretmen adaylarının elektromanyetik kirliliğe ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köklükaya (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kız öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımı konusundaki farkındalıklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, sınıf düzeylerine bağlı olarak elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımı ile ilgili farkındalık düzeylerinde, ölçeğin alt faktörleri ve genelinde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, teknolojik cihazları günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görüyor olabilirler. Bu durum, elektromanyetik kirlilik gibi olumsuz etkileri dikkate almadan cihazları yoğun şekilde kullanmalarına yol açabilir. Teknolojiye olan alışkanlık ve bağımlılık, bilinçli kullanım konusunda düşük farkındalıkla sonuçlanabilir. Benzer şekilde; Yurttaş ve diğ. (2024) de araştırmalarında öğrencilerin sınıf düzeyine göre baz istasyonu ve kablosuz modem ile ilgili farkındalık puanlarının anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan; Çolak (2019)'da ortaokul öğrencilerinin dizüstü bilgisayar ve cep telefonu hakkındaki farkındalıkları ile baz istasyonu hakkındaki farkındalıklarının sınıf seviyesine göre 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark gözlendiği; kablosuz modem hakkındaki farkındalıklarının ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yurttaş ve diğ. (2024) de araştırmalarında cep telefonu ve dizüstü bilgisayara yönelik farkındalık puanlarında 8. sınıf öğrencilerine göre 5. ve 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gözlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinin, ölçeğin birinci ve ikinci alt faktörleri ile genelinde üniversite eğitim düzeyine sahip annelerin lehine anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır. Aile bireyleri arasında çocukların en fazla birlikte vakit geçirdiği kişiler anneleridir. Annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması birçok konuda olduğu gibi elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımı konusunda da öğrencilerin farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Diğer taraftan; Çolak (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, anne eğitim düzeyi değişkenine göre ortaokul

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına dair farkındalık düzeylerinin, ölçeğin birinci ve üçüncü alt faktörleri ile genelinde üniversite eğitim düzeyine sahip babaların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Aile bireyleri arasında çocukların en fazla birlikte vakit geçirdiği kişiler annelerden sonra babalardır. Babaların eğitim düzeyinin yüksek olması, elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına yönelik farkındalık oluşturma konusunda öğrencilerin farkındalık seviyelerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, babaların eğitim düzeyinin, öğrencilerin çevresel farkındalıklarının geliştirilmesinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan; Çolak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, baba eğitim düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aile gelir durumu değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeyleri arasında ölçeğin birinci ve ikinci alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üçüncü alt faktör için (40 000 ile 60 000 TL) arası aile geliri olanlar lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde; eski zamanlara oranla teknolojik cihazlara ulaşmak artık daha kolaydır. Sadece gelir düzeyi artıkça kullanılan teknolojik cihaz çeşitliliği artmaktadır. Aile gelir düzeyi çok düşük olduğunda sahip olunan teknolojik cihazlara öğrenci bağımlılığı artarken, aile gelir durumu çok yüksek olduğunda ise öğrencilerin teknolojik cihazların sebep olduğu olumsuz etkilere karşı duyarsızlıkları artmaktadır. Bu durum; orta düzey gelir seviyesine sahip olan ailelerin çocuklarında elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalığın düşük gelir seviyesine sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olması şeklinde ifade edilebilir. Çolak (2019), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin dizüstü bilgisayar ve cep telefonu hakkındaki farkındalıkları ile baz istasyonu hakkındaki farkındalıklarının öğrencilerin aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, kablosuz modem hakkındaki farkındalıklarıyla öğrencilerin aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Fen bilimleri ders notu değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların bilinçli kullanımıyla ilgili farkındalık düzeyleri arasında ölçeğin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı için anlamlı farklılık gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Bu durum fen bilimleri eğitim programlarında elektromanyetik kirlilik, teknoloji bağımlılığı ve korunma yolları konusunda yeterince ders içeriği, kazanım ve uygulamalara yer verilmemesi ile açıklanabilir (MEB, 2018; MEB, 2024). Erdoğan, Yalçın ve Telli (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde fen bilimleri eğitim programlarında elektromanyetik kirlilik konusunda doğrudan belirtilen bir kazanım olmadığı, teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili vücudumuzun sistemlerinin sağlığının anlatıldığı konularda öğrencilerin sağlık açısından dikkatli olmasını ifade eden bölümlerin olduğu belirtilmiştir. 2024 Fen bilimleri eğitim programında elektromanyetik kirlilik konusuna doğrudan değinilmemiştir, ancak teknoloji bağımlılığına

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

5. sınıf ve 7. sınıf düzeyinde değinilmiş olması nedeniyle öğrencilerin gelecek yıllarda farkındalıklarının artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (MEB, 2024).

Ortaokul öğrencilerinin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik cihazlara ilişkin "telefon, tablet, televizyon" kelimelerinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla telefon, tablet ve televizyonu söylemiş olmaları, günlük yaşantılarında bu teknolojik cihazlarla daha fazla vakit geçirmeleri ile açıklanabilir. Yurttaş ve diğ. (2024) de yaptıkları çalışmada 443 öğrencinin 172'sinin cep telefonu, bilgisayar, tablet vb. teknolojik cihazları günde en az 2 saat, 73'ünün ise günde en az 3 saat kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca günümüz koşulları düşünüldüğünde bahsi geçen teknolojik cihazlara erişimin ebeveynler vasıtasıyla çocuklar açısından daha ulaşılabilir olması da bu durumu açıklayabilir.

Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazları kullanmayı azaltmak istedikleri ve buna neden olarak da en çok "bağımlılık yapması, öğrenmeyi engelleyici olması ve göz hastalıklarına sebep olması" şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin teknolojik cihazları azaltmak istemeleri onların bu cihazların zararları konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Benzer şekilde; Yurttaş ve diğ. (2024) de gündelik yaşamda yaygın olarak kullanılan teknolojik cihazların elektromanyetik kirliliği konusunda yüksek farkındalığa sahip bireylerin, söz konusu cihazları daha bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullanmalarının beklendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca; bu teknolojik cihazların bağımlılık yapması, öğrenmeyi engelleyici bir faktör olması ve göz hastalıkları gibi bazı rahatsızlıklara sebep olabiliyor olması şeklinde zararları konusunda bilgi sahibi olmaları ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bu konuda bilinçli oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğin ne olduğuna yönelik düşünceleri sorulduğunda, elektromanyetik kirliliğin ne olduğunu bilmedikleri, ancak; çoğunlukla "sağlığa zararlı ve elektronik eşyalardan kaynaklı kirlilik olabileceği" yönünde düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bu kavrama okullarda derslerin öğretim programlarında yeterince yer verilmemesi nedeniyle ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik konusunda bilgi eksikliklerinin olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, elektromanyetik kirliliğin çevre ve hava kirliliği gibi doğrudan gözlenememesi de öğrencilerin bu kavramı algılamakta zorlanmalarına neden olabilir. Alanyazın incelendiğinde; ortaokul seviyesinin üstündeki sınıflarda eğitim gören öğrencilerde de benzer şekilde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Sarıgöz ve diğ., 2012; Köklükaya ve diğ., 2015; Gavrilas, Kotsis, ve Papanikolaou, 2022; Gavrilas ve Kotsis, 2023).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; eğitimcilere, program geliştirme uzmanlarına ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

Eğitimciler için öneriler;

- Elektromanyetik kirlilik farkındalığını artırmak üzere yeni bir sosyal kulüp kurulabilir veya çevre kulübü bünyesinde çeşitli etkinlikler ile tüm öğrencilerin bu konuda daha duyarlı olması sağlanabilir. Yine bu sosyal kulüpler vasıtasıyla öğrencilerin teknolojik cihazlara bağımlı olmasını önlemek amacıyla; onlara toplum içerisinde sosyalleşmelerini sağlayan görevler verilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Okul rehber öğretmenleri başta olmak üzere tüm branş öğretmenleri tarafından elektromanyetik kirlilik, teknoloji bağımlılığı ve korunma yolları hakkında öğrenci ve velilere yönelik seminerler ve toplantılar yapılabilir.
- Fen bilimleri ders öğretmenleri, bilişim teknolojileri ve yazılım ders öğretmenleri ile teknoloji ve tasarım dersi öğretmenleri tarafından kendi derslerinde öğrencilere yönelik elektromanyetik kirlilik, teknoloji bağımlılığı ve korunma yolları konusunda çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Program geliştirme uzmanları için öneriler;

- Fen eğitim programlarında, elektromanyetik kirlilik, teknoloji bağımlılığı ve korunma yolları konusunda daha fazla ders içeriğine, kazanım ve uygulamalara yer ayrılabilir.

Araştırmacılar için öneriler;

- Bu araştırmada; araştırmanın sınırlılıkları arasında bazı demografik bilgilerin eksikliği görülmektedir. Elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili ortaokul öğrencilerinin farkındalıkları; anne mesleği, baba mesleği, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi akademik başarısı, teknoloji ve tasarım dersi akademik başarısı gibi farklı demografik özellikler bakımından araştırılabilir.
- Fen bilimleri dersi, bilişim teknolojiler ve yazılım dersi ile teknoloji ve tasarım derslerinde elektromanyetik kirliliğe yol açan teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili etkinlikler yapılarak öğrenci farkındalık düzeylerindeki değişimleri inceleyen deneysel araştırmalar uygulanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Bayram, O. (2017). *Elektromanyetik ışınım ve insan sağlığına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler* (3rd ed.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Çolak, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe sebep olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çolak, S., ve Timur, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirliliğe sebep olan teknolojik cihazların kullanımına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi.

Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2020). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.) (Y. Dede ve S. B. Demir, Trans.). Anı Publ. (Original work published 2011).

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications.

Dalgıç, G. (2019). *Öğretmen adaylarının elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Dolu, G., ve Ürek, H. (2015). Lisansüstü Öğrenciler "Çevre Kirliliği ve Elektromanyetik Kirlilik" Konusunda Yeterince Bilinçli mi?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 165-183.

Du, K.-L., and Swamy, M. N. (2010). Wireless communication systems: From RF subsystems to 4G enabling technologies. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511841453

Erdoğan, G., Yalçın, F. S., ve Telli, S. (2019). Ortaokul Öğrencileri Elektromanyetik Kirliliği Tanıyor Mu?. *Kastamonu Education Journal*, *27*(3), 969-979.

Ermol, C. (2008). 900 ve 1800 mhz mobil telefonların oluşturduğu elektromanyetik alanın tendon iyileşmesine etkisi: ratlarda deneysel çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Isparta.

Farashi, S., Bashirian, S., Khazaei, S., Khazaei, M., and Farhadinasab, A. (2022). Mobile phone electromagnetic radiation and the risk of headache: A systematic review and meta-analysis. International Archives of Occupational and Environmental Health, 95(7), 1587-1601. https://doi.org/10.1007/s00420-022-01835-x

Field, A. (2018). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th ed.). SAGE Publications.

Gavrilas, L., Kotsis, K. T., and Papanikolaou, M. S. (2022). Attitudes and behaviors of university students towards electromagnetic radiation of cell phones and wireless networks. *Aquademia*, *6*(2), ep22009.

Gavrilas, L., and Kotsis, K. T. (2023). Assessing elementary understanding of electromagnetic radiation and its implementation in wireless technologies among pre-service teachers. *International journal of professional development, learners and learning*, *5*(2), ep2309.

George, D., and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*. Allyn ve Bacon.

Griffiths, D. (2017). Introduction to electrodynamics. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108333511

Güçlü, G. G. (2011). 50 Hz Elektromanyetik Alanlar ve Biyolojik Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Enerji Enstitüsü.

Güler, H., Şahinkayası, Y., ve Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186–207.

Halliday, D., Resnick, R., ve Walker, J. (2014). Fundamentals of Physics. Danvers, MA.

Howell, D. C. (2013). Statistical Methods for Psychology (8th ed.). Cengage Learning.

Jacob, J. (2020). Reader response: Smartphone use and primary headache: A cross-sectional hospital-based study. Neurology Clinical Practice, 10(6), e51. https://doi.org/10.1212/CPJ.0000000000000 997

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kang, G. H., Lee, C. H., Seo, J. W., Sung, R. H., Chung, Y. H., Lee, S. K., Suh, Y. H., and Chi, J. G. (1997). In vivo study on the harmful effect of the extremely low frequency unipolar pulsating magnetic field in mice. *Korean Medical Science, 12*(2), 128–134. https://doi.org/10.3346/jkms.1997.12.2.128

Kaya, D. Z. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının elektromanyetik kirlilik çevre sorununa yönelik başarılarının ve farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.

Kenar, I., Turgut, S., ve Gokalp, M. S. (2014). Öğretmen adaylarının elektromanyetik kirlilik farkındalıklarının belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 1077–1090.

Köklükaya, A. N. (2013). *Öğrencilerin elektromanyetik kirliliğe sebep olan bazı teknolojik cihazların bilinçli kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.

Köklükaya, A. N., Selvi, M., ve Yıldırım, E. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının elektromanyetik kirliliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 155–171.

Köklükaya, A. N., ve Selvi, M. (2015). Elektromanyetik kirliliğe sebep olan teknolojik cihazların bilinçli kullanımına ilişkin farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).

Koklukaya, A. N., Yıldırım, E. G., and Selvı, M. (2017). The relationship between pre-service teachers' awareness levels of electromagnetic pollution and other environmental problems. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).

Küçükahmetler, M., Girgin, S., ve Ata, B. (2024). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Elektromanyetik Kirlilik Konusundaki Farkındalık Düzeyleri. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(111), 1874-1884.

MEB [Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara.

MEB (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Mann, K., and Röschke, J. (1996). Effects of pulsed high-frequency electromagnetic fields on human sleep. *Neuropsychobiology*, *33*(1), 41-47. https://doi.org/10.1159/000119247

Michaelis, J., Schüz, J., Meinert, R., Menger, M., Grigat, J. P., Kaatsch, P., and Kärner, H. (1997). Childhood Leukemia and Electromagnetic Fields: Results of a Population-Based Case-Control Study in Germany. Cancer Causes and Control Vol. 8 (2), p.167-174).

Otto, M., and von Mühlendahl, K. E. (2007). Electromagnetic fields (EMF): Do they play a role in children's environmental health (CEH)?. International journal of hygiene and environmental health,Vol. 210 (5), p. 635-644.

Önal, E. (2005). *Elektromanyetik alanların canlı organizmalara etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.

Özahioğlu, M. (2019). *Elektromanyetik alana yönelik hazırlanan etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerine ve farkındalıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Pallant, J. (2020). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS (7th ed.). McGraw Hill.

Plotz, T. (2016). Students' conceptions of radiation and what to do about them. *Physics Education*, *52*(1), 014004.

Renk, P. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin elektromanyetik kirlilik farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Sandström, M. et al. (1998). Subjective symptoms among mobile phone users in Sweden and Norway, a Swedish–Norwegian epidemiological study; Bioelectromagnetic Society, Tampa.

Sarıgöz, O., Karakuş, A., ve İrak, K. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, *2*(2), 1-8.

Subha, M. (2017). A survey on importance and challenges of radio waves in wireless communications. IOSR Journal of Computer Engineering, 5(7), 34-38.

Kılıç, Y. ve Benli Özdemir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı: Görüşler, akademik başarı ve çeşitli değişkenler üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1323-1349.
DOI. 10.51460/baebd.1625402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1323-1349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şeker, S., ve Çerezci, O. (2000). Şeker, S., ve Çerezci, O. (2000). Radyasyon Kuşatması: Elektriğin ve nükleer enerjinin sağlığımıza etkileri. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Şeker, S., ve Korkut, A. (2005). Tehlikeli oyuncak. Hayykitap.

Şeker, S. (2010). Cep tehlikesi. İstanbul: Hayy Kitap.

Taşkın, M., ve Akçay, S. (2019). Torunlarına Bakan Büyükannelerin Deneyimlerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. Toplum ve Sosyal Hizmet, 30(2), 583-606.

Yalçın, P., Karenoğulları, T., ve Yalçın, S. A. (2018). Öğretmenlerin radyasyon kavramına karşı tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(194). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7034

Yildiz Atikan, B., Bilgin, M. D., ve Akşit, S. (2018). Türkiye'de bir şehir merkezinde yaşayan süt çocuklarında ev içi elektromanyetik alan maruziyeti. *Balıkesir Medical Journal, 2*(2), 150–159.

Yurttaş, A., Erdaş Kartal, E., ve Yurttaş, A. (2024). Elektromanyetik kirliliğe neden olan teknolojik cihazların bilinçli kullanılmasına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 853–871. https://doi.org/10.38155/ksbd.1388478

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yapay Zekânın (YZ) Eğitime Yansımaları: Öğretmenlerin Bakış Açıları

Reflections of Artificial Intelligence (AI) in Education: Perspectives of Teachers

Celal Teyyar UĞURLU, Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, celalteyyar@gmail.com

H. Gonca USTA, Doç. Dr., Bağımsız Araştırmacı, goncausta@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 4 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Uğurlu, C.T. ve Usta, H.G. (2025). Yapay zekânın (yz) eğitime yansımaları: Öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1350-1374.
DOI. 10.51460/baebd.1578952

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla yapay zekânın eğitimde nasıl kullanılabileceği, kullanım alanlarının nasıl artırılabileceği, öğrenme süreçleri ve yönetim süreçleri üzerindeki etkilerinin ne olacağı, avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu, yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin ütopyaların neler olduğunu araştırmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin yapay zekâ hakkındaki bilgilerine ve yapay zekâ teknolojisi ve uygulamalarından hangi alanlarda yararlandıklarına ilişkin görüşlerine göre; öğretmenlerin bilgi yeterliliklerinin sınırlı olduğu ve yapay zekâyı daha çok teknoloji ve inovasyon olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yapay zekâ hakkındaki düşünceleri genelde olumlu iken, sosyal ilişkileri azaltan hatta ortadan kaldıran yapısı olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının öğrenciler için avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerde, bilgiye erişimi kolaylaştırması bir avantaj olarak görülürken, sosyal iletişime zarar vermesi bir dezavantaj olarak değerlendirilmiştir. Yapay zekânın eğitimde ihtiyaç duyulduğu alanlara ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâyı kullanması zengin etkinlik içeriğiyle eşdeğer görülmektedir. Eğitimde yapay zekâya ilişkin ütopyalarda en yoğun görüşün eğitimin bireyselleşeceği ve yeterli donanımlar sağlanarak fırsat eşitliğini artıracağı yönünde olmuştur.
Anahtar Kelimeler: Eğitim, Zekâ, Yapay zekâ.

Abstract. The purpose of this research is to investigate how artificial intelligence can be used in education with the use of information and communication technologies in education, how its areas of use can be increased, what its effects will be on learning processes and management processes, its advantages and disadvantages, and what the utopias are regarding the use of artificial intelligence in education. In this study, the qualitative research model was used. A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the study. According to the opinions of teachers about their knowledge about artificial intelligence and in which areas they benefit from artificial intelligence technology and applications; it was determined that teachers' knowledge competencies were limited and they saw artificial intelligence more as technology and innovation. In addition, while the teachers' positive and negative thoughts about artificial intelligence were positive, its structure, which reduces or even eliminates social relations, was evaluated as negative. In the views on the advantages and disadvantages of the use of artificial intelligence in education for students, facilitating access to information is seen as an advantage, while harming social communication is considered a disadvantage. In the views on the areas where artificial intelligence is needed in education, the use of artificial intelligence in education by teachers is seen as equivalent to rich activity content. In the utopias regarding artificial intelligence in education, it is emphasized that the most common view is that education will be individualized and that equality of opportunity will be increased by providing adequate equipment.
Keywords: Education, Intelligence, Artificial intelligence.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Today, we witness many conversations about artificial intelligence. It is possible to see that no matter which scientific discipline it is, it creates a philosophical discussion about the use of artificial intelligence in its own field. Many situations and events such as advanced technology, digitalization, smart machines, fully automatic cars, drones, digital games have become a regular part of our daily language.

However, making a basic definition seems to be equally difficult for this diverse and integrated field.

Apart from the use of artificial intelligence in education, it is necessary to place it in a more distinctive place in education as a psychological and social entity, in changing the behaviors of humans in general and students in particular, and of course in understanding them.

This research aims to understand what kind of place artificial intelligence will occupy in education, both administratively and in terms of education and training, through the eyes of administrators and teachers.

Artificial intelligence understands its place as a tool that is useful in schools on the one hand, and difficult to manage and may have negative effects on the other. In order to shed light on future utopias in education, it is necessary to see the two most important stakeholders of education from today to tomorrow, administrators and teachers, as important figures of this innovation. Therefore, their views will help understand artificial intelligence in educational environments.

Method. Research Model. In this study, the qualitative research model, which is defined as the process of questioning social life and human-related problems with unique methods and making sense of them, was used (Creswell, 2014). The aim of the study was to reveal “what” people think and “why” they think that way by using the qualitative research method. For this reason, a one-on-one interview method was applied. It was aimed to obtain in-depth information from the participants with interview questions consisting of open-ended questions. The phenomenological research design was chosen in the study. The data to be used in the study were collected by interviews and information was obtained from the participants through a semi-structured interview form.

Study Group. In the study, criterion sampling and maximum variation sampling, which are among the purposeful sampling methods, were used together with appropriate sampling (Yıldırım and Şimşek, 2005). The semi-structured interview form developed by the researchers was used in this study. The form was applied in the internet environment. The criterion that the participants had been working as teachers for at least five years was taken as a basis. Along with the condition of having been a teacher for at least five years, teachers with different characteristics such as different branches, school levels, genders, different seniorities over five years, rural and urban centers were included in the study group. When determining the study group in the study, the maximum diversity sampling method was selected from purposeful sampling methods (McMillan and Schumacher, 2006; Yıldırım and Şimşek, 2006). For this purpose, the study data were obtained from 42 teachers working in the Ministry of National Education.

Data Collection Tool and Process. A semi-structured interview form prepared in accordance with the purpose was used when qualitative studies were examined in the literature review as the data collection tool. The interview form questions were prepared as a draft by the researcher considering the sub-problems (Creswell, 2013). While preparing the interview forms, the literature was reviewed

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

and questions were created based on the information obtained from the studies scanned and accessed based on the key concepts of artificial intelligence in education, artificial intelligence in learning and teaching, and artificial intelligence in educational management (Chen, Chen and Lin, 2020). For the interview form, interviews were conducted with two academicians who have studies in the literature and their suggestions were received. Some new questions were added in line with the opinions of field experts, and some questions were combined as expressions because they measured the same behavior. The interview form created was applied to two prospective teachers and the clarity of the questions was discussed. The finalized interview form at the end of all these reviews consists of questions that include personal information and questions that aim to obtain the participants' opinions on artificial intelligence.

Data Analysis. The interview records were transferred to a Word file and the data were first coded in the context of the research questions. The process of determining the codes and reaching the categories was followed in order to conduct content analysis on the data. The coding was done independently by the researchers and then the code lists of the researchers were compared with each other. The main code list was created according to the opinions obtained from the similarities between the codes. While the codes were examined, the themes were determined with the support of the literature and research questions. In the next process, the codes were expressed with categories. The main purpose in the analysis of the obtained data is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. The stages followed are; coding of data, finding themes, organizing codes and themes, defining and interpreting findings (Yıldırım and Şimşek, 2006, Creswell, 2014; Lichtman, 2006). Interview data were assigned to themes determined in accordance with the Coding book and reported with tables. In addition, direct quotes were given regarding the responses.

Persuasiveness and Reliability of the Research. In order to increase validity and reliability in qualitative research, explanations regarding the process such as how the data was collected and analyzed were included. At the beginning of the research, expert opinions were obtained during the creation of the interview form and the necessary arrangements were made on the questions by the researchers by comparing the literature. In the creation of coding, categories and themes, a continuous comparison was made for harmony between the researchers and an attempt was made to reach basic themes and subcategories.

Findings. In the findings regarding teachers' knowledge about artificial intelligence, most of the participants are generally aware of the concept of artificial intelligence, but they do not have any information. Some of the participants are informed about developments in the field of technology.

In the opinions regarding which field/fields teachers benefit from artificial intelligence technologies or applications, teachers primarily evaluated artificial intelligence under the theme of "other and general use". Education and research come next. The fact that teachers give the same or similar place to the others in the title of education and research indicates that artificial intelligence has not become widespread in educational environments. In the findings regarding the question of why are your positive and negative thoughts about artificial intelligence, 42% of the group in total have a positive view of artificial intelligence technologies, while 58% have a negative view. 33% of those with a positive opinion stated that artificial intelligence provides benefits and convenience. In the opinions about the necessary restrictions on the use of artificial intelligence, 42% of the teachers stated that restrictions should be imposed on privacy and respect for confidentiality.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Teachers stated that they were aware of the existence of legal regulations and access restrictions regarding artificial intelligence.

It was concluded that teachers were not informed about the views on artificial intelligence activities or applications carried out by the Ministry of National Education. Teachers stated that they were informed about limited applications. It is seen that teachers' views on the advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education are almost equally distributed in categories. The categories as advantages are distributed as; personalization and customization with convenience for teachers, time saving, strengthening teaching, data management and accessibility, and support for students. Disadvantages are categorized as; adaptation and professional development of teachers, educational risks, teacher-student relationship and lack of communication. When the views on the advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education for students are examined, the category that teachers most frequently expressed their views is the access to information category. In the views on the areas where artificial intelligence is needed in education, teachers' views on the areas where artificial intelligence is used in education are categorized as classroom and school management, rich activity contents for learning and teacher activities, different methods and techniques, and fast and effective teaching.

The views on measurement and evaluation applications are classified as rapid exam evaluation and student evaluation for the class. In the findings related to the question "How do you think the use of artificial intelligence will positively or negatively affect equal opportunities in education?", it was seen that inequality of opportunity will lead to access and infrastructure problems as an important factor in the views on the positive and negative effects of artificial intelligence on equal opportunities. In the findings related to the question "What can be done in terms of equal opportunities and opportunities in education with artificial intelligence?", when the opinions of teachers regarding the suggestions that can be made in terms of equal opportunities and opportunities in education with artificial intelligence are examined, the highest frequency themes were infrastructure development, providing equal access opportunities and state-supported education opportunities. It was seen that the utopias of teachers regarding the use of artificial intelligence in educational environments were often individualization in education, interactive and realistic experiences and equal opportunities.

Conclusion and Discussion. According to the opinions of teachers about artificial intelligence and in which areas they benefit from artificial intelligence technology and applications; it has been determined that teachers have limited knowledge and competence and see artificial intelligence more as technology and innovation. The limited knowledge about artificial intelligence and seeing artificial intelligence as technology and innovation can be seen as a deficiency in conceptual definitions regarding artificial intelligence.

According to Roll and Wylie (2016), both students and teachers need better, personalized support regarding the use of artificial intelligence in education. In this sense, it is discussed how it can enable high-quality adaptive education. It can also be said that artificial intelligence in education has made a successful progress in terms of technological developments. It can be considered a positive situation that up to 15% of the opinions regarding the areas/areas in which teachers benefit from artificial intelligence technologies or applications are found in education and training. In the UNESCO 2030 action report; artificial intelligence is defined as a rapidly developing technological field that can change every aspect of our social interactions.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Artificial intelligence in education has begun to produce new teaching and learning solutions that are currently being tested in different contexts. Artificial intelligence requires advanced infrastructures and an ecosystem of successful innovators (UNESCO, 2019). Teachers' adaptation to these ecosystems and infrastructures will be possible over time with educational studies.

In teachers' positive and negative thoughts about artificial intelligence, while its usefulness and convenience are positive features, it has also been evaluated as negative due to its structure that reduces or even eliminates social relationships. In this context, the following question was sought in the UNESCO report: Is artificial intelligence for "luxury"? Or should artificial intelligence be a priority that should be addressed as soon as possible to reduce the digital and social gap? (UNESCO, 2019). Although it constantly leaves a question mark in minds with its positive aspects on the one hand and its negative aspects on the other, its negativities or threats are probably secondary to the benefits it will provide and it will continue to present itself as a device or situation that needs to be used more in the field of education.

Knox (2020) sees educational institutions as key actors in terms of both leading research and development and training the next generation of technical experts needed for sustainability. In practice, AI development is encompassed through specific regional networks that include local governments, educational institutions, and private sector companies. In this context, the relationship between educational institutions and AI is becoming stronger day by day.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Bu araştırmada, yapay zekânın eğitimde gerek yönetimsel gerek eğitim öğretim boyutlarında nasıl bir yeri işgal edeceğini öğretmenlerin gözüyle anlama amaçlanmaktadır. Yapay zekâ, bir yandan okullarda faydalı, diğer yandan ise yönetilmesi zor ve olumsuz etkileri olabilecek bir araç olarak yerini almaktadır. Eğitimde gelecek ütopyalarına ışık tutması açısından bugünden yarına eğitimin en önemli bir paydaşı öğretmenleri bu yeniliğin önemli figürleri olarak görmek gerekir. Bu nedenle onların görüşleri, yapay zekâyı eğitim ortamlarında anlamaya yardımcı olacaktır.

Yapay zekâ

Literatürde yapay zekâya ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan neredeyse ilki 1956 yılında John McCarthy tarafından yapılan "Zeki makinelerin, özellikle zeki bilgisayar programlarının yapılmasıyla ilgilenen bilim ve mühendislik alanıdır" şeklinde yapılan tanımdır. Yapay zekâ, özellikle akıllı davranışın otomasyonuyla ilgili bilgisayar biliminin dalıdır (Russell ve Norvig, 2010). Legg ve Hutter ise yapay zekâyı dijital bir bilgisayarın veya bir bilgisayar tarafından kontrol edilen bir robotun, genellikle zeki varlıklara atfedilen görevleri gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (2008). Yapay zekâ araştırmacısı Yudkowsky (2007) ise şu anda insanların daha iyi olduğu şeyleri yapmak için bilgisayarları nasıl kullanacağımızın incelemesidir, şeklinde tanımlamaktadır. Yapay zekâ, makinelerin insanlarla (elektronik çıkış cihazlarını kullanarak) insan olmadıkları kimliğini açıklamadan iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yapay zekânın öncülerinden Marvin Minky, yapay zekâyı makinelerin insan zekâsı gerektiren şeyleri yapmasına olanak sağlamak olarak tanımlamaktadır. Sembolik okul, yapay zekânın sembollerin işleyişi olduğuna ve en ilkel sembollerin fiziksel varlıklara karşılık geldiğine inanır. Yapay zekânın tanımları çeşitli olsa da yapay zekânın çekirdeğinin, insan zekâsını simüle etmeye ve genişletmeye yönelik araştırma teorileri, yöntemleri, teknolojileri ve uygulamaları olduğuna yaygın olarak inanılıyor. Günümüzde ise yapay zekâ teknolojolerinin insan hayatı üzerinde giderek daha da yaygınlaştığı görülmektedir (Jiang, Li, Yuo, Yin ve Kaynak, 2022).

Yapay zekânın tanımlanmasındaki zorluğun nedeni alanın disiplinler arası doğasıdır. Antropologlar, biyologlar, bilgisayar bilimcileri, dilbilimciler, filozoflar, psikologlar ve sinir bilimcilerin hepsi yapay zekâ alanına katkıda bulunuyor ve her grup kendi bakış açısını ve terminolojisini getiriyor. Amaçlarımız doğrultusunda yapay zekâyı, yetenekler (örneğin, görsel algı ve konuşma tanıma) ve akıllı davranışlar (örneğin, mevcut bilgileri değerlendirmek ve ardından en mantıklı olanı almak) aracılığıyla dünyayla etkileşime geçmek üzere tasarlanmış bilgisayar sistemleri olarak tanımlıyoruz (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016). Yapay zekânın kapsamına sistem ve mühendislik, beyin bilimi, psikoloji, bilişsel bilim, matematik, bilgisayar bilimi ve diğer birçok alan girmektedir (Jiang ve diğ. 2022).

Yapay zekâyı (YZ) tanımlamak uzmanlar için bile zor olabilir. Bunun bir nedeni, yapay zekânın içerdiği şeylerin sürekli değişmesidir. Oxford Üniversitesi'nden önde gelen bir yapay zekâ uzmanı olan Nick Bostrom'un açıkladığı gibi: "Bir ileri teknoloji ürünü yapay zekâ genel uygulamaları olarak filtreleniyor, çoğu zaman yapay zekâ olarak adlandırılmadan çünkü bir şey yeterince kullanışlı ve yeterince yaygın hale geldiğinde artık yapay zekâ olarak etiketlenmiyor. Bunun yerine bir bilgisayar programı, bir algoritma veya bir uygulama olarak kabul edilir, ancak yapay zekâ olarak kabul edilmez (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yapay zekâ (YZ), ve makine öğrenimi (MÖ) insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirirken bilgisayar sistemlerinden yararlanmayı gerektirir. İnsanın bilişsel yeteneklerini simüle edebilen akıllı makineler yaratmak için çeşitli yaklaşımları, metodolojileri ve teknikleri kapsayan çok disiplinli bir alanı işaret etmektedir. Yapay zekâ ile karar verme durumlarının organizasyonu daha kolay olabilmektedir. Yapay zekâ, makinelerin çevrelerini algılamalarını, aldıkları bilgiler hakkında mantık yürütmelerini ve kararlar vermelerini veya harekete geçmelerini sağlamayı amaçlar. Örneğin bazı yazılımlar yoluyla istatistikler ve verilerden makine öğrenimi kullanılarak öğrenilen uzman bilgisi ve modelleri oluşturulabilir (Mahadevaiah, Prasad, Bermejo, Jaffray, Dekker ve Wee, 2020; Anugerah ve Hidayanto, 2023).

Dijital dönüşüm onlarca yıldır insanoğlunun en büyük ilgi alanlarından birisi olmuştur. Aslında küreselleşme, ülkeler arasındaki her türlü sınırı ortadan kaldırmış ve idari yapıların modernizasyonu da dahil olmak üzere devletler arasında çeşitli düzeylerde sıkı bir rekabet gücü dayatmıştır. Bu durum çoğu ülkeyi, ekonomik ve sosyal faydalardan yararlanmak için "Akıllı Ulus" stratejisini benimsemeye yöneltmiştir. Aslında modern ve iyi yapılandırılmış bir yönetim, otomatik olarak işletmeler için olumlu bir ekonomik ortam ve daha fazla vatandaş-müşteri memnuniyeti anlamına gelir (Barodi ve Lalaoui, 2023).

Bütün bunlarının yanında eğitimi de akıllı sistemlerin içinde bir yere koymak ve eğitimde akıllı sistemler olarak yapay zekâdan nasıl yararlanılabileceğini tartışmak gerekmektedir. Eğitimde yapay zekânın nasıl kullanılacağına ilişkin çok farklı platformlarda tartışmaları görmek mümkündür (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016).

Eğitimde yapay zekâ

Yapay zekâ, oldukça eskiye dayanan uzman sistemlerde hem araştırma hem geliştirme alanında kendini göstermiştir. Uzman sistemler, yapay zekâ terimi ile birlikte ortaya çıkmış ve yapay zekâ sistemlerinin esasını teşkil etmektedir. Karmaşık bir sistemde, uzman bir kişinin yaptığı işleri yapan bir bilgisayar programı gibi uzman sistemlere bakılabilir. Uzman sistemler, belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerin yerine getirdiği görevleri, çeşitli yapay zekâ algoritmaları kullanarak yapan bilgisayar programları olarak tanımlanmaktadır. Uzman sistemler, uzman destek sistemi vererek kararsız problemleri ele alabilir ve çözüm getirebilir. Yapıları gereği, veri tabanı arabirimi ile karar destek sistemleri aynı zamanda kullanabilirler. Mimari bakış açısından birbirinden bağımsız ama etkileşimli üç ana kısımdan oluşur. Karar mekanizması, bilgi tabanı, ara yüz. Bunlarla birlikte bilgi yenileme modülü de mevcuttur (Önder, 2003; Arslan, 2020).

Yapay zekâ (YZ), insan yaşamının önemli bir parçasıdır. Derin öğrenme teknolojisi sayesinde yapay zekâ halihazırda serebral korteksin sinirsel aktivitesini okuyarak hastalıkların teşhisinde ve konuşma sentezinde uzman seviyeye ulaşmıştır. Yapay zekâ aynı zamanda müzik ve edebiyat taslakları oluşturabiliyor ve resimler de çizebiliyor. Bugün yapay zekâ ile gerçeğinden ayırt edilemeyecek kadar iyi resimler çizmek mümkün hale gelmiştir. Yapay zekâ, akıllı ev sistemi, ev güvenliğini izleyebilen, elektrik ve su tüketimini, ağ durumunu kontrol edebilen, evi temizleyebilen ve genel olarak hayatımızı daha konforlu hale getirebilen en popüler teknolojilerden bir olmuştur (Kushmar, 2022).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

21. yüz yılda öğrenme girdileri, süreçleri ve sonuçları söz konusu olduğunda akıllı makineler ve yapay zekâ uygulamaları okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin oynadığı rollerin değiştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır (Kushmar, 2022). Öğretmenler, öğrencilerle ilgili birçok işi makineler yardımıyla yaparak eğitimde amaçlara daha kolay ulaşabileceklerdir. Öğrenme durumlarına ilişkin etkileşimsel ortamların yaratılmasıyla öğretmen öğrenci ilişkisi ya da yönetici öğretmen ilişkileri daha hızlı yürütülebilecektir.

Bilgisayarların ve diğer ilgili teknolojilerin yaygın olarak kullanılmaya başlanmasından önce, öğretmenler ve öğrenciler doğal insan çabasının saf uygulaması yoluyla talimatlar ve öğrenmeyle meşgul olmuştur. Ancak mikro bilgisayarların ve buna bağlı olarak kişisel bilgisayarların piyasaya sürülmesiyle daha fazla bilgi işlem gücü sağlanmış ve elektronik ortama önemli bir geçiş yapılmıştır (Chen, Chen ve Lin, 2020). Bilgisayarların, farklı sektörlerin iş üretme kapasitelerindeki etkisiyle hızla yaygınlaştığına tanık olunmuş ve bu süreçte eğitim uygulamaları da bu gelişmeden nasibini almıştır. Bilgisayarların eğitim sektörünün farklı bölümlerinde kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Eğitimde web üzerinden yapılan uygulamalar ile öğretmenler ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha hızlı ve kapsamlı bir sistem kurulmasına yol açmıştır. Zaman içerisinde yapay zekânın eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin özelleştirilmesinden farklı öğretim yöntemlerinin çok yönlü kullanımına varıncaya kadar geniş bir yelpazede yapay zekâ, eğitim sistemi içerisinde yer almaya devam etmektedir. Avella, Kebritchi, Nunn ve Kanai'e (2016) göre, yapay zekâ, öğrenme sisteminde öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneklerini geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Öğrenmeden elde edilen öğrencilerin davranış verilerine dayanarak öğrencilerin düşünme ve yetenekleri analiz edilir. Yapay zekâ, öğrenme analitiği, öğrencilerin ders içeriği, diğer öğrenciler ve eğitmenlerle olan etkileşimleriyle ilgili verilere odaklanır. Ayrıca, veri madenciliği, veri görselleştirme, makine öğrenimi, öğrenme bilimleri, psikoloji, sosyal ağ analizi ile ilgili analiz tekniklerini öğrenmeye entegre eder ve kullanır.

Eğitimde yapay zekânın özellikle yönetim ve öğretim alanında, öğrencilerin öğrenmesini destekleme (Chen, Chen ve Lin, 2020; Du, 2024) ve yönetme otomasyonu da (Alam, 2021) dahil olmak üzere farklı şekillerde uygulandığı görülmüştür. Öğretimde içeriğin geliştirilmesi, sınıf yönetimi, öğrenme öğretme süreçlerinin yönetimi (Roll ve Wylie, 2016; Zhang ve Zhang, 2024) gibi geniş bir yelpazede yapay zekâ kullanılmaktadır. Yapay zekâ, öğrencilerin sınavlarının ya da ödevlerinin hızlıca gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi ile verimli ve etkili bir şekilde öğrencilerin öğrenme ve öğretim deneyimleri kazanmalarına yardım eder.

Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması ile yapay zekânın eğitimde nasıl kullanılabileceği, kullanım alanlarının nasıl artırılacağı, öğrenme süreçleri ile yönetim süreçlerinde etkisinin ne olacağı, avantaj ve dezavantajları ile yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin ütopyaların ne olduğunun araştırılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak tanımlanan nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2014). Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak insanların "ne" düşündükleri ve "neden" böyle düşündüklerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu nedenle bire bir görüşme yöntemi uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme soruları ile katılımcılardan derinlemesine bilgi almak hedeflenmiştir. Araştırmada olgubilim araştırmanın deseni seçilmiştir. Araştırmada kullanılacak veriler, görüşme yapılarak toplanmış katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden bilgiler alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, eğitimde yapay zekânın kullanımına ilişkin görüşlerini ve ütopyalarını anlamak için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmada yapay zekâya ilişkin algılar ve ütopyalar üzerinde eğitim ortamında bu olguyla yüzleşen ve yaşayan kişilerden yararlanılmıştır. Creswell (2013) fenomenolojik yaklaşımda olguyu deneyimleyen kişilerin olguyu anlamlandırmada ve açıklamada önemli veri kaynakları olduğuna dikkat çekmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada uygun örnekleme ile birlikte amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların en az beş yıldır öğretmen olarak çalışıyor olmaları ölçütü esas alınmıştır. En az beş yıllık öğretmenlik yapma koşulu ile birlikte farklı branş, cinsiyet, beş yılın üzerindeki farklı kıdemler gibi farklı özelliklere sahip öğretmenlerin çalışma grubu içerisinde yer alması sağlanmıştır. Araştırmada çalışma gurubu belirlenirken farklı özelliklere sahip öğretmenler çalışma grubuna dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaç doğrultusunda çalışma verileri Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 42 öğretmenden elde edilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1.
Katılımcıların kişisel bilgilerine ait frekans tablosu

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	24	57%
	Erkek	18	43%
Mesleki Deneyim	5 yıldan az	9	21%
	5-10 yıl	8	19%
	10 yıldan fazla	25	60%
Branş	Bilişim Teknolojileri	2	5%
	Okul Öncesi	5	12%
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	3	7%
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	1	2%

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	İngilizce	3	7%
	Matematik	1	2%
	Müzik	1	2%
	Özel Eğitim Öğretmenliği	1	2%
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	3	7%
	Sınıf Öğretmenliği	16	38%
	Sosyal Bilgiler	1	2%
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	7%
	Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	1	2%

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %57'si kadın, %43'u ise erkek öğretmenlerdir. Çalışma gurubunda yer alanların %21'inin görev suresi 5 yıldan az, %19'u 5 ile 10 yıl ve %60'i 10 yıldan fazladır. Katılımcılarının çoğunluğunu sınıf öğretmenliği (%38) branşı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmada görüşme formu soruları alt problemler göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından taslak olarak hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve alan yazında eğitimde yapay zekâ, öğrenme ve öğretimde yapay zekâ, eğitim yönetiminde yapay zekâ anahtar kavramları temelinde taranan ve ulaşılan araştırmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu için alan yazında çalışması olan iki akademisyen ile görüşmeler yapılarak önerileri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusundan bazı yeni sorular eklemiş, bazı sorular ise birleştirilmiştir. Oluşturulan görüşme formu iki öğretmen adayına uygulanarak soruların anlaşılırlığı tartışılmıştır. Tüm bu incelemeler sonunda son hali oluşturulan görüşme formu kişisel bilgilerin yer aldığı sorular ve katılımcıların yapay zekâya ilişkin görüşlerini almayı hedefleyen sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Görüşme kayıtları, Word dosyasına aktarılarak verilerin araştırma soruları bağlamında kod dökümleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilere içerik analizi yapmak için kodların belirlenmesi ve kategorilere ulaşılması süreci takip edilmiştir. Kodlama araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış daha sonra araştırmacıların kod listeleri birbiriyle karşılaştırılmıştır. Kodlar arasındaki benzerliklerden elde edilen görüşlere göre ana kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar incelenirken alan yazın ve araştırma soruları desteği ile temaların belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonraki süreçte kodların kategorilerle ifade edilmesi sağlanmıştır.

İzlenen aşamalar ise; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması seklinde olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, Lichtman, 2006; Chen, Chen ve Lin, 2020; Creswell, 2013). Görüşme verileri Kodlama kitabına uygun olarak belirlenen temalara atanmış ve tablolarla rapor edilmiştir. Ayrıca yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın inandırıcılık ve güvenirliği

Araştırmaya başlarken görüşme formunun oluşturulması sürecinde uzman görüşleri alınmış ve araştırmacılar tarafından alan yazın karşılaştırılması ile sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlama, kategori ve temaların oluşturulmasında araştırmacılar arasında uyum için sürekli bir karşılaştırma yapılarak temel temalara ve alt kategorilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik kavramları ayrı ayrı ele alınmaz ve bu kavramlar yerine inanırlık, yansızlık veya teyit edilebilirlik, tutarlılık, aktarılabilirlik veya uygulanabilirlik gibi kavramlar kullanılır (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Golafshani, 2003; Creswell ve Miller 2000). Bu nedenle araştırmada geçerlik ve güvenirlik tüm süreç içerisinde bu özellikleri etkileyecek her türlü hatalı durumdan kaçınılacak şekilde yürütülmüştür. Verilerin indirgenmesi ve genelleştirilmesi aşamalarında katılımcıların yer yer görüşlerine başvurulmuştur. Süreç içerisinde katılımcı teyidi ile verilerin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada doğrudan alıntılara yer verilerek temalar ve kategorilerin anlamlarına ilişkin güçlendirici destekler sağlanmıştır.

Bu araştırmada da geçerlik ve güvenirliği sağlamak için verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde adlandırma, sınıflandırma, kategori geliştirme aşamaları izlenmiştir. Adlandırma aşamasında 42 görüşme formu üç kodlayıcı arasında paylaşılmış, kodlayıcılar ayrı ayrı kod, kodun tanımı ve örnek olacak şekilde görüşme formlarını kodlamıştır. Bu kodlamalar karşılaştırılarak ortak bir koda karar verilip adlandırılarak kodlama kitabı oluşturulmuştur.

Sınıflandırma ve kategori geliştirme kodlama kitabı doğrultusunda yapılmıştır. Bu aşamada kodlayıcılar görüşme formlarının tamamını bağımsız bir şekilde kodlamıştır. Bağımsız kodlamalar tamamlanınca üç kodlayıcı, kodlayıcılar arası karşılaştırılmalar yapıp temalara karar vermiştir. Ölçme aracı geliştirme aşamasında uygulama grubunda olmayan bir öğretmen ile ön görüşme yapılarak form oluşturulmuş, oluşturulan form için iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucu elde edilen form iki gönüllü öğretmen adayına uygulanarak formda yer alan maddelere ilişkin anlaşılmayan noktalar incelenmiştir. Bu aşamada kapsam geçerliğine katkı sağlamak ve ölçme aracının araştırmanın amacını tam anlamıyla yansıtması için gerekli özen gösterilmiştir.

Güvenirliği sağlamak için ise kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Güvenirlik kodlama kitabının oluşturulması ve kodlama kitabına göre tamamlanan kodlama olmak üzere iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada üç kodlayıcının birbirinden farklı transkriptlere yaptıkları kodlar Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90'a yaklaşması veya %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır. Bu aşamada hesaplanan güvenirlik 0.88 olarak hesaplanmıştır. Kodlama kitabına göre yapılan son aşamadaki kodlama için ise güvenirlik 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, çalışmanın güvenirliği ile ilgili elde edilen bulguların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Bu başlık altında; öğretmenlerin yapay zekâ ve eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular sunulurken görüşme sorularından oluşturulan temalara ait frekans ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yapay zekâ hakkındaki bilgilerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin genel olarak yapay zekâ hakkında ne tür bilgilere sahip oldukları araştırılmak istenmiş ve "Yapay Zekâ hakkında neler biliyorsunuz?" seklinde genel bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2.
Öğretmenlerin Yapay zekâ hakkında bilgilerine ilişkin görüşler

Tema	**f**
Teknoloji ve yeterlikler	11
Genel farkındalık	7
Sınırlı bilgi	7
Uygulama Alanları	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların genel olarak yapay zekâ kavramının farkındalığına (f=7) sahip oldukları ancak sınırlı bilgilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar teknoloji alanındaki gelişmeler (f=11) hakkında bilgi sahibidirler. Uygulama alanları hakkında bilgi sahibi olanlar ise 7 kişidir. Katılımcı A, yapay zekâ hakkında neler bildiğini su şekilde ifade etmiştir; *"Birçok alanda yapay zekâdan yararlanıyoruz. Örneğin araştırmak istediğimiz bir konuyu birçok kaynağı saniyeler içinde özetleyip bizlere bilgilendirme sağlıyor. Telefonumuzda sesli komutları algılayıp işimizi kolaylaştırıyor. Ya da telefonda uygulamalar evdeki cihazların kontrolünü sağlayabiliyoruz"*. Katılımcılardan bazıları bilgileri olmadığını ya da sınırlı bilgileri olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir; "*Pek fazla bilgim yok", "Bilmiyorum", "Şu anda birçok alanda kullanıldığının farkındayım", "Fazlaca bilgiye sahip olduğumu söyleyemem."* yanıtlardan ve frekans dağılımından da görüleceği üzere katılımcıların sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin hangi alan/alanlarda yapay zekâ teknolojilerinden ya da uygulamalarından faydalandıklarına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekâdan hangi alanlarda yararlanmalarına ilişkin elde edilen yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo3.
Öğretmenlerin hangi alan/alanlarda yapay zekâ teknolojilerinden ya da uygulamalarından faydalandıklarına ilişkin görüşler

Tema	**f**
Diğer ve genel kullanım	6
Deneyim yok ya da hiç kullanmadı	4
Ev ve genel elektronik	4
Eğitim ve araştırma	4
Profesyonel ve endüstri alanları	3
Tasarım, medya ve eğlence	3
Kişisel kullanım	3
Deneyim yok ya da hiç kullanmadı	4

Öğretmenler yapay zekâyı öncelikli olarak "diğer ve genel kullanım" başlığı altındaki temayla en yüksek frekansla değerlendirmişlerdir. Daha sonra ise "eğitim ve araştırma" gelmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve araştırma başlığına diğerleri ile aynı ya da benzer bir oranda yer vermesi yapay zekânın eğitim ortamlarında yaygınlaşmadığını göstermektedir. Katılımcı D "*Öncelikle evlerimizde bir şekilde akıllı araçları kullanarak yapay zekâyla tanıştık. Şimdi de okullarımızda kullandığımız birçok program ya da ders araçları bize kolaylık sağlamaktadır." şeklinde görüş belitmiştir.*

Yapay zekâya ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nedenlerdir?

Öğretmenlerin yapay zekânın kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo4.
Öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri

Tema	**Kategori**	**F**
Olumlu Düşünceler	Fayda ve Kolaylık	11
	Alanlarda Katkı ve Gelişim	3
Olumsuz Düşünceler	Sosyal İlişki ve Iletişim	7
	Güvenlik ve Gizlilik Kaygıları	6
	İs Gücü ve Işsizlik Endişesi	6

Tablo 4'te görüldüğü gibi olumlu görüşlerin "fayda ve kolaylık" ile "alanlarda katkı ve gelişim" kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Olumlu görüşe sahip katılımcılardan Katılımcı A görüşünü *"İnsanlığın ilerlemesi adına eğitim, tıp ve mühendislik gibi alanlar başta olmak üzere büyük önem arz etmektedir."* şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında *"Faydalı olduğunu ve gündelik hayatı kolaylaştırdığını düşünüyorum.", "İnsanlığın hayrına kullanıldığında çok yararlı olmaktadır…", "Olumlu yönleri olarak; hayatı kolaylaştırması, hızlı ve pratik uygulamaların olması, objektif olması..."* görüşlerine de rastlanmıştır. Olumsuz görüşe sahip olanların ifadeleri ise, olumsuz yönlerini insan gücü ve işsizlik endişesi, güvenlik ve gizlilik kaygısı ve sosyal ilişkiler ve iletişim şeklinde kategorilendirilmiştir. *"Ben yapay zekânın olumsuzluklarına odaklanıyorum yapay zekâ deyince iş ve işlemler tekelleşerek gelecek açısından olumsuz sonuçlar doğuracağına inanıyorum.", "Olumsuz yan olarak ise insanın daha*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

az çalışmasına ve bazı şeylerin kontrolü dışına çıkmasına sebep olabilir.", "…sosyal varlık olan insanın yaşam döngüsünde özellikle psikolojik bunalımlara sebep açacak gelişmelerin olması da olumsuz." şeklinde görüşler belirtilmiştir.

Yapay zekâ kullanımına ilişkin olması gerekli kısıtlamalara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekânın kullanımına ilişkin olması gerekli kısıtlamalara ilişkin görüşler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo5.
Yapay zekâ kullanımına ilişkin olması gerekli kısıtlamalara ilişkin görüşler

Tema	**f**
Gizlilik ve Mahremiyete Saygı	22
Yasal Düzenlemeler ve Denetim	8
Kullanım Alanlarının Sınırlandırılması	6
Yaş ve Erişim Sınırlamaları	6
Kötüye Kullanımın Önlenmesi	5
Sağlık ve Güvenlik	3
Kullanıcı Hakları ve Erişim Kontrolü	3

Öğretmenler, gizlilik ve mahremiyete saygı konularında kısıtlama getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında yasal düzenlemelerin olması, yaş ve erişim sınırlamaları olmasından bahsetmişlerdir. Katılımcı AB yaş sınırlamasına ilişkin kaygısını su şekilde açıklamıştır: *"18 yaş altı kişiler için kullanımı kısıtlı olmalı. Çünkü o yaş grubunda yaratıcılığı engelleyip hazıra konmalarını sağlayan bir teknoloji. Kimse ödevler konusunda kafa yormayıp ya da bir şeyleri öğrenme zahmetine girmeden yapay zekâ uygulaması ile hazır bilgileri kopyalayıp kendilerini geliştirmeye kapatıyorlar."* Birçok katılımcı mahremiyet konusundaki sınırlamalar olması gerektiğini *"Mahremiyet alanlarına dikkat edilmeli", "İnsanların özel hayatlarına karışmamalı", "Özel alan ve özel hayat gizliliği ile ilgili kısıtlama olmalı"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yapay zekâ etkinlikleri ya da uygulamaları hakkında bilgilerine ilişkin görüşler

Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yapay zekâ etkinlikleri ya da uygulamaları hakkındaki görüşler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşler

Tema	**f**
Bilgi yok	31
Bilgi sınırlı veya belirsiz	6

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmeye başlanan yapay zekâ uygulamaları ya da eğitimde yapay zekâ eğitimleri, seminerleri hakkında bilgi sahibi değiller. Öğretmenlerin sınırlı bilgiye sahip ya da sınırlı uygulamalar hakkında

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bilgileri vardır. Katılımcı C *"Özellikle bazı uygulamalarda istenilen kişi, sınıfın ortasında artırılmış gerçeklik uygulaması ile getirebiliyoruz. Atatürk ile çocukları çekmiştim. Dinozor fosilini sınıftaki çocuklara göstermek için de bunu yapmıştım."* şeklinde ifade ederken Katılımcı D ve Katılımcı E bu uygulamaların BILSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) kapsamında yer aldığını *"Sadece özel yetenekli öğrencilere yapay zekâ eğitimi verilmesiyle ilgili bir projeleri vardı"* ve *"Müfredata yapay zekâ uygulamaları dersi eklemiştir. Ayrıca BİLSEM de yaz okulu yapay zekâ atölye çalışmaları yapılmaktadır."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğretmenlere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekânın eğitimde kullanımının öğretmenlere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7.
Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğretmenlere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler

	Tema	**F**
Avantaj	Kolaylık Sağlama	3
	Kişiselleştirme ve Özelleştirme	2
	Zaman tasarrufu	2
	Öğretimi güçlendirme	2
	Veri yönetimi ve Erişebilirdik	2
	Öğrenciye destek	2
	Diğer	3
Dezavantaj	Öğretmenlerin adaptasyonu ve mesleki gelişim	4
	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	3
	Eğitimsel Riskler	4
	İletişim azlığı	2
	Diğer	6

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin yapay zekânın öğretmenler için avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin kategorilere neredeyse eşit dağıldığı görülmektedir. Avantaj ile ilgili kategorilere bakıldığında; öğretmenlere kolaylık sağlama, kişiselleştirme ve özelleştirme, zaman tasarrufu, öğretimi güçlendirilme, veri yönetimi ve erişebilirlik, öğrenciye destek şeklinde bir dağılım olduğu görülmektedir. Dezavantajlar ise; öğretmenlerin adaptasyonu ve mesleki gelişim, eğitimsel riskler, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve iletişim azlığı olarak kategorileşmiştir.

Dezavantaj kategorilerinden "öğretmen adaptasyonu" için Katılımcı E'nin görüşü *"Her öğretmenin ayak uyduramayacağını düşünüyorum"*, Katılımcı M *"…ders materyallerinin hazırlık süreci kolaylaşabilir. Bu kolaylık öğretmenin kendini geliştirmesine engel olabilir."* Ve Katılımcı S *"…Dezavantaj olarak da mesleki kıdemli çok olan öğretmenlerimizin yararlı içerikleri kullanımının yeterli olmaması olarak değerlendirebilirim."* Seklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Eğitimsel riskler kategorisi için "*Saatler harcamadan kolay bir şekilde her türlü eğitim materyali hazırlanabilir ancak öğrencilerde o zaman öğretmene ne ihtiyaç var algısı da oluşturabilir."* ve *"Dezavantajı, öğretmenin yerini alır.", "Zamanla*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmene ve okula olan ihtiyaç azalabilir;…" görüşler yer almaktadır. Avantajları için *"Öğretmenlerin daha etkili ve verimli ders işlemesine olanak sağlayacaktır.", "İşlevsel kullanıldığında kolaylaştırıcı olabilir", "…ders materyallerinin hazırlık süreci kolaylaşabilir."* görüşleri Kolaylık sağlama kategorisini desteklemektedir. Öğretimi güçlendirme kategorisine ait *"…olumlu yön olarak daha etkili ve verimli bir eğitim sağlanabilir.", "Eğitimi kolaylaştırır, öğretmene yardımcı olur,", ve "Öğrenci seviyesini belirlemede faydalı olur."* görüşlerinin yer aldığı görülmüştür.

Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekânın eğitimde kullanımının öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler

	Tema	**F**
Avantaj	Öğrenmeyi kolaylaştırma ve bireyselleştirme	3
	Bilgiye Erişim	4
	Eğlenceli ve zengin ders içerikleri	2
	Eğitimde yaratıcılığı destekleme	1
	Eşit ve yaygın erişim	1
Dezavantaj	Sosyal iletişim eksikliği	4
	Yaratıcılığın engellenmesi	3
	Eşit olmayan adaletsiz erişim	1

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğrenciler için avantajlarından Bilgiye erişim kategorisi öğretmenlerin en sıklıkla görüş bildirdiği kategoridir. Bu kategori altında toplanan görüşler "Öğrenci birçok erişemediği ortam ve olasılığa, çeşitli durumların deneyimlemesi ve daha bireysel eğitimle ilerlemesine imkân sağlamaktadır.", *"Öğrenciler için kolay yoldan bilgiye ulaşma gibi avantajlar sağlar.", "Öğrencinin araştırma yapmasını kolaylaştırır. Öğrenmeyi çeşitlendirir.", "Kolay ve hızlı erişim sağlanabilir."* seklinde gözlemlenmektedir. Dezavantajlar arasında ise Sosyal iletişim eksikliği en yüksek kategoridedir. *"…insanlar arası ilişki ve iletişimin zarar görmesi, tembelliğe alışılması olabilir.", "İletişim eksikliği olabilir, çocukların motivelerinde olumsuz olabilir.", "Sosyal ve duygusal öğrenmeleri eksek kalabilir."* şeklinde görüşler ifade edilmiştir.

Eğitimde yapay zekâya ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin, eğitimde yapay zekâya ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşler Tablo 9'da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Eğitimde yapay zekâya ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşler

	Tema	**f**
Sınıf ve Okul Yönetimi	Sınıf Yönetimi	3
	Okul Yönetimi	2
Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri	Zengin Etkinlik İçeriği	12
	Farklı yöntem ve Teknikler	2
	Hızlı ve Etkili Öğretim	4
	Öğrenme ve öğretme etkinliklerin değerlendirilmesi	1
Ölçme ve Değerlendirme	Hızlı sınav değerlendirme	1
	Sınıf içi öğrenci değerlendirme	2
Diğer		4

Yapay zekânın eğitimde kullanılan alanlara ilişkin öğretmen görüşleri sınıf yönetimi alanı için sınıf ve okul yönetimi olarak kategorileştirilmiştir. Öğrenme ve öğretmen etkinlikleri için zengin etkinlik içerikleri, farklı yöntem ve teknikler ile hızlı ve etkili öğretim şeklinde kategorileştirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşler; hızlı sınav değerlendirme ve sınıf için öğrenci değerlendirme olarak sınıflanmıştır. Frekansı en yüksek olan "zengin etkinlik içeriğine" ilişkin görüşler *"…sınıf öğrenme ve öğretme etkinlikleri analizleri, bunun sonucunda uygulanacak teknikler ve değerlendirmeler gibi sayabileceğimiz birçok unsurun gelişmesinde ve geliştirilmesinde, …", "Değişik yöntem ve tekniklerin eğitimde kullanılmasının başarıda önemli artışlara neden olur diye düşünüyorum.", "Özellikle öğretim yöntem ve tekniklerinde ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Gelişen, yoğun bir müfredat var ancak öğrencilere bu bilgilerin öğretilme şeklinde bir yetersizlik var.", "Öğrenme ve öğretme etkinlikleri. Bu alanda öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak oldukça güçtür. Bu alanlarda çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum."* şeklindedir.

Yapay zekâ kullanımının eğitimde fırsat eşitliğini olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının eğitimde fırsat eşitliğini olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkileyeceğini ilişkin görüşler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Eğitimde yapay zekâya ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşler

Tema	**f**
Fırsat Eşitliği/Eşitsizliği	15
Erişim ve Altyapı Sorunları	4
Diğer	5

Yapay zekâ kullanımının fırsat eşitliğine, olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik görüşler fırsat eşitliğinin olumsuz yönde olacağı seklindedir. Bu fırsat eşitsizliğinin erişim ve altyapı sorunları olacağına ilişkin görüşler ise ikinci sırada yer almaktadır. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: *"Teknolojiye ulaşma noktasında eşitsizliği pandemide iliklerimize kadar yaşadık yapay zekâ da yine aynı şekilde olacaktır ekonomik durumu iyi olmayanlar ulaşamayacaktır.", "İnternet ve bilgisayar imkanı olmayan*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerin olan öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşmelerine neden olabilir.", "Olumsuz etkiler erişim acısından bölgesel ve ekonomik farklar vardır.", "… ama sadece bazı bölgelere bu fırsat sağlanırsa o zaman eğitimde haksızlık eşitsizlik olacaktır.", "Ne yazık ki ülkemizde fırsat eşitliği çok üzücü bir noktada. Yapay zekâ bunu daha da derinleştirir mı bilemiyorum. Kaygılıyım bu konuda." ifadeleri öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımının fırsat eşitsizliğinden etkileneceğini göstermektedir.

Yapay zekâ ile eğitimde imkân ve fırsat eşitliği bağlamında neler yapılabileceğine ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekâ ile eğitimde imkân ve fırsat eşitliği bağlamında neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
Yapay zekâ ile eğitimde imkân ve fırsat eşitliği bağlamında neler yapılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	**f**
Altyapının Geliştirilmesi	10
Eşit Erişimin Sağlanması	9
Devlet Destekli Eğitim İmkanları	7
Eğitimde Entegrasyon	3
Bölgesel Farklılıkların Azaltılması	3
Kapsayıcı Eğitim Ortamları Oluşturulması	2
Uygunluk ve Ulaşılabilirlik	2

Yapay zekâ ile eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanabilmesi açısından yapılabilecek önerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde altyapı geliştirilmesi, eşit erişim imkânının sağlanması ve devlet destekli eğitim imkânları frekansı en yüksek temalardır. Bu temalara ilişkin görüşler *"Her öğrencinin yeterli altyapıya ulaşması sağlanabilir. Ortak bir bölge oluşturulup öğrencilerin bölgeye ulaşması sağlanabilir.", "Sınırlandırılıp tüm okulların alt yapısına eklenmesi. Yalnız daha okullarda henüz internet ağı ve bilgisayarlar bile eksik iken bu imkân ütopik geliyor.", "Her okulun internet altyapısı geliştirilmeli öğretmenlere bunun eğitimleri verilmeli ve kontrolleri sağlanmalı.", "Teknolojik imkanların gelişmesi ile okulların bilgisayar ve donanımları ile İnternete erişim durumumunum ciddi şekilde giderildiğini düşünüyorum. Neredeyse İnternete erişim, bilgisayar ve donanımları çok az düzeye gelmiş durumda. Merkezi yerlerde çoğunlukla fiber altyapı kurulmuş durumda. Kırsalda ise uydu İnternet ile erişim sağlanmaktadır."* seklindedir.

Yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin ütopyanın ne olduğuna ilişkin görüşler

Öğretmenlerin yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin ütopyalar Tablo 12'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 12.
Yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin ütopyaları

Tema	**f**
Eğitimde Bireyselleştirme	8
İnteraktif ve Gerçekçi Deneyimler	3
Fırsat Eşitliği	5
Eğitimin Her Yere Ulaşması	2
Yüz Yüze Eğitimin Değerinin Korunması	2
Engelli Öğrenciler için Destek	1
Yapay Zekânın Öğretici Olarak Kullanımı	2

Öğretmenlerin ütopyaları; sıklıkla eğitimde bireyselleştirme, interaktif ve gerçekçi deneyimler ve fırsat eşitliği temaları şeklinde oluşmuştur. Katılımcı A görüşlerini *"Öğrencilerin öğrenmek istediği Beceri veya konu ne ise simülasyonları ile gerçeğe yakın deneyimleri yaşamaları farklı sorunlarla sınanmalarını sağlaması ve düşünme becerilerini geliştirmesi, ilgi alanlarında bağımsızca ilerleyebildikleri eğitim olanağı sunması."* şeklinde açıklarken, P ise fırsat eşitliği kategorisindeki görüşünü "Her öğrencinin yeterli altyapısının olduğu ve fırsat eşitliğinin sağlandığı, dezavantajların ortadan kalktığı bir dünya." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı D ise "Büyük verilerin analizi sonucunda öğrencilerin bireysel olarak neye ihtiyacı olup olmadığını tespit etmek kolaylaşacak ve öğrenmelerin daha çok gerçekleşebileceği bir okul ortamı oluşacak. Eğitim sadece okulda kalmayıp evde de devam edecek ve hayat boyu öğrenme felsefesini yaygınlaştıracak." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapay zekânın genel olarak sosyal yaşam içindeki kullanımı ve eğitim ortamları bağlamında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ne olduğu nasıl algılandığı bu araştırma ile incelenmiştir.

Öğretmenlerin yapay zekâ hakkında bilgileri ile yapay zekâ teknoloji ve uygulamalarından hangi alanlarda yararlandıklarına ilişkin görüşlere göre; öğretmenlerin bilgi yeterliklerinin sınırlı olduğu ve yapay zekâyı daha çok teknoloji ve yenilik olarak gördükleri tespit edilmiştir. Yapay zekâ ile ilgili bilgilerin sınırlı olması ve yapay zekânın teknoloji ve yenilik olarak görülmesi yapay zekâya ilişkin kavramsal tanımlamalar konusundaki eksiklik olarak görülebilir. Roll ve Wylie'e (2016) göre yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha iyi, kişiselleştirilmiş desteğe ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda yüksek kalitede uyarlanabilir eğitimi nasıl mümkün kılabileceği tartışılır. Eğitimde yapay zekânın teknolojik gelişmeler açısından başarılı bir yol aldığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin hangi alan/alanlarda yapay zekâ teknolojilerinden ya da uygulamalarından faydalandıklarına ilişkin görüşlerde temel olarak eğitim öğretimde yüksek bir ifadenin yer bulması olumlu bir durum olarak kabul edilebilir. UNESCO 2030 eylem raporunda; yapay zekâ, sosyal etkileşimlerimizin her yönünü değiştirebilecek, hızla gelişen bir teknolojik alanı olarak tanımlanmıştır. Eğitimde yapay zekâ, şu anda farklı bağlamlarda test edilmekte olan yeni öğretme ve öğrenme çözümleri üretmeye başlamıştır. Yapay zekâ, gelişmiş altyapılara ve başarılı yenilikçilerden oluşan bir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ekosisteme ihtiyaç duyuyor (UNESCO, 2019). Öğretmenlerin bu ekosistem ve altyapılara adaptasyonu zaman içerisinde eğitici çalışmalarla mümkün olabilecektir.

Öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerinde fayda ve kolaylık olumlu bir özellik iken sosyal ilişkileri azaltan hatta ortadan kaldıran yapısı gereğince de olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede UNESCO raporunda şu soruya cevap aranmıştır: Yapay zekâ "lüks" için mi? Yoksa dijital ve sosyal uçurumu azaltmak için yapay zekâ mümkün olan en kısa sürede ele alınması gereken bir öncelik mi olmalı? (UNESCO, 2019). Bir taraftan olumlu yanı diğer taraftan olumsuz yanları ile akıllarda sürekli bir soru işareti bıraksa da sağlayacağı faydaların yanında her halde olumsuzlukları ya da tehditleri daha ikinci planda kalmakta ve kendisini eğitim alanında daha fazla kullanmaya ihtiyaç duyulan bir aygıt ya da durum olarak sunmaya devam edecektir. Knox (2020), eğitim kurumlarını hem araştırma ve geliştirmeye liderlik etme hem de sürdürülebilirlik için gereken yeni nesil teknik uzmanları eğitme anlamında kilit aktörler olarak görmektedir. Uygulamada yapay zekâ gelişimi, yerel yönetimleri, eğitim kurumlarını ve özel sektör şirketlerini içeren belirli bölgesel ağlar aracılığıyla sarmaktadır. Bu çerçevede eğitim kurumlarının yapay zekâ ile ilişkisi gün geçtikçe daha da güçlenmektedir.

Örneğin bir başka bulguda yapay zekâ kullanımına ilişkin olması gerekli kısıtlamalara ilişkin görüşlerde gizlilik ve mahremiyetin ihlal edilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır. Söz konusu gizlilik ve mahremiyet ihlali hem olumsuz bir durum hem de tehdit olarak kabul edilebilir. Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğretmenlere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerde kolaylık ve zamandan tasarrufun dikkat çekici olduğu söylenebilir. UNESCO raporunda, yapay zekâ, öğrenmeyi kişiselleştirebilecek öğretmen sistemleri yaratarak eğitimi dönüştürmeyi vaat eden vizyonun bir parçası olmayı amaçladığı vurgulanmaktadır. Dünya çapındaki modeller, eğitim alanına birçok soruyu da beraberinde getiriyor. Son zamanlarda yapay zekânın nasıl kullanıldığına ilişkin, öğrenciler için öğrenme fırsatlarının geliştirilmesine yardımcı olma ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda eşitlikçi, kaliteli eğitim ve yaşam boyu teşvik herkes için öğrenme fırsatları ile eşit öğrenmeyi sağlama vurgusu artmaktadır. Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerde bilgiye erişimi kolaylaştırma avantaj olarak görülürken sosyal iletişime zarar vermesi dezavantaj olarak kabul edilmiştir.

Yapay zekâ avantaj ve dezavantajları birlikte düşünüldüğünde avantajlarının daha ağır basacağı düşünülebilir. Eğitime adil ve kapsayıcı erişimin sağlanması yapay zekâ ile mümkün olabilir. UNESCO raporunda; marjinalleştirilmiş insanlara ve topluluklara, engellilere, mültecilere, okula gitmeyenlere ve uygun olanaklara erişimi olmayan izole topluluklarda yaşayanlara öğrenme fırsatları sunabilir. Örneğin, uzaktan kontrol robotiği, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin evde veya hastanede okullara gitmesine veya acil durumlarda veya krizlerde öğrenmenin sürekliliğini sürdürmesine olanak tanır. Bu şekilde kapsayıcılığı ve her yerde erişimi destekleyebilir. Alam (2021) yapay zekânın bir reformcu, kolaylaştırıcı ve aynı zamanda destek sistem olduğu vurgusunu yapar. Eğitimcilerin çalışmalarını yaymalarını sağlar. Test puanlamasının otomatikleştirilmesi, değerlendirilmesi, öğrencilerin gerçek zamanlı performansı ve eğitim programlarının/modüllerinin kapsamlı olarak gerektirdiği alanları bulma ve iyileşme sağlayan bir sistem yaratılmasını kolaylaştırır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yapay zekâ etkinlikleri ya da uygulamaları hakkında bilgilerine ilişkin görüşlerde öğretmenler çok büyük bir oranda bilgi eksikliği içinde oldukları görülmektedir. Alam'a (2021) göre, yeni teknolojik ortamların ayırt edici özelliği olarak yapay zekâ, ilk başta değişim için bir katalizör görevi gördü ve "yeni normalin" ayrılmaz bir parçası haline geldi. Sonuç olarak, devrimci gelişme içinde hiçbir durma belirtisi göstermeden günlük bilgisayar teknolojilerinin bir parçası haline gelmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin bilgi eksiklikleri yapay zekânın öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olacağı gerçeğinden uzak durulamaz. Bu nedenle öğretmen eğitimlerinde yapay zekâ uygulamaları hem öğretmen olacaklar için hem de öğretmenler için önemlidir.

Yapay zekânın eğitimde kullanımının öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerde bilgiye erişimi kolaylaştırma avantaj olarak görülürken sosyal iletişime zarar vermesi dezavantaj olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması onların sosyal varlık olarak kendilerini keşfetmelerine yardım edebilir. Ancak yapay zekâ sosyal bağları zayıflatarak tecrit edilmiş bir nesil ortaya çıkarabilir.

Yapay zekâ teknolojileri, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kişiselleştirilmiş öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik fırsatlar sunmaktadır. Her bireyin benzersizliği, öğrenme stilleri, yetenekleri ve ihtiyaçları nedeniyle, geleneksel eğitim yöntemlerini kullanarak her öğrenciyi memnun etmek zor olabilir. Ancak yapay zekâ ile eğitmenler her duruma göre herkesin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir düzen veya sistem geliştirebilirler. Böylece öğrenciler öğrenme sürecinde daha motive, ilgili ve bağımsız olabilir. Ayrıca yapay zekâ teknolojileri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin katılımını destekleme fırsatları sunabilmektedir (Chen, Xie, Zou ve Hwang (2020).

Eğitimde yapay zekâya ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşlerde öğretmenlerin eğitimde yapay zekânın kullanımı zengin etkinlik içeriği ile eş değer görülmüştür. Ouyang ve Jiao'a (2021) göre, bilgi işlem ve bilgi işleme tekniklerinin gelişmesiyle birlikte yapay zekâ (YZ) yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Akıllı ders sistemleri, öğretim robotları, öğrenme analitiği kontrol panelleri, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, insan-bilgisayar etkileşimleri vb. gibi eğitim uygulamaları eğitim sisteminde son otuz yıldır güçlü bir araç olarak kullanılmaya başlamıştır. Özellikle AIEd, eğitimsel yenilikler için yeni fırsatlar, potansiyeller ve zorluklar sağlamıştır; örneğin kişiselleştirilmiş öğrenmeye geçiş, eğitmenin rolünün zorluğu ve karmaşık eğitim sisteminin gelişimi bunlardan bazılarıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin bu araştırma bulgularında da ifade ettikleri gibi zengin etkinlik içeriği sunma rolü eğitime önemli bir katkı olarak görülmektedir. Devedžić (2004) eğitimde de yapay zekâya ilişkin gelişme ve trendleri yakından takip etmemiz gerektiğine vurgu yapıyor. Örneğin, Web tabanlı öğretme ve öğrenmeye etkileri tartışılmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ ve eğitim ortamları ve uygulamaları ile ilgili sayısız ihtimalden söz etmek mümkün olabilir. Son zamanlarda Chen, Xie, Zou ve Hwang (2020) yapay zekâ tekniklerinin eğitim amaçlı benimsenmesini anlama ve iyileştirme konusuna olan ilginin her zamankinden daha yüksek olduğuna ve sadece eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda devlet sektörünün farklı alanlarında da araştırma ve incelemelerin sürdürüldüğüne dikkat çekmektedir.

Yapay zekâ kullanımının eğitimde fırsat eşitliğini olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşlerde ise fırsat eşitliğini daha çok bozacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Fırsat eşitliği konusunda neler yapılması gerektiği konusunda ise öğretmenler, alt yapının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

güçlendirilerek her bireye eşit erişim imkanlarının devlet tarafından sağlanmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir. Ouyang ve Jiao'a (2021) göre, farklı eğitim teknolojilerinin sınıflarda kullanımı genellikle farklı felsefi ve pedagojik bakış açıları anlamına gelir ve bu da öğrenme ve öğretimin kalitesi üzerinde kritik etkiler yaratır. Yapay zekânın eğitimdeki farklı rollerinin neler olduğunu, yapay zekânın mevcut eğitim ve öğrenme teorileriyle nasıl bağlantılı olduğunu ve yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının öğrenme ve öğretimi ne ölçüde etkilediği birçok çalışma ile irdelenmiştir. Bu çalışmada da yapay zekânın fırsat eşitliği üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı düşülse de iyi bir eğitim politikası ile dezavantajlı bölgeler ve kişiler için önemli bir fırsat eşitliği aygıtı olabilir. Öğretmenlerin yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin ütopya ifadelerinde eğitimde bireyselleşme ve fırsat eşitliğini gerçekleşmesini istedikleri ütopyalar olarak tanımlamışlardır. Eğitimde bireyselleşmeye ilişkin ütopyanın önemli ölçüde görüş alması gelecekte yapay zekâ uygulamalarının eğitimde farklı sanal eğitim düzenlemelerini getireceğini düşündürtmekte olduğunu kabul etmek gerekir. Bu çerçevede yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları ve ortam düzenlemelerine, okul fiziksel yapılarında ve programlarında acilen yer verilmesi gerekmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Alam, A. (2021). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial ıntelligence in education. *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)*, Nagpur, India, 1-8, doi: 10.1109/ICCICA52458.2021.9697272.

Anugerah, G.B. and Hidayanto, A.N. (2023). What factors contribute to the acceptance of artificial ıntelligence on healthcare sector: a systematic review, 2023 3rd International Conference on Intelligent Cybernetics Technology andamp; Applications (ICICyTA).

Avella, J.T., Kebritchi, M., Nunn, S.G., and Kanai, T. (2016). Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review, *Online Learn., 20* (2), 1–17.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (1), 71-88.

Barodi, M. and Lalaoui, S. (2023). Moroccan public administration in the era of artificial ıntelligence: What challenges to overcome?, 2023 9th International Conference on Optimization and Applications (ICOA), AbuDhabi, United Arab Emirates, 2023, pp. 1- 6, doi: 10.1109/ICOA58279.2023.10308838.

Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review, in *IEEE Access*, 8, 75264-75278, doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Chen, X., Xie, H., Zou, D. and Hwang, G. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial ıntelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 1*, 1-22. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Devedžić, V. (2004). Web intelligence and artificial ıntelligence in education. *International Forum of Educational Technology and Society,* 7 (4), 29-39. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.7.4.29

Du, H. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: an empirical study. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 559. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03101-6

Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S. and Kaynak, O. (2022). Quo vadis artifcial intelligence? *Discover Artifcial Intelligence, 2* (4), 1-19. | https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., and Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: Anargument for AI in education.* Pearson Education, London.

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China, *Learnıng, Medıa And Technology, 45* (3), 298–. ://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236

Kushmar, L.V., Vornachev, A.O Korobova.I.O. ve Kaida, N.O. (2022). Artificial ıntelligence in language learning: What are we afraid of Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL (8). 262-273. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.18

Legg, Shane and Hutter, Marcus. (2008). Universal Intelligence: A Definition of Machine Intelligence. Minds and Machines. 17. 10.1007/s11023-007-9079-x.

Mahadevaiah, G., Prasad, R.V., Bermejo, I., Jaffray, D., Dekker, A. and Wee, L. (2020). Artificial intelligence-based clinical decision support in modern medical physics: Selection, acceptance, commissioning, and quality assurance, *Med. Phys., 47* (5), 228–235. https://doi: 10.1002/mp.13562

Ouyang, F. and Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 2, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020.

Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Techonology. 2* (3), 142-146.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice,* Sage.

Roll, I., and Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial ıntelligence in education. *Int J Artif Intell Educ, 26,* 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3

Russell, S. J. 1., Norvig, P., and Davis, E. (2010). Artificial intelligence: A modern approach. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1350-1374.
Araştırma Makalesi / Research Paper

UNESCO, (2019). *Artificial ıntelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, Paris.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yudkowsky and Eliezer (2007). *Level of Organizations in General Intelligence. Artificial General Intelligence*. Berlin: Springer.

Zhang, J., and Zhang, Z. (2024). AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning, 1*–15. https://doi.org/10.1111/jcal.12988

Uğurlu, C.T. ve Usta, H.G. (2025). Yapay zekânın (yz) eğitime yansımaları: Öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1350-1374.
DOI. 10.51460/baebd.1578952

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitim

Inclusive Education in the Social Studies Curriculum of Canada (Province of British Columbia)

Elif ERGENE, Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, eergene18@posta.pau.edu.tr

Fisun BOZKURT, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, fisunbozkurt@pau.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 2 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2025). Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1375-1400.
DOI. 10.51460/baebd.1612384

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Sosyal bilgiler eğitimi, insanın doğuştan sahip olduğu onurun, eşit ve devredilemez haklarının dünyada özgürlük, adalet ve barışın temeli olduğunu kabul eden kapsayıcı ve demokratik bir toplumun yaratılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, kapsayıcı ve demokratik bir toplumun yaratılmasına ve ilerletilmesine katkıda bulunmayı hedefleyen Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenmiştir. Çalışmanın amacı Britanya Kolumbiyası eyaletinin çok kültürlü yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersi öğretim programında kapsayıcı eğitimle ulusal kimlik geliştirme söyleminin nasıl temsil edildiğini analiz etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup programdan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın temel veri kaynağını, Britanya Kolumbiyası Eyaleti'ne ait sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2019) oluşturmaktadır. Bu program, okul öncesi eğitimden lise 10. sınıfa kadar olan seviyeleri kapsamaktadır. Çalışmada Britanya Kolombiyası sosyal bilgiler dersi öğretim programının, kapsayıcı eğitime güçlü bir vurgu yaparak tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve geçmişlerini dikkate aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere, konuları yerel topluluklara, öğrencilerin ilgi alanlarına ve güncel olaylara uygun şekilde seçme özgürlüğü tanınarak, öğretim sürecine esneklik kazandırılmıştır. Programda çeşitliliğe değer verilmekte ve tüm öğrencilere eğitime eşit erişim, katılım ve başarı için gereken desteğin sağlanması hedeflenmektedir. Program kapsamında ırkçılık karşıtı çalışmalar gençleri de çözümün bir parçası haline getirmenin ve daha adil, eşitlikçi, kapsayıcı bir eyalet inşa etmenin yolu olarak görülmektedir. Kapsayıcı bir sosyal bilgiler eğitimi, sınıf ve okul içinde öğrenenler topluluğunu teşvik etmeli, öğrenci katılımına, müzakereye, karar vermeye ve eyleme olanak tanımalı, çeşitliliği demokrasinin temel unsurları olarak benimsemeli ve bu yönelimi yansıtan içerik ve becerileri içermelidir.
Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Kapsayıcı eğitim, Öğretim programları, Kanada, Britanya Kolumbiyası.

Abstract. Social studies education plays a key role in the creation of an inclusive and democratic society that recognises the inherent dignity, equal and inalienable rights of human beings as the basis for freedom, justice and peace in the world. In this study, the Canadian (Province of British Columbia) social studies curriculum, which aims to contribute to the creation and advancement of an inclusive and democratic society, is examined. The aim of the study is to analyse how the discourse of developing national identity through inclusive education is represented in the social studies curriculum due to the multicultural structure of the province of British Columbia. Document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study and the data obtained from the curriculum were analysed by descriptive analysis method. The main data source of the study is the social studies curriculum (2019) of the Province of British Columbia. This programme covers the levels from pre-school education to high school grade 10. The study found that the British Columbia social studies curriculum has a strong emphasis on inclusive education, taking into account the diverse needs, interests, and backgrounds of all students. In addition, teachers are given the freedom to choose topics that are relevant to local communities, students' interests and current events, thereby providing flexibility in the teaching process. The programme values diversity and aims to provide all students with the support needed for equal access, participation and success in education. Anti-racism work within the programme is seen as a way of making young people part of the solution and building a more just, equitable and inclusive state. An inclusive social studies education should foster a community of learners within the classroom and school, allow for student participation, debate,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

decision-making and action, embrace diversity as essential elements of democracy, and include content and skills that reflect this orientation.
Keywords: Social studies, Inclusive education, Curriculum, Canada, British columbia.

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2025). Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1375-1400.
DOI. 10.51460/baebd.1612384

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Inclusive education is a fundamental human right and a systematic process of educational reform that aims to overcome barriers and ensure equal participation of all students in learning experiences and environments with their peers of the same age group (Graham, 2020). Its main goal is to bring together diverse student groups in a heterogeneous classroom environment and ensure that each student actively participates in the educational process. Inclusive education is based on values of diversity, participation, belonging, justice, and a rights-based approach. Diversity refers to the acceptance of differences in characteristics such as age, ethnicity, race, gender, disability, socioeconomic status, language, religion, and geographical location, without judgment or evaluation, and seeks to eliminate social exclusion (Ainscow, 2020). Inclusive education offers numerous benefits. Children in inclusive environments can learn communication, social, and academic skills faster than their peers in segregated settings with similar characteristics. Inclusive education acknowledges that students may have different abilities, learning styles, and needs, which fosters respect for students. Inclusive classrooms encourage stronger social integration among students. Having different student groups together allows students to interact with each other and understand one another. Educating students with different needs together can contribute to the development of empathy in other students. This can help students understand different perspectives. By offering individualized learning plans and support mechanisms to students, each student's strengths can be developed, and their weaknesses can be addressed. Educating individuals with different abilities together can contribute to creating a more inclusive approach within society.

The core philosophy of inclusive education aims to make the structure of society fairer, which is directly related to the mission of social studies education in nurturing good citizens (Fırat, 2021). Inclusive education is an approach that aims to bring together diverse student groups in heterogeneous classrooms and ensure that each student actively participates in the educational process. Social studies, on the other hand, aims to equip students with the skills to understand and evaluate their societies, histories, cultures, economies, and political systems. Social studies is a unique field for exploring diversity, democracy, and social justice (Lang, 2010). Inclusive education aims to integrate this diversity into classrooms, making it essential for social studies to provide students with an inclusive perspective. Social studies is considered one of the most suitable subjects for developing empathy skills (Morris, 1998). In inclusive education, where students are with peers who have different needs, these empathy skills become even more crucial. Values such as respect for differences, justice, equality, kindness, and sensitivity in inclusive education are also key values of social studies (Öner & Çengelci-Köse 2022). Inclusive education aims to implement these values and support every student in benefiting equally from opportunities. Social studies education raises students' awareness of participating actively in their communities. Inclusive education aims to make this participation possible for every student. For these reasons, social studies can be seen as an important tool in achieving the goals of inclusive education.

This study examines the Social Studies curriculum of the Canadian province of British Columbia, which aims to contribute to the creation and advancement of an inclusive and democratic society. The purpose of the study is to analyze how the discourse of inclusive education and national identity development is represented in the Social Studies curriculum of British Columbia, due to the province's multicultural structure. Another reason for selecting the Social Studies curriculum of British Columbia is the lack of studies found in the literature on this topic

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2025). Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1375-1400.
DOI. 10.51460/baebd.1612384

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Method. In this study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, has been used. Document analysis is a method that can be used both as a data collection technique and as a research design (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the Social Studies Curriculum of British Columbia has been examined 19 in a detailed and holistic manner. The data source for the study is the 2019 Social Studies curriculum of the province of British Columbia, Canada, which includes levels from preschool to 10th grade. Official program guidelines were used as the data source in the study, and these guidelines were obtained from the official ministry website. The data sources of the study are as follows:

- Social Studies | Building Student Success - B.C. Curriculum
- Curriculum Overview | Building Student Success - B.C. Curriculum
- Indigenous Education Resources | Building Student Success - B.C. Curriculum
- Anti-Racism | Building Student Success - B.C. Curriculum Data Analysis

For data analysis, the descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis types, has been used. Descriptive analysis is defined as the summarization and interpretation of data obtained through various data collection techniques based on predefined themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the data were examined in terms of how the program addresses inclusive education.

Results. The British Columbia Social Studies curriculum emphasizes inclusive education, encouraging students to understand different perspectives, develop critical thinking skills, and contribute as active participants in society. The program allows students to explore their own identities, values, and viewpoints while aiming to create a more inclusive society through the acceptance of differences and the reinforcement of democratic values. Students acquire problem-solving skills by seeking answers to open-ended questions, critically evaluating and synthesizing information, and effectively expressing their ideas. This process teaches students not only to acquire knowledge but also to make ethical judgments, evaluate different ideas with open mindedness, and make decisions that contribute to an inclusive society. Thus, the Social Studies curriculum supports an educational approach that fosters democratic participation and nurtures informed and sensitive individuals.

The British Columbia Social Studies curriculum emphasizes inclusive education by integrating Indigenous perspectives, knowledge, and cultural heritage throughout the program (both explicitly and implicitly) at all grade levels. The program aims not only for students to understand their own cultural heritage but also to develop respect for other cultures. Indigenous worldviews and knowledge are naturally embedded in learning standards and assessment processes, allowing students to develop the skill to critically evaluate different perspectives. This inclusive approach encourages teachers to collaborate with local Indigenous communities and use cultural materials in an accurate and respectful manner. By ensuring that Indigenous voices are heard within the educational system, the curriculum supports social equality and cultural diversity. The program contributes to the construction of a fairer and more inclusive society by helping all students adopt cultural awareness and democratic values throughout their learning journey.

The British Columbia Social Studies curriculum grants teachers the flexibility to select topics that are relevant to local communities, student interests, and current events, thus adding a flexible dimension to the teaching process. This flexibility creates a more interactive, research-based learning environment that caters to students' diverse needs and interests. The program also promotes inclusivity, equality, and accessibility by encouraging an instructional and assessment approach that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

reflects classroom diversity. Students are given opportunities to understand, respect, and participate in the learning process. With suggestions and guidelines for creating a positive classroom climate, teachers aim to provide an inclusive learning experience that makes students feel comfortable. In this context, the Social Studies curriculum emphasizes the need for all students to be included in the learning process and to be provided with equal opportunities, demonstrating its commitment to inclusive education.

The British Columbia Social Studies curriculum aims to offer differentiated learning opportunities tailored to students' individual needs. Personalized learning acknowledges that each student learns at their own pace and in different ways, providing flexibility for teachers. Students are encouraged to develop learning plans that align with their interests and needs, thus engaging more actively in their learning processes. This approach supports lifelong self-directed learning by offering students more choices and control. Moreover, the inclusive structure of the program aims to ensure equal access and participation for all students, particularly by adopting a teaching approach sensitive to classroom diversity. Teachers use instructional strategies that address students with different backgrounds, cultural identities, and abilities, aiming to maximize each student's potential. Creating school cultures that value diversity and providing flexible support to meet social and academic needs are also key components of the program.

Personalized teaching allows students to succeed in their learning journey by offering strategies tailored to their specific needs. Adapted programs for students with special needs are designed to facilitate their achievement of learning standards, and supports such as digital tools and assistive technologies are provided. In this regard, the program not only focuses on students' individual learning requirements but also aims to create an inclusive learning environment where all students can find equal opportunities.

The quality education approach proposed by the British Columbia Royal Commission aims to cultivate educated, critically thinking, and creative individuals who can contribute to the achievement of the social and economic goals of society. In this context, an educated citizen is defined as someone who not only develops their own potential but also fulfills their social responsibilities, actively participates in democratic processes, and respects diversity. Such a citizen possesses the ability to make independent decisions and has the capacity to contribute to society, the business world, and globally. The development of this type of citizen enables the preservation and enhancement of society’s tolerant and multifaceted structure, paving the way for the construction of a more just and inclusive society. British Columbia's education system aims to provide an equal learning environment for every individual to reach these goals, ensuring that educated individuals contribute to their communities in a responsible, ethically grounded, creative, and flexible manner.

Discussion and Conclusion. The British Columbia Social Studies curriculum places a strong emphasis on inclusive education, considering the diverse needs, interests, and backgrounds of all students. The program provides teachers with a flexible teaching approach that offers educational opportunities suited to students' individual pace and learning styles. Based on a personalized learning model, this approach encourages active student participation, ensures the personalization of learning processes, and allows students to have more control over their learning goals. Furthermore, the program values diversity and ensures that all students have the support required for equal access, participation, and success. School cultures created with sensitivity to students' different cultural, social, and academic backgrounds support inclusivity, fostering students' sense of value and promoting understanding of

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

others. In this context, teachers and school administrators are greatly responsible for creating a student-centered, flexible, and respectful educational environment. In conclusion, the British Columbia Social Studies curriculum provides an important framework for ensuring inclusivity, equality, and accessibility in education, aiming to provide students with a fairer, more respectful, and successful learning experience.

In conclusion, social studies education should help students acquire the knowledge, attitudes, and skills necessary to become active individuals in a diverse global society. It should also support students in developing a sense of responsibility to take action to transform the world into a more just place. Inclusive social studies education should foster a learning community within the classroom and school, facilitate student participation, dialogue, decision-making, and action, and embrace diversity and difference as fundamental elements of democracy. Furthermore, it should include content and skills that reflect this orientation. Such an educational approach can contribute to achieving social cohesion by enabling individuals to live together in diversity while also serving the goal of building a more equitable and inclusive society on a global scale.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Kapsayıcı eğitim, engelleri aşmayı amaçlayan, tüm öğrencilerin aynı yaş grubundaki akranlarıyla öğrenme deneyimlerine ve öğrenme ortamlarına eşit katılımlarını sağlamayı hedefleyen temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir reform sürecidir (Graham, 2020). Temel amacı, farklı öğrenci gruplarının heterojen bir sınıf ortamında bir araya gelmesini ve her öğrencinin eğitim sürecine etkin bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Kapsayıcı eğitim, farklılık, katılım, aidiyet, adalet ve hak temelli yaklaşım temelinde şekillenen bir anlayıştır. Çeşitlilik; yaş, etnik köken, ırk, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, coğrafi konum gibi özelliklerin farklılıklarını değerlendirmeksizin ve yargılamaksızın kabul etmeyi ve sosyal dışlamayı ortadan kaldırmayı ifade eder (Ainscow, 2020).

Kapsayıcı eğitimin birçok faydası bulunmaktadır. Kapsayıcı ortamlarda bulunan çocuklar, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan benzer özelliklere sahip akranlarına kıyasla öğretimsel hedeflerindeki iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha hızlı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı yeteneklere, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip olabilecekleri gerçeğini kabul eder ve bu da öğrencileri saygıya teşvik eder. Kapsayıcı sınıflar, öğrenciler arasında daha güçlü bir sosyal entegrasyonu destekler. Farklı öğrenci gruplarının bir arada bulunması, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlar. Farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bir arada eğitim görmesi, diğer öğrencilerde empati gelişimine katkıda bulunabilir. Öğrencilere bireysel öğrenme planları ve destek mekanizmaları sunularak, her bir öğrencinin güçlü yönlerini geliştirmesi ve zayıf yönlerini güçlendirmesi desteklenebilir. Farklı yeteneklere sahip bireylerin bir arada eğitim görmesi, toplumun genelinde daha kapsayıcı bir yaklaşımın oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bu faydalar, kapsayıcı eğitimin sadece bireyler için değil, aynı zamanda toplumlar için de önemli olduğunu göstermektedir. UNESCO'ya (2009) göre kapsayıcı eğitimin dört temel gerekçesi vardır: (1) Eğitimsel gerekçeye göre, kapsayıcı okullarda bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir. (2) Sosyal gerekçeye göre, kapsayıcı okullar olumlu tutum değişiklikleri sağlayarak, daha adil ve kapsayıcı bir topluma katkıda bulunmaktadır. (3) Ekonomik gerekçeye göre, öğrencilerine bir arada eğitim veren okullarda maliyetin azaldığı görülmektedir (4) Hukuki gerekçeye göre, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin (1989) I. kısım 1. maddesinde belirtilen çocuk tanımına göre, "Çoc*uğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır*". Bu ilkeye göre, tüm çocukların eğitim alma hakkı bulunmaktadır.

Kapsayıcılık, bireysel farklılıklara sahip çocukların eğitim sisteminden dışlanmasına (dışlama), eğitim sistemine dâhil edilmiş ancak farklılıkları nedeniyle genel okullardan ayrı tutulmasına (ayrımcılık) ve genel okullara dâhil edilmiş fakat farklılıkları nedeniyle ayrı sınıflarda eğitim verilmesine (entegrasyon) karşı çıkarak tüm öğrencilerin birlikte aynı ortamda öğrenim görmesini talep etmektedir (Öner ve Çengelci-Köse 2022). Uluslararası alanda kapsayıcı eğitimi teşvik eden ve fonlayan en önemli kurumlardan biri olan UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu) ise kapsayıcı eğitimi yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan ve aynı okullarda birlikte öğrenmelerini destekleyen bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2017). Kapsayıcılık Endeksi'nde eğitimde kapsayıcılık tanımları ise şunları içermektedir (Booth ve Ainscow 2011):

- Tüm öğrenci ve personele eşit değer vermek.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Öğrencilerin yerel okulların kültürlerine, müfredatlarına ve topluluklarına katılımını artırmak ve dışlanmalarını azaltmak.
- Okullardaki kültürleri, politikaları ve uygulamaları, bölgedeki öğrencilerin çeşitliliğine cevap verecek şekilde yeniden yapılandırmak.
- Sadece engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan olarak sınıflandırılanlar için değil, tüm öğrenciler için öğrenme ve katılımın önündeki engelleri azaltmak.
- Öğrencilerin yararına daha geniş çapta değişiklikler yapmak için belirli öğrencilerin erişimi ve katılımının önündeki engelleri aşma girişimlerinden öğrenmek.
- Öğrenciler arasındaki farklılıkları, üstesinden gelinmesi gereken sorunlar olarak değil, öğrenmeyi destekleyecek kaynaklar olarak görmek.
- Öğrencilerin kendi bölgelerinde eğitim alma hakkını tanımak.
- Okulları hem personel hem de öğrenciler için iyileştirmek.
- Okulların toplum oluşturmada ve değerler geliştirmede ve aynı zamanda başarıyı artırmadaki rolünü vurgulamak.
- Okullar ve topluluklar arasında karşılıklı olarak sürdürülebilir ilişkileri teşvik etmek.
- Eğitimde kapsayıcılığın, toplumda kapsayıcılığın bir yönü olduğunu kabul etmek.

Günümüzde kapsayıcı eğitim küresel bir hedef haline gelmiştir (BM Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, 2015) ve küresel aktörler bu fikri hayata geçirmeye ve uygulamaya çalışmaktadır [Örneğin BM, UNESCO, Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı (EASNIE), OECD]. Bu hedefe ulaşmak için, herkes için eğitim hakkı ve çeşitliliğe tüm yönleriyle değer veren demokratik bir toplum vizyonunun politika ve uygulamada yol gösterici ilkeler olması esastır. Herkes için kapsayıcı eğitim ortak bir planı, tüm Birleşmiş Milletler Üye Devletleri (2015) tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'ndeki (SKG) 4 numaralı sürdürülebilir kalkınma hedefi kapsamında sağlanmaktadır. Bu hedef doğrultusunda, devletlerden kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamaları ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeleri beklenmektedir. Hedefe ulaşılmasının izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik gösterge, 2030 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelli kişiler, yerli halklar ve hassas durumdaki çocuklar da dâhil olmak üzere hassas durumdaki kişilerin tüm eğitim seviyelerine eşit erişiminin sağlanmasıdır. Dolayısıyla SKG'nin vurguladığı kapsayıcılık kavramı, eğitimin her kademesine eşit erişimdir. UNESCO (2005) ise kapsayıcılığı, öğrenci çeşitliliğine olumlu yanıt veren ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirecek fırsatlar olarak gören dinamik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcılığa yönelik hareket sadece teknik veya kurumsal bir değişim değil, aynı zamanda net felsefesi olan bir harekettir (Merz-Atalik, 2024).

Kapsayıcı eğitimin temel felsefesi, toplumun yapısını daha adil hale getirme amacını taşır ve bu hedef sosyal bilgiler dersinin üstlendiği iyi vatandaş yetiştirme misyonu ile doğrudan ilişkilidir (Fırat, 2021). Bir ülkenin sosyal bilgiler programı, tıpkı anayasası gibi, o ülkenin değer yargılarını yansıtır. Sosyal bilgiler programının amacı, toplumsal bilinci uyandırmak, demokratik değerleri geliştirmek ve ulusal bütünleşmeyi teşvik etmektir (Pathak, 2012 s.5). Sağlam bir sosyal bilgiler eğitimi, tüm öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırma, toplumun değerleri ile bu değerlerin sonuçları ve uygulamaları hakkında eleştirel düşünme becerisi geliştirme gibi önemli bir misyon üstlenir. Bu süreçte öğrenciler, farklı disiplinlerden gelen bilgileri birbiriyle ilişkilendirir, bütünleştirir ve eleştirel bir perspektifle analiz eder. Sosyal bilgiler eğitimi, temel idealler ile toplumsal önyargıların etkileri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arasındaki çelişkileri ele alarak, bu alandaki işlev bozukluklarını inceleme sorumluluğunu taşır (Nelson ve Pang, 2014). Sorgulamaya dayalı bir yaklaşım kullanan sosyal bilgiler, öğrencilerin sorular üreterek, güvenilir kaynaklardan kanıt toplayarak ve analiz ederek, çoklu bakış açılarını dikkate alarak ve sosyal bilgiler bilgisi ve disiplin becerilerini uygulayarak geniş insan deneyimlerini incelemelerine yardımcı olur. Geçmişi incelemenin, bugüne katılmanın ve geleceği nasıl şekillendireceklerini öğrenmenin bir sonucu olarak sosyal bilgiler, öğrencileri toplumlarında yaşam boyu sürecek sivil söylem ve katılım uygulamalarına hazırlar. Sosyal bilgiler, insan hakları, yerel, ulusal ve küresel sorumluluklar bilgisini merkeze alarak öğrencilerin içinde yaşamak istedikleri adil bir dünya yaratmak için birlikte çalışmalarını destekler (NCSS, 2023). Bu nedenlerle, sosyal bilgiler dersi, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olarak görülebilir.

Kanada, çeşitliliğe yönelik kapsayıcı yaklaşımlarıyla uluslararası alanda tanınan bir ülke olarak öne çıkmaktadır. Kanada'da kapsayıcı eğitim modelini ve uygulamasını standartlaştıran tek bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Ülkede her eyaletin kapsayıcı eğitimi düzenlemek için kendi özerk stratejik eğitim planı vardır (Grynova ve Kalinichenko, 2018). Bununla birlikte, Kanada'nın bazı eyaletlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları, birçok ülkeye kıyasla daha ileri düzeyde kabul görmüş ve bu alanda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Köpfer ve Óskarsdóttir, 2019). Bu nedenle çalışmada, kapsayıcı ve demokratik bir toplumun yaratılmasına ve ilerletilmesine katkıda bulunmayı hedefleyen Kanada Britanya Kolumbiyası Eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, Kanada sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına dair yapılan çalışmalarda (Dere ve Akdeniz, 2021; İnci, 2009; Özkaral ve Karauğuz, 2015; Öztürk-Zayimoğlu ve Öztürk, 2013; Taşkın ve Bozkurt, 2022), genellikle Ontario eyaletine odaklanıldığı görülmüştür. Bursa ve Çengelci-Köse (2017) yaptıkları çalışmada, Türkiye ve Kanada Alberta eyaletinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Ergene ve Bozkurt (2023), Kanada Newfoundland ve Labrador eyaleti ile Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmasına odaklanmışlardır. Altun (2012) ise, Kanada Newfoundland ve Labrador eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki medya okuryazarlığı eğitimini incelemiştir. Bu çalışmaların yanı sıra literatürde sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitimi birlikte ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Öner ve Çengelci-Köse, 2022; Ünal, 2021; Fırat, 2021; Ryan, Jameson, Coleman, Eichelberger, Bowman, Conradi, Johnston ve McDonnell, 2019; Bayram, 2019; Şimşek, 2019; Samawi, 2017; Yıldırım, 2017; Urban, 2013). Urban (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarını kapsayıcı eğitim için nasıl hazırladığını araştırmıştır. Samawi (2017) ise çalışmasında özel eğitim bölümündeki sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına odaklanmıştır. Yıldırım (2017) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi incelemiştir. Bayram (2019) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamalarını incelemiştir. Ryan vd. (2019) tarafından ortaokuldaki önemli bilişsel engeli olan öğrencilerde yardımcı personel tarafından uygulanan sorgulamaya dayalı sosyal bilgiler öğretiminin etkinliği değerlendirilmiştir. Fırat (2021), Öner ve Çengelci-Köse (2022), Şimşek (2019) ve Ünal (2021) yaptıkları çalışmaların içeriğinde Türkiye'nin 2018 yılına ait sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığına yer vermişlerdir. İncelenen literatürde Kanada Britanya Kolumbiyası eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmaması dikkat çekmektedir. Bu nedenlerle çalışmada Britanya Kolumbiyası eyaletinin çok kültürlü yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersi öğretim programında

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kapsayıcı eğitimle ulusal kimlik geliştirme söyleminin nasıl temsil edildiğine odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Britanya Kolumbiyası eyaleti öğretim programları kapsayıcılık açısından nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?
2) Britanya Kolumbiyası eyaleti sosyal bilgiler öğretim programındaki kapsayıcılıkla ilgili amaçlar nelerdir?
3) Britanya Kolumbiyası eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim program tasarımı kapsayıcılık açısından nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?
4) Britanya Kolumbiyası eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim programında kapsayıcılık eğitim durumları ve değerlendirmede nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hem bir veri toplama tekniği olarak hem de bir araştırma deseni olarak kullanılabilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, Britanya Kolumbiyası eyaletinin çok kültürlü yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersi öğretim programında kapsayıcı eğitimle ulusal kimlik geliştirme söyleminin nasıl temsil edildiğine odaklanılmıştır. Bu kapsamda kapsayıcılık açısından programın yaklaşımı, amacı, tasarımı, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları incelenmiştir.

Çalışmanın temel veri kaynağını, Kanada'nın Britanya Kolumbiyası eyaleti 2019 yılına ait sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır ve bu program okul öncesi eğitimden lise 10. sınıfa kadar olan seviyeleri içermektedir. Araştırmada resmi program yönergeleri veri kaynağı olarak kullanılmış ve bu yönergeler resmi bakanlık web sitesinden elde edilmiştir. Çalışma verilerinin kaynakları şunlardır:

- Sosyal Bilgiler | Öğrenci Başarısını İnşa Etmek - B.C. Programı (Social Studies | Building Student Success - B.C. Curriculum)
- Programa Genel Bakış | Öğrenci Başarısını İnşa Etmek - B.C. Programı (Curriculum Overview | Building Student Success - B.C. Curriculum)
- Yerel Halk Eğitimi Kaynakları | Öğrenci Başarısını İnşa Etmek - B.C. Programı (Indigenous education resources | Building Student Success - B.C. Curriculum)
- Irkçılık Karşıtlığı | Öğrenci Başarısını İnşa Etmek - B.C. Programı (Anti-Racism | Building Student Success - B.C. Curriculum)

Veri analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analiz türlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, veriler kapsayıcı eğitim perspektifinden değerlendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Araştırmanın veri kaynaklarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, önce kapsayıcılık açısından Britanya Kolumbiyası öğretim programlarının genel yapısına değinilmiştir. Daha sonra kapsayıcılık açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları, tasarımı, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları incelenmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Britanya Kolumbiyası öğretim programlarının kapsayıcılık açısından genel yapısına ilişkin bulgular

Britanya Kolumbiyası eyaletinde, Métis ve Inuit halklarıyla birlikte yaşayan 200'den fazla ilk halk topluluğunun yanı sıra, 200'den fazla farklı ülke veya bölgeden gelen göçmenler bulunmaktadır. Eyalet okulları farklı geçmişlere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip gençleri içerdiği için programlarda tüm öğrenciler için kapsayıcılık, eşitlik ve erişilebilirlik önemli bir odak nokta olmuştur. Anaokulundan 12. sınıfa kadar olan okul sistemi tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmaktadır. Öğretmenler, programları desteklemek için belirli konuları, etkinlikleri ve kaynakları seçerken, bu seçimlerin tüm öğrenciler için ***katılımı, eşitliği ve erişilebilirliği*** desteklediğinden emin olmaya teşvik edilmektedir. Özellikle sınıf içi öğretimin, değerlendirme ve kaynakların çeşitliliğe duyarlılık göstermesi, olumlu rol modellerini içermesi ve ***kapsayıcılık, saygı ve kabul*** gibi temaları yansıtması hedeflenmektedir. Okul sistemi, tüm öğrencilerin başarılı olmasını destekleyen koşulları oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bu koşullar şunları içerir:

- Tüm öğrenciler için kaliteli eğitime eşit erişim ve eşit katılım
- Çeşitliliğe değer veren ve öğrencilerin farklı sosyal ve akademik ihtiyaçlarına cevap veren okul kültürü
- Başkalarını anlamayı ve herkese saygıyı teşvik eden okul kültürü
- Güvenli ve sıcak okul ortam
- Adil ve hakkaniyetli muameleyi teşvik eden politikalar ve uygulamalar
- Okul topluluğunun tüm üyelerine ses veren süreçler

Britanya Kolumbiyası okul sistemi içinde farklılıkların onurlandırılması, kabul edilmesi ve olumlu bir şekilde kullanılması durumunda, öğrenme ve çalışma ortamlarının kalitesinin de artacağı öngörülmektedir. Kapsayıcı eğitim kapsamında Britanya Kolumbiyası eyaletinde ırkçılık karşıtı eğitimi destekleyen bir kılavuz (Irkçılık Karşıtlığı: Öğretmenler İçin Bir Kılavuz) yayınlanmıştır. Bu kılavuz ırkçılığı ve ayrımcılığı bizzat deneyimlemiş (yerli, siyah ve renkli) öğretmenler tarafından, meslektaşlarının ırkçılık karşıtı eğitim hakkında bilgi edinmelerine ve öğrencileriyle birlikte harekete geçmelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kılavuz, Britanya Kolumbiyası'ndaki öğretmenlere, ırkçılık karşıtı eğitimi, öğretim uygulamalarına dahil etmeleri, öğrenmeyi teşvik etmeleri, nefreti ele almaları ve çeşitliliği kutlamaları için ek araçlar ve stratejiler sunmaktadır. Irkçılık karşıtı çalışmalarının, tüm öğretim programlarına ve tüm sınıf seviyelerine uygulanması hedeflenmektedir. Kılavuzda, tüm öğretim programları ve sınıf seviyelerine uygun sorgulama yoluyla ırkçılık karşıtı bir bakış açısını uygulamaya dair bazı örnekler sunulmuştur. Bu kapsamda Tablo 1'de kılavuzda sosyal bilgiler dersi öğretim programının farklı sınıf seviyelerine ilişkin verilen örneklere yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Sosyal bilgilerde sorgulama yoluyla ırkçılık karşıtı bir bakış açısının uygulanmasına dair örnekler

Sınıf Seviyesi	Müfredat Yeterliliği	Sorgulama Yoluyla Anti-Irkçı Bir Bakış Açısını Uygulamak
7	Geçmişteki veya günümüzdeki insanların, yerler, meseleler veya olaylar hakkındaki farklı bakış açılarını açıklayın ve farklı zamanlar ve yerlerdeki insan kültürlerinin ve toplumlarının değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını karşılaştırın.	Farklı insan gruplarının deneyimleri, onların insanlar, yerler, meseleler veya olaylar hakkındaki bakış açılarını nasıl şekillendirir?
8	Hikâyeler, anlatılar, haritalar veya metinleri oluşturan kişilerin hangi unsurları önemli olarak belirlediğini tespit edin.	Farklı gruplar, anlatılar, haritalar veya metinlerde neyin önemli olduğu konusunda neden farklı bakış açılarına sahiptir?
9	Aynı zaman dilimindeki farklı gruplar için süreklilikleri ve değişimleri karşılaştırın.	Kanada'nın sömürgeleştirilmesi ile Yatılı Okulların kuşaklar arası etkileri arasındaki ilişki nedir?
10	Geçmişteki ve günümüzdeki eylemler hakkında mantıklı etik yargılarda bulunun ve bunları hatırlamanın ve bunlara tepki vermenin uygun yollarını değerlendirin.	Geçmişte ve günümüzdeki adaletsiz veya ayrımcı eylemlere, (Örneğin: Japonların toplama kamplarına yerleştirilmesi veya Çinli Baş Vergisi gibi olaylara) nasıl yanıt verilmesi gerektiği konusunda insanların farklı bakış açılarını nasıl anlayabiliriz?

Kılavuzda ayrıca, disiplinler arası uygulamaların hem eğitimciler hem de öğrenciler için daha derin ve bütüncül bir ırkçılık karşıtı öğrenme yaklaşımını teşvik edeceği öngörülmektedir. Bu kılavuzda öğretmenlere yönelik yararlı öneriler ve tavsiyeler yer alsa da öğretmenlerin topluluk dinamikleri, öğrencilerinin ihtiyaçları ve sınıflarına özgü diğer faktörleri göz önünde bulundurarak ek araştırmalar yapmaları ve kendi yöntemlerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Irkçılık karşıtlığına ilişkin bu çalışmaya ihtiyaç duyulmasının nedeni COVID-19 pandemisinin başlangıcından itibaren, kamuoyunda geniş yankı uyandıran ırkçılık olaylarının hem bireyler arası hem de sistemik düzeylerde nasıl gerçekleştiğine dair farkındalığı arttırmış olmasıdır. Ayrıca Britanya Kolumbiyası'ndaki öğrencilerin %58'i, diğer öğrencilerin ırk veya etnik kökenleri nedeniyle hakarete uğradığını, zorbalığa maruz kaldığını veya dışlandığını gözlemlediğini bildirmiştir (Angus-Reid/UBC anketi, 2021). Her yıl yayımlanan Britanya Kolumbiyası Eğitim Bakanlığı'nın, yerli öğrencilerin eğitim sistemindeki performanslarını izlemek amacıyla "*Ne Durumdayız*?" (How Are We Doing?) *Yerli Performans Verileri* adlı raporun 2021/22 eğitim yılına ilişkin verileri yerli öğrencilerin, yerli olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda zorbalığa, alaya veya dışlanmaya maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Kılavuzda bu durumun, Kanada'nın eğitim tarihinde birçok yerli halkın maruz kaldığı çok nesilli sistemik ırkçılığı kapsadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle genç nesillerin ayrımcılığı ve bunun Britanya Kolumbiyası genelinde insanları nasıl etkilediğini ve etkilemeye devam ettiğini öğrenmelerinin hayati önem taşıdığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca ırkçılığın gerçeklerini kavrayarak, gençleri de çözümün bir parçası haline getirmenin daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eyalet inşa etmenin yolu olduğu belirtilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu kapsamda 2022 yılında, eyalet genelinde 7-12. sınıf öğrencilerinin eyaletteki okullarda yaşadıkları ırkçılık deneyimlerini paylaşmaları için Bakanlık Gençlik Diyalog Oturumları düzenlenmiş, 2023 yılı itibarıyla, tüm öğrencilerin Yerli Odaklı Mezuniyet Gerekliliğini karşılaması zorunlu hale getirilmiştir. Bu yeni mezuniyet şartı, Britanya Kolumbiyası'ndaki tüm öğrencilerin Kanada'daki yerli halkların deneyimlerini, kültürlerini ve tarihlerini daha derinlemesine anlamalarını hedeflemektedir. Ayrıca Britanya Kolumbiyası Öğretmenler Konseyi (BCTC) Mesleki Standartları, 2019 yılında güncellenmiş ve buna eğitimciler için 9. mesleki standart eklenmiştir. Bu standart, eğitimcilerin İlk halklar, Inuit ve Métis topluluklarının kültürel mirasına duyarlılık göstermesini, geçmişin etkilerini anlamasını ve uzlaşma ile iyileşme süreçlerine aktif olarak katkıda bulunmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu standart şu ifadeyi içermektedir:

"Eğitimciler, Kanada'daki ilk halklar (First Nations), Inuit ve Métis topluluklarının değerlerini ve tarihini, ayrıca geçmişin günümüz ve gelecek üzerindeki etkisini tanır ve saygı gösterir. Eğitimciler, güven, uzlaşma ve iyileşme süreçlerine katkıda bulunur. Eğitimciler, İlk halklar, Inuit ve Métis topluluklarının bilgi ve yaşam biçimleri, tarihleri ve kültürleri hakkında daha derin bir anlayışı teşvik eder."

Sonuç olarak, Britanya Kolumbiyası eğitim sisteminin her öğrencinin öğrenme, başarılı olma, başkalarıyla iş birliği yapma fırsatına sahip olmasını hedeflenmektedir. Kapsayıcı bir eğitim sisteminin daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eyalet inşa etmenin temeli olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminde hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik resmi düzenlemeler yapılmaktadır.

Kapsayıcılık açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının amacına ilişkin bulgular

Britanya Kolumbiyası eyaleti sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrencilere Kanada toplumu, demokratik kurumlar ve Kanada vatandaşlarının hakları ve sorumlulukları hakkında bilgi edinme fırsatları sağlamaktadır. Öğrenciler kendi toplumlarında alınan kararlar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabileceklerini ve kendileri için önemli olan davaları nasıl savunabileceklerini araştırmaktadır. Bu ders kapsamında öğrencilerin sağlıklı ve kapsayıcı bir demokrasi inşa etmede farklı görüş ve perspektiflere açık olmanın, hoşgörünün ve medeni tartışma kültürünün önemini kavramaları hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler programında kapsayıcılıkla ilişkili olarak aşağıdaki hedeflere yer verilmiştir. Bu hedeflere ulaşılmasıyla öğrencilerin eğitimli vatandaşlar olarak gelişmelerine katkıda bulunulacağı belirtilmektedir. Bu kapsamada öğrencilerden beklenenler şunlardır:

"*Demokratik bir toplumda katılım için gerekli yetkinlikleri geliştirmek. Farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmak, farklı değerlere ve görüşlere saygı göstermek, bilgi toplamak ve eleştirel bir şekilde analiz etmek, bilinçli kararlar almak ve görüşlerini etkili bir şekilde iletmek.*

Geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bağlantıları ve toplumların, özellikle kendi toplumunun gelişimini ve evrimini şekillendiren insanları, olayları ve eğilimleri anlamak. Kanada'nın geçmişi ve şimdiki durumunun tam anlaşılması, özellikle Kanada yerlilerinin tarih ve kültürünün anlaşılmasını içerir."

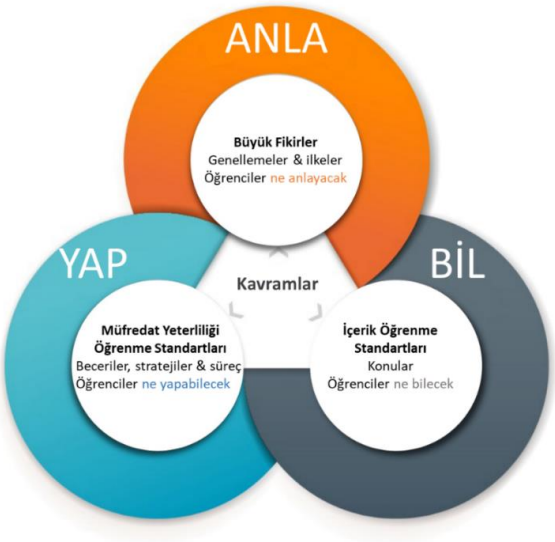
Kapsayıcı eğitim perspektifinden ele alındığında, sosyal bilgiler dersi öğretim programı tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve eşit şekilde katılımını desteklemeyi hedeflemektedir. Program, öğrencilerin kendi kimliklerini, bakış açılarını ve değerlerini anlamalarına katkı sunarken, aynı zamanda farklı toplumsal grupların deneyimlerini anlamalarını ve çok kültürlü toplumlarda birlikte yaşama

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler; eleştirel düşünme, empati, açık fikirlilik, iletişim ve iş birliği gibi temel yeterlilikleri edinmekte ve farklı bakış açılarını değerlendirme, demokratik katılım mekanizmalarını kullanma ve toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirme konularında bilinçlenmektedirler. Sosyal bilgiler programı aracılığıyla kazandırılan bilgi, beceri ve yeterlilikler, öğrencileri yalnızca bireysel akademik başarıya değil, aynı zamanda farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle birlikte demokratik, eşitlikçi ve kapsayıcı bir topluma etkin şekilde katkıda bulunmaya hazırlamaktadır. Bu doğrultuda programın, öğrencilerin hem yerel hem de küresel düzeyde sorumlu ve bilinçli vatandaşlar olmalarına yönelik gerekli donanımı kazanmalarını destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir.

Kapsayıcılık açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının tasarımına ilişkin bulgular

Programda tüm öğrenme alanları, öğrenmeye yönelik kavram temelli ve yetkinlik odaklı bir yaklaşımı desteklemek için "Bil-Yap-Anla" modeline dayanmaktadır. Programın dört temel özelliği vardır: *İçerik (Bilmek), Müfredat Yetkinlikleri (Yapmak) ve Büyük Fikirler (Anlamak). Bunlar daha derin öğrenmeyi desteklemek için birlikte çalışır.*



Şekil 1. Bil-Yap-Anla modeli

Büyük fikirler

Büyük Fikirler, program modelinin "anlama" bileşenini oluşturmakta ve öğrencilerin öğrenim süreçleri sonucunda geliştirdikleri derin kavrayışları temsil etmektedir. Büyük Fikirler, program süresince hem karmaşıklık düzeyi hem de öğrencilerin günlük yaşamlarıyla kurduğu bağlantı açısından içgörüler sunmaktadır. Aşağıdaki örnekler, kapsayıcı eğitim açısından programda Büyük Fikirlerin derinlemesine nasıl teşvik edildiğini ve geliştirildiğini göstermektedir (Tablo 2).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Sınıf seviyesine göre kapsayıcı eğitimle ilişkili büyük fikirlere örnekler

Sınıf seviyesi	K	3	5	9
Büyük Fikirler	Kendimiz ve ailelerimizle ilgili hikâyeler ve gelenekler, kim olduğumuzu ve nereden geldiğimizi yansıtır.	Yerli halklar hakkında bilgi edinmek, çok kültürlü farkındalığı geliştirir ve çeşitliliğe saygıyı teşvik eder.	Göç ve çok kültürlülük, Kanada toplumunu ve kimliğini şekillendirmeye devam etmektedir.	Güç eşitsizlikleri, bireyler arasındaki ve toplumlar arasındaki ilişkilerin dengesini değiştirir.

Tablo 2 incelendiğinde bu öğretim programının kapsayıcı eğitimi destekleyen bir çerçeve sunduğu görülmektedir. Program kapsamında, Kanada'nın tarihi ve sosyo-kültürel yapısını oluşturan unsurlar derinlemesine incelemekte ve farklı bakış açıları gözetilmektedir. Ayrıca, göçmenlik ve çok kültürlülük konularının ele alınması, Kanada'nın çok sesli toplumsal yapısının farkındalığını artırarak, öğrencilerin farklı kültürler arası etkileşimler hakkında bilgi sahibi olmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, toplumsal dinamiklerin sürekli değişim içinde olduğu gerçeği, öğrencilere güncel meselelerle bağlantı kurma ve yenilikçi düşünme yetisi kazandırarak, kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, bu öğretim programının, bireylerin farklı kimlikler ve kültürel geçmişler konusunda duyarlılığını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda daha adil ve kapsayıcı bir toplumu hedefleyen bir yaklaşım benimsediği söylenebilir.

Program yeterlilikleri

Müfredat yeterlilikleri, program modelinin "yap" bölümünü temsil eder ve öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için ne yapacaklarını tanımlamaktadır. Program yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmelerini göstermenin birden fazla yolunu keşfetmelerine ve bulmalarına olanak sağlamak için mümkün olduğunca esneklik ve yaratıcılığı teşvik etmeye odaklanmaktadır. Programda yeterlilikleri, soruşturma, önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden ve sonuç, bakış açısı ve etik yargı olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır ve her sınıf seviyesinde bu başlıklar altında öğrencilerin yapması gerekenler belirtilmiştir. Tablo 3'te kapsayıcı eğitim açısından programdaki yeterlik örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.
Sınıf seviyesine göre kapsayıcı eğitimle ilişkili program yeterlilik örnekleri

Sınıf seviyesi	3	5	7	9
Program Yeterlilikleri	İnsanların, olayların veya yerlerin çeşitli bireyler ve gruplar için neden önemli olduğunu açıklayın.	Paydaşların inançları, değerleri ve motivasyonları hakkında çıkarımlar yaparak konulara, gelişmelere veya olaylara ilişkin bakış açılarını açıklayın	Geçmişteki veya şimdiki insanlara, yerlere, meselelere, olaylara ilişkin farklı bakış açılarını açıklayın ve karşılaştırın.	Çeşitli kaynaklarda yer alan örtük ve açık etik yargıları belirleyin.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3 incelendiğinde program yeterlilikleri, kapsayıcı bir eğitim anlayışına odaklanarak öğrencilerin farklı zamanlarda ve yerlerdeki insan kültürlerini, değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını anlamalarına, bunları karşılaştırmalarına ve etik yargılarda bulunmalarına olanak tanımaktadır. Program, öğrencilerin paydaşların inançlarını, değerlerini ve motivasyonlarını göz önünde bulundurarak konulara dair derinlemesine çıkarımlar yapmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, çok kültürlü farkındalık geliştirmeyi ve tarihsel bağlamda doğru ve adil değerlendirmeler yapmayı amaçlamaktadır.

İçerik

İçerik, program modelinin "bilme" kısmını temsil eder ve öğrencilerin her sınıf düzeyinde ne öğreneceğini belirleyen kavramları veya konuları içermektedir. İçerik bilgi açısından zengin olmasının yanı sıra, öğrencilerin program yeterliklerini gösterme çabalarına yardımcı olmak ve öğrencileri büyük fikirlere yönlendirmek için destekleyici bir yapı görevi görmektedir. Tablo 4'te kapsayıcı eğitim açısından programdaki içerik örnekleri paylaşılmıştır.

Tablo 4.
Sınıf seviyesine göre öğrenme alanları ve kapsayıcı eğitimle ilişkili içerik örnekleri

Sınıf seviyesi	**İçerik**
k	• Bireylerin ve ailelerin farklılıkları ve benzerlikleri • Kişisel ve aile geçmişi ile gelenekler • Bireylerin ve ailelerin ihtiyaçları ve istekleri • Bireylerin ve grupların hakları, rolleri ve sorumlulukları • Yerel toplulukta ve yerel ilk halklar topluluklarındaki insanlar, yerler ve olaylar
1	• Yerel topluluğun organizasyonu sağlayan ve topluluğun ihtiyaçlarını karşılayan özellikleri • Yerel ve diğer topluluklardaki çeşitli kültürler, geçmişler ve bakış açıları • Bir topluluk ile çevresi arasındaki ilişkiler • Yerel topluluktaki roller, haklar ve sorumluluklar • Yerel toplulukta ve yerel ilk halklar topluluklarındaki önemli olaylar ve gelişmeler
2	• En az bir Kanada ilk halk topluluğu ve kültürü de dahil olmak üzere Kanada'daki ve dünyadaki toplulukların ve kültürlerin çeşitlilik arz eden özellikleri • Topluluklarda bireylerin ihtiyaç ve isteklerinin nasıl karşılandığı • Farklı topluluklardaki insanlar ile çevre arasındaki ilişkiler • Bireylerin bölgesel ve küresel düzeydeki hak ve sorumlulukları
3	• Yerel ilk halklar ve küresel yerli halkların kültürel özellikleri ve yaşam biçimleri • Halklar ve kültürler arasında paylaşılan ve ortak olan yaşam unsurları • Küresel ve yerel yerli halkların kültürel ve teknolojik yeniliklerinin birbirleriyle bağlantıları • Yerel ve küresel yerli toplumlarda yönetim ve sosyal örgütlenme • Geçmişteki ilk halklar kültürlerine dair kanıt olarak sözlü tarih, geleneksel hikâyeler ve eserler
4	• İlk halklar ile Avrupalılar arasındaki erken dönem temas, ticaret, iş birliği ve çatışmalar • Konfederasyon öncesi Kanada ve Britanya Kolumbiyası'nda kürk ticareti • Konfederasyon öncesi Britanya Kolumbiyası'nda ilk halklar ve ilk halklar dışındaki topluluklarda yaşanan demografik değişimler • Britanya Kolumbiyası'nın sömürgeleştirilmesini ve Konfederasyona katılımını etkileyen ekonomik ve politik faktörler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	• Sömürgeleştirmenin Britanya Kolumbiyası ve Kanada'daki ilk halklar toplumları üzerindeki etkisi • Yerel topluluğun ve yerel ilk halklar topluluklarının tarihi
5	• Kanada kimliğinin zaman içindeki gelişimi ve evrimi • Kanada'daki göçmenlik yapısının zaman içindeki değişimi • Çin Baş Vergisi, Komagata Maru olayı, yatılı okullar ve toplama kampları gibi geçmişteki ayrımcı hükümet politikaları ve eylemleri • Kanada toplumunda insan hakları ve ayrımcılığa karşı verilen tepkiler • İlk halklar, federal, eyalet ve belediye yönetimleri olmak üzere farklı yönetim seviyeleri, bunların temel işlevleri ve finansman kaynakları • Kanada'nın yönetim sisteminde katılım ve temsiliyet • İlk halkların toprak mülkiyeti ve kullanımı
6	• Küresel yoksulluk ve (sınıf yapısı ve toplumsal cinsiyet dâhil) eşitsizlik meseleleri • Bireylerin, hükümet kuruluşlarının ve yerli halkları temsil eden gruplar da dâhil olmak üzere sivil toplum kuruluşlarının rolleri • Ekonomik politikalar ve kaynak yönetimi ve bunların yerli halklar üzerindeki etkileri
7	• İnsanların antropolojik kökenleri • İklim, yer şekilleri ve doğal kaynaklar dâhil olmak üzere belirli coğrafi zorluklara ve fırsatlara karşı insan tepkileri • Uygarlıkların özellikleri ve nitelikleri ile yükseliş ve çöküşlerine yol açan faktörler • Dinlerin kökenleri, temel inançları, anlatıları, uygulamaları ve etkileri, en az birinin Amerika kıtasına özgü olması gerekir • Geçmiş uygarlıklar ve kültürler arasındaki etkileşimler ve değişimler; çatışma, barış, ticaret, genişleme ve göç
8	• En az bir yerli medeniyetin sosyal, siyasi ve ekonomik sistemleri ve yapıları • Farklı medeniyetler arasındaki kaynakların, fikirlerin, sanatın ve kültürün etkileşimleri ve alışverişleri • Keşif, genişleme ve sömürgeleştirme • Nüfus değişimleri ve yaşam standartlarındaki dönüşümler
9	• Emperyalizm ve sömürgecilik ile bunların Kanada ve dünya genelindeki yerli halklar üzerindeki devam eden etkileri • Milliyetçilik ve modern ulus-devletlerin, özellikle Kanada'nın gelişimi • Kanada'da ve dünyada görülen ayrımcı politikalar ve adaletsizlikler; Çin Baş Vergisi, Komagata Maru olayı, yatılı okullar ve I. Dünya Savaşı'ndaki toplama kampları gibi
10	• Hükümet, ilk halklar yönetimi, siyasi kurumlar ve ideolojiler • Kanada'nın özerkliği • Kanada kimlikleri • Kanada'da ve dünyada ayrımcı politikalar ve adaletsizlikler; yatılı okullar, Çin Baş Vergisi, Komagata Maru olayı ve toplama kampları • İnsan hakları savunuculuğu, Hakikat ve Uzlaşma Komisyonu'nun bulguları ve tavsiyeleri

Britanya Kolumbiyası sosyal bilgiler öğretim programında ilk halkların tarihi ve kültürüne ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirmek amacıyla, bu konular tüm sınıf seviyelerine yerleştirilmiştir. Program yeterlilikleri ayrıca öğrencilerin konuları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerini, olay ve konuların yorumlanmasının gerekçelerini ve kanıtlarını sürekli olarak sorgulayabilmelerini desteklemektedir. Britanya Kolumbiyası, uzun zamandır tüm yerli öğrencilerin okul başarısını artırmayı hedeflemektedir. Bu hedef, yerli halkın sesinin eğitim sisteminin her alanında duyulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda programda, yerli dillerinin, kültürlerinin ve tarihlerinin varlığının artırılması önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aynı zamanda, yerlilerin bakış açıları ve bilgilerinin Britanya Kolumbiyası ve Kanada'nın tarihi ve çağdaş temellerinin bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Britanya Kolumbiyası eğitim reformu, programa yerlilerin sesini ve bakış açısını dahil etmektedir. Böylece anaokulundan mezun olana kadar bu içeriğin tüm öğrenciler için öğrenme yolculuğunun bir parçası olması sağlanmaktadır. Yerli bakış açılarını programa bütünleştirmenin önemli bir hedefi, tüm öğrencilerin hem kendi kültürel miraslarını hem de başkalarının kültürel mirasını anlama ve saygı duyma fırsatlarına sahip olmasını sağlamaktır. *İlk Halkların Öğrenme İlkeleri* program taslağı hazırlanırken, yerlilerin bilgilerini ve dünya görüşlerini programa özgün ve anlamlı bir şekilde yerleştirebilmek için tüm program gruplarında yerli temsilcilere yer verilmiştir. Program materyalleri personelin yanı sıra yerli öğretmenler ve diğer uzmanlar tarafından da incelenmiştir. Yerli bakış açılarına ve bilgisine yapılan atıflar, yeniden tasarlanan programda hem açık hem de örtülü olarak yer almış ve gerekçeli ifadelerde, hedeflerde, öğrenme standartlarında ve diğer ayrıntılarda vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmeye ve öğrenmeye ilham verecek bu zengin öğretim örnekleri çevrimiçi olarak paylaşılmıştır. Tüm öğrenme alanlarında öğretmenler, okuldan ve çevredeki topluluktan yararlanarak öğretmeye ve onlara saygı göstermeye teşvik edilmişlerdir. Başka bir deyişle program kapsamında sınıfta ilk halklar içeriği ve bakış açılarını doğru ve saygılı bir şekilde yansıtmak için, öğretmenlere yerel ilk halklar topluluklarının üyelerinden tavsiye ve destek alması şiddetle önerilmiştir. Bu yerel kaynaklar ve iletişim sağlanan kişiler: yaşlılar, şefler, ilk halklar kabile konseyleri, kültür merkezleri, dostluk merkezleri ve Métis ve İnuit örgütleridir. Özellikle, kültüre özgü bağlamlar hakkında öğrenirken, bir kültüre ait motiflerin, temaların, seslerin, görsellerin, bilgilerin, hikâyelerin, şarkıların, dramatik unsurların vb. izin alınmaksızın veya uygun bağlamdan yoksun şekilde kullanılması ya da söz konusu kültürden gelen insanların gerçek deneyimlerini yanlış yansıtabilecek bir biçimde aktarılma riskinin en aza indirilmesi için topluluktaki uzmanlarla iş birliği yapılması önerilmektedir. Öğretmenler topluluk üyeleriyle çalışmanın yanı sıra Eğitim ve Çocuk Bakımı Bakanlığı tarafından paylaşılan öğretim materyallerini de kullanabilmektedir.

Kapsayıcılık açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının *eğitim durumlarına ve değerlendirmeye ilişkin bulgular*

Sosyal bilgiler programı, öğrencilerin bilinçli kararlar vermesini desteklemek amacıyla sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Bir konu hakkında bilinçli karar vermek, ilgili temel tarihsel, coğrafi, politik, ekonomik ve toplumsal faktörlerin ve bu farklı faktörlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunun ve etkileşime girdiğinin anlaşılmasını gerektirir. Sosyal bilgiler öğretim programının önemli unsurlarından diğeri de programın esnek olmasıdır. Program, öğretmenlerin öğrettikleri konuları yerel topluluğa, öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlamalarına ve güncel olaylarla bağlantı kurmalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler konuları öğretirken farklı örnekler kullanabilme özgürlüğüne sahiptir. Örneğin, program çalışılması gereken tüm farklı medeniyetleri listelemek yerine, öğretmenlere ve öğrencilere hangilerini çalışacaklarına karar verme olanağı tanımaktadır. Ayrıca daha az kuralcı içeriğe geçiş modeli, öğretmenlere öğretim yöntemlerini çeşitlendirme konusunda daha fazla fırsat tanımaktadır. Daha az ama daha geniş konuların incelenmesi, öğretmenlerin uzun bir gerekli içerik listesini yüzeysel olarak öğretmeye odaklanmak yerine, uygulamalı öğrenme ve araştırma faaliyetleri düzenlemelerine daha fazla zaman tanımaktadır. Öğrenme sadece sınıflarda değil her yerde gerçekleşebilmektedir. Öğrenim ve teknoloji alanlarının entegrasyonu aynı zamanda öğretmenlerin ve okulların zaman ve mekân kullanımına yaratıcı yollarla, yani öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine uyum sağlayacak şekilde yaklaşmalarının kapısını da açmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Her ne kadar öğrenme standartları öğrenme alanları içerisinde tanımlansa da öğretmenlerin sınıfları, okulları veya öğretimi bu şekilde düzenleme zorunluluğu yoktur. Program kapsamında öğretmenlerin aslında, "*neyi*" öğreteceklerinin tanımlandığı, ancak "*öğretme zamanı, mekânı veya yöntemlerini nasıl düzenleyeceklerinin"* öğretmene bırakıldığı görülmektedir.

Programda bireyselleştirilmiş öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme, tüm öğrencilerin aynı hızda, aynı öğrenme ortamında ve aynı yollarla başarılı bir şekilde öğrenmediğini kabul etmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan yüksek kaliteli ve ilgi çekici öğrenme fırsatlarının sağlanmasını içermektedir. Okullar, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmış öğrenme destekleri ve hizmetleriyle, çeşitli öğrenme ortamlarında esnek zamanlama ve ilerleme hızı sağlayabilmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrencinin öğrenmeye katılımını artırmaya ve öğrencilere seçenekler sunmaya (neyi ve nasıl öğrendikleri konusunda daha fazla söz sahibi olmaya) odaklanmaktadır ve bu da yaşam boyu, kendi kendini yönlendiren (öz denetimli) öğrenmeye yol açmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler, öğrencinin ilgi alanlarını, hedeflerini ve öğrenme ihtiyaçlarını temel alan öğrenme planları geliştirmektedir. Öğrencileri çalışmaları üzerinde düşünmeye dahil etmek ve onların düşüncelerine dayanarak yeni hedefler belirlemek, öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır.

Britanya Kolumbiyası eğitimcileri, tüm öğrencilerin okula katılımını desteklemek, bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve başarılı bir gelecek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak adına çaba göstermektedir. Britanya Kolumbiyası okullarında kullanılan program, çoğu öğrenci için tasarlanmıştır ancak gerektiğinde öğretmenler uygun biçimde bireyselleştirilmiş öğretim ve değerlendirme yöntemlerini uygulayabilmektedir. Özel gereksinimlere sahip ve/veya İngilizce bilmeyen öğrenciler, bireyselleştirilmiş öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin stratejik kullanımıyla belirlenen öğrenme standartlarına ulaşabilmektedir. Bazı özel gereksinimlere sahip öğrencilerin, bu programın öğrenme standartlarını başarmalarını kolaylaştırmak için programda "*uyarlama"* veya "*değişlik"* yapılabilmektedir. *Uyarlanmış programlar,* belirlenen programın öğrenme standartlarını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayarak ele almaktadır ve bu süreçte değerlendirme prosedürleri, öğretim stratejileri ve kaynaklar gibi birçok alanda düzenlemeler yapılabilmektedir. Öğrencilere, dijital araçlar, yardımcı teknolojiler ve alternatif öğrenme yöntemleri sunularak öğrenmelerini desteklemek amaçlanmaktadır. Ayrıca, çalışma becerilerini geliştirme, temel kavramların pekiştirilmesi ve genişletilmiş ek süre verilmesi gibi destekler sağlanarak, öğrencilerin öğrenme standartlarını karşılamalarına olanak tanınmaktadır. *Düzenlenmiş programlar* ise, öngörülen programdan önemli ölçüde farklı ve öğrencinin özel ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak seçilmiş öğrenme standartlarına sahiptir. Değerlendirme, öğrencinin Bireysel Eğitim Programı'nda tanımlanan hedefler doğrultusunda yapılmaktadır. Bu programlarda bireysel destek, bireyselleştirilmiş öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanmış aktiviteler gibi stratejilerle öğrencilere özel destek sağlanmaktadır. Ayrıca okul kurulları, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitim programlarını belirlerken entegrasyonu önceliklendirerek, diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarını sağlamakla yükümlüdür. Ancak, öğrencinin özel ihtiyaçları veya diğer öğrencilerin eğitim gereksinimleri, farklı bir yerleştirmenin gerekli olduğunu gösteriyorsa, alternatif eğitim ortamları kullanılabilmektedir. Bu yerleştirme kararları, öğrencinin eğitim veya sosyal ihtiyaçlarının mevcut desteklerle karşılanamaması durumunda, tüm makul entegrasyon çabalarının ardından alınmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Britanya Kolumbiyası'nda öğretmenler, öğrencilerin sosyal bilgiler konularını öğrenirken ve tartışırken kendilerini rahat hissedecekleri bir sınıf iklimi oluşturmak ve teşvik etmekten sorumludur. Programda aşağıdaki yönergeler öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturmasına ve geliştirmesine yardımcı olmak için önerilmiştir:

- Grup tartışmasına katılmadan önce öğrencilere birbirleriyle rahat olmaları için yeterli zaman ve fırsatlar tanıyın. Sınıf ikliminin öğrencileri birbirleriyle olumlu, saygılı ve destekleyici yollarla ilişki kurmaya teşvik etmesi önemlidir. Potansiyel olarak şiddetli tartışmaları kolaylaştırmaya hazır olun.
- Sınıf tartışmaları için mahremiyete, farklılığa ve farklı bakış açılarının ifade edilmesine saygı gösteren net temel kurallar oluşturun.
- Sosyal Bilgilerdeki bazı konularla ilgili etkinlikler ve tartışmalar, öğrencilerde duygusal bir tepki uyandırabilir. Herhangi bir endişe ortaya çıktığında yöneticiyi veya danışmanı bilgilendirin ve öğrencilerin yardım ve destek için nereye başvuracaklarını bilmelerini sağlayın.

Sosyal bilgiler programında ayrıca içerik ve müfredat yeterliliklerine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Bunlar, belirli bir sınıf seviyesinde konular veya yeterlilikler hakkında tanımlar, örnek aktiviteler gibi daha fazla bilgi sunmaktadır. Açıklamalar hem öğretmenler hem de öğrenciler için netlik ve destek sağlamak üzere programa dahil edilmiştir. Tablo 5'te 9. Sınıf seviyesinde programda verilen bir ek açıklama örneği sunulmuştur.

Tablo 5.
9. Sınıf seviyesinde kapsayıcı eğitimle ilişkili açıklama örneği

Program yeterlilikleri	**Örnek aktiviteler**	**Anahtar sorular**
İnsanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini değerlendirin ve belirli zaman ve yerlerde ve gruptan gruba tarihsel önemlerine ilişkin farklı bakış açılarını karşılaştırın	İngiliz-Kanadalı, Fransız-Kanadalı ve İlk halklar bilim adamları tarafından bu dönemde en önemli kabul edilen olayları karşılaştırın. Bu dönemde iki uluslu-devletlerin (Ör:. Japonya, Almanya, Kanada) kuruluşundaki kilit gelişmeleri karşılaştırınız.	Devrimlerin yönünü ve sonucunu bireyler ne ölçüde belirler? Gavrilo Princip'in eylemleri olmasaydı I. Dünya Savaşı gerçekleşir miydi?

Tablo 5 incelendiğinde, program kapsamında öğrencilerin sosyal bilgilerin statik, evrensel formüller veya tek bir doğruya indirgenemeyecek kadar dinamik ve çok yönlü bir çalışma alanı olduğunu (Kabapınar, 2012) kavramalarının amaçlandığı görülmektedir. Örnek etkinlikte, öğrencilerin İngiliz-Kanadalı, Fransız-Kanadalı ve İlk Halklara mensup bilim insanlarının belirli bir dönemde en önemli kabul ettikleri olaylara ilişkin farklı bakış açılarının varlığını ve geçerliliğini keşfetmeleri beklenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin bilginin "objektifliği, mutlaklığı ve genelliği" gibi kavramları sorgulamaları teşvik edilmektedir. Sorgulama temelli bu tür çalışmalar, öğrencilerin sosyal bilgilerin doğasını daha iyi anlamalarına katkı sağlayacaktır. Sosyal bilimlerin odağında insan olduğu için, farklı bakış açıları kaçınılmaz olup, bu çeşitlilik bilginin mutlak doğruluk iddiasından uzaklaşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilimcilerin temel amacı, hoşgörü ve uzlaşma kültürünü desteklemek olmalıdır (Kabapınar, 2012).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Britanya Kolumbiyası okulları farklı geçmişlere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip gençleri içerdiği için programlarda tüm öğrenciler için kapsayıcılık, eşitlik ve erişilebilirlik önemli bir odak nokta olmuştur. Okul sistemi, tüm öğrencilerin başarılı olmasını destekleyen koşulları oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Britanya Kolumbiyası Eğitim Bakanlığı ayrımcılıkla mücadele kapsamında bir kılavuz (*Irkçılık Karşıtlığı: Öğretmenler İçin Bir Kılavuz)* yayınlanmıştır. Bu kılavuz ırkçılığı ve ayrımcılığı bizzat deneyimlemiş (yerli, siyah ve renkli) öğretmenler tarafından, meslektaşlarının ırkçılık karşıtı eğitim hakkında bilgi edinmelerine ve öğrencileriyle birlikte harekete geçmelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Irkçılık karşıtı çalışmaların, tüm öğretim programlarına ve tüm sınıf seviyelerine uygulanması hedeflenmektedir. Böylece, disiplinler arası uygulamaların hem eğitimciler hem de öğrenciler için daha derin ve bütüncül bir ırkçılık karşıtı öğrenme yaklaşımını teşvik edeceği öngörülmektedir. Irkçılığın gerçeklerini kavrayarak, gençleri de çözümün bir parçası haline getirmenin daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eyalet inşa etmenin temeli olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, eğitimde kapsayıcılığı sağlamak, toplum genelinde kapsayıcılığın güçlendirilmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Literatürde bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Kanada Ontario programında sosyal bilgiler öğretmenlerine, tüm öğrencilerin dahil olduğu ve takdir edildiğini hissettikleri bir topluluk duygusunu geliştirecek bir ortam yaratmaları önerilmektedir. Ayrımcılıkla mücadele eğitimi, eşitlik ve kapsayıcı eğitim stratejisinin önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ontario programında stereo tipleri kırmak ve İlk milletler, Métis ve Inuit insanları ve onların farklı gelenekleri dahil olmak üzere çeşitli dini, sosyal ve etno-kültürel gruplar hakkında bilgi edinmek için sayısız fırsatlar sağlanmaktadır (Taşkın ve Bozkurt, 2022). Kapsayıcı ve demokratik programlarda, özellikle yerli halklar gibi belirli grupların ayrıntılı şekilde ele alınması, öğrencilerin güvenlik hissi ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesine yönelik önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır (Bozkurt, 2024).

Britanya Kolumbiyası sosyal bilgiler dersi öğretim programı, kapsayıcı eğitimi, tüm sınıf seviyelerinde ilk halkların bakış açılarını, bilgilerini ve kültürel miraslarını tüm programa (hem açık hem de örtük olarak) entegre ederek vurgulamaktadır. Program, öğrencilerin yalnızca kendi kültürel miraslarını anlamalarını değil, aynı zamanda diğer kültürlere karşı saygı geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu kapsayıcı yaklaşım, öğretmenlerin yerel ilk halklar topluluklarıyla iş birliği yapmasını ve kültürel materyallerin doğru ve saygılı bir şekilde kullanılmasını teşvik etmektedir. Ayrıca, ilk halkların seslerinin eğitim sisteminde duyulmasını sağlayarak, toplumsal eşitliği ve kültürel çeşitliliği desteklemektedir. Program, tüm öğrencilerin öğrenme yolculukları boyunca kültürel farkındalık ve demokratik değerleri benimsemelerine katkıda bulunarak, daha adil ve kapsayıcı bir toplumun inşasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Gerçek anlamda kapsayıcı bir okul, tüm öğrencilerin değerli olduğu demokratik bir felsefeyi yansıtmalıdır (Urban ve College, 2018). Ayrıca kapsayıcı bir sınıf, topluluk oluşturmak için fırsatlar yaratırken tüm öğrencilerin çeşitli deneyim ve yeteneklerinin yanı sıra sosyal ve etno-kültürel geçmişlerine de değer vermelidir. Öğrenme kaynaklarının, farklı bakış açılarını kutlayan ve topluluğun çeşitliliğini yansıtan materyallerden oluşması, kapsayıcı eğitimin etkinliğini artıran kritik bir unsurdur (Ergene ve Bozkurt, 2023).

Britanya Kolumbiyası sosyal bilgiler dersi öğretim programında, sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı kullanılmakta ve eğitim durumlarında öğrenciler sosyal bilgilerin doğasını ve bilgiyi üretme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sistematiğini kavramaya teşvik edilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler konularını öğrenirken ve tartışırken kendilerini rahat hissedecekleri bir sınıf iklimi oluşturmak ve teşvik etmekten sorumlu olduğu belirtilmiştir. Sınıf tartışmaları için mahremiyete, farklılığa ve farklı bakış açılarının ifade edilmesine saygı gösteren net temel kurallar oluşturulması, öğrencilerin birbirleriyle olumlu, saygılı ve destekleyici yollarla ilişki kurmaya teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler programının, demokratik katılımı güçlendiren, bilgili ve duyarlı bireyler yetiştiren bir eğitim anlayışını desteklediği görülmektedir. Kapsayıcılık bir bakıma ötekini anlama ve tanıma eylemidir. Öteki olarak nitelendirilen ve dezavantajlı konuma sahip olan bütün bireyler, kapsayıcı eğitimin hedef kitlesidir (Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan Yalçınkaya, Kart, ve Dağdelen, 2019).

Britanya Kolumbiyası sosyal bilgiler dersi öğretim programında bireyselleştirilmiş öğretime vurgu yapılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme, her öğrencinin farklı hızda ve farklı yollarla öğrenmesini kabul eder, bu da öğretmenlere içerik, yöntem, süreç ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamada esneklik sağlamaktadır. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstererek, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme planları geliştirmeye teşvik edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere daha fazla seçim ve kontrol sunarak, yaşam boyu sürecek kendi kendini yönlendiren öğrenmeyi desteklemektedir. Bu açıdan programda kapsayıcılık, öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan engellerin aşılmasına yardımcı olan bir süreç (Allen ve Boyle, 2023 s. 309) olarak görülmektedir. Bu yaklaşımla, öğrencilerin farklı gereksinimlerine uyarlanmış stratejiler sunularak, her öğrencinin kendi öğrenme yolculuğunda başarılı olmasına olanak tanımak hedeflenmektedir. Okul kurulları, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitim programlarını belirlerken entegrasyonu önceliklendirerek, diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarını sağlamaya çalışmaktadır. Alternatif eğitim ortamlarına yerleştirme kararları, öğrencinin eğitim veya sosyal ihtiyaçlarının mevcut desteklerle karşılanamaması durumunda, tüm makul entegrasyon çabalarının ardından alınmaktadır. Literatürde genellikle uzman öğretmenler tarafından ve sınıflardaki veya okullardaki diğer çocuklardan ayrı olarak yürütülen geleneksel özel eğitimin birkaç yönden başarısız olduğu tespit edilmiştir. Ayrıştırılmış özel eğitim gören öğrencilerin, normal okullara giden benzer çocuklardan daha az başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıştırılmış bir okul programının gençleri toplumun bir parçası olmaya hazırlamadığı, akranlarıyla etkileşimde bulunma ve onlarla büyümenin, onları yetişkin olduklarında toplumun ve topluluğun bir parçası olmalarını sağladığı görülmüştür. İkinci olarak, okulları ve öğretmenleri öğrenme güçlüğü çeken çocukları ve gençleri terk etmeye teşvik eden bir sistem iyi bir politika değildir. Özel ihtiyaçları olan her çocuğun özel bir programa gönderilmesi gerektiğini varsaymak, bir meslek olarak öğretmenliğin profesyonel itibarını aşındırmaktadır. Bu kötü bir eğitim politikasıdır ve Kanada'nın birçok bölgesinde yaşanan finansman sorunlarının da gösterdiği gibi uzun vadede mali açıdan sürdürülebilir değildir (Gordon, 2008). Literatürde de kapsayıcılık, okullarda katılımı artırma ve dışlanmayı azaltma süreci olarak tanımlanmaktadır (Mezzanotte ve Calvel, 2023). Kapsayıcı eğitim tüm çocukların okula erişimini, eğitimlerini sürdürebilmesini, katılım ve başarı hakkının güvence altına alınması anlamına gelmektedir (Slee, 2018).

Kapsayıcılığın doğru bağlamda hayata geçirilmesi, destekleyici politikaların geliştirilmesini, yerel destek sistemlerinin oluşturulmasını ve uygun program ve değerlendirme biçimlerinin benimsenmesini gerektirir. Politikalar genel çerçeveyi oluşturur, ancak kapsayıcılığı uygulamaya koyan asıl aktörler öğretmenlerdir. Kapsayıcılık üzerine yapılan literatür taramasında, Avramidis ve Norwich,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*okul iklimi ve öğretmen inançlarının, öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu tutumların uygulamaya dönüştüğünü gösteren*" birçok çalışmaya atıfta bulunmaktadır (2002, s.140). Kapsayıcı eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde öğretim yapabilmek için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi gerekli becerilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimi kapsayıcı bir perspektiften değerlendirmek, "*çocuğu bir sorun olarak görmekten, eğitim sistemini bir sorun olarak görmeye doğru bir değişimi*" ifade eder (UNESCO, 2005). Ayrıca kapsayıcılık, sona ermeyen, sürekli devam eden bir süreçtir (Ainscow vd., 2006, s.25). Bu nedenle kapsayıcı bir okul, mükemmel bir duruma ulaşmış sabit bir yapıdan ziyade, sürekli gelişim içinde olan bir kurumdur. Daha kapsayıcı eğitim sistemlerinin uygulanması mümkündür, ancak bu süreç, okulların kapsayıcılığı benimseme konusundaki kararlılığına bağlıdır (UNESCO, 2005).

Sonuç olarak; sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerin çeşitlilik arz eden bir dünya toplumunda etkin bireyler olabilmeleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin dünyayı daha adil bir hale getirmek üzere değiştirmek için harekete geçme sorumluluğu geliştirmelerine de destek olmalıdır. Kapsayıcı bir sosyal bilgiler eğitimi, sınıf ve okul içinde öğrenenler topluluğunu teşvik etmeli, öğrenci katılımına, müzakereye, karar vermeye ve eyleme olanak tanımalı, farklılık ve çeşitliliği demokrasinin temel unsurları olarak benimsemeli ve bu yönelimi yansıtan içerik ve becerileri içermelidir. Ancak bu tür bir eğitim anlayışı, bireylerin çeşitlilik içinde bir arada yaşayarak toplumsal uyumu sağlamasına katkıda bulunurken, küresel düzeyde daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplumun inşasına da hizmet edebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., and Smith. R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Allen, A.K. and Boyle, C. (2023), The inclusive paradox: The lived experience versus the theory. C. Boyle and K.-A. Allen (Eds.), *Research for Inclusive Quality Education, Sustainable Development Goals* Series (pp 309-313). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Altun, A. (2012). Kanada'daki sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlığı eğitimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 230-244.

Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

BCC (2019). *British Columbia's Curriculum – Social Studies*. https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bozkurt, F. (2024). Sosyal Bilgiler Eğitimi: Demokratik ve Kapsayıcı Toplumun Temeli. Tarhan, Ö. and Faiz, M. (Eds), *Sosyal Bilgiler Eğitiminde 21. Yüzyıl Konuları* (s. 493-515), Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bursa, S. ve Çengelci-Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7*(2), 338-372.

Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 203- 232.

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2023). *Kanada (Newfoundland ve Labrador Eyaleti) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi,* [Bildiri sunumu] UCEK. Antalya.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Gordon L. P. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. Education Canada, *CEA, 48* (2). 62-66.

Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.

Grynova, M., and Kalinichenko, I. (2018). Trends in inclusive education in the USA and Canada. *Comparative Professional Pedagogy, 8*(2), 28-34.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M.and Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.

İnci, S. (2009). *Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada (Ontario), İrlanda, ABD (New York Kaliforniya), Finlandiya, Yeni Zelanda)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Pegem Akdemi.

Köpfer, A. and Óskarsdóttir, E. (2019): Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support, *International Journal of Inclusive Education,* https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844

Lang, D. E. (2010). Diversity, democracy, and documentation: A self-study path to sharing social realites and challenges in a field-based social studies curriculum methods course. A. R. Crowe (Ed.), *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education* (p.71-86). Springer.

Merz-Atalik, K. (2024). Canada as a "Driving Force" for Inclusion Activists in European Countries? Comparative Perspectives on Inclusive Education in Europe and Canada. Theodore Michael Christou, Robert Kruschel, Ian Alexander Matheson, and Kerstin Merz Atalik (Eds), *European Perspectives on Inclusive Education in Canada.* Routledge.

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2025). Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1375-1400.
DOI. 10.51460/baebd.1612384

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1375-1400.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mezzanotte, C. and Calvel, C. (2023), *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis,* OECD Education Working Papers, No. 300, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/indicators-of-inclusion-in-education_d94f3bd8-en.html

Morris, R. V. (1998). Common threads: how to translate best practices into teaching. *Journal of Social Studies Research, 22*(2), 11-18.

National Council for the Social Studies (NCSS) (2023). *New definition of social studies.* New Definition of Social Studies Approved | Social Studies

Nelson, L. J. and Pang, O. V. (2014). Prejudice, Racism, and the Social Studies Curriculum. Ross, E.W. (Ed), *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, and Possibilities*. (4th Ed.). State University of New York.

Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özkaral, C., T. ve Karaoğuz, G. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Ü.

Öztürk-Zayimoğlu, F. ve Öztürk, T. (2013). Kanada (Ontario) sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(14): 485-514.

Pathak, R. P. (2012). *Teaching of social studies.* New Delhi: Pearson.

Ryan, J., Jameson, J. M., Coleman, O. F., Eichelberger, C., Bowman, C. A., Conradi, L. A., Johnston, S. S. and McDonnell, J. (2019). Inclusive social studies content instruction for students with significant intellectual disability using structured inquiry-based instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(4), 420-436.

Samawi, A. (2017). Inclusive education management in social studies course of children with special needs. *Journal of ICSAR, 1*(2), 155-158.

Slee, R. (2018). *Think piece prepared for the 2020 global education monitoring report: Inclusion and education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773*

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Taşkın, M. A. ve Bozkurt, F. (2022). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Journal of Qualitative Research in Education, 34*, 65-88. https://doi.org/10.14689/enad.34.899

UNESCO (2001). *Guidelines for inclusion.* Paris: Birleşmiş Milletler.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* Fransa: Birleşmiş Milletler.

UNICEF (2017). *Inclusive Education. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf*

Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program* [Unpublished Doctoral Thesis]. Columbia University.

Urban, J. D. and College, T. (2018). Inclusive social studies: A theoretical framework combining democratic citizenship education and disability studies in education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall,* 166–176.

Ünal, R. (2021). *4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ergene, E. ve Bozkurt, F. (2025). Kanada (Britanya Kolumbiyası Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1375-1400.
DOI. 10.51460/baebd.1612384

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Hazırlanan Dokuzuncu Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi

Readability Level of the Ninth Grade Biology Textbook Prepared According to the Turkish Century Education Model

Meryem KONU KADİRHANOĞULLARI, Dr. Öğretim Üyesi, Kafkas Üniversitesi, meryem_6647@hotmail.com

Esra ÖZAY KÖSE, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, esraozay@atauni.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 31 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Konu Kadirhanoğulları, M. ve Özay Köse, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1401-1421.
DOI. 10.51460/baebd.1576667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Metinlerin okunabilirlik açısından ölçülmesi, vazgeçilmez ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarının okunabilirliği konusunda fikir vermektedir. Metinlerin okunabilirliğini saptamak için çeşitli formüller kullanılmış ve bu formüllerin pratikte faydalı bilgiler sunduğu ve emek ile zaman açısından ekonomik bir yaklaşım sağlayarak kullanıcılara değerli avantajlar sağladığı bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen ve ilk kez uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyini Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri kullanarak incelemektir. Araştırma hem okunabilirlik düzeyini test etmek hem de farklı formüller aracılığıyla bir karşılaştırma yapmak üzere betimsel nitelikte bir tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılı için hazırladığı Ortaöğretim Biyoloji 9 ders kitabı örneklem olarak seçilmiştir. Sönmez formülündeki yabancı ifade sayısını belirlemek amacıyla, üç dokuzuncu sınıf biyoloji öğretmeni ve araştırma ekibinden (biyoloji eğitimi alanında öğretim üyesi) oluşan iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada ders kitabından seçilen 15 metin Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz ve Sönmez Formülleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sonuçlar dokuzuncu Sınıf biyoloji ders kitabının her bir formül için okunabilirliğinin çok zor olduğunu bu açıdan hedef öğrencilerin ihtiyaçlarıyla örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çalışmanın ayrı bir bulgusu olarak yapılan analizlerin ışığında Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri birbirleriyle karşılaştırıldığında tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Biyoloji ders kitabı, Okunabilirlik, Formüller

Abstract. Measuring the readability of texts gives an idea about the readability of textbooks used as indispensable course materials. Various formulas have been used to determine the readability of texts and it is known that these formulas provide useful information in practice and provide valuable advantages to users by providing an economical approach in terms of labor and time. The aim of this study is to examine the readability level of the ninth grade biology textbook, which was developed within the framework of the Turkish Century Education Model and put into practice for the first time, by using readability formulas created for Turkish. The study was designed as a descriptive survey model both to test the readability level and to make a comparison through different formulas. In the study, the Secondary Biology 9 textbook prepared by the Ministry of National Education for the year 2024 was selected as a sample. In order to determine the number of foreign expressions in the Sönmez formula, two separate working groups consisting of three ninth grade biology teachers and the research team (lecturer in biology education) were formed. In the study, 15 texts selected from the textbook were analyzed with Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz and Sönmez Formulas. The results of the analysis reveal that the readability of the ninth grade biology textbook for each formula is very difficult, and in this respect, it does not overlap with the needs of the target students. However, as a separate finding of the study, in the light of the analyzes, it is seen that the readability formulas created for Turkish give consistent results when compared with each other.
Keywords: Secondary education,Bbiology textbook, Readability, Formulas

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The Turkey Century Education Model, announced in March 2024, forms the basis of new curriculum to be implemented in schools gradually starting from 1st, 5th and 9th grades starting from the 2024-2025 academic year (Dağdeviren, 2024). This model has a perspective that supports the understanding that both the subject and the object of education are humans (Üzümcü and Abanoz, 2024). It also aims to bring significant changes and innovations to the education system (Aksu, 2024).

There are many important courses that shape the future of students, and one of them is biology. Biology education has been supported by different materials over the years. There have been changes in these materials with technological developments; however, biology textbooks still maintain their feature of being the most widely used teaching tool today (Yürümez, 2010). In order for students to achieve their educational goals and use textbooks effectively, it is of great importance to analyze the textbooks used by teachers and students in different dimensions (Özcan, 2019). In this context, an important feature that needs to be analyzed in biology textbooks is the readability level of the texts structured by the author (Yürümez, 2010). The purpose of this research is to examine the readability level of the 9th grade biology textbook, which was developed within the framework of the Turkey Century Education Model and put into practice for the first time, with the readability formulas created for Turkish, and to both test the readability level and contribute to the education literature by making a comparison using different formulas.

Method. This study is a descriptive scanning model research and the document review method, which is among the qualitative research methods, was used. The descriptive scanning method aims to explain the past or current state of the problem or situation under investigation as it is in its own context (Alacapınar and Sönmez, 2011). In the study, there are two working groups consisting of 3 9th grade biology teachers and the researchers of this study in order to determine the number of foreign expressions in the Secondary Education Biology 9 textbook prepared according to the Turkish Century Education Model in 2024 by the Ministry of National Education and the Sönmez formula. Biology 9 textbook consists of 2 themes; the first theme consists of 7, the second theme consists of 8 topics. Starting immediately after the "Getting Started" section where preparation and preliminary evaluation for each topic are made; since Ateşman's (1997) formula calculates over the first 100 words, 15 texts were selected that have at least 100 words, the first 106-151 words, effectively contain the quantitative elements required by the readability formulas and are consistent within themselves. These texts were analyzed with 4 readability formulas adapted to Turkish used in the literature. The reason for preferring Turkish-specific formulas is to obtain more meaningful results that are more suitable for the language structure and reading habits of Turkish. These are Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz and Sönmez Formula.

Results. According to Ateşman's formula; 5 out of 15 texts are very difficult, 8 are difficult and 2 are medium. The texts that are readable at a medium level are "biological classification system" and "prokaryotic and eukaryotic cell structure". When the averages of all texts are examined, it is determined that the general readability level is difficult. According to the Çetinkaya-Uzun formula; it was concluded that all 15 texts had insufficient reading level. However, the texts “biological classification system” and “prokaryotic and eukaryotic cell structure” received the highest readability score. According to the Bezirci-Yılmaz formula; It was observed that the readability level of all 15 texts

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

was at academic level. According to Sönmez's formula, it has been revealed that all texts can be understood with help.

Discussion and Conclusion. It shows that the readability of the 9th grade biology textbook is difficult for each formula and does not match the needs of the target students in this respect. However, applying the formulas to the texts alone and making an evaluation based on the results obtained may be an incomplete approach. While this situation is among the limitations of the study, it is undeniable that readability formulas provide important clues in this area. Readability formulas are tools that have the potential to make serious contributions in the field of education. Readability measurements are an effective method that authors can use to evaluate the understandability of texts (Crossley, Allen and McNamara, 2011). For this reason, it has been emphasized that textbook authors and those involved in the publication phase should use readability formulas to determine the difficulty level of textbooks (Woodward, 1987). However, as a separate finding of the study, it is seen that the readability formulas created for Turkish give consistent results when compared with each other in the light of the analyses conducted. As a result, it was found that the readability level for each formula used in the analysis of the 9th grade biology textbook in this study was very difficult. Based on this result, it is thought that revising the texts and making them more understandable will positively affect the learning processes of the students. Therefore, the texts should be reorganized with a language and content suitable for the target audience. As a limitation of this study, the readability of the texts was examined only structurally in a quantitative manner. In addition to in-depth examinations in terms of structure and content, comprehensive studies that include the opinions of the teachers and students who are the addressees of this course can provide more reliable results. In addition, student feedback should be taken into account, and it should be determined which parts of the texts are challenging and improvements should be made in these areas.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Öğretim programları, zamanla değişen ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde güncellenir ve yenilenir. Bu değişiklikler, programın felsefesi, eğitim-öğretim yaklaşımları ve içerdiği bileşenler açısından farklılık gösterebilir. 2024 yılı mart ayında açıklanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 eğitim öğretim döneminden itibaren birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflardan başlayarak kademeli olarak okullarda uygulanacak yeni öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır (Dağdeviren, 2024). Bu model, eğitimin hem öznesi hem de nesnesinin insan olduğu anlayışını destekleyen bir bakış açısına sahiptir (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Aynı zamanda eğitim sisteminde önemli değişiklikler ve yenilikler getirmeyi hedeflemektedir (Aksu, 2024).

Öğrencilerin geleceğini şekillendiren birçok önemli ders vardır ve bunlardan bir tanesi biyoloji dersidir. Biyoloji eğitimi, yıllar boyunca farklı materyallerle desteklenmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte bu materyallerde değişiklikler olmuştur; ancak biyoloji ders kitapları, günümüzde hala en yaygın kullanılan öğretim aracı olma özelliğini korumaktadır (Yürümez, 2010). Dolayısıyla ders kitapları, biyoloji eğitiminde önemli bir bileşen olarak öne çıkar. Bu kitaplar öğretmenlerin ders içinde gerçekleştirdiği etkinlikler için temel bir rehber işlevi görürken, öğrenciler de bilgi edinme süreçlerinde bu kaynaklara öncelikli olarak başvurmaktadır. Fen bilimlerinin doğası gereği, oldukça fazla teknik terim kullanılmakta ve bu terimlerin öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilmektedir. Özellikle biyoloji; fizik, kimya ve diğer bilimlerle karşılaştırıldığında, kavram, teori ve prensiplerin tanımlarının karmaşıklığı ve Latince kavramların çokluğu nedeniyle okuma zorluğu daha fazla yaşanan disiplinlerden biri olup biyoloji ders kitaplarının tercihinde okunabilirlik son derece önemlidir (Köse, 2009). Bu sebeple öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi ve ders kitaplarını etkili bir şekilde kullanabilmesi için, öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan ders kitaplarının farklı boyutlarda analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır (Özcan, 2019). Bu bağlamda, biyoloji ders kitaplarında analiz edilmesi gereken önemli bir özellik, yazar tarafından yapılandırılan metinlerin okunabilirlik düzeyidir (Yürümez, 2010). Öğrencilerin metinleri anlaması için, her metnin okunabilirlik puanı ve düzeyi, öğretim yapılacak öğrencilerin seviyeleriyle uyumlu olmalıdır (Yokuş, 2024). Alan yazınında bir metnin zorluk derecesi "okunabilirlik" kavramı ile tanımlanmaktadır. Ateşman'a (1997) göre, okunabilirlik, metinlerin ne ölçüde kolay veya zor anlaşıldığını ifade ederken, Bezirci ve Yılmaz'a (2010) göre metnin okuyucular tarafından takip edilebilirliği ile ilgili bir değerlendirme sunmaktadır. Okunabilirlik, metinlerin okuyucular tarafından ne kadar anlaşılır olduğuna dair bir ölçüttür. Metinlerdeki çeşitli niceliksel özelliklerin değerlendirilmesiyle okunabilirlik düzeyi belirlenmeye çalışılır. Bu özellikler arasında cümle uzunluğu ve kelime uzunluğu gibi unsurlar bulunmaktadır (Ateşman, 1997). Farklı araştırmacılar, okunabilirlik kavramını çeşitli şekillerde tanımlasalar da genel olarak okunabilirlik, metinlerin yapısal özelliklerinden kaynaklanan okuma kolaylığı veya zorluğu ile metnin anlaşılırlığını ifade eder.

Alan yazınında biyoloji ders kitaplarının okunabilirlik düzeyinin değerlendirilmesine yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Blystone,1987; Gould, 1977; Gül,2019; Köse, 2009; Kennedy, 1979; Reid ve Miller, 1980; Richardson ve Lock,1993; Wright, 1982). Örneğin; Ağyürek ve Köse (2022) tarafından yapılan çalışmada, MEB'in 2021 yılında 11. sınıflarda okutulması kararlaştırılan Biyoloji ders kitaplarındaki "Sinir Sistemi" konusundaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, Ateşman (1997)'ın Türkçeye uyarladığı Flesch formülü ve Sönmez (2003) formülü uygulanmıştır. Sonuçlara göre, Ateşman formülüne göre metinler zor ve orta güçlükte; Sönmez

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

formülüne göre ise anlaşılabilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayodele (2013) yapmış olduğu çalışmada, biyoloji dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin Cloze yöntemi ile ölçülmesi ve bu düzeylerin Flesch Okunabilirlik Formülü ile hesaplanan ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, tüm ders kitaplarının karmaşık olduğunu ve hedeflenen okuyucuların okuduğunu anlama düzeyinin çok üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, birçok öğrencinin okuma sürecinde hayal kırıklığı yaşadığı tespit edilmiştir. Gül (2019) çalışmasında, ortaöğretim düzeyinde okutulan biyoloji ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri analiz edilmiştir. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim Biyoloji 10 ders kitabı ele alınmıştır. Kitapta, MEB öğretim programına göre belirlenen üç üniteden toplam 17 metin seçilmiştir. Ateşman okunabilirlik formülü aracılığıyla, her bir metnin okunabilirlik puanı hesaplanmış ve seviyesi belirlenmiştir. Sonuçlar, metinlerin genelde zor bir okunabilirlik seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Yürümez (2010) çalışmasında, dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan versiyonunun okunabilirliği ve hedef yaş grubuna uygunluğu araştırılmıştır. Ortaöğretim biyoloji kitabındaki seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyini değerlendirirken, Gunning fog indeksi ve Flesch-Kincaid formüllerinin Türkçenin dil yapısına uyum sağlamadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Sönmez formülü ve Cloze testinin biyoloji metinlerinin okunabilirliğini daha etkili bir biçimde ölçtüğünü göstermiştir. Dikmenli ve arkadaşları (2008), Türkiye'deki ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan "Hücre Bölünmeleri" konusundaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı için önerilen üç biyoloji ders kitabındaki "Hücre Bölünmeleri" ile ilgili metinler, okunabilirlik özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Her kitaptan 100 kelime içeren üç farklı metin seçilmiş ve bu metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Gunning Fog İndeksi ve Flesch-Kincaid formüllerinin Türkçe'nin dil yapısına uyum sağlamadığı, ancak Sönmez formülü ve Cloze testinin Türkçe metinlerin okunabilirliğini daha doğru bir şekilde ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Metinlerin okunabilirlik açısından ölçülmesi, vazgeçilmez ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarının da okunabilirliği konusunda fikir vermektedir (Çıplak, 2022). Yukarıda sunulan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere metinlerin okunabilirliğini saptamak için çeşitli formüller kullanılmış ve bu formüllerin bazılarının okunabilirlik için uygun olmadığı bazılarının daha iyi ölçtüğü gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Okunabilirlik formülleri metnin ortalama kelime ve cümle uzunluğunu, metnin zorluğunu belirlemede ölçüt kabul ettiklerinden ve sadece bu tarz nicel unsurların dikkate alınmasından dolayı bazı sınırlılıklara sahiptirler. Metnin "anlam" unsuru, yalnızca nicel verileri temel alarak belirlenemez; bu nokta göz ardı edilmemelidir. Ancak, okunabilirlik formülleri, pratikte faydalı bilgiler sunmakta ve emek ile zaman açısından ekonomik bir yaklaşım sağlayarak kullanıcılara değerli avantajlar tanımaktadır. Yine de bu formüller, metinlerin yapısal özelliklerini göz önünde bulundurarak okuma zorluklarını veya kolaylıklarını sınıflandırmayı amaçlayan tahmin araçları niteliğindedir (Çetinkaya, 2010). Bugüne kadar çeşitli ülkelerde geliştirilen okunabilirlik formülleri kısaca şu şekilde ele alınabilir: Dale-Chall formülü: cümle uzunluğu ve zor kelimeler üzerinden metnin zorluğunu belirler, Gunning Fog Index: üç ve daha fazla heceli kelimeleri temel alır. Fry Okunabilirlik Grafiği ise bir metnin farklı bölümlerindeki cümle ve kelime sayılarıyla sınıf düzeyine uygunluğu değerlendirir. Flesch-Kincaid formülü cümle başına düşen kelime ve kelime başına düşen hece sayısına dayanır. Raygor formülü ise metnin farklı bölümlerinden seçilen kelimeler ve cümlelerin sayılmasıyla okunabilirlik hakkında çıkarımlar yapar (Zorbaz,2018). Türkçe metinlerin okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla çeşitli formüller geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, Ateşman (1997) tarafından oluşturulan ve Flesch formülüne

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

dayanan Ateşman Okunabilirlik Formülü'dür. Çetinkaya-Uzun (2018) tarafından geliştirilen başka bir formül, ortalama kelime ve cümle uzunluğunu esas alarak hesaplama yapar. Bezirci ve Yılmaz (2010) yılında bilgisayar destekli bir okunabilirlik formülü sunmuşlardır. Sönmez (2017) metinlerin anlaşılabilirliğini ve eğitsel kriterlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Sönmez Formülü'nü geliştirmiştir.

Her dilin kelime ve cümle yapıları farklıdır. Herhangi bir yabancı dil için geliştirilen formül, hiçbir değişiklik yapılmadan bir başka dilde kullanıldığı takdirde elde edilen sonuçların güvenilirliği hakkında belirsizlikler söz konusu olacaktır (Zorbaz, 2018). Dolayısıyla, her bir formül metnin farklı özelliklerine odaklanır: bazıları kelime ve cümle uzunluğuna, bazıları ise metnin yapısal özelliklerine dikkat eder. Bu nedenle, bu çalışmada Türkçe için geliştirilmiş formüllerin tamamı kullanılarak metnin okunabilirliği farklı açılardan değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen ve ilk kez uygulamaya konulan biyoloji 9. sınıf ders kitabının okunabilirlik düzeyini Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri ile inceleyerek hem okunabilirlik düzeyini test etmek hem de farklı formülleri kullanarak bir karşılaştırma yapıp eğitim alan yazınına katkıda bulunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel nitelikte bir tarama modeli araştırmasıdır ve nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, araştırılan problemin veya durumun geçmişteki ya da mevcut halini kendi bağlamında olduğu gibi açıklamayı amaçlar (Alacapınar ve Sönmez, 2011). Doküman incelemesi, incelenecek konu hakkında bilgi sunan tüm yazılı ve basılı materyallerin analiz edilmesi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Başka bir şekilde ifade edecek olursak, doküman incelemesi, mevcut durumu değiştirme gayesi olmaksızın olduğu gibi belgelemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2020). Bu çalışmada hem betimsel nitelikteki tarama modeli hem de nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, herkesin erişimine açık olan kamuya ait bilgiler kullanıldığı için etik kurul onayı alınması gerekmemektedir.

Çalışma grubu

Araştırmada MEB'in 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Hazırlanan Ortaöğretim Biyoloji 9 ders kitabı ve Sönmez formülündeki yabancı ifade sayısını belirleyebilmek için üç biyoloji dokuzuncu sınıf öğretmeni ve bu çalışmanın araştırmacılarından oluşan iki çalışma grubu yer almaktadır. Öğretmenler, konuya hâkim ve deneyimli olup, mesleki deneyimlerine göre seçilmişlerdir. Araştırmacılar ise okunabilirlik analizleri konusunda deneyime sahip kişilerdir. Araştırmacılar iki kişiden oluşmakta olup, biyoloji eğitimi alanında çalışan öğretim üyeleridir. İki ayrı grup oluşturulmasının amacı, analizlerin daha detaylı ve güvenilir olmasını sağlamaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama araçları ve analizi

Biyoloji 9 ders kitabı 2 temadan; ilk tema 7, ikinci tema 8 konu başlığından oluşmaktadır. Her iki temadan da derse hazırlık ve ön değerlendirme yapılan "Konuya Başlarken" bölümlerinin hemen arkasından başlayan ve okunabilirlik formüllerinin gerektirdiği nicel unsurları etkili bir şekilde barındıran 15 metin seçilmiştir. Araştırmacılar, kitabın her iki teması üzerinde detaylı çalışmalar yaparak, her konunun başlangıcındaki bu metinleri Ateşman'ın (1997) formülüne göre, ilk 100 kelime üzerinden hesaplama yaparak değerlendirmişlerdir. Bu kriterlere uygun olarak, 106-151 kelime aralığında, en az 100 kelimelik metinler belirlenmiştir. Kitapta toplam 15 konu başlığı bulunduğu için, her bir konuyu kapsayacak şekilde toplamda 15 metin seçilmiştir. Dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının ilk temasının "Konuya Başlarken" alanının hemen ardından başlayan ve okunabilirlik kriterlerini taşıyan bir metin örneği olarak, araştırmada kullanılan metin şu şekildedir: *"Uzay araştırmaları, evrenin doğası ve işleyişi ile birlikte insanlığın uzayla olan etkileşimlerinin anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen keşif ve inceleme faaliyetleridir. Uzay mühendisliği, astrofizik, uzay biyolojisi, uzay kimyası gibi farklı disiplinlerin birlikteliğiyle uzay araştırmaları her geçen gün gelişmektedir. Biyolojik uzay araştırmaları insanlığın uzaydaki varlığının sürdürülebilir hâle getirilmesi için önemli bir adımdır. Bu araştırmalarda insan bedeninin uzaydaki zorlayıcı koşullara nasıl tepki vereceğine odaklanılmaktadır. Aşırı sıcağın veya soğuğun, yüksek enerjili radyasyonun ve yer çekimsiz ortamın başta insan olmak üzere tüm canlıların yapısını nasıl etkileyebileceği üzerine deneyler gerçekleştirilmektedir. Uzay görevleri sırasında kütle çekim kuvvetinde meydana gelen değişimlerin insan bedenine etkilerinin araştırılmasında ve ağırlıksız ortam koşullarının Dünya üzerinde oluşturulmasında santrifüj olarak isimlendirilen cihazlardan yararlanılmaktadır."*

Bu metinler alan yazınında kullanılan Türkçeye uyarlanan 4 adet okunabilirlik formülleri ile analiz edilmiştir. Türkçeye özgü formüllerin tercih edilmesinin nedeni, Türkçenin dil yapısı ve okuma alışkanlıklarına daha uygun ve anlamlı sonuçlar elde etmektir. Bunlar; Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2018), Bezirci-Yılmaz (2010) ve Sönmez (2017) Formülü. Formüllerdeki hece sayımı, tek bir ses veya ses grubundan oluşan her bir birimi hece olarak kabul etmektedir. Kelime sayımında ise, aralarında boşluk bulunan tüm sayısal ve sözel nitelikli gruplar kelime olarak kabul edilmiştir. Cümle sayımı ise, kelime gruplarının nokta, üç nokta, soru işareti veya ünlem işareti ile sona ermesine dayanarak yapılmıştır.

Sönmez formülünün değişkenleri arasında bulunan "yabancı ifadelerin" belirlenmesine yönelik olarak öğretmenlere ve çalışmanın araştırmacılarına 9. Sınıf biyoloji ders kitaplarından seçilen metinlerdeki yabancı ifadelerin altlarını çizmeleri istenilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamada, altı çizilen ifadeler arasında %70 veya daha yüksek bir görüş birliği oranına sahip olanlar (örneğin: gazlı bez, endemik, revize, ayıraç, homeostazi, hipertonik gibi) yeterli bir güvenilirlik değeri sunduğu için (Miles ve Huberman, 1994) yabancı ifadeler olarak alınmıştır. Ancak (uzay biyolojisi, protein, etik, obezite, doku) gibi bazı terimlerde uzlaşma sağlanamamıştır. Araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği açısından, veri toplama ve analizde titizlik gösterilmiş, uzmanların seçimi dikkatli yapılmış ve değerlendirmeler kontrol edilerek güvenilirlik artırılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik açısından, aynı ölçümler tekrarlandığında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları detaylı bir şekilde raporlanmış ve bulguların inandırıcılığı, veri toplama sürecinin şeffaflığı ve titizliğiyle desteklenmiştir. Aşağıda, bu formüller ve hesaplama yöntemleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ateşman Okunabilirlik Formülü

Okunabilirlik alanında yapılan ilk çalışmalardan biri, Ateşman'ın (1997) Flesch formülünü Türkçeye uyarladığı çalışmadır. Bu formül, Türkçe için geliştirilen ilk ölçek olma özelliğini taşır. Ateşman, diğer dillerdeki çalışmaları inceleyerek, cümle ve kelime uzunluğunun en etkili değişkenler olduğunu belirlemiştir. Bu iki değişkeni kullanarak Türkçeye uygun bir formül geliştirmiştir. Farklı zorluk ve düzeylerdeki metinleri sıralayarak, her birinin ortalama kelime ve cümle uzunluklarıyla Flesch'in formülündeki katsayıları Türkçe için hesaplamıştır. Bu formül, metinden alınan 100 kelimelik bir kesitte uygulanmaktadır (Şekil.1) (MEB, 2021).

Okunabilirlik puanı:
Okunabilirlik Puanı = 198,825 – 40,175(x1) – 2,610(x2)

Burada x1: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu x2: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Formülden elde edilen puan, 1 ile 100 arasında değişir ve beş farklı kategoriye ayrılır.

Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
90–100	Çok Kolay
70–89	Kolay
50–69	Orta Güçlükte
30–49	Zor
1–29	Çok Zor

Şekil 1. Ateşman'ın okunabilirlik formülü'nde yer alan okunabilirlik seviyeleri

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü

Türkçe okuma kaynakları için tasarlanan ikinci formül, Çetinkaya-Uzun (2018) Okunabilirlik Formülü 'dür. Bu formül, ortalama kelime ve cümle uzunluğuna dayanan bir denklemdir (Şekil.2) (MEB, 2021).

Okunabilirlik Puanı (OP):
OP: 118,823 – (25,987 x OKU) – (0,971 x OCU)

- **OKU:** Ortalama Kelime Uzunluğu
- **OCU:** Ortalama Cümle Uzunluğu

Formülü kullanmak için şu adımlar izlenmelidir:

1. **Kelime Sayımı:** Boşlukla ayrılan sayılar ve semboller kelime sayılır.
2. **Cümle Sayımı:** Nokta, soru işareti, iki nokta ve parantezle biten kısımlar cümle olarak kabul edilir.
3. **Hece Sayımı:** Kelimelerin hecelenerek sayılması gerekir.
4. **Ortalama Cümle Uzunluğu:** Toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısına bölünerek bulunur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

5. **Ortalama Kelime Uzunluğu:** Toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünerek hesaplanır.
6. **Formül Hesaplama:** Değerler denkleme girilerek okunabilirlik puanı hesaplanır.

Yapılan işlemler sonucunda elde edilen okunabilirlik puanı, üç ana kategoride sınıflandırılmıştır.

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Seviyesi
0-34	Yetersiz Okuma Düzeyi	10, 11 ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma Düzeyi	8 ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma Düzeyi	5, 6 ve 7. Sınıf

Şekil 2. Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü ve bu formülde yer alan okunabilirlik düzeyleri.

Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü

Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü, metinleri bir bilgisayar programı ile değerlendirir. Bu formül, cümlelerdeki ortalama üç, dört, beş ve altı veya daha fazla heceli kelime sayısını belirleyerek okunabilirlik değerleri oluşturur. Metinlerde toplam cümle, kelime, harf, karakter ve hece sayısı ile dört veya üzeri heceden oluşan kelimelerin sayımı hesaplanmış, ayrıca beş önemli okunabilirlik formülü (SMOG, Gunning-Fog, ARI, FRES ve Flesch-Kincaid) Türkçeye uyarlanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır (Şekil.3) (MEB, 2021).

$$YOD: \sqrt{OKS\ X\ [(H3\ X\ 0{,}84)\ +(H4\ X\ 1{,}5)\ +(H5\ X\ 3{,}5)\ +(H6\ X\ 26{,}35)]}$$

Burada YOD: Yeni Okunabilirlik Değeri
OKS: Bir cümledeki ortalama kelime sayısı
H3: Bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı
H4: Bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı
H5: Bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı
H6: Bir cümledeki ortalama altı ve üzeri heceli kelime sayısı

Yeni Okunabilirlik Değeri	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

Şekil 3. Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülü ve bu formülde yer alan okunabilirlik düzeyleri.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sönmez Formülü

"Sönmez Formülü," Sönmez (2017) tarafından metinlerin anlaşılırlığını ve eğitsel ölçütlere uygunluğunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sönmez (2017), bu formülde üç değişken tanımlamıştır: sözcük oranı, güçlük oranı ve anlam oranı. Anlaşılırlık oranı, bu değişkenlere dayanarak formüle edilmiştir (Şekil 4) (MEB, 2021).

$$Sözcük\ oranı = \left(\frac{Metindeki\ Sözcük\ Sayısı}{Metindeki\ Cümle}\right)$$

$$Güçlük\ Oranı = \left(\frac{\text{Metindeki Bilinmeyen Kelime Sayısı}}{\text{Metindeki Sözcük Sayısı}}\right)$$

$$Anlam\ oranı = \left(\frac{Metindeki\ Sözcük\ Sayısı}{Metindeki\ Cümle}\right)$$

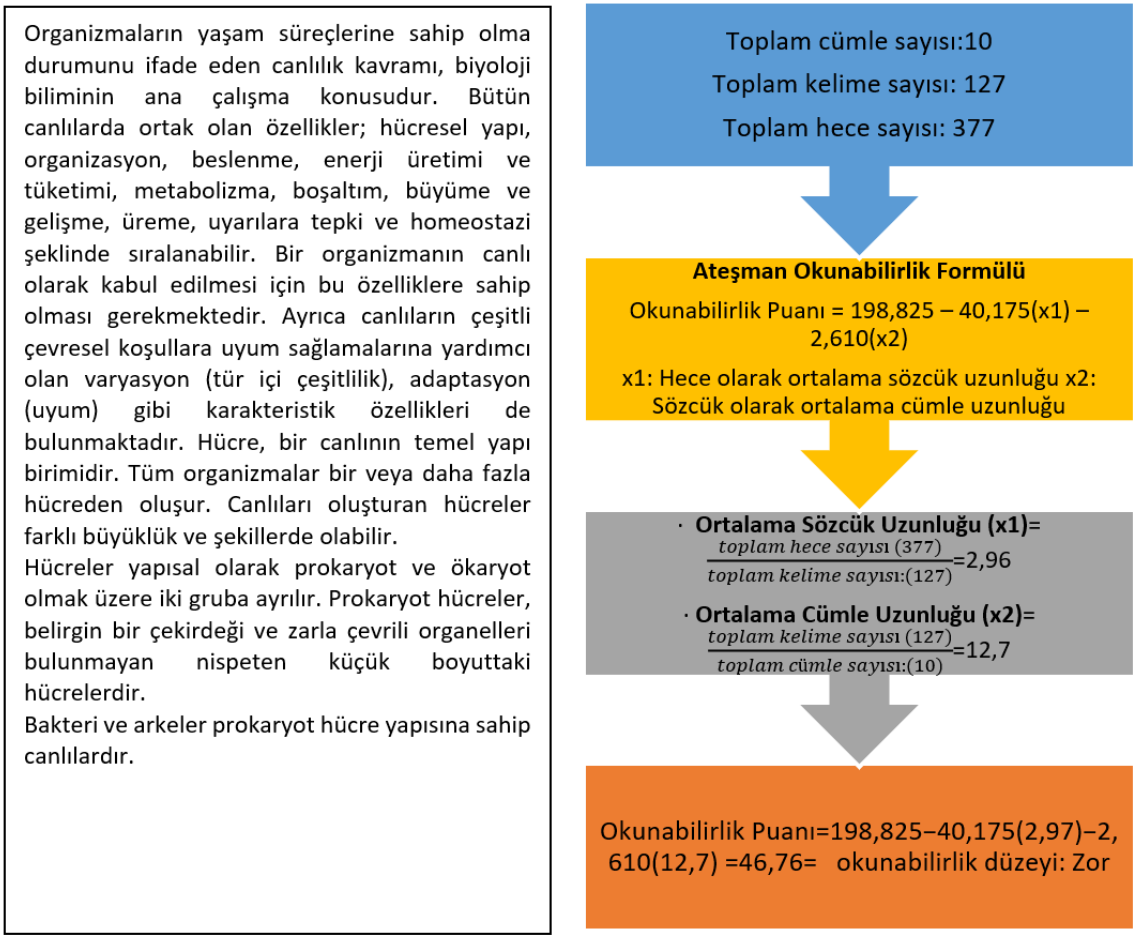
$$\text{Anlaşılırlık Oranı} = \left(\frac{Anlam\ Oranı}{Sözcük\ Oranı}\right) x\ Güçlük\ oranı$$

Anlaşılabilirlik Oranı	Anlaşılabilirlik Seviyesi
1.00 – 0.99	Metin tümüyle anlamsız
0.98 – 0.26	Metin anlamsız
0.25 – 0.16	Metin bulanık
0.15- 0.09	Metin zor anlaşılır
0.08 – 0.04	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
0.03 – 0.001	Metin anlaşılabilir
0.00099 – 0.0001	Metin açık ve anlaşılır
0.000001 – 0	Tam iletişim sağlanır

Şekil 4. Sönmez Formülü ve anlaşılırlık düzeyi ile anlaşılırlık oranı

Araştırmada ele alınan metinlerden birine dair örnek bir uygulama, aşağıda yer alan Şekil 5'te sunulmaktadır:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 5. Örnek bir analiz

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ateşman formülüne göre değerlendirilmiş olan metinlerin okunabilirlik düzeylerine ait bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri

	Ateşman Okunabilirlik Formülü				
	Metin	**Ortalama kelime uzunluğu (x1)**	**Ortalama cümle uzunluğu (x2)**	**Okunabilirlik sayısı**	**Okunabilirlik Düzeyi**
TEMA 1	1	3,48	18	12,066	Çok Zor
	2	2,90	16,12	40,24	Zor
	3	3,37	19,5	12,13	Çok Zor
	4	2,96	12,7	46,76	Zor
	5	2,94	11,25	50,94	Orta
	6	3,36	13,62	28,26	Çok Zor
	7	2,98	13,72	43,29	Zor
	Ortalama			**33,36**	Zor
TEMA 2	1	3.11	12,63	40,80	Zor
	2	3,21	17,66	23,32	Çok Zor
	3	3,39	13	28,62	Çok Zor
	4	2,88	16,25	40,59	Zor
	5	2,86	11,4	53,89	Orta
	6	2,83	16,11	43,35	Zor
	7	2,81	14,11	48,73	Zor
	8	3,17	14,37	33,90	Zor
	Ortalama			**39,15**	Zor

Tablo 1'e bakıldığında 15 metnin 5'inin çok zor, 8 tanesinin zor 2 tanesinin orta olduğu gözükmektedir. Orta düzeyde okunabilir olan metinler "biyolojik sınıflandırma sistemi" ve "prokaryot ve ökaryot hücre yapısı" dır. Tüm metinlerin ortalamalarına bakıldığında da genelin okunabilirlik düzeyinin zor olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya- Uzun formülüne göre değerlendirilmiş olan metinlerin okunabilirlik düzeylerine yönelik bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Çetinkaya-Uzun formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri

	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü				
	Metin	**Ortalama kelime uzunluğu (OKU)**	**Ortalama cümle uzunluğu (OCU)**	**Okunabilirlik puanı**	**Okuma düzeyi**
TEMA 1	1	3,48	18	10,91	Yetersiz Okuma Düzeyi
	2	2,90	16,12	27,79	Yetersiz Okuma Düzeyi
	3	3,37	19,5	12,31	Yetersiz Okuma Düzeyi
	4	2,96	12,7	29,57	Yetersiz Okuma Düzeyi
	5	2,94	11,25	31,50	Yetersiz Okuma Düzeyi
	6	3,36	13,62	18,28	Yetersiz Okuma Düzeyi
	7	2,98	13,72	28,06	Yetersiz Okuma Düzeyi
	Ortalama			**22,63**	Yetersiz Okuma Düzeyi
TEMA 2	1	3.11	12,63	25,74	Yetersiz Okuma Düzeyi
	2	3,21	17,66	18,26	Yetersiz Okuma Düzeyi
	3	3,39	13	18,10	Yetersiz Okuma Düzeyi
	4	2,88	16,25	28,20	Yetersiz Okuma Düzeyi
	5	2,86	11,4	33,43	Yetersiz Okuma Düzeyi
	6	2,83	16,11	29,64	Yetersiz Okuma Düzeyi
	7	2,81	14,11	32,10	Yetersiz Okuma Düzeyi
	8	3,17	14,37	22,49	Yetersiz Okuma Düzeyi
	Ortalama			**26,01**	Yetersiz Okuma Düzeyi

Tablo 2'ye bakıldığında 15 metnin hepsinin yetersiz okuma düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak "biyolojik sınıflandırma sistemi" ve "prokaryot ve ökaryot hücre yapısı" metinleri en yüksek okunabilirlik puanı almıştır. Ayrıca, tema 1 ve tema 2'deki metinlerin ortalamasının da yetersiz okuma düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre değerlendirilmiş olan metinlerin okunabilirlik değerlerine ait bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Bezirci-Yılmaz formülüne göre metinlerin okunabilirlik değeri

Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Değeri			
	Metin	Okunabilirlik sayısı	Sınıf seviyesi
TEMA 1	1	$\sqrt{1567,8}$	Akademik (16+)
	2	$\sqrt{1575,375}$	Akademik (16+)
	3	$\sqrt{1911,1}$	Akademik (16+)
	4	$\sqrt{1171,916}$	Akademik (16+)
	5	$\sqrt{1392,1875}$	Akademik (16+)
	6	$\sqrt{718,59375}$	Akademik (16+)
	7	$\sqrt{1341,0686}$	Akademik (16+)
TEMA 2	1	$\sqrt{1477,788}$	Akademik (16+)
	2	$\sqrt{1732,77}$	Akademik (16+)
	3	$\sqrt{2678,65}$	Akademik (16+)
	4	$\sqrt{383631}$	Akademik (16+)
	5	$\sqrt{2346,57}$	Akademik (16+)
	6	$\sqrt{3591,47}$	Akademik (16+)
	7	$\sqrt{2968,45}$	Akademik (16+)
	8	$\sqrt{2963,57}$	Akademik (16+)

Tablo 3'e bakıldığında 15 metnin hepsinin okunabilirlik düzeyinin akademik düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Sönmez formülüne göre değerlendirilmiş olan metinlerin okunabilirlik düzeylerine ait bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Sönmez formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Sönmez anlaşılırlık formülü

	Metin	Anlaşılırlık Oranı	Anlaşılırlık düzeyi
TEMA 1	1	0.0741	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	2	0.0388	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	3	0.0427	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	4	0.0787	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	5	0.0370	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	6	0.0735	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	7	0.0662	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	Ortalama	0.0587	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
TEMA 2	1	0.0575	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	2	0.066	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	3	0.0513	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	4	0.0615	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	5	0.0526	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	6	0.0345	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	7	0.0472	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	8	0.0522	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
	Ortalama	0.05135	Metin yardım alınarak anlaşılabilir

Tablo 4'e bakıldığında metinlerin hepsinin yardım alınarak anlaşılabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, tema 1 ve tema 2'deki tüm metinlerin ortalamasının da aynı şekilde yardım alınarak anlaşılabileceği tespit edilmiştir. Bu bulgu, her iki temadaki metinlerin de benzer zorluklar taşıdığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen ve ilk kez uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyini Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri ile inceleyen bu çalışmada hem okunabilirlik düzeyini test etmek hem de farklı formüllerle karşılaştırma yapmak hedeflenmiştir. Araştırma sürecinin başlangıcında, örneklem olarak seçilen biyoloji ders kitabındaki her iki temadan toplam 15 metnin kelime ve cümle sayılarının ortalamaları hesaplanmış; bu veriler, ilgili okunabilirlik formüllerine uygulandıktan sonra metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde Ateşman formülü kapsamında yapılan değerlendirme sonucunda incelenen tüm metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyinin "zor" bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ders kitabının içerik ve dil açısından, okuma anlama düzeyine yeterince uygun olmadığını göstermektedir. Özellikle zor metinlerin yoğunluğu, öğrencilerin ders konularını anlamalarını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Zor metinlerin yoğunluğu,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerin ders konularını anlamalarını güçleştirirken, akademik düzeydeki içeriklerin anlaşılabilirlik sorunları yaratması da dikkate değerdir. Öğrencilere, okuma becerilerini geliştirmeleri açısından, düzeylerine uygun olarak çok kolay ya da aşırı zor olmayan metinler sağlamak son derece önemlidir (McNamara vd., 2014). Bu çalışma sonucuna benzer, 2019'da Gül tarafından yürütülen bir çalışmada 10. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi Ateşman formülü ile incelenmiş ve metnin zor olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, Gül, Özay Köse ve Diken (2020)'in yürütmüş olduğu bir araştırmada, fen lisesi 9. sınıf biyoloji ders kitabının da Ateşman formülüne göre zor bir okunabilirlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Çetin Kaya-Uzun formülü ile yapılan değerlendirmeye göre, 15 metnin tamamının "yetersiz okuma" düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, metinlerin genel olarak anlama ve okuma becerileri açısından uygun olmadığını göstermektedir. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırmalar, biyoloji ders kitaplarının okunabilirlik seviyesinin genellikle öğrencilerin seviyesinin üzerinde veya ortalama düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Biyoloji ders içeriğinde ve ders kitaplarında latince kavramların yer alması, bilimsel olan terimlerin ve çoğu kavramın soyut olması, öğrenmesi güç bir alan olarak öne çıkmaktadır (Adnan, 2015; Bilir vd., 2024; Kalaycı, 2025; Konu Kadirhanoğulları, 2024; Özay Köse, 2014). Bu nedenle, biyoloji ders kitapları hazırlanırken, yabancı terimlerin Türkçe karşılıkları yerine daha uygun Türkçe terimlerin tercih edilmesi önerilmektedir (Güneş ve Güven, 2011). Ayrıca, uluslararası çalışmalar da (Blystone, 1987; Gould, 1977; Wright, 1982), biyoloji ders kitaplarının genellikle zor okunabilir metinler barındırdığını göstermektedir.

Bezirci Yılmaz'ın formülü kullanılarak yapılan değerlendirme doğrultusunda, 15 metnin tamamının okunabilirlik düzeyinin "akademik" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, metinlerin dil ve içerik bakımından yüksek bir akademik standartta hazırlandığını göstermektedir. Ancak, akademik düzeydeki metinler, özellikle lise seviyesindeki öğrenciler için anlaşılabilirlik sorunları yaratabilir. Akademik düzeydeki metinlerin yoğunluğu, öğrencilerin konuları anlamalarını ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanmalarını zorlaştırabilir. Dolayısıyla mevcut akademik bilgileri daha anlaşılır hale getirmek, eğitimi desteklemek için etkili bir yol olabilir. Akademik içeriğin kalite ve derinliğinden ödün vermeden, daha anlaşılır hale getirilmesi sağlanabilir. Bu sayede, akademik bilgiler anlaşılabilir. Fatoba (2015) çalışmasında, okunabilirliği yüksek olan Biyoloji ders kitaplarının öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Biyoloji öğretmenlerinin ders kitaplarını seçerken okunabilirlik düzeyi ve içerik kapsamı konusunda dikkatli olmaları önerilmiştir. Dolayısıyla, öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, daha anlaşılır içeriklerin sağlanması önem arz etmektedir.

Sönmez formülüne göre yapılan değerlendirme sonucunda, tüm metinlerin "yardım alınarak anlaşılabileceği" sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, metinlerin dil ve içerik bakımından öğrencilerin bağımsız olarak anlamalarını zorlaştırdığını göstermektedir. Yardım gerektiren metinler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir; çünkü bağımsız okuma ve anlama becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bu tür metinlerin, öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu azaltabileceği ve öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Mete ve Coşkun, 2021). Kitapların hedef yaş grubuna denk okunabilirlik düzeyi, okuyucunun ilgi ve motivasyonunu artırmada en kritik faktörlerden biridir (Graham, 1978).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu sonuçlar 9. Sınıf biyoloji ders kitabının her bir formül için okunabilirliğinin zor olduğunu bu açıdan hedef öğrencilerin ihtiyaçlarıyla örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Ancak, yalnızca formülleri metinlere uygulamak ve elde edilen sonuçlara dayanarak değerlendirme yapmak eksik bir yaklaşım olabilir. Bu durum, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer alırken, okunabilirlik formüllerinin bu alanda önemli ipuçları sunduğu da yadsınamaz. Okunabilirlik formülleri, eğitim alanında ciddi katkılar sağlayabilme potansiyeline sahip araçlardır. Okunabilirlik ölçümleri, yazarların metinlerin anlaşılabilirliğini değerlendirmelerinde kullanabilecekleri etkili bir yöntemdir (Crossley, Allen ve McNamara, 2011). Bu nedenle, ders kitabı yazarları ve yayın aşamasında görev alan kişilerin, ders kitaplarının zorluk seviyesini belirlemek amacıyla okunabilirlik formüllerini kullanmaları vurgulanmıştır (Woodward, 1987).

Bununla birlikte çalışmanın ayrı bir bulgusu olarak yapılan analizlerin ışığında Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formülleri birbirleriyle karşılaştırıldığında tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Ülkemizde bu konuya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sayısında son yıllarda artış gözlenmekle birlikte bu araştırmanın bulgularıyla hem örtüşen hem de farklılık gösteren; metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olan sonuçlar yanında öğrenci seviyesine uygun olmadığını ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Kalyoncu ve Memiş (2024) Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin işlevselliğini inceleyerek en tutarlı olanını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, formüllerin birbirleriyle ve ders kitaplarının sınıf seviyeleriyle tutarsız olduğunu göstermiştir. Köse (2009) çalışmasında Ortaöğretim Biyoloji 9 ders kitabında yer alan “hücre” konusundaki metinlerin okunabilirlik düzeyini farklı formüller kullanarak hesaplamış ve karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda Sönmez, Ateşman ve Cloze testleri arasında bir tutarlılık olduğunu belirtmiştir. Kemiksiz (2021) çalışmasında, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleriyle analiz etmiştir. Araştırma sonucunda tüm metinlerin "eğitsel" düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alan yazınında farklı sonuçların görülmesi, formüllerin farklı kriterler kullanmasından, metinlerin özelliklerinden kaynaklanabilir. Örneğin; Bezirci ve Yılmaz (2010), okunabilirlik değerlerinin metinlerin üslubu hakkında bilgi vermediğini, bir metnin okunabilir olduğunu söylemenin metnin anlaşılabilirliği hakkında yalnızca kısmen bilgi verebileceğini ve okunabilirlik eşitliklerinin metnin anlaşılabilirliği hakkında kesin veriler içermediğini belirtmektedir. Dolayısıyla Türkçe için en uygun formül, metin türüne, okuma hedef grubuna ve kullanılacak formülün özelliklerine bağlı olarak değişir diyebiliriz. Bu nedenle, okunabilirlik formüllerinin geçerliliğinin daha fazla sorgulanması gerektiğini vurgulamak önemlidir (Kalyoncu ve Memiş, 2024).

Sonuç olarak, öğretmenler ve araştırmacılar açısından 9. sınıf biyoloji ders kitabının analizinde kullanılan her bir formül için okunabilirlik düzeyinin çok zor olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak metinlerin yeniden gözden geçirilmesi ve daha anlaşılır hale getirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla metinler, hedef kitleye uygun bir dil ve içerik ile yeniden düzenlenmelidir. Bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak metinlerin okunabilirliğini nicel bir şekilde sadece yapısal olarak incelenmiştir. Yapı ve içerik açısından derinlemesine incelemelerin yanı sıra, bu dersin muhatabı olan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin de dahil edildiği kapsamlı çalışmalar, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bunun birlikte öğrenci geri bildirimleri dikkate alınarak, metinlerin hangi kısımlarının zorlayıcı olduğu belirlenmeli ve bu alanlarda iyileştirmeler yapılmalıdır. Bu çalışmada formüllerin karşılaştırılmasında tek kitap

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kullanılmış ve incelenmiştir. Daha geniş bir veri seti ile yapılacak gelecekteki çalışmalar, formüllerin geçerliliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilir. Bu nedenle, araştırmanın sınırlılıkları arasında tek kitap kullanımı belirtilmiştir ve bu sınırlılığın gelecekteki çalışmalarda dikkate alınması önerilir.

Konu Kadirhanoğulları, M. ve Özay Köse, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1401-1421.
DOI. 10.51460/baebd.1576667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Adnan, Y. A. (2015). *Ortaöğretim 12. sınıf biyoloji ders kitabında kullanılan analojiler üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ağyürek, M. ve Köse, E. Ö. (2022). 11. Sınıf biyoloji ders kitaplarındaki sinir sistemi konusunun okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *8*(18), 354-370.

Aksu, F. (2024). Yapay zekâ ile mesleklerin geleceği: Chatgpt yapay zekâ sohbet robotu örneği. *Anatolia Science and Technology Journal*, *1*(1), 25-37.

Ateşman E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, *58*, 71-74.

Ayodele, M. O. (2013). A comparative study of textbook readability and students' comprehension levels in senior secondary school biology. *Journal of Educational and Social Research*, *3*(1), 109-114.

Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri* Dergisi, *12 (3)*, 49-62.

Bilir, Ş. Y., Doğan, H., Şimşek, A., Ünlükaçar, M. ve Ünlükaçar, G. (2024). Biyoçeşitlilik öğretiminde farklı bir yöntem: Ağaç kitabı. *Ases Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 19-30.

Blystone, R.V. (1987). Collage introductory biology textbooks. *American Biology Teacher, 49*(7), 418-425. https://doi.org/10.2307/4448577

Crossley, S. A., Allen, D. B. ve McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language, 23*(1), 84-101.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2018). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri*, (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çıplak, G. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Dağdeviren, M. (2024). *Güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programına 21. yüzyıl becerileri perspektifi ile bütünsel bir bakış*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Dikmenli, M., Çardak, O. ve Altunsoy, S. (2008). *Ortaöğretim Biyoloji Ders Kitaplarında "Hücre Bölünmeleri" İle İlgili Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri*, ICES, Kuzey Kıbrıs**.**

Fatoba, J. O. (2015). Readability of biology textbooks and students' academic performance in senior secondary schools in Ekiti state Nigeria. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3*(3),79-84.

Gould, C. D. (1977). The readability of school biology text books. *Journal of Biological Education, 11*(4), 248-252. https://doi.org/10.1080/00219266.1977.9654155

Graham, W. (1978). Readability and science textbooks. *School Science and Mathematics*, 22, 31–37.

Gul, S., Köse, E. Ö. ve Diken, E. H. (2020). The examination of the readability levels of texts in 9th grade biology textbook. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 49*(1), 1-27.

Gül, Ş. (2019). Ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, *7*(2), 22-37.

Kalaycı, S. (2025). Biyolojide öğrenilmesi zor olan konular ve etkili öğrenme yolları: fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(1), 164-183. https://doi.org/10.33206/mjss.1477826

Kalyoncu, R. ve Memiş, M. (2024). Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin karşılaştırılması ve tutarlılık sorgusu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *12*(2), 417-436. https://doi.org/10.16916/aded.1434650

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.

Kemiksiz, Ö. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(3), 973-992. https://doi.org/10.31592/aeusbed.907768

Kennedy, K. (1979). Determining the reading level of biology textbooks. *American Biology Teacher, 41*(5), 301-303. https://doi.org/10.2307/4446588

Konu Kadirhanoğulları, M. ve Özay Köse, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1401-1421. DOI. 10.51460/baebd.1576667

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1401-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Konu Kadirhanoğulları, M. (2024). Biyoloji eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Iğdır University Journal of Social Sciences,* (35),131-145. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1310351

Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9 Ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeleri. *Çankaya University Journal of Law*, *12*(2), 141-150.

McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M. ve Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with coh-metrix.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511894664

MEB, (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik. Öğretim programlarını değerlendirme raporu.* Ankara: MEB. Erişim: https://ttkbyayin.meb.gov.tr/

Mete, F. ve Coşkun, B. (2021). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 221-240. https://doi.org/10.37669/milliegitim.710576

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* California: Sage.

Özay-Köse, E. (2014). Hücre ve organellerin öğretiminde kavram haritalarının kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 116-121.

Özcan, E.Ş. (2019). *Lise yeni 12. sınıf biyoloji ders kitabında kullanılan metaforlar ve analojiler üzerine bir araştırma,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, KONYA

Reid, D. J. ve Miller, G. J. A. (1980). Pupils' perception of biological pictures and its implications for readability studies of biology textbooks. *Journal of Biological Education*, *14*(1), 59-69. https://doi.org/10.1080/00219266.1980.9654288

Richardson, J. ve Lock, R. (1993). The readability of selected A-level biology examination papers. *Journal Of Biological Education*, *27*(3), 205-212. https://doi.org/10.1080/00219266.1993.9655335

Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları*, *10*, 24–39.

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

Üzümcü, M. ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 795-826. https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250

Woodward, A. (1987) Textbooks: Less than meets the eye. *Journal of Curriculum Studies, 19*(6), 511-526. https://doi.org/10.1080/0022027870190604

Wright, J. D. (1982). The effect of reduced readability text materials on comprehension of biology achievement. *Science Education, 66*(1), 2-13.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yokuş,Y. (2024). *Türkçe ders kitapları (3 ve 4. sınıf) ile Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında (3 ve 4. seviye) yer alan metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yürümez, B. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Zorbaz, K. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime–cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 87-101.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Scale for Teachers' Self-efficacy Beliefs in the Use of Artificial Intelligence in Education: A Validity and Reliability Study

Uğur BÜYÜK, Prof.Dr., Erciyes Üniversitesi, buyuk@erciyes.edu.tr

Hanife ÇETİNGÜNEY, Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, hanifecetinguney09@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 16 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 24 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öz. Son yıllarda yapay zekâ alanında kaydedilen ilerlemeler, eğitim dâhil olmak üzere birçok sektörde önemli yansımalar oluşturmuştur. Özellikle büyük dil modellerinin içerik üretimi, özerk araçlar ve farklı disiplinlerdeki rolü, eğitim süreçlerine de etki etmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımı konusundaki öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde, farklı branşlarda görev yapan 221 öğretmenle yürütülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan çalışma, alanyazında belirtilen ölçek geliştirme aşamalarına dayanarak, bir taslak ölçeğin oluşturulmasıyla başlamıştır. Taslak ölçek katılımcılara uygulandıktan sonra, elde edilen veriler sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa, Spearman Brown ve Guttman Split Half iç tutarlılık katsayısı, hesaplanmış ve sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca AVE ve CR değerleri de faktör kapsamında incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, 17 maddeden ve üç boyuttan oluşan güvenilir ve geçerli bir ölçek ortaya konmuştur. Bu ölçek, eğitimde yapay zekâ kullanımı konusunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını değerlendirmek için önemli bir kaynak teşkil etmektedir.
Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Öz yeterlik inancı, Ölçek geliştirme, Eğitim teknolojileri.

Abstract. In recent years, advancements in the field of artificial intelligence have had significant implications across various sectors, including education. Particularly, the role of large language models in content generation, autonomous tools, and different disciplines is also impacting educational processes. The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to measure teachers' self-efficacy beliefs regarding the use of artificial intelligence in education. The research was conducted with 221 teachers working in various branches in the Melikgazi district of Kayseri. Designed using a quantitative research approach, the study began with the development of a draft scale based on the scale development stages outlined in the literature. After the draft scale was administered to teachers, the obtained data were subsequently analyzed through exploratory and confirmatory factor analysis. To determine the reliability of the scale, Cronbach's Alpha, Spearman-Brown, and Guttman Split-Half internal consistency coefficients, were calculated, and the results were compared with the literature. Additionally, the AVE and CR values were also examined within the scope of the factor. As a result of these analyses, a valid and reliable scale consisting of 17 items and three factors was developed. This scale serves as an important resource for evaluating teachers' self-efficacy beliefs about the use of artificial intelligence in education.
Keywords: Artificial intelligence, Self-efficacy beliefs, Scale development, Educational technologies.

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

ExtendedAbstract

Introduction. In an era where artificial intelligence (AI) technologies are rapidly evolving and increasingly influencing various sectors (Chou et al., 2022; Uyan and Gültekin, 2024), the self-efficacy beliefs of teachers and other educational stakeholders regarding the use of AI in education have come under scrutiny. These advancements necessitate a robust focus on educators' capacity to adopt and effectively utilize AI technologies (Wang and Chuang, 2023). The integration of AI into educational processes is set to foster new paradigms based on the pivotal question, “How can we enable individuals to acquire knowledge?” (Demir and Aktı-Aslan, 2021).

Purpose. The purpose of this research is to develop a valid and reliable scale to measure teachers’ self-efficacy beliefs regarding the use of AI technologies in education.

Method. To achieve purpose, a survey design, a type of quantitative research approach, was employed. The target population includes all teachers from diverse disciplines working in Kayseri province during the 2023-2024 academic year. However, due to practical difficulties in accessing the entire population (Büyüköztürk, 2002), the accessible population was narrowed down to teachers in six schools (covering primary, secondary, and high school levels) within the Melikgazi district of Kayseri during the same academic year. Data were collected from teachers attending end-of-year seminars in these schools, utilizing convenience sampling, a non-probability sampling method that facilitates the selection of easily accessible individuals to expedite the study (Yıldırım and Şimşek, 2006). During the data collection process, existing studies were utilized in developing the data collection instrument (Büyüköztürk, 2005; Balcı, 2006; Tezbaşaran, 1996). The process is detailed under the following subheadings: i. Literature review, ii. Creation of the item pool, iii. Obtaining expert opinions and revising the draft scale, iv. Conducting the pilot study, v. Applying factor analyses, vi. Calculating reliability. Data related to the developed scale were analyzed using SPSS 25.0 and LISREL 8.7. The findings are presented as follows: i. Descriptive statistics, ii. EFA results, iii. CFA results, iv. Reliability findings.

Results. The scale that exhibits a normal distribution was confirmed through measures of central tendency and dispersion, as well as kurtosis and skewness values between +1 and -1. Further confirmation was obtained through Q-Q plots, histogram graphs, and box plot tests. The sample size adequacy was verified using the KMO and Bartlett's Test (0.87). The prerequisites for factor analysis, including the normal distribution of scale scores and sample adequacy, were met. Variance values explained by each item exceeded the threshold of 0.40 (Seçer, 2017). During EFA, items with overlapping factor loadings or those not loading onto any factors were removed, resulting in a 17-item scale with three factors. CFA results indicated an RMSEA value of 0.074, with fit indices NFI, NNFI, IFI, CFI, and RMR showing excellent fit values, and RFI, GFI, AGFI, and RMSEA within acceptable ranges. The AVE values were examined for the convergent validity of the confirmed factors as a result of DFA. Indeed, it was observed that the AVE value was above 0.50. Reliability of the scale was explained using Cronbach's Alpha (0.93), Spearman-Brown (0.96), and Guttman Split-Half (0.96) coefficients and the results were compared with the literature. To calculate the composite reliability

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

of the scale, CR values were examined. CR values were calculated separately for each factor included in the scale study, and it was observed that this value was above 0.70.

Discussion and Conclusion. The EFA results revealed that the scale exhibited a three-factor structure. The factors were respectively named as "Self-Efficacy Belief Regarding the Use of Artificial Intelligence," "Self-Efficacy Belief Regarding the Impact of Artificial Intelligence Use on the Teaching Process," and "Self-Efficacy Belief Regarding the Impact of Artificial Intelligence Use on Students." According to the study by Wang and Chuang (2023), there are four factors related to the use of artificial intelligence technologies: Assistance, Anthropomorphic Interaction, Comfort, and Technological Competencies. The factors obtained through CFA were confirmed, and the RMSEA value was determined to be 0.074 in line with the $\chi 2=248.08$, $df=107$, $p<.05$ value. Additionally, the $\chi 2/df$ ratio of 2.31, being less than three, indicates an acceptable fit (Pallant, 2020). While the good fit indices such as NFI, NNFI, IFI, CFI, and RMR demonstrated excellent fit, the RFI, GFI, AGFI, and RMSEA values were found to be at an acceptable level (Schumacher and Lomax, 2004). In conclusion, the study ensured content validity through a literature review and data from teacher interviews participating in the FEYZA project, alongside expert opinions. Face validity was confirmed through expert opinions, and construct validity was determined using EFA and CFA. Reliability was established via the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. Consequently, a valid and reliable scale named "Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding the Use of Artificial Intelligence in Education" was developed, contributing to the literature.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Giriş

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin çeşitli alanlarda hızla ilerlediği ve etkisini artırdığı günümüzde (Chou vd., 2022; Uyan ve Gültekin, 2024), öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öz yeterlik inançları sorgulanmaya başlamıştır. YZ teknolojilerinin sunduğu yenilikler, eğitimcilerin bu teknolojileri benimseme ve etkin kullanma kapasitesi üzerine yoğun bir odaklanmayı gerekli kılmaktadır (Wang ve Chuang, 2023). Bu bağlamda, YZ'nin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, "bireye bilgiyi nasıl edindirebiliriz?" (Demir ve Aktı-Aslan, 2021) temel sorunsalı üzerinden yeni paradigmaların oluşmasını sağlayacaktır.

Bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim yaşantılarının düzenlenmesi, modern eğitim süreçlerinin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Modern eğitim felsefesi, evrensel bir öğrenme metodunun olmadığı ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarının şekillendirilmesi gerektiğini savunur (Meral, 2014; Terzi, 2010). Bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerini ön plana çıkarır (Hamrah, 2012). YZ teknolojilerinin sunduğu bireysel avantajlar ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi uygulamalar, bu modern eğitsel perspektifle uyumlu olup bireyler için etkin öğrenme fırsatları sunar. Aynı zamanda, öğrenmeyi öğrenen ve bilişsel olduğu kadar duygusal ve sosyal açıdan da donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım (Arseven, 2016), bireysel deneyimi teşvik eden YZ teknolojileri ile örtüşmektedir. Örneğin YZ teknolojileri bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ders içerikleri sunarak öğrenme deneyimini kişiselleştirir. Buna ek olarak YZ teknolojilerinin anlık geri bildirim sağlaması, işbirlikçi öğrenme platformları ile öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırması yönünden yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmektedir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesini, deneyime dayalı bilgi inşa etmesini ve öğrencilerin sosyal açıdan gelişimini desteklemektedir. YZ teknolojilerinin eğitimde etkin kullanılabilmesi ise, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olması ile mümkündür.

Öz yeterlik inançları, bireylerin gelecekteki zorluklara karşı gösterecekleri direnç ve eğitim süreçlerindeki devamlılıkları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Bandura, 1989). Öz yeterlik inancı, göreve yönelik ve genele yönelik olarak iki kategoriye ayrılmakta olup, teknoloji özelinde daha çok göreve yönelik öz yeterlik inancının değerlendirilmesi önem arz eder (Bandura, 1997; Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Yapay zekâ teknolojilerinin özel bir alan olarak ele alınması, bu kapsamda öz yeterlik inançlarının belirlenmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Alanyazında, teknolojiye yönelik öz yeterlik çalışmalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Deniz ve Algan (2007), öğretmenlerin eğitimde bilgi teknolojilerini kullanma yetkinliklerini ölçmek için güvenilir bir öz yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Ekici ve diğerleri (2012), öğretmen ve adaylarının bilişim ve teknoloji yetkinlik algılarını ölçebilecek bir ölçme aracı tasarlamışlardır. Güneş ve Buluç (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmıştır. Tondeur ve diğerleri (2018) çalışmasında yüksek algılanan teknoloji kullanım kolaylığının, öğretmen adaylarının öğrencilerin dijital yeterliklerini destekleme ve dijital teknolojilerle zengin öğrenme ortamı tasarlama yeterliklerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Alharbi ve Drew (2019) ise

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

bireysel farklılıkların teknoloji kabulündeki rolünü ortaya koyabilecek bir model önerisinde bulunmuşlardır. Benzer şekilde, Aktürk ve Delen (2020), öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklı yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Pan (2020), üniversite öğrencilerinde teknoloji kabulü ve teknolojik öz yeterliğin teknoloji tabanlı öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Vosough Matin (2023) ise özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterliklerini incelemiştir. Khan ve Abid (2021) çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin dijital araç kullanma yeterliklerini açığa çıkarmıştır. Merjovaara ve diğerlerinin (2024) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının dijital teknolojileri ile dijital teknoloji kullanımı yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ancak, YZ teknolojilerinin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını ölçecek araçların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Wang ve Chuang (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, YZ öz yeterliğini ölçecek geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir ve bu araç Türkçeye uyarlanarak Uyan ve Gültekin (2024) tarafından test edilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik inancını ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını kullanma becerilerini geliştirmeleri için ihtiyaç duydukları eğitimin belirlenmesi amacıyla ölçeklerin kullanılması gereklidir. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik programların oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığını değerlendiren ölçekler, bu araçların eğitim kalitesine olan katkılarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Nitekim bu teknolojiler, öğretmenlere ders içeriklerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirme imkânı sunmaktadır. (Sevil ve Gökoğlu, 2024). Bu çalışma, öğretmenlerin YZ teknolojilerini eğitimde kullanmaya ilişkin öz yeterlik inançlarını belirleyecek bir ölçeğin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Geliştirme Birimi için kritik önem taşıyan bir kaynak oluşturulması hedeflenmektedir. Dolayısıyla eğitim politikalarının geliştirilmesi Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarını geliştirmek ve uygulamak için bilimsel verilere dayanır ve bu çalışma ile öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusundaki öz yeterlik inançlarını ölçerek, politikaların etkililiğini değerlendirme ve geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın odak noktası, geliştirilmekte olan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin tespit edilmesidir. Araştırmanın problem durumu, "Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını tespit edecek ölçek geçerli ve güvenilir midir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın deseni

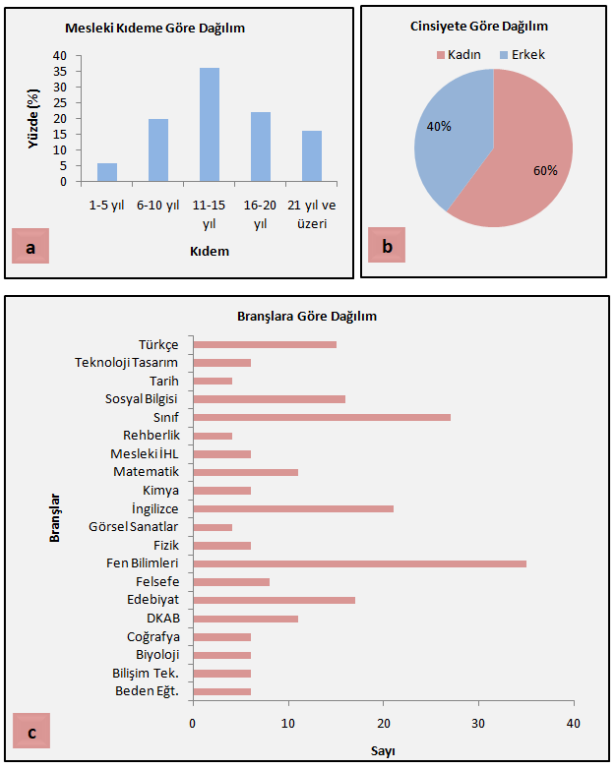
Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımı konusundaki öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada nicel araştırma yaklaşımının bir türü olan tarama deseni uygulanmıştır. Tarama deseninin temel amacı bir grubun ilgi, tutum, beceri, yeterlik gibi belirli özelliklerini ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk vd., 2009). Ayrıca, geniş bir örneklem üzerinde çalışılması ve bulguların genellenebilirliğinin yüksek olması, tarama deseninin tercih edilmesinde önemli etkenler arasında yer almıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Çalışmanın evreni ve örneklemi

Bu çalışmanın amaçlanan evreni, 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde Kayseri ilinde görev yapan farklı branşlardaki tüm öğretmenlerdir. Ancak, hedef evrenin tamamına ulaşmak pratik olarak zorluklar barındırmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle, çalışmanın ulaşılabilir evreni olarak 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde Kayseri ilinin Melikgazi bölgesinde bulunan altı okulda (okul öncesi haricindeki diğer farklı kademelerde) görev yapan öğretmenler belirlenmiştir. Veriler, bu okullarda yılsonu seminerinde bir araya gelen öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmada olasılıksız örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışmayı hızlandırmak amacıyla ulaşılması kolay bireylerin seçilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Örneklem büyüklüğü, bu tür çalışmalarda yapılacak olan faktör analizi açısından kritik öneme sahiptir (Comrey ve Lee, 1992). Alanyazında, ölçek tasarlama çalışmalarında örneklem kapasitesinin ölçekteki madde sayısının en az beş katı olması gerektiği önerilmektedir (Child, 2006). Bu öneri, faktör analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için önemli bir kriter olarak kabul edilir. Buradan hareketle çalışmanın yöntemi kapsamında öncelikle 27 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek 221 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda örneklem sayısının istatistiksel yeterliliği sağlanmıştır. Örneklem grubuna ait demografik veriler ve dağılımları Şekil 1'de sırasıyla kıdeme, cinsiyete ve branşlara göre sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların demografik özellikleri, a) Kıdem b) Cinsiyet c) Branşa göre dağılımları

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Şekil 1a incelendiğinde çalışma katılımcılarının farklı kıdemlere göre dağıldığı, en çok 11-15 yıl arasında kıdeme sahip bireylerin çalışmaya katkı sunduğu görülmüştür. Katılımcılardan edinilen bir diğer veri de cinsiyet olup kadın katılımcıların oranının erkek katılımcılara göre fazla olduğu tespit edilmiştir (Şekil 1b). Şekil 1c'den görüldüğü üzere katılımcıların Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Biyoloji, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Fen Bilimleri, Fizik, Görsel Sanatlar, İngilizce, Kimya, Matematik, Mesleki Dersler İmam Hatip Lisesi, Rehberlik, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih, Teknoloji ve Tasarım ve Türkçe branşlarından olduğu görülmektedir. Bahsi geçen farklı branştaki öğretmenlerden çalışmaya en yüksek oranda katılımı Fen Bilimleri, Sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur.

Veri toplama süreci

Bu çalışmada, verilerin toplanması ve kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde alanyazındaki çalışmalardan yararlanılmıştır (Balcı, 2006; Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 1996). Veri toplama süreci, aşağıdaki alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur:

i. Alanyazının taranması,
ii. Madde havuzunun oluşturulması,
iii. Uzman görüşüne başvurulması ve ön ölçeğin yeniden düzenlenmesi,
iv. Pilot uygulamasının yapılması,
v. Faktör analizlerinin uygulanması,
vi. Güvenirlik hesaplamasının yapılması.

Alanyazın taraması basamağı

Çalışma kapsamında, eğitimde öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik öz yeterlik inancını ölçen mevcut bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ancak, çalışmanın amacı doğrultusunda iki önemli çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan ilki, Wang ve Chuang (2023) tarafından geliştirilen ve bireylerin yapay zekâ kullanımına yönelik öz yeterliklerini tespit etmeyi hedefleyen bir ölçektir. İkinci çalışma ise, bu ölçeği Türkçeye uyarlamayı amaçlayan Uyan ve Gültekin (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Alanyazında, yapay zekâ ve eğitim bağlamını içeren ölçek çalışmalarının kısıtlı olması nedeniyle, teknoloji öz yeterliği çalışmalarından bazıları da dikkate alınmıştır (Aktürk ve Delen, 2020; Deniz ve Algan, 2007; Pan, 2020; Vosough-Matin, 2023). Ayrıca, çalışmanın kapsamını netleştirmek için, yapay zekânın eğitime entegrasyonuna yönelik öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar da incelenmiştir (Dülger-Demir ve Gümüşeli, 2023; Özer vd., 2023; Pekmez vd., 2024). Ancak, bu çalışmalara katılan katılımcıların yapay zekâ teknolojileri ile ilgili deneyimleri hakkında net bilgiye ulaşılamamıştır. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla, MEB'e bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nce desteklenen FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) projesine (MEB, 2023) katılan ve yapay zekâ konusunda deneyimli olan 18 fen bilimleri öğretmeninden oluşan katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Alanyazın taramasının amacı, çalışmanın kapsam geçerliğini sağlamaktır. Ölçek maddelerinin hedeflenen özelliği ölçüp ölçmediği bu geçerliliği doğrudan etkiler (Büyüköztürk vd., 2015). Titizlikle gerçekleştirilen alanyazın taramasından elde edilen bilgilerle, FEYZA projesine katılan ve yapay zekâ teknolojileri konusunda deneyimli olan 18 fen bilimleri öğretmeni ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Böylece, eğitimde öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik öz yeterlik inancını ölçmeye yönelik taslak ölçek oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulması basamağı

Alanyazın taraması ve görüşme doğrultusunda, geliştirilmesi planlanan ölçek için madde yazım süreci başlatılmıştır. Ölçek için hazırlanan madde havuzunda toplam 35 madde yer almaktadır ancak uzmanlar ile yapılan görüşmeler doğrultusunda bazı maddelerin çalışmanın amacı ile örtüşmemesi gibi nedenlerden dolayı çıkarılması kararına varılmıştır. Örneğin "YZ araçlarını sınıfta kullanma noktasında kaygılanırım." maddesi öz yeterlik inancını tespit etmeye yönelik olmadığı için çıkarılmıştır. Sonuç olarak, oluşturulan madde havuzundan hareketle 27 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ön ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak düzenlenmiştir.

Uzman görüşüne başvurulması ve taslak ölçeğin yeniden düzenlenmesi basamağı

Taslak ölçeğin yüzey ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir kişi, eğitim teknolojileri alanında uzman bir kişi, fen bilgisi eğitimi alanında uzman bir kişi ve tecrübeli fen bilimleri ile Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir uzman grubuna taslak ölçek sunulmuştur. Uzmanlar, ölçek maddelerinin anlaşılırlığı, dilbilgisi kurallarına uyumu, kapsamı yansıtıp yansıtmadığı ve genel görünüşü bakımından değerlendirmelerde bulunmuştur. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, "Yapay zekâ teknolojileri ile ders planlarımı daha etkili ve verimli bir şekilde yapabilirim." cümlesinin, katılımcılarda günlük plan algısı oluşturabileceği gerekçesiyle uzmanlar tarafından düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu madde, "YZ ile öğretim sürecini kolay planlayabilirim." şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlar tarafından düzeltilmesi istenen bir diğer madde de "Yapay zekâ teknolojilerini kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha adil ve nesnel bir şekilde değerlendirebilirim." olup bu maddede derecelendirme ifadesi olan "*daha"* kelimesinin kullanılması katılımcıları yönlendirmektedir. Nitekim ölçek maddeleri yazılırken kafa karışıklığı oluşturmamalı ve katılımcıları yönlendirmemelidir (DeVellis ve Thorpe, 2021; Seçer, 2018; Yurdabakan ve Çüm, 2017). Dolayısıyla bahsi geçen madde yerine "YZ'yi ölçme değerlendirme aracı olarak kullanabilirim" maddesi uzmanlarca önerilmiştir. Madde havuzunda yer alan ve uzmanların düzeltilmesini istediği bir diğer madde de "YZ aracı ile BEP hazırlayabilirim." Maddesi olmuştur. Uzmanlar bu maddede yer alan kısaltmanın açıklamasının da verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu sebeple madde tekrardan düzenlenerek "YZ aracı ile bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) hazırlayabilirim." şeklini almıştır. Bu süreç sonucunda, 27 maddeden oluşan ön ölçek, deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulamasının yapılması basamağı

Uzman görüşlerinin ardından düzenlenen taslak form, gönüllülük esasına dayalı olarak farklı branşlardan 15 öğretmene yüz yüze uygulanmıştır. Ölçek uygulama sürecinde, araştırmacılar öğretmenlerin ölçeği doldurma sürelerini ve katılımcıların sıkılıp sıkılmadığını gözlemleyerek verileri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

toplamıştır. Ayrıca, katılımcılara ölçeği doldurduktan sonra "Sizi anlaşılırlık bakımından zorlayan herhangi bir madde var mı?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan geri bildirimler ve yapılan gözlemler sonucunda, taslak ölçek maddelerinin anlaşılmasında herhangi bir sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin uygulanma süresi ise ortalama 10 dakika olarak belirlenmiştir. Bu pilot uygulama, ölçeğin genel yapısının ve maddelerinin anlaşılırlığını doğrulamaya yönelik önemli bulgular sağlamış ve taslak ölçek, daha geniş bir örneklemde uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Faktör analizlerinin uygulanması basamağı

Pilot uygulamanın ardından, ölçek 221 öğretmenden oluşan farklı branşlardaki bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler ve katılımcı bilgileri, öncelikle MS Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. Veriler burada sayılarla kodlanıp SPSS 25.0 yazılımına aktarılmış ve puanların normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Ardından, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanarak, maddelerin binişik olma durumu dikkate alınarak faktörler belirlenmiştir. AFA sonucunda tespit edilen faktörler, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmak istenmiştir. DFA sonuçlarına göre elde edilen uyum indeksleri, alanyazında belirtilen iyi uyum indeksleri ile karşılaştırılmıştır. Faktör analizlerinden sonra bu çalışma için yakınsak geçerliğe bakılmıştır. Fornell ve Larcker (1981) tarafından geliştirilen Açıklanan Ortalama Varyans Değerleri (Average Variance Extracted, AVE), bir ölçeğin geçerliğini değerlendirmek için kullanılan önemli istatistiksel ölçüttür. Dolayısıyla yakınsama geçerliğinin belirleyicisidir. Açıklanan Ortalama Varyans Değerleri, bir yapının değişkenlerinin ortak varyansını hesaplamak için kullanılan bir ölçüttür. AVE, faktör yüklerinin karelerinin toplamını değişken sayısına bölen bir ortalamadır ve bu şekilde bir yapının ne kadarını ölçtüğünü gösterir. Değerin 0.50'nin üzerinde olması, ölçekteki değişkenlerin en az %50'sinin ortak varyansa katkıda bulunduğunu gösterir (Hair vd., 2006).

Güvenirlik hesaplamasının yapılması basamağı

Geçerlik ile ilgili analizler tamamlandıktan sonra, ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için belirlenen her faktör için Cronbach Alfa, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, likert tipi ölçeklerde sıkça tercih edilen bir güvenirlik ölçümüdür (Büyüköztürk vd., 2015). Bu güvenilirlik analizleri, ölçeğin iç tutarlılığını ve ölçüm doğruluğunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Ölçmede hatadan arınık olma durumu önemli olup verilerin tekrar ölçülmesi durumunda aynı verilerin elde edilmesi gerekir. Dolayısıyla sayısal olarak birden fazla ve heterojen ifadelerin hesaplanmasında birleşik güvenirlikten yararlanılmaktadır (Raykov, 1998). Nitekim birleşik güvenirlik olarak adlandırılan Kompozit Güvenirlik Değerinin (Composite Reliability, CR) iç tutarlık ölçütü olan Cronbach Alfa değerinin teyit edilmesinde tercih edilmektedir. Fornell ve Larcker (1981) tarafından geliştirilen CR değeri, bir ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan önemli istatistiksel ölçüttür. Birleşik Güvenirlik Değeri, bir yapının güvenilirliğini ve iç tutarlılığını değerlendirmek için kullanılan bir ölçüttür. CR, bir yapının değişkenlerinin ne kadar tutarlı olduğunu ve bir bütün olarak ne kadar güvenilir olduğunu göstermektedir. CR hesaplamak için faktör yüklerinin toplamının karesi, bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

toplamın karesi ile hata varyanslarının toplamının oranı alınarak gerçekleştirilir. CR değerinin 0.70 değerinin üstünde olması tercih edilmektedir (Hair vd., 2006).

Veri analizi

Taslak ölçeğin verilerinin analizi aşamasında sırasıyla MS Excel çalışma sayfası, SPSS 25.0 ve LISREL 8.7 analiz programları kullanılmıştır. Bu analiz programları, veri analizlerinde sıkça tercih edilen güvenilir programlardır (Demiralp, 2016). Analiz sürecinde, verilerden elde edilen puanların normal dağılım şartını karşılama durumunu tespit etmek için Skewness ve Kurtosis değerlerine, Ortanca, Ortalama, Standart Sapma, Q-Q testi, Histogram Grafiği ve Box Plot değerlerine bakılmıştır. Faktör analizi için önemli olan ve yapı geçerliğini tespit etmekte kullanılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi ve Bartlett Testi, örneklem kapasitesinin yeterli olup olmadığını kontrol etmek için kullanılmıştır (Seçer, 2015; Pallant, 2020).

Ölçeğin alt boyutları arasında ilişkiler olduğu varsayıldığından, Eğik Döndürme (Direct Oblimin) tekniği uygulanmıştır (Seçer, 2017). Ayrıca, faktör yükü 0.30 ve üzerinde olan maddeler ile faktör yükleri yakın olan maddeler belirlenerek faktör analizi tekrarlanmıştır (Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu tespit edilen faktörler ve alt boyutların doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda $\chi 2$ (chi-square) testi değeri incelenmiştir. Alanyazına göre bu değerin oranının üçten düşük olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). DFA için diğer önemli bir kriter olan RMSEA değerinin 0.050 ve bu değerden az olması mükemmel, 0.050-0.080 arasında olması kabul edilebilir ve 0.080 değerinden yüksek olması ise uygun görülmemektedir (Pallant, 2020). DFA sonucunda elde edilen iyi uyum indeksleri, alanyazında belirtilen standart değerlerle karşılaştırılmıştır (Schumacher ve Lomax, 2004).

Bulgular

Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçeğe ait veriler farklı programlar (SPSS 25.0 ve LISREL 8.7) aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde sunulmaktadır:

i. Betimsel istatistiğe ait bulgular
ii. AFA sonucuna ait bulgular
iii. DFA sonucuna ait bulgular
iv. Güvenirliğe ait bulgular

Betimsel istatistiğe ait bulgular

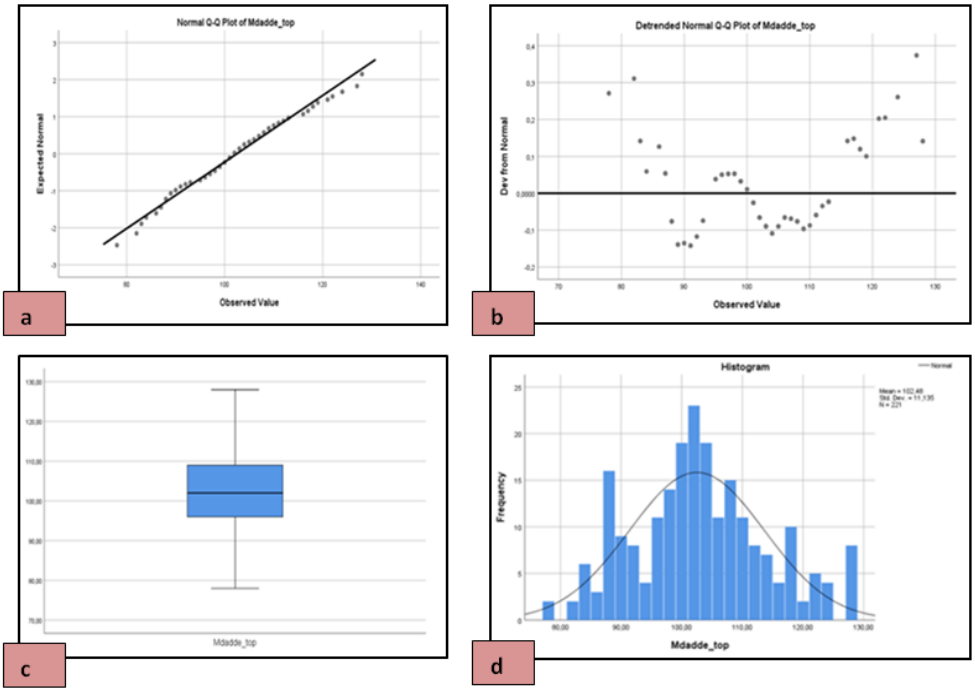
Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterme durumu farklı şekillerde tespit edilmiştir. İlk olarak bazı merkezi eğilim, merkezi dağılım değeri ile basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bahsi geçen verilere ait değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 1.
Betimsel istatistiğe ait veriler

	Ortanca (Median)	Ortalama (Mean)	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Değerler	102.00	102.48	11.13	0.282	0.267

Tablo 1 incelendiğinde ortanca ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çalışmada basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında olduğu görülmüş olup verilere ait puan dağılımın normal olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca çalışmada normal dağılım durumunu kanıtlamada ikinci yol olarak Q-Q plot testine, histogram grafiğine ve box pilot testine bakılmıştır. Q-Q plot testileri Şekil 2a ve Şekil 2b'de, boxplot Şekil 2c'de ve Histogram grafiği ise Şekil 2d'de sunulmuştur.



Şekil 2. Normallik kriterleri a) Normal Q-Q plot b) Saptırılmış Q-Q plot c) Boxplot d) Histogram

Şekil 2a incelendiğinde grafikte yer alan vektör çizgisi üzerinde noktaların toplandığı görülmekle birlikte Şekil 2b'de saptırılmış Q-Q plot testinde noktaların vektör çizgisindeki saçılması tespit edilmiştir. Dolayısıyla verilerden elde edilen puanların normal dağıldığının bir göstergesidir. Şekil 2c'de yer alan boxplotun vektör çizgisinde birleşmesi ve çizginin alt ve üstünde herhangi bir uç değere rastlanmaması madde puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Son olarak Şekil 2d'de verilen histogram grafiğinin orta yığılımlı olması verilerden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

AFA sonuçlarına ait bulgular

Ölçekte yer alan maddelerin puanlarının normal dağılım gösterdiği kanıtlanmış olup AFA için gerekli ön şart sağlanmıştır. AFA için gerekli olan bir diğer şart da örneklem büyüklüğünün yeterli olma durumudur. Dolayısıyla örneklem yeterliğini tespit etmek için veriler KMO ve Bartlett Testine tabii tutulmuştur. Bu teste göre ulaşılan veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Bartlett ve KMO testine ait veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		**0.87**
Bartlett Küresellik Testi	χ2 (ki-kare)	2493.44
	Df (serbestlik derecesi)	190
	P (anlamlılık)	0.000

Tablo 2 incelendiğinde KMO Testinden elde edilen değerin 0.87 olduğu görülmüştür. Bu değerin 0.70'ten büyük olması nedeniyle örneklem yeterliği için iyi bir değer olduğu ifade edilebilir (Pallant, 2017). Ayrıca Bartlet Testinden elde edilen değerin de ($\chi 2 = 2493.44$; sd=190, $p > 0.05$) anlamlı olduğu görülmekte olup bu çalışmaya katkı sunan örneklemin yeterli olduğu kanıtlanmıştır.
Faktör analizi için gerekli olan ölçek puanlarının normal dağılımı ve örneklem yeterliği şartının sağlamış olduğu görülmüştür. Nitekim Balcı'ya, (2006) göre faktör yükleri maddeler ile faktör arasındaki bağlamı değerlendirmek için faktör analizinin yapılması kritik öneme sahiptir. Faktör analizi ile birlikte maddelerin varyans (Extraction) değerlerine bakılarak ölçekten çıkarılma durumuna karar verilmiştir. Ölçek maddelerine ait varyans değeri Tablo 3'te belirtilmiştir.

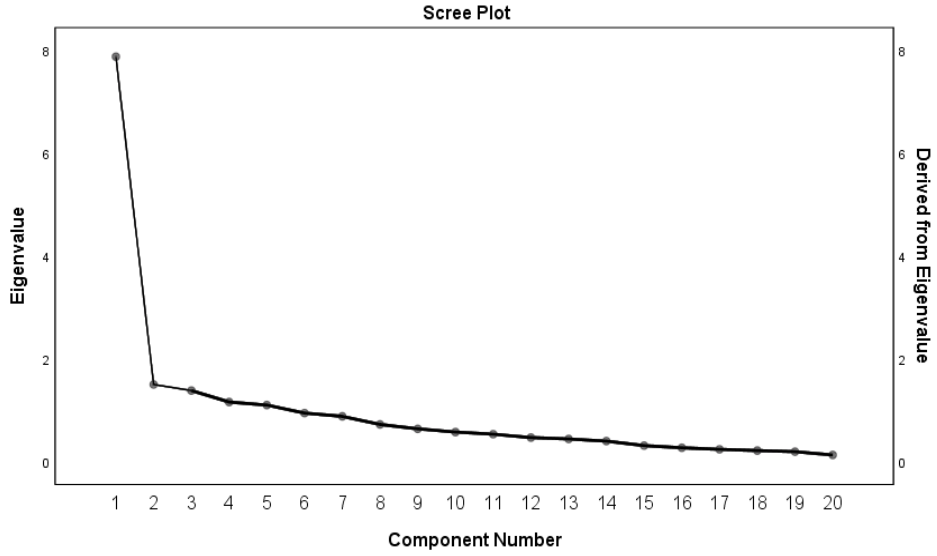
Tablo 3.
Extraction değerine ait veriler

Madde Kodları	**Extraction**	**Madde Kodları**	**Extraction**
Md1	0.629	Md15	0.783
Md2	0.569	Md16	0.549
Md3	0.553	Md17	0.712
Md4	0.652	Md18	0.608
Md5	0.552	Md19	0.779
Md6	0.478	Md20	0.789
Md7	0.623	Md21	0.845
Md8	0.711	Md22	0.745
Md9	0.694	Md23	0.552
Md10	0.650	Md24	0.728
Md11	0.701	Md25	0.703
Md12	0.697	Md26	0.793
Md13	0.744	Md27	0.704
Md14	0.563		

Extraction Yöntemi: Temel Bileşen Analizi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 3 incelendiğinde her bir maddenin açıkladığı varyans (extraction) değerlerinin 0.40'tan büyük olduğu görülmektedir. Alanyazında varyans (extraction) değerlerinin 0.10 üzerinde olması beklenir (Seçer, 2017). Dolayısıyla ölçek maddelerinin her birinin alanyazında kabul gören değerin üzerinde olduğu için ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ancak bu değer maddenin yapı geçerliğini karşılaması için ön koşul olup yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple ölçekte yer alan maddelerin binişik olma durumları da dikkate alınmıştır. Alanyazında iki madde arasındaki yük değerinin 0.10 değerinden küçük olması binişiklik olarak ifade edilmektedir (Pallant, 2017). Bu bağlam dikkate alınarak birinci AFA sonucunda Md8 ve Md18 kodlu maddelerin yükleri arasındaki değerin 0.10 değerinden küçük olduğu gözlenmiş ve bu maddeler binişiklik nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. İkinci AFA sonucunda Md4 ve Md5 kodlu maddelerin binişik olduğu görülmüş ve bu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü AFA sonucunda Md19, Md20 ve Md21 kodlu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ancak Md6, Md7 ve Md15 kodlu maddeler de hiçbir faktör arasına yerleşmediği için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan AFA sonucunda 17 maddeli ve üç faktörlü ölçek elde edilmiştir. Birinci faktör altında Md17, Md22, Md23, Md24, Md25, Md26 ve Md27 kodlu maddelerin yer aldığı, ikinci faktörün altında Md9, Md10, Md11, Md12, Md13, Md14 kodlu maddelerin ve üçüncü faktörün altında Md1, Md2, Md3 ve Md16 kodlu maddelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Faktörlere ait yamaç birikinti grafiği Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 3. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 3 incelendiğinde her faktör iniş eğiliminin olduğu nokta temel alındığında iki nokta arasındaki aralığın bir faktöre denk geldiğine göre (Çokluk, vd., 2010) ölçeğin üç faktörlü yapısının olduğu ifade edilebilir. Faktörler isimlendirilirken altında yer alan maddelerin içerikleri de dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Birinci faktör "Yapay Zekâ Aracı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnancı" olarak isimlendirirken ikinci faktör "Yapay Zekâ Aracı Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı" ve üçüncü faktörün ise "Yapay Zekâ Kullanımının Öğrencilere Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı" şeklinde isimlendirilmiştir. Faktörlere ait yapı açıklanırken her bir faktörün yüküne de bakılmıştır. Faktörlere ait faktör yükleri ve maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 4.
Ölçeğe ait faktör yükü değerleri

Madde Kodları	Faktör-1 Yapay Zekâ Aracı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Faktör-2 Yapay Zekâ Aracı Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Faktör-3 Yapay Zekâ Kullanımının Öğrencilere Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı
M26	0.906		
M24	0.845		
M27	0.818		
M25	0.678		
M22	0.665		
M23	0.648		
M17	0.477		
M12		0.871	
M11		0.777	
M13		0.756	
M10		0.722	
M9		0.643	
M14		0.520	
M2			0.757
M3			0.669
M1			0.612
M16			0.603

Tablo 4 incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0.47 değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Nitekim alanyazına göre her faktörün sahip olduğu maddelerin faktör yük değerinin 0.30 değerinin üzerinde olması istenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca maddelerin açıkladığı toplam varyans değerlerine de bakılmış olup Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Maddelerin açıkladığı toplam varyans değerleri

Toplam Açıklanan Varyans							
Faktörler	Öz Değerleri			Faktör Yükleri Toplanm			
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam
1	7.879	39.393	39.393	7.879	39.393	39.393	6.293
2	1.501	7.505	46.898	1.501	7.505	46.898	5.819
3	1.383	6.915	53.813	1.383	6.915	53.813	4.056
4	1.160	5.800	59.614				
5	1,101	5.506	65.120				
6	0.945	4.723	69.843				
7	0.882	4.408	74.251				
8	0.724	3.622	77.873				
9	0.639	3.193	81.066				
10	0.576	2.881	83.947				
11	0.535	2.674	86.620				

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

12	0.468	2.342	88.963
13	0.442	2.210	91.173
14	0.400	2.001	93.173
15	0.312	1.562	94.735
16	0.271	1.353	96.088
17	0.241	1.204	97.292
18	0.216	1.079	98.371
19	0.195	0.974	99.345
20	0.131	0.655	100.000

Tablo 5 incelendiğinde üç faktörün toplam varyansın % 53.81'ini açıkladığı görülmüştür. Alanyazına göre bu oranın %40 olması yeterli görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). Dolayısıyla ölçekte tespit edilen bu oran ölçeğin faktör yapısını doğrular niteliktedir. Ayrıca faktörler arasındaki korelasyon değerlerine de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Bileşenler arasındaki korelasyon değerleri

	Bileşen-1	**Bileşen-2**	**Bileşen-3**
Bileşen-1	1.000		
Bileşen-2	0.528**	1.000	
Bileşen-3	0.387**	0.385**	1.000

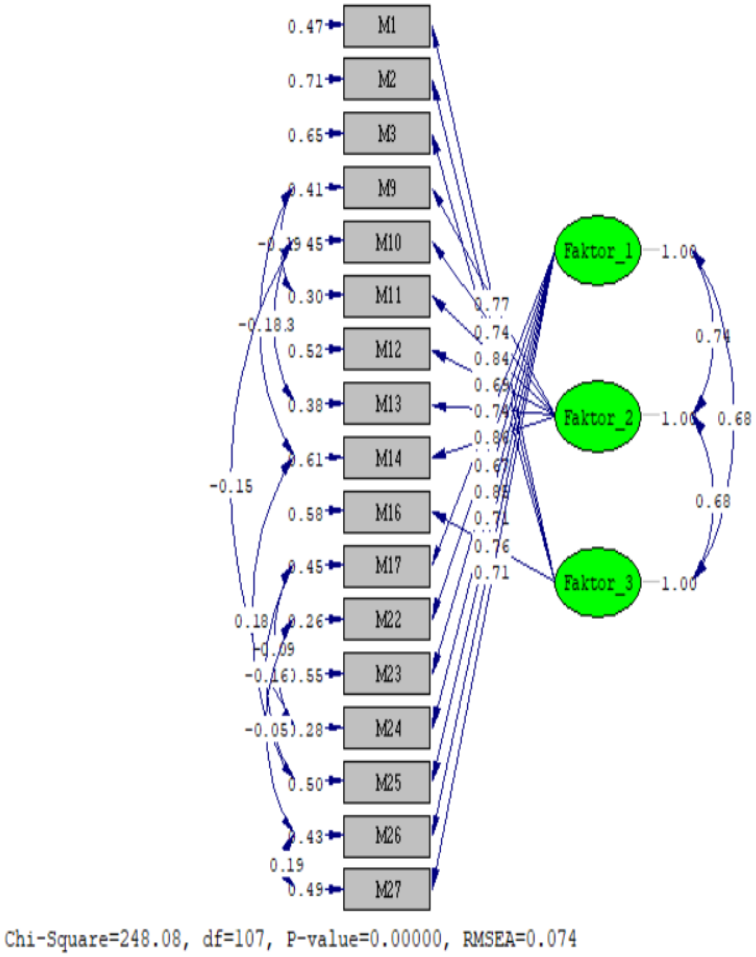
Extraction Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.
Rotasyon Yöntemi: Direct Oblimin ile Kaiser Normalization.

Alanyazında iki bileşen ya da iki değişken arasındaki korelasyonun 0.00-0.29 arasında olması düşük düzeyde pozitif ilişki olduğunu 0.30-0.69 ise orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğunu ve 0.70-1.00 arasında ise yüksek pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).
Tablo 6'ya göre Bileşen-1'in Bileşen-2 ve Bileşen-3 ile orta düzeyde pozitif ilişkisinin olduğu ve Bileşen-2'nin de Bileşen-3 ile orta düzeyde pozitif ilişkisinin olduğu görülmektedir.

DFA sonuçlarına ait bulgular

AFA sonucunda açığa çıkan yapının doğrulanması için ölçeğe DFA uygulanmıştır. Bunun için örneklem grubundan rastgele seçilen farklı branştaki öğretmenlerden 150 kişiye ait verilere DFA uygulanmıştır. Dolayısıyla DFA ile verilerin yapısal uygunluğu belirlenmek amaç edinilmiştir (Seçer, 2017).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper



Şekil 4. DFA sonuçları PATH diyagramı

Şekil 4 incelendiğinde DFA sonucunda tespit edilen χ2 ve df değerinin χ2=248.08, sd=107, p<.05 olduğu görülmektedir. Ayrıca χ2/sd=2.31 değeri elde edilmiştir. Alanyazında χ2/sd oranının beş veya beşin altında olması kabul edilebilir (Hooper ve Mullen, 2008) iken üç ve üçün altında olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Dolayısıyla DFA uygulanan bu ölçekte bahsi geçen oran üçün altında olduğu tespit edilmiştir.

DFA sonucuna göre RMSEA değeri 0.074 elde edilmiştir. Nitekim alanyazında 0.000-0.050 mükemmel değer olarak ifade edilirken 0.05-0.080 arası kabul edilebilir değer ve 0.080 değerinin üzeri ise kabul edilemez olarak ifade edilmektedir (Pallant, 2020). DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri alanyazında verilen değerlerle karşılaştırılmıştır (Schumacher ve Lomax, 2004). Uyum indeksleri, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, 0.97, CFI = 0.97, SRMR = 0.053, RFI = 0.94, GFI = 0.89, AGFI = 0.85 ve RMSEA = 0.074 şeklinde hesaplanmıştır. İyi uyum indekslerinden NFI, NNFI, IFI, CFI, SRMR değerlerinin mükemmel uyum değerine sahip olduğu görülürken RFI, GFI, AGFI ve RMSEA

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

değerlerinin uygun aralıkta olduğu tespit edilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; McDonald ve Marsh, 1990; Jöreskog ve Sörbom, 1993).

DFA sonucunda doğrulanan faktörlerin yakınsama geçerliği için AVE değerlerine bakılmıştır. Nitekim AVE değerinin 0.50'nin üzerinde olması istenmektedir (Hair vd., 2006). Faktör analizleri sonucunda elde edilen faktörlerin AVE değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Yakınsama geçerliğine ait veriler

Bileşenler	Maddelerin Kodları	AVE
Bileşen-1	Md17, Md22, Md23, Md24, Md25, Md26, Md27	0.53
Bileşen-2	Md9, Md10, Md11, Md12, Md13, Md14	0.52
Bileşen-3	Md1, Md2, Md3, Md16	0.50

Tablo 8 incelendiğinde AVE değerlerinin 0.50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın faktörlerinin yakınsama geçerliğini sağladığı kabul edilmektedir. Buradan hareketle çalışmanın yapı geçerliğinin de sağlam olduğunu ifade edebiliriz.

Güvenirliğe ait bulgular

Faktör analizleri ile ölçeği yapı geçerliği doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına ve eş değer yarılar yöntemi ile Spearman Brown ve Guttman Split Half katsayısına bakılmıştır. Eş değer yarılar yöntemi için ölçeğin maddeleri tek ve çift olma durumlarına göre ayrılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Spearman Brown katsayısı ve Guttman Split Half katsayısı ile hesaplanarak 17 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.93, Spearman Brown katsayısı 0.96 ve Guttman Split Half katsayısı 0.96 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir bileşeni için güvenirlik hesaplanmış olup Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Bileşenlerin güvenirlik değerleri

Bileşenler	Maddelerin Kodları	Cronbach Alfa Değerleri	Spearman Brown Değerleri	Guttman Split Half Değerleri
Bileşen-1	Md17, Md22, Md23, Md24, Md25, Md26, Md27	0.90	0.93	0.92
Bileşen-2	Md9, Md10, Md11, Md12, Md13, Md14	0.86	0.88	0.88
Bileşen-3	Md1, Md2, Md3, Md16	0.72	0.83	0.83

Tablo 9 incelendiğinde her bir faktörün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.70 üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca eş değer yarılar yöntemi sonucunda elde edilen Spearman Brown ve Guttman Split Half katsayısı değerlerinin 0.70 üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla faktörler güvenirlik bakımından da doğrulanmıştır. Güvenirlik kapsamında CR değerine de bakılarak ölçeğin güvenirliği sağlamlaştırılmak istenmiştir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 10.
Kompozit güvenirliğe ait veriler

Bileşenler	Maddelerin Kodları	CR
Bileşen-1	Md17, Md22, Md23, Md24, Md25, Md26, Md27	0.88
Bileşen-2	Md9, Md10, Md11, Md12, Md13, Md14	0.86
Bileşen-3	Md1, Md2, Md3, Md16	0.75

Yapılan hesaplamalara göre CR değeri 0.70'in üzerinde olması beklenmektedir (Yang ve Green, 2011). Tablo 10 incelendiğinde her bir bileşen için CR değerlerinin 0.70 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada yer verilen Cronbach Alfa, Spearman Brown, Guttman Split Half katsayısı ve CR değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışma güvenirlik kriterini sağlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapay zekâ uygulamaları, çeşitli kapsamlarda olduğu gibi eğitim kapsamında da önemli etkiler oluşturmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri ve eğitime etkilerini inceleyen çalışmaların sayısı hızla artmaktadır (Charow vd., 2021; Dülger-Demir ve Gümüşeli, 2023; Erumit vd., 2019; Ferikoğlu ve Akgün, 2022; Özer vd., 2023; Pekmez vd., 2024). Bu çalışmalar konuyu farklı bakış açıları ile ele almakta olup, yapay zekânın eğitime olumlu ve olumsuz etkilerini tartışmaktadır. Bu çalışmada ise eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir araç oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda alanyazın taranmış ve tespit edilen eksikler, FEYZA projesine katılan ve yapay zekâ teknolojileri konusunda deneyimli fen bilgisi öğretmenlerine sorulmuştur. Yapılan görüşmelere göre öğretmenlerin, yapay zekâ araçlarının öğrenciler üzerindeki etkisi ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine daha çok yorum yaptıkları görülmüştür. Ayrıca Alanyazın taramasında da çalışmaların daha çok bu araçların olumlu ve olumsuz etkilerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Dülger-Demir ve Gümüşeli, 2023; Özer vd., 2023; Pekmez vd., 2024). Dolayısıyla bu çalışmanın maddeleri yapılan görüşme ve alanyazın taraması dikkate alınarak oluşturulmuş ve kapsama geniş perspektiften yaklaşılması öngörülmüştür.

Çalışmanın yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır. Faktör analizlerinin uygulanabilmesi için normallik ve örneklem yeterliliği gibi ön koşullar incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel istatistik analizi kapsamında Çarpıklık, Basıklık değerleri, Q-Q Plot Testi, Boxplot ve Histogram Grafiklerine bakılmış ve normallik şartları sağlanmıştır. Örneklemin yeterli olma şartını tespit etmek için KMO değeri incelenmiş ve 0.87 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla, örneklem yeterliğinin faktör (AFA ve DFA) analizi için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2010; Er ve Ünal, 2016).

Faktör analizi için gerekli ön şartların sağlanmasının ardından AFA ve DFA sırasıyla uygulanmıştır. AFA ile maddelerin açıklanan Varyans Oranları, Faktör Yükleri, Yamaç Birikinti Grafiği ve faktörler arasındaki Korelasyon değerlerine bakılmış, bu analizlerle ölçeğin faktörleri ve bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

faktörlerin altına yerleşen maddeler belirlenmiştir. Alanyazında, maddelerin sahip olduğu değerin toplam varyansın %40 ve üzerinde açıklaması ve faktör yüklerinin 0.30 değerini aşması uygun olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017). AFA sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla "Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnancı", "Yapay Zekâ Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı" ve "Yapay Zekâ Kullanımının Öğrencilere Etkisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı" olarak adlandırılmıştır. Her bir faktör altında en az üç maddenin olması önemli olup (Velicer ve Fava, 1998) bu durum faktörün kararlılığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın birinci faktör altında yedi, ikinci faktör altında altı ve üçüncü faktör altında dört madde bulunmakta olup faktörler kararlı yapıdadır. Wang ve Chuang (2023)'ın çalışmasına göre, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin dört faktör bulunmaktadır: "*Asiste Etme, Antropomorfik Etkileşim, Rahatlık/Konfor ve Teknolojik Yetkinlikler*." şeklindedir.

Faktörlerin yapı geçerliğinin kanıtlanmasında DFA'dan yararlanılmıştır. DFA ile elde edilen faktörler doğrulanmış ve çıkan $\chi2=248.08$, sd=107, $p<.05$ değeri doğrultusunda RMSEA değeri 0.074 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, $\chi2/sd=2.31$ değeri üçten küçük olup kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Pallant, 2020). İyi uyum indeksleri olan NFI, NNFI, IFI, CFI ve RMR değerleri mükemmel uyum göstermekle birlikte, RFI, GFI, AGFI ve RMSEA değerleri ise kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Schumacher ve Lomax, 2004). Ulusal alanda öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik tutumlarını tespit etmek için geliştirilen ölçek geliştirme çalışmalarında iyi uyum indekslerinin benzer değerlere sahip olduğu görülmüştür (Aksekili ve Kan, 2024; Aktay vd., 2024). Schepman ve Rodway'in (2020) çalışmasında farklı meslekten katılımcılara yapay zekâya ilişkin tutumu tespit etmek için ölçek geliştirilmiş ve benzer değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış olup, ölçeğin bütünü için 0.93 ve her bir bileşen için 0.70'ten yüksek değerler elde edilmiştir. Bu durum, ölçeğin ve alt faktörlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Pallant, 2017). Ayrıca eş yarılar yöntemi ile Spearman Brown (0.96) ve Guttman Split Half (0.96) değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin kompozit güvenirliğini hesaplamak için CR değerlerine bakılmıştır. Ölçek çalışmasında yer alan her faktör için ayrı ayrı CR değerleri hesaplanmış olup bu değerin 0.70 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmada kapsam geçerliği için alanyazın taraması ve FEYZA projesine katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen veriler, uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin görünüş geçerliği için uzman görüşü temel alınmış ve yapı geçerliğinin tespitinde faktör analizi (AFA ve DFA) ve yakınsama geçerliği için AVE değeri dikkate alınmıştır. Güvenirliğin belirlenmesi için ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, Spearman Brown ve Guttman Split Half değeri ve kompozit güvenirlik için CR değerleri hesaplanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda "Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnancı" isimli geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeğin alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubu farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçeğin öğretmen adaylarına da uygulanması önerilmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin daha büyük örneklem gruplarına uygulanması tavsiye edilmektedir.

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Kaynakça

Aksekili, E., ve Kan, A. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 13*(39), 525–542.

Aktay, S., Gök, S., ve Yıldırım, A. (2024). Artificial intelligence attitude scale. *International Technology and Education Journal, 8*(2), 14–24. http://itejournal.com/

Aktürk, A. O., ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4*(2), 67–80.

Alharbi, S., and Drew, S. (2019). The role of self-efficacy in technology acceptance. In K. Arai, R. Bhatia, and S. Kapoor (Eds.), *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC) 2018* (pp. 1111–1124). Springer.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63–80.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (6. baskı). PegemA Yayıncılık.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Information Age Publishing.

Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 1–19.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.

Charow, R., Jeyakumar, T., Younus, S., Dolatabadi, E., Salhia, M., Al-Mouaswas, D., and Wiljer, D. (2021). Artificial intelligence education programs for health care professionals: Scoping review. *JMIR Medical Education, 7*(4), e31043.

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Continuum.

Chou, C.-M., Shen, T.-C., and Shen, C.-H. (2022). Influencing factors on students' learning effectiveness of AI-based technology application: Mediation variable of the human-computer interaction experience. *Education and Information Technologies, 27*, 8723–8750.

Comrey, A. L., and Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In A. L. Comrey ve H. B. Lee (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 199–218). Lawrence Erlbaum Associates.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.

Demir, O., ve Aslan, S. A. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 307–321.

Demiralp, D. (2016). *Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmış doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 423418)

Deniz, L., ve Algan, C. (2007). Eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25*(25), 87–107.

DeVellis, R. F., and Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage.

Dülger-Demir, E. D., ve Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences ve Humanities, 7*(1), 133–153.

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Ekici, E., Ekici, F. T., ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 53–65.

Er, K., ve Ünal, T. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 343–356.

Ertmer, P. A., and Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284.

Erümit, A. K., Çetin, İ., Kokoç, M., Kösa, T., Nabiyev, V., ve Aygün, E. S. (2019). Designing a usability assessment process for adaptive intelligent tutoring systems: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10*(1), 141–179.

Ferikoğlu, D., ve Akgün, E. (2022). An investigation of teachers' artificial intelligence awareness: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 10*(3), 215–231.

Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 28*(1), 39–50.

Güneş, A. M., ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(1), 94–113.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.

Hamrah, Z. S. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. *Journal of Social Sciences, 8*(2), 207–215.

Hooper, C. J., and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.

Hu, L. T., and 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.

Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.

Khan, Z. H., and Abid, M. I. (2021). Distance learning in engineering education: Challenges and opportunities during COVID-19 pandemic crisis in Pakistan. *International Journal of Electrical Engineering ve Education*. Advance online publication.

Mcdonald, R. P., and Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.

MEB. (2023). *FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. https://dogm.meb.gov.tr/www/feyza-firsatlari-artiran-egitimde-yapay-zek-projesi/icerik/2050

Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 370168)

Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., and Tahvanainen, V. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies, 29*, 14647–14662.

Özer, S., Akgül, S., ve Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(10), 1776–1794.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. Anı Yayıncılık.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.

Pan, X. (2020). Technology acceptance, technological self-efficacy, and attitude toward technology-based self-directed learning: Learning motivation as a mediator. *Frontiers in Psychology, 11*, 564294.

Pekmez, S., Çoban, T. C., Kılıç, M., ve Duman, Y. M. (2024). Eğitimde yapay zeka teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(2), 601–619.

Büyük, U. ve Çetingüney, H. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1602705

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Raykov, T. (1998). Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. *Applied Psychological Measurement, 22*(4), 375–385.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

Sevil, Ş., ve Gökoğlu, S. (2024). Yapay zeka uygulamalarının eğitimdeki rolü ve etkileri. *17th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2024)*. https://icits2024.kastamonu.edu.tr

Schepman, A., and Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports, 1*, 100014.

Schumacher, R. E., and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.

Schwarzer, R., and Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, ve M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35–37). NFER-Nelson.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Detay Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., and Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers and Education, 122*, 32–42.

Uyan, U., ve Gültekin, S. U. (2024). Yapay zeka öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Research in Business, 9*(1), 135–148.

Vosough-Matin, M. (2023). Investigation of special education teachers' technology integration self-efficacy levels. *International Journal of Technology in Education and Science, 7*(3), 290–305.

Wang, Y. Y., and Chuang, Y. W. (2023). Artificial intelligence self-efficacy: Scale development and validation. *Education and Information Technologies, 28*(12), 1–24.

Yang, Y., and Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 377–392.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yurdabakan, İ., ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (keşifsel faktör analizine dayalı). *Türkiye Aile Hekimliği ve Birincil Bakım Dergisi, 11*(2), 108–126.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Ek. Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Sıra	Faktör	Madde	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yapay Zekâ Kullanımını	Yapay zekâ ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilirim.					
2		Öğrencilerin gelişimlerini takip etmede yapay zekâyı etkin kullanabilirim.					
3		Yapay zekâ ile öğrencilerin bilgilerini kalıcı hale getirebilirim.					
16		Yapay zekâyı ölçme değerlendirme aracı olarak kullanabilirim.					
9	Yapay Zekâ Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisi	Öğrencilerimde yapay zekâ destekli araçlar kullanarak öğrenme motivasyonu oluşturabilirim.					
10		Öğretim sürecini verimli hale getirmek için yapay zekâyı kullanabilirim.					
11		Yapay zekâ sayesinde derslerimde çoklu zekâ yaklaşımını etkin kullanabilirim.					
12		Yapay zekâyı kullanarak riskli deneyleri/etkinlikleri yapabilirim.					
13		Yapay zekâ sayesinde uzun zaman isteyen deneyleri/etkinlikleri daha kısa sürede gerçekleştirebilirim.					
14		Yapay zekâ ile öğretim sürecini okul dışına taşıyabilirim.					
17	Yapay Zekâ Kullanımının Öğrencilere Etkisi	Yapay zekâ aracı ile öğrencilere anında dönüt verebilirim.					
22		Yapay zekâ aracı ile etkili sunumlar yapabilirim.					
23		Yapay zekâ aracı ile geçerli ve güvenilir ölçme aracı tasarlayabilirim.					
24		Yapay zekâ aracı ile öykü/masal oluşturabilirim.					
25		Yapay zekâ aracı ile kavram yanılgılarını tespit edebilirim.					
26		Yapay zekâ aracı ile bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) hazırlayabilirim.					
27		Yapay zekâ aracı ile eğitici videolar oluşturabilirim.					

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi[1]

Investigating the Relationship between 21st Century Learner and Teacher Skills of Secondary School Teachers

Aişe Gül YILDIZ POYRAZ , Öğretmen, Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü, yildizayse22@yahoo.com

Hatice YILDIZ[2] , Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, yildiz_htc@yahoo.com

Geliş tarihi- *Received:* 15 Ocak 2025
Kabul tarihi- *Accepted*: 24 Mart 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.
[2] Sorumlu Yazar.

Yıldız Poyraz, A. G. ve Yıldız, H. (2025). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1446-1479.
DOI. 10.51460/baebd.1620754

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen ve öğreten becerilerini ne düzeyde kullandıklarını incelemek ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlişkisel araştırma modelinin benimsendiği araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 532 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği" ve "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23.0 programından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin, 21.yy. öğrenen ve öğreten becerileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu; 21. yy. öğrenen becerilerinden en yüksek kullanım düzeyinin "Bilişsel Beceriler"e, 21. yy. öğreten becerilerinden ise "Onamacı Beceriler"e ait olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyi ile öğreten becerileri kullanım düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan regrasyon analizi sonucunda öğreten becerileri kullanımı için öğrenen becerileri kullanımının manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, 21. yüzyıl öğrenen becerileri, 21. yüzyıl öğreten becerileri, Ortaöğretim öğretmenleri.

Abstract. The purpose of this study is to examine the level of use of 21st century learner and teacher skills of secondary education teachers and to determine the relationship between them. The sample of this study consists of 532 teachers working in official secondary schools in the 2021-2022 academic year. 21st Century Learner Skills Utilization Scale and 21st Century Teacher Skills Utilization Scale developed by Orhan Göksün (2016) were used as data collection tools. SPSS 23.0 program was used for data analysis. According to the results, it was determined that secondary school teachers had a high level of use of 21st century learner and teacher skills. Among the 21st century learner skills sub-dimensions, the highest usage level belongs to "Cognitive Skills", and among the 21st century teacher skills sub-dimensions, the highest usage level belongs to "Consensual Skills". As a result of the correlation analysis between the level of use of 21st century learner skills and the level of use of teacher skills of secondary school teachers, a highly positive and statistically significant relationship was found. It was concluded that the use of learner skills was a significant predictor for the use of teacher skills.
Keywords: 21st century skills, 21st century learner skills, 21st century teacher skills, Secondary teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. This study aims to determine the level of use of 21st century learner and teacher skills of secondary school teachers, to examine whether the level of use of these skills differs according to various variables, and to determine the relationship between the level of use of 21st century learner and teacher skills.

Method. The research was designed in accordance with the relational survey model. The sample of the study consists of 532 teachers working in official secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Sivas province, determined by cluster sampling method. Personal Information Form, 21st Century Learner Skills Utilization Scale (Orhan Göksün, 2016) and 21st Century Teacher Skills Utilization Scale (Orhan Göksün, 2016) were used as data collection tools. The data were analyzed with the SPSS 23.0 program.

Results. Secondary school teachers' level of use of 21st century learner skills was found to be “high” ($\bar{x}$=4,01). They used cognitive skills at the highest level; and they used collaboration and flexibility skills at the lowest level. When the 21st century learner skills of the teachers were analyzed according to gender variable; the mean scores of the scale as a whole, Innovation Skills and Collaboration and Flexibility Skills sub-dimensions did not differ significantly according to gender. On the other hand, the scores related to the Cognitive Dimension and Autonomous skills sub-dimensions showed a significant difference according to gender. It was understood that the level of use of 21st century learner skills of secondary school teachers created a significant difference in the sub-dimensions of “Cognitive Skills”, “Collaboration and Flexibility Skills”, “Autonomous Skills” and in the overall scale in terms of the faculty of graduation variable, while it did not create a significant difference in the “Innovation Skills”. It was determined that the mean scores of the teachers, Cognitive Skills and Innovation Skills sub-dimensions did not differ significantly according to the branch variable, while the mean scores belonging to the Collaboration and Flexibility Skills and Autonomous Skills ($F=1.76$, $p<.05$) sub-dimensions differed significantly.

Another sub-problem of the study, the level of secondary school teachers' use of 21st century teaching skills was high. It was understood that the scores given by the teachers to the 21st century Teaching Skills Utilization Scale did not show a significant difference according to gender. The difference between the mean rankings of the graduated faculty groups was statistically significant. It was seen that the level of teachers' use of 21st century teaching skills did not differ significantly according to the branch variable.

As a result of the correlation analysis between the level of use of 21st century learner skills and the level of use of teacher skills of secondary school teachers, it was concluded that there was a highly positive and statistically significant relationship between them. According to the results of regression analysis; 21st century learner skills predicted 21st century teacher skills positively and relatively strongly and there was a significant relationship between them. The R^2 value, which was expressed as the explanatory power of the model, was calculated as 0.529. From this result, it was found that the use of learner skills is a significant predictor for the use of teacher skills.

Discussion and Conclusion. Teachers' level of using 21st century learner skills was high. Similar research results in the literature support this finding (Alkoç, 2020; Arslangilay, 2019; Ateşoğlu, 2022;

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çengelci, 2021; Çoşanay, 2021; Orhan Göksün, 2016; İpekşen, 2019; Kıyasoğlu, 2019; Şahin, 2010; Tican and Deniz, 2019). The 21st century learner skills of the teachers did not differ according to gender variable. When the studies conducted on teachers working in different branches and pre-service teachers studying in different departments were examined in the literature (Alkoç, 2020; Bakır, 2019; Çoşanay, 2021; Orhan Göksün, 2016; Yeşilyurt, 2010), similar results were obtained. It was understood that the level of use of 21st century learner skills of secondary school teachers created a significant difference in the overall scale in terms of the faculty of graduation variable. In Kıyasoğlu's (2019) study, the level of teachers' use of 21st century learner skills was similar to each other in the overall scale and its sub-dimensions according to whether they were graduates of the faculty of education or not.

The level of secondary school teachers' use of 21st century teaching skills was high. It was seen that similar results were reached in the studies in the literature (Akça, 2022; Aydemir and Karalı, 2020; Çoşanay, 2021; Eğmir and Çengelci, 2020; Gürültü vd., 2018; 2019; Kale, 2022; Kıyasoğlu, 2019; Orhan Göksün, 2016; Özdemir, 2023; Tunagür and Aydın, 2021; Uyar and Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020). It was understood that the scores given by the teachers to the 21st century Teaching Skills Utilization Scale did not show a significant difference according to gender. It was concluded that the gender variable did not cause a significant difference in the level of use of teacher skills in other studies (Akça, 2022; Eğmir and Çengelci, 2020; Gürültü et al. 2019; Kozikoğlu and Özcanlı, 2017; Özdemir, 2021; Uyar and Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020; Yılmaz, 2021). The difference between the mean rankings of the graduated faculty groups was statistically significant. It was seen that the level of teachers' use of 21st century teaching skills does not differ significantly according to the branch variable.

It was concluded that there was a highly positive and statistically significant relationship between the level of use of 21st century learner skills and teacher skills of secondary school teachers. Other studies (Akça, 2022; Ateşoğlu, 2022; Orhan Göksün, 2016; Kale, 2022; Kıyasoğlu, 2019; Tican and Deniz, 2019) concluded that there is a positive and highly significant relationship between the levels of use of learner and teacher skills of teachers/ pre-service teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Teknoloji çağından bilgi çağına geçiş bireylerin yaşama, çalışma ve öğrenme biçimlerinde birçok değişim ve dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişim ve dönüşüm 21. yüzyılda birey niteliklerine ilişkin görüşlerin farklılaşmasına yol açarak var olan becerilere yenilerini ekleme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler bireylerin özgün düşünme, sorun çözme, empati kurma, araştırma yapma, girişimci olma ve öz güven sahibi olma gibi becerileri kazanmasını zorunlu hale getirmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017).

Gençlerden yetişkin olduklarında beklenen kapasiteyi sergileyebilmeleri için dil, matematik gibi okulda öğretilen derslerle ilgili birçok bilgi ve beceriyi geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Çünkü iş dünyası ve siyasi liderler mezun öğrencilerin 21. yüzyıl becerisi olarak tanımlanan eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve öz denetim gibi nitelikleri taşıyor olmasını istemektedirler (Pellegrino ve Hilton, 2012, s. 1). Bireylerin iş dünyasında yerlerini alabilmesi ve istihdamda pay sahibi olabilmeleri için yaşam boyu öğrenmelerini ve üretken olmalarını sağlayacak 21. yüzyıl becerilerine sahip bir şekilde okuldan mezun olmaları gerekmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 48). Çünkü bu beceriler insanların bilgiye erişmesini, bilgiyi sentezlemesini, karmaşık sorunları çözmek için farklılıklar arasında iş birliği içinde çalışmasını ve birçok teknolojinin yenilikçi kullanımıyla yeni bilgi yaratmasını sağladığı için yeni ekonomide başarılı olmasını sağlar (Fandiño, 2013, s. 193).

Son zamanlarda sıkça vurgulanan "21. yüzyıl becerileri" ifadesi bireylerin gelecekte karşılaşacakları problemlerle baş edebilmek için sahip olmaları gereken, günün ihtiyaçları doğrultusunda farklılaşan, gelişim ve değişim gösteren beceriler olarak ifade edilmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Voogt ve Roblin (2010, s.16) 21. yüzyıl becerilerini "vatandaşların bilgi toplumuna katkıda bulunabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve eğilimler" olarak tanımlamaktadır.

Yeni yüzyılda bireylerin sosyal ve mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için anaokulundan liseye kadar tüm öğrencilerin sahip olması gereken birçok beceri ve bu becerilere ait çerçeveler oluşturulmuştur. 21.yüzyıl becerilerini tanımlamak ve sınıflandırmak amacıyla yapılan çalışmalar genel olarak öğrencilerin bilgiyle neler yapabileceklerini ve öğrendiklerini gerçek bağlamlarda nasıl uygulayacaklarını vurgulayarak; güçlü iletişim ve işbirliği becerilerini, teknoloji uzmanlığını, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerilerini ve sorunları çözme yeteneğini içerir (Larson ve Miller, 2011). Bu tanımlama ve sınıflandırmalar arasında en çok kabul göreni 21. yy. Becerileri Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Skills, 2019) tarafından yapılan sınıflandırmadır. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı, iş yerinde ve 21. yüzyıl toplumunda başarılı olmak için üç tür yeterlilik listeler: (1) öğrenme becerileri (yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme; iletişim ve işbirliği); (2) okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı; medya okuryazarlığı; BİT okuryazarlığı) ve (3) yaşam becerileri (esneklik ve uyum sağlama; inisiyatif ve öz yönlendirme; sosyal ve kültürlerarası beceriler; üretkenlik ve hesap verebilirlik; liderlik ve sorumluluk). Trilling ve Fadel (2009) ise yaptığı çalışmada gelecekte sahip olunması gereken becerileri bilgi ve beceri kuşağı olarak adlandırmıştır. Bu bilgi ve beceri kuşağında yer alan beceriler; öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile dijital okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009, s. 7). Amerika'nın Iowa eğitim bölgesinde hükümet ve eğitim liderlerinin ortak çalışması sonucu Iowa Beceriler Çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeve ile beş farklı alanda belirlenen beceriler; sağlık okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, istihdam

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilebilirlik, teknoloji okuryazarlığı ve vatandaşlık okuryazarlığıdır (IowaCore, 2010). Öğrencilerin 21. yüzyıla hazırlanırken gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili bir başka sınıflandırma Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) tarafından oluşturulmuştur. OECD "Eğitim Projesi 2030"da toplumun sorunlarına sorumluluk bilinciyle yaklaşmak ve çözüm yolları üretmek için 21. yüzyıl öğrenenlerin "dönüştürücü yeterlikler" başlığı altında üç yeterlik alanına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yeterlik alanları: (1) sorumluluk sahibi olma, (2) yeni değerler oluşturma kabiliyeti ve (3) gerilim ve zorluklarla baş etmedir (OECD, 2019, s. 63-65). 21. yy. öğrenen becerileriyle ilgili bir diğer sınıflandırmayı yapan Wagner (2008) "hayatta kalma becerileri (survival skills)" olarak adlandırdığı yedi beceri ortaya koymuştur. Bu beceriler: (1) işbirliği ve liderlik, (2) çeviklik ve uyum yeteneği, (3) sözlü ve yazılı iletişim, (4) girişimcilik ve girişkenlik, (5) bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz etme, (6) eleştirel düşünme ve problem çözme, (7) merak ve hayal gücüdür (Wagner, 2008).

21. yüzyıl eğitim anlayışında geçmişle gelecek arasında köprü kuran, dünyaya farklı açılardan bakan, özgün fikir ve proje üreten, bilgi iletişim araçlarını iyi kullanan ve farklı kültürlerle bir arada yaşayabilme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi önemlidir. Bireylere bu becerileri kazandırmak için uygun eğitim programlarına ve donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Tezel ve Yaman, 2017). 21. yüzyılda, öğrenen becerilerinin yanında öğretmenlerin de çağın gereksinimlerine göre sahip olması gereken beceriler çeşitlilik kazanmıştır. Öğretmenler, teknolojiyi etkin kullanarak bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşan, ulaştığı bilgiyi günlük hayatta kullanmayı bilen, problem çözen ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları hazırlayan kişilerdir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). 21. yüzyıl öğreteni, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yönetici, lider, katılımcı, gözlemci ve rehber gibi farklı rolleri olan önemli bir eğitim paydaşıdır (Orhan Göksün, 2016).

Birçok kurum, kuruluş ve araştırmacı tarafından 21. yüzyıl öğretmenine kişisel ve mesleki gelişimlerinde rehberlik edecek becerileri içeren yeterlik çerçeveleri oluşturulmuştur. Bunlardan biri olan MEB genel öğretmen yeterlikleri 21. yüzyıl öğreten becerilerini pedagojik yönden tanımlayan ve ulusal gereksinimleri göz önünde tutan kapsamlı bir içerik olarak kabul edilmektedir (Orhan Göksün, 2016, s. 20). "21. yüzyıl öğretmen nitelikleri nasıl olmalıdır?" sorusundan yola çıkılarak 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) Türkiye'de ve dünyada yaşanan değişimler göz önüne alınarak 2017 yılında güncellenmiştir. Buna göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlilik alanından oluşmaktadır (ÖMGY,2017, s. 8). Bundan başka, öğreten becerileriyle ilgili olarak Uluslararası Eğitim Standartları Derneği (International Society for Technology in Education [ISTE]) tarafından ISTE Beceriler Çerçevesi oluşturulmuştur. Uluslararası Eğitim Standartları Derneği (ISTE) Temmuz 2008'de ISTE-T olarak adlandırdığı eğitimci standartlarına göre öğretmenleri; dijital çağa uygun çağdaş öğrenme ortamları ve özgün öğrenme uygulamaları geliştirerek uygulayan, değerlendirebilen, mesleki gelişim ve liderlik ile ilgili etkinliklere katılım sağlayan, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yaratıcılıklarını teşvik etmek için etkinlikler düzenleyen, toplumsal sorunlarla ilgilenen ve meslek etiğine uygun davranışlar sergileyen bireyler olarak tanımlamaktadır (Seferoğlu, 2009; Canbazoğlu Bilici, 2012). Eğitim Politikaları Merkezi (Centre for Education Policy [CEP]) tarafından 2011- 2013 yılları arasında yapılan "Kapsayıcı, Kaliteli ve Amaca Yönelik Eğitim İçin Öğretmen Profesyonelliğinin Geliştirilmesi" (Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education [ATEPIE]) projesi kapsamında "21. Yüzyıl için Öğretmenlik Mesleği" isimli çalışma hazırlanmıştır (Velkovski ve Vidović, 2013, s. 9). Vidović ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Velkovski (2013)'nin editörlüğünü yaptığı bu çalışmada öğretmen yeterlikleri altı alanda çerçevelendirilmiştir. Bu alanlar; (1) öğrenen ve öğrenme, (2) öğrenme ortamı, (3) öğretim ve değerlendirme, (4) mesleki gelişim ve sorumluluk, (5) toplum, okul ve aile işbirliği, (6) eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve okul gelişimidir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili Lemov (2010), "Etkili Öğretimin 49 Tekniği" adını verdiği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmesi için bazı teknikler ortaya konulmuştur (Orhan Göksün, 2016, s. 21). Lemov (2010) öğretmen yeterliklerini yedi grupta, her grubu da farklı alt başlıklarda incelemiştir. Bunlar; (1) yüksek düzeyde akademik beklentileri ayarlama, (2) akademik başarıyı sağlayan planlar hazırlama, (3) derslerin yapılandırarak sunulması, (4) derslere öğrencilerin aktif katılımını sağlama, (5) sınıfta güçlü bir kültür yaratma, (6) yüksek davranışsal beklentiler kurma ve sürdürme, (7) dürüstlük ve karakterin şekillendirilmesidir. Öğretmenlerin becerilerini ve performanslarını ortaya koyma ihtiyacı doğrultusunda Melvin'in (2011) de "iyi öğretmen nasıl olunur?" sorusundan yola çıkarak öğreten becerileriyle ilgili bazı ölçütler geliştirdiği görülmektedir. Melvin bu ölçütleri: (1) Değişime uygun farklı ortamlar oluşturma, (2) kendine özgü alan ve materyal düzenleme, (3) yansıtıcı öğretim modeli kullanma, (4) lider olarak model olma, (5) ders aralarında farklı uygulamalar yapma, (6) ebeveynler ile iş birliği içinde olma, (7) vatandaşlık kültürünün oluşmasını sağlama olarak sıralamıştır.

Öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin koşullara uygun şekilde devam etmesinden sorumludurlar (Gürültü vd., 2019). Öğrenenlerin istek, merak, farklı bakış açıları karşısında çözüm önerileri üretebilmesi, yeni bilgi ve beceri kazanabilmesi, analitik düşünmesi ve bilgiye ulaşma kaynaklarını öğrenmesi için öğretmenlerin yeni yüzyıl becerilerine sahip olması gereklidir (Aytaç, 2003). Öğretmenin, öğrencinin performansını artırmak için 21. yüzyılın getirmiş olduğu bilgi ve becerileri eğitim faaliyetlerinde kullanması temel sorumluluklarından biridir (Gürültü vd., 2018). Çünkü hazırlanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir şekilde işe koşulmasında uygulayıcı eğitim paydaşıdır ve bu da 21. yüzyılda öğretmenlerden beklenen en önemli yeterliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Orhan Göksün, 2016).

21. yüzyıl becerilerinin öğreten becerilerini, öğreten becerilerinin de öğrenen becerilerini etkilediğini söylemek mümkündür (Hamlı vd., 2020; Sanders ve Rivers, 1996). Öğreten becerileri, öğrenenlerin akademik performansını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Schauffler ve Greer, 2006). Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi ve becerileri kullanma düzeylerinin eğitim sürecine etkisini incelemek için yapılan araştırmalarda (Aygün vd., 2016; Bunker, 2012; Çelebi ve Sevinç, 2019; Gürültü vd., 2018; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018) öğrenme becerilerinin öğretme becerileri üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Alan yazında 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların; öğretmenlerin 21. yüzyılda sahip olması gereken bilgi ve beceriler (Gyurova ve Zeleeva, 2017), öğretmen adaylarının/üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen-öğreten becerilerinin incelenmesi (Coşanay ve Karalı, 2022; Çiftçi ve Bakar, 2020; Erbaş, 2022; Kazu ve Özercan, 2022; Mirici, 2023; Taytak Ün, 2024), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Berkant ve Varki, 2022; Çengelçi, 2021; Karaoğlu, 2024; Korkmaz, 2024; Tutkun, 2024), öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri (Çeviker Ay, 2020; Demirbaş vd., 2023; Güçlü vd. 2022; Metin vd., 2023; Varas vd., 2023; Yıldız ve Gürgen, 2023; Zaloğlu, 2024), öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Çiğilli, 2020; Demir Çavuş, 2021; Gökgöz Kırgız,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2024; Gürel, 2023; Karabekmez, 2021; Karaca, 2023; Koçak ve Karatepe, 2022; Korkmaz, 2019; Kuloğlu ve Karabekmez, 2022; Muradoğlu, 2024; Olkay, 2023; Özdemir, 2023; Ragas vd., 2024; Sarıçay, 2023), 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişki (Akça, 2022; Ateşoğlu, 2022; Kıyasoğlu, 2019; Orhan Göksün 2016) konularında yapıldığı görülmektedir. Görüldüğü üzere bu araştırmaların büyük bir kısmı öğretmenlerin öğreten becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmaya yöneliktir ve araştırmaların çoğunluğu sınıf öğretmenleri ya da sadece branş öğretmenleri ile yapılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini branş, cinsiyet ve mezun olunan okul bakımından karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, öğretmenlerin, öğrenenlere etkili ve verimli rehberlik edebilmeleri için yeterli donanıma sahip 21.yy. öğrenen ve öğreten becerilerini kullanmaları gerekliliğini vurgulaması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle yapılan bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen ve öğreten becerilerini kullanım düzeylerini belirlemek, bu becerileri kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve 21.yy. öğrenen ve öğreten becerileri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen becerileri kullanımları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri cinsiyet, mezun olduğu fakülte ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğreten becerileri kullanımları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri cinsiyet, mezun olduğu fakülte ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen becerileri kullanımları ile 21.yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin 21.yy. öğrenen becerileri, 21.yy. öğreten becerilerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel desenler, araştırmacıların korelasyonel istatistik yöntemlerini kullanarak iki veya daha fazla değişkenin ilişki (bağlantı) derecesini ölçtükleri nicel araştırma süreçleridir (Creswell, 2017, s. 27).

Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin Merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2100 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında aynı ilçede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 532 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısına ilişkin bilgi İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğü n0=[(txS)/d]2 formülü (Büyüköztürk vd., 2013; Koç Başaran, 2017) ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hesaplanarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü %99 güven aralığında 505 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler dikkate alınarak toplam 538 ortaöğretim öğretmenine ölçme araçları uygulanmıştır. Fakat yapılan inceleme sonucunda altı öğretmenin ölçeklere eksik/hatalı cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle; altı form analize dâhil edilmemiştir. Araştırmanın nicel boyutuna ait örneklemi 532 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

Değişken	**f**	**%**	**Meslek Kıdemi (Yıl)**	**f**	**%**
Cinsiyet			1-5	55	10,3
Kadın	237	44.5	6-10	114	21.4
Erkek	295	55.5	11-15	81	15.2
Toplam	532	100.0	16-20	76	14.3
Fakülte	**f**	**%**	21-25	117	22.0
Fen	229	43.0	26 ve üzeri	89	16.7
Eğitim Fak.	204	38.3	Toplam	532	100.0
İlahiyat Fak.	35	6.6	**Branş**	**f**	**%**
BESYO	20	3.8	Türk Dili ve Edebiyatı	76	14.3
Teknik	17	3.2	Matematik	56	10.5
Sağlık Bil.	13	2.4	Din Kültürü	48	9
Diğer	14	2.6	Yabancı Dil	46	8.6
Toplam	532	100.0	Tarih	31	5.8
Lise Türü	**f**	**%**	Teknik Lise Öğr.	30	5.6
Anadolu	175	32.9	Resim/Müzik	29	5.5
MTAL	163	30.6	Felsefe Grubu	29	5.5
İmam Hatip	103	19.4	Sağlık Hizmetleri	27	5.1
Fen Lisesi	45	8.5	Biyoloji	26	4.9
Sosyal	16	3.0	Kimya	26	4.9
Spor Lisesi	15	2.8	Beden Eğitimi	25	4.7
Güzel	15	2.8	Fizik	23	4.3
Toplam	532	100.0	Coğrafya	22	4.1
			Rehberlik	21	3.9
			Bilişim Teknolojileri	17	3.2
			Toplam	532	100.0

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği ve 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği kullanılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin cinsiyeti, mezun olduğu fakülte ve branşı hakkında bilgi edinmek için hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği

21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyine ilişkin veri toplamak için Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 31 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; "Bilişsel Beceriler" (bilginin zihinsel süreçler ile işlenmesi, kodlanması ve gerçekleşen işlemler sonucu oluşan ürünlerin farkında olunması), "Otonom Beceriler" (özyönetim, özdenetim, bireysel veya grupla çalışma becerileri), "İş Birliği ve Esneklik Becerileri" (iş birliğine dayalı etkinlik başarısı ve öğrenme ortamları) ve "Yenilikçilik Becerileri" (yeni teknolojilere uyum) olarak isimlendirilmiştir.

Orhan Göksün (2016) 21. yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlik katsayısını Cronbach alfa= 0,892 olarak hesaplamıştır. "Bilişsel Beceriler" alt boyutu için 0,877, "Otonom Beceriler" alt boyutu için 0,706, "İş Birliği ve Esneklik Beceriler" alt boyutu için 0,672 ve "Yenilikçilik" alt boyutu için 0,818 olarak hesaplamıştır (Orhan Göksün, 2016). Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları "Bilişsel Beceriler" alt boyutu için 0,892, "Otonom Beceriler" alt boyutu için 0,644, "İş Birliği ve Esneklik Beceriler" alt boyutu için 0,788, "Yenilikçilik" alt boyutu için 0,872 ve ölçeğin geneli için de Cronbach alfa= 0,727 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayılarına göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

21. yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeğinin Orhan Göksün (2016) tarafından oluşturulan faktörleri doğrulamak amacıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar üzerinden LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum değerleri; $\chi 2$ = 1333,9 (p<,01), $\chi 2$ /sd=1413,26/417=3,19; CFI= 0,96; GFI=0,86, RMSEA= 0,066 olarak hesaplanmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda (Çokluk vd., 2010; Schermelleh-Engel vd., 2003) belirtilen model uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları dikkate alındığında $\chi 2$/sd değeri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi değeri olan CFI, modelin iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökünü ifade eden RMSEA değeri incelendiğinde ise iyi uyum aralığında olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2010; Özdamar, 2016). Bu verilere dayanarak 21. yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeğinin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği

21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyine ilişkin veri toplamak için Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 27 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; "Yönetsel Beceriler" (öğretmenlerin sınıf, süreç ve etkinlik yönetimi gibi becerileri), "Teknopedagojik Beceriler" (teknoloji ve pedagoji becerilerinin birlikte kullanımı), "Onamacı Beceriler" (doğru davranışları onaylayıcı yaklaşımların öğretim becerilerine dönüştürülmesi), "Esnek Öğretme Becerileri" (sınıf ortamından bağımsız hale getirilen öğretim becerileri) ve "Üretimsel Beceriler"dir (materyal üretim becerileri) (Orhan Göksün, 2016).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Orhan Göksün (2016) 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısını Cronbach alfa= 0,870 olarak hesaplamıştır. "Yönetsel Beceriler" alt boyutu için 0,852, "Teknopedagojik Beceriler" alt boyutu için 0,629, "Onamacı Beceriler" alt boyutu için 0,419, "Esnek Öğretme Beceriler" alt boyutu için 0,818 ve "Üretimsel Beceriler" alt boyutu için 0,714 olarak hesaplamıştır (Orhan-Göksün, 2016). Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları "Yönetsel Beceriler" alt boyutu için 0,886, "Teknopedagojik Beceriler" alt boyutu için 0,670, "Onamacı Beceriler" alt boyutu için 0,709, "Esnek Öğretme Beceriler" alt boyutu için 0,914 ve "Üretimsel Beceriler" alt boyutu için 0,737 ve ölçeğin geneli için de Cronbach alfa= 0,793 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayılarına göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği'nin Orhan Göksün (2016) tarafından oluşturulan faktörleri doğrulamak amacıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar üzerinden LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum değerleri; $\chi2$ = 1149,75 (p<,01), $\chi2$ /sd=1149,75/304=3,78; CFI= 0,97; GFI=0,86, RMSEA= 0,074 olarak hesaplanmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda (Çokluk vd., 2010; Schermelleh-Engel vd., 2003) belirtilen model uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları dikkate alındığında $\chi2$/sd değeri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi değeri olan CFI, modelin iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökünü ifade eden RMSEA değeri incelendiğinde ise iyi uyum aralığında olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2010; Özdamar, 2016). Bu verilere dayanarak 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeğinin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

İşlem

Araştırma sürecinin başında seçilen konuyla ilgili alanyazın incelemesi yapılmış, benzer çalışmalardaki veri toplama araçları incelenmiş ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları tespit edilmiştir ve ölçeklerin kullanımı ile ilgili elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla il milli eğitim müdürlüğünden ve etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Etik kurul izin bilgileri yazar gizliliği açısından araştırmanın değerlendirme süreci sonunda sunulacaktır). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde yaklaşık yedi hafta boyunca nicel veriler toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için kullanılan ölçekler araştırmacı tarafından ortaöğretim kurumlarına bizzat gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Veri analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen 538 adet ölçek formundan altı ölçek formu yanlış cevaplandığı için analiz dışı bırakılarak 532 adet ölçek formu analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel analizi yani ölçeklere ait toplam puanlar ve alt boyutlardan alınan puanlar hesaplanarak ortalama puanları, standart sapmaları, minimum-maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış, Q-Q plot ve histogram grafikleri incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda normallik varsayımı çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. 21. yy. Öğrenen ve Öğreten

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Becerileri Kullanım Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri [-1, 1] arasında bulunmuştur. Çarpıklık değerlerinin [-1, 1] aralığında, basıklık değerlerinin [-2, 2] aralığında olmasının normallik varsayımı için yeterli olduğu (Kalaycı, 2010) dikkate alınarak araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. İki bağımsız grup (cinsiyet) için elde edilen verilerin analizinde t-testi, ikiden fazla gruplar için elde edilen verilerin analizinde ise (mezun olunan fakülte, branş) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinde aralarında anlamlı farklılık çıkan grupları belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık bulunan gruplardaki farkın büyüklüğünü hesaplamak için bağımsız gruplar t-testinde cohen d katsayısı; Anova testinde ise eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mezun olduğu fakülte değişkenlerinde eleman sayısı 15'in altında olan gruplar olduğu için nonparametrik testlerden Kruskall Wallis-H testi uygulanmış; Kruskall Wallis testinde anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için de Mann Whitney-U testi yapılmıştır. 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyinin öğreten becerileri kullanım düzeyini yordamasına ilişkin olarak da regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerine ait bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği ve Alt Faktörlere Ait Puanlarına İlişkin Veriler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
Bilişsel Becerilerin Kullanımı	532	4.29	.018
Yenilikçilik Becerileri Kullanımı	532	4.05	.032
İş birliği ve Esneklik Becerileri Kullanımı	532	3.58	.031
Otonom Becerileri Kullanımı	532	3.64	.024
Ölçeğin Geneli	532	4.01	.018

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım puan ortalamasının ($\bar{x}$=4.01) orta nokta olan üç puanın üzerinde olması nedeniyle, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Ölçeğinden aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru; Bilişsel Beceriler, Yenilikçilik Becerileri, Otonom Beceriler ve İşbirliği ve Esneklik Becerileri Kullanımıdır. Öğretmenler en yüksek düzeyde bilişsel becerileri ($\bar{x}$=4.29) kullanırken; en az ise iş birliği ve esneklik becerilerini ($\bar{x}$=3.58) kullanmaktadır. Bilişsel becerilerin en fazla kullanılan beceri olması, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerin büyük çoğunluğunun bilişsel alan davranışı olmasından dolayı öğretmenlerin bu becerilerini daha fazla kullanmalarından kaynaklanabilir. İşbirliği ve esneklik becerilerinin ise en az kullanılması öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde paydaş desteğinden çok fazla yararlanmadığının göstergesi olarak görülebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{x}$	**s**	**sd**	***t***	***p***	***Cohen's d***
Bilişsel Beceriler	Kadın	237	4.326	.378	530	1.988	.047	.174
	Erkek	295	4.256	.431				
Yenilikçilik Becerileri	Kadın	237	3.994	.747	530	-1.531	.126	
	Erkek	295	4.093	.744				
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Kadın	237	3.587	.681	530	.119	.905	
	Erkek	295	3.580	.761				
Otonom Beceriler	Kadın	237	3.544	.569	530	-3.332	.001	.029
	Erkek	295	3.710	.569				
Ölçeğin Geneli	Kadın	237	4.011	.399	530	.051	.960	
	Erkek	295	4.009	.431				

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t(530)= 0.051$, $p>.05$). Ayrıca Yenilikçilik Becerileri ($t(530)= -1.531$, $p>.05$) ile İşbirliği ve Esneklik Becerileri alt boyutlarındaki puan ortalamalarının ($t(530)= 0.119$, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; bunun yanında Bilişsel Beceriler ($t(530)= 1.988$, $p<.05$) ve Otonom Beceriler ($t(530)= -3.332$, $p <.05$) alt boyutlarına ilişkin puanların anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farklılık Bilişsel Beceriler boyutunda kadın öğretmenler lehine; Otonom Beceriler boyutunda erkek öğretmenler lehinedir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cohen's d değerlerine bakıldığında; "Bilişsel Beceriler" için .174, "Otonom Beceriler" için .029 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cohen (1988, s.25) etki büyüklüklerini d = .2 (küçük), d = .5 (orta) ve d = .8 (büyük) olarak tanımlamıştır. Bu durumda; hesaplanan d değerinin her iki boyut için küçük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	**Değişken**	**N**	**Sıra Ort.**	**χ2**	**sd**	***p***	***η²***	***Anlamlı Fark***
Bilişsel beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	253.31	14.435	6	.025	.029	1-6
	2. Eğitim Fak.	204	278.05					2-6
	3. İlahiyat Fak.	35	268.10					3-6
	4. BESYO	20	240.38					4-6
	5. Teknik Eğitim Fak.	13	396.15					5-6
	6. Sağlık Bil. Fak.	17	277.38					
	7. Diğer	14	213.71					
Yenilikçilik becerileri	1. Fen Edebiyat Fak.	229	256.80	9.833	6	.132		
	2. Eğitim Fak.	204	275.04					
	3. İlahiyat Fak.	35	254.24					
	4. BESYO	20	223.88					
	5. Teknik Eğitim Fak.	13	362.69					
	6. Sağlık Bil. Fak.	17	295.44					
	7. Diğer	14	267.79					
İşbirliği ve esneklik becerileri	1. Fen Edebiyat Fak.	229	256.23	13.822	6	.032	.024	1-4
	2. Eğitim Fak.	204	269.04					2-4
	3. İlahiyat Fak.	35	241.70					3-4
	4. BESYO	20	339.78					3-5
	5. Teknik Eğitim Fak.	13	336.42					4-7
	6. Sağlık Bil. Fak.	17	329.50					
	7. Diğer	14	213.39					
Otonom beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	263.09	18.911	6	.004	.042	1-3
	2. Eğitim Fak.	204	286.48					1-6
	3. İlahiyat Fak.	35	192.20					3-6
	4. BESYO	20	248.05					6-7
	5. Teknik Eğitim Fak.	13	350.04					
	6. Sağlık Bil. Fak.	17	231.59					
	7. Diğer	14	208.18					
Ölçeğin Geneli	1. Fen Edebiyat Fak.	229	253.63	15.942	6	.014	.033	2-7
	2. Eğitim Fak.	204	281.03					3-6
	3. İlahiyat Fak.	35	233.66					4-6
	4. BESYO	20	274.95					6-7
	5. Teknik Eğitim Fak.	13	381.23					
	6. Sağlık Bil. Fak.	17	294.38					
	7. Diğer	14	194.82					

Tablo 4'e göre mezun olunan fakülte gruplarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerine ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (χ2=15.942, sd=6, p <.05). Ölçeğin alt faktörlerinden Bilişsel Beceriler (χ2=14.435, sd=6, p <.05), İşbirliği ve Esneklik Becerileri (χ2=13.822, sd=6, p <.05) ve Otonom Beceriler (χ2=18.911, sd=6, p <.05) boyutlarında mezun olunan fakülte gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında Yenilikçilik Becerileri boyutuna ait sıra ortalamalarının mezun olunan fakülte

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (χ2=9.833, sd=6, p >.05). Bu alt boyutlarda anlamlı farkı oluşturan fakülteleri belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre "Bilişsel Beceriler" alt boyutundaki anlamlı farklılık, Fen Edebiyat ile Sağlık Bil. Fak. (U=707.00 p= 0.001 p<.05); Eğitim Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=730.00 p=0.007 p<.05); İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=113.50 p=0.005 p<.05); BESYO ile Sağlık Bil. Fak. (U=49.50 p=0.002 p<.05); Sağlık Bil. Fak. ile Teknik Eğitim Fak. (U=59.00 p=0.031 p<.05) ve Sağlık Bil. Fak. ile Diğer (U=29.00 p=0.003 p<.05) grupları arasındadır. "İşbirliği ve Esneklik Becerileri'' boyutundaki farklılık, Fen Edebiyat Fak. ile BESYO (U=1610.00 p= 0.027 p<.05); Eğitim Fak. ile BESYO (U=1472.50 p=0.039 p<.05); İlahiyat Fak. ile BESYO (U=197.50 p=0.007 p<.05); İlahiyat Fak. ile Teknik Eğitim Fak. (U=194.50 p=0.044 p<.05) ve BESYO ile Diğer (U=66.00 p=0.009 p<.05) grupları arasındadır. "Otonom Beceriler'' alt boyutundaki anlamlı farklılık, Fen Edebiyat ile İlahiyat Fak. (U=2931.00 p=0.010 p<.05); Fen Edebiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=998.50 p=0.014 p<.05); İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=112.00 p=0.007 p<.05) ve Sağlık Bil. Fak. ile Diğer (U=46.50 p=0.030 p<.05) grupları arasındadır. Ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık, Eğitim Fak. ile Diğer (U=974.00 p=0.047 p<.05); İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak (U=106.50 p=0.005 p<.05); BESYO ile Sağlık Bil. Fak. (U=69.50 p=0.026 p<.05) ve Sağlık Bil. Fak ile Diğer (U=28.00 p=0.002 p<.05) grupları arasında çıkmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için etki büyüklüğü (η2) değerlerine bakıldığında; "Bilişsel Beceriler" için .029, "İşbirliği ve Esneklik Becerileri" için .024, "Otonom Beceriler" için .042, ölçeğin geneli için ise .033 olarak hesaplandığı görülmektedir. Etki büyüklüğü olarak adlandırılan eta-kare değeri .00 ile 1.00 arasında değer almaktadır ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki eta-kare değerleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2016). Bu durumda; hesaplanan etki büyüklüğü (η2) değerinin bu boyutların hepsi için küçük etki derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

21. yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeğinden elde edilen puanların branş değişkenine göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Değişken	**N**	**$\bar{x}$**	**s**	**Varyans Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	***F***	***p***	***η²***	***Anlamlı Fark***
Bilişsel Beceriler	1.Türk Dili	76	4.29	.442	G. arası	3.010	15	.201				
	2.Yabancı Dil	46	4.29	.372	G. içi	85.85	516	.166	1.206	.263		
	3.Coğrafya	22	4.24	.388	Toplam	88.86	531					
	4.Matematik	56	4.23	.404								
	5.Bilişim Tek.	17	4.40	.317								
	6.Tarih	31	4.27	.445								
	7.Din K. ve A.	48	4.31	.373								
	8.Resim/Mü	29	4.34	.488								
	9.Beden	25	4.31	.306								

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	10.Fizik	23	4.26	.385								
	11.Rehberlik	21	4.18	.333								
	12.Sağlık	27	4.44	.416								
	13.Felsefe	29	4.38	.429								
	14.Kimya	26	4.12	.409								
	15.Biyoloji	26	4.15	.498								
	16.Meslek	30	4.32	.377								
	Toplam	532	4.28	.409								
Yenilikçilik Becerileri	1.Türk Dili	76	4.00	.743	G. arası	12.89	15	.860				
	2.Yabancı Dil	46	4.17	.668	G. içi	282.8	516	.548	1.56	.076		
	3.Coğrafya	22	4.22	.685	Toplam	295.7	531					
	4.Matematik	56	3.91	.755								
	5.Bilişim Tek.	17	4.41	.775								
	6.Tarih	31	4.17	.613								
	7.Din K. ve A.	48	3.97	.791								
	8.Resim/Mü	29	4.27	.591								
	9.Beden	25	3.84	.702								
	10.Fizik	23	4.06	.870								
	11.Rehberlik	21	3.71	.751								
	12.Sağlık	27	4.25	.670								
	13.Felsefe	29	3.96	.925								
	14.Kimya	26	4.01	.591								
	15.Biyoloji	26	3.86	.975								
	16.Meslek	30	4.11	.639								
	Toplam	532	4.04	.746								
İş Birliği ve Esneklik Becerileri	1.Türk Dili	76	3.79	.585	G. arası	22.52	15	1.502				1-4
	2.Yabancı Dil	46	3.52	.645	G. içi	257.0	516	.498	3.015	.000	.081	4-8
	3.Coğrafya	22	3.52	.653	Toplam	279.5	531					9-16
	4.Matematik	56	3.19	.800								
	5.Bilişim Tek.	17	3.79	.685								
	6.Tarih	31	3.38	.790								
	7.Din K. ve A.	48	3.48	.608								
	8.Resim/Mü	29	3.87	.914								
	9.Beden	25	3.88	.515								
	10.Fizik	23	3.36	.849								
	11.Rehberlik	21	3.53	.643								
	12.Sağlık	27	3.67	.746								
	13.Felsefe	29	3.64	.740								
	14.Kimya	26	3.46	.715								
	15.Biyoloji	26	3.55	.747								
	16.Meslek	30	3.79	.698								
	Toplam	532	3.58	.725								
Otonom Beceriler	1.Türk Dili	76	3.62	.579	G. arası	8.518	15	.568				7-8
	2.Yabancı Dil	46	3.60	.569	G. içi	166.5	516	.323	1.76	.037	.049	7-13
	3.Coğrafya	22	3.51	.511	Toplam	175.0	531					
	4.Matematik	56	3.60	.563								
	5.Bilişim Tek.	17	3.65	.572								
	6.Tarih	31	3.66	.557								
	7.Din K. ve A.	48	3.36	.524								
	8.Resim/Mü	29	3.88	.473								
	9.Beden	25	3.74	.527								
	10.Fizik	23	3.57	.434								

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	11.Rehberlik	21	3.50	.527						
	12.Sağlık	27	3.67	.752						
	13.Felsefe	29	3.86	.692						
	14.Kimya	26	3.68	.403						
	15.Biyoloji	26	3.72	.663						
	16.Meslek	30	3.68	.599						
	Toplam	532	3.63	.574						
Ölçeğin Geneli	1.Türk Dili	76	4.04	.407	G. arası	4.042	15	.269		
	2.Yabancı Dil	46	4.00	.378	G. içi	88.17	516	.171	1.57	.076
	3.Coğrafya	22	3.96	.403	Toplam	92.21	531			
	4.Matematik	56	3.88	.384						
	5.Bilişim Tek.	17	4.14	.344						
	6.Tarih	31	3.97	.468						
	7.Din K. ve A.	48	3.94	.350						
	8.Resim/Mü	29	4.16	.485						
	9.Beden	25	4.08	.293						
	10.Fizik	23	3.94	.430						
	11.Rehberlik	21	3.89	.350						
	12.Sağlık	27	4.13	.480						
	13.Felsefe	29	4.11	.490						
	14.Kimya	26	3.90	.359						
	15.Biyoloji	26	3.93	.541						
	16.Meslek	30	4.08	.414						
	Toplam	532	4.04	.407						

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin, branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.57. p>.05). Ayrıca Bilişsel Beceriler (F=1.20,p>.05) ve Yenilikçilik Becerileri (F=1.56,p>.05) alt boyutlarına ait puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; bunun yanında, İş birliği ve Esneklik Becerileri (F=3.01, p<.05) ve Otonom Beceriler (F=1.76, p<.05) boyutlarına ait puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan Tukey test sonuçlarına göre Otonom Beceriler alt boyutundaki bu farklılığın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Resim/Müzik branşları arasında Resim/Müzik branşları lehine; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Felsefe branşları arasında Felsefe branşı lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. "İş Birliği ve Esneklik Becerileri" alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik branşları arasında Türk Dili ve Edebiyatı branşı lehine; Matematik ile Resim/Müzik branşları arasında Resim/Müzik branşı lehine, Matematik ile Meslek Dersleri branşları arasında Meslek Dersleri branşı lehine ve Matematik ile Beden Eğitimi branşları arasında Beden Eğitimi branşı lehine anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için etki büyüklüğü (η2) değerlerine bakıldığında; "İşbirliği ve Esneklik Becerileri" için .081, "Otonom Beceriler" için .049, ölçeğin geneli için ise .076 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durumda; hesaplanan etki büyüklüğü (η2) değerinin "İşbirliği ve Esneklik Becerileri" ve ölçeğin geneli için orta, "Otonom Beceriler" için küçük etki derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yy öğreten becerileri kullanım düzeylerine ait bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerine ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği ve Alt Faktörlere Ait Puanlarına İlişkin Veriler

Puan	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**
Yönetsel Beceriler	532	3.92	.585
Teknopedagojik Beceriler	532	3.66	.497
Onamacı Beceriler	532	4.51	.494
Esnek Öğretme Becerileri	532	3.29	1.063
Üretimsel Beceriler	532	3.61	.903
Ölçeğin Geneli	532	3.84	.506

Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım puanı ($\bar{x}$=3.84) incelendiğinde, alınabilecek en yüksek ortalamanın beş, orta nokta puanının üç puan olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin orta noktanın oldukça üzerinde puan aldıkları görülmektedir. Yani öğretmenler 21. yy. öğreten becerilerini yüksek düzeyde kullanmaktadır. Öğretmenler en yüksek düzeyde Onamacı Becerileri, en düşük düzeyde ise Esnek Öğretme Becerilerini kullanmaktadırlar. Onamacı Beceriler, öğrenen davranışlarına saygı duyma ve pekiştirmeyi ifade etmektedir. Orhan Göksün'a (2016) göre onamacı becerilerin yüksek olması, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel özellikleri ve olumlu davranışlarına karşı onamacı bir tutum sergilemelerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bunun yanında en düşük ortalamanın Esnek Öğretme Becerilerine ait olması, bu becerilerin öğretmenler tarafından diğer becerilere kıyasla daha az kullanıldığını; öğretmenlerin öğretimi sınıf ortamından bağımsız hale getirme konusunda daha az yeterli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre t-Testi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p	Cohen's d
Yönetsel Beceriler	Kadın	237	4.001	.545	530	2.748	.006	.024
	Erkek	295	4.861	.609				
Teknopedagojik Beceriler	Kadın	237	3.593	.502	530	-2.759	.006	.024
	Erkek	295	3.712	.487				
Onamacı Beceriler	Kadın	237	4.609	.435	530	4.171	.000	.037
	Erkek	295	4.431	.525				
Esnek Öğretme Becerileri	Kadın	237	3.257	1.050	530	-.769	.442	-
	Erkek	295	3.328	1.075				
Üretimsel Beceriler	Kadın	237	3.618	.865	530	.166	.869	
	Erkek	295	3.605	.934				-
Ölçeğin Geneli	Kadın	237	3.864	.471	530	.954	.340	-
	Erkek	295	3.822	.532				

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 21.yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeğine verdikleri puanların (t(530)= 0.954, p>.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Esnek Öğretme Becerileri (t(530)= -0.769, p>.05) ve Üretimsel Beceriler (t(530)= 0.166, p>.05) alt boyutlarında elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır. Bunun yanında Yönetsel Beceriler (t(530)= 2.748, p <.05), Teknopedagojik Beceriler (t(530)= -2.759, p <.05) ve Onamacı Beceriler (t(530)= 4.171, p <.05) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her üç boyutta da erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cohen's d değerlerine bakıldığında; "Yönetsel Beceriler" için .024, "Teknopedagojik Beceriler" için .024, "Onamacı Beceriler" için .037 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan d değerlerinin bu üç boyut için küçük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskall Wallis H-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	**Değişken**	**N**	**Sıra Ort.**	**χ2**	**sd**	***p***	***η²***	***Anlamlı Fark***
Yönetsel Beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	254.38	14.193	6	.028	.029	1-6 2-6 3-6 4-6
	2. Eğitim Fak.	204	275.94					
	3. İlahiyat Fak.	35	278.37					
	4. BESYO	20	224.70					
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	278.00					
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	395.12					
	7. Diğer	14	223.75					
Teknopedagojik Beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	252.88	14.545	6	.024	.025	1-6 2-6 3-6 4-6
	2. Eğitim Fak.	204	275.25					
	3. İlahiyat Fak.	35	261.44					
	4. BESYO	20	243.85					
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	324.12					
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	387.69					
	7. Diğer	14	224.32					
Onamacı Beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	264.20	15.380	6	.017	.030	1-6 3-6 4-6 2-4
	2. Eğitim Fak.	204	281.04					
	3. İlahiyat Fak.	35	221.53					
	4. BESYO	20	206.23					
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	230.47					
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	363.92					
	7. Diğer	14	244.07					
	1. Fen Edebiyat Fak.	229	247.16					
	2. Eğitim Fak.	204	280.07					
	3. İlahiyat Fak.	35	242.71					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Esnek Öğretme Becerileri	4. BESYO	20	323.98	11.731	6	.068	
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	312.53				
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	309.00				
	7. Diğer	14	267.11				
Üretimsel Beceriler	1. Fen Edebiyat Fak.	229	259.21				
	2. Eğitim Fak.	204	281.90				
	3. İlahiyat Fak.	35	241.09				
	4. BESYO	20	187.38	12.255	6	.057	
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	304.53				
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	320.31				
	7. Diğer	14	241.89				
Ölçeğin Geneli	1. Fen Edebiyat Fak.	229	252.91				
	2. Eğitim Fak.	204	279.14				
	3. İlahiyat Fak.	35	255.94				
	4. BESYO	20	229.35	14.845	6	.021	.029
	5. Teknik Eğitim Fak.	17	300.56				
	6. Sağlık Bil. Fak.	13	391.27				
	7. Diğer	14	226.82				

Tablo 8'e göre mezun olunan fakülte gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi2=14.845$, sd=6, $p<.05$). Öğretmenlerin Esnek Öğretme Becerileri ($\chi2=11.731$, sd=6, $p>.05$) ile Üretimsel Beceriler ($\chi2=12.255$, sd=6, $p>.05$) alt boyutlarına ait sıra ortalamaları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte Yönetsel Beceriler ($\chi2=14.193$, sd=6, $p<.05$), Teknopedojik Beceriler ($\chi2=14.545$, sd=6, $p<.05$) ve Onamacı Beceriler ($\chi2=15.380$, sd=6, $p<.05$) alt boyutlarında mezun olunan fakülte gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu alt boyutlarda anlamlı fark; "Yönetsel Beceriler" alt boyutunda, Fen Edebiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=724.50 p=0.002 p<.05); Eğitim Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=710.50 p=0.005 p<.05) ve İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=125 p=0.017 p<.05); BESYO ile Sağlık Bil. Fak. (U=46.50 p= 0.002 p<.05) grupları arasında bulunmuştur. "Teknopedagojik Beceriler'' boyutundaki anlamlı farklılık, Fen Edebiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=765 p=0.003 p<.05); Eğitim Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=750.50 p=0.008 p<.05); İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=118 p=0.011 p<.05) ve BESYO ile Sağlık Bil. Fak. (U=53 p= 0.004 p<.05) grupları arasında çıkmıştır. "Onamacı Beceriler'' alt boyutundaki anlamlı farklılık, Fen Edebiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=913.50 p=0.015 p<.05); BESYO ile Sağlık Bil. Fak. (U=59.50 p=0.007 p<.05); Eğitim Fak. ile BESYO (U=1488.50 p=0.038 p<.05) ve İlahiyat Fak. ile Sağlık Bil. Fak. (U=105 p=0.003 p<.05) grupları arasında bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($\eta2$) değerlerine bakıldığında; "Yönetsel Beceriler" için .029, "Teknopedagojik Beceriler'' için .025, "Onamacı Beceriler" için .030, ölçeğin geneli için ise .029 olarak hesaplanmıştır. Buna göre tüm bu boyutlar için eta kare değerinin küçük etki derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{x}$	s	Varyan	KT	sd	KO	F	p	η^2	Anla
Yönetsel Beceriler	1.Türk Dili ve	76	3.9945	.508	G. arası	5.368	15	.358				
	2.Yabancı Dil	46	3.8895	.519	G. içi	176.612	516	.342	1.04	.406		
	3.Coğrafya	22	3.8674	.474	Toplam	181.981	531					
	4.Matematik	56	3.8259	.474								
	5.Bilişim Tek.	17	4.1078	.478								
	6.Tarih	31	3.8602	.675								
	7.Din K. ve A.	48	3.9184	.598								
	8.Resim/Müzi	29	3.9195	.781								
	9.Beden	25	3.8467	.572								
	10.Fizik	23	3.7500	.688								
	11.Rehberlik	21	4.0159	.551								
	12.Sağlık	27	4.2222	.565								
	13.Felsefe	29	3.9195	.678								
	14.Kimya	26	3.8397	.629								
	15.Biyoloji	26	3.9455	.669								
	16.Meslek	30	3.9167	.587								
	Toplam	532	3.9237	.585								
Teknopedagojik Beceriler	1.Türk Dili ve	76	3.667	.481	G. arası	7.853	15	.524				
	2.Yabancı Dil	46	3.679	.477	G. içi	123.427	516	.239	2.18	.006	.060	4-5
	3.Coğrafya	22	3.710	.370	Toplam	131.280	531					
	4.Matematik	56	3.433	.593								
	5.Bilişim Tek.	17	4.000	.400								
	6.Tarih	31	3.778	.378								
	7.Din K. ve A.	48	3.614	.445								
	8.Resim/Müzi	29	3.702	.580								
	9.Beden	25	3.705	.408								
	10.Fizik	23	3.576	.527								
	11.Rehberlik	21	3.511	.474								
	12.Sağlık	27	3.856	.450								
	13.Felsefe	29	3.607	.547								
	14.Kimya	26	3.562	.488								
	15.Biyoloji	26	3.706	.539								
	16.Meslek	30	3.750	.464								
	Toplam	532	3.659	.497								
Onamacı Beceriler	1.Türk Dili ve	76	4.587	.445	G. arası	4.879	15	.325				
	2.Yabancı Dil	46	4.536	.473	G. İçi	125.172	516	.243	1.34	.173		
	3.Coğrafya	22	4.469	.432	Toplam	130.051	531					
	4.Matematik	56	4.547	.473								
	5.Bilişim Tek.	17	4.509	.442								
	6.Tarih	31	4.516	.508								
	7.Din K. ve A.	48	4.444	.482								

Yıldız Poyraz, A. G. ve Yıldız, H. (2025). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1446-1479.
DOI. 10.51460/baebd.1620754

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	8.Resim/Müzi	29	4.482	.560								
	9.Beden	25	4.320	.634								
	10.Fizik	23	4.449	.556								
	11.Rehberlik	21	4.587	.470								
	12.Sağlık	27	4.617	.450								
	13.Felsefe	29	4.689	.435								
	14.Kimya	26	4.525	.453								
	15.Biyoloji	26	4.461	.472								
	16.Meslek	30	4.277	.619								
	Toplam	532	4.510	.494								
Esnek Öğretme Becerileri	1.Türk Dili ve	76	3.500	.883	G. arası		15	4.008				
	2.Yabancı Dil	46	3.010	1.07	G. İçi	540.951	516	1.04	3.823	.000	.100	4-1
	3.Coğrafya	22	2.954	.885	Toplam	601.075	531					8-16
	4.Matematik	56	2.750	1.07								9-16
	5.Bilişim Tek.	17	3.588	1.14								
	6.Tarih	31	3.032	.991								
	7.Din K. ve A.	48	3.187	.885								
	8.Resim/Müzi	29	3.965	1.10								
	9.Beden	25	3.920	1.02								
	10.Fizik	23	2.956	1.33								
	11.Rehberlik	21	3.547	1.10								
	12.Sağlık	27	3.463	.929								
	13.Felsefe	29	3.258	1.05								
	14.Kimya	26	3.269	1.08								
	15.Biyoloji	26	3.346	.987								
	16.Meslek	30	3.566	1.04								
	Toplam	532	3.29	1.063								
Üretimsel Beceriler	1.Türk Dili ve	76	3.73	.732	G. arası		15	.3				
	2.Yabancı Dil	46	3.891	.842	G. İçi	420.4	516	.255	1.21	.257		
	3.Coğrafya	22	3.56	.835	Toplam	433.4	531					
	4.Matematik	56	3.54	1.005								
	5.Bilişim Tek.	17	3.91	.955								
	6.Tarih	31	3.43	.946								
	7.Din K. ve A.	48	3.55	.793								
	8.Resim/Müzi	29	3.60	.910								
	9.Beden	25	3.32	1.069								
	10.Fizik	23	3.47	.885								
	11.Rehberlik	21	3.45	1.011								
	12.Sağlık	27	3.66	.808								
	13.Felsefe	29	3.37	1.139								
	14.Kimya	26	3.69	.949								
	15.Biyoloji	26	3.57	.924								
	16.Meslek	30	3.73	.858								
	Toplam	532	3.61	.903								
	1.Türk Dili ve	76	3.9074	.43	G. arası	4.635	15	.309				

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ölçeğin Geneli	2.Yabancı Dil	46	3.83	.47724	G. içi	131.3	516	.2	1.2	.257
	3.Coğrafya	22	3.79	.37714	Toplam	136.0	531			
	4.Matematik	56	3.68	.45304						
	5.Bilişim Tek.	17	4.06	.44430						
	6.Tarih	31	3.81	.52661						
	7.Din K. ve A.	48	3.80	.45158						
	8.Resim/Müzi	29	3.89	.66451						
	9.Beden	25	3.82	.51122						
	10.Fizik	23	3.69	.60721						
	11.Rehberlik	21	3.85	.49295						
	12.Sağlık	27	4.06	.51578						
	13.Felsefe	29	3.82	.56132						
	14.Kimya	26	3.78	.53343						
	15.Biyoloji	26	3.86	.56881						
	16.Meslek	30	3.86	.55207						
	Toplam	532	3.8410	.50						

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.21,p>.05). Ayrıca Yönetsel Beceriler (F=1.04; p=0.406 p>.05), Onamacı Beceriler (F=1.34; p=0.173 p>.05) ve Üretimsel Beceriler (F=1.21; p=0.257 p<.05) alt boyutlarındaki ortalamaların branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Teknopedagojik Beceriler (F=2.18; p=.006 p<.05) ve Esnek Öğretme Becerileri (F=3.82; p=.000 p<.05) alt boyutlarında ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre Teknopedagojik becerileri kullanım faktöründe Matematik branşı ile Bilişim Teknolojileri arasında Bilişim Teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Esnek Öğretme Becerileri alt boyutunda ise Matematik branşı ile Türk Dili ve Edebiyatı arasında Matematik öğretmenleri lehine; Resim/Müzik, Beden Eğitimi ve Meslek Dersleri Öğretmenleri arasında Resim/Müzik, Beden Eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Etki büyüklüğü (η2) değerlerine bakıldığında; "Teknopedagojik Beceriler'' için .060, "Esnek Öğretme Becerileri" için ise .100, olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki boyutta da eta kare değerinin küçük etki derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyi ile 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyi arasındaki ilişkiye ait bulgular

Öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyi ile 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.
21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeyi ile 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki

	21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanımı	21. yy. Öğreten Becerileri Kullanımı
21. yy. öğrenen becerileri kullanımı	1	0.727

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğreten becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmıştır (p<.05; r=0.727). Bu sonuç öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri arttıkça öğreten becerileri kullanma düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyinin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyini yordamasına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin 21.yy. öğrenen becerilerini kullanım düzeyinin 21.yy. öğreten becerileri kullanım düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin 21.yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyinin 21.yy öğreten becerileri kullanım düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değ.	Bağımlı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	P	R	R^2	F
21.yy. öğrenen becerileri	21.yy. öğreten becerileri	1.709	0.095	0.727	17.972	0.000	0.727	0.529	595.188

Regresyon analizi sonuçlarına göre; 21. yy. öğrenen becerilerinin 21. yy. öğreten becerilerini pozitif yönde ve nispeten güçlü düzeyde yordadığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=. 727; p<.01). Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri 0.529 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 21. yy. öğrenen becerilerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerindeki toplam varyansın %53'ünü açıkladığını ifade etmektedir. Tablo 11'deki bulgular öğreten becerileri kullanımı için öğrenen becerileri kullanımının manidar bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri yüksek bulunmuştur. Alanyazındaki benzer araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir (Alkoç, 2020; Arslangilay, 2019; Ateşoğlu, 2022; Çengelci, 2021; Çoşanay, 2021; Diquito vd., 2022; İpekşen, 2019; Kıyasoğlu, 2019; Opeña ve Pontillas, 2024; Orhan Göksün, 2016; Şahin, 2010; Tican ve Deniz, 2019). Bu becerilerin yüksek bulunması, öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken daha başarılı ve etkili olmak için öğrenen becerilerine sahip olmaları gerekliliğini (Arslangilay, 2019; Kim vd. 2019) ortaya koyan araştırma sonuçları ile de uyumludur.

Öğretmenlerin 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek düzeyde bilişsel becerileri, en düşük düzeyde ise iş birliği ve esneklik becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak Akça (2022)'nın Coğrafya öğretmenleri ile, Çoşanay (2021) ve Kıyasoğlu (2019)'nun sınıf öğretmenleri ile, Orhan Göksün (2016)'un öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda bilişsel beceriler alt boyutunun öğrenen becerileri arasında en fazla kullanılan beceri olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çengelci (2021)'nin yaptığı çalışmada en fazla kullanılan beceriler bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerileri olarak tespit edilmiştir. Yine bu bulgularla tutarlı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak Sulaiman ve Ismail'in (2020) araştırmasında öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerinden en fazla, bu araştırmadaki bilişsel becerilere karşılık gelen çeşitli okuryazarlık alanlarında kendilerini yeterli hissettiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, toplumsal konularda duyarlı davrandıkları, bir konu hakkında karar vermek için eleştirel düşünme becerilerini işe koştukları ve ilgi alanlarının farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenen becerileri ölçeği alt boyutlarından en az kullanılanı ise iş birliği ve esneklik becerileridir. Benzer şekilde Çengelci (2021) ve Kıyasoğlu (2019)'nun araştırmalarında da iş birliği ve esneklik becerileri en az kullanılan beceri olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan öğretmenlerin, meslektaş, veli ve öğrenci ile ilişki kurmakta ve yeni ortamlara uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Alanyazında farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ve farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Alkoç, 2020; Bakır, 2019; Çoşanay, 2021; Orhan Göksün, 2016; Yeşilyurt, 2010) benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada "Bilişsel Beceriler" alt boyutunda kadın öğretmenler lehine, "Otonom Beceriler" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip (Önür ve Kozikoğlu, 2019), sorumluluk alan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen (Ünal, 1999), kendi bilişsel kapasitesinin farkında olan (Meydan, 2004) yeterliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Bilişsel Beceriler", "İş Birliği ve Esneklik Becerileri", "Otonom Beceriler" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu; "Yenilikçilik Becerileri" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu ortaöğretim öğretmenlerinin, kendilerini, öğrenmeyi bilme, sorumluluk alma, bilgiye ulaşma yollarını keşfetme ve yapıcı ilişkiler kurma becerileri yönünden yeterli gördüklerini fakat yenilikçi eğitim uygulamalarını takip etme ve yenilikleri benimseyip eğitim sürecine aktarma becerileri konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Kıyasoğlu (2019)'nun çalışmasında eğitim fakültesi mezunu olup olmama durumuna göre öğretmenlerin, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında birbiri ile benzer düzeyde çıkmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin branş değişkeninin, 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeğinin "Bilişsel Beceriler" ve "Yenilikçilik Becerileri" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı; "İş Birliği ve Esneklik Becerileri" ve "Otonom Beceriler" alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin, anlamlı farklılığın ortaya çıktığı branş grupları arasında yüksek düzeyde problem çözme, iletişim kurma, iş birliği içinde olma ve uyum sağlama becerilerini sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Sang vd.'nin (2018) araştırmasında öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerilerine ilişkin algıları branş değişkenine göre farklılık göstermiş, en düşük farklılık matematik öğretmenlerinde görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ortaöğretim öğretmenlerinin, 21. yy. öğreten becerileri kullanımları yüksek düzeydedir. Alanyazında ulaşılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görülmektedir (Akça, 2022; Aydemir ve Karalı, 2020; Çınar, 2019; Çoşanay, 2021; Coşanay ve Karalı, 2022; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gökgöz Kırgız, 2024; Gürültü vd., 2018; 2019; Kale, 2022; Kıyasoğlu, 2019; Korkmaz, 2019; Muradoğlu, 2024; Orhan Göksün, 2016; Özdemir, 2023; Ragas vd., 2024; Sarıçay, 2023; Tunagür ve Aydın, 2021; Viinikka vd., 2019; Uyar, 2023; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020; Yıldırım vd., 2022). Bu araştırmalarda farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenler ve farklı branşlarda okuyan öğretmen adaylarının öğreten becerileri kullanım düzeyleri birbirlerine benzer ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Yine bu bulguyla tutarlı olarak Stehle ve Burton (2019) bir lisedeki öğretmenlerin hazırladıkları öğretim programlarını incelemişler ve öğretmenlerin sınıfta yüksek düzeyde 21. yy. becerilerine yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21. yy. Öğreten Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek "Onamacı Becerileri", en az ise "Esnek Öğretme Becerilerini" kullandıkları anlaşılmıştır. Bu sonuçlarla tutarlı olarak alanyazındaki araştırmalarda (Asio ve Riego de Dios, 2018; Çoşanay, 2021; Demir Çavuş, 2021; Gökgöz Kırgız, 2024; Gürültü vd., 2018; 2019; Karabekmez, 2021; Kıyasoğlu, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Miller ve Pedro, 2006; Özdemir, 2023; Özdemir, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının "Onamacı Beceriler'' puanının diğer becerilerden yüksek düzeyde olduğu ve "Esnek Öğretme Becerileri"nin düşük düzeyde olduğu (Akça, 2022; Demir Çavuş, 2021; Gürültü vd., 2018; Karabekmez, 2021; Kıyasoğlu 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020) sonucuna ulaşılmıştır. Onamacı beceriler alt boyutunun yüksek düzeyde kullanılması, öğretmenlerin kendilerini etkileşimli sınıf ortamı oluşturmada, öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili kayıtlar tutmada, olumlu davranışların pekiştirilmesinde, güncel gelişmeleri takip etme konusunda ve bireysel farklılara saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturmada yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Esnek öğretme becerileri alt boyutunun düşük düzeyde kullanılması ise öğretmenlerin sınıf dışında akademik ve sosyal etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu becerinin diğer becerilerden daha az kullanılmasının sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle zaman ve planlama sıkıntısı yaşanması, ekonomik nedenler, öğretim programının çok yoğun olması ve genellikle sınıf içinde yapılan uygulamalara yönelik olması gibi problemlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin, 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve "Esnek Öğretme Becerileri" ile "Üretimsel Beceriler" alt boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. "Yönetsel Beceriler", "Onamacı Beceriler" ve "Teknopedagojik Beceriler" alt boyutlarında ise erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buradan da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre bu becerileri daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bazı araştırmalarda (Akça, 2022; Bulut, 2022; Çiğilli, 2020; Daflizar ve Alfian, 2023; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü vd., 2019; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2017; Muradoğlu, 2024; Olkay, 2023; Özdemir, 2021; Sarıçay, 2023; Sulaiman ve Ismail, 2020; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar, 2023; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020; Yılmaz, 2021) cinsiyet değişkeninin öğreten becerileri kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın cinsiyet değişkenin, öğreten becerileri kullanım düzeyi üzerinde farklılaşmaya yol açtığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ateşoğlu (2022)'nun sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada teknopedagojik ve esnek öğretme becerileri alt boyutlarında, Demir Çavuş'un (2021) ilk ve orta okul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada teknopedagojik beceriler alt boyutunda, Gürültü vd. (2018)'nin ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada esnek öğretme becerileri alt boyutunda, Yıldırım vd.'nin (2022) ilköğretim ve lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında teknolojinin kullanımı alt

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

faktöründe erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gerek sınıf içi gerek sınıf dışı etkinlikler düzenleyerek sosyal ve akademik başarının artmasında, dijital araç ve gereçleri yeterli düzeyde kullanma becerisi bakımından kadın öğretmenlere göre daha ön planda oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Esnek Öğretme Becerileri" ve "Üretimsel Beceriler" alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; "Yönetsel Beceriler", "Teknopedagojik Beceriler" ve "Onamacı Beceriler" alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında, öğreten becerileri kullanım düzeyini mezun olunan fakülte değişkeni açısından inceleyen çok fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Gürültü vd.'nin (2019) araştırmasında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre daha düşük düzeyde bu becerileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Orhan Göksün (2016)'ün araştırmasında ise üniversite, bölüm değişkenlerinin öğreten becerileri kullanım düzeyi üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Çiğilli (2020)'nin araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öte yandan Gürültü ve diğerleri (2018)'nin ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ise mezun olunan fakülte değişkeninin öğreten becerileri kullanımına herhangi bir etkisinin olmadığını gösteren sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Kıyasoğlu (2019)'nun çalışmasında eğitim fakültesi mezuniyet durumuna göre araştırma yapıldığı görülmüştür. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin, 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin birbiri ile benzer düzeyde olduğunun tespit edildiği görülmüştür. Bu araştırmalarda ulaşılan bulguların birbirinden farklılık göstermesi, araştırmanın uygulandığı öğretmenlerin yeterlik algılarından ve ölçeğin sınırlılıklarından kaynaklanabilir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin, 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerinin branş değişkeni açısından "Yönetsel Beceriler", "Üretimsel Beceriler" ve "Onamacı Beceriler" alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; "Esnek Öğretme Becerileri" ve "Teknopedagojik Beceriler" alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Özdemir (2021)'in ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada branş değişkeninin yönetsel ve esnek öğretme becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Bu bulgularla tutarlı olarak Özdemir (2021), Yazar ve Keskin'in (2015) araştırmalarında öğretmenlerin branşlarına göre 21. yy. öğreten becerilerini kullanma düzeylerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyi ile öğreten becerileri kullanım düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğreten becerileri kullanımı için öğrenen becerileri kullanımının manidar bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgularla tutarlı olarak alanyazında öğrenen ve öğreten becerileri kullanım düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmıştır (Akça, 2022; Ateşoğlu, 2022; Kıyasoğlu, 2019; Orhan Göksün, 2016; Kale, 2022; Tican ve Deniz, 2019. Ayrıca Akça (2022)'nın çalışmasında, öğrenen becerileri kullanımının, öğreten becerileri kullanımının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bunker (2012) de yaptığı çalışmada öğrenen becerilerinin öğreten becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden iş birliği ve esneklik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, öğretmenlerin okul içi ve dışında iş birliğine dayalı etkinliklere (mesleki ve kişisel gelişim atölyeleri, tiyatro, çeşitli kulüp çalışmaları…vb.) katılım sağlaması desteklenmelidir.

Özellikle erkek öğretmenlerin bilişsel becerileri kullanım düzeyini iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik destekleyici eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

Yenilikçi eğitim uygulamalarının eğitim sürecine aktarılması konusunda öğretmen yetiştiren fakültelere büyük sorumluluk düşmektedir. Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler verilmelidir.

Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerilerini özellikle esnek öğretme becerileri kullanım düzeylerini artırmaya yönelik sınıf dışında akademik ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca esnek öğretme becerilerini geliştirmeleri için derslerin işlenmesi ve uygulamalı çalışmaların yapılmasında yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekleyecek çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

21. yüzyıl öğreten becerilerinin düşük olduğu branştaki öğretmenlere bu becerilerle ilgili belli aralıklarla ihtiyaç analizleri yapılmalı ve tespit edilen ihtiyaçlar için gerekli mesleki eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.

Öğrenen becerileri kullanımının öğreten becerileri kullanımının yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına bu becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler ve etkinlikler eklenmelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

AASL (American Association of School Librarians). (2007). *Standards for the 21st century learner*. http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards

Akça, D. (2022). *Coğrafya öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin kullanımları arasındaki ilişki* (Yayın No: 769996). [Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 620922). [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Arslangilay, A.S. (2019). 21st century skills of ceit teacher candidates and the prominence of these skills in the ceit undergraduate curriculum. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14(*3), 330-346. https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.15

Asio, J. M. R., ve Riego de Dios, E. E. (2018). *21st Century Attributes and Skills of a Teacher in the Perspective of College Students.* https://eric.ed.gov/?id=ED594675

Ateşoğlu, S. K. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 755688). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, H., ve Karalı, Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl öğreten ve öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin alt boyutlar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 364-376.

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175.

Bakır, S. (2019). An examination of preservice teachers' 21st century learner and teacher skills based on different variables. *Asian Journal of Education and Training, 5*(4), 595-602. https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.595.602

Balkaş-Yaşar, E. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ve stem tutumlarının incelenmesi* (Yayın No: 689038). [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Berkant, H. G., ve Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(58), 1661-1680.

Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: cognitive skills. *Higher Education, 53*(4), 483-516. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-5628-5.

Bulut, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No: 725693). [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.

Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 443-452.

Bunker, D. H. (2012). *Teachers' orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners* [Doktora tezi, The University Of Texas]. https://mavmatrix.uta.edu/edleadershippolicy_dissertations/92

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (22. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Basım). Pegem Akademi.

Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz-yeterlikleri* (Yayın No: 317187) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Earlbaum Associates.

Coşanay, G., ve Karalı, Y. (2022). Examination of classroom teachers' 21st century teaching skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(1), 432-448.

Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (Ed. Halil Ekşi, Çeviri, 4. Basım). Edam.

Çelebi, M., ve Sevinç, Ş. (2019). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi* [Sözlü Bildiri], 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Gaziantep.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çengelci, S. (2021). *Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örneklemi)* (Yayın No:691563). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Yayın No: 587978) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çiftçi, B., ve Bakar, M. H. D. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelenmesi: (Nevşehir ili örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi, 1*(2), 44-60.

Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No: 634791) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları.* Pegem A.

Çoşanay, G. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayın No: 676962). [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

Daflizar ve Alfian. (2023). Nurturing students' 21st-century skills in the classroom: Indonesian EFL teachers' perceived practices. *Issues in Educational Research, 33*(3), 897-919.

Demir Çavuş, N. (2021). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlilikleri ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 704347). (Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi

Demirbaş, İ., Demirbaş, N., ve Kahraman, E. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının incelenmesi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *9*(73), 3977-3985. http://dx.doi.org/10.29228/sm ryj.71008

Diquito,T.J., Anter, M. C. J., ve Bulonos, N. J., (2022). A survey of 21st century skİlls acqiusition among the preservice teachers of teacher education programs. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies, 7*(2), 59-71.

Eğmir, E., ve Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi, 13*(45), 1045-1077. http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513.

Erbaş, K. E. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının 21. Yy. öğrenen ve öğreten becerileri açısından incelenmesi* (Yayın No: 719854) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi

Fandiño, Y.J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal, 7,* 190-208.

Gerçik, İ. Z. (2015). *Dikta değil ikna iletişim psikolojisi*. Küre Yayınları.

Gökgöz Kırgız, G. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeyleriyle 21. Yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No: 866448) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi* (Yayın No: 333476). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gürel, D. N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No: 779892) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 780-798. http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2019051590.

Gürültü, E., Aslan M., ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences, 6*(71), 543-560. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13770.

Gyurova, V., ve Zeleeva, V. (2017). *The knowledge and skills of the 21st century teachers*, IFTE 2017 III International Forum on Teacher Education, The European Proceedings of Social& Behavioural Sciences.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hamlı, D., Hamlı, S., ve Taneri, P. O. (2020). Temel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. A. Ceylan, İ. Durmuş ve S. Çeçen (Ed.), Current Debates on Social Sciences 4 Multidisciplinary Studies içinde (s. 94–107). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

IowaCore. (2010). K-12 21st Century Skills. https://educateiowa.gov/standard/21st-century-skills/21st-century-skills

Iste. (2020). ISTE Standarts. https://www.iste.org/standards/for-educators

İpekşen, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No: 578159). [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Asil Yayın Dağıtım.

Kale, E. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri açısından incelenmesi* (Yayın No: 719854). [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No: 659553) (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.

Karaca, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerilerinin incelenmesi* (Yayın No: 836914) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Karaoğlu, R. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21.yüzyıl becerileri ile Türkçe dersi öğretim programı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 889508) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Kazu, H., ve Özercan, M. G. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının belirlenmesi, *Journal of History School*, 60, 3774-3797.

Kıyasoğlu. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri* (Yayın No: 592907). [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kıyasoğlu, E., ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 7*(3), 240-261. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976.

Kim, S., Raza, M., ve Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: the key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education, 14*(1), 99-117. https://doi.org/10.1177/17454999198292

Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(47), 480-495.

Koçak, E., ve Karatepe, R. (2022). The relationship between 21st century skills of the teachers and teacher autonomy, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20* (4), 201-218.

Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No: 687701). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Korkmaz, E. (2024). *Öğretmen adaylarının stem farkındalıkları, teknolojiye yönelik tutumları ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 886346) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *8*(3), 522-531.

Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 270-290. 9(1), http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925

Kurbanoğlu, S., ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 81-88.

Larson, C., ve Miller, T. N., (2011). 21st century sk.lls: prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record* Spring 2011, 121-123

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12).* John Wiley & Sons.

Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems*. R&L Education.

Metin, M., Güler, M. M., ve Çevik, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri hakkında STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Studies in Educational Research and Development, 7*(1), 1- 29.

Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayın No: 147528). [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Miller, R., ve Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal, 33*(5), 293-299.

Mirici, I. (2023). *An investigation of the 21st century competencies of prospective efl teachers in Turkey* (Yayın No: 824238) [Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Muradoğlu, D. D. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanımları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayın No: 855761) [Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030 OECD learning compass 2030 series ofconceptnotes.* https://www.oecd.org/education/2030project/teaching/learning/learning/learningcompass2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development) (2005). *The future of education and skills: Education 2030.* https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%

Olkay, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No: 831935) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Opeña, M. V., ve Pontillas, P. V. (2024). Teachers' 21st-century skills and their competence on inclusive education in opol districts. *International Journal Of Multidisciplinary Research And Analysis. 7*(8), 3975-3987.

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki.* (Yayın No: 425506) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

ÖMGY, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Milli Eğitim Basımevi.

Önür, Z., ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 627-648.

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.

Özdemir, M. (2023). *Meslek dersi öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Yayın No: 781309). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)* (Yayın No: 690671). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Pellegrino, J. W., ve Hilton, M. L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.

Ragas, I. M., Pontillas, P. V., ve Comon, J. D. (2024). Skills and roles of teacherss in 21st century teaching: basis for professional development plan. *European Modern Studies Journal, 8*(4), 344-370. https://doi.org/10.59573/emsj.8(4).2024.15

Sanders, W. L., ve Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.*
https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf

Sang, G., Liang, J-C., Chai, C. S., Dong, Y., ve Tsai, C-C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19, 307–317. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9522-0

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sarıçay, A. E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem çalışması* (Yayın No: 821297) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi* (Sözlü Bildiri). XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Schauffler, G., ve Greer, R. D. (2006). The effects of intensive tact instruction on audience-accurate tacts and conversational units. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(1), 120-132 http://dx.doi.org/10.1037/h0100326.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve 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*(8), 23–74.

Seferoğlu, S. S. (2009). *Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi.* Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, ss. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 12-13 Kasım 2009, Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü, Ankara.

Stehle, S. M., ve Burton, E. E. P. (2019). Developing student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education, 6*(39), 1-15.

Sulaiman, J., ve Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research, 8*(8), 3536-3544, https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829

Şahin, M. C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni bin yılın öğrencileri (oecd-new millenium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın No: 262347). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf.

Taytak Ün, G. (2024). *The perception of 21st century skills of university students in Turkey* (Yayın No: 846162) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Tezel, Ö., ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), s. 135-145.

Tican, C., ve Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 181-197. http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181.

Trilling, B., ve Fadel, C. (2009*). 21st century skills: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Tunagür, M., ve Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(4), 1562-1580. http://dx.doi.org/10.30703/cije.877013.

Tutkun, C. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 13*(2), 478-488. https://doi.org/10.30703/cije.1338342

Uyar, A. (2023). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 291-311. https://doi.org/10.17679/inuefd.1199837

Uyar, A., ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.

Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(11), 373-378.

Varas, D., Santana, M., Nussbaum, M., Claro, S., ve Imbarack, P. (2023). Teachers' strategies and challenges in teaching 21st century skills: Little common understanding, *Thinking Skills and Creativity, 48* (2023), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101289

Velkovski, Z., ve Vidović, V. V. (2013). *Teaching profession for the 21st Century: Advancing teacher professionalism for inclusive, quality and relevant education (ATEPIE).* Centre for Education Policy & UNESCO

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1446-1479.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1446-4679.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Viinikka, K.,K., Ubani, M.,Lipiäinen, T. ve Kallioniemi, A.(2019). 21st century skills and Finnish student teachers' perceptions about the ideal re teacher today and in the future. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,18*(8), 75-97. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.5

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.* Basic Books.

Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 1099-1112. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-638602

Yazar. T., ve Keskin, İ. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 133-149.

Yeşilyurt, E. (2010). Evaluation of the suitability of pre-service teachers' qualifications for the cooperation-based learning method*. Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty Journal*, 14, 25-37. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181

Yıldırım, R., Utkugün, C., ve Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills, *E-International Journal of Educational Research, 13*(6), 28-44. https://doi.org/10.19160/eijer.1159560

Yıldız, H., ve Gürgen, L. (2023). Investigation of 21st century teaching skill levels of classroom teachers, *International Journal of Progressive Education, 19*(3), 1-26. https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.546.1

Yılmaz, Y. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeyleri ile 21. yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No: 687701). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 479-509.

Zaloğlu, E. (2024). *Lise öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğreten ve öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin analizi* (Yayın No: 890592). [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Sonsuz Sayı Kümelerinin Karşılaştırılması Bağlamında Sonsuzluk Kavramına İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi

Investigation of Student Perceptions of the Concept of Infinity in the Context of Comparing the Number of Elements of Infinite Sets

Ümit DURAK , Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, umitdurak@hotmail.com

Handenur ŞAHİN , Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, handenurtombul7@gmail.com

Özkan ERGENE , Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, ozkanergene@sakarya.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 30 Ağustos 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1480-1513.
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öz. Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin algıları sonsuz elemanlı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 139'u matematik öğretmen adayı, 129'u ise lise öğrencileri olmak üzere toplam 268 kişi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri sonsuz kümelerin sıralaması ile ilişkili üç problemden oluşan Sonsuz Sayı Kümeleri Karşılaştırma Testi yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların çözümlerinin literatür ile uyumlu olacak şekilde "Parça-bütün, Tek Sonsuzluk, Birebir Eşleme, Sonsuzluk Karşılaştırılamaz ve Diğer" kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Araştırmada problemlere verilen doğru cevapların genellikle %50'den aşağı olduğu ve öğretmen adaylarının lise öğrencilerine göre doğru cevap oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcılar içerisinde en fazla doğru cevabın %70.9 ile doğal sayılar ile tek ve çift doğal sayılar kümesinin birleşiminin karşılaştırma probleminde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin problem çözümlerinde sezgisel açıklamalarının olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Lise öğrencisi, Öğretmen adayı, Sonsuzluk, Sonsuzluk kümeleri.

Abstract. In this study, the perceptions of pre-service mathematics teachers and high school students about infinity were examined in the context of comparing the number of elements of infinite element sets. The study group consisted of 268 participants, 139 of whom were pre-service mathematics teachers and 129 of whom were high school students. The participants of this study were determined by the convenience sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The study data were collected with the help of the Infinite Number Sets Comparison Test consisting of three problems related to the ordering of infinite sets. The data obtained from the study were analyzed with the help of content analysis. As a result of the participants data analysis, it was seen that the participants' solutions were collected in the categories of 'Part-whole, Single Infinity. The study determined that the correct answers to the problems were generally less than 50% and the correct answer rates of pre-service teachers were higher than high school students. It was found that the highest percentage of correct answers among all participants was 70.9% in the problem of comparing the combination of natural numbers and the set of odd and even natural numbers. In addition, it was observed that pre-service teachers and high school students had intuitive explanations in problem solving.
Keywords: High school student, Pre-service teacher, Infinity, Infinity sets.

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 1480-1513*.*
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Extended Abstract

Introduction. The concept of infinity has been the focus of the attention of mathematicians and mathematics educators both because of the effort to eliminate the difficulty in conceptual understanding and because it plays a fundamental role in the teaching of advanced analysis topics (Dev Habacı and Çetin, 2023). While the concept of infinity was initially used only in the explanation of events related to physics, it was defined for the first time by Bolzano as an 'infinite set' without using the concept of number, and this situation is very important in terms of the development of the concept of infinity in mathematics (Akbulut and Akgün, 2005). Since students' mental schemata are compatible with finite realities, infinity may conflict with students' intuitions (Fischbein et al., 1979). Therefore, the concept of infinity is a concept that involves difficulties in the context of intuitive and conceptual understanding in learning and teaching processes (Bozkuş et al., 2015; Falk et al., 1986; Kolar and Cadez, 2012;). In comparing infinite number sets, it is important for individuals to understand conceptually and intuitively. In the comparison of infinity and infinite number sets, intuitive rule theory is frequently used by researchers (Barahmand, 2022; Fidan and Şengül, 2018; Tirosh and Tsamir, 2020; Tsamir, 2003; Van Dooren et al, 2004). Intuitive rule theory examines students' exhibiting similar behaviours in conceptually unrelated situations and the effects of standard intuitive rules, and individuals' reactions or responses to a topic depend on external features that are often not very relevant to the topic, rather than related concepts and ideas (Stavy and Tirosh, 2000; Tirosh and Stavy, 1999). When the literature is analyzed, based on the theory of intuitive rules, the criteria and methods of forming the perception of infinity in the studies on the concept of infinity were determined as 'Part-Whole', 'Single Infinity', 'One-to-one Correspondence' and 'Incomparability' (Barahmand, 2020). These criteria were also obtained from previous studies on comparing the concept of infinity (Levenson et al., 2007; Tsamir, 2001; Tsamir and Dreyfus, 2002). In this study, based on the work of Tirosh and Tsamir (1996), we start from the idea that 'intuitive decisions concerning the equivalency of two given infinite sets are largely determined by the way these sets are represented' (p.33). In this context, the perceptions of pre-service mathematics teachers and high school students about the concept of infinity were analyzed in terms of intuitive rule theory by using the sets of countably infinite natural numbers, odd natural numbers, even natural numbers, perfect square natural numbers and perfect cube natural numbers.

Method. This study was conducted in accordance with the case study (Yin, 1994) since it aimed to examine pre-service mathematics teachers and high school students' perceptions about infinity in the context of comparing the number of elements of sets with infinite elements. The participants of this study were determined by the convenience sampling method (Patton, 1997), which is one of the purposeful sampling methods. The participants were students studying in 2 different high schools in 2023-2024 and pre-service elementary mathematics teachers at a state university in the Marmara region. The data were collected with the help of the Infinite Number Sets Comparison Test [SKT], which was developed by the researchers and consisted of three problems related to the comparison of sets with different countable infinite elements to determine the participants' perceptions of infinity. The data obtained from the SDT were analyzed by descriptive analysis and content analysis methods. For the descriptive analysis of the data, frequency and percentage distributions of high

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 1480-1513*.*
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

school students' and pre-service mathematics teachers' answers to each problem in the test were presented in tables.

Results. In this study, pre-service mathematics teachers and high school students' perceptions of infinity were analyzed in terms of intuitive rule theory. Considering the quantitative findings of the study, in the distribution of the answers given to the problem comparing the number of elements of the set of natural numbers with the number of elements of prime numbers, both pre-service teachers (n=53, 38.2%) and high school students (n=79, 61.2%) stated that the number of elements of the set of natural numbers is greater than the number of elements of prime numbers. Another problem posed to the participants was the problem of comparing the set of natural numbers, the set of odd numbers, the set of even numbers and the combination set of odd and even natural numbers. In the holistic analysis of the answers given to this problem, both pre-service teachers (n=53, 38.2%) and high school students (n=71, 55.04%) stated that the number of elements of the set of natural numbers, the number of elements of the set of odd natural numbers and the set of even natural numbers were larger, and the number of elements of the set of natural numbers and the set of combinations of odd and even natural numbers were equal. The last problem posed to the participants was the problem of comparing the set of natural numbers, the set of perfect square numbers, the set of perfect cube numbers and the combination set of perfect square and perfect cube natural numbers. In the holistic analysis of the answers given to this problem, pre-service teachers stated that the number of elements of all sets is equal at most (n=39, 28.6%), and high school students stated that the number of elements of the set of natural numbers is greater than the number of elements of other sets at most (n=57, 44.2%). Considering the explanations made by the participants in the study, 5 different categories emerged as 'part-whole, single infinity, one-to-one correspondence, incomparability, other'.

Discussion and Conclusion. In this study, the perceptions of pre-service mathematics teachers and high school students about the concept of infinity were examined. In this examination, the participants were analyzed by using the intuitive rule theory and the criteria of single infinity, part-whole, one-to-one correspondence and incomparability of infinities among the infinity perceptions existing in the literature. It was found that the participants' perceptions of infinity generally belonged to the part-whole category. The one-to-one correspondence category revealed by Cantor, which is accepted in the literature when comparing infinite sets, was the least detected category. It is thought that the findings of the intuitive rule theory, which draws a general and inclusive framework, are very important for the field of mathematics education.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Giriş

Sonsuzluk düşünce tarihinin en eski problemlerinden biridir. Sonsuz kavramı, insanların "var olan"ın ötesine geçip "var olabilecek olanı" düşünmeye başladıkları andan itibaren insan zihninde yerleşmiştir. Yüzyıllar boyunca felsefeciler sonsuzluk hakkında daha derinlemesine düşünme fırsatı bulmuşlardır, ancak kavramın matematiğin ve mantığın ilgi alanına girmesi daha geç olmuştur (Akbulut ve Akgün, 2005). Bolzano, Dedekind ve Cantor gibi ünlü matematikçiler sonsuzluk kavramını şekillendirse de, bu kavram günümüzde hala tartışılmaktadır (Tsamir ve Dreyfus, 2002). Sonsuzluk kavramı gerek kavramsal olarak anlaşılmasındaki zorluğu ortadan kaldırma çabası gerekse de ileri düzey analiz konularının öğretiminde temel rol oynaması sebebiyle matematikçilerin ve matematik eğitimcilerinin ilgi odağı olmuştur (Dev Habacı ve Çetin, 2023).

Sonsuzluk kavramı ilk defa Bolzano tarafından sayı kavramı kullanılmadan "sonsuz küme" olarak tanımlanmıştır ve bu durum matematiksel olarak kavramın gelişimi açısından oldukça önemlidir (Akbulut ve Akgün, 2005). Fischbein (1987), sonsuz kümelerle uğraşırken sezgisel olarak kabul edilemez görünen durumlarla karşı karşıya kaldığımızı, sezgisel olarak gerçek sonsuz kümelerle uğraşacak donanıma sahip olmadığımızı ifade etmektedir. Öğrencilerin zihinsel şemaları sonlu gerçekliklere uyumlu olduğundan sonsuzluk kavramı öğrencilerin sezgileri ile çelişmektedir (Fischbein vd., 1979). Bu nedenle sonsuzluk kavramı öğrenme ve öğretme süreçlerinde sezgisel ve kavramsal anlama bağlamında güçlükler içeren bir kavramdır (Bozkuş vd., 2015; Falk vd., 1986; Kolar ve Cadez, 2012). Sonsuzluk, matematik dersi öğretim programlarında (MEB, 2018) doğrudan özel bir başlıkla ele alınmamaktadır ki dolaylı olarak her sınıf düzeyinde karşılaşılan bir kavramdır (Ergene, 2021). Örneğin sonlu ve sonsuz kümelerde, doğal sayılar, tam kare doğal sayılar, tek ve çift doğal sayılar gibi sonsuz elemana sahip sayı kümelerinin eleman sayıları hakkında karşılaştırma yapılmasında, sonsuz geometrik dizilerde ve belirsizlik içeren limit gibi durumlarda sonsuzluk kavramı yer almaktadır (Özmantar, 2008). Bununla birlikte, öğrencilerin sonsuzluk kavramını bildikleri varsayılarak öğretim yapılmakta ve sınıf içerisinde yapılan öğretim etkinliklerinde sonsuzluk kavramı sezgisel olarak verilmektedir (Dev Habacı ve Çetin, 2023; Özmantar, 2008).

Amaçlı bir öğretim olmadan sonsuzluk kavramı üzerine geliştirilen düşünceler sezgisel düzeyde olmaktadır (Jirotkova ve Littler, 2004). Bu nedenle sezgisel olarak sonsuzun sürekli artan, sayılamaz ve çok büyük anlamları kavramla ilgili sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır (Fischbein, 2001; Fischbein vd., 1979; Tall, 2001). Örneğin; sonsuzluğun sürekli arttığı düşüncesi, eksi sonsuzun varlığı ya da sonsuz elemana sahip sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılmasına yönelik problemlerde "sürekli artan bir şey karşılaştırılamaz", "sonunu bilmediğimiz için yorum yapamayız" gibi düşüncelerden dolayı problemlerin doğru cevaplandırılması sürecinde sorunlara sebep olabilmektedir (Sbaraglı, 2006; Singer ve Voica, 2003).

Sonsuzluk kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların, ilköğretim, ortaöğretim, öğretmen adayları ve matematik öğretmenleri olmak üzere farklı yaş grupları üzerinde olduğu görülmektedir (Çelik ve Akşan, 2013; İşleyen, 2013; Pala ve Narlı, 2018; Krátká vd., 2022). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin sonsuzluk ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Aztekin, 2008; Habacı ve Çetin, 2023; Jirotkova ve Litter, 2004; Narlı ve Narlı,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

2013; Singer ve Voica, 2007). Öğrencilerin, sonsuzluğu devam eden bir süreç, bitmeyen büyüklük, potansiyel/fiili sonsuzluk olarak (Bozkuş vd., 2015) ya da sınırsızlık olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adayları ve matematik öğretmenlerinin sonsuzluğa ilişkin öğrenim ve öğretim süreçlerinde güçlüklerin yaşandığı, eksik-hatalı öğrenmelerin ve kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir (Aztekin, 2008; Kolar ve Cadez, 2012; Monaghan, 2001).

Sonsuzluk kavramı ve sonsuz kümeler

Sonsuzluk kavramı, potansiyel (potential) ve fiili (actual) olmak üzere iki şekilde incelenmektedir (Fischbein vd., 1979; Fischbein, 2001; Luis vd., 1991). Potansiyel sonsuzluk, sürekli devam eden fakat herhangi bir anında sonlu bir değere işaret eden sonsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Luis vd., 1991). Doğal sayılar kümesi, bir sayıya yeni bir sayı eklendiğinde bir önceki sayıdan farklı bir sayıya ulaşılmakta ve ekleme süreci sürekli olarak devam ettiği için potansiyel sonsuzluk için bir örnektir (Dubinsky vd., 2005). Doğal sayılar kümesinde olduğu gibi sayıların sürekli eklenerek devam etmesi sonsuz bir süreci içerir. Bu süreç birey tarafından düşünülebilir fakat pratikte gerçekleştirilemez (Kolar ve Cadez, 2012). Fiili sonsuzluk ise bir bütün olarak sonsuzluğa işaret etmektedir (Kolar ve Cadez, 2012). Örneğin; bir doğru parçası da bir bütün olduğundan ve sonsuz noktayı içerdiğinden, bu doğru parçasındaki reel sayılara karşılık gelen noktaların sonsuzluğu fiili sonsuzluk olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca potansiyel sonsuzluk kavramının sonlu bir değere işaret eden bir sonsuzluk olduğu fikri, doğal sayılar, çift ve tek doğal sayılar gibi sonsuz elemana sahip kümelerin eleman sayılarının karşılaştırılmasında öğrenciyi sonlu küme gibi düşünmeye yönelterek sonsuzluklar arasında parça-bütün ilişkisinin kurulmasına yol açmaktadır.

Cantor, sonsuz sayıda eleman içeren iki küme arasında birebir eşleme yaparak, bu iki kümenin aynı kardinaliteye sahip olduğunu gösterebileceğini söylemiştir (Allen, 2000). Cantor'un öncesinde bu konuyla ilgilenen Galile, doğal sayılar ile doğal sayıların kareleri arasında birebir eşlemenin mümkün olduğunu fark etmesine rağmen, "Bütün her zaman parçaların her birinden daha büyüktür" kabulü ile çelişki yaşamışlardır (Özmantar, 2008). Karşılaşılan bu durumun sebebi, sonsuz kümelerde, sonlu olgular üzerinde geçerli olan kuralların uygulanmasıdır. Öte yandan, sonsuzluk sonlu olgulardan farklı bir şekilde muhakeme edilirse, çelişkili bir kavram olmayacaktır (Clegg, 2003). Galile'ye benzer olarak Cantor, 1800'lerin sonunda sonsuz bir kümeyi, kendi asal alt kümelerinden biriyle birebir eşlenebilen bir küme olarak tanımladığı bir sonsuz kümeler teorisi formüle etmiştir.. Cantor'un sonsuz küme tanımı, "bir kümeyle asal alt kümelerinden birinin denkliği" kavramını içinde barındırdığı için, sonsuzluk fikrinin bilgi, anlama ve algı bağlamında incelenmesine olanak sağlamaktadır (Tirosh, 1999). Ulaşılabilir literatürde, sonsuz sayı kümelerinin kullanıldığı çalışmalara alan yazında nadiren rastlamak mümkündür (Barahmand, 2022; Bozkuş vd., 2015; Jirotkova ve Littler; 2004; Kanbolat, 2010; Kolar ve Cadez, 2012; Monaghan, 2001; Narlı ve Başer, 2008; Pala, 2016; Tsamir, 2001). Alanyazında sonsuz kümelerin karşılaştırılması üzerine yer alan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin karşılaştıkları zorlukların sezgisel yaklaşımlarından kaynaklı olduğu belirtilmiştir (Pala, 2016). Ayrıca bireylerin sonsuz kümeleri karşılaştırırken karar verme aşamasında konuya dair bilgileri olsa bile sezgilerinin baskın olduğu görülmüştür (Tsamir, 1999).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Teorik çerçeve

Sonsuz sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılırken, kavramsal ve sezgisel anlama önemlidir. Sonsuzluğun ve sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılmasında sezgisel kural teorisi araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Barahmand, 2022; Fidan ve Şengül, 2018; Tirosh ve Tsamir, 2020; Tsamir, 2003; Van Dooren vd, 2004). Sezgisel kural teorisi, öğrencilerin kavramsal bir ilişki bulunmayan durumlarda benzer davranışlar sergilemelerini ve ortak sezgisel kuralların etkilerini inceler. Bu teoriye göre, bireylerin bir konu hakkındaki tepkileri veya cevapları, genellikle konu ile doğrudan ilgili kavram ve fikirlerden ziyade, dışsal özelliklere bağlıdır (Stavy ve Tirosh, 2000; Tirosh ve Stavy, 1999). Bu dışsal özelliklere örnek olarak Tirosh ve Tsamir (1996), çalışmalarında öğrencilerin verilen iki sonsuz kümenin denkliğine ilişkin sezgisel kararları büyük ölçüde bu kümelerin temsil edilme şekline göre olduğu tespiti gösterilebilir.

Sezgisel kural teorisinde, bireylerin "Daha fazla A – Daha fazla B", "Aynı A - Aynı B" ve "Her şey sonsuz sayıda bölünebilir" şeklinde çeşitli sezgisel kurallar geliştirerek farklı durumlarla ilişkili kıyaslamalar yaptıkları belirlenmiştir (Tirosh ve Stavy, 1999). "Daha fazla A, Daha fazla B" sezgisel kuralı, birinci nesnenin belirli bir A niceliği açısından ikinci nesneden daha fazla olduğu durumda, aynı nesnelerin farklı bir B niceliği açısından da birinci nesnenin ikinci nesneden daha fazla olması gerektiği algısıdır. Örneğin, iki bölgenin alanlarını karşılaştırdığımızda, birinci bölgenin alanı ikinci bölgenin alanından büyükse, çoğu insan birinci bölgenin çevre uzunluğunun da ikinci bölgenin çevre uzunluğundan daha büyük olacağını düşünür. Bu algı, gerçekte her zaman doğru olmayabilir, ancak bu durum insanların genellikle yaptığı bir sezgisel varsayımdır (Fidan ve Şengül, 2018). "Aynı A - aynı B" sezgisel kuralı, belirli bir A nicelik açısından eşit olan iki nesnenin, farklı bir B niceliği açısından da eşit olması gerektiği şeklinde algılanmasıdır. Bir diğer örnek olarak, öğrencilerin eşit kenar uzunluklarına sahip düzgün beşgen ve düzgün altıgen gibi iki çokgenin, kenarlarının eşit uzunlukta olduğu için bu kenarlar arasındaki açıların da eşit olduğunu düşünme eğiliminde olması bu kurala örnek olarak verilebilir (Tsamir, 2007). "Her şey sonsuz sayıda bölünebilir" kuralına göre, öğrencilere verilen materyal veya geometrik nesneleri ikiye bölme işleminin devamlılığı hakkında sorular yöneltildiğinde, öğrencilerin bölme işleminin sonsuza kadar devam edeceğini düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür (Tirosh ve Stavy, 1996).

Alanyazın incelendiğinden sezgisel kurallar teorisine dayandırılarak, sonsuzluk kavramı üzerine yapılan çalışmalarda sonsuzluk algısının oluşturulma kriterleri ve yöntemleri olarak "Tek sonsuzluk", "Parça-Bütün", "Karşılaştırılamazlık" ve "Birebir eşleme" şeklinde durumlar belirlenmiştir (Barahmand, 2020; Levenson vd., 2007; Tsamir ve Dreyfus, 2002; Tsamir, 2001). Tek sonsuzluk kriteri, "Sadece bir sonsuzluk vardır dolayısıyla tüm sonsuzluklar aynıdır." sezgiyle ilişkilendirilebilir. ""Parça-Bütün kriteri, bireylerin gerçek dünyada sonlu elemanlarla çalışma deneyimleriyle uyumludur. Karşılaştırılamazlık kriteri, sonsuzluğun var olduğu ama sonlu durumların aksine belirsiz doğaları nedeniyle karşılaştırılamayacakları durumu ile ilişkilendirilebilir. Son olarak birebir eşleme kriteri ise saymaya gerek kalmadan kümeleri birebir eşleyerek karşılaştırmayı sağlar (Barahmand, 2020). Örneğin, tiyatro seyircileri tüm koltukları işgal ediyorsa, koltukların ve seyircilerin sayısını bilmeden iki sayının eşit olduğu sonucuna varılabilir (Hrbacek ve Jech, 1999).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Bu araştırmada Tirosh ve Tsamir'in (1996) çalışmalarına dayanılarak, "iki sonsuz kümenin denkliğine ilişkin sezgisel kararları büyük ölçüde bu kümelerin temsil edilme şekli belirler" (s.33) düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu bağlamda, sayılabilir sonsuzluktaki doğal sayılar, tek doğal sayılar, çift doğal sayılar, tam kare doğal sayılar ve tam küp doğal sayılar kümelerinden yararlanılarak matematik öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin algıları sezgisel kural teorisi açısından incelenmiştir. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

i. Matematik öğretmen adaylarını ve lise öğrencilerini sonsuz elemanlı farklı sayı kümelerinin eleman sayılarını nasıl karşılaştırmaktadırlar?
ii. Matematik öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin sonsuz elemanlı farklı sayı kümelerinin eleman sayılarını karşılaştırma kriterleri ve gerekçeleri nelerdir?

İlköğretim öğrencilerinden öğretmenlere kadar farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda, bireylerin sonsuzluk kavramına ilişkin sezgisel olarak oluşturdukları bilgilerin bilimsel bilgi ile çoğu zaman aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür (Aztekin, 2008; Fischbein, 1987; Narlı ve Narlı, 2013, Özmantar, 2016; Singer ve Voica, 2007; Tirosh, 1999). Ancak bu amaçla yapılan çalışmalarda genellikle ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve matematik öğretmenleri gruplarından sadece biri ile çalışılmıştır. (Aztekin, 2008; Çelik ve Akşan, 2013; Güven ve Karataş, 2004; İşleyen, 2013; Narlı ve Narlı, 2013). Sezgisel olarak sonsuzluğu tanımlayan bireylerin düşünceleri kendilerine sunulan bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir (Fischbein vd., 1979; Pehkonen vd.., 2006; Jirotkova ve Littler, 2004; Narlı ve Narlı, 2013). Bu durum sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması için de kullanılabilir (Barahmand, 2020). Dolayısıyla, bireylerde var olan sonsuzluk sezgisinin tanımlanması, onların bu kavramı daha iyi anlamalarını sağlamak ve deneyim kazanabilecekleri daha zengin ve çeşitli ortamlar oluşturmak açısından önemlidir. Bu araştırmanın ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde farklı çalışma gruplarını birlikte barındırması, sayılabilir sonsuz kümeler bağlamında sonsuzluk algısının incelenmesi açısından sonsuzluk literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri analizi ve araştırmanın etik izinleri hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, matematik öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin algıları sonsuz elemanlı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması bağlamında incelenmesi amaçlandığından durum çalışmasına (Yin, 1994) uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış durumu veya durumları gözlem, görüşme, görsel doküman gibi çeşitli veri toplama araçları ile incelediği nitel araştırma yaklaşımlarından biridir (Creswell, 2007).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Çalışma grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay erişilebilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 1997). Çalışma grubu Marmara bölgesinde 2023-2024 yılında 2 farklı lisede öğrenim gören 9,10 ve 11.sınıf öğrencileri ile bir devlet üniversitesindeki 1., 2. ve 3. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmada lise 12. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yer almama nedeni, bu katılımcıların ulusal düzeyde yapılan sınavlara(YKS ve KPSS) hazırlık yoğunluklarının ve bu sınavlardan dolayı okul devamsızlıklarının fazla olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Sınıf seviyesi ve cinsiyete göre katılımcıların dağılımı

Katılımcı		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
Matematik Öğretmen Adayı	Kız	37	31	28	95
	Erkek	14	13	16	44
					139
		9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	
Lise Öğrencisi	Kız	0	41	24	65
	Erkek	18	21	25	64
					129

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu, 139 matematik öğretmen adayı ve 129 lise öğrencisi olmak üzere toplam 268 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı ve uygulama

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen katılımcıların sonsuzluk algılarını belirlemeye yönelik farklı sayılabilir sonsuz elemanlı kümelerin karşılaştırılmasına ait üç problemden oluşan Sonsuz Sayı Kümeleri Karşılaştırma Testi [SKT] yardımıyla toplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde sonsuzluk algılarının karşılaştırılması çalışmalarında farklı sayıda problem durumunun kullanıldığı (Barahmand, 2020; Bozkuş, uçar ve Çetin,2015; Fidan ve Şengül, 2018; Tirosh ve Stavy, 1999; Tsmair ve Dreyfus, 2002) bununla birlikte problemlerin sayısının farklı olmasına rağmen problemler sezgisel kurallar teorisi göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir. Bu çalışmada da Tirosh ve Stavy (1999) tarafından "Aynı A-Aynı B", "Daha Fazla A-Daha Fazla B" ve "Her şey sonsuz sayıda bölünebilir" şeklinde adlandırdıkları üç sezgisel kural dikkate alınarak en az üç problem ve seçenekleri oluşturulmuştur. SKT, alanyazın taraması, geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve deneme uygulaması olmak üzere üç aşamada geliştirilmiştir. Öncelikle literatürde sonsuz kümelerin karşılaştırılması ile ilgili yer alan çalışmalardan yararlanılmıştır (Barahmand, 2020; Szydlik, 2000; Tsamir, 2001). Literatür desteği alınarak hazırlanan SKT için, alanında uzman ve farklı üniversitelerde görev yapan doçentliğini matematik eğitimi alanında almış, iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. SKT, görünüş geçerliği, cevaplanma süresi gibi durumların değerlendirilmesi amacıyla 5 lise

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

öğrencisi ve 4 öğretmen adayına deneme uygulaması amacıyla uygulanmıştır. Uzman görüşleri sonrasında SKT uygulamaya hazır hale getirilmiştir (EK 1).

SKT'de yer alan problemler iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların sayı kümelerini karşılaştırabildikleri çoktan seçmeli bir problem yer almaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların çoktan seçmeli probleme verdiği cevabın gerekçelerini açıklamalarının istendiği kısım yer almaktadır. SKT' nin uygulanması için katılımcılara bir saat süre verilmiştir. Katılımcıların bu sürede testi tamamladığı görülmüştür. Araştırmada etik kurallar gereği her katılımcının gönüllü katılımı ve bilinçli onayları esas alınmıştır. Uygulama öncesi katılımcılara araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Verilerin analizi

SKT' den elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Verilerin betimsel analizi için lise öğrencileri ve matematik öğretmen adaylarının testte yer alan her bir probleme yönelik cevaplarının frekans ve yüzde dağılımları ile tablolar ile aktarılmıştır. İçerik analizinde ise Tablo 2'de yer alan sonsuzluk algı çeşitlerine (Tsamir, 2001) uygun olarak kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 2.
Katılımcıların açıklamalarına ait veri analizi örneği

Kategori	Kod (Açıklama Örneği)
Parça- Bütün	Doğal sayılar kümesi, asal sayılar kümesini kapsar.
Tek Sonsuzluk	Doğal sayılar kümesi ile tek ve çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısı eşittir çünkü iki küme de sonsuza kadar devam eder.
Birebir Eşleme	İki küme arasında birebir ve örten bir fonksiyon kurulsa eleman sayılarının eşit olduğu görülür.
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	Her üç küme de sonsuz sayıda elemana sahip olduğundan sonsuzluklar karşılaştırılamaz.
Diğer	Doğal sayılar kümesi tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerini kapsar fakat eleman sayılarını karşılaştırmak mümkün değildir.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların açıklamalarına ait yapılan analiz 5 farklı kategoride toplanmıştır. Veri analiz sürecinde katılımcılar için etik ilkeler gereği kısaltmalar kullanılmıştır; matematik öğretmen adayları [OA], lise öğrencileri ise [LO] ile ifade edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, nitel olarak yürütülen araştırmalarda kuramsal çerçevelerin seçimi, veri toplama ve veri analizi süreçleri de dahil olmak üzere pek çok boyut ile ilişkilidir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık; veri çeşitlemesi, betimleme ve uzman görüşü alınması gibi yollarla sağlanabilmektedir (Tutar, 2022). Ayrıca betimlemenin yanında kavram, kod, kategori ve temalara ulaşarak sonuçların güvenirliğinin artırılabileceği ifade edilmiştir (Creswell, 2013). Bu durumları sağlamak adına

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

araştırmada kullanılan veri toplama aracı için, kod ve kategorilerin değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel bir araştırmada aktarılabilirliği sağlamanın yollarından birkaçı ise çalışmanın katılımcılarının, çalışma ortamının ve koşullarının kapsamlı bir şekilde betimlenmesini gerçekleştirmektir (Braun ve Clarke, 2013). Bu sebeple aktarılabilirliği sağlamak adına çalışma grubu başlığı altında kapsamlı bir betimleme yapılmıştır. Veri toplama aşamasında lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının gönüllü katılımı esas alınmıştır. Veri çeşitliliğinin ve zenginliğinin arttırılması amacıyla araştırmanın hem üniversite hem de lise grubunda farklı sınıf seviyelerinde uygulanmıştır. Araştırmanın veri analizi kısmında öğretmen adaylarının sonsuzluk algısını belirlemeye çalışırken hangi kriterlere göre değerlendirildiği detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin açıklamalarına ait görseller bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmada veri analizi yapılırken açık kodlama kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların her bir probleme ait yaptıkları açıklamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında araştırmacılar yaptıkları kodlamaları karşılaştırmış ve anlaşmazlık olan kodlar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında %95'lik bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının ve değerlendirme süreçlerinin benzer bir çalışma grubunda kullanılması durumunda, bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın etik izinleri

Bu araştırma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemle" ilgili tüm kurallara uymuştur.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi
Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.06.2024
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E—050.99-0

Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular için öncelikle katılımcıların her bir problem ve alt probleme ait doğru cevap sayısı ve yüzdeleri verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde matematik öğretmen adayları ve lise öğrencilerine yöneltilen problemlerin her birine verdikleri cevapların dağılımlarına ait bulgulara, ikinci bölümde ise matematik öğretmen adayları ve lise öğrencilerine yöneltilen problemlerin her birine verdikleri cevapların gerekçelerine ait içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından bu bulgulardan yararlanarak bütüncül bir bakış açısıyla çalışma grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 3.
Katılımcıların problemlere ait doğru cevap frekans ve yüzdeleri

	Doğru Cevap İstatistikleri					
	OA		LO		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
P1	42	30.22	18	13.95	60	22.39
P2	39	28.06	8	6.2	47	17.54
P 2.1.	43	30.94	9	6.98	52	19.4
P 2.2.	45	32.37	13	10.08	58	21.64
P 2.3.	105	75.54	85	65.89	190	70.9
P3	39	28.06	7	5.43	46	17.16
P3.1	60	43.17	22	17.05	82	30.6
P3.2	59	42.45	20	15.5	79	29.48
P3.3	40	28.78	13	10.08	53	19.78

Tablo 3 incelendiğinde, hem aday öğretmenler (n=105, %75,54) hem de lise öğrencileri (n,=85, %65,89) doğal sayılar ile tek ve çift sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının karşılaştırması probleminde en fazla doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. En az doğru cevap verilen durumlara bakıldığında ise bu durumun aday öğretmenler için doğal sayılar ile asal sayıların karşılaştırılması (n=39, %28.06) ve doğal sayılar ile tam kare ve tam küp sayıların birleşim kümesinin karşılaştırılması(n=39, %28.06) problemlerinde, lise öğrencilerinde ise doğal sayılar ile tam kare ve tam küp sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının karşılaştırılması (n=7, %5.43) probleminde olduğu görülmektedir.

SKT birinci probleme ait bulgular

Katılımcıların doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile asal sayılar kümesinin eleman sayılarının karşılaştırılması problemine (P1) verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 4.
P1'e ait betimsel bulgular

	OA		LO		Toplam	
Katılımcı cevabı	n	%	n	%	n	%
s(A) > s(B)	53	38.1	79	61.2	132	49.25
s(A) < s(B)	2	1.4	10	7.8	12	4.48
s(A) = s(B)	42	30.2	18	14.0	60	22.39
Karşılaştırılamaz	40	28.8	17	13.2	57	21.27
Cevap yok	0	0	3	2.3	3	1.12
Diğer	2	1.5	2	1.5	4	1.49

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adayları en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısının asal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu (n=53, %38.1) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=42, %30.2) iki kümenin eleman sayının eşit

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin büyük bölümü ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısının asal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu (n=79, %61.2) ifade etmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakınının (n=132; %49.25) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının asal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu, yaklaşık dörtte birlik kısımlarının ise her iki kümenin elman sayılarının eşit (n=60; %22.39) ya da karşılaştırılmaz (n=57; %21.27) olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların doğal sayılar kümesi (A) ile asal sayılar kümesinin (B) eleman sayılarını karşılaştırmasına yönelik açıklamalarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 5' te verilmiştir.

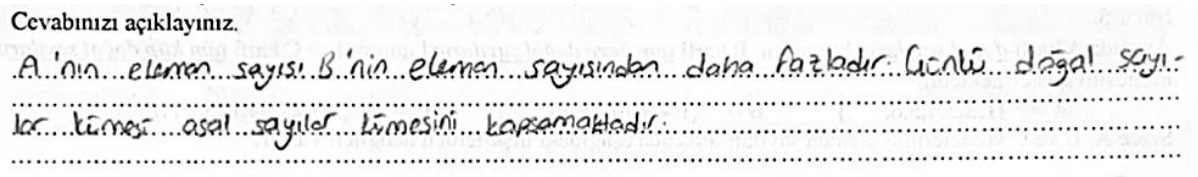
Tablo 5.
P1'e ait bulguların kategorilere dağılımı

Kategori	N	%	Açıklama
Parça-Bütün	120	48	• Doğal sayılar kümesi asal sayılar kümesini kapsar. • Asal sayılar kümesindeki her eleman doğal sayılar kümesinin de içindedir. • Asal sayılar kümesi doğal sayılar kümesinin içinde yer alır (Şema olarak gösterim). • İki kümenin farkı alındığında boş küme kalmaz, doğal sayılar daha fazla elemana sahiptir. • Asal sayılar sonludur ve doğal sayıların bir parçasıdır. • His olarak asal sayılar doğal sayıların bir parçasıdır. • İki kümede sonsuz olmasına rağmen sonsuzlukların büyükleri aynı değildir, doğal sayılar daha büyük sonsuzdur.
Tek Sonsuzluk	40	16	• Her iki kümede sonsuza kadar devam ediyor. • Sonsuzluklar arasında büyüklük karşılaştırması yapılamaz, tek sonsuzluk vardır. • İki küme de sayılamaz sonsuzluktadır.
Birebir Eşleme	11	4	• Cantor teoremine göre eleman sayıları eşittir. • İki küme arasında bağıntı ya da birebir örten bir fonksiyon kurularak elemanlarının eşit olduğu görülebilir. • İki kümenin elemanları arasında birebir eşleme yapılabilir. • İki küme sayılabilir sonsuzlukta olduğundan birebir eşleme yapılabilir. • Kümelerin elemanları arasında dikey eşleştirme yapılarak eleman sayılarının eşitliği gösterilebilir (Çizim olarak gösterilmiş.)
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	53	21	• Hem doğal sayılar hem asal sayılar kendi zatlarında mutlak olduğundan iki sonsuz karşılaştırılamaz. • Sonsuzluklar birbirine eşittir ve karşılaştırılamaz. • İki küme sonsuza kadar devam eder. • İki kişi bu kümeleri saymaya başlarsa sonsuza kadar devam ederler. • İki kümenin sınırlandığı sayı belli değildir. • Doğal sayılar sayılabilir sonsuzluk, asal sayılar sayılamayan sonsuzluktur.
Diğer (Çelişkili ve Alakasız Açıklamalar)	27	11	• Doğal sayılar kümesi asal sayılar kümesini kapsar ancak karşılaştırılamaz. • İki kümenin eleman sayıları eşittir ve karşılaştırılamaz. • İki küme de sayılabilir sonsuzluktadır fakat doğal sayılar kümesi asal sayılar kümesini kapsar. • Doğal sayılar 0'dan 9'a kadardır, asal sayılar sonsuza gider. • Zor bir soru.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

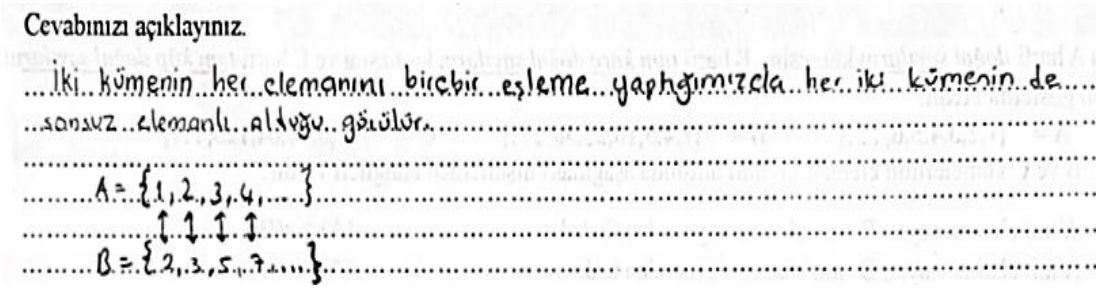
Tablo 5 incelendiğinde doğal sayılar kümesi ile asal sayılar kümesinin eleman sayılarının karşılaştırılmasına ait verilen probleme yönelik katılımcıların %93'ünün (n=251) çözüm gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların nerdeyse yarısı (n=120, %48) asal sayılar kümesinin doğal sayılar kümesinin bir parçası olduğunu belirterek parça-bütün kategorisine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Doğal sayılar kümesinde olup asal sayılar kümesinde olmayan elemanlar vardır", "Asal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin alt kümesidir", "Doğal sayılar kümesi çift sayıların tümünü içerirken asal sayılar kümesinde 2 hariç çift sayı yoktur" şeklinde açıklamalarda bulundukları tespit edilmiştir.

Parça-Bütün kategorisine ait OA105 tarafından yapılan açıklama Şekil 1'de verilmiştir


Cevabınızı açıklayınız.
A'nın eleman sayısı B'nin eleman sayısından daha fazladır Çünkü doğal sayılar kümesi asal sayılar kümesini kapsamaktadır.

Şekil 1. Parça-Bütün kategorisine ait OA105 tarafından yapılan açıklama örneği

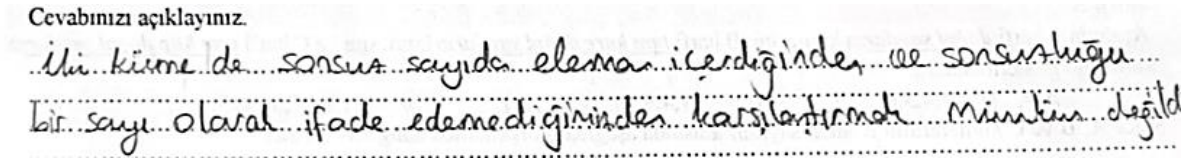
Katılımcıların beşte birine yakını (n=40, %16), doğal sayılar kümesi ile asal sayılar kümesinin elemanlarının eşit ve sonsuz sayıda olduğunu belirterek tek sonsuzluk kategorisine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Her iki kümenin de eleman sayısı sonsuz olduğu için eleman sayılarını eşit kabul ederiz", "Belirli bir aralık verilseydi doğal sayılar kümesi asal sayılardan fazla denilebilirdi ancak iki kümede sonsuza gittiğinden eleman sayıları eşittir", "Doğal sayılar kümesi de asal sayılar kümesi de sonsuz elemanlı olduğundan eleman sayıları eşittir" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Katılımcılar en az (n=11, %4) doğal sayılar kümesi ile asal sayılar kümesinin eleman sayılarının eşitliğini bijektif eşleme yöntemini kullanarak birebir eşleme kategorisini ait açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Doğal sayılar kümesi ile asal sayılar kümesi arasında birebir ve örten fonksiyon ilişkisi vardır", "İki küme arasında birebir örten bir fonksiyon oluşturduğumuzda eleman sayılarının eşit olduğunu görürüz", "İki kümenin de elemanları sayılabilir sonsuzlukta olduğundan n. adımda eşit sayıda elemanları bulunur" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Birebir eşleme kategorisine ait OA115 tarafından yapılan açıklama Şekil 2'de verilmiştir.


Cevabınızı açıklayınız.
İki kümenin her elemanını birebir eşleme yaptığımızda her iki kümenin de sonsuz elemanlı olduğu görülür.
A = {1, 2, 3, 4, ...}
B = {2, 3, 5, 7, ...}

Şekil 2. Birebir eşleme kategorisine ait OA115 tarafından yapılan açıklama örneği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Katılımcıların beşte biri (n=53, %21), doğal sayılar kümesi ile asal sayılar kümesinin sonsuz elamana sahip olduğunu belirterek sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisine ait açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Sonsuz kümelerdir o sebeple karşılaştırılamaz", "Verilen sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması mümkün değildir çünkü iki kümenin de sınırlandığı bir sayı bulunmamaktadır", "İki kümenin de eleman sayısı sonsuzdur fakat bu sonsuzluk bir semboldür karşılaştırma yapamayız"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisine ait OA109 tarafından yapılan açıklama Şekil 3'te verilmiştir



Şekil 3. Sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisine ait OA 109 tarafından yapılan açıklama örneği

Katılımcıların %11'i (n=27) ise çelişkili veya alakasız açıklamaları sebebiyle diğer kategorisine alınmıştır. Bu kategoriye ait katılımcıların*; "İki kümede sonsuz sayıda eleman olduğundan birebir örten bir fonksiyon oluşturmak gerekir ancak iki küme arasında kurulabilecek birebir örten bir fonksiyon yoktur", "İki kümenin de sonsuz tane elemanı vardır ancak doğal sayılar kümesinin asal sayılar kümesini kapsadığı görülmektedir", "Bilmiyorum"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

SKT ikinci probleme ait bulgular

Katılımcıların, doğal sayılar ile tek doğal sayıların karşılaştırılması (P 2.1), doğal sayılar ile çift doğal sayıların karşılaştırılması (P 2.2) ve doğal sayılar ile tek ve çift doğal sayılar kümelerinin birleşiminin karşılaştırılması (P 2.3) problemlerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
P2'e Ait Betimsel Bulgular

		OA		LO		Toplam	
Problem	Katılımcı cevabı	n	%	n	%	n	%
P 2.1.	s(A) > s(B)	59	42.45	83	64.34	142	52.99
	s(A) < s(B)	0	0	8	6.20	8	2.99
	s(A) = s(B)	42	30.22	9	6.98	51	19.03
	Karşılaştırılamaz	30	21.58	20	15.50	50	18.66
	Cevap yok	6	4.32	9	6.98	15	5.60
	Diğer	2	1.44	0	0	2	0.75
	Toplam	139	100	129	100	268	100
P 2.2.	s(A) > s(C)	57	41	77	59.7	134	50.00
	s(A) < s(C)	0	0	7	5.4	7	2.61
	s(A) = s(C)	44	31.7	13	10.1	57	21.27
	Karşılaştırılamaz	30	21.6	20	15.5	50	18.66

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

	Cevap yok	6	4.3	12	9.3	18	6.72
	Diğer	2	1.4	0	0	2	0.75
	Toplam	139	100	129	100	268	100
P 2.3.	s(A) > s(BUC)	3	2.2	8	6.2	11	4.10
	s(A) < s(BUC)	0	0	4	3.1	4	1.49
	s(A) = s(BUC)	104	74.8	85	65.9	189	70.52
	Karşılaştırılamaz	26	18.7	20	15.5	46	17.16
	Cevap yok	4	2.9	12	9.3	16	5.97
	Diğer	2	1.4	0	0	2	0.75
	Toplam	139	100	129	100	268	100

Tablo 6 incelendiğinde, doğal sayılar ile tek doğal sayılar kümesinin elemanlarının sayısının karşılaştırılması probleminde öğretmen adaylarından en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu (n=59, %42.45) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=42, %30.22) iki kümenin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin büyük bölümü ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu (n=83, %64.34) ifade etmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde katılımcıların yarısından biraz fazlası (n=142, %52.99) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu, yaklaşık beşte birlik kısımlarının ise her iki kümenin eleman sayılarının eşit (n=51, %19.03) ya da karşılaştırılamaz (n=50, %18.66) olduğunu belirtmiştir.

Doğal sayılar ile çift doğal sayıların eleman sayılarının karşılaştırılması probleminde ise öğretmen adayları en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısının çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısından büyük olduğunu (n=57, %41) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=44, %31.7) iki kümenin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin büyük bölümü ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısının çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu (n=77, %59.7) ifade etmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde katılımcıların yarısı (n=134, %50) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının çift doğal doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu, yaklaşık beşte birlik kısımlarının ise her iki kümenin eleman sayılarının eşit (n=57, %21.27) veya karşılaştırılamaz (n=50, %18.66) olduğunu belirtmiştir.

Son olarak doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının karşılaştırılması problemine baktığımızda ise öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte üçünün (n=104, %74.8) doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının eşit olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının beşte birine yakını (n=26, %18.7) iki kümenin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin büyük bölümü ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının eşit olduğunu (n=85, %65.9) ifade etmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde katılımcıların dörtte üçe yakını (n=189, %70.52) doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının eşit, yaklaşık beşte birlik (n=46, %17.16) kısmı ise karşılaştırılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Doğal sayılar kümesi (A), tek doğal sayılar kümesi (B) ve çift doğal sayılar kümesinin (C) eleman sayılarını karşılaştırmaya yönelik gerekçelerinden çıkan nitel analiz sonuçları Tablo 7a ve Tablo 7b'de verilmiştir.

Tablo 7a.
P2'e ait bulguların kategorilere dağılımı

Kategori / Açıklama	P 2.1. ve P 2.2. için kategorilere ait öğrenci açıklamaları	P 2.3. için kategorilere ait öğrenci açıklamaları
Parça Bütün	• *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayların birleşimidir.* • Doğal sayılar kümesi, tek ve çift doğal sayılardan daha büyüktür. • İki kümenin farkı alındığında boş küme kalmaz, doğal sayılar daha fazla elemana sahiptir. • Kümelerin eleman sayıları arasında büyüklük farkı vardır • *Doğal sayılar kümesi, tek ve çift doğal sayılar kümesini kapsar.* • *Tek ve çift doğal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin alt kümeleridir.*	• Doğal sayılar kümesi bütün olup tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümesi doğal sayılar kümesinin parçasıdır. • *Doğal sayılar kümesi, tek ve çift doğal sayılar kümesini kapsar.* • *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayıların birleşiminden oluşur.* • *Tek ve çift doğal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin alt kümeleridir.*
Tek Sonsuzluk	• Sonsuza ekleme, çıkarma yapmak sonsuzun değerini değiştirmez. • *Tek bir sonsuz vardır.* • *Sonsuzlar eşittir.*	• Sonsuzluklar üzerinde işlem yapmak sonsuzun değerini değiştirmez. • *Sonsuzlar eşittir.* • *Sonsuzluk tektir.*
Birebir Eşleme	• Kümeler sayılabilir sonsuzlukta olduğundan n. adımda üçünde de aynı sayıda eleman olur. • Fonksiyon tanımlanarak kümelere arasında birebir eşleme yapılabilir. • Kümelerin eleman sayıları eşit olduğundan birebir eşleme yapmak mümkündür.	• Genelleme yapılarak eleman sayılarının eşit olduğu gösterilebilir. • Sayılabilir sonsuzlukta olan kümelerin eleman sayıları eşittir.
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	• Sonsuz hiç bitmeyen bir şeydir. • Sınır yok yorum yapılamaz. • Sonunu bilmediğimiz şeyleri karşılaştıramayız. • Sonsuz sayılar karşılaştırılamaz. Sonsuzluklar üzerinde yapılan işlemler belirsizdir. • *Sonlu küme olmadığından açıklama yapılamaz.*	• Sonsuz elemanlı kümelere kıyaslanamaz. • Sonsuzluklar üzerinde yapılan işlemler belirsizdir. • *Sonlu küme olmadığından açıklama yapılamaz.*
Diğer	• *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayıların birleşiminden oluşur ancak karşılaştırılamaz.* • *Hepsi sonsuz sayıda eleman içerdiğinden*	• *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayıların birleşiminden oluşur ancak karşılaştırılamaz.* • *Hepsi sonsuz sayıda eleman içerdiğinden*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

	eşittir ancak karşılaştırılamaz. • *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayıları kapsar fakat bu kümelerin eleman sayıları karşılaştırılamaz.*	*eşittir ancak karşılaştırılamaz.* • *Doğal sayılar kümesi tek ve çift doğal sayıları kapsar fakat bu kümelerin eleman sayıları karşılaştırılamaz.*

*P 2.1., 2.2 ve 2.3 için kategorilere ait öğrenci açıklamalarında ortak olanlar Tablo 6a'da italik yazı tipi ile gösterilmiştir.

Tablo 7b.
P2'ye ait bulguların frekans ve yüzde dağılımları

P 2.1. ve P 2.2. için kategori, frekans ve yüzde dağılımları			P 2.3. için kategori, frekans ve yüzde dağılımları		
Kategori	n	%	Kategori	n	%
Parça Bütün	114	49	Parça Bütün	131	56
Tek Sonsuzluk	39	16	Tek Sonsuzluk	38	16
Birebir Eşleme	11	5	Birebir Eşleme	6	3
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	41	17	Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	34	14
Diğer	30	13	Diğer	27	11
Toplam	235	100	Toplam	236	100

Tablo 7a ve Tablo 7b incelendiğinde doğal sayılar, tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılmasına yönelik verilen problemin ilk iki alt problemi için katılımcıların büyük bir bölümünün (n=235; %88) bir çözümde bulunup açıklama yazdığı tespit edilmiştir. P2'nin ilk iki alt probleminde katılımcıların neredeyse yarısı (n=114, %49) parça bütün kategorisini seçerken en az (n=11, %5) seçim yapılan kategorinin ise birebir eşleme kategorisi olduğu görülmüştür. P2'nin son alt problemi için katılımcıların %88'inin (n=236) bir çözümde bulunup açıklama yazdığı tespit edilmiştir. P2'nin son alt problemi için katılımcıların yarısından fazlası (n=131, %56) parça bütün kategorisini seçerken en az (n=6, %13) seçim yapılan kategorinin birebir eşleme kategorisi olduğu görülmüştür.

Tablo 7b'de katılımcıların P2'de yer alan her bir alt problem için seçim yaptıkları kategorilere ait açıklamaları verilmiştir. Bu tabloya göre katılımcıların nerdeyse yarısı (n=114, %49) P2'nin ilk iki alt problemi için tek doğal sayıların ve çift doğal sayıların, doğal sayılar kümesinin bir parçası olduğunu belirterek parça-bütün kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Doğal sayılar kümesi içinde hem tek doğal sayılar kümesini hem de çift doğal sayılar kümesini içerir", "Tek doğal sayılar kümesi ile çift doğal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin iki yarısıdır", "Doğal sayılar, tek ve çift doğal sayıları kapsar"* şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmektedir.

Katılımcıların beşte birine yakını (n=39, %16), doğal sayılar, tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının sonsuz ve eşit olduğunu belirterek tek sonsuzluk kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Verilen kümelerin hepsi sonsuzdur", "Sonsuz kümelerdir bu yüzden hepsi birbirine eşittir", "Bu kümelerin hepsi sonsuza kadar devam eder"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Katılımcıların en az (n=11, %5) birebir eşleme kategorisine ait açıklama yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar doğal sayılar, tek doğal sayılar ve asal sayılar kümelerinin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Doğal sayılar kümesinden tek ve çift doğal sayılar kümelerine bir fonksiyon tanımladığımızda her eleman birebir eşlenir", "Üç kümede sayılabilir sonsuz olup her birinin eleman sayısı eşittir", "Verilen kümeler arasında birebir eşleme yapılabilir"* şeklinde açıklama yaptıkları görülmektedir. Aşağıda Şekil 5'da katılımcı kâğıdından doğrudan alınan görsel verilmiştir.

Katılımcıların %17'si (n=41), doğal sayılar, tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının sonsuz olduğunu belirterek sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisini tercih etmişlerdir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Hepsi sonsuz sayıda olduğundan karşılaştırmamız mümkün değildir", "Sonsuza kadar ilerliyor, ortada bir belirsizlik var", "Verilen kümelerin eleman sayıları sonsuza kadar gitmektedir dolayısıyla sonunu bilmediğimiz bir şeyde karşılaştırma yapamayız"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların %13'ü (n=30), çelişkili ya da alakasız açıklamaların bulunduğu diğer kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Doğal sayılar, tek ve çift doğal sayılar kümelerinin eleman sayıları eşit ve sonsuz elemanlıdır sonsuz bir sayı değildir karşılaştıramayız", "Verilen küme elemanları sonsuz sayıdadır lakin kesin bir yargıya varamayız"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Katılımcıların yarıdan fazlası (n=131; %56), P2'nin son alt problemi için tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümelerinin birleşiminin doğal sayılar kümesini vereceğini belirterek parça-bütün kategorisinde yer almıştır. Katılımcıların %16'sı (n=38), tek ve çift doğal sayılar kümesinin birleşiminin sonsuz elemanlı olacağını ve doğal sayılar kümesinin eleman sayısının da sonsuz olduğunu belirterek tek sonsuzluk kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Hepsi sonsuz sayıda elemana sahip olduğundan eşittir", "Verilen kümeler arasında belli bir oran olsa da hepsi sonsuza gidiyor bu yüzden hepsinin sonsuz elemana sahip olup eşit olduğunu söyleyebiliriz" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların en az birebir eşleme kategorisinde yer aldıkları görülmektedir. Katılımcıların yalnızca %3'ü (n=6), tek ve çift doğal sayıların birleşiminin doğal sayılar kümesinin eleman sayısına eşit olacağını birebir eşleme yöntemini kullanarak göstermiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Her üç kümede sayılabilir sonsuz elemana sahiptir, saymaya başladığında aynı anda n. adımda kümelerde bulunan eleman sayısı aynı olur", "Bütün kümelerin eleman sayısı sonsuz olduğu için birebir eşleme yapmak her durumda mümkündür"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcıların %14'ü (n=34), üç kümenin de sonsuz elemana sahip olduğunu ve sonsuzluk üzerinde birleşim işlemi yapılamayacağını belirttiğinden sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisine dâhil edilmiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "*Her biri sonsuza gidiyor yorum yapamayız", "Sonsuzlukların biri diğerinden daha büyük olsa da karşılaştırılması mümkün değildir", "Sonsuz olan şeyler karşılaştırılamaz"* şeklinde açıklamada bulundukları görülmektedir. Katılımcıların %11'i (n=27), çelişkili veya alakasız açıklamalarda bulunarak diğer kategorisine dâhil edilmişlerdir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Sayılabilir sonsuzluktan oluşan bu kümelerin ortak özelliği her sayının bir ardılı olmasıdır bu yüzden kıyaslanması mümkün değildir", "Kümeleri ilk 10 doğal sayıya göre incelediğimizde doğal sayılar kümesi 10 elemanlı tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümesi 5 elemanlı olur" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Katılımcıların, doğal sayılar ile tek doğal sayıların karşılaştırılması (P 2.1.), doğal sayılar ile çift doğal sayıların karşılaştırılması (P 2.2.) ve doğal sayılar ile tek ve çift doğal sayılar kümelerinin birleşiminin karşılaştırılması (P 2.3.) problemlerine verilen cevapların bütüncül incelenmesi sonucu frekans ve yüzde dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
P 2.1. / P 2.2. / P 2.3.'e ait bütüncül değerlendirilmelerine yönelik betimsel bulguları

		OA		LO		Toplam	
Problem	Katılımcı cevabı	n	%	N	%	N	%
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	s(A) > s(B) s(A) > s(C) s(A) > s(BUC)	3	2.16	4	3.10	7	2.61
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	s(A) > s(B) s(A) > s(C) s(A) = s(BUC)	53	38.13	71	55.04	124	46.27
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	s(A) > s(B) s(A) = s(C) s(A) = s(BUC)	2	1.44	4	3.10	6	2.24
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	s(A) = s(B) s(A) = s(C) s(A) = s(BUC)	39	28.06	5	3.88	44	16.42
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	Karşılaştırılamaz Karşılaştırılamaz s(A) = s(BUC)	4	2.88	1	0.78	5	1.87
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	Karşılaştırılamaz Karşılaştırılamaz Karşılaştırılamaz	26	18.71	19	14.73	45	16.79
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	Cevap yok Cevap yok Cevap yok	1	0.72	9	6.98	10	3.73
P 2.1. P 2.2. P 2.3.	Diğer	11	7.91	16	12.40	27	10.07
Toplam		139	100	129	100	268	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla doğal sayıların kümesinin eleman sayısının hem tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından hem de çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısından ayrı ayrı fazla ama tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısına ise eşit olduğunu (n=53, %38.13) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=39, %28.06) her üç durumda kümelerin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin yarıdan fazlası (n=71, %55.04) doğal sayıların kümesinin eleman sayısının hem tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından hem de çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısından ayrı ayrı fazla ama tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısına ise eşit olduğunu ifade etmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakının (n=124; %46.27) doğal sayıların kümesinin eleman sayısının hem tek doğal sayılar kümesinin eleman sayısından hem de çift doğal sayılar kümesinin eleman sayısından ayrı ayrı fazla ama tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısına eşit olduğunu, yaklaşık altıda birlik kısımlarının ise her üç kümenin eleman sayılarının eşit (n=44; %16.42) ya da karşılaştırılmaz (n=45; %16.79) olduklarını belirtmişlerdir.

SKT üçüncü probleme ait bulgular

Katılımcıların, doğal sayılar ile tam kare doğal sayıların karşılaştırılması (P3.1), doğal sayılar ile tam küp doğal sayıların karşılaştırılması (P3.2) ve doğal sayılar ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin birleşiminin karşılaştırılması (P3.3) problemlerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
P3'e ait betimsel bulgular

		OA		LO		Toplam	
Problem	Katılımcı cevabı	n	%	n	%	n	%
P3.1	s(A) > s(B)	40	28.8	67	51.9	107	39.93
	s(A) < s(B)	1	0.7	7	5.4	8	2.99
	s(A) = s(B)	60	43.2	22	17.1	82	30.60
	Karşılaştırılamaz	28	20.1	22	17.1	50	18.66
	Cevap yok	8	5.8	11	8.5	19	7.09
	Diğer	2	1.4	0	0	2	0.75
Toplam		139	100	129	100	268	100
P3.2	s(A) > s(C)	39	28.1	65	50.4	104	38.81
	s(A) < s(C)	0	0	10	7.7	10	3.73
	s(A) = s(C)	60	43.2	20	15.5	80	29.85
	Karşılaştırılamaz	28	20.1	22	17.1	50	18.66
	Cevap yok	10	7.2	12	9.3	22	8.21
	Diğer	2	1.4	0	0	2	0.75
Toplam		139	100	129	100	268	100
P3.3	s(A) > s(BUC)	40	28,8	60	46,5	100	37,31
	s(A) < s(BUC)	17	12,2	21	16,3	38	14,18
	s(A) = s(BUC)	40	28,8	13	10,1	53	19,78
	Karşılaştırılamaz	30	21,6	23	17,8	53	19,78
	Cevap yok	10	7,2	12	9,3	22	8,21
	Diğer	2	1,4	0	0	2	0,75
Toplam		139	100	129	100	268	100

Tablo 9 incelendiğinde doğal sayılar ile tam kare doğal sayılar kümesinin elemanlarının sayısının karşılaştırılması probleminde öğretmen adayları en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tam kare doğal sayılar kümesinin eleman sayılarının eşit olduğunu (n=60, %43.2) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=40, %28.8) doğal sayılar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin yarıdan fazlası (n=67, %51.9) ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu belirtmiştir. Probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde ise katılımcılar en fazla (n=107, %39.93) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla, ikinci sırada ise buna yakın bir değerle (n=82, %30.60) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesinin eleman sayısına eşit olduğunu belirtmiştir.

Doğal sayılar ile tam küp doğal sayıların eleman sayılarının karşılaştırılması probleminde ise öğretmen adayları en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayılarının eşit olduğunu (n=60, %43.2) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üçte birine yakını (n=39, %28.1) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin ise yarıdan fazlası (n=65, %50.4) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu belirtmiştir. Probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde ise katılımcılar en fazla (n=104, %38.81) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayısından fazla, ikinci sırada ise buna yakın bir değerle (n=80, %29.85) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayısına eşit olduğunu belirtmiştir.

Doğal sayılar kümesi ile tam kare ve tam küp doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayılarının karşılaştırılması probleminde, öğretmen adayları en fazla doğal birinci kümenin eleman sayısının birleşim kümesinin eleman sayısından büyük (n=40, %28.8) ya da eşit (n=40, %28.8) olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının beşte bire yakını (n=30, %21.6) bu iki kümenin karşılaştırılmaz olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin ise yarıya yakını (n=60, %46.5) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare ve tam küp doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısından fazla olduğunu belirtmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde ise katılımcılar en fazla (n=100, %37.31) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare ve küp doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısından fazla, ikinci sırada ise doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare ve tam küp doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısından fazla (n=53, %19.78) ya da eşit (n=53, %19.78) olduğunu belirtmiştir.

Doğal sayılar kümesi (A), tam kare doğal sayılar kümesi (B) ve tam küp doğal sayılar kümesinin (C) eleman sayılarını karşılaştırmaya yönelik gerekçelerinden çıkan nitel analiz sonuçları Tablo 10a ve Tablo 10b'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 10a.
P3'e yönelik açıklamalardan elde edilen bulguların kategorilere yönelik dağılımı

Kategori /Açıklama	P3.1 ve P3.2 için kategorilere ait öğrenci açıklamaları	P3.3 için kategorilere ait öğrenci açıklamaları
Parça Bütün	• *Tam kare doğal sayılar kümesi ve tam küp doğal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin alt kümeleridir.** • Doğal sayılar kümesinin içinde hem tam kare hem tam küp doğal sayılar vardır. • *Doğal sayılar kümesi tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesini kapsar.** • Doğal sayılar kümesi bütün iken tam kare ve tam küp doğal sayılar kümeleri parçadır. • Her sonsuz elemanlı küme aynı büyüklükte değildir.	• *Tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesi, doğal sayılar kümesinin alt kümeleridir.** • Doğal sayılar kümesinde tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinden daha fazla eleman vardır. • Doğal sayılar kümesinde tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinden daha az eleman vardır. • *Doğal sayılar kümesi tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinin kapsar.** • Doğal sayılar kümesi tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin toplamının yarısı kadardır.
Tek Sonsuzluk	• *Tek bir sonsuz vardır.** • *Sonsuzlar eşittir.**	• *Tek bir sonsuz vardır.** • *Sonsuzlar eşittir.**
Birebir Eşleme	• *Kümeler arasında birebir örten fonksiyon tanımlanabilir.** • Kümeler sayılabilir sonsuz olduğundan n. adımda aynı sayıda eleman olur. • Kümelerin elemanları arasında birebir eşleme yapılabilir.	• *Doğal sayılar kümesi ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümeleri arasında birebir örten fonksiyon tanımlanabilir.** • Kümeler sayılabilir sonsuzluktadır.
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	• *Sonsuz bitmeyen bir şeydir.** • Üç kümenin de sınırlayanı yok. • *Sonsuzluk sadece bir semboldür.** • *Kümeler sonsuz elemanlıdır.** • *Sonsuzlarla yapılan işlemler belirsizdir.**	• *Sonsuz bitmeyen bir şeydir.** • Sonsuzluk tam bilinmiyor • *Kümeler sonsuz elemanlıdır.** • *Sonsuzlarla yapılan işlemler belirsizdir.** • *Sonsuzluk semboldür.**
Diğer	• *Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayıların birleşiminden oluşur ancak üç kümenin eleman sayısı sonsuzdur.** • *Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayıları arasında yatay birebir eşleme yapılabilir ancak eleman sayıları karşılaştırılamaz.**	• *Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayıların birleşiminden oluşur ancak üç kümenin eleman sayısı sonsuzdur.** • *Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayıları arasında yatay birebir eşleme yapılabilir ancak eleman sayıları karşılaştırılamaz.**

*P3.1, 3.2 ve 3.3 için kategorilere ait öğrenci açıklamalarında ortak olanlar Tablo 10a'da italik yazı tipi ile gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 10b.
P3'e yönelik açıklamalardan elde edilen bulguların kategorilere yönelik

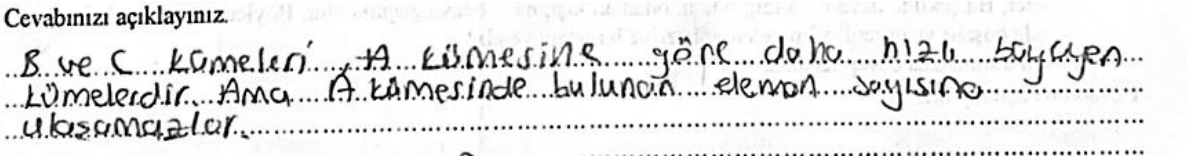
P 3.1 ve P 3.2 için kategori, frekans ve yüzde dağılımları			P 3.3 için kategori, frekans ve yüzde dağılımları		
Kategori	n	%	Kategori	n	%
Parça Bütün	89	40	Parça Bütün	109	47
Tek Sonsuzluk	39	17	Tek Sonsuzluk	33	14
Birebir Eşleme	26	12	Birebir Eşleme	13	6
Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	42	18	Sonsuzluk Karşılaştırılamaz	43	18
Diğer	29	13	Diğer	35	15
Toplam	225	100	Toplam	233	100

Tablo 10a incelendiğinde doğal sayılar, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılmasına yönelik problemin ilk iki alt problemi için, katılımcıların %83'ünün (n=225) çözümde bulunup açıklama yazdığı tespit edilmiştir. P3'ün ilk iki alt probleminde katılımcıların yarıya yakını (n=89, %40) parça bütün kategorisini seçerken en az (n=26, %12) seçim yapılan kategorinin ise birebir eşleme kategorisi olduğu görülmüştür. P3'ün son alt problemi için katılımcıların %87'sinin (n=233) bir çözümde bulunup açıklama yazdığı tespit edilmiştir. P3'ün son alt problemi için katılımcıların neredeyse yarısı (n=109, %47) parça bütün kategorisini seçerken en az (n=13, %6) seçim yapılan kategorinin birebir eşleme kategorisi olduğu görülmüştür.

Tablo 10b'de katılımcıların Problem 3'de yer alan her bir alt problem için seçim yaptıkları kategorilere ait açıklamaları verilmiştir.

Katılımcıların %40'ı (n=89), P3'ün ilk iki alt problemi için doğal sayılar kümesinin eleman sayısının, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayısından daha fazla olduğunu belirttiğinden parça-bütün kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; "Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesini içerir", "Her doğal sayı, tam kare veya tam küp doğal sayı değildir", "Doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinde bulunmayan elemanları bulundurduğundan eleman sayısı en fazla olan doğal sayılar kümesidir" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Parça-Bütün kategorisine ait OA139 tarafından yapılan açıklama Şekil 4'de verilmiştir.



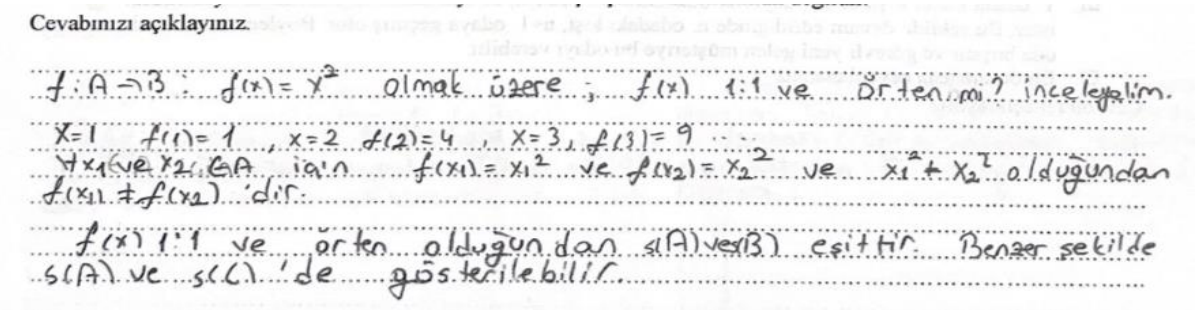
Şekil 4. Parça-Bütün kategorisine ait OA139 tarafından yapılan açıklama örneği

Katılımcıların beşte biri (n=39, %17), doğal sayılar kümesi, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayılarının sonsuz olduğunu belirterek tek sonsuzluk kategorinde yer almıştır. Bu kategoriye ait katılımcıların*; "Hepsi sonsuz sayıda eleman içerdiğinden eşit olur", "Verilen kümelerin*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

hepsi sonsuza kadar gideceğinden ve sınırlanmadığından hepsi birbirine eş kümelerdir", "Her üç küme de sonsuz elemana sahip olduğundan ve sonsuzluğun büyüklüğü ölçülemeyeceğinden eşit sayılabilir" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların en az birebir eşleme kategorisine ait açıklamalarda bulundukları görülmesine rağmen testte yer alan problemler içerisinde en fazla bu problemde birebir eşleme kategorisine dahil edildikleri görülmektedir. Katılımcıların %12'si (n=26), doğal sayılar, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının eşit olacağını belirttiğinden birebir eşleme kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Doğal sayılar kümesinde yer alan elemanların aynılarının karesi ve küpü diğer kümelerde var bu sebeple eleman sayıları eşittir", "Kümeler arasında birebir örten bir fonksiyon kurulacağından eleman sayıları eşittir", "Her üç küme de sayılabilir sonsuz olup kümelerin eleman sayıları birbirine eşittir"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Birebir eşleme kategorisine ait OA129 tarafından yapılan açıklama Şekil 5'de verilmiştir.


Cevabınızı açıklayınız.

$f: A \to B$; $f(x) = x^2$ olmak üzere ; $f(x)$ 1:1 ve örten mi? inceleyelim.

$X=1$ $f(1)=1$, $x=2$ $f(2)=4$, $X=3$, $f(3)=9$ ...

$\forall x_1$ ve $x_2 \in A$ için $f(x_1) = x_1^2$ ve $f(x_2) = x_2^2$ ve $x_1^2 \neq x_2^2$ olduğundan $f(x_1) \neq f(x_2)$ 'dir.

$f(x)$ 1:1 ve örten olduğundan $s(A)$ ve $s(B)$ eşittir. Benzer şekilde $s(A)$ ve $s(C)$ 'de gösterilebilir.

Şekil 5. Birebir eşleme kategorisine ait OA129 tarafından yapılan açıklama örneği

Katılımcıların beşte birinden fazlası (n=42, %18), doğal sayılar, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının sonsuz olduğunu belirterek sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisine ait açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Karşılaştırılması mümkün değildir çünkü bu sayı kümeleri sonsuz elemanlıdır", "Tam net bir aralık elimizde olmadığından bu sayı kümelerinin eleman sayılarını karşılaştırmak mümkün değildir", "Kümelerin eleman sayılarının sonlu veya sonsuz olduğu belirtilmediği için eleman sayılarını karşılaştırmak mümkün değildir"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

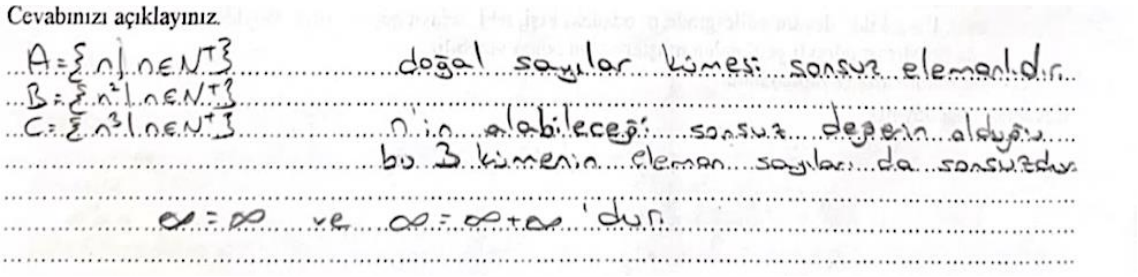
Katılımcıların %13'ü (n=29), probleme ait çelişkili ya da alakasız açıklamalarda bulunduğundan diğer kategorisine alınmıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Kümelerin hepsi sonsuz olduğundan eşittir ama sonsuzluk karşılaştırılamaz da olabilir", "Her üç kümede sonsuza kadar gitmektedir ama doğal sayılar kümesinde ilk 100'e kadar daha fazla eleman yer alırken tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinde daha az eleman yer almaktadır"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Katılımcıların nerdeyse yarısı (n=109, %47), P3'ün son alt problemi için, doğal sayılar kümesinin, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin birleşiminden daha fazla elemana sahip olduğunu belirterek parça-bütün kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların*; "Tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinde ortak eleman olsa bile bulundurdukları eleman sayıları doğal sayılar kümesinin eleman sayısını geçemez", "Doğal sayılar kümesinin eleman*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

sayısı sonsuzdur fakat tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesine kriter konulduğu için kümelerin kapsamı daraltılmıştır" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcıların %14'ü (n=33), doğal sayılar kümesinin, tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin eleman sayılarının sonsuz olduğundan tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin birleşiminin doğal sayılar kümesine eşit olacağını belirterek tek sonsuzluk kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Hepsinin eleman sayısı eşittir ve hepsi sonsuza uzar", "İki sonsuz küme toplansa bile yine sonsuz olacağından eleman sayıları eşittir", "Sonsuzluk üzerinde ne işlem yapılırsa yapılsın yine sonsuz olur"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Tek sonsuzluk kategorisine ait OA100 tarafından yapılan açıklama Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Tek sonsuzluk kategorisine ait OA100 tarafından yapılan açıklama örneği

Katılımcıların en az dahil edildiği kategori birebir eşleşme kategorisi olmuştur. Katılımcıların %6'sı (n=13), doğal sayılar kümesinin elemanları ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin birleşiminden oluşan kümenin eleman sayısı ile eşit olacağını belirterek birebir eşleşme kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Her bir doğal sayıyı o doğal sayının karesi ya da küpüyle eşleştirerek birebir ve örten bir fonksiyon oluşur, eleman sayıları eşittir", "Doğal sayılar kümesi ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümelerinin birleşim kümesi arasında birebir örten bir fonksiyon oluşturduğumuzda eleman sayıları eşit olur", "Ne kadar doğal sayı var ise onun adedi kadar tam kare ve tam küp doğal sayı vardır"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri (n=43, %18), doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinin birleşiminden oluşan kümenin eleman sayının karşılaştırılamayacağını belirterek sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Belirli bir aralık verilmediğinden kümeler sonsuza kadar ilerleyecek ve net bir sonuca varılamayacak", "Sonsuzluk kavramı sabit bir sayı belirtmeyip bir kavram olduğu için kümelerin eleman sayıları ile ilgili eşit ya da eşit değil diyemeyiz", "Sonsuzluklar karşılaştırılamaz"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri (n=43, %18), doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile tam kare ve tam küp doğal sayılar kümesinin birleşiminden oluşan kümenin eleman sayının karşılaştırılamayacağını belirterek sonsuzluk karşılaştırılamaz kategorisinde yer almıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların; *"Belirli bir aralık verilmediğinden kümeler sonsuza kadar ilerleyecek ve net bir*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

sonuca varılamayacak", "Sonsuzluk kavramı sabit bir sayı belirtmeyip bir kavram olduğu için kümelerin eleman sayıları ile ilgili eşit ya da eşit değil diyemeyiz", "Sonsuzluklar karşılaştırılamaz" şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcıların %15'i (n=35), çelişkili veya alakasız açıklamalarda bulunduklarından diğer kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların; *"Kümelerin eleman sayıları eşit ve sonsuzdur, birebir eşleme yapılarak eşitliği gösterilebilir", "Kümelerin hepsi sonsuz sayıda elemana sahiptir ancak bazı sonsuzlar bazı sonsuzlardan büyüktür", Tüm kümeler sonsuz elemanlıdır, sonsuzluk semboldür o yüzden karşılaştıramayız"* şeklinde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Katılımcıların, doğal sayılar ile tam kare doğal sayıların karşılaştırılması (P3.1), doğal sayılar ile tam küp doğal sayıların karşılaştırılması (P3.2) ve doğal sayılar ile tam kare ve tam küp sayı kümelerinin birleşiminin karşılaştırılması (P3.3) problemlerine verilen cevapların bütüncül inceleme sonucu frekans ve yüzde dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11.
P 3.1 / 3.2 / 3.3'e ait bütüncül değerlendirilmelerine yönelik betimsel bulguları

		OA		LO		Toplam	
Problem	Katılımcı cevabı	N	%	n	%	n	%
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) > s(B) s(A) > s(C) s(A) > s(BUC)	36	25.90	57	44.2	93	34.7
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) > s(B) s(A) > s(C) s(A) < s(BUC)	2	1.44	3	2.3	5	1.87
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) > s(B) s(A) > s(C) s(A) = s(BUC)	1	0.72	3	2.3	4	1.49
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) = s(B) s(A) = s(C) s(A) < s(BUC)	14	10.07	10	7.8	24	8.96
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) = s(B) s(A) = s(C) s(A) = s(BUC)	39	28.06	7	5.4	46	17.16
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) = s(B) s(A) = s(C) Karşılaştırılamaz	2	1.44	1	0.8	3	1.12
P 3.1 P 3.2 P 3.3	s(A) = s(B) s(A) = s(C) Cevap yok	3	2.16	1	0.8	4	1.49
P 3.1 P 3.2 P 3.3	Karşılaştırılamaz Karşılaştırılamaz Karşılaştırılamaz	28	20.14	22	17.1	50	18.66
P 3.1 P 3.2 P 3.3	Cevap yok Cevap yok Cevap yok	6	4.32	10	7.8	16	5.97

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

P 3.1 P 3.2 P 3.3	Diğer		8	5.76	15	11.6	23	8.58
		Toplam	139	100	129	100	268	100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla doğal sayıların kümesinin eleman sayısı, kare doğal sayılar kümesinin eleman sayısı, tam küp doğal sayıların eleman sayısı ve tam kare doğal sayılar ile tam küp doğal sayılar kümesinin eleman sayılarının eşit olduğunu (n=39, %28.06) ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dörtte birine yakını (n=36, %25.9) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesi, tam küp doğal sayılar kümesi ve bu iki kümenin birleşim kümesinin eleman sayısından daha büyük olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin yarıya yakını (n=57, %44.2) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesi, tam küp doğal sayılar kümesi ve bu iki kümenin birleşim kümesinin eleman sayısından daha büyük olduğunu belirtmiştir. Bu probleme verilen cevaplar bütüncül olarak incelendiğinde, katılımcıların üçte birine yakının (n=93; %34.7) doğal sayılar kümesinin eleman sayısının tam kare doğal sayılar kümesi, tam küp doğal sayılar kümesi ve bu iki kümenin birleşim kümesinin eleman sayısından daha büyük olduğunu, yaklaşık beşte birlik kısımlarının ise her üç durumda kümelerin elman sayılarının eşit (n=46; %17.16) ya da karşılaştırılmaz (n=50; %18.66) olduklarını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin algıları sezgisel kural teorisi açısından incelenmiştir.

SKT'de yer alan birinci problemde katılımcılardan doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile asal sayılar kümesinin eleman sayısının karşılaştırılması istenmiş ve probleme verilen cevapların dağılımında öğretmen adaylarının (n=53, %38.2) çoğunluğu doğal sayılar kümesinin eleman sayının asal sayıların eleman sayısından büyük olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerine bakıldığında ise öğrencilerin yarıdan fazlası (n=79, %61.2) öğretmen adaylarına benzer olarak doğal sayılar kümesinin eleman sayının asal sayıların eleman sayısından büyük olduğunu belirtmiştir. Burada öğretmen adayları ve lise öğrencileri sonsuz elemana sahip kümeleri sonlu elemanlı gibi düşündüğünden yanlış karşılaştırmada bulunmuştur. Çalışma da karşılaşılan bu sonuca ilişkin bulguların literatürde yer alan diğer pek çok çalışmanın bulguları ile örtüştüğü de görülmektedir (Güven ve Karataş, 2004; Jirotková ve Littler, 2003; Kolar vd, 2012; Narlı ve Başer, 2008; Pala, 2016; Tsamir, 1999, 2001). Tsamir (2001)'in lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada ifade edilmiş olan bütünün parçaya denk olmasına dair çeşitli örnekler bu çalışma içerinde de yer almaktadır.

Katılımcılara SKT'de yöneltilen ikinci problem doğal sayılar kümesi, tek sayılar kümesi, çift sayılar kümesi ve tek ile çift doğal sayılar birleşim kümesi karşılaştırması problemidir. Bu probleme verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları (n=53, %38.2) en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısı, tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümesi eleman sayısında büyük, doğal sayılar ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerine bakıldığında katılımcıların yarıdan fazlası (n=71, %55.04) doğal sayılar kümesinin eleman

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

sayısı, tek doğal sayılar ve çift doğal sayılar kümesi eleman sayısında büyük, doğal sayılar ile tek ve çift doğal sayıların birleşim kümesinin eleman sayısının eşit olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu lise öğrencileri için beklenen bir durum olurken öğretmen adaylarının da sonsuz elemana sahip kümeleri benzer şekilde karşılaştırması dikkat çekici olmuştur. Hem öğretmen adayı hem de lise öğrencileri ile çalışılan başka bir çalışmada da öğretmen adaylarının Soyut Matematik dersi almalarına rağmen lise öğrencileriyle benzer cevaplar vermeleri dikkat çekmiştir ve bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Güven ve Karataş, 2004).

Katılımcılara SKT'de yöneltilen üçüncü problem de ise doğal sayılar kümesi, tam kare sayılar kümesi, tam küp sayılar kümesi ve tam kare ile tam küp doğal sayılar birleşim kümesi karşılaştırma problemidir. Bu probleme verilen cevapların incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=39, %28.6) tüm kümelerin eleman sayılarının eşit olduğunu belirtmiştir. Lise öğrencilerinin ise en fazla doğal sayılar kümesinin eleman sayısının diğer kümelerin eleman sayısında büyük olduğunu (n=57, %44.2) belirtmiştir. Buradaki tespitlerden yola çıkarak katılımcıların çoğunlukla sayılabilir sonsuz kümelerin karşılaştırılmasında hatalı oldukları belirlenmiştir. Bu durum sonsuzluk kavramı üzerine yapılan çalışmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Aztekin, 2008; Caylan Ergene ve Ergene, 2020; Kolar ve Cadez, 2012; Monaghan, 2001). Çalışmanın ikinci aşamasında verdikleri cevaplara ait açıklamanın sonsuzluk algısı kriterlerine göre incelemesi yapılmıştır.

Çalışmada öğretmen adayları ve lise öğrencilerinin problemlere ilişkin açıklamaları dikkate alındığında literatüre paralel olarak; "Parça-bütün, tek sonsuzluk, birebir eşleme, sonsuzluk karşılaştırılamaz" şeklinde 4 farklı kategori ortaya çıkmıştır (Barahmand, 2020; Homaeinejad vd., 2022, Tsamir, 2001; Singer ve Voica, 2003). Ayrıca literatürde olmayan katılımcıların çelişkili açıklama ve tercihlerinden oluşan "Diğer" kategorisi araştırmanın bulgularında ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözümlerinde en çok parça-bütün kategorisine yönelik açıklamalarda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde lise öğrencileri de problem çözümlerinde en çok parça-bütün kategorisini tercih etmiştir. Sonsuzluk algısına yönelik çalışmalarda parça-bütün düşüncesi genellikle sıklıkla kullanılmaktadır (Barahmand, 2020). Bu durumun nedenleri arasında parça-bütün kriterinin bireylerin gerçek dünyada sonlu elemanlarla çalışma deneyimlerine uyumlu olması, formal bilgiden yoksun olan bireylerin kümelerin temsil türlerine odaklanarak sezgisel olarak en çok tanıdıkları, deneyim yaşadıkları yöntemlere güvenmeleri (Barahmand, 2021; Duval, 1983) gösterilebilir. Bununla birlikte katılımcıların çözümlerinde en az rastlanılan düşünce ise birebir eşleme durumudur. Birebir eşleme ile sayı kümeleri arasında eşleştirmeler sağlanarak problemlerin doğru çözümleri için gereken anahtar yapı elde edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde sonsuzluk ile ilgili birçok araştırmada, birebir eşleme yapısının çok az kullanıldığı görülmektedir (Barahmand, 2020; Pala ve Narlı, 2018; Tsamir, 2001). Bu durumun nedenleri arasında bireylerin birebir eşleme yöntemi ile ilgili gerekli bilgi yer almaktadır.Araştırmada hem öğretmen adaylarının hem de lise öğrencilerinin sonsuz kümeleri karşılaştırırken sonlu kümelerde kullandıkları yöntemleri uygulayarak aşırı genelleme yapmaları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, katılımcılar doğal sayılar kümesinin eleman sayısı ile asal sayılar kümesinin eleman sayısını karşılaştırırken doğal sayılar kümesinin daha fazla elemana sahip olduğunu ve iki kümenin eleman sayılarının aynı olmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu yine literatürde gerçekleştirilen araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Tirosh, 1999; Tsamir, 2001; Fischbein vd., 1979). Sonsuz kümelerin karşılaştırması yapılırken

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

öğrenciler ikincil sezgilerinin neden olduğu sonlu kümeler için öğrenilen bilgilerin sonsuz kümelerin karşılaştırılmasında da kullanmışlardır (Tsamir, 2001). Özmantar (2016), yaşanılan bu durumun üzerinde bireylerin sonsuzluğa ilişkin birincil sezgilerinin rolü olabileceğini belirterek parçanın bütünden küçük olacağı düşüncesinin gerçek yaşamdan sezilebileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen adayları ve lise öğrencileri kümelerin eleman sayılarını karşılaştırırken ortaya çıkan çelişkili tercih ve açıklamaları araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgularında biridir. Bu kategoride yer alan öğretmen adayının açıklamalarına ait bir örnek "İki kümede de sonsuz sayıda eleman vardır, eleman sayıları eşittir ancak yine de biri diğerini kapsar." şeklindedir. Burada öğretmen adayının sonsuzluğu hem tek düşünmesi hem de devamında parça-bütün hissine sahip olması dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Fischbein (2001), öğrencilerden farklı uzunlukta iki doğru parçasında yer alan nokta sayılarını karşılaştırmasını istediği araştırmasında, öğrencilerden bazılarının başta emin olamasalar da daha sonra her ikisinin de eşit sayıda noktaya sahip olduğunu ve her ikisinin de sonsuz olduğunu belirtmiştir ancak uzun olan doğru parçasının daha büyük olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada matematik öğretmen adayları ve lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Bu incelemede sezgisel kural teorisi kullanılarak literatürde var olan sonsuzluk algılarından tek sonsuzluk, parça-bütün, birebir eşleme ve sonsuzluklar karşılaştırılamaz kriterleri kullanılarak katılımcılar incelenmiştir. Katılımcıların sonsuzluk algıları genel olarak parça-bütün kategorisine ait olduğu tespit edilmiştir. Sonsuz kümelerin karşılaştırılması yapılırken literatürde kabul edilen Cantor'un ortaya çıkardığı birebir eşleme kategorisi ise en az tespit edilen kategori olmuştur. Genel ve kapsayıcı bir çerçeve çizen sezgisel kural teorisinin matematik eğitimi alanına yönelik bulguları oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Sezgisel kural teorisine yönelik uygulama ve araştırmaların artırılıp sonuçlarının paylaşılarak matematik eğitimine katkıda bulunacağı düşünmektedir. Bu araştırmada öğretmen adayı ve lise öğrencileri ile görüşme yapılmamış yalnızca katılımcıların yaptıkları açıklamalar analiz edilmiştir. Bu sebeple gelecekte yapılacak benzer araştırmalarda katılımcılarla görüşmeler yapılabilir. Ayrıca bu araştırmada yalnızca öğretmen adaylarının açıklamalarına odaklanılmış olup benzer bir araştırmada lise öğrencilerinin açıklamalarının analizleri yapılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Kaynakça

Akbulut, K. ve Akgün, L. (2005). Matematik ve sonsuzluk. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 548–559.

Allen, G. (2000). The history of infinity. Tamu Math – Texas AandM University. http://www.math.tamu.edu/~dallen/history/infinity.pdf

Aztekin, S. (2008). *Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde yapılanmış sonsuzluk kavramlarının araştırılması*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Barahmand, A. (2020). Exploring students' consistency in their notions: the case of comparing infinite series. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 52*(7), 1049-1062. https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1736350

Barahmand, A. (2022). Different intuitive rules in mathematical thinking. International Journal of Mathematical *Education in Science and Technology, 55*(7), 1619–1636. https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2105269

Bozkuş, F., Toluk Uçar, Z., and Çetin, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sonsuzluğu Kavrayışları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(3), 506-531. https://doi.org/10.16949/turcomat.53890

Clarke, V., and Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist, 26*(2), 120–123.

Clegg, B. (2013). *A brief history of infinity: the quest to think the unthinkable*. Hachette UK.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013*). Steps in conducting a scholarly mixed methods study*.

Çelik, D., ve Akşan, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının sonsuzluk, belirsizlik ve tanımsızlık kavramlarına ilişkin anlamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7*(1), 166–190. https://doi.org/10.12973/nefmed158

Çaylan Ergene, B. and Ergene, Ö. (2020). Repeating decimals and irrational numbers on the number line: Through the lens of pre-service and in-service mathematics teachers. *Acta Didactica Napocensia, 13*(2), 215-232. https://doi.org/10.24193/adn.13.2.15

Dev Habacı, Ş., ve Çetin, İ. (2023). Lise öğrencilerinin sonsuzluk kavramına ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1108–1161. https://doi.org/10.29299/kefad.1229109

Dubinsky, E., Weller, K., Mcdonald, M., and Brown, A. (2005). Some historical issues and paradoxes regarding the concept of infinity: An Apos-Based analysis: Part 1*. Educational Studies in Mathematics, 58*(3), 335–359. https://doi.org/10.1007/s10649-005-0473-0

Duval, R. (1983). L'obstacle du dedoublement des objets mathematiques. *Educational Studies in Mathematics*. https://doi.org/10.1007/bf00368236

Ergene, Ö. (2021). Öğretmen adayları gözünden sonsuzluk kavramı ve matematik dersi öğretim programı. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 123–151. https://doi.org/10.33711/yyuefd.998263

Falk, R., Gassner, D., Ben Zoor, F., and Ben Simon, K. (1986). How do children cope with the infinity of numbers. *In Proceedings of the 10th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 10*, 13-18. London: England.

Fidan, E. ve Şengül, S.(2018).Sekizinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırma problemlerini çözmde sezgisel kural kullanımlarını incelemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 67*,9-28. https://doi.org/10.9761/jasss7222

Fischbein, E., Tirosh, D. and Hess, P. (1979). The intuition of infinity. *Education Studies in Mathematics, 10*, 3–40. https://doi.org/10.1007/BF00311173

Fischbein, E. (1987). Intuition in science and mathematics: *An educational approach*. Dordrecht, Holland: Reidel Pub.

Fischbein, E. (2001). Tacit models and infinity*. Educational Studies in Mathematics, 48*(2), 309-329.

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 1480-1513*.*
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Fischbein, E., Tirosh, D., and Hess, P. (1979). The intuition of infinity. *Educational Studies in Mathematics, 10*(1), 3-40. https://doi.org/10.1007/BF00311173 ,

Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). Sonsuz kümelerin karşılaştırılması: Öğrencilerin kullandığı yöntemler. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 65-73.

Homaeinejad, M., Barahmand, A., and Seif, A. (2022). The relationship between notions of infinity and strategies used to compare enumerable infinite sets. *Internatıonal Journal Of Mathematıcal Educatıon In Scıence And Technology, 53*(12), 3307-3325. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1941362

Hrbacek, K., and Jech, T. (1999). *Introduction to set theory, revised and expanded* (3rd ed.). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781315274096

İşleyen, T. (2013). Hıgh school students' perceptıons of infınıty. *Kastamonu Education Journal, 21*(3), 1235-1252.

Jirotková, D., and Littler, G. (2004). Insight into pupils' understanding of infinity in a geometrical context. *Paper session presented at the meeting of Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Bergen, Norway.

Kanbolat, O. (2010). *Bazı matematiksel kavramlarla ilgili epistemolojik engeller*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 16*(3), 132-143.

Kolar, V., and Cadez, T. (2012). Analysis of factors influencing the understanding of the concept of infinity. *Educational Studies in Mathematics, 80*(3), 389-412. https://doi.org/10.1007/s10649-011-9357-7

Krátká, M., Eisenmann, P., and Cihlář, J. (2022). Four conceptions of infinity. International Journal of Mathematical *Education in Science and Technology, 53*(10), 2661-2685. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1897894

Levenson, E., Tsamir, P., and Tirosh, D. (2007). Neither even nor odd: Sixth grade students' dilemmas regarding the parity of zero. *The Journal of Mathematical Behavior, 26*(2), 83–95. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2007.05.004

Luis, E., Moreno, A., and Waldegg, G. (1991). The conceptual evolution of actual infinity. *Educational Studies in Mathematics, 22*, 211-231. https://doi.org/10.1007/BF00368339

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Monaghan, J. (2001). Young peoples' ideas of infinity. *Educational Studies in Mathematics, 48*(2), 239-257. https://doi.org/10.1023/A:1016090925967

Narlı, S., ve Baser, N. E. (2008). " Küme, Bağıntı, Fonksiyon" Konularında Bir Başarı Testi Geliştirme ve Bu Test İle Üniversite Matematik Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Bu Konulardaki Hazırbulunuşluklarını Betimleme Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24).

Narlı, S., ve Narlı, P. (2013). Sonsuz sayı kümeleri ışığında ilköğretim öğrencilerinin sonsuzluk algı ve yanılgılarının belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 122-133.

Özmantar, M. F., Bingölbali, E., ve Akkoç, H. (2008). *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri*, Pegem Akademi.

Özmantar, M. (2016). Sonsuzluk kavramı: Tarihsel gelişimi, öğrenci zorlukları ve çözüm Önerileri. M. Özmantar, E. Bingölbali, and H. Akkoç içinde, *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri*, 151-180. Pegem Akademi.

Pala, O. (2016). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sonsuz kümelerin denkliği konusundaki kanıt imajlarının incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1480-1513.
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Pala, O., ve Narli, S. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının sonsuz kümelerin denkliği ile ilgili ispatlama yaklaşımları ve yaşadıkları güçlükler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 9*(3), 449-475. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.414818

Patton, M. Q. (1997). Utilization-focused evaluation. *In International handbook of educational evaluation* (pp. 223-242). Dordrecht: Springer Netherlands.

Pehkonen, E., Maijala, H., Soro, R., and Hannula, M. (2006). Levels of students' understanding on infinity. *Teaching Mathematics and Computer Science, 4*(2), 317-337.

Sbaraglı, S. (2006). Primary school teachers' beliefs and change of beliefs on mathematical infinity. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education, 5*(2), 49-76.

Singer, M., and Voica, C. (2003). Perception of infinity: Does it really help in problem solving? *The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference*.

Singer, M., and Voica, C. (2007). Children's perceptions on ınfinity: could they be structured? *Paper presented at the meeting of Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Larnaca, Cyprus.

Stavy, R., and Tirosh, D. (2000). *How students (mis-) understand science and mathematics: Intuitive rules*. Teachers College Press.

Szydlik, J. (2000). Mathematical beliefs and conceptual understanding of the limit of a function. *Journal for Research in Mathematics Education, 31*(3), 258-276. https://doi.org/10.2307/749807

Tall, D. (2001). Natural and formal infinities. *Educational Studies in Mathematics, 48*(2-3), 199-238. https://doi.org/10.1023/A:1016000710038

Tirosh, D. (1999). Finite and infinite sets:definitions and intuitions. *Internation Journal of Mathematics Education Science and Technology, 30*(3), 341-349. https://doi.org/10.1080/002073999287879

Tirosh, D., and Stavy, R. (1996). Intuitive rules in science and mathematics: the case of 'Everything can be divided by two.' *International Journal of Science Education, 18*(6), 669–683. https://doi.org/10.1080/0950069960180603

Tirosh, D., and Stavy, R. (1999). Intuitive rules: A way to explain and predict students' reasoning. *Educational Studies in Mathematics, 38,* 51-66. https://doi.org/10.1023/A:1003436313032

Tirosh, D. and P, Tsamir. (1996). The role of representations in students' intuitive thinking about infinity. *Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 27*(1), 33–40.

Tirosh, D., Tsamir, P. (2020). Intuition in Mathematics Education. In: Lerman, S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_85

Tsamir, P. (2001). When 'The Same' Is Not Perceived as Such: The Case of Infinite Sets. *Educational Studies in Mathematics, 48*, 289-307. https://doi.org/10.1023/A:1016034917992

Tsamir, P., and Dreyfus, T. (2002). Comparing infinite sets a process of abstraction The case of Ben. *Journal of Mathematical Behavior, 21*(1), 1-23. https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00100-1

Tsamir, P. (2003). Using the intuitive rule more A-more B for predicting and analysing students' solutions in geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 34*(5), 639–650. https://doi.org/10.1080/0020739031000148840

Tsamir, P. (2007). Should more than one theoretical approach be used for analyzing students' errors? The case of areas, volumes and integration. *Learn Math, 27*(2), 28–33.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 117-140.

Van Dooren, W., De Bock, D., Weyers, D. and Verschaffel, L. (2004). The predictive power of intuitive rules: A critical analysis of the impact of 'More A – More B' and 'Same A – Same B', *Educational Studies in Mathematics, 56*, 179–207.

Yin, R. K., (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series* (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Durak, Ü., Şahin, H. ve Ergene, Ö. (2025). Sonsuz sayı kümelerinin karşılaştırılması bağlamında sonsuzluk kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1480-1513.
DOI. 10.51460/baebd.1540973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1480-1513.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

EK-1

Adı Soyadı: ..... Sınıfı: ..... Birinci Matematik Yazılı Notu: .....

Problem 1.

Aşağıda A harfi ***doğal sayıların*** kümesini ve B harfi ***asal sayıların*** kümesini göstermektedir.

A = {1,2,3,4,5,6, . . .} B = {2,3,5,7,11,13, . . .}

Sizce A ve B kümelerinin eleman sayıları arasında aşağıdaki ilişkilerden hangileri vardır?

- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(B)
- ☐ Verilen sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması mümkün değildir.

Cevabınızı açıklayınız.

.....

Problem 2.

Aşağıda A harfi ***doğal sayıların*** kümesini, B harfi ***tek doğal sayıların*** kümesini ve C harfi ise ***çift doğal sayıların*** kümesini göstermektedir.

A = {1,2,3,4,5,6, . . .} B = {1,3,5, . . .} C = {2,4,6, . . .}

Sizce A, B ve C kümelerinin eleman sayıları arasında aşağıdaki ilişkilerden hangileri vardır?

- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(B∪C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(B∪C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(B∪C)
- ☐ Verilen sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması mümkün değildir.

Cevabınızı açıklayınız.

.....

Problem 3.

Aşağıda A harfi ***doğal sayıların*** kümesini, B harfi ***tam kare doğal sayıların*** kümesini ve C harfi ***tam küp doğal sayıların*** kümesini göstermektedir.

A = {1,2,3,4,5,6, . . .} B = {1,4,9,16,25,36, . . .} C = {1,8,27,64,125, . . .}

Sizce A, B ve C kümelerinin eleman sayıları arasında aşağıdaki ilişkilerden hangileri vardır?

- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı B 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(B)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı C 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısından fazladır. s(A) > s(B∪C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısından azdır. s(A) < s(B∪C)
- ☐ A'nın eleman sayısı B ∪ C 'nin eleman sayısına eşittir. s(A) = s(B∪C)
- ☐ Verilen sayı kümelerinin eleman sayılarının karşılaştırılması mümkün değildir.

Cevabınızı açıklayınız.

.....

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Examining the Effect of AFAD Training on Science Teacher Candidates' Perceptions towards Natural Disasters [1]

AFAD Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Doğal Afetlere Yönelik Algılarına Etkisinin İncelenmesi [2]

Zeynep ALEMDAR ZIHNI , M Ed, alemdar.zeynep@hotmail.com

Ahmet Volkan YUZUAK , Assoc. Prof., Bartin University, ahmetvolkanyuzuak@gmail.com

Zekiye Merve OCAL , Research Assistant, Bartin University, zocal@bartin.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 14 December 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 March 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] The study was supported by TUBITAK.
[2] Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.
Alemdar Zihni, Z., Yuzuak, A.V. ve Öcal, Z.M. (2025). Examining the effect of AFAD training on science teacher candidates' perceptions towards natural disasters. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1514-1536.
DOI. 10.51460/baebd.1601499

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. The aim of this study is to determine the awareness of pre-service science teachers about natural disasters. With this research, it is aimed to reveal the awareness levels of science teacher candidates about natural disasters before and after their education. The participant group of the study consists of 19 pre-service science teachers studying at the faculty of education of a public university. Science teacher candidates received basic disaster training at AFAD. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. In the interviews, it was aimed to evaluate the perceptions of science teacher candidates towards natural disasters and to bring their awareness to the fore. Based on the qualitative findings, it was concluded that pre-service science teachers had a high perception and awareness of natural disasters. Most of the pre-service teachers did not attend any additional training on this subject. In this context, it is thought that organizing preparedness and awareness trainings on natural disasters can make important contributions in terms of emotional control and disaster prevention, and the knowledge and skills of science teacher candidates can be used in possible natural disasters.
Keywords: Natural disasters, AFAD training program, Science teacher candidates, Sustainability.

Öz. Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afetlere ilişkin farkındalıklarını belirlemektir. Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitim öncesi ve sonrası doğal afetlere yönelik farkındalık düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 19 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları AFAD'ta temel afet eğitim almışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde, fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik algıları değerlendirilerek farkındalıklarının ön plana çıkarılması hedeflenmiştir. Elde edilen nitel bulgulara dayanarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afetlere ilişkin algı ve farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bu konuda ek bir eğitime katılmamıştır. Bu bağlamda, doğal afetlerle ilgili hazırlık ve farkındalık eğitimleri düzenlenmesinin duygusal kontrol ve afet önleme açısından önemli katkılar sağlayabileceği ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin olası doğal afetlerde kullanılabileceği düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Doğal afetler, AFAD eğitim programı, Fen bilgisi öğretmen adayları, Sürdürülebilirlik

Alemdar Zihni, Z., Yuzuak, A.V. ve Öcal, Z.M. (2025). Examining the effect of AFAD training on science teacher candidates' perceptions towards natural disasters. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1514-1536.
DOI. 10.51460/baebd.1601499

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş. İnsanlık ve doğa arasındaki ilişkinin yanlış planlanması; doğal ve insan yapımı afetler, çevre sorunları, doğaya uyumlu yapı ve uygulamaların bulunmaması nedeniyle mekanların yanlış kullanımı gibi çeşitli sorunlara yol açar. Bu sorunlar arasında insan ve mal kayıpları açısından en etkili olanı afetlerdir (Akar, 2013; Karaçayır, 2022). Afet, doğa, insan veya teknoloji tarafından aniden meydana gelen, etkilenen bölgede önemli yıkım ve can ve mal kaybına yol açan olağanüstü olaylar olarak tanımlanır (Ergünay, 1996). Doğanın kendine özgü bir düzeni ve işleyişi vardır. Dünya üzerinde devam eden doğa olayları canlıları önemli ölçüde olumsuz etkilediğinde bu duruma doğal afet denir (Atalay, 2004).

Doğal afetler, yalnızca doğal kaynaklardan kaynaklanan olaylar olarak değil, aynı zamanda uluslararası yardım gerektirebilecek toplumsal olaylardan kaynaklanan durumlar olarak da tanımlanır (Akar, 2013). Doğal afetlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının afet türleri hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları ve afet bilgisini davranışa dönüştürme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Torlak, 2021). Öğretmen adayları deprem, orman yangını, sel, erozyon ve kuraklık gibi doğal afetler konusunda yanılgılara düşmektedir (Karakuş, 2019). Ayrıca öğrenciler arasında genel afet önleme bilgi düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiş olup en bilinen doğal afetlerin deprem ve yangın olduğu görülmüştür (Chung ve Yen, 2016).

Öğrencilerin afet farkındalıklarını ve becerilerini geliştirmek için okullarda afet eğitiminin gerekliliği konusunda güçlü bir görüş birliği vardır (Zhu ve Zhang, 2017). Lisans ve ön lisans öğrencileri arasında afet farkındalığı ve hazırlığı açısından anlamlı bir fark gözlenmiş, lisans öğrencileri daha yüksek bilgi düzeyi ve olumlu tutumlar göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin %85,5'inin düzenli afet eğitimi almak istediği sonucuna da varılmıştır (Tan vd., 2017). Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afetlere ilişkin farkındalıklarını belirlemektir. Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitim öncesi ve sonrası doğal afetlere yönelik farkındalık düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden (b) olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Fenomenolojik bir yaklaşım seçmenin temel amacı, insanların çeşitli bakış açıları ve yorumlarının ayrıntılı bir tanımını sunulmanın istenmesidir (Creswell, 2002; Creswell ve Poth, 2016). Ayrıca, fenomenoloji yöntemi bir fenomene ilişkin bireysel algıları sunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın odağı sürdürülebilirlik ve doğal afet eğitimi olduğundan, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak fen bilgisi öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırma, 19 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarına AFAD tarafından verilecek eğitim hakkında ön bilgi verilmiş ve tüm eğitim oturumlarına katılımları sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, test ve anketlerin sınırlılıklarını ortadan kaldırarak derinlemesine bilgi edinmeye olanak vermesi nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Hazırlık sürecinin ardından görüşme formu iki ayrı uzman tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Eğitim oturumlarının ardından araştırmacılar tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yanıtlar kayıt altına alınmıştır.Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler tablolaştırılarak araştırmanın sonuçlarına dahil

Alemdar Zihni, Z., Yuzuak, A.V. ve Öcal, Z.M. (2025). Examining the effect of AFAD training on science teacher candidates' perceptions towards natural disasters. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1514-1536.
DOI. 10.51460/baebd.1601499

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilmiştir. Veriler analiz edilirken ortak yanıtlar tablolaştırılmıştır ve farklı yanıtlar araştırma kapsamında ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular. Araştırmanın bu bölümünde, fen bilgisi öğretmen adaylarıyla eğitim sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar tablo halinde sunulmuştur. Görüşme formu, fen bilgisi öğremtne adayları hakkında genel bilgiler, alınan eğitime ilişkin görüşler ve öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki yeterliliklerine nasıl katkıda bulunacağına ilişkin görüşler olmak üzere üç ana alt başlık altında düzenlenmiştir. Bu bölümde, bu üç ana alt başlıkla ilgili görüşme sorularına verilen yanıtlar tablolar ve grafikler yardımıyla özetlenmiştir. "Evet" veya "hayır" ile yanıtlanabilen sorular sayısal olarak ifade edilmiş ve pasta grafiği olarak gösterilmiş, katılımcıların yorumları ise tablolar halinde açıklanmıştır. Katılımcıların çoğu daha önce afetle ilgili bir eğitime katılmamıştır. Aday öğretmenlerin bu tür bir eğitimle ilgili ilk deneyimleri olacağı için görüşleri önemlidir. 14 fen bilgisi öğretmen adayı daha önce herhangi bir eğitime katılmamıştır. Katılımcı fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önce aldıkları eğitimlerin genellikle depremlerle ilgili olduğunu göstermektedir. Bu, katılımcıların bu eğitimi daha ayrıntılı olarak değerlendirmelerine olanak tanır. Az sayıda da olsa, daha önce eğitime katılmış fen bilgisi öğretmen adayları da çalışmaya farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler. Afet önleme ile ilgili eğitimde genel olarak önemli bir eksiklik vardır ve eğitim afet önlemeye karşı olumlu bir tutum geliştirirken, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin düşük kaldığı görülmüştür (Wang vd., 2012). Daha önce herhangi bir afet müdahale ekibinde yer almış veya ilk yardım eğitimi almış öğrenciler, herhangi bir eğitim almamış öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde afetlere hazırlık göstermiştir. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan bir araştırmada, okul tabanlı afet eğitimlerinin “afet eğitim yılı” ve “afet tatbikat yılı” olarak adlandırılması, fen bilgisi öğretmen adaylarının afet farkındalığına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Goddard, 2017). Üniversite öğrencilerinin dahil olduğu doğal afetlerle ilgili eğitimlerde, teorik ve pratik bilgi sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin duygularını ifade edebilecekleri ortamlar yaratılması ve duygusal destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Demir-Yıldız ve Demir-Öztürk, 2023). Araştırma sonucunda, katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun önceden bir eğitim almadığı görülmüştür. Doğal afetlerin sıkça yaşandığı bir ülkede, üniversite son sınıfta olan katılımcıların bu konuda eğitim almış olmalarına rağmen ek bir eğitim almamış olmaları dikkat çekicidir. Bu durum bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda daha önce eğitim alan fen bilgisi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak deprem konusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Deprem eğitiminin öneminin hepimiz farkındayız ancak çeşitli doğal afetlerin yaşanabileceğini ve fen bilgisi öğretmen adaylarımızın bu durumlara hazırlıklı olmaları gerektiğini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Doğal afetlere karşı hazırlıklı ve bilinçli olmanın yolu eğitimden geçmektedir. Daha önce doğal afet yaşamış fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri, katılımcılarımızın afet anında ne yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

Background

The incorrect planning of the relationship between humanity and nature leads to various issues, such as natural and human-made disasters, environmental problems, and the improper use of spaces due to the absence of nature-compatible structures and practices. Among these issues, disasters are the most impactful in terms of human and property losses (Akar, 2013; Karaçayır, 2022). A disaster is defined as extraordinary events caused suddenly by nature, humans, or technology that result in significant destruction and loss of life and property in the affected area (Ergünay, 1996). Nature has its own order and functioning. When ongoing natural events on Earth significantly negatively affect living beings, this situation is termed a natural disaster (Atalay, 2004; Steiner and Thimm, 2009). Natural disasters are defined not only as events originating from natural sources but also as situations arising from social events that may require international assistance (Akar, 2013). When examining research related to natural disasters, it has been found that teacher candidates have a lack of knowledge regarding types of disasters and that their levels of converting disaster knowledge into behavior are low (Torlak, 2021). Teacher candidates have fallen into misconceptions regarding natural disasters such as earthquakes, forest fires, floods, erosion, and drought (Karakuş, 2019). It has also been identified that the overall level of disaster prevention knowledge among students is low (Chung and Yen, 2016; Otto, 2009), with the most well-known natural disasters being earthquakes and fires. Additionally, it has been determined that female teacher candidates have more knowledge about natural disasters compared to their male counterparts (Uşak, Şensoy, Yıldırım and Hançer, 2005). There has been a strong consensus regarding the need for disaster education in schools to improve students' disaster awareness and skills (Zhu and Zhang, 2017). A significant difference in disaster awareness and preparedness has been observed between undergraduate and associate degree students, with undergraduate students showing higher levels of knowledge and positive attitudes. It has also been concluded that 85.5% of university students desire regular disaster training (Tan et al., 2017).

Emergency situations and disasters significantly affect people with disabilities, particularly children. Furthermore, it is crucial to make sure that schools serving students with special health care requirements are prepared for disasters because a large portion of the student body at these institutions would require assistance and supplies in the case of a crisis. Better results would be attained if an effective disaster management strategy was developed that took into account children with unique health care requirements (Jang and Ha, 2021). Personal experiences, attitudes, and cultural and demographic factors can all have an impact on disaster preventive awareness. A lot of instructors have never been in a disaster before. To increase understanding of catastrophe avoidance, educators must get training. Nonetheless, there is some ambiguity in the notion of disaster preventive awareness. Additionally, disaster preventive awareness education encompasses a number of initiatives, including catastrophe education and even disaster recovery awareness. One effective strategy for risk mitigation and disaster readiness is education that increases public knowledge of disasters (Torani et al., 2019).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

When looking at historical developments, it can be said that the invention of steam engines around the mid-eighteenth century significantly changed the interaction between humans and their natural environments. Although the environmental issues that arose due to rapid technological advancements and increased industrialization did not receive enough attention at that time, they have become one of the most discussed and sought-after solutions in today's world. People's sensitivity towards their environments reflects the harmony between humans and nature. It is essential for individuals to start considering environmental problems as significant issues, beginning with their immediate surroundings. To do this, we must first accept ourselves as part of the environment. The environment is defined as the biological, physical, social, economic, and cultural setting in which living beings maintain their relationships and interact with one another (Ministry of Environment and Urbanization, 2008). Based on this definition, we can say that changes in a person's immediate environment will affect their physical and psychological structure. Therefore, it is crucial that the developments and changes occur in a way that does not disrupt the natural environment and is sustainable for future years. The concept of sustainability, which we frequently hear about today, arises precisely at this point. Although sustainability has entered our lives only in the last few years, its importance is rapidly increasing. This concept encompasses many sub-topics, such as natural disasters occurring around us, undeniable environmental issues, the rapid depletion of energy resources, and poverty. It illustrates what needs to be done for the future. In this context, sustainability can be defined as restoring the balance and harmony between humans and nature, planning for the present and future, and taking necessary precautions to leave a more livable world for future generations (Yapıcı, 2003; Yalçın, 2021; Atmaca, 2018). The human-environment coordination perspective is being developed in a progressive manner. A key component of developing geographical core literacy—which is also in line with the demand for sustainable social development—is teaching about natural disasters. It assists students in developing a scientific understanding of disasters, learning effective disaster reduction and preventive techniques, and ensuring the protection of their own lives and property (Li et al., 2022). One of the seminal studies on sustainability, the WCED (1987) report, defines sustainable development as meeting the needs of today without compromising the ability of future generations to meet their own needs, and it includes two key concepts:

- The concept of prioritizing needs.
- The notion of the limitations imposed by technology and social organization on the ability to meet current and future environmental needs.

The sustainability concept encompasses many sub-goals. The United Nations has organized today's sustainable development goals into 17 sub-targets:

No Poverty: End all forms of poverty everywhere.

Zero Hunger: End hunger, achieve food security and improved nutrition, and promote sustainable agriculture.

Good Health and Well-being: Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages.

Quality Education: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Gender Equality: Achieve gender equality and empower all women and girls.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Clean Water and Sanitation: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all.

Affordable and Clean Energy: Ensure access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy for all.

Decent Work and Economic Growth: Promote sustained, inclusive, and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work for all.

Industry, Innovation, and Infrastructure: Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization, and foster innovation.

Reduced Inequality: Reduce inequality within and among countries.

Sustainable Cities and Communities: Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable.

Responsible Consumption and Production: Ensure sustainable consumption and production patterns.

Climate Action: Take urgent action to combat climate change and its impacts.

Life Below Water: Conserve and sustainably use the oceans, seas, and marine resources for sustainable development.

Life on Land: Protect, restore, and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and biodiversity loss.

Peace, Justice, and Strong Institutions: Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all, and build effective, accountable, and inclusive institutions at all levels.

Partnerships for the Goals: Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development (United Nations Turkey, 2022).

Initially, when the concept of sustainable development began to be discussed, it was considered primarily an economic concept. However, over time, studies and meetings have shown that the adoption of this concept and the actions taken have evolved to encompass social and environmental aspects as well. Disasters cannot be ignored when it comes to reducing environmental issues or achieving sustainable development. Particularly, the development speed of developing countries is hindered by natural disasters. When preparedness for disasters is lacking, all material or moral gains achieved over a long period can be lost due to the devastation caused by uncontrolled disasters. It is important to cultivate awareness among university students, who play a significant role in development, within the educational system to prepare them for disasters. In general, it is stated that preventing natural disasters is possible through individual responsibility, societal awareness, and consciousness (Torlak, 2021). One effective strategy for risk reduction and disaster readiness is education that increases public knowledge of disasters. The impact of education was not systematically evaluated since the concept of disaster preventive awareness was ambiguous. To particularly boost disaster preventive awareness, it is critical to identify characteristics that may enhance it. People's psychological health may benefit from receiving knowledge on catastrophe preparedness and response in an effective manner. Disaster preparedness issues highlight a disconnect between what is known (information provision) and what must be done (Jonidi Jafari et al., 2018).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Based on research findings, there is a need for educational efforts targeting university students, who make up a large portion of the population, for the prevention of natural disasters and the establishment of disaster awareness. From this point, this study aimed to determine the perceptions of students studying in the faculty of education regarding natural disasters, which is thought to provide insights to researchers in this field and guide future applications related to natural disasters. In this research, the main purpose is to determine the awareness and preparedness of science teacher candidates in the concept of natural disasters. In line with this general aim, the views of science teacher candidates regarding the training they have received from AFAD, which is the Turkey's Disaster and Emergency Management Authority and an organization that plans and coordinates post-disaster response, encourages collaboration amongst government departments, and works to avoid catastrophes and reduce damage from them, were evaluated.

Method

Research design

The phenomenology approach was used in this study as part of the qualitative research method. The primary goal of selecting a phenomenological approach is to provide a detailed description of people's various perspectives and interpretations (Creswell, 2002; Creswell and Poth, 2016). Additionally, the phenomenology method seeks to present individual perceptions regarding a phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2008). In-depth interviews with participants are the main technique used to collect data for this phenomenological study (Creswell 2007). To explain the significance of a phenomena that several people share is the aim of a phenomenological interview (Marshall and Rossman, 2006). Each study subject is often interviewed more than once in phenomenological investigations (Creswell, 2007). Other methods, such focus groups, observations, and video recordings, can also be used to gather data. The study setting can be observed using an observation approach in addition to interviews. For triangulation, information can be gathered from a variety of sources. Since the research will also address experiences related to disaster training, the phenomenology method has been preferred among qualitative research designs.

Participants

Participants in a phenomenological framework must be comparatively homogeneous (Creswell, 2007). Participants in phenomenological research should thus have firsthand knowledge of the same phenomena. According to Cresswell (2007) and Moustakas (1994), those chosen to take part in phenomenological study should have had substantial and meaningful encounters with the phenomena under investigation. Qualitative research frequently uses purposeful sampling. According to Creswell, the researcher uses a purposeful sampling strategy in which they choose participants based on their understanding of the phenomenon. This allows the researcher to determine whether participants have relevant and meaningful experiences related to the phenomenon being studied.

In this study, research focus was on sustainability and natural disaster education, therefore science teacher candidates were selected as the study group in accordance with the purposeful

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sampling method. The study was conducted with 19 science teacher candidates who are still pursuing their education in science teaching education. The students participating were chosen depending on a voluntary basis. Preliminary information about the training to be provided by AFAD was given to the science teacher candidates wishing to participate, and they were asked to attend all the training sessions.

Data collection

In this study, a semi-structured interview form was used as the data collection tool. Although the questions were prepared based on the topic, it allows the researcher to ask different questions depending on the flow of the interview (Güler, Halıcıoğlu and Taşğın, 2015). For this reason, it is deemed appropriate to use the semi-structured interview form for interviews conducted with science teacher candidates. It is thought that using this method will be more effective, not only for participants to answer questions related to the topic but also to express different opinions if they have any. The semi-structured interview form has been preferred as it eliminates the limitations of tests and surveys, allowing for in-depth knowledge (Yıldırım and Şimşek, 2008). The semi-structured interview form was prepared by the researcher. After the preparation process, the interview form was reviewed by two separate experts, and necessary adjustments were made. After the training sessions, the researcher conducted face-to-face interviews with the participants, and the responses were recorded.

Data analysis

According to Moustakas (1994), identifying the phenomena being studied is the first step in the research process. The data was evaluated using Moustakas' phenomenological data analysis process after being gathered through phenomenological interviews with co-researchers who had seen the phenomena. In this study, the data obtained from the semi-structured interview form were tabulated and included in the study's results. While analyzing the data, common responses were tabulated, and different responses were separately addressed within the research. The obtained data were evaluated separately for different aspects of the study.

Reliability and ethics

Permission from ethics was obtained by Bartın University Ethics Commission (2023-SBB-0738). Persuasiveness is used for internal validity by Miles and Huberman (1994), while transferability and appropriateness are used for external validity. The degree to which a surveyor's observations and interpretations of a situation accurately reflect reality is known as internal validity. The generalizability of survey results is related to the external reality. To guarantee internal validity, Miles and Huberman's (1994) recommendations were considered. To ensure internal validity, the results of the study were reviewed in a way that was appropriate for the setting in which the data were collected. The results are self-consistent and significant.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Findings

In this part of our study, the responses given to the semi-structured interview form that were conducted with participant science teacher candidates after training are presented in tabular form. The interview form is organized under three main subtopics, which were listed as follows:

General information about participants
Opinions regarding the training received
Views on how it will contribute to the future professional qualifications of teacher candidates

In this section, answers to the interview questions related to these three main subtopics were summarized with the help of tables and graphs. Questions that can be answered with "yes" or "no" were expressed numerically and showed in the forms of tables and as pie charts, while participants' comments were explained as tables.

Answers to the first subtopic

The questions in this section are organized to gather general information about the participants. These questions correspond to questions 1, 2, 3, and 4 in the interview form. For the first question in the interview form, "Could you please introduce yourself?", we can state that a total of 19 participants are in the 4th grade of Science Education. The responses to the question 2, 3, and 4 are presented in Table 1.

Table 1.
Answers to the questions of first subtopic

Questions	Answers	
	Yes (%)	No (%)
Q2. Have you ever previously participated in training related to natural disasters?	26	74
Q3. Have you ever experienced a natural disaster in your lifetime?	63	37
Q4. Have you ever worked as a volunteer in a disaster area before?	11	89

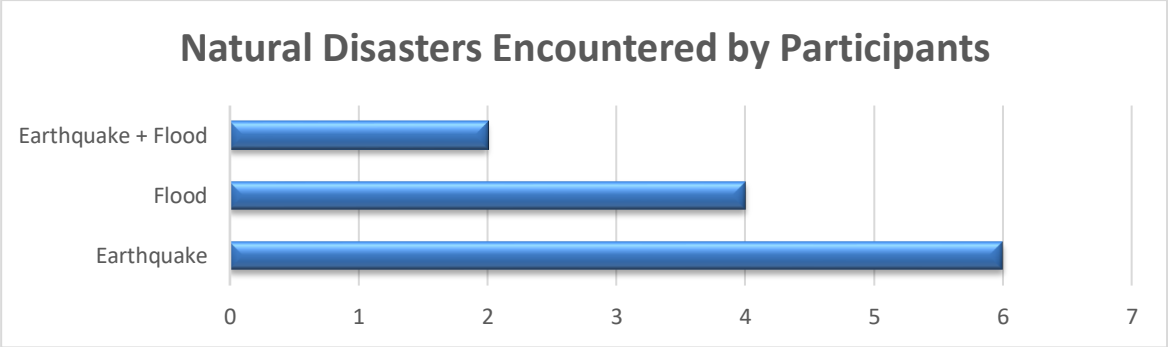
As can be understood from Table 1, most of the participants have not attended any disaster-related training before. Since this will be the first experience of candidate teachers in terms of this type of training, their opinions are important. A total of 14 participants have not attended any training before. The result we extracted from Table 1 shows that a large portion of the science teacher candidates have encountered a natural disaster before. Most of the participants have never volunteered in a disaster area before. Only two of them answered yes to this question. Both have participated in the work carried out after the earthquake centered in Kahramanmaraş on February 6, 2023. Both participants stated that they took part in the distribution of food and tents.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 2.
Content, year and scope of the training attended by science teacher candidates who have attended a training before

Contents	Years	Scope
How to respond to earthquakes and fires	2023	Theory and practice
Earthquake and fire	2023	Theory and practice
Earthquake fire flood	2023	Theory and practice
Earthquake volunteering	2023	Application
Fire and earthquake	2021	Theoretical

Table 2 shows that the trainings that participating science teacher candidates have received before are generally about earthquakes. This allows these participants to evaluate this training in more detail. Even though they are few, science teacher candidates who have attended a training before also offer a different perspective to the study.



Graph 1. Rates of natural disasters encountered by participants

When we look at the rates of natural disasters, they have encountered from Graph 1, it can be seen that earthquake is the most encountered natural disasters. The number of participants who encountered two different natural disasters is just two.

Table 3.
Some of the participants' previous experiences with natural disasters

Participant code	Experiences of participants about natural disasters
P1	I realized we were unprepared and then I realized we were inadequate in case of intervention.
P3	We were shaken by the earthquake. We didn't know what precautions to take. We noticed it. We didn't leave the house during the flood. We tried to be more cautious after the earthquake
P4	I have encountered earthquakes that were not very strong. My first thought during an earthquake was to inform my family and get out of the house.
P8	It was the day I first learned about the earthquake when I was in primary school. My mother

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	had noticed it. She had prepared some blankets. After the shaking had passed, we went outside.
P13	I realized that I really didn't have any experience during the earthquake. I went downstairs without doing the "Drop-Cover-Hold" procedure during the earthquake, I can't talk about my experience.
P15	It was so bad I don't want to remember it.
P16	Even though it was magnitude 4.2, I was very scared and I remember shaking a lot. I still remember the fear because it was my first time experiencing it and I was very young.
P18	It was bad. May God not let it happen to anyone. What is said and what is experienced are never the same.

As can be seen from Table 3, science teacher candidates do not know what to do when they encounter natural disasters. It can be said that even science teacher candidates who know what to do respond that they panic.

Answers to the second subtopic

This section includes the views of science teacher candidates related to the training they have attended. The questions in this section correspond to Questions 5, 6, 7, 8 and 9 in the interview form.

Table 4.
Some of the responses to Question 5 on the interview form: 'What were your thoughts about going to a disaster area as a volunteer before receiving this training?'

Participant code	**Answers to the Q5**
P1	I said I would abstain but now I think I will volunteer.
P2	I don't plan on volunteering without training.
P5	I was prejudiced against going to a disaster area as a volunteer because I didn't know what kind of aid the area would provide.
P6	I would like to go but I was not competent and knowledgeable about the subject, so I think I would not be effective.
P7	I don't think it's a good idea. You should go after getting volunteer training first.
P8	I thought that AFAD volunteers were doing difficult work under the rubble, I could not think of myself as an AFAD volunteer.
P9	I do not think it is right to go to a disaster area voluntarily before receiving this training because we can only help in such crisis areas if we are educated and conscious.
P10	Actually, I had some fears, both physically and psychologically, I think I won't be able to do it.
P12	I was willing to join before, but I had questions about how to proceed.
P15	I worked in the disaster area because I thought I should
P16	It was something I had already thought about, and with this training my desire increased even more.
P18	I was thinking I wouldn't go much. I wouldn't eat because I wouldn't feel enough.
P19	I had some fears. I thought I would have a hard time if I went voluntarily.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

When we examine Table 4, the majority of science teacher candidates have a positive view on the idea of volunteering, but they are afraid of not being able to help due to their inexperience and lack of knowledge.



Graph 2. The percentage of responses to the 6th question in the interview form, 'Have you changed your mind about going as a volunteer after receiving this training?'

According to Graph 2, more than half of the participants changed their minds about volunteering after the training. However, it is not right to comment by looking only at this graph. When it was asked the participants why their ideas have changed or not, it was seen that many participants said they did not change their ideas, because they were already willing to work as volunteers and that they continued to think positively about volunteering. Table 4 represents their ideas in detail and clearly. For this reason, it can be said that the ratio of participants who did not consider volunteering after the training is quite low.

Table 5.
Some of the answers given to the 6th question of the interview form, 'Have you changed your mind about going as a volunteer after receiving this training? Why?'

Participant code	**Answers to the Q6**	
P1	Yes	After gaining knowledge on these issues, my desire to give benefits increased.
P2	No	My opinion has not changed for now, but I can help with matters such as material, spiritual, clothing and food.
P3	Yes	After learning what kind of work was being done in the disaster area, my willingness to go increased.
P4	Yes	It has changed positively because we have gained knowledge
P6	Yes	I have gained more knowledge about the subject and I would like to see myself in the disaster area.
P7	No	After receiving volunteer training, I will go to the disaster area. I wanted to go there before receiving training, but my mind has not changed.
P8	Yes	I learned that AFAD volunteers do not only work in the debris field, but also systematically work in many areas in search and rescue operations.
P10	Yes	I still have the fears I mentioned, but when I participate in these studies, it will be nice

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

		to do something for people and help someone, so I changed my mind.
P11	No	I think this education is not enough to go there. Personal characteristics of a person are also an important factor for this. I do not see that competence in myself right now.
P12	No	Actually, it can't be said that it has changed. I wanted it to be like before. Helping people makes me happy.
P13	No	I already like helping people as a volunteer and as a person from Kahramanmaraş, I know how important this is.
P14	Yes	After the training, my awareness increased, and I want to go as a volunteer.
P16	Yes	Because I think I'm more knowledgeable now
P18	No	It hasn't changed much, but education has added a lot to me. I couldn't get over the effects of the earthquake. I think I need time.

Table 6.
Some of the answers given to the 7th question in the interview form, 'What was the most neglected issue or practice in the training?'

Participant code	**Answers to the Q7**
P1	The use of the latest technology for disaster recovery efforts caught my attention.
P3	Microphone and video device system regarding what they can do after an earthquake
P4	We had the chance to apply fire extinguishing application.
P5	It was a device that detected very small movements of people trapped under rubble after an earthquake.
P6	The tools and equipment used during the disaster were remarkable, especially the airbags.
P8	We learned how to set up an earthquake tent, it was a nice and permanent event.
P9	There was a tent-building practice, and other cutting and similar materials and tools were used at the same time.
P10	The tents set up during the disaster really caught my attention.
P12	Common mistakes during the earthquake caught my attention.
P14	The part about setting up the tent really caught my attention, I had no idea before.
P15	Power of stone cutting machine.
P16	The tools shown caught my attention.
P17	The stone cutting activity was the most enjoyable activity.
P18	The fire extinguishing part caught my attention.

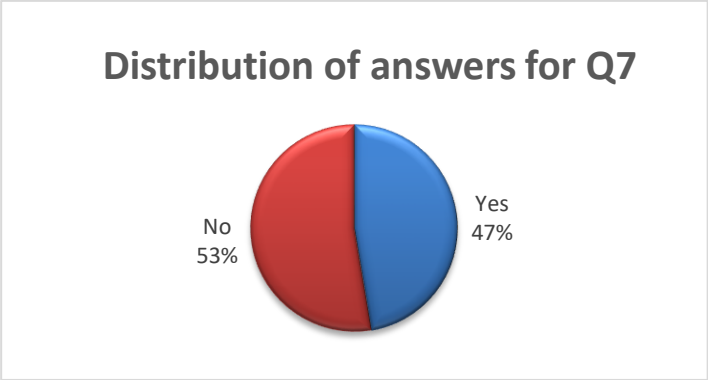
As can be seen from Table 6, the most striking points of the training are the tent-setting and rescue equipment. The fire-fighting drill is another notable point.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 7.
Some of the answers given to the question "Have you encountered any mistakes that we thought were true about natural disasters or what needed to be done?" which is a continuation of Question 7 in the interview form.

Participant code	Answers to the Q7-contiunation	
P2	Yes	With this information I have confirmed what I thought was wrong.
P4	Yes	I learned that you should not squirt water on burning oil in a pan.
P6	Yes	I realized that I had some misinformation about using a fire extinguisher or device.
P7	Yes	I learned the truth about where we can hide during an earthquake.
P9	Yes	I learned that some areas that we know to be safe are not actually safe when we practice trap and hold.
P11	No	I had a general grasp of what was said in the training.
P12	Yes	I thought that if we stayed in soft-sided places during an earthquake, it would be better to avoid being affected by the impact, but this was wrong.
P13	Yes	Trying to leave the building during an earthquake, even though I knew the truth, would cause so many people to be in chaos at that moment.
P14	No	I just realized the importance of wearing a seat belt on long bus journeys.
P16	Yes	I learned the truth about my incomplete knowledge of our stance during the earthquake.
P19	Yes	I learned that if the building is solid, you should not go out directly during an earthquake.

As can be seen from Table 7, science teacher candidates had the opportunity to correct their mistakes that they knew as true, with the help of this training.



Graph 3. The percentage of responses to the 7th question of the interview form, 'Have you ever encountered any mistakes that we thought were true about natural disasters or what needed to be done?'

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 8.
Some of the answers given to the question "What are your views on education in general?" which is a continuation of Question 8 in the interview form

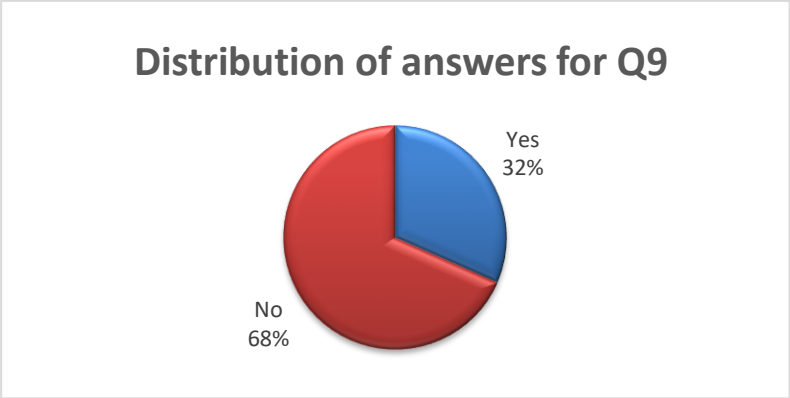
Participant code	Answers to the Q8
P2	The training was quite sufficient and useful for us. I would like to participate in such trainings voluntarily.
P3	It was a useful and practical training that you can experience.
P4	When I evaluate the training in general, it was informative. However, I am not very satisfied with its permanence. I would like to participate in such a training again.
P5	It was a useful training, we learned the features and usage of some devices. I think it is important information to help during and after a disaster.
P6	The training was very nice and effective. I would participate again. I would also like to receive training in other areas.
P8	The training was productive, we learned how to manage crisis moments.
P9	The training was efficient, especially the practice after the theoretical knowledge increased the permanence. I would join
P10	It was a very useful and beneficial training. I would love to take it again if I could. Even if I don't volunteer in the light region, I will have basic information when faced with such a situation.
P12	We learned how to set up a tent and how to behave when faced with a disaster.
P13	I really didn't know that AFAD had so many tools in terms of education. I always participate in the training again.
P14	Yes, I think it was a very useful training, it was a training of great importance in terms of raising awareness.
P16	The training was useful and good. I would consider attending again. The tools used in disasters were remarkable and informative.
P18	I liked it very much. It was the first time I received such training. I learned a lot. I would like to participate.
P19	I think it helped me to raise my awareness and improve myself.

It can be understood from Table 8 that all the participants were satisfied with the training. As a continuation of this question, when it was asked whether they wanted to participate in such training again, all the science teacher candidates stated that they would participate and that they would be happy about it. Moreover, they stated that they became more conscious at the end of the training, and they have expressed their satisfaction with the process.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 9.
Some of the answers given to the question 'Was there any activity or information that you thought should have been included in the training but was not?' which is a continuation of Question 9 in the interview form

Participant code	**Answers to the Q9**	
P1	Yes	I would expect there to be an event or information transfer about floods in education.
P4	No	Considering the duration, it was an event with maximum efficiency.
P6	Yes	It would be nice if there was a longer period and reenactments could be made of events that can be encountered in the fields.
P7	No	However, this training can be given as a compulsory course.
P10	Yes	There is not much information given about what to do in case of flood.
P11	Yes	Could be done for earthquake drill
P17	No	There was enough content
P19	No	We have completed all activities from equipment introduction to theoretical information, fire extinguishing to concrete blasting.



Graph 4. Response rates to question 9 of the interview form: 'Was there any activity or information that you thought should have been included in the training but wasn't?'

It is understood from Table 9 and Graph 4 that the participants were quite satisfied with the training. Among the suggestions made, it is noteworthy that there should be more systematic training, and that more extensive information should be provided about different natural disasters.

Answers to the third subtopic

In this section, it was tried to reveal the views of the prospective teachers on how the training they attended would contribute to their future professional competence. The answers to Question 10 in the interview form were tabulated and included in the study.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 10.
Responses to the question "What kind of impact do you think this training will have on your teaching career?"

Participant code	Answers to the Q10
P1	I learned how to intervene correctly in case of a disaster at school.
P2	I learned the information you knew wrongly and learned how to help or ask for help when a disaster occurs.
P3	I can use it as a permission letter to educate students and raise awareness.
P4	Considering that we will be science teachers, the event was a valuable event for me in every way. I would like to share the practical information given to me with my students in the future.
P5	I think you can raise more conscious students who know what to do during and after a disaster.
P6	In the future, I will share with them the knowledge and experience I have gained here and encourage them in this regard.
P7	When I become a teacher, I intend to teach the information I have learned to everyone.
P8	I don't want to learn details about earthquakes, such as traps, etc. It will make it easier for my students to answer their questions.
P9	I think we can raise more conscious students.
P10	We have gained enough knowledge to provide at least basic information to our students in the classroom in the future, and in this sense, it will provide students with awareness about natural disasters.
P11	I will take this training to my own students in the future, it is an education that will be effective for them and their environment.
P12	I think that not only teachers, but also conscious citizens should have this information.
P13	When it is my turn to explain these issues to my students, I will emphasize my experiences and how serious the issue is regarding what to do and what not to do.
P14	I pass on what I have learned to my students. It has also made them aware of this issue.
P15	I think people are more conscious when approaching a disaster or an event.
P16	I think it will be useful not only in teaching but also in many aspects of our lives. If I teach in an earthquake zone, I think I can inform and raise awareness of the students and parents there.
P17	I can say that it was a memory that I can tell you about in the future.
P18	I can give more information to the students in class. There are many details. The simplest one is that when the fire extinguisher is empty, it should be laid on its side.
P19	I know that in my future professional life, I can raise awareness in my own students. I can visit the AFAD center while teaching the appropriate gains in the science curriculum.

When we look at Table 10, the general view is that the participants will benefit from this training in their teaching careers. Science teacher candidates stated that they became more confident in transferring the knowledge and awareness they gained to their students in the future. They also stated that they became more conscious about how to intervene in the event of a disaster at school.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion, Conclusion and Recommendations

There is a significant overall lack in training related to disaster prevention, and while training has developed a positive attitude towards disaster prevention, it has been observed that students' knowledge and skill levels remain low (Wang et al., 2012). Students who have previously participated in any disaster response teams or have received first aid training demonstrated higher levels of disaster preparedness compared to students who had not received any training A study conducted with prospective classroom teachers indicated that naming school-based disaster training as “disaster education year” and “disaster drill year” positively influenced science teacher candidates' perceptions of disaster awareness (Goddard, 2017). . In training related to natural disasters involving university students, it has been noted that, in addition to providing theoretical and practical knowledge, environments should be created for students to express their emotions, and emotional support should be provided (Demir-Yıldız and Demir-Öztürk, 2023). As a result of the study, it was observed that the majority of the participating science teacher candidates have not received prior training. It is noteworthy that the participants who are in their final year of university have not taken additional training in a country where natural disasters occur quite frequently, despite having received education on this topic. This indicates that the efforts made in this area are inadequate. In this context, we see that science teacher candidates who had previously received training mainly focused on earthquakes. While we are all aware of the importance of earthquake training, it is essential not to overlook that various natural disasters can occur, and our science teacher candidates need to be prepared for these situations as well. Being prepared and conscious of natural disasters comes from education. The opinions of science teacher candidates who have experienced a natural disaster before show that our participants do not possess sufficient knowledge about what to do during a disaster. Similar results have emerged in various studies (Sözcü, 2020). For the participants who have realized their own inadequacies based on their experiences, this training provides a different perspective in this regard.

Another finding is that science teacher candidates view volunteering positively, but they hesitate to get involved due to feeling inadequate. This suggests that if adequate training is provided and people become more conscious, the number of volunteers who can help during a disaster will also increase. This, in turn, will facilitate a quicker response in a disaster situation, making interventions easier and minimizing loss of life and property. Additionally, many of our participants have changed their mindset about the idea of volunteering after this training, which further supports our earlier conclusion. Other studies have also shown that AFAD training increases willingness to volunteer (Arıcı, 2021). While different sections caught the attention of science teacher candidates during the training, they generally reported that the training was successful and productive. Practical training sessions, such as tent pitching and fire extinguishing drills, were of particular interest to the participants. Furthermore, seeing the use of tools and equipment by search and rescue teams helped them better understand the importance of utilizing technology in these operations. They frequently expressed that they have become more conscious in this regard. Beyond the practical activities, many participants found the opportunity to correct misconceptions during the theoretical lessons. Finally, when the science teacher candidates about their thoughts on how this training could create a difference in their teaching careers, very positive responses have been received. Science teacher

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

candidates have realized the importance of becoming more conscious for their future students, particularly emphasizing that as science teachers, they need to act more diligently in this regard. While all teachers bear responsibility for sustainability and disaster education, it would not be incorrect to say that it becomes particularly significant for science teachers when examining the curriculum (Park, 2020). Considering all this information, we can say that the participating science teacher candidates found the training beneficial. They also expressed their desire to participate in such training opportunities in the future. A few science teacher candidates stated that they wanted to engage actively in this area by conducting research without waiting for such training to be provided, indicating that they have seen the importance of these training courses more clearly. This suggests that as such training sessions continue, the number of participants will increase, leading to greater overall awareness among individuals.

In today's world, in addition to the reality that people from different geographical areas are under various types of natural disaster threats, Turkey occupies a position where natural disasters occur much more frequently and with greater variety due to its geographical location and characteristics (Yılmaz, 2005). The types of disasters are classified into six main groups by the Disaster Research and Epidemiology Center: geophysical, hydrological, meteorological, climatological, biological, and space-related (Mata-Lima, Alvino-Borba, Pinheiro, Mata-Lima, and Almeida, 2013). It is noted that in Turkey, meteorological disasters include hail, floods, inundations, frost, forest fires, drought, heavy rainfall, strong winds, lightning, avalanches, snow, and storms (Yılmaz, 2022). The natural disasters experienced are ranked in terms of the number of damaged settlements as follows: earthquake, landslide, flood, rockfall, and forest fires (Gökçe, Özden, and Demir, 2008). When assessing the destruction caused by natural disasters in terms of human and material losses, it is observed that the type of disaster leading to the most losses is earthquakes. On average, a large earthquake occurs approximately once every five years in Turkey, resulting in significant human and material losses (Benli et al., 2018). In a developing and constantly changing world profile, societal needs are continuously being renewed. The systematic movements resulting from the changes and developments most significantly affect the field of education. In this sense, the transformation of a workforce that can respond to and keep pace with the desires, needs, and expectations of the changing world can only be achieved through education (Doğru, 2019). It is crucial to nurture individuals who can meet the needs and expectations of society, who can utilize technology in accordance with the requirements of the information age, and who are prepared and equipped for potential disaster situations. From this perspective, it becomes facilitative for every individual to have knowledge about natural disasters, to be educated, and to attain awareness, thereby helping to protect against the potential damages that disasters may cause (Koç, 2013).

In conclusion, it was believed that such training should be conducted more frequently. Although there are courses on sustainability and natural disasters in teacher education faculties, it was emphasized that practical training provided by institutions like AFAD should also be disseminated widely from teacher education faculties and conducted regularly. This study was conducted with 19 science teacher candidates. Training and studies with a larger participant group would support the findings of this research. Additionally, expanding the scope of the training would benefit both the participants and contribute to research in the field

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

AFAD, (2022) https://www.afad.gov.tr/afad-hakkinda#

Akar, S. (2013). The impact of natural disasters on public finance and macroeconomy: Turkey case. .*Journal of Management and Economics Research, 21*(2013), 185-206.

Arıcı, B. (2021). Opinions of Turkish Language Teacher Candidates on AFAD Volunteering Trainings Conducted in Community Service Practices Course. *Ssd Journal, 6*(25), 319-328.

Atalay, İ. (2004). Doğa Bilimleri Sözlüğü Coğrafya-Ekoloji-Ekosistem. Meta Basım

Ateş, H. (2019). Analysis of Science Course Curriculum in Terms of Sustainable Development Education. *Van Yüzüncü Yil University Faculty of Education Journal, 16*(1), 101-127.

Atmaca, A. C., Kiray, S.A., and Pehlivan, M. (2018). Development of a Measurement Tool for Sustainable Development. *International Journal of Assessment Tools in Education, 6*(1), 80-91.

Benli, H. Bacanlı, M., Gündoğdu, Ş. T., Yaman, M. M., Esin, M., Gökçe, O, Karacameydan, N., Kadirioğlu, F.T., Kuterdem, N. K., Zorbozan, S., Sevim, E. ve İlgen, H.G. (2018). Türkiye'de Afet Yönetimi ve Doğa Kaynaklı Afet İstatistikleri. Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Yayınları.

Bilen, E., and Polat, M. (2022). Opinions of prospective teachers on earthquake awareness. *Turkish Journal of Earthquake Research, 4*(1), 155-173.

Chung, S. C. and Yen, C.-J. (2016). Disaster Prevention Literacy Among School Administrators and Teachers: A Study on the Plan for Disaster Prevention and Campus Network Deployment and Experiment in Taiwan. *Journal of Life Sciences, 10,* 203-214.

Çobanoğlu, O. and Türer, B. (2015). Determining the Sustainable Development Awareness of Science and Social Studies Teachers. *International Journal of Turkish Educational Sciences, 2015*(5), 235-247.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall.

Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Demir Yıldız, C. ve Demir Öztürk, E. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Depreme İlişkin Metaforik Algıları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6(*3), 308-316.

Dikmenli, Y., and Yakar, H. (2019). Examining the disaster awareness perception levels of prospective teachers. *Van Yuzuncu Yil University Faculty of Education Journal, 16(*1), 386-416.

Doğru, D. (2019). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Doğal Afetlerin İnfografikler ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Dersin Tutumuna Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Er Nas, S. and Şenel Çoruhlu, T. (2017). The Concept of Sustainable Development from the Perspective of Prospective Science Teachers. *Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal, 14*(1), 562-580.

Ergünay, O. (1996). Afet Yönetimi Nedir? Nasıl Olmalıdır? TÜBİTAK Deprem Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 263-272.

Goddard, S. (2017). *Disaster Preparedness Knowledge, Beliefs, Risk-Perceptions, and Mitigating Factors of Disaster Preparedness Behaviors of Undergraduate Students at A Large Midwest University*. (Doctoral dissertation). Still University of Health Sciences.

Gökçe, O., Özden, Ş. ve Demir A. (2008). Türkiye'de Afetlerin Mekânsal ve İstatistiksel Dağılımı. Afet Bilgileri Envanteri. Ankara: Bayındırlık ve İskân Bakanlığı Yayınları.

Guler, A., Halicioglu, MB, and Tasgin, S. (2015). Qualitative research methods: in social sciences (theory, framework, practical suggestions, 7 different qualitative research approaches, quality and ethical issues). Distinguished Publishing.

Jang, J.H., and Ha, K.M. (2021). Inclusion of children with disabilities in disaster management. *Children*, 8(7), 581. https://doi.org/10.3390/children8070581

Alemdar Zihni, Z., Yuzuak, A.V. ve Öcal, Z.M. (2025). Examining the effect of AFAD training on science teacher candidates' perceptions towards natural disasters. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1514-1536.
DOI. 10.51460/baebd.1601499

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Jonidi Jafari, A., Baba, M., and Dowlati, M. (2018). Disaster risk assessment in health centers of Iran University of medical sciences in functional, nonstructural and structural components in 2015-2016. Iran. *Occup. Health J.*, 15(1), 76–85.

Karaçayır, F. (2022). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Doğal Afetlerin Hareketli İnfografikler ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Dersin Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş, U. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğal Afet Kavramlarına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(3), 735-751.

Koç, H. (2013). Türk Basınının Doğal Afetlere İlişkin Bakış Açısını Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme. *Journal of World of Turks, 5*(2), 121-137.

Kortak, V. (2023). Examining the attitudes of social studies teacher candidates towards disasters. *Journal of Disaster and Risk, 6*(2), 448-463.

Li, J., Xia, H., Qin, Y., Fu, P., Guo, X., Li, R., and Zhao, X. (2022). Web gis for sustainable education: Towards natural disaster education for high school students. *Sustainability*, *14*, 2694. https://doi.org/10.3390/su14052694

Marshall, C., and Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Mata-Lima, H., Alvino-Borloa, A., Pinherio, A., Mata-Lima, A., and Almedia, J. A. (2013). Impacts of Natural Disasters on Environmental and Socio-Economic Systems: Whats Makes the Difference? *Ambiente and Sociedade, 14*(3), 45-64.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ministry of Environment and Urbanization, (2008). Environmental Impact Assessment Regulation. Official Gazette, 26939.

Ministry of National Education, (2018). http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325

Ministry of National Education, (2024). https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi

Mızrak, S. (2018). Education, Disaster Education and Disaster Resilient Society. *Muğla Sıtkı Koçman University Journal of Faculty of Education, 5*(1), 56-67.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

Otto, K.-H. (2009). Von Naturrisiken und Sozialkatastrophen – zur didaktischen Neukonzepti-on eines traditionellen Themas im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education,* 37(1).

Özkazanç, S. and Yüksel, U.D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 745-753.

Park, W. (2020). Beyond the 'two cultures' in the teaching of disaster: or how disaster education and science education could benefit each other. *Educational Philosophy and Theory, 52*(13), 1434–1448. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1751126

Şengün, H. and Küçükşen, M. (2019). Why is disaster management education necessary? *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute, 33*(46) , 193-211 .

Sözcü, U. (2020). Disaster Education in Turkey: Trends in Theses and Articles between 2003 and 2020. *Journal of Pedagogical Research, 4*(3), 418-441.

Sözcü, U. (2020). Natural disaster literature curriculum proposal. *Journal of Disaster and Risk, 3*(1), 70-79.

Sözcü, U., and Aydınözü, D. (2019). Examining the natural disaster literacy levels of pre-service teachers according to some variables. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE),* 40, 79-91.

Steiner, C., and Thimm, A. (2009). Von Naturereignissen zu Naturkatastrophen: soziale, wirtschaftliche und politische Implikationen der Krisenentstehung in der Dritten Welt. In G. Meyer (Hrsg.), *Katastrophen in der Dritten Welt: soziale, wirtschaftliche und politische Folgen 7*(17). Mainz: Universität Mainz.

Alemdar Zihni, Z., Yuzuak, A.V. ve Öcal, Z.M. (2025). Examining the effect of AFAD training on science teacher candidates' perceptions towards natural disasters. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1514-1536.
DOI. 10.51460/baebd.1601499

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1514-1536.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tan, Y., Liao, X., Su, H., Li, C., Xiang, J. and Dong, Z. (2017). Disaster Preparedness Among University Students in Guangzhou, China: Assessment of Status and Demand for Disaster Education. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 11*(3), 310-317.

Toprak, E. (2021). Phenomenology. In Çelebi, M. (Ed.), Qualitative Research Methods, (pp.32-32-37). Ankara: Pegem Academy.

Torani, S., Majd, P.M., Maroufi, S.S., Dowlati, M., and Sheikhi, R.A.(2019).The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *J. Educ. Health Promot.*, 8(1), 85. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_262_18

Torlak, V. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğal Afetlere Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 15*, 830-845.

Tunç, GA (2015). Investigation of science teacher candidates' ethical approaches towards the environment and their attitudes towards sustainable environment. Master's Thesis, Adnan Menderes University, Institute of Science.

United Nations Türkiye, (2022). https://turkiye.un.org/tr/sdgs

Uşak, M., Şensoy, Ö., Yıldırım, H. İ., ve Hançer, A. H. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Deprem Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 35-46.

Wang, M., Wei, D. Y., Zhu, X. L., and Yi, N. (2012). An İnvestigation on Disaster Prevention Literacy of Secondary School Teachers in China. *Journal of Educational Studies, 5*, 12.

WCED (1987). World Commission on Environment and Development. Our Common Future, Oxford University press, Oxford.

Yalçın, E. (2021). A New Reality at the Edges of the World: Sustainability. Edu 7: *Yeditepe University Faculty of Education Journal, 10*(12), 111-114 .

Yapıcı, M. (2003). Sustainable Development and Education. Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences 5 (1), 225-230.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2005). Türk Kamu Yönetiminin Sorun Alanlarından Biri Olarak Afet Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2022). 2020'de Türkiye ve Dünyada En Sık Görülen Doğal Afetler. Afet Yazı Dizisi. Retrieved from, https://tatd.org.tr/afet/afet-yazi-dizisi/2020de-turkiye-ve-dunyada-en-sik-gorulen-dogalafetler/

Zhu, T. T. and Zhang, Y. J. (2017). An İnvestigation of Disaster Education in Elementary and Secondary Schools: Evidence From China. *Natural Hazards, 89*(3), 1009-1029.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Türkiye'de Geometri Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgıları Üzerine Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Betimsel Analizi[1]

The Descriptive Analysis of Scientific Research on Geometric Misconceptions Published in Turkey

Ali İhsan MUT, Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi, aliihsanmut@gmail.com

Mustafa LEZGİ, Uzman, Öğretmen, MEB, lezgim850@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 12 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] Bu makale ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarının betimsel analizini yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde YÖK Tez Merkezinde bulunan tezler ve Dergipark veri tabanında bulunan bilimsel makaleler taranmıştır. Tarama sonucunda 2 doktora tezi, 46 yüksek lisans tezi ve 32 makale olmak üzere toplamda 80 çalışma araştırmanın amacı kapsamında incelenmesi uygun bulunmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmanın verileri, ilgili alan yazından faydalanılarak ve uzman görüşü alınarak geliştirilen bilimsel yayın sınıflandırma formu kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın kapsamını oluşturan bilimsel yayınlar; "*tür, yayın yılı, desen, örneklem grubu, alt öğrenme alanı ve amaç*" değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular frekanslar ve yüzdeler hesaplanarak tablolar aracılığıyla verilmiştir. Araştırmanın bulguları; geometri öğrenme alanında kavram yanılgılarının en çok yüksek lisans tezleri olarak çalışıldığını, 2018 ve 2019 yıllarında bu bağlamdaki çalışmalarda artışın olduğunu, çoğunlukla nitel araştırma deseninin benimsendiğini, çalışmaların ortaokul kademesinde yoğunlaştığını ve alt öğrenme alanlarından en fazla temel geometrik kavramlar ve çokgenler alt öğrenme alanlarına odaklanıldığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın kapsamını oluşturan bilimsel çalışmaların amacının en çok kavram yanılgılarını tespit etmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli tavsiyeler önerilmiştir.
***Anahtar Kelimeler**:* Geometri öğrenme alanı, Matematiksel kavram yanılgıları, Betimsel analiz.

Abstract. This study aims to conduct a descriptive analysis of research on misconceptions in geometry learning area in Türkiye. In this regard, theses available in YÖK Thesis Centre and articles in Dergipark database were reviewed. The search identified 80 studies, including 2 doctoral theses, 46 master's theses, and 32 articles, which were considered appropriate for analysis in relation to the research objectives and defined scope. The study utilized document analysis, a qualitative research method. A study publication classification form, developed based on literature and expert opinions, was used as the data collection tool. The scientific publications included in this study were analyzed based on the following variables: "*type, publication year, design, sample group, sub-learning area, and purpose.*" Descriptive analysis, a qualitative data analysis method, was used to analyze the collected data. The study's findings are presented in tables, including frequencies and percentages. The results point out that misconceptions in the geometry learning domain are most frequently examined in master's theses, with a notable raise in the number of studies in this area in 2018 and 2019. It was also found that qualitative research designs are predominantly devised, the studies focus primarily on the middle school level, and the sub-learning areas of basic geometric concepts and polygons received the most attention. Furthermore, it was understood that the primary purpose of the scientific studies included in the scope of the research is to identify misconceptions. In accordance with the findings of this study, a range of recommendations has been offered.
Key Words: Geometry learning area, Mathematical misconceptions, Descriptive analysis.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Extended Abstract

Introduction. Concepts hold a crucial place in geometry learning. One of the fundamental conditions for learning geometry is the accurate and comprehensible understanding of its concepts and the relationships between them (MEB, 2009). Besides, geometry is considered one of the most difficult subjects for students because it relies on abstract and undefined concepts like points, planes, lines, and rays. Other concepts in geometry are based on these fundamental concepts, so it's crucial to teach them to students clearly and accurately. However, according to the literature, a major reason for students' difficulties in geometry is the misconceptions they have in this context. A misconception is a belief held by the student over time, which frequently arises in various situations, is challenging to alter, and contradicts scientific facts (Erbaş et al., 2009).

When students learn new concepts, they build on the foundational knowledge gained earlier. (Yağbasan and Gülçiçek, 2003). Inadequate understanding of fundamental geometry concepts hinders the learning of subsequent topics (Çelik and Güneş, 2007). According to Ausubel (1968), "*learner's prior knowledge is the most influential factor in shaping their learning process*". Therefore, it is crucial for teachers to understand possible misconceptions in geometry and design their instructions accordingly.

The mathematics education literature reveals that studies exclusively analyzing misconceptions in geometry are limited. Therefore, this study aims to conduct a descriptive analysis of studies on misconceptions in geometry learning in Türkiye. Thus, the study's implications will guide researchers investigating misconceptions in geometry in Türkiye, highlighting its significance. Accordingly, the following research questions were investigated.

How is the distribution of studies on misconceptions in geometry learning area based on;
-types? -year? -design? -sample group? -sub-learning area? -purpose?

Method. The method of the study is document analysis. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was utilized. Since the purpose of this research is to examine studies on misconceptions in geometry learning area in Türkiye; 46 theses, 2 dissertations and 32 articles constitute the scope of this study. Descriptive analysis was employed to analyze data of the study. Since the sub-problems of the study are the pre-identified themes, the general trends of the studies examined (such as type, publication year, design, sample group, sub-learning area, and purpose) were systematically presented.

Findings. The findings reveal that most research on misconceptions in geometry learning area consists of master's theses (57.5%), however, dissertations represent the smallest proportion (2.5%). Furthermore, the largest number of studies in the master's thesis category was published in 2019, while the highest number for articles category was published in 2017. Moreover, most studies on geometry misconceptions used a qualitative approach (52.5%), while few used a mixed-methods approach (21.25%). It was found that nearly half of the studies are at the middle school level (46,25%). In addition, 30% of studies were conducted with pre-service teachers, 17.5% with secondary school students, and 7.5% with mathematics teachers.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Studies on misconceptions in geometry learning area predominantly focus on "*basic geometric concepts and constructions*" and "*polygons and quadrilaterals*" (each 28,75%). Besides, the percentages of studies conducted in the sub-learning areas of "triangles", and "solids" were found to be 20% and 15% respectively. Among the studies, 80% focused on identifying misconceptions, 5% examined both identifying misconceptions and their underlying causes, and 12.5% aimed to identify and eliminate misconceptions."

Discussion and Conclusion. Studies examining misconceptions (Adıgüzel et al., 2018; Dağ and Horzum, 2022; Kara, 2021; Özdemir Fincan, 2021) in mathematics education similarly indicate that master's theses are the most prevalent type of publication. This may be due to the broader scope of dissertations and fewer students enrolled in doctoral programs compared to master's programs.

In this study, a similar pattern with the studies by Dağ and Horzum (2022), and Kara (2021) was observed for publication years of studies on misconceptions in geometry. The increase for 2019 can be explained with the inclusion of "Misconceptions in Mathematics Teaching" course in primary education mathematics teaching curriculum in 2018, along with the inclusion of related courses in postgraduate programs. As seen in the study of Adıgüzel et al. (2018), most studies aimed to identify misconceptions, with the case study method predominating.

The distribution of studies by grade level showed that over half focused on middle school grades, consistent with the findings of Türkdoğan et al. (2015). This predominance can be explained with the fact that geometry instruction begins in middle school, making these students more prone to misconceptions. The limited research in elementary schools may stem from students being at the "visual level" of van Hiele's geometry thinking, where they grasp geometry primarily through visual and intuitive means (Duatepe Paksu, 2016).

The findings showed 16 studies on prospective teachers in elementary school mathematics programs and 3 on secondary school programs. In universities, the larger number of elementary education programs (106 vs. 14) in Turkey helps explain the greater focus on elementary mathematics education, as prospective teachers are more accessible.

The distribution of research across various sub-learning areas is influenced by the abstract nature of "basic geometric concepts", which lead to misconceptions. In polygons unit, particularly quadrilaterals, difficulties with definitions, properties, and classification contribute to the focus of many studies on this topic.

Most studies focused on identifying misconceptions, as also noted by Dağ and Horzum (2022) and Türkdoğan et al. (2015). While diagnostic studies are more common due to the time-consuming and extensive nature of addressing misconceptions, Ojose (2015) emphasizes that finding solutions is more important than mere identification.

Suggestions. Researchers are encouraged to conduct more comprehensive, solution-oriented studies, particularly at the doctoral level, that offer evidence-based strategies for addressing misconceptions in geometry education. There is also a need for research focusing on misconceptions with elementary and secondary school students, and secondary school mathematics teachers. Further studies on misconceptions in key areas, such as measurement, trigonometry, and circles, which are foundational to various mathematical topics, are recommended. Lastly, it is suggested that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

future research explore methods for addressing misconceptions in geometric topics, tailored to the specific pedagogical needs of different student populations.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Giriş

Günümüz dünyasındaki hızlı değişimin ve gelişimin büyük bir kısmının teknoloji ve bilimdeki gelişmelerden kaynaklandığı söylenebilir. Toplumların da bu değişim ve gelişime ayak uydurmasında eğitim etkili bir aracı konumundadır. Eğitim; kültürel, toplumsal, ekonomik vb. alanların gelişmesinde ve kalkınmasında önemli bir kurumdur (Dinçer, 2003). Bu nedenle, toplumdaki bireylerin; bilgi üretebilen, günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanabilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip, girişimci, problem çözme yetkinliği gösteren, kararlı, etkili iletişim kurabilen ve topluma ve kültüre katkıda bulunan özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b).

Eğitimin en önemli yapı taşlarından biri matematiktir. Matematiğin; (a) bireylere eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırması, (b) günlük yaşamın her alanında pratik yapma becerilerini geliştirmesi, (c) modern dünyayı şekillendiren teknoloji ve bilimin temelini oluşturması, (d) öğrencilerin soyut düşünme ve dolayısıyla analitik düşünme becerilerini geliştirmesi, (e) diğer akademik disiplinlerdeki başarıyı desteklemesi, (f) toplumdaki çeşitli formlardan ihtiyaçlara karşılık vermesi ve ekonomik katkılar sunması matematiğin eğitim sürecinde önemli bir yer tutmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle toplumların söz konusu değişimlere ayak uydurabilmesi ve eğitimde gelişmesi için matematik eğitimine önem vermeleri gerekir. Matematik eğitimi, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, sosyal ve fiziksel çevrenin anlamlandırılmasında, bilgi ve beceri kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Baykul, 2021). Matematik çok boyutlu bir bilim disiplini olduğundan farklı boyutlarını ele alan alt bilim dallarına ayrılmıştır. Matematiğin alt dallarından biri olan geometri; içinde bulunulan dünyayı, yaşanılan çevreyi tanımada ve anlamlandırmada önemli bir araçtır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). İnsanların çevrelerini ve günlük yaşamlarındaki ilişkileri anlamaya yönelik ilk adımları, geometri öğrenme sürecinin başlangıcına işaret edebilir (Ubuz, 1999). Günlük hayatta karşılaşılan nesnelerin şekilsel özelliklerini ve birbiriyle olan ilişkilerini anlamada geometri önemli bir araçtır. Dolayısıyla, geometri eğitimi bireylerin gelişimi için önemli bir yer teşkil etmektedir.

Geometrinin kazandırdığı beceriler vasıtasıyla öğrenciler problemleri anlamlandırıp analiz edebilir, çözebilir, düşüncelerini açıklayabilir, günlük hayat ile matematik arasında bağ kurabilir ve soyut kavramları daha kolay bir şekilde anlamlandırabilirler (Duatepe, 2000). Buradan hareketle, geometri öğretimi, bireylere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp bu bilgileri bireylerin günlük yaşama aktarabilmelerini ve karşılaşılan yeni durumlara uyarlamayı hedeflemektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen PISA ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından düzenlenen TIMSS öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve yetkinliklerini ölçen büyük ölçekli sınavlardır. Bu alanlardan biri de matematiktir. Türkiye, PISA sınavlarında matematik alanında uluslararası ortalamanın altında olup matematiğin alt dalı olan geometride ise matematik ortalamasının da altında olduğu görülmektedir. Benzer durum, Türkiye'nin 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında katıldığı TIMSS sınavlarında da görülmektedir. Bu sonuçlar ülkemizin hem TIMSS hem de PISA gibi uluslararası sınavlardaki matematik ve geometri öğrenme alanlarında başarı durumlarının istenilen düzeyde olmadığına işaret etmektedir (Çepni, 2016). Bu sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de geometri öğretiminde ciddi sorunların olduğu söylenebilir.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Olkun ve Aydoğdu (2003), öğrencilerin geometri öğrenme alanında başarısız olmalarının sebepleri olarak; geometrinin bazı temel konularının son ünitelerde olması dolayısıyla bu konuların öğretiminin müfredat olarak yetiştirilememesini, öğretmenlerin geometri öğretiminde yanlış öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrencilerin geometriyi kural, formül veya şekil adı ezberleme olarak görmelerini sıralamaktadır. Okur (2006) ise öğrencilerin geometride istenen düzeyde başarılı olamamalarını öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olmamasına, geometriye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, geometrik düşünme yapısına sahip olmamalarına ve geometrinin günlük hayattaki kullanım alanlarını bilmemelerine bağlamaktadır. Oysa geometri konularının işlevsel özelliklerini ele alıp geometriyi ilişkiler ağı olarak etkin bir şekilde öğretmek mümkündür. Kaldı ki geometrinin gündelik hayatta kullanım alanları da oldukça fazladır (Olkun ve Aydoğdu, 2003).

Geometri öğreniminde kavramlar önemli bir yer teşkil etmektedir. Geometri öğrenmenin önemli şartlarından biri, geometrik kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri doğru ve anlaşılır bir şekilde öğrenmektir (MEB, 2009). Matematik dersinin öğretim amaçlarından biri de öğrencilerin; matematiksel kavramları anlamaları, bu kavramları günlük yaşamda kullanabilmeleri ve söz konusu bu kavramları farklı temsil şekilleriyle ifade edebilmeleridir (MEB, 2018a, 2018b). Geometrinin temelleri nokta, düzlem, doğru, doğru parçası, ışın, vb. gibi soyut ve tanımsız kavramlar üzerine kurulduğu için geometri, öğrencilerin en çok öğrenme güçlüğü çektiği derslerin başında gelmektedir. Diğer kavramlar da bu temel kavramlar üzerine kurulu ve birbiri ile ilişkilidir. Dolayısıyla, geometri öğretimine başlarken öncelikle bu temel kavramların öğrencilere anlaşılır ve doğru bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar (Akuysal, 2007; Ay, 2014; Ayaz, 2016; Başışık, 2010; Çekiç, 2018; Dağlı, 2010; Kaya, 2018; Özkan, 2019; Parlak, 2019; Yılmaz, 2019) çerçevesinde öğrencilerin geometri dersinde başarısız olmalarının önemli bir nedeni de öğrencilerin geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgılarıdır. Kavram yanılgısı; öğrencinin zihninde uzun süreden beri doğru olarak düşündüğü, birçok durumda ortaya çıkan, değişmesi zor ve bilimsel gerçeklerle çelişen kavramlardır (Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy, 2009). Geometri öğretim programı, doğrusal ve sarmal yaklaşım modelleri baz alınarak tasarlandığından dolayı yeni bilginin etkili bir şekilde öğrenilmesi ön öğrenmelerin yeterli düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğine bağlıdır. Yağbasan ve Gülçiçek (2003), yeni konuların öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin karşılaşmış oldukları yeni kavramları önceden sahip oldukları bilgilerinin üzerine yapılandırdıklarını belirtmektedir. Çelik ve Güneş (2007) temel geometri kavramlarının yeterince iyi öğrenilmemesinin, ilerleyen konuların anlaşılmasını ve öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, yeni öğrenmenin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin önceki öğrenmelerinde edindikleri kavram yanılgıları giderilmelidir. Ausebel (1968, s. 68), öğrenmeyi belirleyen en önemli faktör olarak öğrencinin mevcut bilgi düzeyine işaret etmiş ve bu düzeyin doğru bir şekilde belirlenmesinin ve buna uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesinin, etkili öğrenmenin temel koşulu olarak vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin geometri konularında öğrencilerde oluşabilecek muhtemel kavram yanılgılarını önceden bilmesi ve öğretim planlamasını bu çerçevede düzenlemesi önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, özel olarak geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları odaklı çalışmaların analizlerini gerçekleştiren herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. İlaveten,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Türkiye'de geometri öğrenme alanında yapılmış olan kavram yanılgısı çalışmaları için genel bir bakış açısı sağlaması ve bu alanda ne tür kavram yanılgısı çalışmalarına ihtiyaç olduğunu ortaya koyması bakımından, mevcut çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada geometri öğrenme alanında kavram yanılgısı odaklı çalışmalar tematik olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada sadece geometri öğrenme alanında yapılan kavram yanılgıları çalışmalarının tematik olarak incelenmesine odaklanılmıştır. Matematiğin bütün öğrenme alanlarında çok sayıda ve çeşitlilik gösteren bir kavram platformu bulunmaktadır. Bu zenginlik geometri öğrenme alanı için de söz konusu olup söz konusu bu durum, öğrencilerin geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları yaşama olasılıklarını artırmaktadır. Ayrıca, geometri öğrenme alanındaki kavramların hiyerarşik ve yığılmalı doğası öğrencilerin bu kavramları anlamlı şekilde öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin hâlihazırda edinmiş oldukları bilgilerin, sonraki öğrenme süreçleri için bir temel oluşturacağı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada elde edilen bulguların ve çıkarılacak sonuçların, geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının geometri öğrenme alanında kavram yanılgılarıyla ilgili hangi konularda ve hangi bağlamda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna işaret etmesi de bu çalışmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Sonuç olarak, geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizinin önemi, bu çalışmaların hem teorik hem de pratik düzeyde büyük katkılar sağlamasından kaynaklanır. Bu tür analizler, eğitimcilerin ve araştırmacıların, geometri öğretiminin daha etkili, öğrenci odaklı ve doğru şekilde tasarlanmasına yönelik bilgi edinmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin geometriye dair yanlış anlamalarını doğru şekilde ele alarak daha başarılı öğrenme süreçleri için bir temel oluşturur. Bu çerçevede, bu bilimsel çalışmanın bulgularının, sonuçlarının ve önerilerinin, geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları üzerine bilimsel araştırma yapmak isteyen araştırmacılara rehberlik etmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı "*Türkiye'de geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarının betimsel analizini yapmaktır*". Bu amaç özelinde aşağıda bulunan araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar araştırma desenlerine (*nitel-nicel-karma*) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar örneklem gruplarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar alt öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar amaçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Yöntem

Araştırmanın metodu

Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgılarıyla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları incelemeyi amaçlayan bu araştırma, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak tanımladıkları doküman analizinin, incelenmek istenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi sağlayan yazılı materyalin sistematik bir şekilde incelenmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Çepni (2014) doküman analizi yöntemini, belirli bir amaca ulaşmak için mevcut kaynakları tespit etme, her bir kaynağı dikkatle inceleme, not alma ve bu notlar üzerinden değerlendirmeler yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Hoepfl (1997) günlüklerin, dergilerin, gazetelerin, mektupların, kitapların ve alanyazın taramasında kullanılan yayımlanmış kaynakların doküman analizinde veri kaynağı olarak kullanılabilecek dokümanlar olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırmanın problemi doğrultusunda hangi belgelerin önemli olduğu, bu belgelerin mevcut araştırma için bir veri kaynağı olma hususiyetini taşıyıp taşımayacağı belirlenir.

Çalışmanın kapsamı

Bu araştırmada Türkiye'de geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarının incelenmesi amaçlandığından tez ve makale çalışmaları bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi; birçok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında kullanılır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ise daha önceden belirlenmiş belirli sayıdaki kriterleri sağlayan tüm durumların dikkate alınarak çalışılmasıdır (Gezer, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmaların seçilme kriterleri;

1. Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması,
2. Geometrinin herhangi bir konusu ile ilgili kavram yanılgıları bağlamında olması,
3. Matematik eğitimi kapsamında yazılmış olması.

Çalışma kapsamına alınan bilimsel eserlerin yayımlandıkları yıl bakımından herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. Araştırmanın kapsamını oluşturan bilimsel çalışmalara ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezindeki tezler (tez.yok.gov.tr) ile Dergipark'ta yayımlanan makaleler, ''matematik'' ve "kavram yanılgısı" anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Arama sonucunda elde edilen çalışmalardan geometri öğrenme alanı ile ilgili olanlar seçilmiştir.

Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle Türkiye'de geometri öğrenme alanında yayımlanmış kavram yanılgıları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar olarak tüm tezlere ve makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 46 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezine, Dergipark'ta 46 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar incelendikten sonra kavram yanılgıları ile ilgili bulguları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

kapsamayan ve çalışma kapsamına alınan tezlerin yayımlanan makaleleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bahsedilen filtrelemeler neticesinde 32 makale, 46 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezinin bu araştırmanın amacı kapsamında incelenmesine karar verilmiştir. Belirtilen şartları sağlayan çalışmaların tümüne ulaşılmasının akabinde tezler ve makaleler bilgisayar ortamında kodlanmış ve kronolojik olarak sıralanmıştır. Ayrıca, bu araştırma, doküman incelemesi metoduna bağlı olarak yürütülen bir çalışma olduğundan, veri toplama sürecinden önce etik kurul izni alınması gerekmemiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalar veya araştırma soruları çerçevesinde sistematik bir şekilde incelenip özetlenerek yorumlanır. Dolayısıyla bu araştırmanın alt problemleri önceden belirlenen temalar olarak kabul edildiğinden, betimsel analiz yöntemi aracılığıyla ulaşılan veriler bu sistem dâhilinde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Türkiye'de geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarının genel eğilimini belirlemek için bu bağlamdaki çalışmaların yayın yılı ve bilimsel araştırma yöntemlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin, hangi geometrik kavramlar veya konular üzerine odaklanıldığının, yapılan çalışmaların hangi örneklem grubu ve örneklem büyüklüğünde çalışıldığının, yürütülen kavram yanılgıları odaklı çalışmaların hangi amaçla yapıldığının tespit edilmesi önemlidir. Böylelikle, bilimsel araştırmaların bahsedilen ölçütlerden analiz edilmesi özel olarak bu alanda ihtiyaç duyulan araştırmaların belirlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu katkıya yönelik olarak mevcut araştırmanın problemlerinde araştırma kapsamında incelenen çalışmaların genel yönelimlerinin (*türü, yayın yılı, deseni, örneklem grubu, alt öğrenme alanı ve amacı*) nasıl olduğu betimsel analiz yöntemi kullanılarak sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının bulgulara ulaşma yollarını ayrıntılı bir şekilde ifade etmesi bilimsel bir çalışmada geçerliğin önemli yöntemlerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, bilimsel bir çalışmada ulaşılan verilerin farklı kişiler tarafından incelenmesi de geçerliği artıran bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırmada öncelikle veri toplama aracı tez danışmanı ile iş birliği içerisinde gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına kaydedilip bir alan uzmanı ve matematik öğretmenliği programında öğrenim gören lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle birlikte incelenerek tartışılmıştır. Veri analizinde veriler bağımsız olarak kodlanıp ulaşılan sonuçların korelasyonuna bakmak yerine, veri analizi sürecine katılanlar birlikte müzakere ederek bir mutabakata ulaşma yolu ile veriler analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmanın bulguları için uygun bulunan veriler düzenlenerek çalışmanın kapsamına alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular oluşturulan tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırma soruları bağlamında yayın türü, yayın yılı, desen, örneklem grubu,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

alt öğrenme alanı ve amaç değişkenlerine göre araştırmaların dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş çalışmaların türlerine göre dağılımı yansıtan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Bilimsel çalışmaların türlerine göre dağılımı

Bilimsel Çalışmanın Türü	**Çalışma Sayısı**
Makale	32
Yüksek Lisans Tezi	46
Doktora Tezi	2
Toplam	80

Tablo 1 incelendiğinde geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları ile ilgili en çok çalışmanın yüksek lisans tezi, en az çalışmanın ise doktora tezi türünde olduğu söylenebilir. Toplamda 80 çalışmanın 46 tanesi yüksek lisans tezi (%57,5), 32 tanesi makale (%40) ve 2 tanesi de doktora tezidir (%2,5). Ayrıca, incelenen 46 yüksek lisans tezinden 10 tanesinin makalesi yayımlanmıştır. Makalesi yayımlanmış olan tezler ile makaleler, aynı verileri içerdiğinden incelenen tezlerin makale versiyonları analiz kapsamına dâhil edilmemiştir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiğine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2**.**
Bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımı

	Çalışmanın yılı	**1999**	**2001**	**2004**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**Toplam**
Çalışmanın türü	Doktora Tezi		1													1					2
	Yüksek L. Tezi			1	2	4		4	5		1	4	2	2	1	5	9	4		2	46
	Makale	1		1		3	1	1	1	2	2	1	1	3	5	4	2	2	1	1	32
	Toplam	1	1	2	2	7	1	5	6	2	3	5	3	5	6	10	11	6	1	3	80

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamındaki çalışmaların yapılmış oldukları yıllara ve bilimsel araştırma türlerine göre dağılımını gösteren Tablo 2'de çalışmaların dalgalı bir dağılım gösterdiği görülmektedir. En çok çalışmanın 2019 yılında 11 tane (%13,75) ve en az çalışmanın ise 1999, 2001, 2009 ve 2021 yıllarında birer tane (%1,25) olduğu anlaşılmaktadır. 2004, 2007 ve 2012 yıllarının her birinde ikişer çalışma (%2,5), 2013, 2015 ve 2022 yıllarının her birinde üçer çalışma (%3,75) yayımlanmıştır. 2010, 2014 ve 2016 yılların her birinde beşer çalışma (%6,25) yayımlanmıştır. Ayrıca, 2011, 2017 ve 2020 yıllarının her birinde altışar çalışma (%7,5), 2008 yılında 7 çalışma (%8,75) ve 2018 yılında 10 çalışma (%12,5) yayımlanmıştır.

Yüksek lisans türünde en fazla çalışmaya 2019 yılında rastlanmakta iken, makale türünde en çok çalışmanın ise 2017 yılında yayımlandığı anlaşılmaktadır. 1999-2022 yılları arasında 2000, 2002, 2003, 2005 ve 2006 yılları haricinde geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları ile ilgili her yıl en az bir çalışmanın yayımlandığı tespit edilmiştir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar araştırma desenlerine (nitel-nicel-karma) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış araştırmaların araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Araştırmaların desenlerine göre dağılımı

Araştırma Deseni	**Çalışma Sayısı**
Nitel	42
Nicel	21
Karma	17
Toplam	80

Tablo 3 incelendiğinde geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları ile ilgili en çok çalışmanın nitel yaklaşım ile (%52,5), en az çalışmanın ise karma yaklaşım ile (%21,25) yürütüldüğü söylenebilir. 21 (%26,25) çalışmanın ise nicel bir yaklaşım ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar örneklem gruplarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

İncelenen çalışmalar örneklem gruplarına göre; ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, öğretmen adayları ve öğretmenler olmak üzere beş grupta kategorize edilmiştir. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları odaklı bilimsel araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 4.
Çalışmaların yürütüldüğü örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem Grubu	**Çalışma Sayısı**
İlkokul	2
Ortaokul	37
Ortaöğretim	14
Öğretmen Adayları	24
Öğretmen	6
Toplam	83

Geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarından bazıları birden çok öğrenme kademesinde yürütülmüştür. Çalışmaların yürütüldüğü öğretim kademelerine göre dağılımını gösteren Tablo 4 incelendiğinde çalışmaların yarısına yakınının (%46,25) ortaokul kademesinde olduğu görülmektedir. 80 tane çalışmadan sadece 2 tanesi (%2,5) ilkokul seviyesinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları ile 24 çalışma (%30), ortaöğretim kademesinden öğrencilerle 14 çalışma (%17,5) ve matematik öğretmenleriyle 6 çalışma (%7,5) yapılmıştır.

Çalışmaların örneklem gruplarının büyük çoğunluğunun ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarından (%76,25) oluştuğunu anlaşılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yürütülmüş çalışmaların sınıflara göre dağılımı ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Çalışmaların yürütüldüğü ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin sınıflara göre dağılımı

Çalışmaların Yürütüldüğü Sınıf Seviyesi	**Çalışma Sayısı**
4.sınıf	2
5.sınıf	9
6.sınıf	15
7.sınıf	15
8.sınıf	15
9.sınıf	4
10.sınıf	6
11.sınıf	2
12.sınıf	4
Toplam	72

Geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarından bazılarının birden fazla sınıf seviyesinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yürütülmüş çalışmaların sınıflara göre dağılımını gösteren Tablo 5 incelendiğinde 72 çalışmadan 54'ünün (%75) ortaokul kademesinde yürütülmüş olduğu görülmektedir. Ayrıca, sınıf düzeylerine göre en az frekansta çalışmanın yapıldığı düzeylerin ikişer çalışmayla 4. ve 11. sınıf olduğu saptanmıştır. İlaveten, örneklem grubu öğretmen adayı olan çalışmalardaki öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları programlara göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 6.
Öğretmen adaylarının programlara göre dağılımı

Öğretmen Adaylarının Programı	**Çalışma Sayısı**
Sınıf öğretmenliği programı	6
İlköğretim matematik öğretmenliği programı	16
Matematik öğretmenliği programı	3
Fen bilgisi öğretmenliği programı	1
Toplam	26

Geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarından bazıları birden çok programa kayıtlı öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Tablo 6'ya göre, örneklem grubu öğretmen adayı olan çalışmalardaki öğretmen adaylarının programları incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenliği programından öğretmen adayları ile 16 çalışma (%61,5), sınıf öğretmenliği programından 6 tane çalışma (%23) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan örneklem grubu görev yapan öğretmenler olan 6 çalışmadaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Örneklem grubu öğretmenler olan çalışmalardaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Öğretmenlerin Branşı	**Çalışma Sayısı**
İlköğretim Matematik Öğretmeni	5
Sınıf Öğretmeni	1
Toplam	6

Örneklem grubu öğretmenlerden oluşan çalışmalardaki öğretmenlerin akademik branşlarına göre dağılımını yansıtan Tablo 7 incelendiğinde 6 çalışmadan 5 tanesinin ortaokul matematik öğretmenleri ile 1 çalışmanın ise sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Örneklem grubu ortaöğretim matematik öğretmenleri olan herhangi bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar alt öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

İncelenen çalışmalar geometri öğrenme alanına ait alt öğrenme alanları bağlamında sınıflandırılmıştır. Bu alt öğrenme alanları; 'temel geometrik kavramlar ve çizimler', 'üçgenler', 'çokgenler ve dörtgenler', 'çember ve daire', 'geometrik cisimler', 'ölçme', 'trigonometri' ve bu grupların hiçbirine dâhil edilmeyen 'diğer' kategorisi olmak üzere toplamda 8 kategoride gruplandırılmıştır. Çalışmaların alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tablo 8.
Çalışmaların alt öğrenme alanlarına göre dağılımı

Çalışmanın Alt Öğrenme Alanı	**Çalışma Sayısı**
Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler	23
Üçgenler	16
Çokgenler ve Dörtgenler	23
Geometrik Cisimler	12
Çember	7
Ölçme	3
Trigonometri	5
Analitik Geometri	2
Uzay Geometrisi	3
Toplam	94

Geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarından bazıları birden çok alt öğrenme alanında çalışılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde geometri alanında kavram yanılgıları üzerine yapılan çalışmalar en çok 'temel geometrik kavramlar ve çizimler' ile 'çokgenler ve dörtgenler' alt öğrenme alanlarında yirmi üçer tane (%28,75), en az çalışmanın ise 'ölçme' alt öğrenme alanında 3 tane (%3,75) olduğu görülmektedir. Üçgenler alt öğrenme alanında 16 tane (%20), geometrik cisimler alt öğrenme alanında 12 tane (%15), çember alt öğrenme alanında 7 tane (%8,75) ve trigonometri alt öğrenme alanında ise 5 tane (%6,25) çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmalar amaçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş olan çalışmalar, amaçlarına göre beş grupta sınıflandırılmıştır. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

Çalışmanın Amacı	**Çalışma Sayısı**
Kavram yanılgılarını tespit etme	64
Kavram yanılgılarını tespit etme ve nedenlerini belirleme	4
Kavram yanılgılarını tespit etme ve giderme	10
Öğretmen görüşlerini inceleme	1
Farkındalık becerisini kazandırma	1
Toplam	80

Geometri alanında yapılan kavram yanılgıları çalışmalarının amaçlarına göre dağılımını veren Tablo 9 incelendiğinde en çok çalışmanın (%80) kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla yapıldığı ve en az çalışmanın (%1,25) ise kavram yanılgıları hakkında öğretmen görüşlerini incelemek ve kavram yanılgıları ile ilgili farkındalık becerisi kazandırma amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların 10 tanesi (%12,5) katılımcıların kavram yanılgılarını belirleyip gidermek ve 4 tanesi (%5) kavram yanılgılarını tespit edip nedenlerinin belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada analizi yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı incelendiğinde 80 çalışmanın 46'sının yüksek lisans tezi, 32'sinin makale ve 2'sinin de doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelendiği araştırmalar (Adıgüzel vd., 2018; Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021; Özdemir Fincan, 2021), bu alandaki literatürün büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında, doktora tezlerinin daha kapsamlı olmasının ve doktora programlarına kayıtlı öğrenci sayısının, yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısına kıyasla daha az olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı analiz edildiğinde en çok çalışmanın 2019 yılında (11), en az çalışmanın ise 2009 (1) ve 2021 (1) yıllarında olduğu belirlenmiştir. 2000, 2002, 2003, 2005 ve 2006 yılları haricinde geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında her yıl en az birer çalışmanın yayımlandığı görülmüştür. Benzer sonuçlara matematik eğitiminde yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarını inceleyen araştırmalarda da (Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021) ulaşılmıştır. 28.02.2017 tarihli Yükseköğretim Kurulunda (YÖK) genel kurul kararıyla üniversitelerimizde fakülteler ve enstitüler bünyesinde öğretmen yetiştirme lisans programlarında dönüşümler yapılmıştır (YÖK, 2018). Bu dönüşümle birlikte ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının müfredatına da 2018 yılında yapılan öğretim programı değişikliği ile '*Matematik Öğretiminde Kavram Yanılgıları*' dersinin dahil edilmesi ve bu duruma benzer olarak matematik eğitimi yüksek lisans programlarına da kavram yanılgıları ile ilgili derslerin eklenmesi sonucunda 2019 yılında matematik eğitiminde kavram yanılgısı odaklı çalışmalarda bir artışın gözlemlendiği söylenebilir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamındaki çalışmalar desenlerine göre incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda nitel yaklaşımlı desenlerin kullanıldığı görülmüştür. Benzer sonuçlara matematik eğitiminde kavram yanılgıları bağlamındaki bilimsel araştırmaları inceleyen çalışmalarda da (Adıgüzel vd., 2018) ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışma kapsamına alınan bilimsel çalışmaların analizi, çalışmaların en çok kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla yürütüldüğünü ve metodolojik olarak bu çalışmaların büyük çoğunluğunda özel durum yönteminin kullanıldığını göstermektedir. Bu iki tespit, araştırma kapsamına alınan çalışmaların yarısından fazlasında nitel yaklaşımın tercih edilmesi sonucunu açıklayabilir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş olan çalışmalar örneklem grubuna göre analiz edildiğinde en az çalışmanın (2) ilkokul öğrencileri ile yapıldığı, çok çalışmanın (37) ise ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Türkdoğan ve diğerleri'nin (2015) Türkiye'de matematik eğitiminde kavram yanılgıları bağlamındaki çalışmaları analiz ettikleri araştırmalarında da en az çalışmanın ilkokul düzeyinde olduğu, en çok çalışmanın ise ortaokul düzeyinde yürütüldüğü sonuçlarına ulaşmışlardır. Matematik eğitiminde kavram yanılgıları bağlamında yapılmış çalışmaların analizini yapmış olan bu iki çalışmanın bulguları birbirine çok yakın bir örüntüyü temsil etmektedir. İlkokul seviyesinde yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı olmasının bir nedeni, ilkokul öğrencilerinin genellikle van Hiele'nin geometri düşünme düzeyinin 'görsel düzeyinde'

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

olmalarından kaynaklanabilir. Bu seviyedeki öğrenciler, geometriyi daha çok görsel ve sezgisel bir şekilde algılarlar (Duatepe Paksu, 2016). Bu durum, görsel düzeyde bulunan öğrencilerde kavramsal yanılgıların daha az ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle, ilkokul düzeyindeki geometri öğrenimi ile ilgili kavram yanılgıları üzerine yapılmış çalışmaların daha az olduğu düşünülebilir.

Çalışmaların yaklaşık olarak yarısının ortaokul kademesinde yapılmış olmasının sebebi, geometri öğretiminin teorik olarak ortaokul düzeyinde başlaması ve dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin kavram yanılgılarına sahip olma durumu ile açıklanabilir. Ayrıca, ortaokul öğrencileri ile yapılan matematik öğretiminde kavram yanılgıları çalışmalarının fazlalığını ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının lise matematik öğretmenliği programına göre çok daha fazla sayıda öğrenci kontenjanın olması ile açıklanabilir. Buna paralel olarak üniversitelerde ortaokul matematik öğretmeni yetiştiren ilköğretim matematik öğretmenliği programlarının sayısı (106) liselere matematik öğretmeni yetiştiren matematik öğretmenliği programlarının sayısından (14) çok daha fazladır (Yükseköğretim Program Atlası). Bundan dolayı ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında müfredat gereği, daha çok ortaokul kademesindeki geometrik kavramların öğretilmesinde karşılaşılan kavram yanılgılarının çalışılıyor olması da kavram yanılgıları ile ilgili yürütülmüş çalışmaların daha çok ortaokul öğrencilerini kapsamasının bir başka gerekçesi olarak düşünülebilir. Ayrıca, lise düzeyindeki geometri kavramları (MEB, 2018b) kapsam, ağırlık ve tahsis edilen ders saati olarak ortaokul düzeyindeki geometri kavramlarından (MEB, 2018a) daha yoğun ve çeşitli olmasına rağmen geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları odaklı bilimsel çalışmaların ortaokul düzeyinin yaklaşık olarak üçte birine denk gelmesi (MEB, 2018a, 2018b) hem bir çelişki hem de bilimsel olarak çalışma alanı ihtiyaç olarak belirmektedir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları ile ilgili yapılan 80 çalışmanın 24'ünün örneklem grubu öğretmen adayları, 6'sının ise öğretmenlerdir. Öğretmen adayları ile yapılan 24 çalışmanın 16'sı ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla, 6'sı sınıf öğretmeni adaylarıyla ve 1'i ise hem matematik hem de sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. YÖK Atlas'ta güncel olan verilere göre üniversitelerdeki program bilgileri incelendiğinde Türkiye'de 14 üniversitede Matematik Öğretmenliği programı bulunmaktayken 106 üniversitede İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı yer almaktadır (Yükseköğretim Program Atlası). Dolayısıyla araştırmacılarının çoğunlukla ilköğretim matematik öğretmenliği programına dâhil olması doğal olarak bilimsel araştırmaları yürüten araştırmacıların uygun örneklem veya kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin doğası gereği ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı olan öğretmen adayları ile çalışma fırsatlarının daha fazla olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu da ilköğretim matematik öğretmen adayları ile daha fazla sayıda araştırmanın yürütülmesini açıklamada bir gerekçe olarak belirmektedir. Fakat ortaöğretim kurumlarına matematik öğretmeni yetiştiren lisans düzeyindeki programlar az olsa da lise düzeyindeki kavram yanılgıları çalışmalarının matematik öğretmen adaylarıyla göreceli olarak daha az (%12) çalışılmış olması dikkat çekmektedir.

Bu çalışma ile örneklem grubu öğretmenler olan sadece 6 çalışmaya ulaşılabilmiştir. Örneklem grubunun, görev yapan matematik öğretmenlerinin olduğu kavram yanılgıları çalışmalarının göreceli olarak az olduğuna ilişkin benzer sonuçlar, Kara'nın (2021) matematik eğitiminde yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarını incelediği araştırmada da raporlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Araştırmacıların, öğretmen adaylarına kıyasla görev yapan öğretmenlerle çalışma fırsatlarının çok daha sınırlı olması, öğretmenlerle yapılan çalışmaların sayısının daha az olmasının bir açıklaması olabilir. Özel olarak, geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamındaki çalışmalarda örneklem grubu ortaöğretim matematik öğretmenleri olan herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması da dikkat çekmektedir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları odaklı araştırmaların alt öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde çalışmalar en çok 'temel geometrik kavramlar ve çizimler' ve 'çokgenler ve dörtgenler' alt öğrenme alanlarında (23'er çalışma) en az çalışmanın 'ölçme' alt öğrenme alanında (3) olduğu görülmektedir. 'Üçgenler' alt öğrenme alanında ise 16 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara matematik eğitiminde yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarını inceleyen araştırmalarda da (Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021) ulaşılmıştır. Çalışmaların alt öğrenme alanlarına göre dağılımının bu şekilde bir görüntü sergilemesinin sebebi olarak geometrinin temellerini oluşturan 'temel geometrik kavramlar' alt öğrenme alanının tanımsız ve soyut terimler kapsamasının bir gereği olarak epistemolojik faktörlerden kaynaklanan daha fazla kavram yanılgısına yol açtığı söylenebilir. Çokgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanında dörtgenlere ilişkin hiyerarşik sınıflandırmada, dörtgenlerin tanımlarında ve özelliklerinde yaşanılan öğrenme güçlükleri kavram yanılgılarına sebebiyet verdiğinden bu alt öğrenme ile ilgili de çokça çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Dörtgen, beşgen ve altıgen gibi çokgenler için bir alt yapı oluşturan üçgenler alt öğrenme alanında kavram yanılgıları çalışmalarının daha az olması literatürde eksikliği dikkat çeken bir boşluk olarak belirmektedir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları odağında yürütülmüş bilimsel çalışmaların amaçlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini anlamak için yapılan analizler, araştırmanın kapsamını oluşturan 80 çalışmadan 64'ünün sadece kavram yanılgılarını belirleme, 10'unun kavram yanılgılarını tespit etme ve giderme ve 4'ünün kavram yanılgılarını tespit etme ve kavram yanılgılarının altında yatan sebepleri belirleme amaçlarına yönelik olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Ayrıca, araştırma kapsamındaki bilimsel çalışmalardan birer tanesinin kavram yanılgıları ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleme ve öğretmenlere kavram yanılgılarını fark etme becerisini kazandırma amacıyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Dağ ve Horzum (2022) ve Türkdoğan ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kavram yanılgılarını gidermek söz konusu yanılgıları tespit etmeye göre daha uzun ve kapsamlı bir süreç gerektirmesi kavram yanılgılarını teşhis çalışmalarının daha fazla olmasını açıklamaktadır. Çalışma kapsamında incelenen 2 doktora tezinin de kavram yanılgılarını gidermeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ancak, incelenen 46 yüksek lisans tezinden sadece 8 tanesinin kavram yanılgılarını gidermeye yönelik olarak yürütülmesi kavram yanılgılarının giderilmesinin arka planda kaldığının bir göstergesi olabilmektedir. Ojose (2015), matematiksel kavram yanılgılarına çözüm bulmanın, sadece bu yanılgıları tespit etmekten daha önemli olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, Mutlu ve Söylemez (2018), kavram yanılgılarına çözüm üretmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Öneriler

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş olan bilimsel çalışmaların analizinin yapılmış olduğu bu çalışmada ilgili öğrenme alanında kavram yanılgılarını konu edinen çok az sayıda doktora çalışmasının olduğu tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında en önemli öğrenme sorunlarından biri olan kavram yanılgılarına (Şen ve Yılmaz, 2012) ilişkin doktora seviyesinde daha kapsamlı ve çözüm odaklı çalışmaların sayısı arttırılabilir. Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları bağlamında yapılmış olan araştırmalar örneklem grubuna göre analiz edildiğinde en az çalışmanın ilkokul ve ortaöğretim seviyesinde yapıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin her sınıf seviyesinde matematiksel kavramları öğrenmede zorluklar deneyimleyebilecekleri ve kavram yanılgıları geliştirebilecekleri (Mohyuddin ve Khalil, 2016) göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerini kapsayan bilimsel çalışmalara olan ihtiyaç daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, kavram yanılgıları üzerine yapılan çalışmaların artırılması gerekmektedir. Geometri öğrenme alanında yapılmış kavram yanılgıları çalışmalarında örneklem grubu ortaöğretim matematik öğretmenleri olan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından bu doğrultuda araştırmalar yapılabilir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgılarına ilişkin araştırmaların konularına göre dağılımı analiz edildiğinde en az çalışmanın ‘Trigonometri’, ‘Ölçme’ ve ‘Çember’ alt öğrenme alanlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Geometrinin gerçek hayatta en fazla uygulama alanlarından biri olan ‘Ölçme’ konusunun ve matematiğin birçok konusuna temel teşkil eden ‘Trigonometri’ ve ‘Çember’ konularının önemi göz ardı edilmeksizin bu konularda kavram yanılgıları odaklı daha fazla araştırma yapılabilir.

Geometri öğrenme alanında kavram yanılgıları üzerine yapılan bilimsel çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde, bu çalışmaların yalnızca sınırlı bir kısmının kavram yanılgılarını giderme amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek kadar, bu yanılgıları gidermek de büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla kavram yanılgılarını geometrik konular bağlamında ve muhatap öğrenci kitlesinin pedagojisine uygun olarak gidermenin yollarını araştıracak çalışmalar yapılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Kaynakça

Adıgüzel, T., Şimşir, F., Çubukluöz, Ö., ve Özdemir, B. G. (2018). Türkiye'de matematik ve fen eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri: Tematik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(25), 57-92. https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/38072/411387

Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7.sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanılgıları* (Tez No.199611) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt Rinehartand Winston.

Ay, Y. (2014). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çokgenlerle ilgili kavram yanılgıları ve nedenlerinin belirlenmesi* (Tez No. 378601) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Ayaz, Ü. B. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ait kavram imajları* (Tez No. 456555) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Başışık, H. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi* (Tez No. 293041) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Baykul, Y. (2021). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.

Çekiç, E. (2018). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlar ve çizimler alt öğrenme alanına yönelik kavram yanılgıları* (Tez No. 542110) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Çelik, D., ve Güneş, G. (2007). 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanılgılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *35*(173), 361–375. https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/66567

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 6. Baskı, Celepler Matbaacılık.

Çepni, S. (2016). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Pegem Akademi.

Dağ, Ş., ve Horzum, T. (2022). Matematik eğitiminde kavram yanılgıları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 434-465. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973118

Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları* (Tez No. 258069) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. *Ege Eğitim Dergisi, 3*(1), 102-112. https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4922/67338

Duatepe, A. (2000, 6-8 Eylül). V*an Hiele geometrik düşünme seviyeleri üzerine niteliksel bir araştırma*, [Sözlü bildiri]. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Duatepe Paksu, A. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. E. Bingölbali, S. Arslan, ve İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* içinde (s. 266-275). Pegem Akademi.

Gezer, M. (2021). Örneklem seçimi ve örnekleme yöntemleri, [Sample selection and sampling methods]. In B. Çetin, M. İ. ve M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri; Temel kavramlar, İlkeler ve süreçler [Research methods in education; Basic concepts, principles and processes]* (pp. 134–159). Pegem Akademi.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education, 9*(1), 47-63. https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/fc04f24a-1a5f-4298-b66f-bd5e854675a6/content

Kara, G. (2021). *Türkiye'de yayınlanan ortaokul matematik eğitimindeki kavram yanılgıları çalışmalarının incelenmesi* (Tez No. 665482) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Kaya, N. (2018). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi* (Tez No. 526840) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). İlköğretim Okulu Matematik Öğretim Program ve Kılavuzu (1-5.sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Matematik dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mutlu, Y., ve Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 5*(2), 187-197. https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/166

NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.

Ojose, B. (2015). *Common Misconceptions in Mathematics*. University Press of America.

Okur, T. (2006). *Geometri dersindeki başarısızlıkların nedenleri ve çözüm yolları* (Tez No. 186623) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Olkun, S., ve Aydoğdu, T. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması* (TIMSS).

Özdemir Fincan, K. (2021). *İlköğretim matematik öğretiminde kavram yanılgıları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 701979) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Özkan, K. (2019). *Farklı öğretim kademesindeki öğrencilerin dörtgenlere ilişkin bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarının incelenmesi* (Tez No. 558810) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Parlak, Ö. İ. (2019). *9.sınıf öğrencilerinin üçgenlerde temel kavramlara ilişkin kavram yanılgılarının incelenmesi* (Tez No. 606526) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danışman, Ş. (2015). Türkiye'de matematik eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 215-236. https://doi.org/10.17860/efd.26545

Ubuz, B. (1999). 10 ve 11.sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(17), 95-104. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88093

Yağbasan, R., ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 110–128. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133118

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. Z. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanılgılarının GeoGebra ile bilişsel çelişki oluşturarak giderilme sürecinin incelenmesi* (Tez No.589602) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Yükseköğretim Program Atlası. (2018). YÖK lisans atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php adresinden 15.03.2025 tarihinde erişilmiştir

YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. www.yok.gov.tr adresinden 15.03.2025 tarihinde erişilmiştir. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

EKLER

EK-1: Yayın Sınıflandırma Formu

A. Çalışmanın Künyesi	
Çalışmanın Adı:	
Yayın Türü: □Tez Y.L. □Tez Dr. □Makale	**Çalışmanın Yazarı / Yazarları:**
Çalışmanın Yayın Yılı:	**Yayımlandığı Dergi / Üniversite:**
B. Çalışmanın Alt Öğrenme Alanı	
□ Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler □ Üçgenler □ Çokgenler ve Dörtgenler □ Çember □ Geometrik Cisimler □ Ölçme □ Trigonometri □ Diğer Belirtiniz (……)	
C. Örneklem	
Örneklem: □ İlkokul □ Ortaokul □ Ortaöğretim □ Öğretmen Adayları □ Öğretmenler	**Örneklem Büyüklüğü:** □1-50 □301-400 □51-100 □401-500 □101-200 □500'denfazla □201-300
D. Çalışmanın Amacı	
□ Kavram yanılgısını belirleme □ Kavram yanılgısını giderme	

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

EK-2: Çalışmada İncelenen Tezler

Yıl	Tezin adı	Tez Numarası
2022	**T1** Öğretmen Adaylarının Açılar Konusunda Kavram Yanılgılarını Gidermede Geogebra Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi	745108
2022	**T2** İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Açı ve Düzlem Konularındaki Kavram Yanılgıları	723924
2020	**T3** Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerin Tanımlanması ve Açınımlarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi	613693
2020	**T4** İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Temel Geometrik Kavramlara Yönelik Kavram İmajlarının İncelenmesi	698759
2020	**T5** Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Kavramlara İlişkin Kavram Yanılgılarının veya Hatalarının Dijital Kavram Haritaları ile Giderilmesi	638119
2020	**T6** İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Hiperbol Konusundaki Kavram İmajlarının İncelenmesi	638273
2019	**T7** Teknoloji Destekli Yürütülen Üçgenler Konusunun Öğretim Sürecinden Yansımalar: Kavram İmajı Örneği	562009
2019	**T8** Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Geometrik Cisimlere İlişkin Kavram Tanımlarının İncelenmesi	597674
2019	**T9** Farklı Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Dörtgenlere İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi	558810
2019	**T10** Sınıf Öğretmenlerinin Geometrik Cisimler Hakkındaki Konu Alan Bilgilerinin İncelenmesi	613532
2019	**T11** 9.sınıf Öğrencilerinin Üçgenlerde Temel Kavramlara İlişkin Kavram Yanılgılarının İncelenmesi	606526
2019	**T12** Ortaokul Öğrencilerinin Üçgenler ve Dörtgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde ve Matematiğe Yönelik Tutumlarında Kavram Karikatürlerinin Etkisi	565546
2019	**T13** On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Radyan Kavramı Hakkında Sahip Oldukları Kavram İmajlarının İncelenmesi	543212
2019	**T14** Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çokgenler ve Dörtgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının GeoGebra ile Bilişsel Çelişki Oluşturarak Giderilme Sürecinin İncelenmesi	589602
2019	**T15** Sosyomatematiksel Normlar ve Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yükseklik Kavramını Anlamasına Etkisi	602907
2018	**T16** İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Geometri Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Oyun Temelli Öğretimin Etkisi (*Doktora tezi*)	520309
2018	**T17** Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Alt öğrenme Alanına Yönelik Kavram Yanılgıları	542110
2018	**T18** 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şekilsel Kavram Teorisi Çerçevesinde Temel Geometrik Kavramları Anlamlandırmasının İncelenmesi	516086
2018	**T19** 10. Sınıf Öğrencilerinin Analitik Geometride Hata ve Kavram Yanılgılarının Analizi	517419

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

2018	**T20** Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi	526840
2018	**T21** Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Üçgenler ve Dörtgenler Konusuna İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi	498433
2017	**T22** Ortaokul Öğrencilerinin Açılar ve Üçgenler ile İlgili Kavram İmgeleri	486441
2016	**T23** Ortaokul Öğrencilerinin Dörtgenlere İlişkin Kavram İmajları	456555
2016	**T24** Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Üçgenin Alanı Konusu ile İlgili Pedagojik Alan Bilgileri Üzerine Bir Çalışma	439082
2015	**T25** 7.Sınıf Öğrencilerinin Çokgenlerde ve Özel Dörtgenlerde Yaptıkları Kavram Yanılgılarının İncelenmesi	417603
2015	**T26** İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Katı Cisimler ile İlgili Kavram Tanımı ve Kavram İmajlarının Fenomenografik Yaklaşımla İncelenmesi	418062
2014	**T27** Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çokgenlerle İlgili Kavram Yanılgıları ve Nedenlerinin Belirlenmesi	378601
2014	**T28** 8. Sınıf Öğrencilerinin Uzunluk, Alan ve Hacim Ölçme Kavramlarını Anlamaya İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi	407723
2014	**T29** Ortaokul Öğrencilerinin Temel Geometri Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları	381134
2014	**T30** İlköğretim Matematik Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Prizma ve Silindir Kavramlarına Dair Kavram İmajlarının İncelenmesi	357660
2013	**T31** Geometri Dersi Uzay Konusunda 12.Sınıf Öğrencilerinin Hata ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	337165
2011	**T32** Farklı Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Katı Cisimler (Prizma, Piramit, Koni, Silindir, Küre) ile İlgili Sahip Oldukları Kavram İmajı	290710
2011	**T33** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Üçgenler ve Geometrik Cisimler Konusundaki Kavram Yanılgıları	285503
2011	**T34** İlköğretim 6, 7 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru ve Düzlem Kavramlarını Algılama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları	287038
2011	**T35** İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersi Programında Yer Alan "Çember Alt Öğrenme " Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	290664
2011	**T36** 7. Sınıf Öğrencilerinin 'Doğrular ve Açılar' Konusundaki Hata ve Kavram Yanılgılarının Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri Açısından Analizi	284173
2010	**T37** 6. Sınıf Matematik Dersi Geometriye Merhaba Ünitesine İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Öğrenme Günlüklerinin Etkisinin İncelenmesi	263662
2010	**T38** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çokgenler ve Dörtgenler Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	293041
2010	**T39** İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre, Alan ve Hacim Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları	258069
2010	**T40** Trigonometri Konusunda Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Güçlüklerinin ve Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi	255926
2008	**T41** 10. Sınıf Öğrencilerinin Radyan Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Yanılgıların Giderilmesine Yönelik Bir Öğretim Sürecinin İncelenmesi	231841

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

2008	**T42** Öğretmen Adaylarının Bazı Geometrik Kavramlarla İlgili Sahip Oldukları Kavram İmajlarının ve İmaj Gelişiminin İncelenmesi Üzerine Fenomenografik Bir Çalışma	218459
2008	**T43** İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin "Nokta, Doğru, Doğru Parçası, Işın ve Düzlem'' Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgı Nedenlerinin Belirlenmesi	227600
2008	**T44** Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının Vektör Uzayları Teorisinde Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi	213616
2007	**T45** Lisans Düzeyinde Analitik Geometri Dersindeki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Araştırma	211625
2007	**T46** İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin 7.Sınıf Ünitelerindeki Geometrik Kavramlardaki Yanılgıları	199611
2004	**T47** İlköğretim 8.Sınıf ve Ortaöğretim 11.Sınıf Öğrencilerinin Alan ve Hacim Konularındaki Kavram Yanılgıları	145192
2001	**T48** Genel Liselerde Okutulan Trigonometri Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Yanılgıları, Yanlışları ve Trigonometri Konularına Karşı Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Doktora tezi)	106177

EK-3: Çalışmada İncelenen Makaleler

Makalenin Adı	Yılı
M1 Üçgenin açıortayları ve kenarortayları konusunda öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri	2022
M2 Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik kavramlara ilişkin tanımlarının ve şekillerinin incelenmesi	2021
M3 6. sınıf öğrencilerinin dörtgenler hakkındaki geometrik muhakeme süreçleri	2020
M4 İlköğretim matematik öğretmen adaylarının pi sayısı bağlamındaki kavram tanımlarının incelenmesi	2020
M5 Altıncı sınıf öğrencilerinin paralel ve dik doğru/doğru parçalarını belirleme ve çizme durumları	2019
M6 Ortaokul matematik öğretmen adaylarının açı kavramına dair bilgilerinin incelenmesi	2019
M7 Sınıf öğretmeni adaylarının silindir ve koniye ilişkin kavram imajlarının incelenmesi	2018
M8 Ortaokul matematik öğretmenlerinin açılar konusundaki öğrenci kavram yanılgılarının farkındalıklarının belirlenmesi	2018
M9 Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenler hakkındaki anlamalarının kavram haritası aracılığıyla incelenmesi	2018
M10 İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi	2018
M11 Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometride "Yükseklik" ve "Diklik Merkezi" kavramına ilişkin kavram yanılgıları	2017
M12 Matematik öğretmen adaylarının geometri alan bilgilerinin belirlenmesi: açı, köşegen, yükseklik, dörtgen	2017
M13 Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çember konusundaki kavram yanılgıları ve hataları	2017
M14 Dörtgenler arasındaki ilişkiler: 7. sınıf öğrencilerinin kavram imajları	2017
M15 Ortaokul öğrencilerinin paralelkenarı ayırt etme biçimleri: Aşırı özelleme ve aşırı genelleme	2017
M16 8. Sınıf öğrencilerinin cisimleri görsel tanıma ve tanımlamaları: Cisim İmgeleri	2016

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences, (2025), 16 (1), 1537-1561.
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

M17 Yükseklik kavramına dair öğrenci bilgilerinin incelenmesi	2016
M18 Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının üçgenler konusunda tanım oluşturma sürecindeki öğrenmeleri	2016
M19 Öğretmen adaylarının "nokta, doğru, düzlem ve açı" kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarının incelenmesi	2015
M20 İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının silindir kavramıyla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi	2014
M21 Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi	2013
M22 İlköğretim öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi	2013
M23 İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yamuk kavramına ait yanılgıları ve bu yanılgıların sınıf seviyelerine göre değişimi	2012
M24 Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimlerin tanımlanması ve açılımlarına ilişkin kavram yanılgıları	2012
M25 Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenler kavramına ilişkin oluşturdukları kavram haritalarının değerlendirilmesi	2011
M26 İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin 'nokta, doğru ve düzlem' konularındaki kavram yanılgıları	2010
M27 İlköğretim 6-8. sınıflardaki matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma	2009
M28 Ortaöğretim öğrencilerinin üçgenler konusundaki temel hataları ve kavram yanılgıları	2008
M29 İlköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algıları	2008
M30 İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları	2008
M31 Ortaöğretim öğrencilerin çember konusundaki temel hataları ve kavram yanılgıları	2004
M32 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları	1999

Mut, A.İ. ve Lezgi, M. (2025). Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanılgıları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1537-1561.
DOI. 10.51460/baebd.1618365

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Liselere Geçiş Sınavı Sürecinde 8. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Desteği Beklentileri

Expectations of 8th Grade Students Regarding Parental Support During the High School Entrance Exam Process

Ayşe Gülnur KAYA , Yüksek Lisans Öğrencisi, Öğretmen, MEB, aysebaydogan92@gmail.com

Mustafa KUTLU , Prof. Dr., İnönü üniversitesi, mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

Nuri ERDEMİR , Dr. Öğretim Üyesi, İnönü üniversitesi, nuri.erdemir@inonu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 11 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Kaya, A.G., Kutlu, M. ve Erdemir, N. (2025). Liselere Geçiş Sınavı sürecinde 8. sınıf öğrencilerinin ebeveyn desteği beklentileri . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1562-1583.
DOI. 10.51460/baebd.1583107

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecindeki 8. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinden duygusal, motivasyonel, akademik ve maddi destek beklentilerini incelemektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin ebeveynlerinden baskı ve kıyaslamadan uzak, empatik bir yaklaşım beklediklerini göstermektedir. Öğrenciler, sınav kaygısını ebeveynleriyle paylaşmakta zorlandıklarını ve ebeveynlerinin bu kaygıyı anlamadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin yüksek beklentilerinin öğrenciler üzerinde baskı yarattığı ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrenciler, ebeveynlerinden ders çalışma sürecinde takdir ve teşvik beklemekte, ancak akademik takibin genellikle deneme sınav sonuçları üzerinden yapıldığını belirtmektedir. Maddi destek konusunda ise öğrenciler, kaynak kitap ve özel ders taleplerinin genellikle karşılandığını, ancak bazı ebeveynlerin maddi sıkıntılar nedeniyle bu desteği sağlamakta zorlandığını ifade etmişlerdir. Araştırma, LGS hazırlık sürecinde ebeveyn desteğinin önemini vurgulamakta ve okullarda psikolojik danışmanlar tarafından velilere yönelik seminerler ve psikoeğitim çalışmaları yapılmasını önermektedir.
Anahtar Kelimeler: LGS hazırlık süreci, Ebeveyn desteği, Sınav kaygısı, Akademik motivasyon.

Abstract. This study examines the expectations of 8th-grade students preparing for the High School Entrance Exam (HSEE) regarding emotional, motivational, academic, and financial support from their parents. Using a qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with 10 students, and the data were analyzed through content analysis. The findings reveal that students expect an empathetic approach from their parents, free from pressure and comparison. Students expressed difficulty in sharing their exam anxiety with their parents and believed that their parents did not understand this anxiety. Additionally, it was found that parents' high expectations created pressure on students and negatively affected their motivation. Students expect recognition and encouragement from their parents during their study process, but they noted that academic monitoring is usually based on mock exam results. Regarding financial support, students stated that their requests for resources and private tutoring were generally met, though some parents faced difficulties due to financial constraints. The research emphasizes the importance of parental support during the HSEE preparation process and recommends that schools organize seminars and psychoeducation activities for parents through psychological counselors.
Keywords: HSEE preparation process, Parental support, Exam anxiety, Academic motivation.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The Turkish education system, with its changing and increasingly exam-focused structure, has led to academic competencies and achievements being prioritized more (Seçer and Gençdoğan, 2012). The central exams that students take when moving on to a higher education institution significantly affect their lives. Especially for 8th grade students, the High School Transition Examination (LGS) is a critical turning point. During this process, students focus on increasing their academic success while also trying to combat future concerns. In addition to the difficulties they encounter in daily life, they are also exposed to stress due to academic expectations. The most important of these is exam anxiety, which can be expressed as the concern of getting low grades in exams (Pascoe and Hetrick, 2020). The family's moderate behavior towards the child during the exam preparation process, having a love-centered approach, and making the child feel their love and support whether the exam result is successful or unsuccessful, increases the student's motivation (Türk, 2009). The attitude of the family in this process positively affects not only motivation but also success. Toytok et al., (2019) stated in their study that the family's supportive attitude and moderate behavior during the exam preparation process increases exam success. This study aims to examine students' expectations from their parents during this important exam process using a qualitative research method. When the literature on the subject is examined, it is seen that quantitative studies are predominantly conducted. When the qualitative studies conducted on this subject are examined, it is striking that while there are studies aimed at understanding the views of parents and teachers specifically for LGS, there are no qualitative studies aimed at students evaluating this process in terms of support. This study contributes to the literature in terms of deeply addressing what kind of support students expect from their parents during this critical exam period when they need parental support the most and how they are affected by parental success pressure during this process.

Method. In this study, the qualitative research method, which is one of the scientific research methods, was used. Qualitative research can be defined as “research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment” (Yıldırım and Şimşek, 2006). The research was conducted in the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The phenomenological research design is the process of bringing together all experiences and research related to an opinion or a data, defining the common points of all these experiences, and making a detailed description of the data and opinions in question (Creswell, 2017). At this stage, in-depth interviews were conducted with 10 students who were in the LGS preparation process, and the parental support they received during this process was examined.

Results. In this section of the study, the themes, categories and codes that emerged as a result of the analysis of the interviews conducted with 8th grade students in the LGS exam preparation process are included. According to the analysis results of the data obtained from the study, four main themes (emotional support, motivational support, academic support and financial support) and 10 category areas (expectations, sharing of exam anxiety, understanding, parental expectation pressure, encouragement, motivational sentence, critical sentence, academic follow-up, study support,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

provision of resources) emerged. These themes are motivational support, emotional support, academic support and financial support. These themes also contain categories within themselves.

Discussion and Conclusion. In the first theme, emotional support, the subthemes of expectations, sharing of exam anxiety and understanding emerged. The participants expect their parents to be with them during the exam preparation process, using language that is free of pressure, comparison and criticism, and to display a supportive attitude during this process without using the phrase "study all the time". In the second theme of the study, motivational support, parental expectation pressure, encouragement, motivation-enhancing sentence and critical sentence categories emerged. According to the findings of the study, it is seen that most of the participants (8/10) are pressured by their parents' expectations regarding exam results. It can be said that this situation increases the students' academic stress and fear of failure and negatively affects their approach to the process in line with their own decisions. The third theme, academic support, has emerged as categories of academic monitoring and study support. According to the findings of the research, it is seen that parents mainly follow their students' academic monitoring according to the trial exam results during the exam preparation process. The fourth theme in the study, financial support, is the category of providing resources. According to the findings in the study, it is seen that most of the participants' requests such as providing resource books for the exam and taking private lessons are supported by their parents. According to the results of the research, recommendations were given to psychological counselors, school administrators, teachers and families.

Kaya, A.G., Kutlu, M. ve Erdemir, N. (2025). Liselere Geçiş Sınavı sürecinde 8. sınıf öğrencilerinin ebeveyn desteği beklentileri . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1562-1583.
DOI. 10.51460/baebd.1583107

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüz Türk eğitim sistemi, giderek daha sınav odaklı bir yapıya evrilerek, akademik yeterliliklerin ve kazanımların daha fazla öncelik kazanmasına neden olmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçişte girdikleri merkezi sınavlar, hayatlarını derinden etkilemektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencileri için Liselere Geçiş Sınavı (LGS), kritik bir dönüm noktasıdır. Bu süreçte öğrenciler, akademik başarılarını artırmaya odaklanırken bir yandan da geleceğe dair kaygılarla baş etmeye çalışmaktadır. Bunun yanı sıra, günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklara ek olarak akademik beklentilerin yarattığı stresle de mücadele etmektedirler. Bu stresin başlıca kaynağı ise sınavlarda düşük not alma korkusuyla ilişkilendirilen sınav kaygısıdır (Pascoe ve Hetrick, 2020). Bu noktada, Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başa çıkma modeli, öğrencilerin sınav sürecinde yaşadığı stresin dinamiklerini anlamak için önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Model, stresin bireyin çevresel taleplerle başa çıkma kapasitesini aştığı durumlarda ortaya çıktığını ve bu süreçte sosyal desteğin (özellikle ebeveyn desteğinin) stresle başa çıkmada tampon bir rol oynadığını öne sürmektedir. LGS hazırlık sürecinde öğrenciler, yoğun akademik taleplerle karşı karşıya kalmakta ve bu taleplerle başa çıkmada ebeveynlerinden aldıkları destek, sınav kaygısını azaltmada kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yüksek başarı beklentisi altında olduklarını hissedebilir, rekabetçi ortamlarda kendilerini sürekli değerlendirme zorunluluğu duyabilir ve sürekli bir başarı arayışı içinde bulunabilirler. Uzun süreli ve kontrol edilemeyen akademik stres, öğrencilerin yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Akademik stresin bir sonucu olarak, öğrencilerde motivasyon kaybı, tükenmişlik, depresyon ve kaygı bozuklukları gibi daha ciddi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Ribeiro, 2018). Bunun yanı sıra, aşırı çalışma, rekabet baskısı ve sürekli başarı hedefi, öğrencilerin hem fiziksel hem de duygusal tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir (Fiorilli vd., 2017; Kaya ve Sarı, 2023). Bu bağlamda, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı da ebeveyn desteğinin öğrencilerin akademik süreçteki rollerini anlamada yardımcı olmaktadır. Kurama göre, bireyler davranışlarını çevreden aldıkları ipuçları ve modeller yoluyla öğrenmektedir. Ebeveynlerin destekleyici tutumları, öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirerek akademik motivasyonlarını ve başarılarını artırabilir. Buna karşılık, baskıcı ebeveyn tutumları, öğrencilerin öz-yeterlik algısını zayıflatıp kaygı ve stres düzeylerini yükseltebilir. Bu süreçte, öğrencilerin sosyal çevrelerinden destek görmeleri, özellikle bu çevrenin temelini oluşturan ebeveynlerin destekleyici bir tutum sergileyerek yanlarında olduklarını hissettirmeleri, öğrencilerin psikolojik sağlıkları açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler, genellikle çocuklarının başarılı bir akademik kariyere sahip olmasını arzulamakta ve bu doğrultuda çeşitli beklentiler içine girebilmektedir. Ancak, bu tür beklentiler, çocuklar üzerinde başarı baskısı oluşturarak akademik stresin artmasına yol açabilmektedir (Schmid ve Garrels, 2021; Tong vd., 2020). Bu hassas dönemde ailelerin hatalı tutumları süreci daha da zorlaştırabilmektedir.

Sınava hazırlık sürecinde ailenin çocuğa karşı ılımlı bir tutum benimsemesi, sevgi odaklı bir yaklaşım sergilemesi ve sınav sonucu ne olursa olsun sevgisini ve desteğini hissettirmesi, öğrencinin motivasyonunu önemli ölçüde artırmaktadır (Türk, 2009). Bu süreçte, ailenin tutum ve davranışları yalnızca motivasyonu değil, aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir. Toytok vd., (2019) yaptıkları çalışmada, sınava hazırlık sürecinde ailenin destekleyici ve ılımlı bir tutum sergilemesinin, öğrencilerin sınav başarılarını artırdığını belirtmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan LGS, 1998-2003 yılları arasında gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sınavı ile yalnızca isim benzerliği taşımaktadır. İki sınav; yöntem, kapsam, süre, soru sayısı ve değerlendirme gibi pek çok açıdan farklılık göstermektedir (MEB, 2018). İlk kez 2018 yılında uygulanan günümüzde de uygulanmaya devam eden LGS; uzmanlar, akademisyenler ve öğretmenlerin katkılarıyla hazırlanmıştır. LGS ile geçmişte uygulanan merkezi sınavların olumsuzluklarının giderilmesi, eğitimde yenilik yapılması amaçlanmıştır. LGS ile birlikte merkezi sınava girmek zorunlu olmaktan çıkarılarak öğrencilerin isteklerine bırakılmıştır. Liselerin çok az bir kısmı merkezi sınavla öğrenci almaktadır, bu okullar dışındakiler adrese dayalı olarak sınavsız öğrenci almaktadır (MEB, 2018). İki aşamalı bir sistem olan LGS ’de, ilk aşamada öğrenciler; Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin nitelikli programları ile proje uygulayan liselere yerleşebilmek için sınava girmektedir. Sınavda başarılı olamayan veya sınava katılmayan öğrenciler ise ikinci aşamada, ikamet adreslerine en yakın okullara yerleştirilmektedir (Gün ve Kaya 2018). LGS’ de yöneltilen sorular öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek niteliktedir (MEB, 2024). Testler MEB tarafından, 8. sınıf öğretim programlarındaki kazanımlar ölçüt alınarak, beceri temelli sorular olacak şekilde hazırlanmaktadır LGS, genel olarak haziran ayının ilk haftasında, pazar günü, iki oturum olarak gerçekleşmektedir. Sınav, sabah oturumunda sözel bölümden 50 soru, öğle oturumunda sayısal bölümden 40 soru olmak üzere toplam 90 sorudan oluşmaktadır. Sözel alanda yer alan birinci oturum, 50 soruyla 75 dakika sürerken; sayısal alanda yer alan ikinci oturum, 40 soruyla 80 dakika sürmektedir. Sözel bölümde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Yabancı Dil (10 soru) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru) alt testleri; sayısal bölümde ise Matematik (20 soru) ve Fen Bilimleri (20 soru) alt testleri yer almaktadır (MEB, 2024).

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı amaçlayan ebeveyn-çocuk etkileşimlerini kapsamaktadır (Rogers vd., 2009). Dünyaya zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak mükemmel bir potansiyelle gelen çocuk (Cüceloğlu, 2023) ebeveynlerinin tutum ve davranışlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenir. Bireyin kişilik gelişiminde ve sosyalleşmesinde olduğu gibi akademik başarısında da aile faktörü oldukça önemlidir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresi olduğu için ebeveynin hayata, eğitim öğretime bakışı, çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini ve kişilik oluşumunu etkilediği gibi akademik başarısını da etkilemektedir (Dam, 2008). Ebeveynlerin öğrenmeye yönelik katılımları, çocukların içsel motivasyonlarını geliştirerek akademik başarılarına olumlu katkıda bulunmaktadır (Pomerantz vd.,2007). Dünya geneline baktığımızda Chan & Chan (2003), Hong Kong'da eğitim gören 270 ortaokul öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, ergenlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aile, öğretmen ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin öğrencilerin akademik başarılarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışma ile öğrencinin akademik başarısının artmasından aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Kapıkıran (2019), ergenlerde akademik başarıya yönelik ebeveyn baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın doğrudan ve dolaylı etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 390 lise öğrencisi (223 kız ve 167 erkek) katılmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn başarı baskısının sınav kaygısı ile pozitif, akademik dayanıklılık ile negatif yönde ilişkili

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olduğunu; ebeveyn başarı desteğinin ise sınav kaygısı ile negatif, akademik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle ebeveynleri tarafından daha fazla başarı baskısına maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısı artarken akademik dayanıklılığı zayıflamıştır. Buna karşın ebeveynleri tarafından destek gören öğrencilerin sınav kaygısının azaldığı, akademik dayanıklılıklarının ise arttığı görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde ebeveyn desteğine yönelik farklı çalışmaların ebeveyn desteğinin öğrenci başarısındaki rolünün önemine dair benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Sontur vd., (2021) yaptıkları çalışmada, ebeveyn başarı desteği ile öğrenme sorumluluğu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Güleç (2020) tarafından yapılan araştırmada da demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme sorumluluğunu almaya karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; ebeveynlerin sınava hazırlık sürecinde olan öğrencilere destekleyici bir tutum sergilemelerinin, çocuklarının başarısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmanın problemi, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecindeki 8. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinden ne tür destek bekledikleri ve bu süreçte ebeveynlerinin tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Türk eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı, özellikle LGS gibi kritik sınavlarda öğrencilerin akademik başarı ve gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, ebeveynlerinden duygusal, motivasyonel, akademik ve maddi destek beklemekte, ancak ebeveynlerin yüksek beklentileri ve baskıcı tutumları öğrencilerin sınav kaygısını artırabilmekte ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sınav kaygısını ebeveynleriyle paylaşma düzeyleri ve ebeveynlerin bu kaygıyı anlama durumları da önemli bir sorun alanıdır. Bu problem, Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (1995, 2005) ebeveyn katılım modeline dayandırılabilir. Bu model, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını, motivasyonel inançlar, davet algısı ve kişisel kaynaklar gibi faktörlerle açıklamaktadır. LGS sürecinde, ebeveynlerin destekleyici katılımı öğrencilerin akademik dayanıklılığını artırabilirken, baskıcı veya yetersiz katılım, öğrencilerin stresle başa çıkma kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Bu çalışma, bu kuramsal çerçeveyi kullanarak, öğrencilerin ebeveyn desteğine yönelik beklentilerinin ve bu desteğin etkilerinin nitel bir yaklaşımla nasıl şekillendiğini anlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma, öğrencilerin ebeveyn desteği beklentilerini ve bu desteğin sınav sürecine etkilerini derinlemesine inceleyerek, ebeveyn-çocuk ilişkisinin sınav başarısı ve öğrenci psikolojisi üzerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışma, öğrencilerin bu önemli sınav sürecinde ebeveynlerinden beklentilerini ve ebeveynlerinin göstermiş oldukları tutumların üzerinde nasıl bir etki yarattığını, nasıl yorumladıklarını ortaya koymayı nitel bir araştırma yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, stres ve başa çıkma modeli (Lazarus ve Folkman, 1984) ile sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) çerçevesinde ele alınmıştır. Stres ve başa çıkma modeli, ebeveyn desteğinin sınav kaygısını azaltmada bir tampon işlevi gördüğünü, sosyal öğrenme kuramı ise ebeveyn tutumlarının öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyon gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, Hoover-Dempsey ve Sandler'ın ebeveyn katılım modeli, ebeveynlerin destek türlerinin (duygusal, akademik, motivasyonel) öğrencilerin sınav sürecindeki deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamada rehber bir çerçeve sunmaktadır. Bu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kuramsal temeller, araştırmanın LGS sürecinde ebeveyn desteğinin öğrenciler üzerindeki etkilerini sistematik bir şekilde analiz etmesini sağlamaktadır. Konuyla ilgili alan yazınına incelendiğinde nicel çalışmalar ağırlıklı olarak yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan nitel çalışmalara bakıldığında LGS özelinde ebeveynler ve öğretmenlerin görüşlerini anlamaya yönelik çalışmalar varken öğrencilerin bu süreci destek temasında değerlendirmesine yönelik nitel çalışmaların olmayışı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın alan yazınına öğrencilerin en çok ebeveyn desteğine ihtiyaç duydukları bu kritik sınav dönemindeki ebeveynlerinden ne tür bir destek görmeyi beklediklerini ve bu süreçte ebeveyn başarı baskından nasıl etkilendiklerini derinlemesine ele alma açısından katkı sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğrenciler LGS'ye hazırlık sürecinde ebeveynlerinden nasıl bir destek bekliyorlar?
2.Öğrenciler bu süreçte yaşadıkları kaygıyı ebeveynleri ile paylaşıyorlar mı?
3.Ebeveynlerinin sınava dair beklentileri öğrenciler üzerinde nasıl bir etkide bulunuyor?
4.Öğrenciler bu süreçte ebeveynlerinden motivasyon artırıcı ne tür söylemler bekliyorlar?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, belirli bir olguya veya deneyime ilişkin tüm bireysel deneyimlerin bir araya getirilmesi ve bu deneyimlerin ortak yönlerinin belirlenerek ayrıntılı bir şekilde betimlenmesini amaçlar (Creswell, 2017). Fenomenoloji deseni, LGS sürecindeki öğrencilerin ebeveyn desteği beklentilerini ve etkilerini anlamak için uygundur, çünkü bireysel algı ve deneyimlere odaklanır. Bu aşamadan LGS hazırlık sürecinde olan 10 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve bu süreçte aldıkları ebeveyn desteği incelenmiştir. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış formatta tasarlanmış ve araştırma sorularına dayalı olarak kuramsal çerçeveyle uyumlu sorular içermiştir. Veri analizi içerik analizle yapılmıştır ve kuramsal temellerle ilişkilendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın hedeflerine uygun olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilmesine ve bu durumların detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanır. Belirli özelliklere sahip ya da belirli ölçütleri karşılayan özel durumlar üzerinde araştırma yapılacağı zaman bu yöntem kullanılmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmanın çalışma grubu …….. il merkezinde LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf düzeyinde eğitim ve öğretime devam eden 10 öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 5'i kız 5 'i erkektir. 10 öğrencinin seçimi, fenomenolojik araştırmalarda önerilen küçük ve odaklanmış örneklem büyüklüğüne uygun olarak, veri doygunluğunu sağlayacak şekilde planlanmıştır. Çalışmayla ilgili gerekli izinler alındıktan sonra öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenci velilerinden onam formu yoluyla katılım izni alınmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrenci görüşleri aktarılırken gerçek isimler yerine kod adları kullanılmıştır. Kodlama, K1, K2 şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın etiği

Çalışmaya ilişkin İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 04/04/2024-5804 evrak tarih ve sayısı ile etik açından uygundur kararı alınmıştır. Araştırmanın tasarımından başlayarak, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinin tümünde bilimsel araştırma etik ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler tamamen gönüllülük esasına göre belirlenmiştir, veli onam formları alınmış ve öğrencilere görüşmelerin herhangi bir aşamasında rahatsız oldukları takdirde görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, ilgili literatür taraması ve genel grup gözlemleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinde ifade ettikleri görüşler, veli seminerlerinde velilerin genel görüşleri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler dikkatli bir şekilde gözlenmiş ve sorular bu doğrultuda ihtiyaca dönük olarak oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Ardından iki öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra son şekli verilerek görüşmelere devam edilmiştir. Görüşme formu öğrencilerin LGS sınavına hazırlık sürecinde ebeveynlerinden sosyal, duygusal, akademik ve maddi açıdan beklentilerini ve aldıkları desteği içeren sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin ebeveyn desteği beklentilerini ve bu desteğin sınav sürecindeki etkilerini derinlemesine anlamayı hedefleyecek şekilde tasarlanmıştır.

Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, sakin ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak bir ortamda gerçekleştirilmeye özen gösterilmiştir. Bu amaçla, her bir öğrenciye araştırmanın amacı, süreci ve elde edilecek verilerin gizliliğine ilişkin detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların rızası alındıktan sonra ses kaydı alınarak daha sonra yapılacak deşifre işleminin doğruluğu ve bütünlüğü güvence altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar, katılımcıların isimleri veya tanımlanabilir kişisel bilgileri kullanılmaksızın kodlanarak arşivlenmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda, verilerin yalnızca araştırma amacıyla değerlendirilmesi sağlanmış; katılımcı gizliliği ve mahremiyetine azami özen gösterilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, öğrencilerle yapılan görüşmelerin derinliği artmış ve daha samimi paylaşımlara imkân tanınarak araştırmanın güvenirliği ve geçerliği güçlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizine yönelik ortak ilkeler çerçevesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi genel hatlarıyla verilerin düzenlenmesi, kodların ve temaların belirlenmesi, kategorilerin oluşturulması ve bunların yorumlanarak raporlanması aşamalarını kapsar (Creswell, 2017). Bu süreçte öncelikle öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar eksiksiz biçimde deşifre edilerek dijital ortama aktarılmıştır. Deşifre edilen veriler tekrar tekrar okunarak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırmacının veriye aşina olması sağlanmış; verilerdeki dikkat çekici kavramlar, ifadeler ve örüntüler belirlenmiştir.

Daha sonraki aşamada, satır satır veya paragraf düzeyinde ayrıntılı bir inceleme yapılarak veriler kodlanmıştır. Kodlama süreci, benzer kavram veya ifadelerin bir araya getirilmesini ve içerdikleri anlamlar doğrultusunda gruplandırılmasını içerir. Noble ve Smith'in (2014) belirttiği üzere, kodlama araştırmacının öznel yorumunu yansıtabileceği için bu aşamada hem veriye sık sık dönülmüş hem de kodların başka bir araştırmacı ya da uzmanla karşılıklı olarak gözden geçirilmesine özen gösterilmiştir. Böylece kodlamanın güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Kodlama işleminin ardından benzer veya ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar, verideki tekrar eden örüntüleri, ortak yönleri veya belirgin farklılıkları gösterir. Kodlar ve temalar üzerinde yapılan sürekli karşılaştırma (constant comparison) tekniğiyle, önceki adımlarda oluşturulan kodların doğruluğu ve yerindeliği yeniden sorgulanarak temalar rafine edilmiştir. Ardından bu temaların alt temaları veya alt kodları incelenerek birbirleriyle ilişkileri ortaya konmuş, gerekli görülen durumlarda temalar yeniden adlandırılmış ya da birleştirilmiştir. Böylece daha üst düzey kategoriler belirlenerek kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur.

Elde edilen temalar ve kategoriler, araştırma soruları doğrultusunda yorumlanarak raporlanmıştır. Bu aşamada hem betimsel hem de yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiş, gerekli görüldüğünde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların daha açık ve anlaşılır kılınması hedeflenmiştir. Ayrıca, Creswell'in (2017) önerileri doğrultusunda temaların iç tutarlılığı, bütüncüllüğü ve araştırma amaçlarıyla uyumu üzerinde durulmuştur. Bulguların güvenirliğini arttırmak amacıyla, elde edilen veriler başka araştırmacılarla karşılıklı değerlendirilmiş; ayrıca gerekli durumlarda katılımcılara geri bildirim (member-checking) verilerek yorumların doğruluğu kontrol edilmiştir.

Bu aşamaların tamamı, nitel araştırma ilkelerine dayanan sistemli bir içerik analizi sürecini yansıtmaktadır. Böylelikle verilerin ham hâlinden özgün kodların, temaların ve kategorilerin ortaya çıkarılması ve bu yapıların analiz sonucunda tutarlı bir bütün hâline getirilmesi mümkün olmuştur. Kodlar ve veriler arasındaki bağlantıların kurulması, verilerin yüzeysel değil derinlemesine yorumlanmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi ilkelerine uygun biçimde işlenmiş ve araştırma sorularına ışık tutan kapsamlı bulgular üretilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Bu araştırmada geçerliği (iç geçerlik) sağlamak amacıyla öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak ve pilot uygulama gerçekleştirilerek oluşturulmuştur (Creswell, 2017). Böylece araştırma sorularının ve veri toplama araçlarının amaca uygunluğu test edilmiş, olası belirsizlik veya yönlendirici ifadelere karşı önlem alınmıştır. Ayrıca görüşmelerde elde edilen veriler, farklı kaynaklardan (öğrenciler, öğretmenler, veliler, rehberlik birimi gözlemleri) sağlanan bilgilerle bütünleştirilerek veri çeşitliliği (triangulation) sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve gizlilik ilkeleri açıklandıktan sonra ses kaydı alınmış; verilerin orijinal hâline sadık kalarak deşifre edilmesi, görüşmelerin tekrar tekrar okunarak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kodlanması ve temaların belirlenmesi sürecinde araştırmacının öznel yorumlarını sınırlandırmıştır (Noble ve Smith, 2014). Ayrıca, elde edilen ön bulguların uygun olduğu durumlarda katılımcılarla paylaşılması (member-checking) ve başka araştırmacıların kodlama süreçlerine dâhil edilmesi, bulguların doğruluğunu ve tutarlılığını artırmak amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın güvenirliği (tutarlılığı) açısından, veri kodlama ve tema geliştirme aşamalarında birden fazla araştırmacı veya uzman tarafından kodların gözden geçirilmesi (inter-rater reliability) sağlanmıştır (Creswell, 2017). Kodlara ait tanımların ve örneklerin ayrıntılı biçimde belirlenmesi, farklı araştırmacılar arasında tutarlılığın korunmasına yardımcı olmuştur. Araştırma süreci ve veri analiz yöntemleri (kodlama adımları, temaların ortaya çıkarılması, kategori oluşturma) şeffaf biçimde raporlanmış, böylece araştırmanın tekrar edilebilirliği ve bilimsel denetime açıklığı gözetilmiştir. Ayrıca, görüşme sorularının oluşturulması, uygulanması ve analizinde etik prensiplere bağlı kalınmış, katılımcıların mahremiyetini koruyacak şekilde veriler kodlanmıştır. Bu uygulamalar hem nicel hem de nitel çalışmalar için önem taşıyan güvenirlik ilkelerini nitel araştırma bağlamında karşılamış ve elde edilen bulguların sağlam bir temele dayanmasını sağlamıştır (Noble ve Smith, 2014).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde konuyla ilgili LGS sınavına hazırlık sürecindeki 8.sınıf öğrencileri ile yapılmış olan görüşmelerin analizleri sonucunda ortaya çıkan temalara, kategorilere ve kodlara yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre dört ana tema ve 10 kategori alanı ortaya çıkmıştır. Bu temalar motivasyonel destek, duygusal destek, akademik destek ve maddi destektir. Bu temalarda kendi içinde kategorileri içermektedir. Çalışmadaki ana temalar ve kategoriler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.
Temalar ve kategoriler

Temalar	**Kategoriler**
Duygusal destek	Beklentiler
	Sınav kaygısının paylaşımı
	Anlayış
Motivasyonel destek	Ebeveyn Beklenti Baskısı
	Teşvik
	Motivasyon Artıcı Cümle
	Eleştirel Cümle
Akademik destek	Akademik Takip
	Ders Çalışma Desteği
Maddi destek	Kaynakların Sağlanması

Duygusal destek temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar bu tema kapsamında "Sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinizden duygusal olarak size nasıl destek olmalarını bekliyorsunuz?", "Sınav kaygınız olduğunda ebeveynlerinizle bu durumu paylaşıyor musunuz? Paylaşıyorsanız, onların tepkileri nasıl oluyor?", "Ebeveynlerinizin sınav

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sürecindeki stres ve kaygılarınızı anladığını hissediyor musunuz?" sorularını yanıtlamışlardır. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Duygusal destek temasına ilişkin içerik analizi (n=10)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Duygusal destek	Beklentiler	Yanımda olduğunu hissettirme ve takdir etme, Güven verme (2), sürekli ders çalış dememeleri, Mola zamanlar yaratma (1), başarabileceğine inandırma ve olumsuz düşüncelerden uzaklaştırma (3), Baskı yapmadan ders çalışmayı hatırlatma (3), Bana karşı umut dolu olmaları (1)
	Sınav kaygısının paylaşımı	Paylaşmıyorum (3), İlerde paylaşmayı düşünüyorum (1), paylaşırım, çalış demesi (2), Paylaşırım, ders çalışma konusunda yönlendirmelerde bulunma (1), Paylaşırım, ders çalışma ortamı sağlama (1), Paylaşmıyorum yardım edeceklerine inanmama (1)
	Anlayış	Hayır, anlamıyorlar (5), biraz anlıyorlar (2), evet anlıyorlar (2), Konuşarak ifade ettiklerinde evet (1)

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinden motivasyon içerikli cümlelerle (yapabilirsin, başarabilirsin gibi) yanında olmalarını ve aynı zamanda onlarla kurdukları iletişimde ders çalışma konusunda baskıcı bir tutumdan uzak durarak onlardan destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılardan K1 *"Hocam sürekli yanımda olmalarını beklerim. Bana manevi anlamda destek olmalarını beklerim. Hocam sürekli çalış demelerindense bazen çalıştığımızda denemelerden yüksek aldığımızda tebrik etmelerini beklerim*." şeklinde beklentisini ifade ederken, K3 ebeveynlerinden motivasyon beklentisini *"Yani hocam mesela benim motivem düştüğünde beni yapabileceğime inandırsalar çok iyi motive olurum."* şeklinde ifade etmiştir. K7 Ebeveynlerinden kendisine dair umut dolu olmaları konusundaki beklentisini *"Yani onlardan beklentim devamlı bana destek olmaları onun dışında benden bana karşı umut duymaları ondan sonra bir beklenti içinde olmaları tabi ki başaracağım ama başaramasam da beni sevecen bir şekilde karşılamalarını beklerim"* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan K5 ebeveynlerinin bu süreçte kendilerine ders çalışma konusundaki söylemlerinin duygusal olarak yarattığı etkiyi *"Sürekli ders çalış ders çalış demesinler mesela. Ders çalış desinler ama sürekli baskıyla demesinler mesela."* şeklinde ifade etmişlerdir. K8 bu durumu *"Hocam hani çok baskı olmaması lazım. Hemen git ders çalış mesela akşam eve geliyoruz hemen git ders çalış derlerse insanın biraz motivasyonu düşüyor."* şeklinde belirtmiştir.

Araştırmada katılımcılara sınav kaygıları olduğunda ebeveynleri ile paylaşma durumu sorulduğunda katılımcıların çoğu paylaşmayı tercih etmediklerini söylerken bazı katılımcılar paylaşmakta zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları daha çok anneleri ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili K4 çekinme durumunu *"Hocam bilmiyorum içime kapanıyorum. Çekiniyorum onlardan. Paylaşsam beni desteklerler belki ama daha çok annemle ama ben kendim tercih etmiyorum"* şeklinde paylaşırken K9 bu konuda ebeveynlerine karşı ümitsiz olduğunu *"Hocam paylaşmıyorum çünkü pek bir şey yapacaklarına inanmıyorum. Hocam ben*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kaygılandığımda ben dedim düşük alıcam falan bana pek bir şey diyeceklerini ummuyorum." şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda ebeveynleri ile paylaşım yapan katılımcılardan K6 onlardan aldıkları geri dönütü *"Paylaşırım Hocam. Babamla konuşmam zaten annemle konuşurum çoğunlukla yanımda olmaya şey yapar. Mesela hocam der seni odaya koyacağım tableti vereceğim. Sana yardım edeceğim yanında olacağım falan der."* şeklinde ifade etmiştir. K3 ise ebeveyn paylaşımını *"…konusu açıldığında diyorum çok çalışamıyorum falan ama onlarda diyorlar hocalarımla falan görüştüklerinde bazen ben ders çalışmayı unutabiliyorum işte annem gelip beni uyarabiliyor git çalış falan diye. Paylaştığımda ben kötü bir düşüncedeyim ya olumlu bir tepki veriyorlar. O düşünceden beni uzaklaştırıyorlar."* şeklinde belirtmiştir.

Bu tema başlığı altındaki bir başka bulguya göre katılımcıların çoğu sınava hazırlık sürecinde yaşadıkları stres ve kaygıyı ebeveynlerinin anlamadıklarını ifade ederken bazı katılımcılar anladıklarını ifade etmişlerdir. K4 bu konuyla ilgili ebeveynlerinden aldığı desteğin yetersizliğini *"Hayır. Mesela hocam sadece bir cümle ile söylüyorlar sen yaparsın diyorlar ama hocam o cümle bana göre bana yetmiyor."* şeklinde ifade ederken K2 onu anlamadıklarına dair düşüncesini *"Bence anlamıyorlar. Mesela şöyle yapıyorlar. Babam hep dışarda zaten Allah var hiçbir ihtiyacımı hiç şey yapmıyorlar ama biz zaten yapıyoruz sende yap. Ama mesela böyle hiç sohbet yok evde nasılsın iyi misin var ama ders hakkında yok. Bundan dolayı da beni anladıklarını hissetmiyorum"* şeklinde ifade etmiştir. K6 konuyla ilgili görüşünü *"Hocam bence anlamıyorlar çünkü onlar benim stres yaptığımı bile düşünmüyorlar."* şeklinde belirtirken K1 "*Hayır. Beni anladıklarını düşünmüyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda ebeveynlerinin kendilerini anladıklarını düşünen katılımcılardan K8 *"Evet hocam babam eve geliyor. Anlatıyorum babam diyor acele etme biraz daha rahat çalış."* şeklinde belirtirken K3 bu konudaki kararsızlığın "*Evet yani çok olmasa da evet. Mesela bazen stresimi onlara açık bir şekilde göstersem anlıyorlar ama çoğunlukla anlamıyorlar diyebilirim."* şeklinde ifade etmiştir.

Motivasyonel destek temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar bu tema kapsamında "Ebeveynlerinizin sınav sonuçlarına ilişkin beklentileri sizde baskı yaratıyor mu?", "Başarısızlık korkusu veya motivasyon eksikliği yaşadığınızda ebeveynleriniz sizi nasıl motive ediyor? "Sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinizden duyduğunuz, duymak istediğiniz motivasyonunuzu olumlu anlamda artıran cümleler neler?", "Sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinizden duyduğunuz motivasyonunuzu olumsuz etkileyen cümleler var mı? Varsa bunlar neler?" sorularını yanıtlamışlardır. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3.
Motivasyonel destek temasına ilişkin içerik analizi (n = 10)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Motivasyonel destek	Ebeveyn beklenti baskısı	Evet, baskı yaratıyor (8), Hayır (1), bazen (1)
	Teşvik	Paylaşım yok (2), motive etmiyorlar (2), Yapamasan da çalıştığını biliyorum (2), Elinden geleni yap (1), Sınav sürecinde birlikteliğe vurgu yaparak (1), Sınavlardaki net artışına dair tavsiye (1), Sözel teşvik ifadeleri kullanarak (1)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Motivasyon artıcı cümle	Yaparsın, yapabilirsin (3), Gurur duyma (2), Çalıştığını bilme (2), Çalışmaya devamlılığı vurgulama (1), Düşük alsan da yüksek alsan da yanında olma (1), Başaracağına dair inanç (1)
	Eleştirel cümle	Yapamayacaksın, yapamıyorsun (4), Kıyaslama (3), Kötü bir liseye gidebileceğinin söylenmesi (2), Okula göndermeme ile ilgili söylemler (1)

Çalışmadaki bulgulara göre ebeveynlerinin sınav sonuçlarına dair öğrencilerden beklentilerinin öğrencilerin üzerinde bir baskıya sebep olduğu ve stres durumlarını tetiklediği görülmüştür. Bu konuyla ilgili katılımcılardan K9 sınav puanlarına ilişkin hissettiği baskıyı *"Evet hocam. Bana diyorlar işte sen 400 al 350 üstü falan al bende alamayınca böyle bir baskı altında falan oluyorum."* şeklinde ifade etmiştir. K10 bu beklenti baskısının ders çalışma durumuna ilişkin etkisini *"Evet aslında yaratıyor mesela annemin bana söylediğine göre güzel bir fen lisesi gerekiyor. Güzel bir fen lisesi içinde 450 puan ve üstü almamız gerekiyor. Yani ben hatta bazen 350 falan alabiliyorum annem bana 350 puan aldığı söyleyince biraz sanki hayal kırıklığına uğramış (Gözleri doluyor) ben de o yüzden biraz daha böyle stres oluyorum biraz daha böyle karar alıyorum. Aslında o yüzden de çalışıyorum. Annemi mutlu etmek için çalışıyorum."* şeklinde belirtmiştir. K4 hissettiği bu baskının davranışlarında yarattığı etkiyi *"Evet hocam korkuyorum mesela kötü bir şey yaparsam ne olacak. Mesela bazen deneme sonuçları, bir ara denemelerim kötü geldiğinde deneme sınav sonuçlarını siliyordum annem bir şey demesin diye. Annem sorduğunda ya ben siliyordum ya da açmıyordum."* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler başarısızlık korkusu veya bir motivasyon eksikliği yaşadıklarında bazıları bu durumu ebeveynleri ile paylaşırken bazılarının paylaşmadıkları görülmüştür. Konuyla ilgili paylaşımı olan öğrencilerin ebeveynleri onları desteklerken bazı ebeveynlerin bu konuda olumlu anlamda destek olmadıkları görülmüştür. Destekleyen ebeveynler başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilere "yapabilirsin, başarabilirsin" gibi ifadeler kullanarak motive etmeye çalıştıkları diğer yandan öğrencileri sonuçtan çok bu süreçte ders çalışmaya karşı gösterdikleri emeğe dikkat çekerek motive etmeye çalıştıkları görülmektedir. Konuyla ilgili K4 düşüncelerini *"Hocam bazen söylüyorum ben çalışırsam da yapamazsam diyor ki yapamasan da ben biliyorum senin çalıştığını bu bana yetiyor."* şeklinde ifade etmiştir. K7 motivasyon eksikliği yaşadığında daha çok annesinden gördüğü desteği *"Hocam bu konuda annem çok baskın hani bu konuda çok iyi annem mesela hocam bir gün çalışmıyorum hocam üzülüyorum hocam böyle tedirgin oluyorum bir ay kaldı otuz gün kaldı falan diye hocam o telaşla gidiyorum annemin yanına diyorum acaba başarabilir miyim ,yani ne yapacağım sınavda annemde bana anlatıyor diyor ki biz bir gemiye bindik bu 8 ay içerinde bir gemiye bindik şu anda bir ayımız kaldı ya nerdeyse limana ulaşmak üzereyiz sende yelkenleri uzun zorlu bir süreçte fırtınaları aşarak geldik şimdi gemimiz sağa gitti sola gitti baya bir yıprandık ama sonda limana ulaşacağız. Yani hocam bende o sözüyle gerçekten ilgilenmeye çalışıyorum."* şeklinde ifade etmiştir. K10 *"Ebeveynlerim mesela annem veya babam bana diyor ki ıı sen başarabilirsin gibi ifadeler kullanıyorlar. Yapabilirsin diyorlar."* şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcıların bu konuyla ilgili ebeveynleri ile paylaşım yapmayı tercih etmediklerini görülmüştür. K1 bu durumu *"Bu konuyu onlarla hiç paylaşmadığım için bilmiyorum. Denemeler kötü geldiğinde daha da çalışmamı daha fazla çaba göstermemi istiyorlar. Kızıyorlar yani."* şeklinde belirtmiştir Benzer olarak K9 *"Onlara söylemediğim, paylaşmadığım için etmiyorlar."* şeklinde ifade etmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmadaki bu tema alanına ilişkin bir diğer bulgu da öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde anne babalarından en çok başaracaklarına dair inançlarını artıran cümleler duymak istedikleri ve bu süreçte ders çalışma konusunda gösterdikleri çabadan ebeveynlerinin farkında olduklarını bilmenin motivasyonlarını artırıcı olarak işlev görmesidir. K2 bu süreçten ebeveynlerinden en çok duymak istediği cümleyi *"Böyle içten bir şekilde yaparsın hiçbir şey zor değil bu olabilir."* şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak K5 başarı vurgusuna dikkat çekerek *"Yaparsın, başarırsın deseler iyi gelir."* şeklinde belirtmiştir. K1 ders çalışma konusunda gösterdiği çabanın ebeveynleri tarafından görülmesinin kendisi için ne kadar önemli olduğunu "*Bir cümle var. Çalışsan da kötü lise geldiğinde de bil ki sen çalışıyorsun elinden gelen bu. Elinden geldiğini yapmışsın bunu duymak istiyorum."* şeklinde ifade etmiştir. K4 'ün *"Yapamazsan da ben biliyorum senin çalıştığını diyorlar. Hani hocam bazen görmüyorlar çalıştığımı mesela diyebilirler çalışıyorsun görebiliyoruz"* şeklindeki ifadesi ile de aynı ihtiyaç göze çarpmaktadır. Bu bulguları tamamlayıcı olarak karşımıza çıkan diğer bulgu eleştirel cümle kategorisine ilişkindir. Buna göre katılımcılar bu süreçte ders başarılarına dair ebeveynleri tarafından kullanılan umutsuz söylemlerin olumsuzluğuna dikkat çekmişlerdir. Ebeveynlerinin öğrencilere yönelik sınavı yapamayacaklarına, kazanamayacaklarına dair söylemleri öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını yakın çevre (arkadaşları, akrabaları) ile kıyaslamaları da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Konuyla ilgili K1 motivasyonunu düşüren ebeveyn söylemini *"Mesela yapamazsın demeleri insanın zoruna gidiyor."* şeklinde ifade ederken K6 "*Sen işte yapamayacaksın bu gidişle hiçbir şey yapamayacaksın bir meslek sahibi olamayacaksın gibi şeyler*." şeklinde ifade etmiştir.

K10 konuyla ilgili yaşadığı anısı ve üzüntüsünü *"Hocam mesela diyorlar babamdan bir ara duymuştum bana şey demişti sen zaten yapamıyorsun demişti (gözleri doluyor) o zaman ben çok üzülmüştüm. Hatta odama gidip ağladığımı hatırlıyorum. Annemde işte bir keresinde düşük almıştım sen bu puanı nasıl aldın nasıl becerdin gibi kelimeler kullanmıştı mesela sen yapamıyorsun kelimesi özellikle çok çok fena bir kelime yani anne babaların kullanmaması gereken bir kelime yine de söylememeleri gerekiyor bence. O an yanında olduğunu belirtmesi gerekiyor ama sen yapamazsın biraz kötü oluyor yani."* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını yakın çevre (arkadaşları, akrabaları) ile kıyaslamaları da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. K3 bu kıyaslamanın etkisini *"Şöyle benim bir ailemde okul okuyan bir kuzenim var. Annem de kıyaslayıp diyor Sende öyle olabilecek misin, sende üstesinden gelebilecek misin demeleri benim için olumsuz."* şeklinde ifade ederken K 2"Mesela hiç çalışmıyorsun demeleri. Bak işte herkes çalışıyor, kimse dışarı çıkmıyor kıyaslıyorlar." şeklinde belirtmiştir. K5 de benzer olarak *"Derslerle ilgili mesela niye arkadaşların yapıyor da sen yapamıyorsun deseler kötü oluyorum. Kıyasladıklarında mesela."* şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Akademik destek temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar bu tema kapsamında "Ebeveynleriniz sınava hazırlık sürecinizdeki akademik performansınızı nasıl takip ediyor?", "Ders çalışma programınızı oluştururken veya sınav konularını gözden geçirirken ebeveynlerinizden nasıl bir destek alıyorsunuz?" sorularını yanıtlamışlardır. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4' de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo4.
Akademik destek temasına ilişkin içerik analizi (n=10)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Akademik Destek	Akademik takip	Deneme sınavının sonuçlarına bakarak takibini yapma (7), Derslerine yardımcı olan kişiye sorarak takibini yapma (1), Öğrenciye ve öğretmenine sorarak ve deneme sınav netlerine bakarak takibini yapma (1), takip etmiyorlar (1)
	Ders çalışma desteği	Destek almıyorum (4), Destekleri etkili olmuyor (1), Ders çalışma sıralaması hakkında tavsiye verme (1), Soruların kolaylığını ve yapılabilirliğini vurgulama (1), Ünite konularını gözden geçirme (1) ders çalışma ortamı sağlama (1), Destek alamıyorum, yardımcı olmuyorlar (1)

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında ebeveynlerin sınava hazırlık sürecinde çocuklarının akademik performanslarını kursta ve okulda yapılan deneme sınav sonuçlarına göre takip ettiklerini ve deneme sınavlarında yaptıkları netlerdeki artış ve azalışları dikkate alarak tavsiyeler de bulundukları görülmüştür. Konuyla *K3 "Şimdi hocam sınav sonuçlarına falan genelde bakıyorlar mesela kötü bir ders olsa o ders hakkında tavsiye veriyorlar. Sınav notlarıma bakıyorlar hocalarıma derse katılıyor muyum katılmıyor muyum soruyorlar"* şeklinde ifade etmiştir. K6 ebeveynlerinin takibini *"Zaten F. Hoca (Sınıf Rehber Öğretmeni) gruba attığı zaman annem bakıyor. Yanına çağırıyor çalış falan diyor bu dersten niye bu kadar düşük niye bu kadar az öyle söylüyor."* şeklinde belirtmiştir. K1 ebeveynlerinin deneme sınavlarındaki netleri üzerinden takip etmesini *"Dershaneden gelen mesajlara bakıyorlar sürekli kaç net yaptığıma falan onlara bakıyorlar. Kötü yaptığımda rehberlikle görüşüyorlar. O ders üzerinde duruyorlar. Orası da bana artı ödevler veriyor."* şeklinde belirtmiştir. K10 *"Zaten biz sınavı oluyoruz belli bir süre geçtikten sonra hocalarımız sınav sonucunu atıyorlar gruba (WhatsApp). Ordan da ilde kaçıncı oldu ilçede kaçıncı oldu genel olarak puan artışımı puan azalışımı hepsini takip ediyorlar. Mesela düşük aldığımda ıı biraz daha çalış gibi şeyler diyorlar. Mesela yüksek aldığımda tebrik ediyorlar hediye falan alıyorlar. Öyle daha iyi oluyor benim için motivasyonumu artırıyor."* ifadelerinde bulunmuştur.

Çalışmada öğrencilerin ders çalışma programı hazırlarken veya sınav konularını gözden geçirirken ebeveynlerinden destek alma durumuna bakıldığında öğrencilerden bazıları ebeveynlerinden bu konuda herhangi bir destek almadıklarını belirtirken bazı öğrencilerde konulara yardımcı olmaktan çok nasıl çalışabilecekleri konusunda katkı sunduklarını belirtmiştir. K1 bu konuda herhangi bir destek almadığını *"Destek almıyorum. Dershane rehberliğimizden program alıyorum. Bu konuda bana destek olmuyorlar."* şeklinde belirtmiştir. K3 bu konuda ebeveynlerine başvurmayı tercih etmediğini *"Yani nasıl desem hocam genelde programlarımı kendim hazırlayıp uyguluyorum o konuda çok ebeveynlerime başvurmuyorum."* şeklinde belirtmiştir. K9 farklı olarak ebeveynlerinden bu konuda talepte bulunduğunu ancak onlardan bir destek göremediğini *"Alamıyorum Hocam. Ben onlara söyledim konuştum bana yardımcı olun benim demelerimi birlikte çözelim onlara bana diyorlar hani zamanımız yok biz çözemiyoruz."* şeklinde ifade etmiştir. K10 konuyla ilgili *"Aslında anne ve babamdan destek almıyorum. Çünkü ben kendi eksiklerimi denemelere bakarak bulabiliyorum ama hani annemle babam biraz daha bu konularda biraz daha ilgileri uzak olduğu için."* ifadelerinde bulunmuştur. K5 ebeveynlerinden ders çalışmaya dair tavsiyelerini *"Arka arkaya sayısal derslere çalışma diyorlar bir sayısal bir sözel çalış diyorlar."* şeklinde belirtmiştir. Ders çalışma tavsiyesi konusunda K8 *"Mesela babam çok konuları bilmiyor ünitelere bakıp söylüyor. Şu üniteden ne kadar*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çalıştın ne kadar iyisin bende ona diyorum ki bu kadar çalıştım çok fazla olmasa da kendimi geliştirmeye çalışıyorum." ifadelerinde bulunmuştur.

Maddi destek temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar bu tema alanı dair "Özel ders almak ya da ek kaynaklar satın almak için ebeveynlerinizden maddi destek alma durumunuz oldu mu? Bu süreç nasıl işledi?" sorusunu yanıtlamışlardır. Bu analize ilişkin bulgular aşağıda Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5.
Maddi destek temasına ilişkin içerik analizi (n=10)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Maddi destek	Kaynakların sağlanması	Yardımcı olurlar (6), Kaynak kitapların pahalı bulunması ve eleştiri (2), Kaynak kitap alma ama kursa göndermeme (1), Ailenin diğer üyeleri tarafından masraflı bulunma (1)

Çalışmanın bu temaya ait verileri incelendiğinde çoğu ebeveynin sınava hazırlık sürecinde çocuklarına kaynak kitap sağlama ve kurs taleplerini yerine getirme konusunda destek oldukları görülmüştür. Ancak bazı ebeveynlerin kaynak kitapların ücreti konusunda öğrencilere karşı olumsuz söylemleri olduğu ve çocuklarının kurs taleplerini yerine getirmek istemedikleri görülmüştür. K8 aldığı desteği *"Hocam o konuda iyiler. Sen yeter ki çalış biz istediğini yaparız diyorlar."* şeklinde ifade ederken K1 *"Benim annemde babamda kitap almam için seve seve para verirler. Dershaneye kaydolmamı onlardan istedim zaten hemen kaydoldum. O konuda bir sıkıntı yok."* şeklinde belirtmiştir. K7 bu konuda babasının gösterdiği çabayı *"Hocam onda devamlı destek oluyorlar özellikle babam geceleyin aklıma geliyor hocam bir fotokopi çıkarmak bir pdf osun babama söylüyorum hocam sabahleyin erkenden kalkıyor hocam sabah saat sekizde işe gidiyor ama benim için saat altıda kalkıyor gidiyor hocam bankadan para çekiyor hocam gidiyor kırtasiyeye çekiyor bana getiriyor gidiyor öyle işe. O konuda çok destek oluyor. İşte ben diyorum annem baba bana bu kitabı alın hiç tereddüt etmeden alıyorlar."* şeklinde ifade etmiştir. K2 bu konuda ebeveynlerinin sergilediği tutumu *"Maddi anlamda babam hep şunu söylüyor. Enişte öğretmendir babam diyor ona sor mesela matematik alacağım. Enişte diyor Türkçe babama diyorum yok hemen bağırıyor. Sonra gidiyorum alıyorum işte sonra diyorlar niye bu kadar pahalı bir şey alıyorsun. Diyorlar alıyorsun alıyorsun çalışmıyorsun."* şeklinde ifade etmiştir. K6 ebeveynlerinin kaynak kitaplarının pahalı oluşuna dikkat çektiklerini *"Hocam yardım ediyorlar ama hocam mesela test parası istediğimde veriyorlar ama yetmiyor, istediğim zamanda babam diyor işte niye yetmedi falan pahalı olduğunu söylediğimde de kızıyor yani."* ifadeleri ile belirtmiştir. K9 özel kurs talebinin ebeveynleri tarafından karşılanmayışını *"Hocam bir kaynak kitap falan almama gerek varsa babam her türlü bana yardımcı oluyo. Ama dershane konusunda evimizin yanında bir dershane vardı ben gitmek istiyordum babam hani göndericem göndericem dedi ama göndermedi dershane konusu sonra kapandı."* şeklinde ifade etmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin bu süreçte ebeveynlerinden bekledikleri desteğe yönelik dört ana tema ve 10 kategori ortaya çıkmıştır. Bu temalar motivasyonel destek, duygusal destek, akademik destek ve maddi destektir. Bu bulgulara ilişkin sonuç, tartışma, yorum ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

İlk tema olan duygusal destek alanında beklentiler, sınav kaygısının paylaşımı ve anlayış alt temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinden baskı, kıyaslama ve eleştiriden uzak bir dil ile yanlarında olmalarını *"sürekli çalış"* ifadesini kullanmadan, bu süreçte destekleyici bir tutum sergilemelerini beklemektedirler. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların bazılarının sınav kaygısını ebeveynleri ile paylaşmayı tercih etmedikleri, bazılarının da paylaştıkları görülmüştür. Araştırmadaki bu temaya ait bir diğer bulguya göre katılımcıların çoğu ebeveynlerinin bu süreçte yaşadıkları kaygıyı anlamadıklarını düşünmektedirler. Bu açıdan öğrenciler sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerinden bekledikleri anlayış ve duygusal desteğin kendileri için önemli olduğu, sınav kaygısı ile baş etmede yardımcı olduğu söylenebilir. Yine araştırmadaki bulgularından hareketle sınava hazırlık sürecinde olumlu ebeveyn çocuk iletişiminin bu süreci kolaylaştırdığı ve sürece destek olduğu ifade edilebilir. Alan yazını incelendiğinde araştırmanın bulgularını desteleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bronstein vd., (2005) 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı bir boylamsal çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının başarı güdülerini artırmak için "dışsal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapma" biçiminde davranışlarda bulunduklarını belirlemiştir. Bu durum da çocukların sınav kaygısını artırmakta ve motivasyonlarını düşürmektedir. Ebeveynlerin akademik başarı baskısı, çocuklarından gerçekçi olmayan başarı beklentileri taşımaları, aşırı çalışma talebinde bulunmaları, diğer çocuklarla kıyaslamaları ve başarılarını küçümsemeleri gibi olumsuz davranışlarla ortaya çıkabilir. Tatlı ve Atmaca'nın (2023) çalışmasında elde edilen bulgular, öğrencilerin başarıya yönelik ebeveyn baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocukları üzerinde yüksek beklenti ve baskı oluşturması, öğrencilerin akademik stres düzeyini yükseltmekte ve bu durum okul tükenmişliğiyle bağlantılı hale gelmektedir. Ebeveyn desteğini vurgulayan araştırmalar incelendiğinde yüksek ebeveyn desteğine sahip öğrencilerin okul uyumlarının (Wang ve Eccles ,2012) ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ringeisen ve Raufelder, 2015). Kritik sınav dönemlerinde öğrencilerin duygusal olarak desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlaması, etkili iletişim kurması ve uygun destek sağlaması, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşmasına önemli katkı sağlamaktadır.

Araştırmadaki ikinci tema olan motivasyonel destek alanında ebeveyn beklenti baskısı, teşvik, motivasyon artırıcı cümle ve eleştirel cümle kategorileri ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre katılımcıların çoğunda (8/10) ebeveynlerinin sınav sonuçlarına ilişkin beklentilerinin üzerlerinde bir baskı yarattığı görülmektedir. Bu durumun öğrencinin akademik streslerini ve başarısız olma korkusunu artırdığı ve kendi kararları doğrultusunda sürece yaklaşmalarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Alan yazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Güngör (2021) LGS 'ye hazırlanan öğrenci ebeveynleri ile yaptığı çalışmasında LGS' ye hazırlık sürecinde ebeveynlerin çocuklarını daha stresli ve agresif olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumunda doğru ebeveyn yaklaşımları devreye girmektedir. Aksi halde ebeveynleri tarafından akademik başarı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

baskısına maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu görülmüştür (Kapıkıran, 2019). Aynı zamanda, ebeveyn baskısının akademik başarı ile olumsuz, sınav kaygısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Levpuscek vd., 2013). Ciciolla vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn başarı baskısının akademik stresin temel sebeplerinden biri olduğu ve çocuklardaki benlik saygısını olumsuz etkileyerek akademik başarının düşmesine neden olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulguya göre katılımcılar bu süreçte motivasyon eksikliği yaşadıklarında ebeveynlerinden onları çalıştıklarına dair teşvik etmelerini ve bu süreçte harcadıkları emeği görüp takdir etmelerini beklemektedirler. Buradan yola çıkarak sınav sonucundan çok bu süreçte ortaya konulan çabanın görülmesinin öğrenciler için daha anlamlı olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak araştırmadaki bulgulara göre katılımcılar bu süreçte ebeveynlerinden en çok başaracaklarına dair inançlarını artıran cümleler duymak istediklerini ve bu süreçte ders çalışma konusunda gösterdikleri emekten ebeveynlerinin farkında olduklarını bilmenin motivasyonlarını artırıcı olarak çalıştığı görülmektedir. Yine bu süreçte katılımcılar ebeveynlerinden yapamayacaklarına, başarısız olacaklarına dair duydukları cümlelerin ve arkadaşlarının başarıları ile kıyaslanmanın motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ailenin kıyaslamacı tavrı nedeniyle öğrenciler hem ailesine hem de kıyaslandığı çevreye karşı olumsuz düşünce ve davranışlar geliştirebilir ve bu da öğrencinin potansiyelinin altında bir performans sergilemesine neden olabilmektedir. Bu kapsamdan ailelerin bu hassas süreçte çocuklarına kullandıkları dilin çocukların sınav motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Üçüncü tema olan akademik destek temasına dair akademik takip ve ders çalışma desteği kategorileri ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bulgularına göre ebeveynlerin sınava hazırlık sürecinde öğrencilerinin akademik takibini ağırlıklı olarak deneme sınav sonuçların göre yaptıkları görülmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin çoğunun ders konularını gözden geçirirken veya ders çalışma programı oluştururken ebeveynlerinden yardım almadıkları görülmektedir. Öğrencilerin akademik olarak ebeveynleri tarafından takip edilmesi ve katılım göstermesi öğrencilerin sınav motivasyonun artırabilir ve akademik başarısına olumlu yönde katkı sunabilir. Alan yazına baktığımızda öğrencinin akademik olarak desteklenmesinin eğitsel olarak başarılı olmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğrencinin başarılı olması için sunulan en etkili destek kaynaklarından biri ebeveyn katılımıdır. Araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine çeşitli şekillerde destek sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu destek, çocuklarına çeşitli eğitsel kaynaklar ve bilişsel uyarıcılar (örneğin, bilgisayar, kitap) sunmayı, akademik faaliyetlerini izlemeyi ve değerlendirmeyi, ödevlerini tamamlamalarını denetlemeyi, okul çalışmalarına yardımcı olmayı ve akademik konuları çocuklarıyla tartışmayı içermektedir (Akt., Ağar ve Atli, 2024). Ebeveynlerden alınan akademik destek, öğrencinin motivasyonunu artırarak, okul etkinliklerine daha fazla ilgi göstermesini ve akademik başarıya ulaşmasını teşvik etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin akademik destekleri arttıkça akademik başarılarının artacağını söyleyebiliriz. Altun (2009), tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlıklarının ilk neden olarak ailenin, öğrencinin eğitim hayatına karşı ilgisizliği bulunmuştur. Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmalarının öğrenci başarısına olumlu etki ettiğini, bunun aksine ilgisiz tutumlarının ise öğrenci başarısızlığının nedenleri arasında yer aldığını söyleyebiliriz.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmadaki dördüncü tema olan maddi destek temasına dair kategori kaynakların sağlanmasıdır. Araştırmadaki bulgulara göre katılımcıların çoğu sınava yönelik kaynak kitap sağlanması, özel ders alınması şeklindeki taleplerine ebeveynleri tarafından destek sağlandığı görülmektedir. Bu süreçte öğrencilere gerekli öğrenme materyallerinin sağlanması ve ders çalışma ortamlarının oluşturulması sınav başarısını etkileyen faktörler arasındadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına öğrenme materyalleri temin etmesinin, bilgi desteği sağlamasının ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için (örneğin özel ders gibi) çeşitli desteklerde bulunmasının önemli olduğu görülmektedir (Raufelder vd.,2015). Özetle ailenin ev ortamını çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlemesinin, okul hayatına ve derslerine karşı ilgili olmasının çocukların akademik başarısını ve ders motivasyonun olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Öneriler

Ebeveynler, sınav sürecinde çocuklarına baskı ve kıyaslamadan uzak, anlayış odaklı bir duygusal destek sunmalıdır.

Sınav kaygısını paylaşmak isteyen öğrenciler teşvik edilmeli ve ebeveynler bu kaygıyı anlamaya yönelik etkili iletişim kurmalıdır.

Ebeveynler, başarı beklentilerini baskıya dönüştürmek yerine, çaba ve emeği takdir eden motivasyonel söylemler kullanmalıdır.

Motivasyonu artırmak için “başaracaksın” gibi olumlu cümleler tercih edilmeli, eleştirel ve kıyaslayıcı ifadelerden kaçınılmalıdır.

Ebeveynler, deneme sınavlarının ötesinde, ders çalışma programı ve konu takibi gibi akademik destek sağlamaya özen göstermelidir.

Öğrencilerin akademik başarısını desteklemek için ebeveynler, eğitim süreçlerine aktif katılım göstermeli ve ilgisiz tutumlardan kaçınmalıdır.

Sınav hazırlığı için kaynak kitap, özel ders gibi maddi destekler sağlanmalı ve uygun bir ders çalışma ortamı oluşturulmalıdır.

Ebeveynler, çocuğun bireysel ihtiyaçlarını gözeterek destek türlerini (duygusal, motivasyonel, akademik, maddi) dengeli bir şekilde sunmalıdır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Ağar, B. A., ve Atli, A. (2024) Lise öğrencilerinde algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(1), 561-586. https://doi.org/10.37217/tebd.1387273.

Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *8*(2), 567-586.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bronstein, P., Ginsburg, G.S. and Herrera, I.S. (2005) Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A Longitudinal Study. *J Youth Adolescence* **34**, 559–575.https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0

Ciciolla, L., Curlee, A.S., Karageorge, J., and Luthar, S.S. (2016). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*, 10571075. 10.1007/s10964-016-0596-x

Chan, L. K. S., and Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Childhood Development and Care*, 173(1), 7-17.

Cüceloğlu, D. (2023). *Geliştiren Anne Baba* (55.baskı). İstanbul: Kronik kitap.

Creswell, J. W. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (M.Butun ve S. B. Demir, çev.) Siyasal yayıncılık.

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 75-99.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Cahiacchio, C., Pepe, A., and Slmela-Aro, K. (2017). Schoolburnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, *84*, 1-12.

Güleç, S. (2020). Lise öğrencilerinde anne baba tutumları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkide yetkinlik beklentilerinin aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 2(2), 175-190.

Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Lgs hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12(23), 171-200.

Gün, M. ve Kaya İ.(2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social ScienceStudies*, 71 (2), 68-80.

Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? Teachers College Record, 97(2), 310–331.

Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Kapıkıran, Ş. (2019). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48, 409-430.

Kaya, B. ve Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1),112-131.

Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company.

Levpuscek, M. P., Zupancic, M. and Socan, G. (2013). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, *33*(4), 523-551. https://doi.org/10.1177/0272431612450949

MEB. (2024). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulamakılavuzu.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/12101638_2024_Merkezi_SYav_BasYvuru_KYlavuzu.pdf.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1562-1583.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Noble, H., and Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. Evidence Based Nursing,17 (1):2-3Pascoe, M.C., Hetrick, S.E. ve Parker, A.G. (2020) The impact of stress on students in Secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 104-112.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., and Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of* , *77*(3),373 410. https://doi.org/10.3102/003465430305567.

Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. and Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies,24(12), 3742-3756. doi 10.1007/s10826-015-0182-y.*

Ribeiro, I.J.S., Pereira, R., Freire, I.V., de Oliveira, B., Casotti, C.A. and Boery, E.N. (2018). Stress and quality of life among university students: a systematic literature review. *Health Professions Education*, *4*(2), 70-77.

Ringeisen, T. and Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety–gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, *45*, 67-79. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., and Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian journal of school psychology*, *24*(1), 34-57.

Schmid, E., and Garrels, V. (2021) Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, *63*(4), 456 473.

Seçer, I., ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education,* 1(2), 25-37. https://doi.org/10.19128/turje.181045

Sontur R., Bilgili, E., ve Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(3), 301-309.

Tatlı, S. ve Atmaca, T. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ve ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(40), 1328-1349. https://doi.org/10.35675/befdergi.1322675

Türk, P. (2009*). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavına hazırlanma sürecindeki psikososyal problemleri*. (Yayın No. 271262) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tong, Y., Li, J.X. and Shu, B. (2020). Is children's academic performance valuable to parents? Linking children's effort vs. results and fathers' vs. mothers' subjective well-being. *Child Indicators Research*, *14*, 583–605.

Toytok, E. H., Eren, Z., ve Gezen , M. O. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, *14*(2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wang, M. T., and Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, *83*(3), 877-895.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Sorumluluk Değeri Kazanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi[1]

The Relationship Between Digital Game Addictions and Responsibility Value Acquisition Levels of Primary School 3rd and 4th Grade Students

Zarif Safa SOYLU , Uzman, MEB, safasoylu@hotmail.com

Yaşar ÇELİK , Doç. Dr., Ondokuz Mayıs üniversitesi, ycelik@omu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 14 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma, Doç. Dr. Yaşar Çelik'in danışmanlığında Zarif Safa SOYLU adlı öğrencinin "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Sorumluluk Değeri Kazanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1584-1611. DOI. 10.51460/baebd.1585295

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın temel amacı ilkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu araştırma, nicel verilere dayalı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Ladik ilçesindeki ilkokullarda üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 269 öğrenci (%48,7'si erkek, %51,3'ü kız) oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın verileri, "Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve "Sorumluluk Değer Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, bağımsız gruplar için t-testi ve basit doğrusal korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ve bu ölçeğin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile cinsiyet değişkenine ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları ile sınıf seviyeleri değişkenleri arasında, ölçeğin toplam puanı ile temizlik ve düzen alt boyutu puanları arasında anlamlı fark gözlenirken, diğer boyutlar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: İlkokul, Dijital oyun, Dijital oyun bağımlılığı, Sorumluluk değeri, İlişkisel tarama.

Abstract. The main purpose of the study is to examine the relationship between primary school students' digital game addictions and responsibility value acquisition levels in terms of grade level and gender variables. This research was conducted within the framework of relational screening model based on quantitative data. The population of the study consists of 269 students (48.7% boys and 51.3% girls) studying in the third and fourth grades in primary schools in Ladik district of Samsun province in the 2022-2023 academic year. Since the entire population was reached, no sample selection was made. The data of the study were obtained by using "Digital Addiction Scale for Children" and "Responsibility Value Scale". In the data analysis process, t-test for independent groups and simple linear correlation analysis methods were used. According to the findings of the study, a significant difference was found between the Digital Game Addiction Scale scores of third and fourth grade students and the sub-dimensions of this scale and the gender variable, while no significant difference was found in terms of the grade level variable. It was determined that there was a statistically significant difference between the level of responsibility value acquisition and the scores of the gender variable. While a significant difference was observed between the responsibility value acquisition level scores and the grade level variables, between the total score of the scale and the scores of the cleaning and order sub-dimension, no significant difference was observed between the other dimensions. However, it was observed that there was a significant relationship between students' digital game addiction scores and the level of responsibility value attainment.
Keywords: Primary school, Digital game, Digital game addiction, Responsibility value, Relational screening.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1584-1611.
DOI. 10.51460/baebd.1585295

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. With the development of technology, the game activities that children used to play face to face with their peers in open spaces are now carried out with technological devices such as tablets, phones, computers and game consoles. As a result of these developments, the concept of digital game addiction has emerged. In this context, it is seen that games lead to some problematic behaviours such as intense mental preoccupation, intense game desire, excessive game playing. Instead of focusing on his/her own duties and responsibilities, the person who plays games has started to think and dream about the digital games he/she plays. As a result, they start to miss and neglect their academic, professional responsibilities and social activities. The increasing frequency of this situation increases the risk factor of addiction and leads to a decrease in the sense of socialisation and responsibility, leading to isolation (Griffiths and Davies, 2005). It is thought that examining the effects of digital game addictions on responsibility in children together with the variables affecting the situation will be beneficial in terms of producing solutions to problem situations (Eskili, 2023); parents and teachers can raise awareness about the relationship between digital games and responsibility and offer them the opportunity to observe at this point. When the studies conducted in Turkey and abroad are examined, no research examining the relationship between digital game addiction and responsibility acquisition levels of primary school students was found. It is thought that the study will make important contributions to fill this gap in the literature and will form the basis for future research. In addition, it is expected to help stakeholders and those who will develop strategies to prevent children from becoming addicted to digital games to make informed decisions. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between the digital game addiction status of primary school third and fourth grade students and their level of responsibility value acquisition.

Method. Relational screening model was applied in the study. The population of the study consisted of 269 students (48.7% boys and 51.3% girls) studying in the 3rd and 4th grades of two primary schools in Ladik district of Samsun province in the second term of the 2022-2023 academic year. Since the entire study population was reached, no sample selection was made. In the study, the information form created by the researcher was used to determine the demographic data of the students, the 'Digital Addiction Scale for Children' was used to determine the digital game addiction status of the students, and the 'Responsibility Value Scale' was used to determine the responsibility value of the students. The Ethics Committee decision required for data collection and the necessary permissions for the application were obtained. During the data collection phase, the measurement tools were delivered to the teachers in the school where the application would be carried out. Afterwards, necessary explanations were made to the teachers about the content, purpose and method of application of the scale to be used. The teachers shared the necessary information with their students and the scales were filled in by the students. The participants took 30-40 minutes to answer the questions. Descriptive statistical analysis such as arithmetic mean ($\bar{x}$), standard deviation (SD), percentage (%), frequency (f) were used to analyse the data. Before starting the study, the minimum-maximum values, mean score, standard deviation, kurtosis and skewness values of the measurement tools were examined to determine whether the data showed normal distribution. A t-test was conducted to examine the difference between the variables in the scale and the responsibility value

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1584-1611.
DOI. 10.51460/baebd.1585295

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

acquisition level scores and digital game addiction level, and a simple linear correlation test was conducted to determine the relationship between the responsibility value acquisition level scores and digital game addiction level.

Results. As a result of the research, a significant difference was observed between the 3rd and 4th grade students' digital game addiction scale score and the sub-dimensions of this scale and the gender variable, while no significant difference was observed between the grade level variable. On the other hand, as a result of the examination of the relationship between the responsibility value acquisition level of 3rd and 4th grade students and gender and grade level variables, it was determined that there was a significant difference between the responsibility value scale scores and gender. When the relationship between the responsibility value acquisition level scores and class levels is examined, a significant difference was observed between the total score of the scale and the scores of the cleaning and order sub-dimension, while no significant difference was observed between the other 3 dimensions. However, it was observed that there was a significant relationship between the digital game addiction scores of the students and the level of responsibility value attainment.

Discussion and Conclusion. In this study, when the digital game addiction scores of the students were examined, it was seen that 4.5 percent (12 people) were normal, 46.8 percent (126 people) were low-risk, 34.9 percent (94 people) were risky, 12.6 percent (34 people) were addicted, and 1.1 percent (3 people) were highly addicted. According to the results, it can be said that 4.5 per cent (normal) and 46.8 per cent (low risk) of the 269 students participating in the study can be said that the digital game playing habits of the students are balanced or that the students are not at a significant risk level within the scope of digital game addiction. However, since the level of digital game addiction of the remaining risky, addicted and highly addicted group is at the level of risky and above, it may mean that digital games will have some negative effects on their lives. In the study, the higher the score obtained from the CGPA, the higher the child's digital game addiction. According to the results, it was observed that the digital game addiction scores of males were higher than females. The reason why males have higher digital game addiction scores than females may be due to various factors such as social and cultural factors, social interaction and biological differences. In the analyses conducted to determine whether the digital game addiction scores of children differ significantly according to the class level, it was determined that the digital game addiction scores did not differ significantly according to the class level. In the study, it was examined whether the responsibility value acquisition level scores of the students showed significant differences according to gender. It can be stated that the student scores belonging to all sub-dimensions of SDL show a significant difference in favour of women according to gender. In this study, it was examined whether the responsibility value acquisition level scores of children showed a significant difference according to the grade level difference. It was observed that the scores of encouragement, willingness, and fulfilment on time sub-dimensions of the SDL did not differ significantly according to the grade level, whereas the cleanliness and order sub-dimension and the total score of the scale showed a significant difference according to the grade level. These results show that there are differences in certain sub-dimensions of children's perceptions and behaviours about responsibility value. In particular, it was observed that the cleaning and organisation sub-dimension reflected these differences and was associated with the grade level. While the cleaning and tidiness sub-dimension reflects children's physical order and organisational skills, the result may have

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

been different according to other sub-dimensions since other sub-dimensions may evaluate different abilities. According to the results of this study, as digital game addiction increases, children's sense of responsibility behaviour decreases, and as digital game addiction decreases, children's sense of responsibility behaviour increases (r=-,467, p< 0.01). These results show that digital game addiction has a negative effect on children's sense of responsibility behaviour. More digital game addiction leads to a decrease in children's sense of responsibility behaviour. In this context, the emerging data emphasise that children should balance their use of digital games and develop their sense of responsibility behaviours. Based on the results of the study, some suggestions were made to conduct research on the relationship between digital game addiction and children's social and psychological health by using larger sample groups including different age groups and socio-economic conditions of the students; in order to help families and schools to support children's healthy development, researchers should provide training to parents and teachers on managing children's digital game use and developing a sense of responsibility.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Gelişen teknoloji, ulaşım, sağlık, iletişim, eğlence gibi birçok alanda hayatımızı önemli ölçüde etkilemekte ve bu alanlarda önemli dönüşümlere yol açmaktadır. Bununla birlikte hayatımızın en önemli aktivitelerinden olan oyunlar değişimden etkilenerek yeniden şekillenmiştir (Hazar ve Hazar, 2017). Hayatımızı yeniden şekillendiren teknoloji her yaş grubunun ilgisini çektiği gibi çocuk ve ergenlere hitap eden onların da ilgisini çeken ortam olmuştur. Günümüzde çocuklar ve ergenler teknolojiye çok ilgili olmakla beraber, sosyal medya sitelerini, blogları ve mobil uygulamaları etkin olarak kullanmaktadırlar (Eskili, 2023).

Teknolojinin gelişmesiyle yaşıtları ile oynanan oyunlar, çoğunlukla yerini dijital oyunlara bırakmaktadır. Eskiden çocukların yüz yüze, açık alanlarda oynadıkları oyun etkinlikleri, artık tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu gibi teknolojik aletlerle gerçekleşmektedir. Tüm dünyada dijital oyunların yaygınlaşıp, gün geçtikçe de artma durumu oyun endüstrisini de etkilemiştir. Oyun endüstrisinin özellikle 1990'lı yıllardan beri büyük büyüme göstermesi, yeni yeni oyunların piyasada sürekli olarak yer alması, dijital oyunların hızla yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Dijital oyunların bu denli ilgi çekici olması ve hızlı bir şekilde yaygınlaşması çocuklar arasında oynanan birçok geleneksel oyunu neredeyse yok etmiş ve günün büyük kısmını ekran başında oyun oynayan bireylerin çoğalmasına sebebiyet vermiştir (Farchakh vd., 2020). Bu değişimle birlikte, oyun için ayrılan süre de giderek artmaktadır. TÜİK'in (2021) verilerine göre, 2021 yılında çocukların %36'sı dijital oyun oynarken, 2024 yılında bu oran %74'e yükselmiştir (TÜİK, 2024).

Dijital oyunlar bazen video oyun bazen de bilgisayar oyunu olarak isimlendirilmiştir. Alan yazında ise dijital oyunlar amaçları ile beraber bazı kuralları olan, denetleyici ve ekranlar ile etkileşim kuran sistem olarak tanımlanmıştır (Kirriemuir, 2002). İlgili alanyazın incelendiğinde, günümüzde dijital oyunların gittikçe gelişmesi nedeniyle, bu oyunların, oynayanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Alp ve Levent, 2020; Elmacıgil, 2021; Özkul; 2021; Yiğit; 2017) Bu çalışmalardan bazıları özellikle dijital oyunların, çocukların zihinsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini daha kolay ve doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur (Hazar ve Hazar, 2017).

Dijital oyunların olumlu yönlerine vurgu yapan araştırmalardan bazıları şöyle ifade edilmiştir: Przybylski, Weinstein, Ryan ve Rigby'e (2009) göre çocukların dijital oyunların içerisindeki bazı zorlukları başarabildiğinde, seviye atlayıp bölüm geçtiğinde ya da bölüm sonu güçlü, zorlu karakteri yendiğinde başarı duygusu tattıkları ve özgüven kazanıp kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, çocukların öğrenme, problem çözme ve takım çalışması becerilerinin gelişimine (Çalışkan, 2023), matematik derslerindeki başarısına, matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine önemli katkılar sağladığı (Aydın ve Ata, 2024) tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyunların el-göz koordinasyonunda, uzamsal bazı yeteneklerin oluşmasında, şekillerin nedenlerini açıklayabilmede ve zihinde canlandırabilmede, matematik ve geometrik düşünme becerisi oluşturmada bazı yararları olabilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde oynanan dijital oyunlar sosyokültürel, zihinsel, psikolojik ve biyolojik bakımdan çocuklara olumlu yönde bazı katkıları bulunmaktadır (Horzum vd., 2008). Diğer yandan Kaya (2013), dijital oyunların coğrafi sınırlamalardan

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1584-1611.
DOI. 10.51460/baebd.1585295

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bağımsız olarak oyuncuları bir araya getirme kapasitesine sahip olduğunu, sokaktaki bireylerin arkadaşlıklarından farklı olarak dijital oyunlar sayesinde farklı kültürlere erişip daha geniş arkadaş kitlesine ulaştıklarını ifade etmiştir. Elmacıgil (2021), dijital oyunların akademik katkılarından bahsederek eğiticilerin ve öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı için dijital oyunları tercih ettiklerini bu bağlamda dijital oyun üreticilerinin ise sadece eğlence amaçlı içerikler üretmeyi bırakıp öğrencilerin akademik yönlerine de katkı sağlayan oyunlar ürettiklerini ifade etmiştir. Hong ve Liu'nun (2003) ise yaptığı deneysel çalışmada, seçilen bir oyunda oyunu oynayan öğrencileri, acemi ve uzman oyuncular olarak iki gruba ayrılmıştır. Gözlem sonuçlarında, uzman oyuncuların stratejik düşünme yöntemlerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Dijital oyunların sayılan bazı olumlu yönlerinin aksine dijital oyun bağımlılığı, çocukları çok yönlü olarak olumsuz etkilemektedir. Dijital oyun oynama davranışı olan kişilerde bu oyunlar kişinin yaşamının odak noktası haline gelmektedir. Oyunlar kişide yoğun zihinsel meşguliyet, şiddetli oyun isteği, aşırı oyun oynama gibi bazı problemli davranışlara yol açar. Oyun oynayan kişi kendi görev ve sorumluluklarına odaklanma yerine oynadığı dijital oyunları düşünür ve oyunları hayal eder. Akademik ve mesleki sorumluluklar ile sosyal etkinlikleri kaçırır ve bunları ihmal etmeye başlar. Dijital oyunlar ana öncelik haline gelir. Bağımlılık risk faktörü arttıkça sosyalleşme azalır, yalnızlık artar, oyundan daha fazla zevk alır, sorumluluklar daha çok aksatılır (Griffiths ve Davies, 2005). Dijital oyunlara ayrılan sürenin sürekli arttığı ve zamanla oyun oynama davranışının bireyler için kontrol edilemez hale geldiği ya da bırakmakta zorlanılan bir alışkanlığa dönüştüğü görülmektedir (Kurt Topraklı ve Kavlak, 2025). Dijital oyunların, fiziksel aktivite kısıtlamasına bağlı olarak kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları başta olmak üzere çeşitli sağlık sorunlarına ve psikolojik bozukluklara yol açtığı saptanmıştır. Buna ek olarak, bu durumun okul performansında düşüş, akademik başarısızlık, öğrenme güçlükleri gibi sorunların yanı sıra, ebeveynlere yönelik dijital oyun oynama alışkanlığı konusunda yanıltıcı beyanlarda bulunma gibi davranışsal problemlere de neden olduğu belirtilmektedir (Horzum, 2011). Nitekim, dijital oyun bağımlılığı gösteren bireylerin sosyal izolasyon eğilimi gösterdiği, yüz yüze iletişimden kaçındığı ve ev ortamına kapanarak, ebeveyn etkileşiminden ziyade bilgisayar etkileşimine yöneldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, sosyal etkileşim eksikliğine ve bireysel yalnızlaşmaya yol açmaktadır (Köse, 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda dijital oyunlarda güvenli olmayan içerikler bulunduğu (Mumcu, 2024), kontrolsüz kullanılmasına bağlı olarak çocuklarda ve gençlerde "saldırganlık, anksiyete, depresyon, heyecan arayışı, kural tanımaz davranışlar, sosyal problemler, okula silah taşıma, dışlanma, tuzlu atıştırmalık tüketimi, hareket hastalığı, bel ağrısı, psikolojik uyumsuzluk, üzüntü, intihar düşüncesi, yaratıcılık, dikkat sorunları, okul faaliyetlerinin yerini okul dışı faaliyetlerin alması, kilo, uyku kalitesi-süresi, sürdürülebilir dikkat, okuma yazma becerileri üzerine olumsuz etkilerinin olduğu" (Yalçın, Irmak ve Ardıç, 2018) belirtilmiştir. Bunun yanında söz konusu oyunların sosyal sorumluluk kazanma konusunda bir tehdit oluşturması ve çocukların İstenmeyen davranış kalıpları geliştirmesine yönelik olumsuz etkilerinin bulunduğu (Perko ve Bendek, 2018), depresyon veya anksiyete, aşırı bağımlı davranışlar sergileme bazen de yüksek düzeyde sosyal yetkinlik; daha neşeli, hoşgörülü, sosyal olarak bütünleşmiş, sakin ve akranlarıyla işbirliği yapmaya istekli olma gibi davranışlar sergilemelerine neden olduğu (Fang, Tapalova ve Zhiyenbayeva, 2022) vurgulanmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sorumluluk bireyin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği, bu sorumluluğu özgürlükle birlikte yerine getirebilme kapasitesi, psikolojik açıdan sorumluluklarının sonuçlarını kabullenme ve bu durumu vicdani bir görev olarak görmesi şeklinde açıklanmaktadır (Cevizci, 1997). Hızla değişen ve küreselleşen dünyada, insanlar sorumluluklarını yerine getirme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Sunulan tüm değerleri tüketerek, yaşanan hızlı değişimler ile beraber kendilerinin içsel dengelerini bozduğu görünmektedir. Bu nedenle çağımızdaki hızlı değişim sadece insan yaşamındaki tüm değerlere etki etmekle kalmayıp, aynı zamanda sorumluluk duygusu ve öz düzenleme becerilerinin olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olmaktadır (Turan, 2019).

Dijital oyunların çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi, olumsuz etkilere de yol açtığı bilinmektedir. Son yıllarda yeni yetişen bireylerin sorumluluk değeri (duygusu) kazanma konusunda çok yetersiz oldukları değişik platformlarda sık sık dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak öğretim programlarımızda çocuklarımıza sorumluluk değeri kazandırma konusu sıklıkla ele alınmaktadır. Diğer yandan çocukların dijital oyun alışkanlıklarının onların sorumluluk değeri üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Çocuklarda dijital oyun bağımlılıklarının sorumluluk üzerine etkilerinin, duruma etki eden değişkenlerle birlikte incelenmesinin, probleme çözüm bulma açısından yarar sağlayacağı (Eskili, 2023) düşünülmektedir. Zira, bu araştırmanın ebeveynlerin ve öğretmenlerin, dijital oyunların çocukların sorumluluk değerine yönelik kazanımlarına yansımaları konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanyazında son yıllarda konu ile ilgili olarak gençlere (Perko ve Bendek, 2018) ve okul öncesi düzeydeki öğrencilere (Fang, Tapalova ve Zhiyenbayeva, 2022; Kesici, 2020; Mumcu, 2024), hem çocuklara hem de gençlere yönelik (Yalçın, Irmak ve Ardıç, 2018) bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda dijital oyunlar çeşitli yönlerden ele alınmakla birlikte, sorumluluk değeri kazanımı bağlamında yeteri kadar incelenmemiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, ilkokul öğrencilerine yönelik dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurma noktasında önemli katkılar sağlayacağı ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalar için ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan çocukların dijital oyun bağımlısı olmaması konusunda paydaşlara ve bu konuda strateji geliştirecek olanlara bilinçli kararlar alma noktasında yardımcı olması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1) Öğrencilerin Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden (ÇİDOBÖ) aldıkları puanların dağılımı nasıldır?

2) Öğrencilerin ÇİDOBÖ aldığı puanlar;

a) Cinsiyete,

b) Sınıf seviyesine (3. ve 4. sınıf) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri puanlarının dağılımı nasıldır?

4) Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri puanları;

a) Cinsiyete,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

b) Sınıf seviyesine (3. ve 4. sınıf) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada yer verilen veri toplama araçları ile verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. "İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu ilişkinin derecesini analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir" (Karasar, 1998). Diğer bir ifadeyle, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı ile ortaya konmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın evren ve örneklemi

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Samsun ili Ladik ilçesindeki iki ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören, %48,7'si erkek, %51,3'ü kız olmak üzere toplam 269 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, evrenin tamamına ulaşılabilmesi nedeniyle örneklem seçimine gerek duyulmamıştır. Ladik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre, ilçede toplam iki ilkokul bulunmakta olup, araştırmanın yapıldığı dönemde bu okullardaki öğrenci sayısı 274'tür. Çalışma evrenindeki okul müdürlüklerinden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin listeleri temin edilmiş ve öğrencilerin hepsine ulaşılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda eksik ya da hatalı kodlandığı tespit edilen 5 öğrencinin verisi çalışma evreninden çıkarılıp 269 öğrenci ile devam edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre dağılımları, frekans ve yüzdeleri TABLO 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre dağılımları

		F	*%*
Cinsiyet	Erkek	131	48.7
	Kız	138	51.3
	Toplam	269	100
Sınıf	3. Sınıf	136	50.6
	4. Sınıf	133	49.4
	Toplam	269	100

Tablo 1.'de görüldüğü üzere katılımcıların %48.7'si (131) erkek ve %51.3'ü (139) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 269 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan kız ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

erkek oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %50.6'sı (136), üçüncü sınıfta, % 49.4'ü (133) dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile sınıf oranının birbirlerine yakın olmasının araştırmanın dış geçerliliğine olumlu yönde katkı yaptığı düşünülmektedir. Dış geçerlilik bir araştırmanın sonuçlarının, o araştırmaya katılan deneklerin ait olduğu daha geniş bir popülasyona (evrene) ne kadar genellenebileceğini gösterir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Funda (2013).

Veri toplama araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerini değerlendirmek için "Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve sorumluluk değeri kazanım düzeylerini belirlemek amacıyla "Sorumluluk Değer Ölçeği" uygulanmıştır.

"Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ)" Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirip, Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 10-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Maddelerin analize uygunluğunu ölçme amaçlı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı testi uygulanmıştır. Ölçeğin KMO katsayısı .90 çıktığından verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Eyimaya (2020) kendi araştırmasında ÇİDOBÖ'nün geçerlilik ve güvenirliliğini ölçmüş KMO katsayısını .93 olarak saptamıştır. Ölçek toplamda 24 maddeden oluşmakta olup, bu maddelerin değerlendirilmesinde 5 dereceli Likert tipi bir ölçek kullanılmaktadır. Katılımcılar, ifadeleri 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında derecelendirmiştir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar, en düşük 24 ve en yüksek 120 arasında değişmektedir. Puanlamanın gruplandırılmasında ise şu sınıflandırma kullanılmaktadır: 1-24 puan arası "Normal grup", 25-48 puan arası "Az riskli grup", 49-72 puan arası "Riskli grup", 73-96 puan arası "Bağımlı grup" ve 97-120 puan arası "Yüksek düzeyde bağımlı grup" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. İlk çalışmada, birinci alt boyut için 0,78, ikinci alt boyut için 0,81, üçüncü alt boyut için 0,76, dördüncü alt boyut için 0,67 ve ölçeğin tüm maddeleri için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ÇİDOBÖ'nün Cronbach Alpha katsayıları birinci alt boyut için 0,83, ikinci alt boyut için 0,80, üçüncü alt boyut için 0,75, dördüncü alt boyut için 0,49 ve ölçeğin tüm maddeleri için 0,91 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutların maddelerinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu, dördüncü alt boyutun maddelerinin ise düşük güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ölçeğin tüm maddelerinin genel olarak yüksek güvenilirlik düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Özdamar'a (1999) göre, Cronbach Alpha katsayısı aralıkları şu şekilde sınıflandırılmaktadır: $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise düşük güvenilirlikte, $0,60 \leq \alpha < 0,90$ ise oldukça güvenilir ve $0,90 \leq \alpha \leq 1,00$ ise yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir.

"Sorumluluk Değer Ölçeği (SDÖ)" Onay ve Çelik (2022) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin kapsam geçerliği her bir maddenin ölçme amacına uygunluğunu değerlendirmek için analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin örneklem yeterliliğini ifade eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,766 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1'e yakın olması, ölçek için kullanılan örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya elverişli olduğunu göstermektedir. Üç derecelendirme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kategorisiyle yapılandırılan ölçek maddeleri, "her zaman," "bazen" ve "hiçbir zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır. Puanlama sisteminde "her zaman" 3, "bazen" 2 ve "hiçbir zaman" 1 puan olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde, toplam korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmış, kalan maddelerin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde, "Teşvik Etme" alt boyutu için 0,81, "Temizlik ve Düzen" alt boyutu için 0,76, "İstekli Olma" alt boyutu için 0,81 ve "Zamanında Yerine Getirme" alt boyutu için 0,71 güvenirlik katsayıları elde edilmiştir (Onay ve Çelik, 2022). Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakıldığında ise "Teşvik Etme" alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,72, "Temizlik ve Düzen" alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,71, "İstekli Olma" alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,41, "Zamanında Yerine Getirme" alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,60, ölçeğin tüm maddelerinin güvenirlik katsayısı ise 0,80 olarak bulunmuştur. Verilere göre bu araştırmanın uygulamasında "Teşvik Etme", "Temizlik ve Düzen", Zamanında Yerine Getirme" alt boyutlarının maddeleri ve ölçeğin tüm maddelerinin güvenirlik katsayısı oldukça güvenilir maddelerdir. "İstekli Olma" alt boyutunun maddeleri ise düşük derecede güvenilir maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerinin toplanması için gerekli olan Etik Kurul kararı ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 25.03.2022 tarihli araştırma izni ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinden 25.02.2022 tarih ve 2022-151 sayılı Bilimsel Etik Kurulu kararı alınmıştır. Veri toplama aşamasında uygulama yapılacak okuldaki öğretmenlere önceden ölçme araçları ulaştırılmıştır. Sonrasında kullanılacak ölçeğin içeriği, amacı ve uygulanma şekli ile ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler gerekli bilgileri öğrencileri ile paylaşmış ve ölçekler öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların soruları cevaplama süresi 30-40 dakika arası sürmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılının kasım ve aralık ayında gerçekleşmiştir.

Nicel araştırmalarda geçerlilik araştırmanın konusu ve amacına uygun veri toplama aracının kullanılması ve araştırmacının objektif bir yaklaşım sergilemesi olarak olarak ifade edilmektedir. Nicel araştırmaların genellenebilir olması (dış geçerlik) için verilerin evreni temsil eden bir örneklemden toplanması gerekir (Guba ve Licoln, 1982; Yin, 2011). Bu çalışmada örneklemin evreni temsil etme gücünü belirlemek amacıyla güç analizi testi yapılarak etki büyüklüğüne bakılmıştır.

Verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S), yüzde (%), frekans (f) gibi betimleyici istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında, ölçme araçlarının minimum ve maksimum değerleri, puan ortalamaları, standart sapmaları ile verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları ile dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek için t testi uygulanırken, iki değişken arasındaki ilişki basit doğrusal korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmada normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Zira, normalliğin değerlendirilmesinde Kolmogorov-Smirnov testi yerine çarpıklık ve basıklık

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlerinin kullanılmasının nedeni, Kolmogorov-Smirnov testinin büyük örneklemlerdeki küçük sapmaları bile istatistiksel olarak anlamlı hale getirme eğiliminde olmasıdır. Büyük örneklem büyüklüklerinde normal dağılımdan küçük sapmalar bile anlamlı sonuçlara yol açabilmektedir (Field, 2009). Can (2022), veri sayısının 50'nin üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinin önerildiğini belirtmekle birlikte, bu testin normalliği belirleme gücü konusunda alanyazında tartışmaların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sebeplerle, çalışmada normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık kriterleri kullanılmıştır.

Tablo 2.
Çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	*Min*	*Max*	*Ort.*	*Ss*	*Çarpıklık*	*Basıklık*
ÇİDOBÖ	269	1,00	4,88	2,1038	,7565	,584	-,169
SDÖ	269	1,60	3,00	2,5381	,2807	-,747	,416

Öğrencilerin ÇİDOBÖ ölçeğinden aldığı en düşük puan 1,00, en yüksek puan 4,88, ortalama puan olarak ise 2,1038 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çarpıklık değeri 584; basıklık değeri ise-,169 çıkmıştır. Öğrencilerin SDÖ ölçeğinden aldığı en düşük puan 1,60, en yüksek puan 3,00, ortalama puanları ise 2,5381 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çarpıklık değeri-,747, basıklık değeri ,416 çıkmıştır.

Araştırma kapsamında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. ÇİDOBÖ'de çarpıklık ve basıklık değerlerinin-.164 ile .584 arasında, SDÖ'de ise -.747 ile .416 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), bu değerlerin-1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal bir dağılım sergilediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, analiz edilen grupların normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiş ve istatistiksel analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağıldığı için bağımsız örneklemlerin ortalamaları arasındaki analizleri belirlemede ilişkisiz örneklemler t testi kullanılmıştır. Araştırmada t testinde ortaya çıkan anlamlılık değerinin yanında etki büyüklüğünü ifade edebilmek için Cohen d değeri kullanılmıştır. Cohen d değeri, birçok farklı değeri alabilen bir etki büyüklüğü ölçüsüdür. Bu ölçüt, etki büyüklüğünün ne kadar güçlü veya zayıf olduğunu tanımlamak için kullanılır. Etki büyüklüğünün zayıf olarak değerlendirilmesi için Cohen'in d değerinin 0.2'nin altında olması gerekirken, 0.5 seviyesinde olması orta düzeyi, 0.8'i aşması ise güçlü bir etkiyi işaret eder (Green ve Salkind, 2005).

Normal dağılım gösteren ve birbirinden bağımsız SDÖ ve ÇİDOBÖ veri dizileri arasındaki ilişkiyi hesaplamak için basit doğrusal korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Veri dizileri normal dağılım gösteriyorsa, yansız atamayla seçilmiş ve veri çiftleri birbirinden bağımsız ise basit doğrusal korelasyon tekniği kullanılır (Green ve Salkind, 2005). Basit doğrusal korelasyon yöntemi ile çıkan anlamlılık değerlerinin etki büyüklüğü aralıklarını ifade etmek için ise Hopkins'in (1997) sayısal verileri kullanılmıştır. İlişki düzeyleri incelendiğinde, .00 ile .10 arasındaki değerlerin önemsiz olarak ifade edilebilirken, .10 ile .30 arasındaki değerlerin zayıf, .30 ile .50 arasındakilerin orta düzeyde, .50 ile .70

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arasındakilerin güçlü, .70 ile .90 arasındakilerin çok güçlü ve .90 ile 1.00 arasındakilerin ise neredeyse kusursuz bir ilişki olarak değerlendirilir. Güç, örneklem sayısından etkilenen bir değer olduğu için örneklem sayısının yeterlilik derecesi hakkında bir kanaate varmak için güç analizinin hesaplanması tercih edilir. Gücün 0.80 ve üzerinde olması önemli bir gösterge olarak görülür (Pagano, 2009). Örneklem sayısının az olması yanıltıcı sonuçlara götürebileceğinden güç analizi yapılarak daha güvenilir sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmıştır. ÇİDOBÖ toplam puanı ve ölçeğin alt faktörlerine yönelik betimsel analiz verileri Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
ÇİDOBÖ ve alt boyutlarına ait bulgular

	1. Alt Faktör	2. Alt Faktör	3. Alt Faktör	4. Alt Faktör	Toplam Puan
N	269	269	269	269	269
$\bar{x}$	1,93	2,43	2,13	2,40	2,10
Ss	,871	,969	,830	,980	,756

Tablo 3.'e göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanda öğrencilerin 2 numaralı katılmıyorum seçeneğine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo **Hata! Belgede belirtilen stilde metne rastlanmadı.**.
Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları

	N	*%*
Normal Grup	12	4.5
Az Riskli Grup	126	46.8
Riskli Grup	94	34.9
Bağımlı Grup	34	12.6
Yüksek Düzeyde Bağımlı Grup	3	1.1
Toplam	269	100

Tablo 4.'e göre bağımlılık düzeyine göre katılımcıların yüzde 4.5'i (12 kişi) normal, yüzde 46.8'i (126 kişi) az riskli, yüzde 34.9'u (94 kişi) riskli, yüzde 12.6'sı (344 kişi) bağımlı, yüzde 1.1'inin (3 kişi) ise yüksek düzeyde bağımlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bulgular tablo halinde detaylandırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin cinsiyetlerine göre dijital oyun bağımlılıklarının nasıl bir farklılık

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gösterdiği incelenmiştir. Tablo 5.'te cinsiyet değişkenine göre puanların ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 5.
ÇİDOBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*p*	*d*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Kız	138	1,7650	,81616	267	-3,219	,001	,39
	Erkek	131	2,1014	,89732				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi	Kız	138	2,2234	,88524	267	-3,795	,000	,46
	Erkek	131	2,6616	1,00701				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Kız	138	2,0163	,78315	267	-2,385	,018	,29
	Erkek	131	2,2557	,86295				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Kız	138	2,1843	,89259	267	-3,882	,000	,47
	Erkek	131	2,6369	1,01824				
ÇİDOBÖ	Kız	138	1,9182	,67144	267	-4,259	,000	,51
	Erkek	131	2,2993	,79355				

Tablo 5.'e bakıldığında erkeklerin dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,10) kızlara göre ($\bar{X}$=1,76) daha yüksek olduğu; erkeklerin ise bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,6616) kızlara göre ($\bar{X}$=2,2234) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan erkeklerin yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,2557) kızlara göre ($\bar{X}$=2,0163) daha yüksek olduğu; erkeklerin oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,6369) ise kızlara göre ($\bar{X}$=2,1843) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte erkeklerin ÇİDOBÖ puanlarının ($\bar{X}$=2,2993) da kızlara göre ($\bar{X}$=1,9182) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre erkeklerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık ölçeğinden aldığı puanı cinsiyete göre karşılaştırılırken Independent-Samples t (Bağımsız Örneklem t-Testi) testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kızların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" test puan ortalaması ile erkeklerin "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = -3,29$ $p < 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun oynamalarına yönelik aşırı odaklanmaları ve çatışma durumları ile aralarında erkeklerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü, Cohen's d değeri [d=0,39] ile hesaplanmıştır. Kızların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" test puanları ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan "Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi" test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = -3,79$ $p < 0.05$]. Bulunan anlamlı farkın etki büyüklüğü Cohen d değeri [d=0,46] ile hesaplanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kızların "Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi" test puanları ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan "Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma" test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = -2,38$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile yaşadıkları oyuna dalma davranışları ve çocuklara psikolojik-fizyolojik yansıması durumu ile aralarında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü, Cohen's d değeri [d=0,29] ile hesaplanmıştır. Kızların "Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma" test puan ortalaması ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak küçük etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer" test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = -3,88$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun oynama süresince tolerans gelişimi ve oyunlara yüklediği değer durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü Cohen d puanı [d=0,47] ile hesaplanmıştır. Kızların "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer" test puanı ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün test puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = -3,63$ $p<0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, ÇİDOBÖ ortalama puanı ile aralarında erkelerin aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü Cohen d puanı [d=0,51] ile hesaplanmıştır. Kızların ÇİDOBÖ ölçeğinin test puan ortalaması ile erkeklerin ÇİDOBÖ puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün orta etki seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir. ÇİDOBÖ'nün sınıf değişkenine göre ortalaması ve karşılaştırması Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6.
ÇİDOBÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

	Sınıf	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	3.Sınıf	136	1,9926	,88723	267	1,142	,254
	4.Sınıf	133	1,8711	,85368			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi	3.Sınıf	136	2,4265	,94907	267	-,176	,860
	4.Sınıf	133	2,4474	,99417			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	3.Sınıf	136	2,0754	,79426	267	-1,150	,252
	4.Sınıf	133	2,1917	,86432			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	3.Sınıf	136	2,3908	,94573	267	-,235	,815
	4.Sınıf	133	2,4189	1,01841			
ÇİDOBÖ	3.Sınıf	136	2,6103	,81806	267	,394	,694
	4.Sınıf	133	2,5714	,80043	267		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.'ya bakıldığında, dördüncü sınıfların dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=1,8711) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=1,9926) daha düşük olduğu; dördüncü sınıfların bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,4474) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,4265) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan dördüncü sınıfların yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,1917) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,0754) daha yüksek olduğu; dördüncü sınıfların oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,4189) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,3908) daha yüksek olduğu ve dördüncü sınıfların ÇİDOBÖ puanlarının ($\bar{X}$=2,5714) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,6103) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre üçüncü sınıfların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" puanları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(267)}$ = 1,14 p> 0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin dijital oyun oynamalarına yönelik aşırı odaklanmaları ve çatışma durumları ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Üçüncü sınıfların "Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi" puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(267)}$ = -,176 p> 0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, bireysel görev ve ödevlerini erteleme durumu ile aralarında ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Üçüncü sınıfların "Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma" test puan ortalaması ile 4.sınıfların "Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma" puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(267)}$ = -1,15 p>0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, yaşadıkları oyuna dalma davranışları ve çocuklara psikolojik-fizyolojik yansıması durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Üçüncü sınıfların "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer" puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(267)}$ = -1,15 p>0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin dijital oyun oynama süresince tolerans gelişimi ve oyunlara yüklediği değer durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. ÇİDOBÖ'nün test puanı ile sınıf seviyesi değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$t_{(267)}$ = ,394 p> 0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, ÇİDOBÖ ortalama puanı ile aralarında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri Onay ve Çelik'in (2022) belirlediği alt boyutlara göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin (SDÖ) alt boyutları teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma ve zamanında yerine getirme davranışlardır. SDÖ toplam puanı ve ölçeğin alt faktörlerine yönelik betimsel analiz verileri Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
SDÖ ve alt boyutlarına bulgular

	Teşvik Etme	Temizlik ve Düzen	İstekli Olma	Zamanında Yerine Getirme	Toplam Puan
N	269	269	269	269	269
Ort.	2,31	2,71	2,40	2,61	2,54
Ss	,490	,307	,425	,336	,284

Tablo 7.'ye bakıldığında ölçeğin teşvik etme ve istekli olma alt boyutlarında bazen seçeneğine; temizlik ve düzen, zamanında yerine getirme alt boyutlarında ve toplam puanda hiçbir zaman seçeneğine yoğunlaştığı görülmüştür.

Cinsiyet farklılıklarının SDÖ ve SDÖ'nün alt boyutları ile farklılıkları ve ölçek puanlarının ortalamaları Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8.
SDÖ puanlarının cinsiyete göre ortalamaları ve karşılaştırmaları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*	*d*
Teşvik Etme	Kız	138	2,3768	,48695	267	2,024	,044	,28
	Erkek	131	2,2565	,48755				
Temizlik ve Düzen	Kız	138	2,7681	,27682	267	3,110	,002	,37
	Erkek	131	2,6532	,32818				
İstekli Olma	Kız	138	2,4614	,40938	267	2,340	,020	,28
	Erkek	131	2,3410	,43455				
Zamanında Yerine Getirme	Kız	138	2,6652	,35364	267	2,091	,037	,26
	Erkek	131	2,5756	,34908				
SDÖ	Kız	138	2,5986	,26963	267	3,237	,001	,39
	Erkek	131	2,4878	,29162				

Tablo 8.'e bakıldığında, erkeklerin teşvik etme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,2565) kızlara göre ($\bar{X}$=2,3768) daha düşük olduğu; erkeklerin temizlik ve düzen alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,6532) kızlara göre ($\bar{X}$=2,7681) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan erkeklerin istekli olma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,3410) kızlara göre ($\bar{X}$=2,4614) daha düşük olduğu; zamanında yerine getirme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,5756) kızlara göre ($\bar{X}$=2,6652) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, erkeklerin SDÖ puanlarının ($\bar{X}$=2,4878) kızlara göre ($\bar{X}$=2,5986) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre erkeklerin sorumluluk değeri kazanım puanlarının kızlara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık ölçeğinden aldığı puanı cinsiyete göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; kızların "Teşvik Etme" test puan ortalaması ile erkeklerin "Teşvik Etme" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ = 2,02 p< 0.05]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için teşvik etme alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hesaplanmış [d=0,28] ve kızların "Teşvik Etme" test puan ortalaması ile erkeklerin "Teşvik Etme" puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta etki puanları arasında bulunmuştur.

Kızların "Temizlik ve Düzen" test puan ortalaması ile erkeklerin "Temizlik ve Düzen" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = 3,11$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, temizlik ve düzen alt boyutu puanları ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,37] ve kız ve erkeklerin "Temizlik ve Düzen" test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta etki puanları arasında bulunmuştur.

Kızların "İstekli Olma" test puan ortalaması ile erkeklerin "İstekli Olma" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = 2,34$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, istekli olma davranışı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,28] ve kız ve erkeklerin "İstekli Olma" test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Kızların "Zamanında Yerine Getirme" test puan ortalaması ile erkeklerin "Zamanında Yerine Getirme" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = 2,09$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, zamanında yerine getirme davranışı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,26] ve kız ve erkeklerin "Zamanında Yerine Getirme" test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Kızların SDÖ test puan ortalaması ile erkeklerin SDÖ puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)} = 3,23$ $p< 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin, sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,39] kız ve erkeklerin SDÖ test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 9.
SDÖ puanlarının sınıf seviyesine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*	*d*
Teşvik Etme	3.Sınıf	136	2,2897	,52596	267	-,965	,336	
	4.Sınıf	133	2,3474	,45052				
Temizlik ve Düzen	3.Sınıf	136	2,6628	,33159	267	-2,690	,008	,33
	4.Sınıf	133	2,7626	,27349				
İstekli Olma	3.Sınıf	136	2,3799	,46112	267	-,890	,374	
	4.Sınıf	133	2,4261	,38567				
Zamanında Yerine Getirme	3.Sınıf	136	2,5956	,38603	267	-1,219	,224	
	4.Sınıf	133	2,6481	,31637				
Sorumluluk Değer Ölçeği	3.Sınıf	136	2,5103	,30895	267	-2,005	,046	0,21
	4.Sınıf	133	2,5797	,25570				

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tabloya göre, dördüncü sınıfların teşvik etme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,3474) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,2897) daha yüksek olduğu; dördüncü sınıfların temizlik ve düzen alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,7626) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,6628) daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, dördüncü sınıfların istekli olma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,4261) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,3791) daha düşük olduğu; dördüncü sınıfların zamanında yerine getirme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}$=2,6481) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,5956) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan dördüncü sınıfların SDÖ puanlarının ($\bar{X}$=2,5797) üçüncü sınıflara göre ($\bar{X}$=2,5103) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre dördüncü sınıfların sorumluluk değeri kazanım puanlarının üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Teşvik Etme" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Teşvik Etme" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ = -,965 p> 0.05]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için teşvik etme alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" puanları arasında, dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ = -2,69 p < 0.05]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "Temizlik ve Düzen" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,33] ve üçüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü küçük olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "İstekli Olma" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "İstekli Olma" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ =-,890 p > 0.05]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "İstekli Olma" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Zamanında Yerine Getirme" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Zamanında Yerine Getirme" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ =-1,219 p > 0.05]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "Zamanında Yerine Getirme" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların test puanları ile dördüncü sınıfların test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$t_{(267)}$ = -2,005 p < 0.05]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin SDÖ puanı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [d=0,21] ve üçüncü sınıfların SDÖ test puanı ile dördüncü sınıfların SDÖ test puanı arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ÇİDOBÖ ile SDÖ karşılaştırılmasında Basit Korelasyon testinden yararlanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 10.'da yer verilmiştir.

Tablo 10.
SDÖ puanları ile ÇİDOBÖ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

			Sorumluluk Değer Ölçeği				
			Teşvik etme	Temizlik ve düzen	İstekli olma	Zamanında yerine getirme	SDÖ
Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği	Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma	*r*	-,270	-,378	-,290	-,427	-,453
		p	,000	,000	,000	,000	,000
		r^2	0,07	0,14	0,08	0,18	0,20
	Bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi	*r*	-,320	-,397	-,257	-,427	-,472
		p	,000	,000	,000	,000	,000
		r^2	0,10	0,15	0,06	0,18	0,22
	Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma	*r*	-,211	-,222	-,254	-,299	-,322
		p	,000	,000	,000	,000	,000
		r^2	0,04	0,04	0,06	0,08	0,10
	Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer	*r*	-,324	-,399	-,244	-,427	-,473
		p	,000	,000	,000	,000	,000
		r^2	0,10	0,15	0,05	0,18	0,22
	ÇİDOBÖ	*r*	-,292	-,376	-,289	-,445	-,467
		p	,000	,000	,000	,000	,000
		r^2	0,08	0,14	0,08	0,19	0,21

Tablo 10.'da öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemine göre; öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün teşvik etme alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=-,292$, $p<0.01$). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, teşvik etme alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile teşvik etme alt boyutu arasında küçük düzey ilişki vardır [$-,30<r<-,10$]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %8'inin SDÖ'nün teşvik etme alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklandığı söylenebilir ($r^2=0,08$). Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün temizlik ve düzen alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=-,376$, $p<0.01$). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, temizlik ve düzen alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile temizlik ve düzen alt boyutu arasında orta düzey ilişki vardır [$-,50<r<-,30$]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %14'ünün SDÖ'nün temizlik ve düzen alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklandığı söylenebilir ($r^2=0,14$).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün istekli olma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=-,289$, $p<0.01$). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, istekli olma alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile istekli olma alt boyutu arasında küçük düzey ilişki vardır [-,30<r<-,10]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %8'inin SDÖ'nün istekli olma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,08).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün zamanında yerine getirme alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,401, p<0.01). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, zamanında yerine getirme alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile zamanında yerine getirme alt boyutu arasında orta düzey ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %19'unun SDÖ'nün zamanında yerine getirme alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,19).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,453, p<0.01). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma arasında orta düzey ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %20'sinin ÇİDOBÖ'nün dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,20).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,472, p<0.01). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi arasında orta düzey bir ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %22'sinin ÇİDOBÖ'nün bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,22).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,322, p<0.01). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma arasında orta düzeyde ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %10'unun ÇİDOBÖ'nün yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,10).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,473, p<0.01). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değeri kazanım düzeyi ile oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer arasında ise yine orta düzey ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %22'sinin ÇİDOBÖ'nün oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,22).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=-,467, p<0.01). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları düşmektedir. Analiz sonuçlarına göre, dijital oyun bağımlılığının öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ifade edebiliriz. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi arasında ise orta düzey ilişki vardır [-,50<r<-,30]. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %21'inin öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyindeki değişmeden kaynaklanabilir (r^2=0,21).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları incelendiğinde yüzde 4,5'i (12 kişi) normal, yüzde 46,8'i (126 kişi) az riskli, yüzde 34,9'u (94 kişi) riskli, yüzde 12,6'sı (34 kişi) bağımlı, yüzde 1,1'i (3 kişi) yüksek düzeyde bağımlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 269 öğrencinin yüzde 4,5'i (normal) ve 46,8'i (az riskli) öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarının dengeli olduğunu veya öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı kapsamında önemli bir risk seviyesinde olmadığı söylenebilir. Ancak geriye kalan riskli, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grubun dijital oyun bağımlılığı seviyesi riskli ve üzeri seviyede olduğundan dijital oyunların hayatlarına bazı olumsuz etkileri olacağı anlamına gelebilir. Bingöl'ün (2021) yaptığı araştırmada ÇİDOBÖ sonuçlarına göre öğrencilerin yüzde 3.5'i normal, yüzde 39.6'sı az riskli, yüzde 42.5'i riskli, yüzde 12'si bağımlı, yüzde 1.9'u yüksek düzeyde bağımlı çıkmıştır. Yiğit'in (2017) Van ilindeki özel bir kolejde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların %40,9'u dijital oyun bağımlısı değilken, %44'ü risk grubunda yer almakta ve %15,1'i dijital oyun bağımlısı olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, dijital oyun bağımlılığının yaygınlığına ve risk grubundaki öğrencilerin oranına dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının, dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan diğer iki araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada ÇİDOBÖ'den alınan puan ne kadar yüksekse çocuğun dijital oyun bağımlılığının da o kadar yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, erkeklerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, erkek çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin kızlardan daha yüksek olmasının sebebini, Akçay ve Özcebe (2012), bazı ailelerin bilgisayarı erkeklerin oynadığı bir oyuncak olarak görmesi olarak ifade etmiştir. Horzum (2011) ise internet kafelerin erkekler tarafından daha yoğun şekilde kullanılmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, Arslan (2021) Türkiye'nin kültürel ve coğrafi değişkenlerin, cinsiyetlere bağlı dijital oyun bağımlılığı farklarına neden olabileceğini belirterek geleneksel cinsiyet rollerinin, kız çocuklarının daha fazla korumacı bir şekilde yetiştirilmesine neden olduğunu belirtmiştir. Hartmann ve Klimmt (2006) da bu düşünceyi destekler şekilde erkeklerin daha

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

fazla serbest büyütülmesi, dijital oyunlarla daha fazla ilgilenme fırsatı bulmalarına, kızların video oyunlarına erkeklere göre daha az ilgi göstermesi ve bu farklılığın oluşmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Hoeft ve diğerleri (2008) ise konuya biyolojik açıdan yaklaşarak erkeklerin dijital oyun oynama eğilimlerinin beyinlerindeki haz bölgelerini kızlara göre daha fazla aktif hale getirdiğini; bu sebeple erkeklerin video oyunlarından aldığı hazzın, kızlara göre daha yüksek olabileceğini ifade etmiştir. TÜİK'in (2024) çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin yaptığı araştırmaya göre, erkek çocukların dijital oyun oynama oranının %82,8, kız çocukların ise %64,8 olduğu görülmüştür. Bu veriler, çocukların dijital oyun oynama sürelerinde cinsiyetler arası belirgin bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yine bazı araştırmalarda (Erboy ve Akar-Vural, 2010; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014; Horzum, 2011) erkeklerin kızlara göre daha fazla dijital oyun bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları ile alanda yapılan araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, erkeklerin kızlara göre dijital oyun bağımlılığı puanların daha fazla çıkmasının, toplumsal ve kültürel faktörler, sosyal etkileşim ve biyolojik farklılıklar gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada yapılan analizler, çocuklarda dijital oyun bağımlılığı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç Horzum'un (2011 araştırmasının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öyle ki, dijital oyun bağımlılığının alt faktörleri olan bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ve bilgisayar oyunu oynamayı diğer etkinliklere tercih etme boyutlarında, sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Arslan'a (2021) göre de dijital oyun bağımlılığı ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özdemir'in (2021) araştırmasında da dijital oyun bağımlılık düzeyi ile öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baş'ın (2021) araştırmasında ise üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları yaş grubuna göre incelendiğinde, yine anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçların, farklı sınıf seviyelerindeki çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ve ilkokul kademesinde sınıf düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Ancak aksi sonuçları gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ulaş (2022) araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ölçek puanlarının beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve iki grup arasında anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Arslan (2021) yaptığı araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Sherry ve diğerleri'nin (2003) araştırmalarında oyun oynama alışkanlıklarının yaşa göre değişebileceği ve ergenlik döneminin oyunlara daha fazla ilgi gösterilen bir dönem olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Kurtbeyoğlu (2018) araştırmasında küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Alanda yapılan araştırmaların bu denli farklılık göstermesinde, araştırmaların örneklem büyüklükleri, ölçeklerin duyarlılıkları, araştırmanın yapıldığı çevre ve zaman faktörleri etkili olabilir.

Bu araştırmada SDÖ'nün tüm alt boyutlarına ait öğrenci puanları cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde Kesici'nin (2018) araştırmasına göre sorumluluk

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Akbaş (2004) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluklarının farkında oldukları görülmüştür. Aktaş (2011) ise benzer şekilde alt-orta sosyo-ekonomik kültüre sahip kızlarda, ev içi sorumlulukların kızlara ait olması gerektiği inancından dolayı, aileler kız çocuklarını aynı geleneksel öğretiye göre yetiştirme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Alanyazında çocuklarda sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Küçükşen ve Budak (2017), küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin eyleme yönelik, ekolojik ve özgeci sorumluluk alt boyutlarında, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda (Onay ve Çelik, 2022; Özcan; 2022) ise aksine sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalarda farklı sonuçların çıkması, ölçme aracı, çocukların yaş ve sınıf seviyesi farkı ve çevresel etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kızlara küçükken verilen sorumluluk duygusunun, hayatlarının sonraki dönemlerine yansıdığı söylenebilir. Yani, kısaca kızların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olmalarının temelinde toplumsal ve kültürel sebepler olabilir.

Bu araştırmada çocuklarda sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları, SDÖ'nün teşvik etme, istekli olma, zamanında yerine getirme alt boyut puanları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermezken, temizlik ve düzen alt boyutu ile ölçeğin toplam puanı sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, çocukların sorumluluk değeri konusundaki algılarının ve davranışlarının ölçeğin bazı alt boyutlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle temizlik ve düzen alt boyutunun bu farklılıkları yansıttığı ve sınıf seviyesi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Temizlik ve düzen alt boyutu, çocukların fiziksel düzenlerini ve organizasyon becerilerini yansıtırken, diğer alt boyutlar farklı yetenekleri değerlendirebileceğinden sonuç diğer alt boyutlara göre farklı çıkmış olabilir. Bu bağlamda alanyazında kısıtlı sayıdaki araştırmalara bakıldığında; lise düzeyinde yapılan bir araştırmada (Kesici, 2018) sorumluluk düzeyinin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyinde yapılan başka bir araştırmada (Özcan, 2021) ise sosyal sorumluluk düzeyinin, sınıf seviyesine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Araştırmaların sonuçları arasındaki farklılığın ölçme araçları, çocukların yaşları ve sınıf seviyeleri ile çevresel etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre dijital oyun bağımlılığı ile arttıkça çocukların sorumluluk duygusu davranışı azalmakta, dijital oyun bağımlılığı azaldıkça çocukların sorumluluk duygusu davranışı artmaktadır. Bu sonuçlar, dijital oyun bağımlılığının çocukların sorumluluk duygusu davranışı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Alanda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında: Arslan (2021), araştırmasında dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Binark ve Sütçü (2008), dijital oyun bağımlılığını, bireylerin uzun zaman aralığında oyun oynamayı bırakamaması, dijital oyunlar ile hayatı arasında ilişki kurması, dijital oyunlarda çok vakit geçirmesi sebebi ile sorumluluklarını aksatması olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bu durumun, dijital oyun oynamayı yapabileceği diğer etkinliklere tercih etmesi gibi sonuçları olduğunu göstermektedir. Alp ve Levent'in (2020), öğretmenlerle nitel yöntemle yaptığı araştırmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira, çocukların akademik anlamda zaman planlamasında problemler yaşamasının sebebi, telefonda ve dijital oyunlarda zaman geçirmeleri olarak görülmektedir. Benzer şekilde Köse'nin (2013) ergenlerle yaptığı bir araştırmada

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bilgisayar oyunlarının çocuklarının sosyal çevresi ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Öyle ki, ergenlerin yarıya yakınının oynadıkları bilgisayar oyunlarının aile ilişkilerini zayıflattığı, ilaveten, arkadaşlarıyla vakit geçirme ve ders araştırma gibi davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Dinçer ve Kolan (2020) ise çalışmalarında, bilgisayar oyunu bağımlılığı ile bireylerin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bilgisayar oyunlarının çocukların aile bağları, sosyal etkileşimleri ve sorumluluk duyguları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir: Dijital oyun bağımlılığı ve çocukların sosyal ve psikolojik sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, öğrencilerin farklı yaş gruplarını, sosyo-ekonomik koşullarını da kapsayan daha büyük örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, çocukların dijital oyun deneyimleri ve sorumluluk algıları derinlemesine incelenebilir. Ailelerin ve okulların çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olabilmesi adına, araştırmacılar tarafından ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların dijital oyun kullanımını yönetme ve sorumluluk duygusunu geliştirme konularında eğitimler verilebilir. Çocuklara verilecek olan medya okuryazarlığı eğitimleri ile çocukların dijital oyunların olası olumsuz etkilerine karşı bilinçlenmeleri ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları sağlanabilir. Dijital oyun geliştiriciler, sorumluluk değerini destekleyen ve olumlu davranışları teşvik eden oyunlar tasarlamaya teşvik edilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.

Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi, 12*(2),66-71. https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066

Aktaş, G. (2011). *Farklı sosyo-ekonomiksosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Alp, İ. ve Levent, F. (2020). Dijital dönüşümün öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(3), 1611-1633. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.37035.

Arslan, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Aydın, C. S. ve Ata, R. (2024). Use of digital games in mathematics education in Turkey: A systematic review study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25*(2), 570-596. https://doi.org/: 10.17679/inuefd.1415803

Baş, H. T. (2021). *Anne baba tutumlarının ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi.

Bingöl, Ç. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ders alan okul çağı çocuklarında dijital oyun bağımlılığı beslenme tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 14. Baskı, Pegem Akademi.

Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, 10. Baskı, Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053644484

Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ekin Yayınları.

Çalışkan, G. (2023) Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 112-126. https://doi.org/10.29000/rumelide.1379034.

Dinçer, B. ve Kolan, H. İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(6), 2319-2330. https://doi.org/10.24106/kefdergi.833550

Elmacıgil, Y. A. (2021) *İlkokul çağındaki çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Erboy, E. ve Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(1), 39-58.

Eskili, Y. (2023) *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.

Eyimaya, A.Ö., Uğur, S. ve Sezer, T.A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi, 7*(2), 83-90. https://doi.org/10.4274/jtsm.galenos.2020.30502

Fang, M. Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., and Kozlovskaya, S. (2021). Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers. *Education and Information Technologies*, 27, 3065-3078. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10737-3.

Farchakh Y., Haddad C., Sacre H., Obeid S., Salameh P., and Hallit S. (2020) Video gaming addiction and its association with memory, attention and learning skills in Lebanese children. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 14*(1), 46. https://doi.org/10.1186/s13034-020-00353-3

Field, A. (2009*). Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications. Printed by Oriental Press, Dubai.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (*23*), 419-435.
Green, B. S., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (4th Edition).* Person.
Griffiths, M. (2005). Components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use,10* (4), 191-197.
Griffiths, M. D., and Davies, M. N. (2005). Does video game addiction exist? In J. Goldstein ve J. Raessens (Eds.), *Handbook of computer game studies* (ss. 359-368). MIT Press.
Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30* (4), 233-252.
Hartmann, T., and Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *11*(4), 910-931.
Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 203-216. https://doi.org/doi:10.14687/jhs.v14i1.4387
Hoeft, F., Watson, C. L., Kesler, S. R., Bettinger, K.E., and Reiss, A. L. (2008). Gender differences in the mesocorticolimbic system during computer game-play. *Journal of Psychiatric Research*, *42*, 253-258
Hong, J. C., and Liu, M. C. (2003). A Study on thinking strategy between experts and novices of computer games. *Computers in Human Behavior*, *19*(2), 245-258.
Hopkins, W. G. (1997). *New view of statistics.*
Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 56-68.
Horzum, M.B., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 76-88.
Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım, Ankara.
Kaya, B.A. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 965-985. https://doi.org/10.17152/gefad.380376
Kesici, A. (2020). The effect of conscientiousness and gender on digital game addiction in high school students. *Journal of Education and Future*, (18), 43-53. https://doi.org/10.30786/jef.543339.
Kirriemuir J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine. 8*(2), 1-12.
Köse, Z. (2013). *13-14 yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
Kurt Topraklı, C. ve Kavlak, S. (2025). Dijital Oyun Bağımlılığı: Fizyolojik, Psikolojik ve Sosyal Boyutlarıyla Bir Derleme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *5*(2), 20259. https://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/557
Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Bahçeşehir Üniversitesi.
Küçükşen, K. ve Budak, H. (2017). "Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), ss.1813-1826.
Mumcu, T. (2024). Çocuklar için dijital medya içerikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 34, 3, 1435-1446. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1481482.
Onay, İ., ve Çelik, Y. (2022). Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 77-89. https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.888282.
Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *25*(1), 291-302.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özdemir, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.

Pagano, R.R. (2009). *Pagano Understanding Statistics in the Behavioral Sciences* (9th Edition). Belmont: Wadsworth.

Pala, Y. (2025). Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Ve Spor Katılımlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılığının Fiziksel Aktiviteleri Üzerine Etkisi. *Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences. 11*(1), 34-41. https://doi.org/10.5281/zenodo.14 744720

Perko, I., and Mendiwelso-Bendek, Z. (2018). Gaming for Introducing Social Challenges and Responsibility to Young People. *Naše gospodarstvo/Our economy*, 64, 34-48. https://doi.org/10.2478/ngoe-2018-0021 .

Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M., and Rigby, C. S. (2009). Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus o bsessive engagement in video games. *CyberPsychology and Behavior, 12*(5), 485-92. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0083

Sherry, J. L., Desouza, R., Greenberg, B., and Lachlan, K. (2003). *Relationship between developmental stages and video game uses and gratifications, game reference, and amount of time spent in play*. Paper presented at the International Communication Association annual conference, San Diego, CA.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.).* Boston, MA: Pearson.

Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar: öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Tıp Fakültesi.

TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2021-41132*: Türkiye İstatistik Kurumu. *https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132*

TÜİK. (2024). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2024-53638:* Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638

Ulaş, Ş. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.

Yalçın, Irmak ve Ardıç (2018). Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: Literatür inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi 6*(16), 71-84.

Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

MEB 365 Gün Öykü Serisinde Yer Alan Kitapların Erken Çocuklukta Matematik Kavramlarına Yer Verme Açısından İncelenmesi

Examination of the Books in the MoNE 365 Story Series in Terms of Their Inclusion of Mathematical Concepts in Early Childhood

Gülay OCAK SAYAR, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, gulay_go@hotmail.com

Ensar YILDIZ, Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ensaryildiz@outlook.com.tr

Geliş tarihi - *Received:* 30 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 30 Mart 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Ocak Sayar, G. ve Yıldız, E. (2025). MEB 365 Gün Öykü Serisinde yer alan kitapların erken çocuklukta matematik kavramlarına yer verme açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1612-1630. DOI. 10.51460/baebd.1629546

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada 365 Gün Öykü serisinde yer alan hikâyelerin erken çocuklukta matematik kavramlarına yer verme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle tasarlanmıştır. Çalışma grubunu MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan toplam 53 kitap oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yön-mekânda konum kavramlarından "yanında" kavramına kitaplarda 22 kez yer verilmiştir. Onu sırasıyla 18 kez kullanılan "iç", 20 kez kullanılan "içinde", 11 kez kullanılan "alt" kavramları takip etmektedir. "Sağ-sol" kavramlarına toplamda 14 kez yer verilirken "sağında-solunda" kavramlarına yer verilmemiştir. Ayrıca kitaplarda 71 kez Türkiye, Adana, Anıtkabir, Asya kıtasında, Mersin, Kız Kulesi, Kıbrıs, İzmir Saat Kulesi gibi özel mekân ve şehir isimleri geçmektedir. Bunların dışında "odasında, mağarada, evin önü, yaprakların arasında, çiçek bahçesinde, ormanda, sütün şişelendiği alanda" gibi yön-mekân bildiren 297 tane yer adı kullanılmıştır. Miktar ile ilgili kavramlar incelendiğinde "çok" kavramının 83 kez kullanıldığı görülmektedir. "Çift" 7 kez kullanılırken, "tek" 2 kez kullanılmıştır. "Parça-bütün" kavramlarını 4 kez, "yarım" kavramı 3 kez kullanılırken "tam" kavramına değinilmemiştir. Ayrıca "bir garaj dolusu, tıklım tıklım, bir bardak Rize çayı, belirli bir kısım, çok fazla, hiç, bir sürü, bir dilim, birkaç tane, biraz" gibi miktar bildiren 41 adet ifade kullanılmıştır. Para, eşit-denk, kalabalık-tenha gibi miktar bildiren kavramlara incelenen kitaplarda rastlanmamıştır. Araştırmada sırasıyla en çok; yön-mekânda konum, sayı/sayma, zaman, miktar, sınıflandırma/gruplama, ölçme, boyut, karşılaştırma, toplama-çıkarma kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Geometrik şekil ve örüntü ifadelerine ise çok az yer verilirken; eşleştirme, grafik ve olasılık ile ilgili ifadelerin ise incelenen kitaplarda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: MEB 365 Gün Öykü, Resimli çocuk hikâyeleri, Erken çocuklukta matematik, Matematik kavramları.

Abstract. This study aims to investigate the inclusion of mathematical concepts in early childhood through the stories in the "365 Gün Öykü" series. The research used document analysis, with a study group consisting of 53 books from the series. Content and descriptive analysis were applied to the data. The concept of "location in space" was mentioned 22 times, primarily in relation to "next to." Other frequently used terms include "inside" (18 times), "in" (20 times), and "under" (11 times). The concepts of "right" and "left" appeared 14 times, but terms like "on the right of" or "on the left of" were not found. The books also mentioned specific locations, including cities and landmarks such as Turkey, Adana, and Anıtkabir, a total of 71 times. Additionally, 297 place names indicating direction or location were used, like "in the room" and "in the forest." Regarding the concept of "quantity," the term "many" appeared 83 times, while "pair" and "single" were mentioned 7 and 2 times, respectively. Concepts like "part-whole" were used 4 times, and "half" appeared 3 times. However, "whole" was not mentioned. The books contained 41 expressions of quantity, such as "a lot" and "a slice," but no references to concepts like money, equality, or crowded-empty. The study found that the most common concepts were location, number/counting, time, quantity, and classification/grouping. Geometric shapes and patterns were mentioned rarely, and no references to matching, graphs, or probability were found.
Keywords: Ministry of National Education (MoNE) 365 Story, Illustrated children's stories, Early childhood mathematics, Mathematical concepts.

Ocak Sayar, G. ve Yıldız, E. (2025). MEB 365 Gün Öykü Serisinde yer alan kitapların erken çocuklukta matematik kavramlarına yer verme açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1612-1630.
DOI. 10.51460/baebd.1629546

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Illustrated storybooks support children's early mathematical development as they include mathematical concepts both in terms of text and illustration (Hojnoski, Columba, and Polignano, 2014). In addition to helping children learn basic mathematical concepts such as counting, operations, geometric shapes, and measurement, these books also contribute to their ability to recognize mathematics, think mathematically, and engage in mathematical discussions (Skoumpourdi and Mpakopoulou, 2011). In recent years, it has been observed that the use of illustrated storybooks has become a common preference for acquiring early math skills, and that this approach can lead to more concrete and meaningful learning (Casey et al., 2004; Elia et al., 2010; Hassinger-Das et al., 2015). Building on this, the Ministry of National Education (MoNE) [2022] initiated a project called "365 Days of Stories in Early Childhood," which resulted in the creation of 53 storybooks. One of the main objectives of these books is to support children's mathematical and cognitive skills.

Various studies have been conducted on the stories in the 365 Days of Stories series prepared by the MEB. Kurt Gökçeli and Özer Akkaya (2024) examined the books in the 365 Days of Stories series in terms of environmental literacy. Polatgil and Çıngısız (2024) recreated three books from the series using artificial intelligence tools and investigated their qualities. Gök et al. (2024) selected 12 books from the 365 Days of Stories series based on specific criteria and examined their impact on the vocabulary development of 5-year-old children. However, a review of these studies reveals that no research has been conducted regarding the early childhood mathematics development aspect, which is one of the primary objectives in the preparation of the 365 Days of Stories series. Therefore, this study aims to examine the inclusion of mathematical concepts in early childhood within the stories in the 365 Days of Stories series. The following questions were addressed in this context:

1. What mathematical concepts are included in the books of the 365 Days of Stories series?
2. How frequently are mathematical concepts addressed in the 365 Days of Stories series?

Method. Document analysis was used as the method in this study. The entire set of 53 books from the MoNE 365 Days of Stories series formed the study group. To conduct document analysis, the stages suggested by Merriam (2009) were followed, which include accessing relevant documents, verifying the authenticity of the documents, establishing a specific system for coding, and performing data analysis. A structured questionnaire prepared by the researchers was used as the data collection tool. The prepared questionnaire was sent to three field experts. Based on their suggestions, an “Other” option was added for words not included in the list of concepts. Content analysis and descriptive analysis were used in the data analysis. The researchers individually read these books and made necessary markings and notes using the questionnaire. The concepts identified through content analysis were grouped within themes, and certain occurrences of concepts in the texts were directly quoted. Additionally, the frequencies of the concepts were presented descriptively in table form. Subsequently, the data of the two researchers were compared, and discussions were held about the concepts grouped under different themes to reach a consensus on the themes. Three randomly selected storybooks and the questionnaire were sent to a field expert for feedback. It was determined that there was no inconsistency between the expert's views and the researchers' views.

Results. When examining the 'Time' section in Table 1, it is observed that the term 'after' was used 18 times, making it the most frequently used, followed by 'before' (f:16), 'winter season' (f:14), 'at that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

moment' (f:12), 'sometimes' (f:10), and 'days of the week' (f:8). Additionally, time expressions such as 'time to return home,' 'the day the last balloon popped,' 'harvest time,' 'after breakfast,' 'when bedtime came,' 'every year,' 'on the day of the show,' 'for the first time,' and 'the day of the outing' were used 69 times in the books. However, the concepts 'never-always' and 'early-late' were not included. Looking at Table 1, it can be seen that the concept of 'Measurement' was used 72 times. The most frequent terms were 'time' (f:31), followed by 'temperature' (f:22), and then 'length' (f:10) and 'area-volume' (f:7), while the concept of 'money' was not mentioned at all. Additionally, expressions such as 'a strong wind blew' and 'a fierce wind blew' measure the intensity of force, while 'what a fierce roar' measures the intensity of the roar. In Table 1, when examining the concept of 'Size,' the most used sub-concepts were 'big' (f:17), followed by 'small' (f:15), while the term 'medium' was not included. Moreover, in the books examined, 'huge' was used 12 times, 'tiny' 5 times, 'gigantic' once, and the concepts 'wide,' 'narrow,' and 'thin' were each used once.

Discussion and Conclusion. In the study, it is observed that the concepts most frequently included are, in order: location in space, number/counting, time, quantity, classification/grouping, measurement, size, comparison, and addition-subtraction. Geometric shapes and pattern expressions were mentioned very infrequently, while terms related to matching, graphs, and probability were not included in the examined books. Among the number/counting concepts, the number 1 was the most frequently used. The number 1 appeared 206 times in the books, both as a quantity indicator and as an adjective. The number 0 and ordinal numbers were mentioned less frequently, and the concepts of 'previous' and 'next' were not included. In a study by Bulut and Tarım (2005) on preschool teachers' perceptions of mathematics teaching, it was found that teachers view mathematics primarily in terms of numbers and shapes. In another study by Baştuğ and Kurnaz (2013), preschool teachers emphasized the importance of children recognizing numbers by the time they start primary school. In this context, the inclusion of numbers in the examined books is seen as a positive aspect. According to Piaget (2004), children take a long time to learn cardinal and ordinal numbers. More attention should be given to ordinal and cardinal numbers in storybooks to create learning experiences for children.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Bilişsel yeteneğin temel bileşeni olan matematikte, erken yaşlarda başarılı olunması çocukların okuma becerilerini ve sonraki yaşamlarında matematiksel yeteneklerini öngörebilmektedir (Clements ve Sarama, 2009). Çocukların matematiksel kavramları ve becerileri kazanmaları, ilk olarak nesnelerin ortak özelliklerini tanımalarıyla başlamaktadır ve kavram edinimleri, temel matematiksel becerilerin kazanımıyla da ilerlemektedir (Üstün ve Akman, 2003). Matematiksel kavram ve beceriler yalnızca matematik işlemleri için değil, aynı zamanda akıl yürütmek, matematiksel düşünebilmek ve problem çözmek için kullanılmaktadır (Çelik ve Kandır, 2011; Sperry-Smith, 2016). Ayrıca çocuklar matematik kavramlarını başlangıçta farkında olmadan, daha sonra ise formal bir şekilde yaşantılarında, kelimelerinde ya da oynadıkları oyunlarında kullanmaktadırlar (Baroddy vd., 2019; Sperry-Smith, 2016).

Özellikle kavram öğretimi için tercih edilen çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan resimli çocuk kitaplarında matematiğe ilişkin unsurların detaylı bir şekilde ele alınması matematik becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlarken Türkçe etkinliklerinde matematikle ilgili konuşmak, matematiğe özgü kavramları ve kelimeleri kullanmak, resimlerde bulunan matematikle ilgili sembollere çocuğun dikkatini çekmek matematik eğitimi açısından önemli bir konudur (Fırat ve Dinçer, 2018). Bu anlamda çocuk edebiyatının matematik öğretiminde kullanımı, ilk kez 1989 yılında Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi tarafından "Müfredat ve Okul, Matematik İçin Değerlendirme Standartları" konulu bir sunumla tanıtılmıştır (Thomas ve Feng, 2015). Çocuk edebiyatı aracılığıyla, matematik ve birçok soyut kavram daha iyi anlaşılabilir hale gelmektedir (Thomas ve Feng, 2015). Kaliteli kitapların özelliklerinden biri matematiği, daha da eğlenceli ve daha az korkutucu bir hale getirebilme gösterilmektedir (Radebaugh, 1981). Gerçek hayattaki durumlarla ilişkilendirilebilir hale getirebilmek için çocuk kitapları, çocukları matematik kavram öğrenimine veya becerisine hazırlayabilmek, bu becerileri geliştirebilmek, gözden geçirebilmek, yaratıcı bir matematik deneyimi sağlamak, ilginç sorunlar oluşturmak veya problemlere açıklamalar geliştirmek için kullanılmalıdır (Welchman-Tischler, 1992). Böylelikle, resimli hikâye kitaplarından yararlanılarak matematik kavramları görsel bir şekilde sunulduğunda, kavramların somutlaştırılması ve çocuklar için matematiği daha anlamlı hale getirilmesi sağlanabilmektedir (Murphy, 1999; Wilburne ve Napoli, 2008; Marston, 2010).

Resimli hikâye kitapları, metin ve resimleme açısından matematiksel kavramları içerdiği için çocukların matematik becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (Hojnoski, Columba ve Polignano, 2014). Bu kitaplar aynı zamanda çocukların sayma, işlem, geometrik şekiller, ölçme gibi temel matematiksel kavramları öğrenmelerine ek olarak matematiği tanıma, matematiksel düşünebilme ve tartışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Skoumpourdi ve Mpakopoulou, 2011). Jennings ve diğ. (1992) anaokulu çocuklarına matematik öğretmek için çocuk edebiyatı temelli bir öğretim yapmanın çocukların matematik başarı testlerindeki puanlarını yükseltmelerine, matematiğe karşı ilgilerinin artmasına ve serbest zamanda matematiksel konuşmalara daha sık yer vermelerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çocuk edebiyatı temelli matematik öğretiminin çocukların matematiksel problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Casey ve diğ. (2004) destan hikâyelerini kullanmanın erken çocukluk matematiğinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, çocuk edebiyatı temelli matematik öğretiminin özellikle kız

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çocuklarının matematiğe karşı olan ilgilisini arttırdığını belirtmişlerdir. Anderson ve diğ. (2005) ebeveynlerin ve küçük çocukların hikâye kitabı okuma esnasında matematiksel kavramlara nasıl dikkat ettiklerini inceledikleri araştırmalarında, özellikle büyüklük ve sayı kavramlarına matematiksel konuşmalarda yer verildiğini bu konuşmalara çocukların aktif bir şekilde katılım gösterdiğini bulgulamışlar ve hikaye kitaplarının matematiksel kavram öğretimi için etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son yıllarda, resimli öykü kitap kullanımının çocuklarda matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiği, çocukların matematiksel kelime dağarcığını arttırdığı ve matematik kavramlarını anlasını kolaylaştırdığına dair araştırmalar bulunmaktadır (Casey ve diğ., 2004; Elia ve diğ., 2010; Hassinger-Das ve diğ., 2015). Bu doğrultuda çocuklara hikâye kullanarak matematik öğretimini kolay ve eğlenceli bir şekilde sunmak için Stuart J. Murphy ilk olarak 1995 yılında The Best Bug Parade hikâyesini oluşturmuş ve sonrasında günümüze kadar 63 hikâyenin yer aldığı "MathStart" hikâye serisini oluşturmuştur. Kitaplarında örüntüleri tanıma, sayma, boyutları karşılaştırma gibi bir dizi matematik kavramına ilişkin hikâyeler yer almaktadır (Mathstart, 2025).

Çocuk edebiyatı ürünlerini erken çocukluk döneminde kullanmanın önemi günümüzde daha çok anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022) tarafından "Erken Çocuklukta 365 Gün Öykü" adında bir çalışma başlatmış ve bu doğrultuda 53 hikâye kitabı oluşturulmuştur. Kitapların oluşturulmasındaki temel amaçlardan biri çocukların matematik ve bilişsel becerilerini desteklemektir. Bu öyküleri ise teknolojinin kullanımının artması ile birlikte klasik kitapların görevini üstlenmenin yanı sıra biçimsel açıdan tamamen farklılaşmış olan resimli e-kitap (Van den Heuvel-Panhuizen ve Elia, 2011) şeklinde hizmete sunmuştur. Bu sayede aynı anda birçok kitleye ulaşma imkânı sağlanmıştır. Ayrıca kitapların seslendirilmesi ile birlikte çocukları daha bağımsız hale gelmesine de olanak sağlamıştır.

MEB tarafından hazırlanan 365 Gün Öykü serisinde yer alan hikâyelere ilişkin alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kurt-Gökçeli ve Özer-Akkaya (2024) 365 gün öykü sersindeki kitapları çevre okuryazarlığı açısından incelemiş, Polatgil ve Çıngısız (2024) 365 Gün Öykü serisinde yer alan üç kitabı yapay zekâ araçlarıyla yeniden oluşturarak niteliklerini araştırmış, Gök ve ark. (2024) 365 Gün Öykü serisinden 12 adet kitabı belli ölçütlere göre seçerek 5 yaş çocuklarında kelime dağarcığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında 365 Gün Öykü serisinin hazırlanmasındaki temel amaçlardan biri olan erken çocuklukta matematik gelişimine yönelik herhangi bir inceleme araştırmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada 365 Gün Öykü serisinde yer alan hikâyelerin erken çocuklukta matematik kavramlarına yer verme durumlarının incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 365 Gün Öykü serisindeki kitaplarda hangi matematik kavramları yer almaktadır?
2. 365 Gün Öykü serisinde matematik kavramlarına ne sıklıkla değinilmiştir?

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir amaç için kaynakları bulmayı, not almayı, okumayı ve değerlendirmeyi kapsamaktadır (Karasar, 2005). Başka bir ifadeyle doküman analizi, bir araştırma konusuyla ilgili bir kişi ya da kurum tarafından yazılmış, hazırlanmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışma grubu

MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan 53 kitabın tamamı çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama araçları ve süreci

Doküman incelemesi yapmak için Merriam (2009) tarafından önerilen; ilgili dokümanlara erişilmesi, dokümanların orijinalliğinin kontrolü, kodlama için belirli bir sistematik oluşturma ve veri analizinin yapılması aşamalarına uyulmuştur. Bu kapsamda MEB (2022) tarafından hazırlanan 365 Gün Öykü serisinde yer alan toplam 53 kitap incelenmiştir. Kitapların orijinalliğinin teyidi https://erkencocukluk.meb.gov.tr/icerik-kategori/365-gun-oyku adresinden yapılmış bu sayede güvenirlik kanıtı da (Sak vd., 2021) sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan matematik kavramlarından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların önerisi üzerinde kavramlar listesinde yer almayan kelimeler için "Diğer" seçeneği eklenmiştir. Veri toplama sürecinde 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitapların tamamına ulaşılmıştır. Araştırmacılar formu kullanarak 20 gün boyunca dikkatin dağılmaması için günlük ortalama 3 kitabı değerlendirmiştir. Ardından kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak için Cohen's kappa değeri hesaplanmış ve κ =87 olarak bulunmuştur.

Veri analizi

Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesi için gerekli kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk vd., 2014). Bu yöntemle asıl yapılmak istenen toplanıp elde edilen verilerden birbiriyle ilişkili ya da benzer olanları belirli bir grup ve tema şeklinde sınıflandırarak okuyucuların anlamasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz veri seti üzerinde detaylı araştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmaktadır (Baltacı, 2019). Araştırmacılar ayrı ayrı bu kitapları okumuş ve anket kullanılarak gerekli işaretlemeler yapılmış ve notlar alınmıştır. İçerik analizi doğrultusunda tespit edilen kavramlar erken çocukluk matematik eğitimi içerisinde yer alan yön/mekânda konum, sayı/sayma, miktar, zaman, ölçme, boyut, geometrik şekiller, grafik, örüntü, eşleştirme, karşılaştırma, toplama/çıkarma kategorileri çerçevesinde toplanmıştır. Okunan hikâyelerde bu kategorilere ait olduğu düşünülen kavramlar listelenmiş ve tekrar eden kavramlara çentik atılmıştır. Kavram olarak sadece kelime bazında ifade edilince anlaşılmayan bazı kavramların metin içerisinde geçtiği yerler doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Kavramların sıklıkları betimsel bir şekilde tablo halinde sunulmuştur. Daha sonrasında iki araştırmacının verileri karşılaştırılmış ve farklı kategoriler altında toplanmış kavramlar hakkında görüşülerek kategoriler üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Ardından rastgele seçilen 3 hikâye kitabı ve anket bir alan uzmanına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanının görüşleri incelenmiştir. Araştırmacıların görüşleri ile uzman görüşü arasında kategoriler ve kavramlar ilişkin herhangi bir tutarsızlık olmadığı tespit edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Araştırmada, 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitaplardaki matematiksel kavramlar incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1.
365 Gün Öykü kitaplarında yer alan matematiksel kavramlar

Kategoriler	**Kavramalar**	***f***	***f***
Yön/Mekanda Konum	Diğer*	297	297
	Özel İsim*	71	71
	Yanında	22	22
	İçinde-dışında	20-1	21
	İç-dış	18-1	19
	Ön-arka	9-5	14
	Sağ-sol	7-7	14
	Yukarı -aşağı	2-10	12
	Alt-orta-üst	11-1-1	13
	Uzak-yakın	2-8	10
	Altında-ortasında-üstünde	5-3-2	10
	İçeri-dışarı	1-9	10
	Yukarıda-aşağıda	3-3	6
	Alçak-yüksek	0-5	5
	Önünde-arkasında	1-4	5
	İleri- geri	2-2	4
	Arasında	4	4
	Çevresinde-Etrafında	0-4	4
	Sağında-solunda	0	0
Toplam	542		
Sayı/sayma	1	206	206
	2	23	23
	3	13	13
	4	13	13
	5	13	13
	7	10	10
	6	7	7
	8	6	6
	9	6	6
	İlk-Orta-Son	4-0-2	6
	10	5	5
	0	1	1
	Sıra bildiren	1 (3.)	1
	Önceki-sonraki	0	0
Toplam	310		
Zaman	Diğer*	69	69
	Önce-Şimdi-Sonra	16-3-18	37

Ocak Sayar, G. ve Yıldız, E. (2025). MEB 365 Gün Öykü Serisinde yer alan kitapların erken çocuklukta matematik kavramlarına yer verme açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1612-1630. DOI. 10.51460/baebd.1629546

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Mevsimler	14 kış/4 Yaz/ 1ilkbahar/1Sonbahar	20
	Sabah-Öğle-Akşam	7-2-5	14
	O sırada	12	12
	Gece-Gündüz	9-3	12
	Bazen	10	10
	Günler	8	8
	Dün-Bugün-Yarın	1-5-1	7
	Şu an	5	5
	O gün	5	5
	Sonunda	5	5
	Az önce	2	2
	Asla-Her zaman	0	0
	Günler, haftalar, aylar, yıllar	0	0
	Erken-Geç	0	0
Toplam	204		
Miktar	Az-çok	1-83	84
	Diğer*	41	41
	Tek-Çift	2-7	9
	Parça-Bütün	2-2	4
	Yarım-Tam	3-0	3
	Ağır-hafif	1-0	1
	Boş-Dolu	0	0
	Eşit-Denk	0	0
	Kalabalık- Tenha	0	0
	Hepsi-Hiçbiri	0	0
	Para	0	0
	En az-en çok	0	0
Toplam	142		
Sınıflandırma/Gruplama		87	87
Toplam	87		
Ölçme	Zaman	31	31
	Sıcaklık	22	22
	Uzunluk	10	10
	Alan-Hacim	7	7
	Diğer*	2	2
	Para	0	0
Toplam	72		
Boyut	Büyük-Orta-Küçük	17-0-15	32
	Kocaman-Minik	12-5	17
	Kısa-Uzun	3-4	7
	İnce-Kalın	1-3	4
	Diğer*	2	2
	Geniş-Dar	1-1	2
Toplam	64		
Karşılaştırma		58	58
Toplam	58		

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Toplama- Çıkarma		14-5	19
Toplam	19		
Geometrik Şekiller	Köşe	1	1
	Diğer (Geoittir)	1	1
	Çember	0	0
	Üçgen	0	0
	Kare	0	0
	Daire	0	0
	Dikdörtgen	0	0
	Kenar	0	0
	Elips	0	0
	Küre	0	0
	Küp	0	0
	Piramit	0	0
	Silindir	0	0
Toplam	2		
Örüntü		1	1
Eşleştirme		0	0
Grafik		0	0
Toplam	1472		

Tablo 1 incelendiğinde incelenen kitaplarda en fazla yön-mekânda konum (f=542) kavramına yer verilmiştir. İkinci sırada sayma (f=310); üçüncü sırada ise zaman (f=204) kavramları yer almaktadır. Daha sonra ise miktar (f= 142); sınıflandırma (f=87); ölçme (f=72); boyut (f=64); karşılaştırma (f=53); toplama-çıkarma (f=14) ve geometri (f=2) şeklinde sıralanma devam etmektedir. Grafik ve eşleştirme kavramlarına yer verilmemiştir

"Yön-mekânda konum" kavramlarından 'yanında' kavramına kitaplarda 22 kez yer verilmiştir. Onu sırasıyla 18 kez kullanılan 'iç', 20 kez kullanılan 'içinde', 11 kez kullanılan 'alt' kavramları takip etmektedir. "Sağ- sol" kavramlarına toplamda 14 kez yer verilirken "sağında-solunda" kavramlarına yer verilmemiştir. Ayrıca kitaplarda 71 kez Türkiye, Adana, Anıtkabir, Asya kıtasında, Mersin, Kız Kulesi, Kıbrıs, İzmir Saat Kulesi gibi özel mekân ve şehir isimleri geçmektedir. Bunların dışında "odasında, mağarada, evin önü, yaprakların arasında, çiçek bahçesinde, ormanda, sütün şişelendiği alanda" gibi yön-mekân bildiren 297 tane yer adı kullanılmıştır:

K41: "Çocuk, Kutu Mutunun içindeki sütü bitirdi ve onu geri dönüşüm kutusuna attı (s.2)." cümlesinde hem "içinde" hem de "geri dönüşüm kutusu" yön-mekân kavramları yer almaktadır.

K40: "Kahvaltı ettikten sonra Van Gölü'nde tekneye bindik. Gölün ortasındaki Akdamar Adasına gittik (s.9)." cümlesinde ise" Van Gölü, Akdamar Adası" gibi özel isimler ile "ortasında" kavramlarına yer verilmiştir.

K24: "İnci'nin evi aşağıda, Lili'nin evi yukarıda (s.8)." cümlesi yer almaktadır. Bu cümle de ise "aşağıda-yukarıda" kavramlarına değinilmiştir.

K49: "Deniz altındaki canlılar için endişeli günlerden biriydi. Bir süredir habitatlarındaki kirlilik problemi onları rahatsız ediyordu (s.3)." cümlelerinde ise "altında" ve "habitat" kavramları geçmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1 incelendiğinde "Sayı/sayma" kavramına 310 kez değinildiği; en fazla 1 (f=206) rakamına, en az 0 (f=1) rakamına yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda 1'den 10 kadar tüm rakamlara değinilirken 10 üzeri rakamlara yer verilmemiştir. Sıra bildiren sayılara bakıldığında ise yalnızca bir kez geçtiği görülmektedir:

K8: "Yerde yetişen bir bitkiyim, sadece dört harfliyim (s.8)." cümlesinde "bir ve dört" rakamları kullanılmıştır.

K27: "7 rakamından kirpi kostümü olur, 7 dikenli (s.11)." cümlesinde "7" rakamına 2 kez yer verildiği görülmektedir.

K13: "Bir pati attı, iki pati attı. Üçüncü patide yumak hoop diye aşağı doğru yuvarlanmaya başladı (s.3)." cümlesi yer almaktadır. Görüldüğü gibi "1 ve 2" rakamlarına yer verilirken "3." sıra bildiren sayıya da yer verilmiştir.

K19: "Kelebek 'İlk deneme için hiç fena değil' dedi (s.24)." Cümlesinde "ilk" kavramına yer verilmiştir. İncelenen kitaplara bakıldığında 4 kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 1'de yer alan "Zaman" bölümü incelendiğinde 18 kez kullanılarak en fazla "sonra", daha sonra sırasıyla; 16 kez "önce", 14 kez "kış mevsimi", 12 kez "o sırada", 10 kez "bazen" ve 8 kez kullanılan "haftanın günleri" takip etmektedir. Ayrıca incelenen kitaplarda "eve dönme zamanı, son balonu patlattığı gün, bağ bozumu zamanı, kahvaltı ettikten sonra, uyku vakti gelince, her sene, gösteri günü geldiğinde, ilk defa, gezintiye çıktığı gün" gibi 69 kez kullanılan zaman ifadeleri yer almaktadır. "Asla-her zaman ve erken-geç" kavramlarına ise yer verilmemiştir:

K9: "Önce kâğıdı ortadan ikiye katladım, sonra kâğıdı açtım (s.8)." cümlesinde "önce-sonra" kavramlarına yer verilmiştir.

K14 kod numaralı kitabın başlığı "Bu kış uyumasak olmaz mı?" ile mevsimlere yer verilmiştir.

K19: "Sabah oldu, aşağı baktı, öğle oldu yukarı baktı. Akşam oldu, bir sağa bir sola baktı. Gece oldu, uykuya daldı (s.14-15)." cümlelerinde "sabah, öğle, akşam ve gece" kavramları kullanılmıştır.

K36: "Bende okuldan geldikten sonra, kesilen sabunları dizerim (s.7)." cümlesiyle okuldan geldikten sonraki zamana değinilmiştir.

K53: "Cuma günü taşlardan birinin üstüne ağaç resmi çizdi (s.12)." Cümlesiyle haftanın günlerinden birine yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde "Miktar" kavramının alt basamaklarında "çok" kavramının 83 kez kullanıldığı görülmektedir. "Çift" 7 kez kullanılırken, "tek" 2 kez kullanılmıştır. "Parça-bütün" kavramlarını 4 kez, "yarım" kavramı 3 kez kullanılırken "tam" kavramına değinilmemiştir. Ayrıca "bir garaj dolusu, tıklım tıklım, bir bardak Rize çayı, belirli bir kısım, çok fazla, hiç, bir sürü, bir dilim, birkaç tane, biraz" gibi miktar bildiren 41 adet ifade kullanılmıştır. "Para, eşit-denk, kalabalık-tenha" gibi miktar bildiren kavramlara incelenen kitaplarda rastlanmamıştır:

K6: "Murat ve dedesi kaynamış sütün içine yarım limon suyu, bir çay bardağı yoğurt ve bir kaşık sirke attı (s.18)." cümlesinde "yarım, bir çay bardağı ve bir kaşık" ifadeleri yer almaktadır.

K11: "Can, poşetinden birkaç tane kestane alarak ağacın altına koydu ve biraz geri çekildi (s.14)." cümlesi yer almaktadır. Bu cümleyle "birkaç ve biraz" ifadelerini kullanarak miktar belirtilmiştir.

K15: "Rakun yumurtanın kırılmamasına çok şaşırdı (s.9)." cümlesinde "çok" kavramına yer verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında 87 kez "gruplama-sınıflama" cümlesine yer verildiği görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

K1: "Bu hayvan, Asya kıtasında yaşayan bir Sibirya kaplanıdır (s.1)." cümlesiyle sınıflama yapılırken, K11: "Dışarda sarı, kırmızı, turuncu ve kahverengi yapraklar vardı (s.2)." cümlesinde gruplama yapılmıştır. K21: " …. araba, otobüs, tren, uçak gibi ulaşım araçlarının yakıtlarını üretirken dünyamız ısınır (s.6)." cümlesinde sınıflama yapılmıştır. K47: "O gün odasında, şarkı söyleyen hayvanların resmini çiziyordu (s.2)." cümlesinde gruplama yapılırken 3. Sayfasında yer alan "Çizdiği hayvanlar köpek, kedi, horoz, kurt, aslan, inek ve eşekti." cümlesiyle sınıflandırma yaptığı görülmektedir.

Tablo 1' e göre "Ölçme" kavramının 72 kez kullanıldığı görülmektedir. En fazla zaman (f=31), sonra sıcaklık (f=22), onları sırasıyla uzunluk (f=10), alan hacim (f=7) takip ederken para kavramına hiç değinilmemiştir. Ayrıca "sert bir rüzgâr esti ve kuvvetli bir rüzgâr esti" ifadeleriyle kuvvetin şiddeti, "ne şiddetli bir kükreme" ile kükremenin şiddeti ölçülmektedir:

K2: "Karlar yağdı, yağmurlar yağdı, güneş açtı, günler günleri kovaladı. Minik Sincap büyüdü (s.23)." ve K6: "Süt dört saat sonra yoğurda dönüştü (s.13)." cümleleriyle zaman ölçmeye örnek verilmektedir.

K21: "Öğretmen, 'Çünkü Dünyamız ısınıyor çocuklar, tıpkı hastalandığımızda ateşimiz çıkınca vücudumuzun ısınması gibi (s.4).' dedi" cümlesiyle sıcaklık ölçülmesine değinilmiştir.

K33: "Uçsuz bucaksız pamuk tarlalarını…(s.6)" cümlesi geçmektedir, bu cümle "Alan/hacim" ölçmeye örnek gösterilmektedir.

K28: "Dünyayı daha önce hiç bu kadar uzaktan görmemişti! Her şey ne kadar da küçük görünüyordu (s.6)." cümlesiyle "uzunluk ölçme" kavramına değinilmiştir.

Tablo 1'de "Boyut" kavramına bakıldığında alt kavramlardan en çok "büyük (f=17)", daha sonra "küçük (f=15)" kavramı kullanılırken "orta" kavramına yer verilmemiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda kocaman 12 kez, minik 5 kez, devasa 1 kez, geniş, dar ve ince kavramları 1'er kez kullanılmıştır:

K7: "Kocaman pençeleri mi, kızınca etrafa savurduğu devasa bir kuyruğu mu, yoksa keskin dişleri olan kocaman bir ağzı mı vardı (s.4-5)?" cümlesinde 2 kez kocaman ve 1 kez de devasa kavramlarına yer verilmiştir.

K16: "Büyüteç küçük şeyleri daha büyük görmemizi sağlar (s.4)." cümlesinde büyük ve küçük kavramları kullanılmıştır.

K42: "Anneme vazo seçmeye çalışırken ben 'Küçük olanı alalım.', abim 'Büyük olanı alalım.' dedi. Babam uzun olanı, Canan kısa olanı beğendi (s.11)." cümlesinde birden fazla boyut kavramına yer verilmiştir.

Tablo 1'de "Karşılaştırma" kavramına 58 kez yerildiği görülmektedir:

K18: "Ayı, 'Bak benimki böyle. Bu benim ayak izim değil (s.17).' dedi." cümlesinde ve K44: "Tüm kuşların rengârenk tüyleri varken Patiska'nın bir tane bile tüyü yoktu (s.3)." cümlesinde karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. K24: "İnci soğuk bir kış günü, Lili sıcak bir yaz günü doğdu (s.4)." karşılaştırma cümlesi yer almaktadır.

Tablo 1'e göre incelenen kitaplarda 14 kez "toplama" ve 5 kez "çıkarma" kavramına yer verilerek toplam 19 kez kullanıldığı görülmektedir: K10: "1 benek daha gördüm, 6 benek oldu (s.7)." cümlesi ve K53: "Taşı panosuna yapıştırdı. Panoda boyanmış iki taşı oldu (s.9)." ve "….araba resmi çizdi ve taşı panosuna yapıştırdı. Panosunda üç taşı oldu (s.10)." cümleleriyle toplama kavramına yer

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

verilmiştir. K20: "Ece'nin 3 balonu vardı. Birini daha patlattı, 2 balonu kaldı. Ece'nin 2 balonu vardı. Birini daha patlattı, 1 balonu kaldı (s.7)." cümlelerinde çıkarma kavramına yer verilmiştir.

Tablo 1 de "Geometrik şekillere" 2 kez yer yerildiği görülmektedir. "Köşe" 1 kez, 1 kez de "geoittir" kavramları kullanılmıştır:

K8: "Geottir şeklim, mavidir rengim (s.3)." ve K9: "Ben kağıdın iki köşesini kıvırdım, o da kıvırdı (s.8)." cümlelerinde görülmektedir.

Tablo 1'de örüntü (f=1) kavramına 1 kez yer verildiği görülmektedir.

K36: "Ben de okuldan geldikten sonra, kesilen sabunları dizerim. Sabunlarla örüntü yapmayı çok severim (s.7)." cümlesi örnek verilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, MEB (2022) tarafından "Erken Çocukluk Eğitiminde 365 Gün Öykü" çalışması kapsamında hazırlanan, 365 Gün Öykü Seti içinde yer alan 53 adet resimli çocuk kitaplarındaki matematiksel ifadeler incelenmiştir. Araştırmada sırasıyla en çok; yön-mekânda konum, sayı/sayma, zaman, miktar, sınıflandırma/gruplama, ölçme, boyut, karşılaştırma, toplama-çıkarma kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Geometrik şekil ve örüntü ifadelerine ise çok az yer verilirken; eşleştirme, grafik ve olasılık ile ilgili ifadelerin ise incelenen kitaplarda yer almadığı görülmektedir. NCTM'nin (National Council of Teachers of Matematic [NCTM], 2000) içerik standartları arasında cebir (örüntü), veri analizi (grafik) ve olasılık yer almaktadır. Bu beceriler çocukların üst düzey düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Hikâye kitaplarının çocukların matematiksel düşünme becerilerinin gelişimine olan katkısı alan yazında vurgulanmıştır (Anderson ve diğ., 2005;Casey ve diğ., 2004; Elia ve diğ., 2010; Hassinger-Das ve diğ., 2015; Skoumpourdi ve Mpakopoulou, 2011; Jennings ve diğ., 1992). Bu açıdan MEB 365 Gün Öykü serisinin oluşturulmasındaki temel amaçlardan biri olarak çocukların matematik ve bilişsel becerilerini destekleme amacının tam olarak gerçekleşmediği düşünülebilir.

Yön-mekânda konum kavramlarına bakıldığında çoktan aza doğru; özel yer isimleri, yanında, içinde-dışında, iç-dış, sağ-sol, ön-arka, alt-orta-üst, yukarı-aşağı, altında-ortasında-üstünde, içeri-dışarı, uzak-yakın, alçak-yüksek, uzak-yakın, içeri-dışarı ve ileri geri kavramlarına yer verilmiştir. Sağında-solunda kavramına ise yer verilmemiştir. Çocuklar, bilişsel gelişim ya da deneyimlerine bağlı olarak nesnelerin mekândaki farklı görünümlerde olabileceklerini algılayabilmekte zorlanmakta, nesnelerin (arkasında, önünde, yanında gibi) birbirlerine göre konumlarını ayırt etme konusunda da sıkıntılar yaşamaktadırlar (Kol, 2012). Çocukların bilişsel gelişimini desteklemek ve onlara deneyim kazandırmak adına incelenen kitaplarda yeterince yön-mekânda konum kavramlarına yer verildiği görülmektedir. 'Ormandaki, odasındaki, yere, göl kenarında, burnuna, sahnede, dolaba, salonda, mutfağa' gibi konum isimlerine ve 'Türkiye, Adana, Sivas, Nevşehir, Bursa, Van, Anıtkabir, Ankara Kalesi, Eminönü, Taksim, Kongre Müzesi' gibi coğrafi ve kültürel anlamda da çocuklarda deneyim oluşturacak özel isimlerine de yer verildiği görülmektedir.

Sayı/sayma kavramlarından en fazla 1 rakamına yer verilmiştir. 1 rakamı hem miktar belirtmesi hem de sıfat olarak kullanılmasından kaynaklı olarak incelenen kitaplarda 206 kez kullanıldığı görülmektedir. 0 sayısına ve ordinal sayılara daha az yer verilirken önceki-sonraki kavramlarına ise yer verilmediği görülmektedir. Bulut ve Tarım (2005), okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilişkin algılarıyla ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin matematiği sayılar ve şekiller olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Pekince ve Avcı (2016), matematik etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok 'Nesneleri sayar' kazanımına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Baştuğ ve Kurnaz (2013) okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar ilkokula başladıklarında çocukların rakamları tanıması gerekliliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda incelenen kitaplarda rakamlara yer verilmesi sevindirici bir durum olarak görülmektedir. Piaget'e (2004) göre çocukların kardinal ve ordinal sayıları öğrenmesi uzun zaman almaktadır. Ordinal ve kardinal sayılarla hikâye kitaplarında daha fazla yer verilerek çocuklarda öğrenme yaşantısı oluşturulmalıdır.

Zaman kavramlarından önce-şimdi-sonra, mevsimler, gece-gündüz, sabah-öğle-akşam, o sırada, bazen, günler, dün-bugün-yarın, o gün, şu an, sonunda ve az önce kavramlarına yer verilmiştir. Erken-geç, asla-her zaman, hafta-ay-yıl kavramlarına ise yer verilmemiştir. Okul öncesi dönem için zaman kavramları soyut olduğu için tam olarak anlaşılamamaktadır (Naylor ve Diem, 1987). Ayrıca çocuklar, zaman kavramının öğrenilmesinde ihtiyaç duyulan şimdi, gelecek, geçmiş arasındaki sistematik ilişkiyi kurabilmekte zorlanacaklarından bu kavramın yetişkinlik dönemine kadar anlaşılması oldukça zor olmaktadır (Kol, 2012). Okul öncesi dönemde öğretmelerin günlük yaşamda 'yarın görüşürüz', 'bahar gelince pikniğe gideriz', 'akşam oldu', 'öğle yemeğini birlikte yiyeceğiz', 'geçen yıl çok küçüktünüz' ve 'gelecek yıl okula başlayacaksınız' gibi cümleler kullanması zaman kavramını çocukların daha çabuk öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Aktaş-Arnas, 2009). İşte bu noktada da hikâye kitaplarında yer alacak olan bu tarz cümlelerin ve hafta, ay, yıl, erken, geç gibi ifadelerin çocuklara zaman kavramını öğretmede de oldukça yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Miktar kavramlarından çok kavramına sıklıkla yer verilirken, tek-çift, parça-bütün, yarım ve ağır kavramları daha az yer almaktadır. En az- en çok, hepsi-hiçbiri, boş-dolu, eşit-denk, kalabalık-tenha, para, hafif ve tam kavramlarına yer verilmediği görülmektedir. Boyut kavramlarından en çok büyük kavramına yer verilirken onu küçük kavramı takip etmektedir. Orta kavramına ise yer verilmemiştir. Sırasıyla kocaman, minik, uzun, kısa, kalın, ince, geniş, dar ve devasa gibi boyut kavramlarına yer verilmiştir.

Sınıflandırma ve gruplandırma kavramlarına 87 kez yer verilmiştir. Karşılaştırma kavramına da 58 kez değinilmiştir. Sınıflama, sayı ve işlem kavramlarının temelini oluşturması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Ünal, 2012). Küçük yaş gruplarında çocukların nesneleri şekil, renk, boyut gibi algısal özelliklere dikkat ederek sınıflama yaptıkları gözlenmektedir (Erdoğan, 2006; Ünal, 2012). 4-5 yaş çocukları nesneler arasında gruplar oluşturabilmektedir, beş yaşında ise nesnelerin birbirlerinde farklı özelliklerini belirleyebilmektedirler böylece ayırt etme başlamaktadır (Charlesworth ve Radeloff, 1991). Örneğin, çocuklar 4-6 yaşındayken, nesneleri temel özelliklere göre rengine, şekline, büyüklüğüne ve işlevselliğine göre gruplayabilmektedir (Puckett ve Black, 2005).

Ölçme kavramlarından zaman, sıcaklık, uzunluk, hacim-alan kavramlarına yer verilirken para kavramına yer verilmemiştir. Okul öncesi dönemde yapılan ölçme etkinliklerinde amaç çocuğun ölçme konusunda fikir sahibi olabilmesine yardımcı olmaktır (Dikici, 2002). Okul öncesi dönemdeki çocukların ölçüm birimlerinden dolayı ölçme konusunda biraz zorlanmaktadırlar ve ölçüm birimlerini anlayabilmeleri için de temel ölçüm kavramlarını geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Akman, 2002). Bu doğrultuda incelenen kitaplarda, birçok kavrama ev sahipliği yaparak standart olan ve olmayan ölçü

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

birimlerine, para birimlerine vb yer verilecek olsaydı zengin bir öğretici olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir.

Toplama işlemine çıkarma işlemine göre daha çok yer verildiği görülmektedir. Çocuklar toplamayı öğrenirken toplamada birleştirme yaptıklarını, çıkarma işleminde ise ayırma işlemi yaptıklarını anlamaları gerekmektedir (Aktaş-Arnas, 2013). Toplama işlemi çıkarma işlemine göre daha kolay olduğundan çocukların ileri saymayı öğrendikten sonra geriye doğru da saymayı da öğrenmiş olmaları beklenmektedir (Baydemir, 2014). Toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmek için parça-bütün, sayı korunumu, eşleme, sınıflandırma birçok becerinin kavranmış olması gerekmektedir, toplama-çıkarma işlemlerine az rastlanmış olup bu kavramların öğretiminde yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir.

Geometrik kavramlardan geoittir ve köşe kavramlarına yer verilirken daire, çember, üçgen, kare, dikdörtgen, elips, kenar, küre, küp, piramit ve silindir kavramlarına değinilmemiştir. Okul öncesi dönemde çocuklar iki ve üç boyutlu geometrik şekilleri özellikleriyle öğrenebilmekte, üç boyutlu geometrik şekillerin açılımlarını dahi tanıyabilmektedirler (Öcal ve Halmatov, 2021). Oysa çalışmada yer alan kitaplara bakıldığında geometrik şekillerden daire, çember, üçgen, kare gibi çocuklar tarafından kolaylıkla tanınan geometrik şekillere yer verilmediği görülmektedir. Geometrik şekillerle ilgili 'köşe' ve 'geoittir' şeklinde yalnızca iki ifade geçmektedir.

Örüntü kavramı bir kez kullanılırken eşleştirme, olasılık ve grafik ifadelerine yer verilmediği görülmektedir. Örüntüler, matematiğin; kalbi (Öztürk ve Güler, 2020), ruhu ve özü (Zazkis ve Liljedahl, 2002) olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca hikâye kitaplarını kullanacak olan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sadece tekrar eden örüntüler kullandığı (Yıldız ve Akman, 2022) göz önüne alındığında örüntülere ilişkin ifadelerin hikâye kitaplarında daha fazla yer verilmesi çocukların erken çocuklukta matematiğe ilişkin becerilerinin gelişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Erdoğan ve Gül (2023), örüntünün cebirsel düşünmenin temelini oluşturduğunu, çocuklara sayısal ilişkileri keşfedebilme, analiz etme gibi beceriler sunduğunu bu nedenle de örüntü kavramının erken yaşlarda geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öncelikle eşleştirme çocuklarda diğer becerilere göre daha erken yaşlarda gelişmektedir. Ayrıca eşleştirme becerisi erken çocukta matematik için ön koşul beceriler arasında yer almaktadır. Bu kavramların öğretiminde incelenen kitapların yetersiz kaldığı görülmektedir.

Kavram gelişiminin hızlandığı 4-5 yaş döneminde, çocuklar uzamsal konum kavramlarını (içinde-dışında, altında-üstünde vb.), biçim, miktar, boyut, gibi matematik kavramlarını öğrenmeye başlamaktadır. İşte bu noktada çocuklar öğrendikleri kavramları pekiştirebilmesine ve destekleyebilmesine olanak sağlayacak resimli çocuk kitaplarıyla tanıştırılmalıdır (İpek Yükselen, 2013). Öçal ve arkadaşları (2015) mekânda konum, sayma ve zamanla ilgili kavramların okul öncesi için hazırlanan öykü kitaplarında daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Resimli öykü kitaplarında yer alan kavramlara bakıldığında sayı ya da rakamları tanıma ile miktar belirten ifadelerin çocuklar tarafından daha sık fark ettikleri belirtilmiştir (Rathé ve diğ., 2016). Yılmaz-Genç ve arkadaşları (2017) 52 adet resimli çocuk kitabını inceledikleri çalışmalarında en fazla sayı ve işleme, en az ise olasılığa yer verildiğini belirtmişlerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada yer alan kitaplara bakıldığında belirli matematiksel ifadelere daha çok yer verildiği görülmektedir. En sık karşılaşılan matematiksel kavramlar arasında yön/mekanda konum, sayı/sayma ve zaman kavramları ile miktar yer almaktadır. Gruplandırma ve sınıflandırma gibi temel matematiksel beceriler ise resimli öykü kitaplarında daha az yer bulmuştur. En az kullanılan matematiksel kavramın ise geometrik şekiller ve örüntü olduğu görülmektedir. Eşleştirme ve grafik ile ilgili incelenen kitaplarda herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarında örüntü, eşleştirme ve grafik gibi matematiksel becerilerin daha fazla yer bulması, çocukların analitik düşünme ve ilişkilendirme yeteneklerinin gelişimi açısından faydalı olacaktır.

Sonuç olarak, çalışma grubunda yer alan kitaplara bakıldığında her kategoriden eşit oranda matematiksel kavrama yer verilmemiştir. Matematiksel ifadelerin okul öncesi dönem kitaplarında kullanımı, çocukların erken yaşlarda sayılarla ve temel matematik kavramlarıyla tanışmalarına olanak sağlamaktadır. Kitaplarda yer alan sayma etkinlikleri, geometrik şekiller, toplama-çıkarma gibi temel matematik becerilerinin hikâyelerle birleştirilip bir de görseller eklendiğinde, çocukların bu kavramları daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenirlerken matematiğe karşı da olumlu bir tutum geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Kitaplarda yer alan matematiksel ifadeler çocuklarda problem çözme becerilerini geliştirerek matematik öğrenimine de zemin hazırlamaktadır. Son zamanlarda çocuklarda erken matematik becerilerini kazandırmada resimli öykü kitaplarının kullanılması yaygınlaşmış ve bu şekildeki öğrenmelerin ise daha anlamlı ve somut olduğu belirlenmiştir (Van den Heuvel-Panhuizen ve Elia, 2011). Bu açıdan kitaplarda yer almayan eşleştirme, örüntü, grafik ve olasılık kavramları çocukların üst düzey düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurularak içeriklerinin matematik kavramları açısından zenginleştirilerek revize edilmesi veya seriye yeni hikâyeler eklenerek bu açığın kapatılması önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, matematik ve fenle ilgili öğrenme ortamları oluşturabilmesi için çocuk hikâye kitaplarından yararlanmaya teşvik edilmelidir (National Association for the Education of Young Children, 2009). Matematiksel kavramları dil etkinlikleriyle harmanlayarak vermek, kavramların somutlaştırılmasını, yaşantılarla ilişki kurulması ve matematiğin çocuklar tarafından sevilmesi açısından oldukça önemlidir (Bulut ve Tarım, 2005). Stites, Sonnenschein, Dowling ve Gay (2020), matematik etkinlikleriyle çocuk kitaplarının birleştirilmesine farklı bir noktadan bakarak okul öncesi sınıflarında yer alan kitaplıkların, matematiğin öğrenimi için bir ortam olarak kullanılmasının, çocukların daha iyi bir matematik seviyesiyle ilkokula başlamalarına yardımcı olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu tür kitapları ders planlarına entegre etmesi, çocukların hem bilişsel gelişimlerine hem de problem çözme yeteneklerine katkı sağlayarak, erken yaşta fen ve matematik temelli düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu tür kavramların günlük yaşamla bağlantılı olarak sunulması, kitaplarda yer verilmesi çocukların matematiği hayatlarının bir parçası olarak görmelerine katkı sağlayacaktır ve matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine destek olacaktır.

MEB 365 Gün Öykü projesinin devamında bu çalışmada az kullanılan ya da hiç yer verilmeyen matematik kavramlarına yer verecek şekilde yeni kitaplar hazırlayabilir. Uzmanlar tarafından da öğretmenler ve aileler için hazırlanmış matematiksel ifadelere yer verme durumlarının belirtildiği kitap listeleri yayınlanabilir. Kitaplar oluşturulurken özellikle erken çocukluk matematiğinde uzmanlığını almış kişilerin görüşleri doğrultusunda kurgulanması önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aktaş Arnas, Y. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi.* Nobel Kitabevi.

Aktaş Arnas, Y., (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Vize yayıncılık.

Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 244-248.

Anderson, A., Anderson, J. and Shapiro, J. (2005). Supporting multiple literacies: Parents' and children's mathematical talk within storybook reading. *Mathematics Education Research Journal,16,* 5–26. https://doi.org/10.1007/BF03217399

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

Baroody, A. J., Clements, D. H., and Sarama, J. (2019). Teaching and learning mathematics in early childhood programs. C. Brown, M. B. McMullen and N. File (Eds.), *Handbook of Early Childhood Care and Education* içinde (s. 329-353). Wiley Blackwell Publishing.

Baştuğ, M., ve Kurnaz, A. (2013, 22-24 Kasım). Birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentileri. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu, bildiriler içinde, Selçuk Üniversitesi. Konya. Erişim adresi: http://egtsemp.konya.edu.tr /pdf/proceedings_ vol3.pdf#page=53

Baydemir, G. (2014). Bilişsel gelişim kuramları. B. Akman (Ed).*Okul öncesi matematik eğitimi, 4. Baskı* (4. baskı., 2-10). PEGEM Akademi.

Bulut, M.S., ve Tarım, K. (2005, 28-30 Eylül). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Denizli.

Casey, B., Kersh, J. E., and Young, J. M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 167-172. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.011

Charlesworth, R., and Radeloff, D. J. (1991). *Experiences in Math for Young Children*. Delmar Publishers.

Clements, D. H., and Sarama, J. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. Routledge

Çelik, M., ve Kandır, A. (2011). Matematik gelişimi 6 testi (Progress in maths) nin 60-77 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 146-153. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m10.pdf

Dikici, A. (2002). Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elia, I., Van den Heuvel-Panhuizen, M., and Georgiou, A. (2010). The role of pictures in picture books on children's cognitive engagement with mathematics. European Early Childhood Education Research Journal, 18(3), 275-297. https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500054

Erdoğan, F., ve Gül, N. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Tekrarlanan Örüntü Becerileri ve Bilişsel İstem Düzeyleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6*(1), 70-95. https://doi.org/10.33400/kuje.1221801

Erdoğan, S., (2006). *Altı yaş grubu çocuklarda drama yöntemi ile verilen matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fırat, Z. S., ve Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin matematiksel ifadeleri kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 895-914 https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-396525

Gök, N. F., Aşır, E. A., Özdemir, E., ve Tercan, B. (2024). MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *12*(4), 783-796. https://doi.org/10.16916/aded.1445400

Hassinger-Das, B., Jordan, N. C., and Dyson, N. (2015). Reading stories to learn math: Mathematics vocabulary instruction for children with early numeracy difficulties. The Elementary School Journal, 116(2), 242-264. https://doi.org/10.1086/683986

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hojnoski, R. L., Columba, H. L., and Polignano, J. (2014). Embedding mathematical dialogue in parent–child shared book reading: A preliminary investigation. *Early Education and Development, 25*(4), 469-492. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.810481

İpek-Yükselen, A. (2013). *Yaş gruplarına göre çocuk kitapları*. (Ed. Mübeccel Gönen). Çocuk Edebiyatı. Eğiten Kitap Yayınları.

Jennings, C. M., Jennings, J. E., Richey, J., and Dixon-Krauss, L. (1992). Increasing interest and achievement in mathematics through children's literature. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(2), 263-276. https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90008-M

Kandır A., ve Orçan M. (2010), *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kol, S. (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi (Tez No. 325833) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Kurt-Gökçeli, F., ve Özer-Akkaya, M. (2024). MEB 365 Gün Öykü Serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 89-115. https://doi.org/10.51460/baebd.1401917

Marston, J. (2010). Developing a framework for the selection of picture books to promote early mathematical development. *Mathematics Education Research Group of Australasia.* https://eric.ed.gov/?id=ED520914

MathStart. (2025). Stuart J. Murrpy MathStart. Haper Collins. 22.03.2025 tarihinde https://www.mathstart.net/about.html adresinden alındı.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. 20.03.2024 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Erken Çocukluk Eğitiminde 365 Gün Öykü. 14.03.2024 tarihinde https://erkencocukluk.meb.gov.tr/icerik-kategori/365-gun-oyku adresinden erişilmiştir.

Murphy, S. J. (1999). Learning math through stories. *School Library Journal, 45*(3), 122-123. https://eric.ed.gov/?id=EJ586282

National Association for the Education of Young Children. (2009). NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs. Washington, DC: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* The National Council of Teachers of Mathematics.

Naylor, D. T., and Diem, R. (1987). *Elemantary and middle school social studies*. Random House.

Öcal, T., and Halmatov, M. (2021). *3D geometric thinking skills of preschool children. International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1508-1526. https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/404/313

Öçal, T., Öçal, M., ve Şimşek, M. (2015). *Investigating mathematical elements in story books appropriate for pre-schoolers. Current Research in Education, 1*(2), 58-69

Öztürk, M. ve Güler, M. (2020). Örüntü ve süslemeler. T. Ağırman Aydın ve B. Küçük Demir (Ed.) Geometri ve Öğretimi içinde (s. 217-232). Pegem Akademi.

Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). Cem Psikoloji Yayınevi.

Pekince, P., ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5),* 2391-2408. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317889

Polatgil, M., ve Çıngısız, G. (2024, July 24-26). Yapay zekâ (CHATGPT, GEMİNİ, FİREFLY) tarafından yazılan çocuk hikâyelerinin dil, içerik ve görsellik açısından analizi. VI. Baskent International Conference On Multidisciplinary Studies Ankara. https://www.izdas.org/_files/ugd/614b1f_1c30059ea40043318fbef1a0f3013ce9.pdf

Puckett. M.B., and Black.J.K. (2005). *The Young Child*. (4th. Ed.). Pearson Education.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1612-1630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Radebaugh M. R. (1981). Using children's literature to teach mathematics. *The Reading Teacher, 34* (8), 902-906. https://www.jstor.org/stable/20195366

Rathé, S., Torbeyns, J., Hannula-Sormunen, M. M., and Verschaffel, L. (2016). *Kindergartners' spontaneous focusing on numerosity in relation to their number-related utterances during numerical picture book reading. Mathematical Thinking and Learning*, 18(2), 125-141. https://doi.org/10.1080/10986065.2016.1148531

Sak, R. , Şahin Sak, İ. T. , Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, *39* (173), 430-453. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278/720

Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.

Skoumpourdi, C., and Mpakopoulou, I. (2011). The prints: A picture book for pre-formal geometry. *Journal of Early Childhood Education, 39,* 197-206. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0454-0

Sperry-Smith, S. (2016). *Erken çocuklukta matematik.* (Çev. Serap Erdoğan). Eğiten Kitap

Stites, M. L., Sonnenschein, S., Dowling, R., and Gay, B. (2020). Mathematics learning opportunities in preschool: Where does the classroom library fit in? *Early Education and Development*, *32*(1),66-81. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1721403

Thomas, L., and Feng, J. (2015). *Integrating children's literature in elementary mathematics*. Georgia Educational Research Association Annual Conference. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560858.pdf

Üstün, E., ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 137-141. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/877-published.pdf

Ünal, M. (2012). Okul öncesi dönemde matematiksel kavram gelişimi. B. Akman (Editör). *Okul öncesi matematik eğitimi* içinde, *3. Baskı*. (ss 50-64). PEGEM Akademi.

Van Den Heuvel-Panhuızen M., and Elia. I. (2011). *Kindergartners' performance in length measurement and the effect of picture book reading. The International Journal on Mathematics Education*, *43*(5), 621-635. https://doi.org/10.1007/s11858-011-0331-8

Welchman-Tischler, R. (1992). *How to use children's literature to teach mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. https://eric.ed.gov/?id=ED355123

Wilburne, J. M., and Napoli, M. (2008). Connecting mathematics and literature: An analysis of pre-service elementary school teachers' changing beliefs and knowledge. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 2*, 1-10. https://eric.ed.gov/?id=EJ835505

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., ve Akman, B. (2022). The Views and practices of preschool teachers on gaining patterns. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11*(1), 41-59. https://doi.org/10.30703/cije.896477

Yılmaz-Genç, M. M., Akıncı-Çoşkun, A., ve Pala, S. (2017). A study of mathematical content provided ın ıllustrated children's books. *Eurasion Journal of Educational Research, 69*,159-175. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.9

Zazkis, R., and Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics,* 49, 379- 402. https://doi.org/10.1023/A:1020291317178

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Geometriye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması[1][2]

Motivation For Geometry Scale: A Scale Development Study

Selda ÖZDİŞÇİ , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, selda.ozdisci@gmail.com

Süha YILMAZ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, suha.yilmaz@deu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 16 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 4 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

[1] Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından, Haziran 2022'de kabul edilen yayınlanmamış doktora tezinden oluşturulmuştur.

[2] Bu araştırma 27-30 Eylül 2023 tarihlerinde Kars'ta gerçekleştirilen 15. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (UFBMEK 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Özdişçi, S. ve Yılmaz, S. (2025). Geometriye yönelik motivasyon ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1631-1656.
DOI. 10.51460/baebd.1621613

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik motivasyonlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun/kazara örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya, İzmir ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenimine devam eden 912 beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Geliştirilecek ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA); ortaya konan ölçeğin uygun olduğunun sınanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analizleri yapılarak, ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. İlk aşamada yapılan AFA sonuçları, ölçeğin toplam 21 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğin 3 faktörden meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu faktörler; içsel motivasyon, öz-benlik ve dışsal motivasyon olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin sınanması amacıyla DFA yapılmış; faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iyi derecede uyum sergilediği belirlenmiştir. Madde analizleri sonucunda ise ölçekteki maddelerin ayırt edici, yüksek geçerliğe sahip ve aynı yapıyı ölçen maddeler oldukları belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı 0.845 bulunmuştur. Nihai ölçeğin alt boyutları olan içsel motivasyon, öz-benlik ve dışsal motivasyon faktörlerine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.820; 0.686 ve 0.737 şeklinde hesaplanmıştır. Sonuç olarak, geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiş bir ölçek geliştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Geometri, Motivasyon, Ölçek geliştirme.

Abstract. This study aims to develop a scale to determine middle school students' motivation for geometry. The survey model was employed. The study group was determined through convenience sampling (accidental sampling), A total of 912 fifth, sixth, seventh, and eighth grade students from a public middle school participated in the study. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted to determine the factor structure of the scale, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed to test the structure revealed. The item analyses were conducted, and Cronbach's alpha reliability analyses were performed to assess internal consistency. The EFA revealed that the scale consists of 21 items in total. The analyses indicated that the scale is composed of three factors: intrinsic motivation, self-concept and extrinsic motivation. The results of the CFA showed the scale to exhibit a good fit. The item analyses demonstrated that the items in the scale were sufficiently discriminative, had high validity, and measured the same construct. Reliability analyses indicated that the Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was 0.845. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale, i.e., intrinsic motivation, self-concept, and extrinsic motivation, were found to be 0.820, 0.686, and 0.737, respectively. As a result, a valid and reliable scale has been developed.
Keywords: Geometry, Middle school, Motivation, Scale development.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Mathematics motivation, one of these affective characteristics, refers to students' active engagement in mathematics-related studies and their willingness to learn mathematics (İspir et al., 2011). Many studies identified a positive and significant relationship between mathematics achievement and mathematics motivation (Areepattamannil, 2014; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Li, Peng, Lu, Liao, and Li, 2020; Liu and Hou, 2018; Michaelides, Brown, Eklöf, and Papanastasiou, 2019; Saifullah and Muchlis, 2018; Sujadi, Arigiyati, Utami, and Kusumaningrum, 2019; Tran and Nguyen, 2021; Yarin vd., 2022; Yıldırım, 2011). Based on these studies, it can be said that students should have a high level of motivation for geometry to be successful in geometry lessons. Considering the impossibility of increasing achievement without assessing students' motivation for geometry, the need for a reliable and valid scale is evident. The literature review shows the availability of scales to assess motivation for mathematics among elementary school, middle school, high school, and undergraduate students, but there is no valid and reliable scale to measure middle school students' motivation for geometry Akçakın, 2018; Aktan ve Tezci,2013; Ayan,2014; Balantekin ve Oksal,2014; Dede,2003; Ersoy ve Öksüz,2015; Githua ve Mwangi, 2003; Hannub, 2006; Kara,2008; Kuzu ve Çalışkan, 2018; Liu ve Lin, 2010; Mersin ve Durmuş,2020; Mueller et al., 2011; Nicholls et al., 1990; Orosco, 2016; Özerbaş,2003; Pintrich ve Zusho, 2002; Schiefele ve Csikszentmihayli, 1995; Shia, 1998; Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Tuan, Chin ve Shieh, 2005; Üzel et al., 2018; Vallerand et al., 1989; Waege, 2009; Yavuz et al., 2012; Yonucuoğlu, 2018; Yılmaz,2021). This study aims to develop a valid and reliable scale to determine middle school students' motivation for geometry.

Method. The study group consisted of 912 students selected from fifth, sixth, seventh, and eighth grade students studying in a public middle school in Izmir, Turkey in the 2022-2023 academic year. The group was randomly divided into two groups for exploratory and confirmatory factor analyses. After receiving expert opinions, the draft scale, composed of 38 items, was administered to 912 students. First, exploratory factor analysis (EFA) was performed to determine the factor structure of the scale. Then, confirmatory factor analysis (CFA) and item analyses were conducted to test the structure revealed. To assess the reliability of the developed scale, Cronbach's alpha reliability analysis was carried out. In the analyses, a significance level of 0,05 was adopted, and SPSS 24.0 and LISREL 8.71 programs were utilized.

Results. The result of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test calculated for the study was 0,892, allowing the analysis to proceed. In addition, the result of Barlett's test of sphericity ($\chi 2=5324,643$; $p<,05$) showed the compatibility of the data with a normal distribution. Following these analyses, EFA was conducted. To reveal the factor pattern of the Motivation for Geometry Scale, principal component analysis was employed as the factorization method, and maximum variance (varimax) was chosen as the rotation method. According to the scree plot, the graph follows a horizontal course after the third factor. In this context, it was decided that the number of factors in the scale would be three. Moreover, three factors with eigenvalues greater than 1 were identified. When starting EFA, the factor loading value was accepted as 0,45. The analysis procedures were repeated, with the number of factors set to three and the factor loading values set to 0,45. EFA was repeated 17 times by removing overlapping items and items with low loadings from the scale. A total of 21 items falling under three factors

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

remained in the scale. As the final step, the factors were named by considering each item within the three factors: intrinsic motivation, self-concept, and extrinsic motivation.

To understand whether EFA was effective, item analyses were conducted. Based on the 0,01 significance level, item-total correlation analysis and t-test for item discrimination were performed. The item total value for the entire scale was found to be significant at the 0,01 level. The sub-dimensions of intrinsic motivation, self-concept, and extrinsic motivation were determined to be highly correlated with the entire scale.

CFA was conducted to confirm the 21-item structure obtained through EFA. In CFA, the X2/sd ratio was 2,63, revealing an excellent fit. The RMSEA value was 0,06, showing a good fit. The NFI value was 0,91, and the NNFI value was 0,93, demonstrating a good fit. The CFI value was 0,94, revealing a good fit. The RMR and SRMR values were 0,08 and 0,06, respectively, showing a good fit.

For reliability analysis, Cronbach's alpha reliability was first calculated for the 38-item version of the scale, and it was found to be 0,889. The reliability analyses were conducted for the remaining 21 items after the seventeen items were removed following EFA. Accordingly, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was found to be 0,845. The reliability coefficient for intrinsic motivation was 0,820, that for self-concept was 0,686, and that for extrinsic motivation was 0,737.

Discussion and Conclusion. This study aimed to develop a motivation scale to measure middle school students' motivation for geometry. As a result, a three-factor structure composed of 21 items was obtained. The factors were named as intrinsic motivation, self-concept, and extrinsic motivation. To perform the item analysis procedures for the second sub-problem of the study, item-total correlation and t-test for item discrimination were conducted based on the 0,01 significance level. As a result, it was revealed that the items in the scale were sufficiently discriminative, valid, and measured the same construct. CFA was performed for the third sub-problem of the study. The fit indices were found to be adequate. Finally, reliability analysis was conducted for the fourth sub-problem of the study. Since reliability coefficients of 0,70 and above are generally deemed sufficient (Büyüköztürk, 2018), the internal consistency coefficients obtained in the present study were considered sufficient. To conclude, a valid and reliable scale that can measure middle school students' motivation for geometry was formed. It should be tested whether the scale can be used at the undergraduate, high school, or elementary school level. For this reason, it is recommended to conduct new studies in which students studying at those levels are chosen as the study group.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Geometri, bilgi ve uzamsal beceriler bakımından hayatın her alanında büyük öneme sahip olmakla beraber öğretiminde önemli sıkıntıların var olduğu ve geometri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların diğer alt öğrenme alanlarına göre daha az olduğu bir matematik dalıdır. Geometri, öğrencilere genelleme, kıyaslama, çözümleme yapma gibi temel becerileri sağlar. Geometri, öğrencilerin araştırma yapma, eleştirel düşünme, inceleme ve öğrendiklerini zihinsel olarak yapılandırma becerilerini geliştirerek, dikkatli ve düzenli olmalarını sağlamakta; ayrıca düşüncelerini bilişsel becerilerini de geliştirecek şekilde ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Ünlüer, 2021). Geometri ile öğrenciler, geometrik örüntüleri, yapıları ve şekilleri analiz edip edemeyeceklerini ve geometri konularını gerçek yaşamla ilişkilendirip ilişkilendiremeyeceklerini; ek olarak değerlendirme ve kanıtlama becerilerini nasıl geliştirebileceklerini öğrenme fırsatı bulmaktadırlar (Sayın, 2017).

Geometri öğretimi her öğrenim düzeyinde oldukça önemli bir yere sahip olup; ilkokul, ortaokul ve lise müfredatlarında geniş konu ve kazanımlar yer almaktadır. Geometri öğretimi, çocukların matematiksel ve bilişsel gelişimlerini desteklemesi açısından özellikle ilköğretim döneminde kritik bir rol oynamaktadır (Clements, Sarama, Swaminathan, Weber, and Trawick-Smith, 2018). Nitekim öğrencilerle geometri eğitimi ve öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, geometriyi kavrama ve öğrenme seviyelerinin istenen düzeyde bulunmadığı tespit edilmiştir (Divrik ve Erenler, 2024; Zeybek, 2019). Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Örnek vermek gerekirse, ortaokul öğrencilerinin Türkiye genelinde katıldıkları 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen Lise Geçiş Sınavı (LGS) matematik ve geometri ortalaması 20 soru üzerinden 4,89 ortalamayla oldukça düşük bir sonuç ortaya çıkmıştır. PISA (Program for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Araştırmaları Sınavı uluslararası sınavlardaki neticeler matematik başarısı kapsamında incelendiğinde Türkiye'de sınava giren öğrencilerin ortalamalarının düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ağırlıklı alanın matematik okuryazarlığı olarak belirlendiği PISA 2022 sınav raporuna göre; Türkiye matematik başarısı 453 puan ile 37 OECD ülkesi arasında 32. Sırada yer almıştır. Matematiksel içerik alanlarının dört alt ölçeğinin her biri için ülkelerin ortalama performanslarına bakıldığında; değişim ve ilişkiler 449, çokluk 455, uzay ve şekil 442, belirsizlik ve veri ortalamasının ise 458 olduğu belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Matematiğin alt öğrenme alanı olan geometriyi temsil eden uzay ve şekil alt ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir. TIMSS'in uyguladığı uluslararası sınavın geometri ortalamalarına bakıldığında, TIMSS 2011'de 454; TIMSS 2015'te 458; TIMSS 2019'da 490 olarak belirlenmiştir. TIMSS matematiksel içerik alanları olan sayılar, cebir, geometri, veri ve olasılık alt ölçekleri arasında en düşük ortalamanın geometri alt ölçeğinin sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2019). TIMSS puan ortalamalarının minimum seviyesinin 500 olarak belirlendiği TIMSS 2019 Türkiye raporunda sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin geometri alt öğrenme alanındaki puan ortalamalarının 500 barajının altında kaldığını ortaya koymuştur (MEB, 2019).

Matematik öğretiminde, öğrencilerin matematiksel bilgi ve kavramları öğrenmesini etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Özellikle, öğrencilerin matematikteki başarısızlığının buna bağlı olarak matematiğin önemli alt öğrenme alanlarından biri olan geometrideki başarısızlığının sebepleri arasında ilk sıralarda duyuşsal özellikler gelmektedir. Geçmiş yıllarda matematik eğitiminde en çok önem verilen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bilişsel faktörler olurken (Main, 1993); tutum ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin de dikkate değer hale geldiğini ve öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini belirten araştırmacılar ve öğretmenler; hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlere önem vermeye başlamışlardır (Gömleksiz ve Kan, 2012; Yakar ve Duman, 2017). Türkiye'de verilen matematik eğitimi ve öğretiminde duyuşsal özelliklerin dikkate değer olduğu bilincinde olunsa da öğrencilere eğitimin öncesinde, öğrenme süreci devam ederken veya öğrenci başarısı değerlendirilirken duyuşsal özelliklerin gözlemlenebilmesi veya ölçülebilmesi güç olduğundan çoğunlukla gereken önem verilmemektedir (Aktan ve Tezci, 2013; Dağdelen ve Ünal, 2017).

Bu duyuşsal özelliklerden biri olan motivasyon Martin (2001) tarafından öğrencilerin öğrenim hayatında başarılı olmalarını, çok çalışmalarını ve öğrenmeyi sürdürmelerini sağlayan içsel bir güç olarak tanımlanmıştır. Motivasyon, herhangi bir görevi veya sorumluluğu kendisi veya dâhil olduğu bir grupla çalışmaya başlama isteğini sağlayan ve başarılı bir şekilde sonlandırabilmesini sağlayan içten gelen itici bir güdü olarak da tanımlanabilir. Motivasyon verilen görevi yönlendirerek öğrencilerin duygularını ve davranışlarını önemli oranda etkilemektedir (Sezgin Saf, 2011; Sürücü ve Ünal, 2018). İlgili alan yazında öğrencilerin motivasyonlarının; görev ve sorumluluklarına aktif katılımlarını, derse yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve performanslarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Akandere, Özyalvaç, ve Duman, 2010; Howard, Bureau, Guay, Chong, ve Ryan, 2021; Ishida and Sekiyama, 2024; Khalaila, 2015; Wang, Guo, and Degol, 2020). Her öğrencinin yaşantılarının kendine özgü olduğunu ve duyuşsal özelliklerinin birbirinden farklı olabileceğini düşündüğümüzde her öğrenciyi motive eden etkenlerin farklı olabileceği, dolayısıyla motivasyon seviyelerinin farklı çıkabileceği neticesine ulaşabiliriz. Motivasyonun matematik öğretiminde de büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Matematiğe yönelik motivasyon İspir, Ay ve Saygı (2011) tarafından, öğrencilerin matematik derslerinde aktif olması, matematikle ilgili çalışmalara ilgi ve merak duyması ve matematik öğrenmeye istekli olması şeklinde tanımlanmıştır. Matematik motivasyonu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin matematik başarıları ile matematiğe yönelik motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Areepattamannil, 2014; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Li, Peng, Lu, Liao, and Li, 2020; Liu and Hou, 2018; Michaelides, Brown, Eklöf, and Papanastasiou, 2019; Saifullah and Muchlis, 2018; Sujadi, Arigiyati, Utami, and Kusumaningrum, 2019; Tran and Nguyen, 2021; Yarin vd., 2022; Yıldırım, 2011). Matematiği öğrenmek amacıyla motive edilmiş olan öğrenciler, matematiksel problemleri çözmede çok daha fazla inatçı olmakta ve diğer öğrencilere göre daha fazla vakit ayırmaktadırlar (Avrupa Komisyonu, 2011). Matematiğe yönelik motivasyonu düşük seviyede olan öğrencilerde, matematiği öğrenmeye yönelik verilen görev, sorumluluk ve çalışmalara karşı daha isteksiz, ilgisiz ve daha zayıf bir ders katılımına neden olabilir. Hatta zaman geçtikçe uzun vadede öğrencinin matematiğe yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin geometrideki başarılarının geometriye yönelik motivasyonlarına bağlı olduğu söylenebilir. Geometriye yönelik motivasyon, öğrencilerin geometriyle ilgili çalışmalara aktif olarak katılması, geometri öğrenmeye istekli olması şeklinde tanımlanabilir. Öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonlarının belirlenmesinin başarı ve duyuşsal özelliklerin (kaygı, tutum, vb.) gelişimindeki etkisi göz önüne alındığında, geçerli ve güvenilir bir ölçeğe gereksinim olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonlarının ölçülmesi ile geometri öğretimine ilişkin hedeflere ulaşmalarında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlgili alan yazın incelendiğinde, Dede (2003), Shia (1998) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak matematiğe yönelik bir motivasyon ölçeği geliştirmiştir. Özerbaş (2003) tarafından geliştirilen matematiğe yönelik motivasyon ölçeğinin 2004 yılında hayata geçirilen yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanarak oluşturulan eğitim sisteminden önce geliştirildiği söylenebilir. Kara (2008) Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Echelle de Motivation en Education" ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak matematiğe yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Yavuz, Özyıldırım ve Doğan (2012), Nicholls ve arkadaşlarının 1990'da geliştirdiği "method motivation adaptation scale" ölçeğini altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulayıp Türkçe'ye uyarlamışlardır. Aktan ve Tezci (2013) tarafından geliştirilen ölçek, Pintrich, Smith, Garcia ve Mckeachie (1991) tarafından geliştirilen 2004 senesinde Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmede Motive edici Stratejiler Ölçeği" nin ortaokul düzeyinde ölçek geliştirme çalışmasıdır. Balantekin ve Oksal (2014), ilkokul düzeyinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir. Tahiroğlu ve Çakır (2014) ilkokul düzeyinde matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir. Ayan (2014), Githua ve Mwangi'nin (2003) çalışmasında kullandığı 28 soruluk öğrenci "matematik öğrenme motivasyonu ölçeği"ni kullanmışlardır. Ersoy ve Öksüz (2015), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir. Kesici (2018), lise düzeyinde matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmiştir. Tuan, Chin ve Shieh (2005) Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği geliştirmişler; Akçakın (2018), Tuan ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçeği lise matematik dersi için Türkçe'ye uyarlayarak uygulamışlardır. Kuzu ve Çalışkan (2018), lisans düzeyinde matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir. Üzel, Uyangör, Hasar ve Çakır (2018) ortaokul düzeyinde matematiğe yönelik motivasyon ölçeği geliştirmişlerdir. Yonucuoğlu (2018), ortaokul öğrencilerine Orosco (2016) tarafından geliştirilen matematiksel motivasyon ölçeğini uygulamıştır. Mersin ve Durmuş (2020), lisans düzeyinde "Matematik Tarihi Destekli Matematik Derslerine Yönelik Motivasyon Ölçeği" geliştirmiştir. Yılmaz (2021), Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Aktan (2012) tarafından yapılan "Matematik Motivasyon Ölçeği" ni ortaokul düzeyinde kullanmıştır.

İncelenen ölçeklerin ilkokul, ortaokul, lise ve lisans öğrencilerinin matematiğe yönelik motivasyonlarını tespit etmek için kullanıldığı ancak ortaokul düzeyinde geometri motivasyonlarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin literatürde yer almadığı görülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul matematik öğretim programı çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin geometri motivasyonlarını tespit etmek için uygulanabilecek geçerli ve güvenilir ölçeklere gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde kullanılabilecek geometriye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1- Geometriye yönelik motivasyon ölçeğinin (GYMÖ) açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulguları nelerdir?
2- Geliştirilen ölçeğin madde analizi bulguları nelerdir?
3- Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları nelerdir?
4- Ölçeğin güvenirlik analizi bulguları nelerdir?

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın önemi

Bu araştırma, geometriye yönelik motivasyonu ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması olması açısından önem taşımaktadır. Matematik öğretiminde, özellikle geometri alanında öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden birinin motivasyon olduğu söylenebilir. Öğrencilerin geometriye karşı ilgi, istek ve çaba seviyelerini anlamak, öğretim stratejilerini daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamak adına kritik bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Geometri, öğrencilere analitik düşünme, problem çözme ve uzamsal algıyı geliştirme gibi beceriler kazandırırken; birçok öğrenci bu alanda zorlanmakta ve motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Matematiğin geneline yönelik geliştirilen motivasyon ölçekleri literatürde yer almasına rağmen, geometri alt öğrenme alanına yönelik geliştirilen bir ölçeğin literatürde yer almadığı düşünüldüğünde, araştırmada geliştirilen ölçeğin, geometriye yönelik olarak meydana gelebilecek motivasyon eksikliklerinin nedenlerini anlamaya yönelik veri sağlama kapasitesine sahip olabileceği, eğitimcilerin öğrencilerin motivasyon seviyelerine uygun öğretim metotları geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle Türkiye'de matematik ve matematik alt öğrenme alanlarında özellikle geometri başarılarının uluslararası düzeyde düşük olduğu göz önüne alındığında, bu tür ölçeklerin kullanımı, gelecekteki eğitim politikalarına ışık tutabileceği ve öğrenim süreçlerinde önemli iyileştirmelere vesile olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olup genel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, geniş bir kitleden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca ulaşmak amacıyla, ya evrenin tamamı ya da bu evrenden seçilen bir örneklem veya grup üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma modelidir (Karasar, 2024).

Çalışma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu belirlemek için örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı en uygun ve ulaşabileceği cevaplayıcılardan başlayarak ihtiyaç duyduğu sayıda öğrenciye ulaşarak örneklemi meydana getirir (Ravid, 2011). Araştırma İzmir ili Bayraklı ilçesindeki bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışma grubu, bu ortaokulda öğrenimine devam eden beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan belirlenen toplam 912 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri Tablo 1' de verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kız (K)	12229	110	110	105	454 (%49)
Erkek (E)	117	113	110	118	458 (%51)
Toplam	246 (%28)	223 (%25)	220 (%24)	223 (%23)	912 (%100)

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapabilmek için farklı grupların verileriyle çalışmak gerekmektedir. Analizler için çalışmanın uygulandığı 912 öğrenciden elde edilen veriler sınıf seviyelerinin sayıları dikkate alınarak ikiye bölünmüştür. İkiye bölünen verilerden elde edilen ilk grupla açımlayıcı faktör analizi, madde analizi ve güvenirlik analiz işlemleri; diğer grupla ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Tablo 2'de, sınıf seviyelerine göre ikiye bölünen çalışma gruplarının sınıflarına ve cinsiyetlerine göre sayıları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2.
Gruplara ayrılan öğrencilerin sınıf seviyelerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
AFA Grubu	Kız (K)	67	53	53	49	222(%49)
	Erkek (E)	58	58	56	56	228(%51)
	Toplam	125 (%28)	111 (%25)	109 (%24)	105 (%23)	450 (%100)
DFA Grubu	Kız (K)	62	57	57	50	226(%50)
	Erkek (E)	59	55	54	56	224(%50)
	Toplam	121 (%27)	112 (%25)	111 (%25)	106 (%23)	450 (%100)

Tablo 2 incelendiğinde, her seviyeden belirlenen toplam 450 ortaokul öğrencisinden toplanan ölçeklerle açımlayıcı faktör analizi (AFA), madde ve güvenirlik analizleri; AFA'dan geriye kalan 450 öğrenciden toplanan ölçeklerle de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri yapılmıştır.

Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının I. Döneminde Kasım ayında toplanmıştır. 38 maddeden meydana gelen taslak ölçek, belirlenen devlet ortaokulunda öğrenim gören 912 öğrenciye uygulanmıştır. Doldurulması yaklaşık 20 dakika süren ölçekler, yanıtsız ifade bırakılıp bırakılmadığı, basmakalıp işaretlenip işaretlenmediği ve eksik doldurulup doldurulmadığıyla ilgili incelemeye tabi tutulmuştur. İstenilen kriterlere uymayan 12 ölçek analiz işlemlerine tabi tutulmamıştır.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik geometri motivasyon taslak ölçeğinin taslağını oluşturmak için öncelikle yurt içi ve yurt dışı ilgili alan yazın (Akçakın, 2018; Aktan ve Tezci, 2013; Ayan,2014; Balantekin ve Oksal, 2014; Dede, 2003; Ersoy ve Öksüz, 2015; Githua and Mwangi, 2003; Hannub, 2006; Kara, 2008; Kuzu ve Çalışkan, 2018; Liu and Lin, 2010; Mersin ve Durmuş, 2020; Mueller vd., 2011; Nicholls vd., 1990; Orosco, 2016; Özerbaş, 2003; Pintrich ve Zusho, 2002; Schiefele and Csikszentmihayli, 1995; Shia, 1998; Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Tuan vd., 2005; Üzel vd., 2018; Vallerand vd., 1989; Waege, 2009; Yavuz vd., 2012; Yonucuoğlu, 2018; Yılmaz, 2021) taraması yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Literatür taramasından sonra taslak ölçeğin oluşturulması aşamasında öğrenci görüşlerinden de yararlanılmıştır. İzmir ilinde belirlenen devlet ortaokulunda, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 55 öğrenciye geometri motivasyonu ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerinden, geometriye yönelik motivasyon ile ilgili olan taslak ölçeğe dahil edilmesine uygun olan ifadeler bir araya getirilmiştir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı aynı ortaokulda görev yapan dört matematik öğretmeninin de görüş ve düşüncelerini yansıtan kompozisyon yazmaları istenmiş; uygun bulunan ifadeler değerlendirmeye alınmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı ilgili alan yazın taraması, öğrencilerden elde edilen kompozisyonlar ve matematik öğretmenlerinden alınan yazılı görüşler dikkate alınarak 53 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçekte yer alan maddelerin 28'i olumlu 15'i olumsuz motivasyon maddelerinden oluşmaktadır. Taslak ölçekte yer alan 53 madde uzman görüş formuna göre alanında uzman beş matematik eğitimcisi tarafından incelenmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Alanında uzman olan matematik eğitimcileri Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. olarak görevine devam eden iki bayan öğretim üyesi; Prof. Dr. olarak görevine devam eden iki bayan ve bir erkek öğretim üyesi olmak üzere toplam beş kişilik bir ekipten oluşmaktadır.

Uzman görüşlerinin alınmasından uzman görüş formlarında geometriye yönelik motivasyonu ölçemeyeceği düşünülen, benzer ifadeler içeren, hemfikir olunamayan 15 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde oluşturulan 38 maddelik taslak ölçek karışık bir şekilde sıralanmış, cinsiyet ve sınıf seviyesi bilgileri de taslak ölçeğe eklenmiş ve uygulamanın gerçekleştirilmesine uygun hale getirilmiştir. 5'li likert tipinde oluşturulan taslak ölçekteki derecelendirmeler; "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" olacak şekilde sıralanmıştır. Taslak ölçeğin uygulanmasına geçilmeden altını sınıfta öğrenim gören beş öğrenciye taslak ölçek uygulanmış; öğrencilerin ölçeği yaklaşık on beş dakikada tamamladığı belirlenmiştir. 38 maddeden oluşan taslak ölçek 912 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

AFA ve DFA analiz işlemlerinin yapılmasının ardından öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacı ile oluşturulan 21 maddelik nihai ölçek, geçerliliği ve güvenirliliği ortaya konmuş bir ölçme aracı haline getirilmiştir. Yapılan analizlerden sonra üç boyuttan meydana geldiği ortaya konan nihai ölçeğin, ilk boyutunda 11 madde belirlenmiş ve bu maddeler öğrencilerin geometriye yönelik içsel hedef yönelimlerini içeren motivasyonlarını (içsel motivasyon boyutu) ölçmektedir. Ölçeğin ikinci boyutunda 4 madde belirlenmiş ve bu maddeler öğrencilerin matematikte ne kadar iyi bir performans göstereceğine dair genel algısını ve kendi hakkında bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerini içeren (öz benlik boyutu) motivasyonlarını ölçmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutunda ise 6 madde belirlenmiş ve bu maddeler öğrencilerin geometriye yönelik dışsal hedef yönelimlerini içeren motivasyonlarını (dışsal motivasyon boyutu) ölçmektedir. 21 maddeden oluşan ölçeğin son hali ekte sunulmuştur. Ölçek beşli likertten meydana gelmiş; "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5)" derecelendirmesi ile elde edilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.845 elde edilmiş ve üç alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayıları da ayrı ayrı hesaplanmıştır. İçsel motivasyon alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı 0.820; öz-benlik alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı 0.686 ve dışsal motivasyon alt boyutuna ait iç

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tutarlılık katsayısı 0.737 olarak hesaplanmıştır. Bulgular bölümünde ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan analizler ve elde edilen bulgular tablolar ile detaylı olarak açıklanmıştır.

Verilerin analizi

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve madde analizleri işlemlerinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. SPSS 24.0 programında ölçeğin olumlu maddeleri "5-4-3-2-1" olarak, olumsuz maddeleri ise tersten "1-2-3-4-5" olarak kodlanmıştır. Elde edilen toplam puanların ardından analizlere tabi tutulmuştur. Bu işlemler sonucunda her bir ölçekten motivasyon puanları elde edilmiştir. Elde edilen motivasyon toplam puanlarının yüksek çıkması öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu, düşük çıkması ise geometriye yönelik motivasyonlarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Nihai ölçekten en çok 105 motivasyon puanı elde edilirken, en az 21 motivasyon puanı elde edilebilmektedir. 38 maddeden oluşan taslak ölçeğe ilk aşamada AFA gerçekleştirilmiştir. AFA'dan elde edilen değerlerden 0.05 ten küçük olanlar anlamlı kabul edilmiştir. AFA için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. AFA' dan sonra 21 maddeden oluşan üç boyutlu nihai ölçek elde edilmiştir. Sonraki aşamada madde analizine geçilmiştir. Bu işlemler için madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve madde ayırt edicilik testleri yapılmıştır. Madde ayırt edicilik testleri için anlamlılık düzeyi 0.01 olarak belirlenmiştir. AFA'nın ve madde analizinin ardından ortaya konan yapının sınanması amacı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için LISREL 8.71 programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Son aşamada ise elde edilen nihai ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri öncelikle taslak ölçeğin bütünü için sonrasında nihai ölçeğin tamamı için hesaplanmıştır. Ardından nihai ölçeğin alt boyutları olan içsel motivasyon, öz-benlik ve dışsal motivasyon için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri için 0.05 veya 0.05 ten küçük olan değerler anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi bulguları

Açımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçekteki maddelerin ölçülmesi gereken yapı ile ilişkisini ortaya koyan (Yaratan, 2017) ve ölçme aracının kaç faktörden meydana geldiğini ortaya çıkaran (Çokluk vd., 2021) bir analiz çeşididir. Araştırmanın birinci alt problemi olan açımlayıcı faktör analizine ait bulguları ortaya koymak için öncelikle bazı hususların araştırılması gerekmektedir. Bu hususlardan birincisi örneklemin büyüklüğünün analizlere uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Comrey ve Lee (2016) yapmış oldukları çalışmada örneklem sayısı açısından 50'yi çok az bulduklarını, 300 örneklemin iyi seviyede yeterli olduğunu, 1000 örneklem sayısının ise mükemmel olduğunu belirtmişlerdir. Tabachnick ve Fidell (2007) yapmış oldukları çalışmalarında maddelerin yük değerlerinin yüksek olabilmesi için 150 kişiden oluşan bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Kline (1993) ise yapmış olduğu çalışmasında örneklem büyüklüğünü ortaya koymak için madde sayısına dikkat edilmesi gerektiğini ve nihai ölçeğin madde sayısının 10 katı veya 10 kattan daha fazla belirlenebilecek örneklemin uygun olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada Kline'ın (1993) çalışmasından elde edilen örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın taslak ölçeği 38 maddeden

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

oluştuğundan örneklem için en az 350 kişilik bir veri grubu gerekmektedir. Bu çalışma için belirlenen örneklem büyüklüğü 450 olarak belirlenmiş ve analizler için yeterli görülmüştür.

Örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi açısından uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmaktadır (Kalaycı, 2016). Şencan (2005), KMO testinin 0.50'den küçük hesaplandığı durumlarda ölçeğin örnekleminin analiz için uygun olmadığını; 0.90 veya 0.90'dan büyük hesaplandığı durumlarda ise örneklemin ölçeğin analiz için uygunluğu açısından mükemmel olduğunu belirtmektedir. Verilerin normal dağılımdan meydana gelip gelmediğinin belirlenmesinde ise Bartlett Küresellik Testi yapılmaktadır. Barlett Küresellik testi korelasyonu bir veya birden fazla değişken arasında yüksek korelasyon ilişkisi içerip içermediğini sınamaktadır. Barlett testi sonucunun 1.00'e yakın çıkması anlamlılığın çıkma olasılığının da yüksek çıkacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca belirlenen anlamlılık düzeyinin 0.05'ten düşük çıkmasının ölçekten maddelerin veya faktörlerin elenebileceğini ve analiz işlemlerinin yapılabilir uygunlukta olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005). Tablo 3' te hesaplanan testlerin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.
GYMÖ'nün Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett test sonuçları

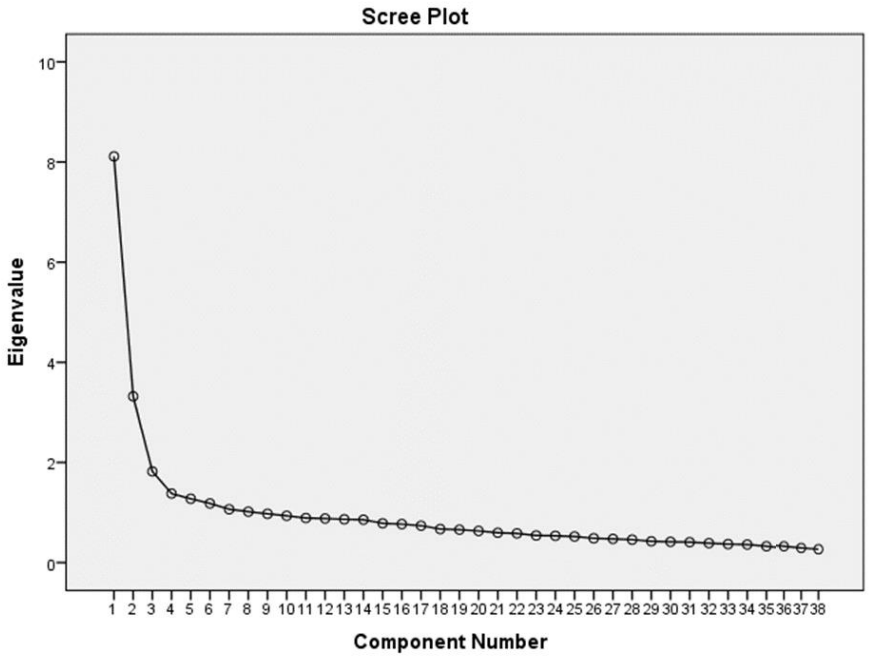
Kaiser-Meyer-Olkin Testi		0.892	
Barlett Testi	$\chi 2$	5324.643	30.462
	sd	703	12.721
	p	.00*	

*p< .05

Tablodaki değerlere bakıldığında, KMO testinin 0.892 olarak hesaplandığı ve analiz işlemlerinin yapılabilecek düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğinin belirlenmesinde kullanılan Barlett küresellik testi sonucunun ise ($\chi 2=5324.643$; $p<.05$) hesaplanmış ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Yapılan iki analizin de analizlere devam edilebileceği sonucu elde edilmesinin ardından açımlayıcı faktör analizine (AFA) geçilmiştir. Geliştirilecek olan ölçeğin faktör desenini belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemlerinden biri olan temel bileşenler analizi; döndürme yöntemlerinden ise dik döndürme yöntemi olan maksimum değişkenlik (varimax) kullanılmıştır.

Ölçek faktörlerinin belirlenmesi esnasında kullanılan birçok ölçüt mevcuttur. Elde edilen verilerin kaç faktörde toplandığını belirlemek için "yamaç birikinti grafiği" ve "öz değer istatistiği" verilerini incelemek gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Öz değeri istatistik sonucu 1'den düşük çıkan faktörler, faktör sayısından çıkarılırken, öz değeri en az 1 çıkan faktörler ölçeğe dahil edilebilecek faktör sayısını belirtmektedir. Bu çalışmada öz değeri en az 1 çıkan beş faktör hesaplanmıştır. Ayrıca faktör sayısına karar verebilmek için kullanılan yamaç birikinti grafiğindeki sonuçlar ise ölçeğe dahil edilebilecek faktörleri ortaya çıkararak uygun olmayan faktörleri elemeye yarayan önemli bir diğer ölçüttür (Çokluk vd., 2021). Büyüköztürk'e (2018) göre yamaç birikinti grafiğindeki hızlı düşüş eğilimi gösteren yüksek ivmeye sahip veriler, ölçeğin kaç faktörden oluşabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Yatay çizgiler ise diğer faktörlerin varyanslarının birbirine çok yakın olduğunu ve faktör sayısına dâhil edilemeyeceği anlamına gelmektedir. Şekil 1'de elde edilen grafik sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. GYMÖ'nün yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, ilk üç faktör hızlı ivmeli bir düşüş sergilemiş üçüncü faktörden sonra ise yatay olarak birbirine yakın devam etmiştir. Öz-değer istatistiği sonuçları ile yamaç-birikinti grafiğinin sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç boyutlu olmasına karar verilmiştir.

Faktör sayısının tespit edilmesi aşamasının ardından faktör yük değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Faktörlerin yük değerlerinin düşük olması, ait olduğu faktörle ilişkisinin zayıflığını ifade etmektedir. Şencan (2005) yapmış olduğu çalışmasında faktör yük değerlerinin minimum büyüklüğünün 0.30 olması gerektiğini ifade etmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) ise, faktörlerin yüklerinin en az 0.32 değerinde çıkması gerekliliğini önermişlerdir. Ancak en az 0.32'lik bir faktör yükü sınır olarak kabul edildiğinde ölçek varyansının yalnızca %10'unu açıklayabileceğini belirtmişlerdir. Comrey ve Lee (2016) ise faktör yükü kabul düzeyini 0.45 olarak alınması durumunda ölçek varyansının %20'sini açıklayabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda faktör sayısının belirlenmesinden sonra AFA analizlerine başlanmış; analizler varyansın % 20'sinin açıklanabilmesi durumundan dolayı faktör yük değeri 0.45 kabul edilerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada belirlenen üç faktör ve yük değerleri minimum 0.45 olacak şekilde analizlere devam edilmiştir. Bununla birlikte ortaya konan üç faktörün isimlendirilmesi ve yorumlanabilmesi amacıyla çokça tercih edilen dik döndürme yöntemlerinden biri olan varimax tekniğiyle analizler yapılmıştır. Faktör yük değerlerinin istenen değerleri karşılayıp karşılamadığını inceleyebilmek amacıyla faktör matrisi (component matrix), dik döndürme yöntemi olan varimax tekniğiyle döndürülerek döndürülmüş faktör matrisi (rotated component matrix) kullanılmış ve faktör yük değerlerinin binişik olup olmadığı ve istenen değerleri karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Döndürülmüş faktör matrisi incelenirken ölçek maddelerinde baskın olan faktör yükü artarken baskın olmayan faktördeki yükü azalmış; böylece faktörler daha rahat yorumlanabilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesini sağlayan döndürülmüş faktör matrisi yöntemiyle faktörlerin yük değerlerini irdelerken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan ilki maddelerin binişik olup olmadığına bakılması; ikincisi ise faktör yük değerlerinin belirlenen değerin (0.45) üzerinde olup olmaması bakımından incelenmesidir. Bir madde iki nedenden dolayı binişik hale gelmektedir. Bunlardan ilki ölçek maddesinin birden fazla faktörde belirlenen faktör yük değerinden yüksek değeri vermesidir. Bu nedenlerden diğeri ise en az iki faktörün yük değerleri farkının 0.1' den daha küçük bir değer vermesidir. Bu doğrultuda, faktörlerde binişik olduğu belirlenen ve yük değeri araştırmada belirlenen düzeyi karşılamayan maddeler ölçekten çıkartılarak AFA 17 kez tekrarlanmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler sırasıyla 3., 4., 7., 20., 30., 10., 36., 11., 37., 14., 38., 31., 2., 21., 34., 35., 23. olmak üzere toplam 17 maddedir. Nihai ölçek üç faktörden oluşmuş ve tekrar edilen AFA analizleri sonucunda 21 madde tespit edilmiştir. Analizlerin ardından ortaya çıkarılan üç faktörde toplanan her bir madde, bir araya geldiği ilgili faktörlerde incelenmiş ve adlandırma aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda birinci faktör "içsel motivasyon", ikinci faktör "öz-benlik" ve son olarak üçüncü faktöre ise "dışsal motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. İçsel motivasyon ile ilgili maddeler; 5, 6, 14, 16, 18, 22, 24, 25, 27, 28 ve 29 dur. Öz-benlik ile ilgili maddeler; 1, 17, 19 ve 38'dir. Dışsal motivasyon faktörü ile ilgili maddeler ise; 8, 9, 12, 13, 15 ve 33'tür. 21 maddeden oluşan nihai ölçek araştırmanın ekinde sunulmuştur. Tablo 4' te nihai ölçeğin AFA işlemlerinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.
GYMÖ'nün açımlayıcı faktör analizi bulguları

Madde No	İçsel Motivasyon	Öz-benlik	Dışsal Motivasyon
2	.550		
7	.588		
9	.497		
11	.557		
13	.501		
14	.532		
15	.691		
16	.539		
17	.521		
18	.611		
21	.579		
1		.518	
10		.853	
12		.850	
20		.452	
3			.715
4			.642
5			.627
6			.692
8			.656
19			.609
Öz Değer	3.953	2.412	2.729
Varyans	18.823	11.486	12.994
Birikimli Varyans (%)	18.823	30.309	43.303

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4 incelendiğinde, içsel motivasyon boyutundaki maddelerin bulunan faktör yük değerlerinin 0.497 ile 0.691 aralığında hesaplandığı ortaya konmuştur. Faktör yük değerlerine büyüklük açısından bakıldığında; dokuzuncu, on üçüncü, on dördüncü ve on altıncı maddeler "vasat"; ikinci, yedinci, on birinci, on sekizinci ve yirmi birinci maddeler "iyi; on beşinci madde "çok iyi" olarak nitelendirilebilir. Birinci boyuttaki maddeler adlandırma açısından incelendiğinde, ilgili faktörde toplanan maddelerin öğrencilerin geometriyle ilgili içsel duygularını, düşüncelerini ve davranışların ortaya koyan maddeler olarak belirlenmiş ve birinci boyut "içsel motivasyon" olarak isimlendirilmiştir.

İkinci boyut olan öz-benlik boyutundaki maddelerin bulunan faktör yük değerlerinin 0.452 ile 0.853 aralığında hesaplandığı ortaya konmuştur. Faktör yük değerlerine büyüklük açısından bakıldığında, birinci ve yirminci madde "vasat"; on ve on ikinci maddeler "mükemmel" olarak nitelendirilebilir. İkinci boyuttaki maddeler adlandırma açısından incelendiğinde, bu boyut altında toplanan maddelerin öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonuyla ilgili geometride ne kadar iyi bir performans göstereceğine dair genel algısını ve kendisi hakkındaki bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerini içerdiği için ikinci boyut "öz benlik" olarak isimlendirilmiştir.

Üçüncü boyut olan dışsal motivasyon boyutundaki maddelerin bulunan faktör yük değerlerinin ise 0.555 ile 0.715 aralığında hesaplandığı ortaya konmuştur. Faktör yük değerlerine büyüklük açısından bakıldığında, on dokuzuncu madde "iyi"; dördüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci maddeler "çok iyi"; üçüncü madde "mükemmel" olarak nitelendirilebilir. Üçüncü faktördeki maddeler adlandırma açısından incelendiğinde ise öğrencilerin geometriye yönelik dışsal motivasyonlarıyla alakalı duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını ortaya koyan maddeler olarak belirlenmiş ve üçüncü boyut "dışsal motivasyon" olarak isimlendirilmiştir.

Faktör sayısının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan öz değer istatistiği verileri Tablo 4' te incelendiğinde içsel motivasyon faktörünün 3.953; öz-benlik faktörünün 2.412 ve dışsal motivasyon faktörünün 2.729 olduğu; üç faktörün de 1'den büyük olarak belirlendiği görülmektedir.

Madde analizi bulguları

Madde toplam korelasyonu (MTK), ölçek maddelerinin puanlarıyla nihai ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan, madde analizinde en çok kullanılan tekniklerden biridir. MTK sonucunda maddeler benzer düşünceleri ifade ediyorsa korelasyon değeri hem pozitif hem de yüksek çıkmaktadır. Ayrıca nihai ölçeğin iç tutarlılık sonucunun yüksek çıktığını açıklar. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı, MTK için en çok kullanılan korelasyon katsayısıdır. MTK'yı hesaplamak için kullanılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı 0.30 ve 0.30 dan yüksek çıkması durumunda maddelerin iyi seviyede ayırt edilebileceği; 0.20-0.30 aralığında çıkan maddelerin düzeltilerek tekrar teste dahil edilebileceği; 0.20'den daha küçük çıkması durumunda ise maddelerin teste dahil edilmemesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Likert tipi motivasyon ölçeklerinde maddelerin ölçülen özelliklerle öğrencileri hangi düzeyde ayırt ettiğini tespit edebilmek için madde ayırt edicilik testi kullanılmaktadır. Alt-Üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koymak için en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk vd., 2020). Tercih edilen bu madde analizi yöntemi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hesaplanırken ölçek maddelerinin ortalama puanları fark hesaplanarak sonrasında t testi gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçek maddelerinin t değerleri arttıkça maddeleri daha iyi ayırt ettiği söylenebilir. Beşinci tabloda madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.
GYMÖ'nün madde analizi bulguları

Faktör Adı	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu (MTK)	*t**
İçsel Motivasyon	2	.395	-11.023
	7	.389	-9.179
	9	.482	-12.170
	11	.586	-15.699
	13	514	-11,598
	14	.484	-10.889
	15	.488	-10.762
	16	.382	-9.563
	17	.355	-7.896
	18	.486	-10.799
	21	.492	-11.461
Öz-Benlik	1	.440	-11.448
	10	.386	-9.901
	12	.376	-9.846
	20	.357	-10.281
Dışsal Motivasyon	3	.311	-4.756
	4	.372	-5.704
	5	.380	-7.958
	6	.452	-9.578
	8	.462	-11.148
	19	.483	-11.293

*p** < 0.01

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin tümüne ilişkin madde toplam değeri 0.01 den küçük çıkmış ve anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Bu bağlamda ölçek maddelerinin yeterince ayırt edici olduğu, yüksek geçerliğe sahip olduğu ve ortak düşünceleri ölçen maddeler oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.
Ölçek ve alt boyutlar arasındaki korelasyon

	İçsel Motivasyon	Öz-Benlik	Dışsal Motivasyon	GYMÖ
İçsel Motivasyon	1	.466	.367	.868*
Öz Benlik		1	.219	.674*
Dışsal Motivasyon			1	.563*
GYMÖ				1

Tablo 6 incelendiğinde, içsel motivasyon, öz benlik ve dışsal motivasyon alt boyutlarının ölçeğin tümüyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Açımlayıcı faktör analizi ve madde analizleri ile elde edilen 21 maddelik nihai ölçeğin yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA, bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 450 beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ve madde analizleriyle geliştirilen ölçeğin doğru bir ölçek modeli olup olmadığını test etmek için LISREL programı kullanılarak birtakım işlemlere tabi tutulan bir analiz tekniğidir (Çokluk vd., 2021). DFA, nihai ölçeğin daha iyi hale getirilmesi, gözden geçirilmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesiyle oldukça iyi sonuçlar ortaya koymaktadır (Floyd and Widaman, 1995). Bununla birlikte DFA'da yapı geçerliliği ile hesaplanan katsayılar yani diğer bir deyişle uyum indeksleri, geliştirilen ölçeğin geçerliliği ile ilgili daha iyi sonuçlar vermektedir (Çokluk vd., 2021). Tablo 7'de DFA ile hesaplanan sonuçlar verilmiştir.

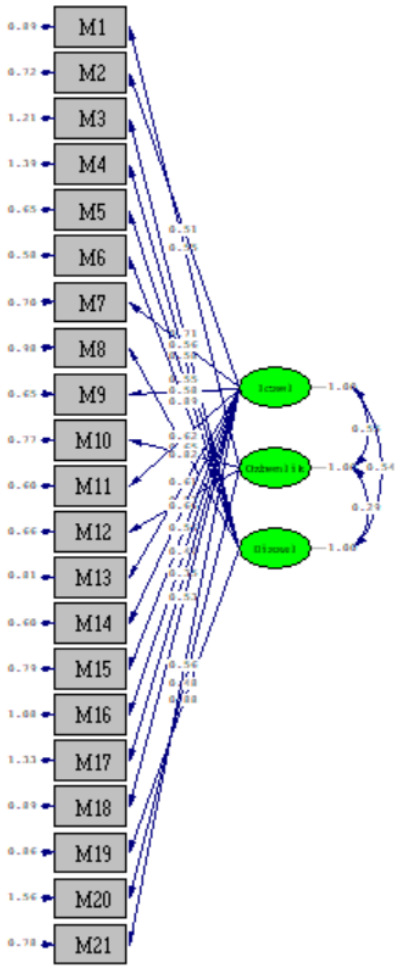
Tablo 7.
GYMÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

İndeks İsimleri	X^2/sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	RMR	SRMR
Değerler	2.63	0.06	0.91	0.93	0.94	0.08	0.06

Doğrulayıcı faktör analizi ile yapılan araştırmalarda X^2/sd oranının 3'ün altında çıkması durumunda mükemmel uyum ortaya konmuş demektir (Kline, 2005). Tablo 7 incelendiğinde X^2/sd oranının 2.63 olarak hesaplandığını ve mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. DFA'da bir sonraki değer olan RMSEA değerinin 0.08'den küçük çıkması durumu iyi uyum sergilediğini göstermektedir (Jöreskog and Sörbom, 1993). Tablodaki RMSEA değeri 0.06 olarak bulunduğundan ölçeğin iyi uyumu gösterdiği görülmüştür. NFI ve NNFI değerlerinin en az 0.90 sonucunu vermesi ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirtilmektedir (Sümer, 2000). Tablodaki NFI değeri 0.91; NNFI değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçeğin iyi uyumu işaret ettiği tespit edilmiştir. CFI değerinin 0.90 veya daha yüksek çıkması durumunda ölçeğin iyi uyum sergilediği ifade edilmektedir (Sümer, 2000). Bu çalışmada bulunan CFI değerinin 0.94 olduğu ve ölçeğin iyi uyumu ifade ettiği görülmüştür. RMR ve SRMR değerlerinin ise 0.08'den düşük çıkması iyi uyum sergilediğini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 1993). Tabloda hesaplanan RMR değerinin 0.08; SRMR değerinin ise 0.06 olarak hesaplandığı ve ölçeğin iyi uyumu gösterdiği belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde hesaplanan değerlerin ardından yol şeması şekil ve sembollerle gösterilmektedir. Ölçekte incelenen değişkenlerin her biri sadece ait olduğu gizil değişkende bir araya gelmektedir (Kline, 2005). Herhangi bir faktörden başlayıp ilgili değere ilerleyen ışın modeli, gözlemlenen değişkenlere ait ölçümlerin sonucunu ve gizil değişkenin sebepsel etkisini tespit etmektedir (Çokluk vd., 2021). Gizil değişkenlere ilgili alanyazında etki göstergeleri de (effect indicator) denilmektedir. Bu doğrultuda, DFA yapısındaki göstergelere içsel (endogenous) değişkenler denilmiş; DFA yapısındaki faktörlere de dışsal (exogenous) değişkenler ismi verilmiştir (Kline, 2005). DFA, araştırmacının ölçeği sınamasına izin verir. DFA analizleri yapıldıktan sonra ortaya çıkan GYMÖ'nün DFA grafiği aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. GYMÖ'nün DFA grafiği

Güvenirlik analizi bulguları

Güvenirlik analizi, test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olmasını sağlamak ve hesaplanan test puanları arasında iç tutarlılığının düzeyini ölçmek amacı ile geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemlerden biri olan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısıyla hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin 38 maddelik taslak formu için Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanmıştır. Taslak ölçeğe yapılan AFA ile elenen on yedi maddenin ardından elde edilen yirmi bir maddenin tümüne sonrasında her bir alt boyuta ilişkin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Tablo 8' de Cronbach Alfa güvenirlik analizleri sonuçları sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8.
GYMÖ güvenirlik analizi sonuçları

	Cronbach Alpha
GYMÖ Pilot Ölçek	.889
GYMÖ Nihai Ölçek	.845
İçsel Motivasyon	.820
Öz Benlik	.686
Dışsal Motivasyon	.737

Tablo 8 incelendiğinde, ilk aşamada ölçeğin 38 maddelik taslak formuna ait Cronbach Alfa güvenirliğinin 0.889 hesaplandığı görülmektedir. Açımlayıcı faktör analiz işlemleri sonucunda çıkarılan on yedi maddeden sonra kalan yirmi bir maddenin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı 0.845 olarak hesaplandığı ortaya konmuştur. İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.820 öz-benlik alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.686 ve dışsal motivasyon boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0.737 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının değerlendirilmesinde, 0.00-0.40 aralığında çıkan bir ölçeğin güvenilir olamayacağını; 0.40-0.60 aralığında çıkan ölçeğin düşük derecede güvenilir olduğu; 0.60-0.80 aralığında çıkan bir ölçeğin oldukça güvenilir; 0.80-1.00 aralığında çıkan ölçeğin ise yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2016). Nihai ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.845 olarak hesaplanmış ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek elde edildiği ortaya konmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik motivasyonlarını ölçmek için geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçek çalışmasıdır. İlk aşamada madde havuzu oluşturmak için ulusal ve uluslararası ilgili alan yazın taranmış, öğrenci görüşlerinden faydalanılmış ve matematik eğitimcilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Sonraki aşamada uzman görüşleri için maddeler sıralanmış, uzman görüş formundan ortaya çıkan görüşlerin sonuçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Gerekli düzenlemelerin yapılmasından sonra formlar incelenmiş, benzer olan ifadeler, geometri ile ilgili motivasyonu ölçmediğine kanaat getirilen ve hem fikir olunamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ardından pilot ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Maddelerin sade ve açık olmasına, sadece tek olumsuzlama veya olumlama içermesine önem verilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek, İzmir ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 912 öğrenciye uygulama yapılması sağlanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasından sonra tek tek incelenen veriler, hepsinin işaretlenip işaretlenmediğiyle ilgili olarak incelemeye tabi tutulmuştur. İşaretsiz bırakılan, maddelerin okunmayıp sürekli aynı sütunun işaretlendiği veya eksik doldurulduğu tespit edilen 12 ölçek analizler işlemlerine dâhil edilmemiştir. Ardından elde edilen 900 öğrenci formları bilgisayara aktarılmış, SPSS ve LISREL programları ile analiz işlemleri başlatılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğin kaç faktör altında toplandığının belirlenmesine geçilmiştir. 450 ölçek formu ile AFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri hesaplanarak ölçek formlarının analiz için uygunluğuna bakılmıştır. Verilerin analizlere uygun olduğu belirlendikten sonra veriler rastgele ikiye bölünmüş ve oluşturulan 450 veriyle hesaplanan KMO test sonucu 0.899; Barlett testi sonucu ise

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

($\chi 2=4819.836$; $p<.05$) şeklinde elde edilmiştir. Bu iki değerin sonucu açımlayıcı faktör analizinin veri yapısı için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için öz-değer istatistiği verileri ve yamaç-birikinti grafiğine bakılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Öz değeri 1'den büyük çıkan beş faktör tespit edilmiştir. Ayrıca yamaç birikinti grafiği verileri incelendiğinde, üçüncü faktörden sonraki faktörlerin birbirine çok yakın ve yatay bir şekilde ilerlediği gözlemlenmiştir. Öz değer istatistiği sonuçlarına bakıldığında öz değeri 1'den yüksek olan beş faktörün ikisinde madde sayısı üçün altında elde edilmiş ve yamaç-birikinti grafiğinde baskın faktör sayısı üç olarak belirlendiğinden, faktör sayısının üç olarak analizlere devam edilmiştir. Varyansın açıklama yüzdesini artırmak için faktör yükleri 0.45 olarak belirlenmiş ve analizler tekrarlanmıştır. Ortaya konan üç faktörlü yapıyı adlandırmak ve değerlendirebilmek için dik döndürme yöntemlerinden varimax yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte binişik olan ve faktör yüklerinin 0.45 in aşağısında çıkan 17 madde ölçekten çıkarılıp kalan 21 maddedeki her bir faktörde toplanan maddeler tek tek incelenmiş ve ortak bir ifadeyi temsil edecek şekilde isimlendirilmiştir. İsimlendirilen faktörler, içsel motivasyon, öz benlik ve dışsal motivasyon şeklindedir. İçsel motivasyon faktörünün açıkladığı varyans oranı %18.823 olarak hesaplanmış ve içsel motivasyon faktörü altında toplanan maddelerin yükleri 0.497 ve 0.691 aralığında değişiklik göstermiştir. Öz benlik faktörünün açıkladığı varyans oranı %11.486 olarak belirlenmiş ve öz benlik faktörü altında toplanan yüklerinin 0.452 ile 0.853 aralığında değişim gösterdiği hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon faktörünün açıkladığı varyans oranı ise %12.994 olarak tespit edilmiş ve dışsal motivasyon faktörü altında toplanan maddelerin yüklerinin 0.556 ile 0.715 aralığında değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur. Nihai ölçeğin tamamının hesaplandığı toplam varyans oranı ise %43.303 olarak tespit edilmiştir. Birden fazla faktör içeren ölçeklerde hesaplanan varyans oranı %40-%60 aralığında olması gerektiği belirtildiğinden (Çokluk vd., 2021) nihai ölçeğin varyans oranının yeterli olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmadan elde edilen 21 maddelik ölçeğin madde analizleri işlemlerine geçilmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde için 0.01 anlamlılık seviyesi belirlenerek madde toplam korelasyonu (MTK) ve madde ayırt edicilik için t-testi uygulamaları yapılmıştır. Elde edilen test sonuçlarından hareketle, nihai ölçekteki maddelerin geçerli, ayırt ediciliği yüksek ve aynı yapıyı ölçen maddelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonraki aşamada ölçeğin üç olarak belirlenen alt faktörler arasında hesaplanan korelasyonlar ile her bir alt faktörün ölçeğin bütünü arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı 0.30-0.70 aralığında ise orta düzeyde ilişki; 0.70-1.00 aralığında ise yüksek derecede ilişki olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2022). İçsel motivasyon alt faktörüyle ölçeğin bütünüyle elde edilen değer 0.868 hesaplanmış; bu doğrultuda aralarında yüksek derecede ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz benlik alt faktörüyle ölçeğin bütünü için hesaplanan değer 0.674; dışsal motivasyon alt faktörüyle ölçeğin bütünü için hesaplanan değer 0.563 olarak ortaya konmuştur. Tespit edilen bu değerler ile öz-benlik ve dışsal motivasyon alt faktörünün ölçeğin tümü ile orta derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ortaya konan 21 maddelik ölçeğin yapısının sınanması amacı ile doğrulayıcı faktör analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Nihai ölçeğin X2/sd oranının 2.63 olduğu belirlenmiştir. Bu oran ile ölçeğin mükemmel uyum sergilediği ortaya konmuştur. DFA' dan elde edilen RMSEA, NFI, NNFI, CFI, RMR ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SRMR değerlerinin de geometriye yönelik motivasyon ölçeği için iyi uyumu sergiledikleri tespit edilmiştir.

Geometriye yönelik motivasyon ölçeğinin öncelikle taslak formu için sonrasında nihai ölçek ve üç alt faktörün güvenirlik hesaplamaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tercih edilmiştir. Taslak ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,889; nihai ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.845 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörleri olan içsel motivasyon, öz-benlik ve dışsal motivasyona ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.820; 0.686 ve 0.737 olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin geometriye yönelik motivasyonlarının ortaya konabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen GYMÖ ölçeği kullanılarak yapılabilecek çalışmalarda kullanılması önerilmektedir. Ayrıca ölçeğin ilkokul, lise ve lisans seviyesinde uygulanıp uygulanmayacağı sınanabilir. Bu bağlamda, bu düzeyde eğitimine devam eden öğrencilerle ileride yapılacak nitel ve nicel çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.

Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(1), 259-277.

Aktan, S., ve Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(4). http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1173.

Areepattamannil, S. (2014). Relationship between academic motivation and mathematics achievement among indian adolescents in Canada and India. *The Journal of General Psychology*, *141*(3), 247-262.

Avrupa Komisyonu, (2011). *Avrupa'da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar.* https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/21230928_avrupada_matematik_egitimi.pdf.

Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Balantekin, Y., ve Oksal, A. (2014). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 3*(2), 102-113.

Battista, M. T., and Clements, D. H. (1988). A case for a Logo-based elementary school geometry curriculum. *Arithmetic Teacher,* 36, 11-17. https://doi.org/10.5951/AT.36.3.0011

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Clements, D. H., Sarama, J., Swaminathan, S., Weber, D., ve Trawick-Smith, J. (2018). Teaching and learning geometry: Early foundations. *Quadrante*, *27*(2), 7-31.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6. Baskı). Pegem Akademi.

Comrey, A. L., and Lee, H. B. (2016). *A first Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Routhledge.

Dağdelen, S., ve Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 483-510.

Dede, Y. (2003). *ARCS motivasyon modeli ve öğe gösterim teorisi'ne dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Divrik, R., ve Erenler, M. (2024). 2003-2024 yılları arasında geometrik düşünme düzeyleri üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 464-488.

Ersoy, E., ve Öksüz, C. (2015). Primary school mathematics motivation scale. *Europan Scientific Journal, 11*(16), 37-50.

Floyd, F. J., and Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

Githua, B.N., and Mwangi, J.G. (2003). Students‟ mathematics self-concept and motivation to learn mathematics: relationship and gender differences among Kenya's secondary-school students in Nairobi and Rift Valley provinces, *International Journal of Educational Development*, 23, 487-499.

Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish studies*, *7*(1), 1159-1177.

Hannula, M. S. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 165-178.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., and Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323.

Ishida, A., and Sekiyama, T. (2024). Variables influencing students' learning motivation: Critical literature review. *Frontiers in Education*, *9*, 1445011. Frontiers Media SA.

İspir, O. A., Ay, Z. S. P., ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 235-246.

Jöreskog, KG., and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language. Hillsdale.* Lawrence Erlbaum Associates.

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (7. Baskı). Asil.

Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 9* (2), 57-78.

Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi* (39. Baskı). Nobel Akademi.

Kaya, D., ve Aydın, F. (2020). Matematik motivasyonu ve tutumu matematik başarısını ne düzeyde açıklar? *Future Visions Journal*, 4(2), 1-15.

Kesici, A., ve Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Dergisi, 18*(3), 1056-1071.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37*(2), 177-194.

Khalila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432–438.

Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis* (1st ed). Routhledge.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.

Kuzu, O., ve Çalışkan, N. (2018). Öğretmen adaylarının motivasyon ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Arslan. C., Hamarta, E., Çiftçi, S., Uslu, M., ve Köksal, O. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Çalışmaları* içinde (ss. 5-11). Çizgi.

Liu, Y., and Hou, S. (2018). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International*, *39*(1), 38-55.

Liu, E. Z. F., and Lin, C. H. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9*(2), 221-233.

Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology, 33*(12), 37-41.

Martin, A.J. (2001). The student motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 120.

Mersin, N., ve Durmuş, S. (2020). Matematik tarihi destekli matematik derslerine yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 4*(2), 110-147.

Michaelides, M. P., Brown, G. T. L., Eklöf, H., and Papanastasiou, E. C. (2019). The relationship of motivation with achievement in mathematics. İçinde M. P. Michaelides, G. T. L. Brown, H. Eklöf, and E. C. Papanastasiou, *Motivational Profiles in TIMSS Mathematics* (ss. 9-23). Cham: Springer International Publishing.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *TIMSS 2019 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mueller, M., Yankelewitz, D., and Maher, C. (2011). Sense making as motivation in doing mathematics: Results from two studies. *The Mathematics Educator, 20*(2), 33-43.

Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood,T., Yackel, E., Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(2), 109-122.

Orosco, M. J. (2016). Measuring elementary student's mathematics motivation: a validity study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 945-958.

Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyon ve transfer becerilerine etkisi.* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Pintrich, P. R., and Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* içinde (ss. 249–284). Academic.

Ravid, R. (2011). *Practice statics for educators* (4th Ed.). Rownan and Littlefield.

Saifullah, S., and Muchlis, M. (2018). Hubungan antara motivasi berprestasi dan kebiasaan belajar matematika siswa dengan prestasi belajar siswa. *Supermat: Jurnal Pendidikan Matematika*, *2*(1), 1-10.

Sayın, V. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin tespiti ve başarı puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Schiefele, U., and Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education, 26*(2), 163-181.

Sezgin Saf, A. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Shia, R. M. (1998). *Academic intrinsic and extrinsic motivation and metacognition assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy,* [Master's Thesis, Wheeling Jesuit University]. https://about.proquest.com/en/products-services/pqdtglobal/

Sujadi, A. A., Arigiyati, T. A., Utami, T., and Kusumaningrum, B. (2019). The correlation of motivation, activeness, and learning style with mathematical learning achievement. *Proceedings: The International Conference On Technology, Education, And Science*, *1*(1), 54-58.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Sürücü, A., ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(14), 253-265.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik* (1.Baskı). Seçkin.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statics* (5th ed.) Allyn and Bacon/Pearson Education.

Tahiroğlu, M., ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 29-48.

Tran, L. T., and Nguyen, T. S. (2021). Motivation and mathematics achievement: A vietnamese case study. *Journal on Mathematics Education*, *12*(3), 449-468.

Tuan, H. L., Chin, C. C., and Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education, 27*(6), 639-654.

Ünlüer, E. (2021). *Geometri öğretimine teknolojinin entegrasyonu: Ortaöğretim öğrencileri ile tasarım tabanlı bir araştırma.* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Üzel, D., Uyangör, N., Hasar, B., ve Çakır, Ö. (2018). Matematik dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5* (18), 378-386.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., and Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*(3), 323–349.

Wang, M.-T., Guo, J., and Degol, J. L. (2020). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review*, *5*(4), 435-450.

Özdişçi, S. ve Yılmaz, S. (2025). Geometriye yönelik motivasyon ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1631-1656.
DOI. 10.51460/baebd.1621613

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Wæge, K. (2009). Relations between students' motivation for learning mathematics and a mathematical teaching approach. B. Grevholm and R. Lundin (Eds.), *Nordic research in mathematics education* içinde (ss. 65–72). Tapir Academic.

Yakar, A., ve Duman, B. (2017). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 30-47.

Yarin, A. J., Encalada, I. A., Elias, J. W., Surichaqui, A. A., Sulca, R. E., and Pozo, F. (2022). Relationship between motivation and academic performance in peruvian undergraduate students in the subject mathematics. *Education Research International*, *2022*, 1-11.

Yavuz, G., Özyıldırım, F., ve Doğan, N. (2012). Mathematics motivation scale: a validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 46, 1633-1638.

Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 5*(1), 277-291.

Yılmaz, H. (2021). *Öğrencilerin öğretim sürecine yönelik algıları ile matematiksel motivasyon ve akademik başarı ilişkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Yonucuoğlu, A. (2018). *Gerçekçi matematik eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dörtgenlerde alan konusundaki matematiksel başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Zeybek, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve geometri öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1631-1656.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek

Geometriye Yönelik Motivasyon Ölçeği (GYMÖ)

	Değerli öğrenciler, Aşağıda geometriye yönelik fikirlerinize ihtiyaç duyulduğu 21 madde yer almaktadır. Her bir maddeye x işareti koyarak doldurunuz. Anket sonuçları tarafımca gizli tutulacak ve bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Geometriyle ilgili problemler çözmek beni heyecanlandırır.					
2	Geometri zor olsa da öğreneceğime inanıyorum.					
3	Geometride başarılı olunca öğretmenimin beni övmesini isterim.					
4	Yakın çevrem beni daha çok takdir etsin diye geometride başarılı olmak isterim.					
5	Geometri sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almak isterim.					
6	Geometride başarılı olabileceğimi herkese göstermek isterim.					
7	Geometride öğrendiklerimi matematiğin diğer konularında kullanabilirim.					
8	Geometri problemlerini herkesten önce çözmek isterim.					
9	Geometriyi öğrenmek matematik dersindeki başarım için çok önemlidir.					
10	Geometri konuları diğer matematik konularına göre daha çok ilgimi çeker.					
11	Geometri benim için yararlıdır.					
12	Geometri konularını, diğer matematik konularına göre daha çok seviyorum.					
13	Geometride başarılı olursam matematik dersinden daha başarılı olacağımdan eminim.					
14	Matematik konuları içerisinde geometri çok kullanıldığından geometriyi öğrenmem gereklidir.					
15	Geometri konularında öğrendiklerimi diğer matematik konularında kullanabilirim.					
16	Herhangi bir geometri konusunu anlamadığım zaman, bana yardımcı olabilecek kaynaklar bulurum.					
17	Bir geometri problemini çözmekte zorlandığımda yakın çevreme sorarak anlamaya çalışırım..					
18	Geometri konularını öğrenirken, eski öğrendiklerimle yeni öğrendiklerim arasında bağlantı kurabilirim.					
19	Geometride başarılı olabileceğimi herkese kanıtlamak isterim.					
20	Geometriyle ilgili sınıf içi etkinliklere katılmayı istemem.					
21	Günlük hayatta kullanıldığı için geometriyi öğrenmem gerekir.					

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Evlilik ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Research on Marriage in Turkey

Tolga SOYLU , Uzman Psikolojik Danışman, MEB, tsoylu@ankara.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 11 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Soylu, T. (2025). Evlilik ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1657-1677.
DOI. 10.51460/baebd.1600040

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı 1982-2024 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan "evlilik" konusundaki Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınların bibliyometrik yöntemle analiz edilmesidir. Araştırmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi VOSviewer programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, yayın sayılarının 2001 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiğini ve 2021-2024 döneminde en yüksek seviyeye ulaştığını ortaya koymuştur. Atıf analizleri en çok atıf alan derginin *International Journal of Social Psychiatry* olduğunu, Türkiye merkezli en çok atıf alan derginin ise *Türk Psikiyatri Dergisi* olduğunu göstermektedir. En fazla atıf alan yazarların Şükriye Bayrak Özdin ve Selçuk Özdin, en çok atıf alan kurumun ise Hacettepe Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. En yüksek atıf alan çalışmanın ise COVID-19 pandemisi sırasında depresyon, anksiyete ve sağlık anksiyetesi düzeylerini inceleyen bir araştırma olduğu tespit edilmiştir. Kurumlar arası iş birliği analizinde İstanbul, Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinin iş birliği ağında merkezi bir konumda olduğu bulunmuştur. Ayrıca yazarlar arasındaki atıf ve iş birliği ilişkilerini yansıtan dört farklı küme belirlenmiştir. Anahtar kelime analizi ise Türkiye bağlamında yürütülen araştırmaların aile ilişkileri, ruh sağlığı, kadın sağlığı ve pandeminin etkileri gibi temalar etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda çeşitli çıkarımlarda bulunulmuş ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Evlilik, WoS, Bibliyometrik analiz, Türkiye.

Abstract. The aim of this research is to analyze the publications in the Web of Science (WoS) database on the subject of "marriage" published in Turkey between 1982 and 2024 using the bibliometric method. The bibliometric analysis method was used in the research. Data analysis was carried out using the VOSviewer program. The research findings revealed that the number of publications has significantly increased since 2001 and reached its highest level in 2021-2024. Citation analysis shows that the most cited journal is the International Journal of Social Psychiatry, and the most cited journal based in Turkey is the Turkish Journal of Psychiatry. The most cited authors were Şükriye Bayrak Özdin and Selçuk Özdin, and the most cited institution was Hacettepe University. The most highly cited research was a research examining the levels of depression, anxiety, and health anxiety during the COVID-19 pandemic. The inter-institutional collaboration analysis found that Istanbul, Hacettepe and Ankara Universities are in a central position in the collaboration network. In addition, four different clusters reflecting the citation and collaboration relationships between authors were identified. Keyword analysis reveals that research conducted in the Turkish context is shaped around themes such as family relationships, mental health, women's health, and the effects of the pandemic. Various inferences were made in line with these findings, and recommendations were presented to researchers.
Keywords: Marriage, WoS, Bibliometric analysis, Turkey.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Marriage has been recognized as the foundation of human relations and has played an important role in establishing family relationships and raising future generations (Larson ve Holman, 1994). Cüceloğlu (2017) defines marriage as the coming together of two individuals of the opposite sex in sociological, economic and psychological dimensions within the framework of their unique lives. The main tasks of marriage include assuming joint responsibility, resolving conflicts effectively and adapting to new family members (Canel, 2007). Marriage is a source of social support for most couples by increasing the individual's personality development and subjective happiness and supporting mental health, life satisfaction, job success and social interaction, while also playing a protective role against psychological and physiological diseases (Glenn, 1991; Hatami, Habi ve Akbari, 2009). Due to the importance of marriage, studies on marriage including various variables have been conducted in Turkey and worldwide. Although there are multiple studies on marriage in Turkey, no comprehensive research addresses the studies in this field with a bibliometric approach. This research aims to analyze the studies on “marriage” in Turkey between 1982 and 2024 using the bibliometric method through publications in the Web of Science (WoS) database.

Method. In this research, the studies published in the WoS database between 1982 and 2024 in SSCI, SCI-Expanded, ESCI and A&HCI indexes originating from Turkey on the subject of marriage were analyzed by bibliometric analysis method. During the data collection process, the keywords “marriage,” “marital” and “married” were used to search the “Topic” section of WoS, and the results were limited to the region of Turkey and the specified years. Only articles, early view articles and review articles were included in the analysis. The data obtained were downloaded in .txt format and citation analysis, co-author analysis, co-citation analysis and keyword analysis were performed using VOSviewer software.

Results. Publications on marriage in Turkey in the Web of Science database have increased since 2001 and peaked in 2021-2024. Journals that publish fewer articles, such as the *International Journal of Social Psychiatry*, are highly cited, while journals that publish more articles, such as *the Anatolian Journal of Psychiatry*, show lower citation numbers. Özdin and Bayrak Özdin (2020) received high citations with a single article, while Emre Selçuk's multiple articles received low citations. Hacettepe University was the institution that published the most articles, while METU and Sabancı University achieved high citations with fewer articles. Collaboration networks between authors were identified as red clusters with strong connections and yellow clusters with limited interactions. Keyword analysis revealed that the research primarily focused on topics such as depression, anxiety and marriage.

Discussion and Conclusion. The aim of this research is to examine international scientific studies on marriage conducted in Turkey and published in the Web of Science (WoS) database using the bibliometric method and to evaluate the results obtained. According to the results of the research, there has been a significant increase in the number of publications on marriage since 2001 and this increase has reached its peak in the 2021-2024 period. This increase can be attributed to various structural and socio-cultural factors such as the digitalization of scientific knowledge, the number of universities, and the increase in academic productivity. In addition, the impact of the COVID-19

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

pandemic on marriage dynamics may have led to an increase in interest in this field. The most cited journals, such as the International Journal of Social Psychiatry, receive high citations despite publishing fewer articles, which shows that the number of published articles alone does not determine citation performance. Similarly, while the Turkish Journal of Psychiatry is the most cited journal among Turkey-based journals, the lower citation counts of journals with more published articles, such as the Anatolian Journal of Psychiatry, reveal that more than the number of articles alone is needed to measure quality. Some authors, such as Özdin and Bayrak Özdin (2020), demonstrate the impact of an original and socially important research by receiving high citations with a single article. In addition, international collaborations with researchers abroad have increased the recognition of Turkey-based research. Inter-institutional collaboration networks show that geographical proximity significantly affects academic partnerships. Istanbul University played a central role in the collaboration network, while Hacettepe and Ankara Universities also showed strong connections. Geographic proximity allowed for greater cooperation between universities in the Anatolian and Eastern Anatolian regions. Four different clusters were identified reflecting the citation and collaboration relationships among authors. Keyword analysis revealed that the research primarily focused on the Turkish context and addressed fundamental psychological and social issues such as depression, anxiety, quality of life, and marriage. These findings emphasize that the research progresses in a multidisciplinary and complementary structure, and that originality, timeliness, and the quality of the journal in which it is published play a critical role in increasing academic impact.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Evlilik M.Ö. 2000'li yıllardan günümüze kadar değişip gelişmesine rağmen temel özelliklerini koruyarak süregelen, vazgeçilmez bir kültürel olgu olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 1993). Nitekim evlilik insan ilişkilerinin temeli olarak kabul edilmiş ve aile ilişkilerinin kurulmasında gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır (Larson ve Holman, 1994). Cüceloğlu (2017) evliliği karşı cinsten iki farklı bireyin kendi özgün yaşamları çerçevesinde sosyolojik, ekonomik ve psikolojik boyutlarda bir araya gelmesi olarak tanımlamaktadır. Özgüven (2014) evliliği iki karşı cinsin ortak kararlar alarak hayatlarını birleştirdikleri ve belli ihtiyaçlarını karşıladıkları bir sözleşme olarak ifade etmiştir. Fowers (1993) ise evliliği bireyin mutluluğunu destekleyen ve gelişimini sağlayan bireyin başka bir benlikle kendi benliğini birleştirerek yeni bir bütün oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle evlilik modern kültürde artık öncelikli olarak çocuk yetiştirme odaklı bir toplumsal kurum olarak görülmemektedir (Champiri ve Dehghani, 2020). Evliliğin temel görevleri arasında ortak sorumluluk üstlenme, çatışmaları etkin çözme ve ailenin yeni üyelerine uyum sağlama yer almaktadır (Canel, 2007). Ayrıca evliliğin çocuk sahibi olma, psikolojik ve fiziksel sağlamlığı artırma ve ekonomik zorluklarla başa çıkmak gibi hem olumlu hem olumsuz etkileri bulunmaktadır (Waite ve Lehrer, 2003). Evlilik bireyin kişilik gelişimini, öznel mutluluğunu, zihinsel sağlığını ve yaşam doyumunu artırıp iş başarısını ve sosyal etkileşimlerini destekleyen güçlü bir sosyal destek kaynağıdır (Waite ve Lehrer, 2003; Glenn, 1991; Hatami, Habi ve Akbari, 2009). Evlilik aynı zamanda psikolojik ve fizyolojik hastalıklara karşı koruyucu bir rol oynar. Ancak evlilikteki işleyişin bozulması, stres hormonlarının artışı, bağışıklık ve endokrin sistemin zayıflaması, yaraların geç iyileşmesi, enfeksiyon hastalıkları, hipertansiyon ve kalp-damar hastalıkları gibi sağlık sorunlarına yol açabilir (Kiecolt-Glaser ve Newton, 2001). Benzer şekilde evliliklerinde "çok mutlu" olan bireylere kıyasla "çok mutlu olmayan" bireylerin daha kötü bir sağlık durumu ve daha yüksek ölüm riski taşıma olasılığı bulunmaktadır (Lawrence vd, 2019). Bunun yanı sıra evlilik kalitesi depresyonla yakından ilişkili olup düşük evlilik kalitesi özellikle kadınlarda depresif ruh halinin artışına neden olabilmektedir (Dehle ve Weiss, 1998).

Türkiye'de evlilik konusu ile farklı değişkenleri içeren araştırmalar yapılmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ve algılanan problem çözme becerileri (Güven ve Sevim, 2007), evlilik doyumu (Batık ve Kalkan, 2017, Eskin, 2012; Çağ ve Yıldırım, 2013; Demirli ve Kendir, 2016), evlilik uyumu (Kalkan ve Ersanlı, 2008; Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006; Soylu ve Kağnıcı, 2015), evlilik kalitesi (Çapraz ve Ünüsan, 2022; Kara, Balcı ve Araz, 2022), psikolojik iyi oluş (Akdağ ve Çankaya, 2015), otantiklik (Togay ve Bilge, 2021), sosyal medya kullanımı (Kalaman ve Çelik, 2019), depresyon (Bilgen, 2020; Öz ve Tatar, 2020), çatışma çözme (Güney ve Demirli, 2021), bağlanma stilleri ve bilişsel esneklik (Toksöz ve Kolburan, 2018), cinsel doyum (Öztürk ve Arkar, 2014), benlik saygısı (Tıraşoğlu ve İpek, 2019), duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık (Fırat, 2021), psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler (Tutuş ve Barut, 2021), fedakarlık (Tomar, Can ve Kölemen, 2023), erken dönem uyumsuz şemalar ve benlik farklılaşması (Tonbül ve Kocayörük, 2021), bağlanma boyutları (Malatyalı ve Sunal, 2020) gibi çeşitli değişkenlerle araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalara ek olarak evlilik beklentisi, evlilik değerleri, evlilik doyumu, evlilik tutumu, evlilikte yetkinlik ve evlilik hoşnutsuzluğu gibi farklı ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması araştırmaları gerçekleştirilmiştir (Cihan-Güngör ve Özbay, 2006; Canel, 2007; Çelik, 2013; Kalkan, Balcı-Çelik ve Tekin-Çatal, 2017; Sosyal, Baş ve Aysan, 2016; Öz-Sosyal, Uz-Baş ve Aysan, 2016). Yurtdışında ise farklı değişkenlerle ve yöntemlerle yürütülen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çalışmalar bulunmakla beraber yeniden evlilikte evlilik doyumu (Vemer vd., 1989), evlilik memnuniyetinde cinsiyet farklılıkları (Jackson vd., 2014) ve evlilik ve ilişki eğitiminin çiftlerin iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Blanchard vd., 2009) meta-analiz araştırmalarına rastlanılmıştır. Manzoli vd. (2007) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, yaşlı bireylerde medeni durumun ölüm riskiyle ilişkili olduğu bulunmuş ve evli olmayan bireylerin, evli bireylere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek ölüm riski taşıdığı bulunmuştur. Benzer şekilde Proulx, Helms ve Buehler (2007) evlilik kalitesinin bireylerin kişisel refahıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Türkiye'de ise evlilikle ilgili alanyazın incelendiğinde evlilik doyumunun cinsiyet açısından Haylı, Durmuş ve Kış (2017) ve erken dönem uyum bozucu şemalar ve evlilik uyumu arasında ilişkilere yönelik (Özabacı ve Körük, 2018) meta-analiz çalışmalarına rastlanılmıştır. Bu araştırmada meta-analiz yönteminden farklı olarak evlilik ile ilgili WoS'ta yayımlanan Türkiye'deki araştırmaların, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bibliyometrik analiz, yayınlanan bilimsel makalelerden elde edilen verilere dayanarak araştırma alanlarının yapısını, özelliklerini ve düzenliliklerini inceleyen ve makaleler, yazarlar ve dergiler gibi kategorilere göre sınıflandırılabilen kapsamlı bir özet sunan bir araştırma yöntemidir (Ellegaard ve Wallin, 2015; Merigo ve Yang, 2017). Bibliyometrik analiz binlerce çalışmayı birlikte inceleyebilme, yazar, anahtar kelime ve atıf ilişkilerini ortaya koyabilme ve görsel haritalama tekniklerinden faydalanma gibi önemli avantajlara sahiptir (Zupic ve Cater, 2015). Dolayısıyla bibliyometrik analizler araştırmacıların bir konu hakkında genel bir bakış açısı kazanmasına, bilgi eksiklerini belirlemesine, yeni araştırma fikirleri geliştirmesine ve alana katkılarını net bir şekilde konumlandırmasına olanak tanımaktadır (Donthu vd., 2021). Son yıllarda Türkiye'de farklı disiplinlerde bibliyometrik analiz çalışmalarının sayısında artış gözlemlenmektedir. Duygusal zeka ve liderlik ilişkisi (Hotamışlı ve Efe, 2015), okul psikolojik danışmanlığı (Kozan, 2020), yeşil lojistik (Çavdar, 2021), işyeri şiddeti (Seyran, 2021), biyoetik (Kürklü, 2020) ve tarih eğitimi (Bozdoğan ve Sönmez, 2023) gibi çeşitli alanlarda bibliyometrik çalışmalar yürütülmüştür.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma 1982-2024 yılları arasında Türkiye'de yürütülmüş "evlilik" konusundaki çalışmaların Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınlar üzerinden bibliyometrik yöntemle analiz edilmesini amaçlamaktadır. Türkiye'de evlilik üzerine çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen bu alandaki çalışmaları bibliyometrik bir yaklaşımla ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmanın alanyazına özgün bir katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir disiplinin içeriksel ve coğrafi boşluklarını belirleme, alanyazının gelişim sürecini ortaya koyma ve gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler geliştirme imkânı sunmaktadır (Gall, Nguyen ve Kutter, 2015). Bu bağlamda araştırma, Türkiye'deki evlilik konusundaki akademik çalışmaların zaman içindeki değişimini ve etkisini sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında evlilik alanındaki çalışmaların yıllar içindeki dağılımları, en fazla atıf yapılan dergiler, yazarlar, kurumlar ve araştırmaların, ortak yazarlık ve ortak atıf ağlarının kurumlar ve yazarlara göre dağılımı ve en sık kullanılan anahtar kelimelerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu analiz sayesinde evlilik alanyazındaki eğilimler ve boşluklar tespit edilerek, hem alana yönelik kuramsal bir bakış açısı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sunulması hem de gelecekte yürütülecek araştırmalara yön verecek öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada WoS'ta 1982-2024 yılları arasında uluslararası dergilerde yayınlanan Türkiye kaynaklı "Evlilik" konusunda yayımlanmış çalışmaların bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda en çok atıf alan dergiler hangileridir?
3. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda en çok atıf alan yazarlar hangileridir?
4. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda en çok atıf alan kurumlar hangileridir?
5. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda en çok atıf alan araştırmalar hangileridir?
6. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda ortak yazar analizi (kurumlara göre) nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda ortak atıf analizi (yazarlara göre) nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Evlilik ile ilgili yayımlanmış araştırmalar kullanılan ortak anahtar kelimelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada WoS kapsamındaki SSCI, SCI-expanded, ESCI ve AHCI indekslerinde taranan 1982-2024 yılları arasında evlilik konusundaki yayımlanmış Türkiye kaynaklı araştırmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma deseni

Bu çalışmada WoS veri tabanında evlilik ile ilgili 1982-2024 yılları arasında yer alan çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, bir yayının diğer yayınlarla bağlantısını inceleme ve çok sayıda araştırmayı derinlemesine analiz etme olanağı sağlayarak araştırmacıların ilgilendikleri konuyu konumlandırmalarına ve sınırlarını belirlemelerine, etkili çalışmalar, yazarlar, dergiler, kurumlar, ülkeler ve eğilimleri ortaya çıkarmalarına yardımcı olan etkili bir yöntemdir (Ferreira, 2018; Zupic ve Cater, 2015).

Verilerin toplanması

Verilerin toplanma aşamasında öncelikle evlilikle ilgili yürütülmüş araştırmalar incelenerek en sık kullanılan üç İngilizce anahtar kelime (marriage, marital, married) belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, Web of Science (WoS) veri tabanının "Topic" kısmında "marriage or marital or married" anahtar kelimeleri kullanılarak bir tarama gerçekleştirilmiştir. "Topic" seçeneği anahtar kelimelerin başlık, özet ve anahtar kelimelerde aranmasını sağlamaktadır. Daha sonra araştırmada bölge olarak Türkiye, zaman aralığı olarak 1982-2024 dönemi belirlenmiştir. Analiz için gerekli veriler WoS'tan 29 Ekim 2024 tarihinde alınmış olup, bu tarih ve öncesinde WoS'ta kayıtlı olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Tarama sonucunda yalnızca makaleler, erken görünüm makaleleri ve derleme makaleleri (n=4496) seçilmiş; konferans bildirileri ve kitap bölümleri gibi kriterlere uymayan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belgeler (n=60) hariç tutulmuştur. Sonuç olarak toplamda 4436 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler .txt formatında indirilmiştir.

Verilerin analizi

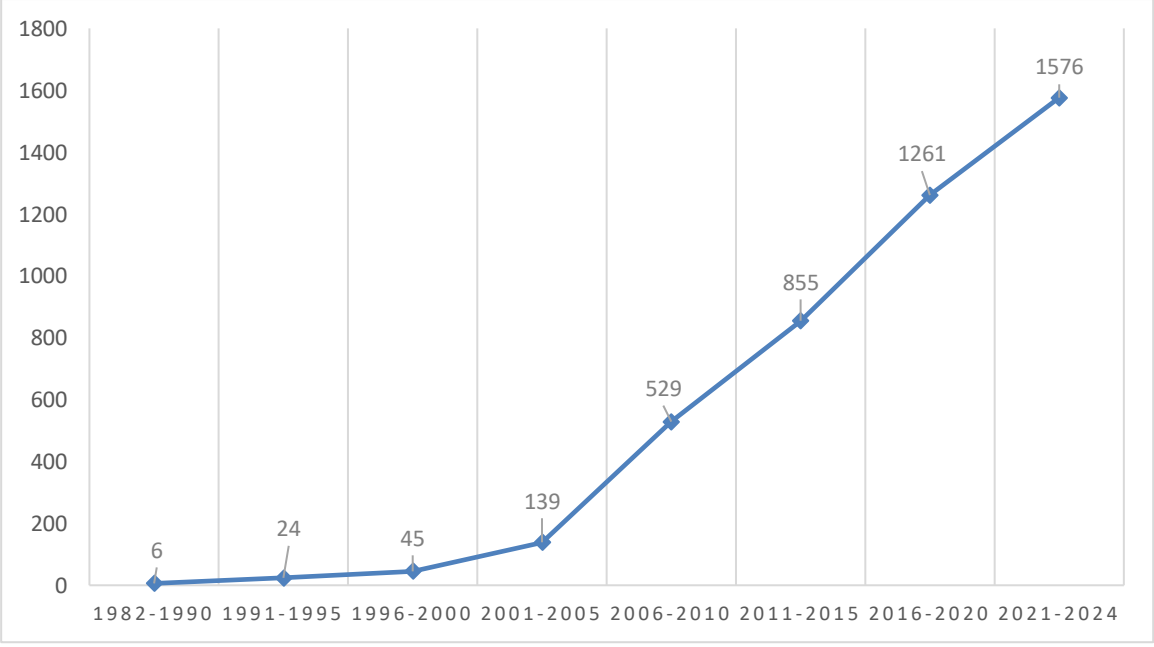
Elde edilen veriler doğrultusunda veri analizinde betimsel ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz aşamasında araştırmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analizler kapsamında atıf analizi (Citation analysis) yoluyla evlilikle ilgili en çok atıf alan dergiler, yazarlar, kurumlar ve araştırmalar belirlenmiştir. Ortak yazar analizi (Co-authorship analysis) çerçevesinde, evlilik ile ilgili çalışmalarda en fazla iş birliği yapan kurumlar incelenmiştir. Ortak atıf analizi (Co-citation analysis) ile evlilik ile ilgili çalışmalarda birlikte atıf alan araştırmacılar tespit edilmiştir. Anahtar kelime analizi kapsamında ise evlilik ile ilgili yayımlanan araştırmalarda yazarların kullandığı ortak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Tüm bu analizler için Van ve Waltman (2010) tarafından geliştirilen VOSviewer yazılımının 1.6.20 versiyonu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın betimsel ve bibliyometrik bulgularına yer verilmektedir.

Betimsel bulgular

"Evlilik" ile ilgili WoS bünyesinde yer alan Türkiye kaynaklı 1982-2024 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yıllara göre yayın dağılımı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 1 incelendiğinde evlilik ile ilgili ilk çalışma, Oya Culpan ve Toni Marzotto tarafından 1982 yılında yayımlanan "Changing Attitudes toward Work and Marriage: Turkey in Transition" adlı araştırmadır. Araştırmalar incelendiğinde 1982-2000 döneminde yayınların benzer bir düzlemde yatay seyrettiği ancak 2001 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimi gözlemlendiği görülmektedir. En yüksek yayın sayısına ise 2021-2024 döneminde ulaşılmıştır. Yıllar içinde nüfusun artışı ve buna bağlı olarak üniversite sayısının yükselmesi, akademisyen sayısındaki hızlı artış ve çeşitli yayın teşvikleri yayın sayısındaki artışın önemli etkenleri olarak değerlendirilmektedir.

Bibliyometrik bulgular

Bibliyometrik bulgular, en çok atıf alan dergiler, yazarlar, kurumlar ve araştırmaların yanı sıra ortak yazar, ortak atıf ve ortak anahtar kelime analizlerinin sonuçlarını içermektedir.

Tablo 1.
En çok atıf alan dergiler

Sıra	Dergi Adı	Makale Sayısı	Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1.	International Journal of Social Psychiatry	6	856	7
2.	Asian Pacific Journal of Cancer Prevention	38	600	27
3.	Journal of Clinical Nursing	18	520	25
4.	Türk Psikiyatri Dergisi	35	514	87
5.	The Review of Economic Studies	3	470	9
6.	Sexuality and Disability	36	433	48
7.	Comprehensive Psychiatry	14	387	11
8.	Epilepsy & Behavior	19	348	13
9.	Plos One	14	334	25
10.	Anadolu Psikiyatri Dergisi	73	330	82
11.	The Journal of Sexual Medicine	12	323	19
12.	Türk Psikoloji Dergisi	25	316	53
13.	Nöropsikiyatri Arşivi	31	270	18
14.	The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care	24	258	40
15.	Applied Psychology: Health and Well-Being	1	244	5
16.	Women's Studies International Forum	13	242	12
17.	Social Behavior and Personality	20	238	16
18.	Journal of Biosocial Science	14	227	56
19.	Perspectives in Psychiatric Care	30	223	31
20.	Sex Roles	5	220	14

Tablo 1 incelendiğinde evlilikle ilgili yayın yapan dergiler arasında en yüksek atıfın "International Journal of Social Psychiatry" dergisine ait olduğu ve bu derginin makale sayısının tablodaki diğer dergilerle kıyaslandığında birçoğundan daha az olmasına rağmen 856 atıf aldığı görülmektedir. Bu dergide en yüksek atıfı alan çalışma ise "Levels and Predictors of Anxiety,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Depression and Health Anxiety During COVID-19 Pandemic in Turkish Society: The Importance of Gender" (Özdin ve Bayrak Özdin, 2020) adlı makale de bulunmaktadır. Benzer şekilde, "The Review of Economic Studies," "Applied Psychology: Health and Well-Being" ve "Sex Roles" dergilerinin de diğer dergilerle karşılaştırıldığında sayıca az makale sayısına sahip olmalarına rağmen yüksek atıf sayılarına sahip olduğu görülmektedir. Tabloda en yüksek makale sayısına sahip olan "Anadolu Psikiyatri Dergisi" ise 330 atıf almıştır. Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu ise en yüksek atıf alan beş dergiden yalnızca birinin "Türk Psikiyatri Dergisi" Türkiye merkezli olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 2.
En çok atıf alan yazarlar

Sıra	Yazar	Makale Sayısı	Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1.	Şükriye Bayrak Özdin	1	789	0
2.	Selçuk Özdin	1	789	0
3.	Emre Selçuk	10	430	162
4.	Jeremy Greenwood	1	354	5
5.	Ananth Seshadri	1	354	5
6.	Mustafa Yörükoğlu	1	354	5
7.	Richard B. Slatcher	5	340	108
8.	Cihangir Erem	5	324	72
9.	Anthony Ong	8	323	135
10.	Murat Topbaş	7	291	31
11.	Orhan Değer	4	276	31
12.	Remzi Kaygusuz	7	275	52
13.	Arif Hacıhasanoğlu	3	274	31
14.	Ahmet Polat	3	256	66
15.	Mehmet Top	7	253	37
16.	Oli Ahmed	1	244	15
17.	Tao Coll-Martín	1	244	15
18.	Kristina Eichel	1	244	15
19.	Maciej Karwowski	1	244	15
20.	Karolina Koszalkowska	1	244	15

Tablo 2 incelendiğinde evlilik konusundaki en yüksek atıf sayısına 789 atıfla Şükriye Bayrak Özdin ve Selçuk Özdin'in sahip olduğu görülmektedir. Bu iki araştırmacı, "Levels and Predictors of Anxiety, Depression and Health Anxiety During COVID-19 Pandemic in Turkish Society: The Importance of Gender" (Özdin ve Bayrak Özdin, 2020) başlıklı çalışmayı birlikte yürütmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar yalnızca bir makaleye sahip olmalarına rağmen en yüksek atıf sayısına ulaşmışlardır. Bu bulguya benzer şekilde tabloda dikkat çeken bir diğer husus bazı araştırmacıların tek bir makale ile yüksek atıf sayılarına ulaşmış olmalarıdır (Greenwood, Seshadri ve Yörükoğlu, 2005; Kowal vd., 2020). Tablodaki en fazla makale sayısına sahip olan Emre Selçuk'un 430 atıf aldığı görülmektedir. Ayrıca, yurt dışında görev yapan bazı araştırmacıların, Türkiye'deki araştırmacılarla ortak çalışmalar gerçekleştirmeleri sayesinde bu tabloda yer aldıkları anlaşılmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
En çok atıf alan kurumlar

Sıra	Kurum	Makale Sayısı	Atıf Sayısı	Bağlantı Gücü
1.	Hacettepe Üniversitesi	254	3317	332
2.	İstanbul Üniversitesi	224	2488	291
3.	Ankara Üniversitesi	165	1682	208
4.	Ege Üniversitesi	155	1624	138
5.	Dokuz Eylül Üniversitesi	111	1381	108
6.	Marmara Üniversitesi	109	1300	157
7.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	84	1279	88
8.	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	39	1192	200
9.	Atatürk Üniversitesi	133	1118	190
10.	Gazi Üniversitesi	140	1087	193
11.	Akdeniz Üniversitesi	116	927	100
12.	Erciyes Üniversitesi	105	909	115
13.	Sabancı Üniversitesi	30	899	65
14.	Koç Üniversitesi	61	895	148
15.	Celal Bayar Üniversitesi	47	894	84
16.	Başkent Üniversitesi	86	844	162
17.	Adnan Menderes Üniversitesi	65	793	101
18.	Cumhuriyet Üniversitesi	59	788	68
19.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	69	749	87
20.	Selçuk Üniversitesi	102	734	132

Tablo 3 incelendiğinde makale sayısına göre kurum sıralamasında ilk sırada Hacettepe Üniversitesi, ikinci sırada İstanbul Üniversitesi ve üçüncü sırada Ankara Üniversitesi yer almaktadır. Tabloda Hacettepe, İstanbul ve Ankara üniversitesinin en fazla makale çalışmalarını gerçekleştirmiş olmaları ile atıf sayısının yüksekliği arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi tablodaki kurumlara kıyasla daha az sayıda makaleye sahip olmalarına rağmen yüksek atıf sayılarına ulaşmıştır.

Tablo 4.
En çok atıf alan araştırmalar

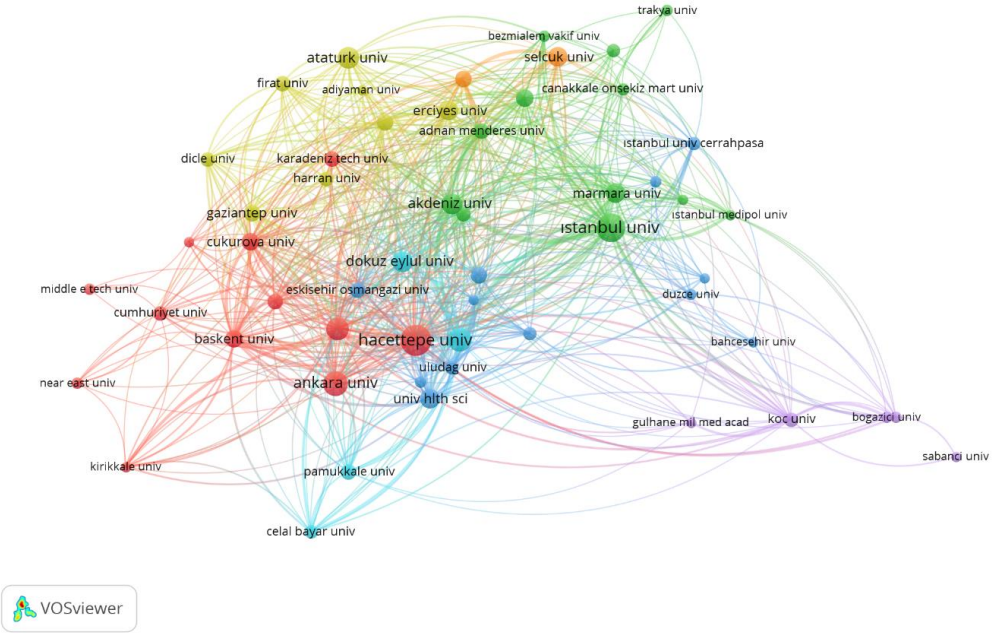
Sıra	Makale Adı	Atıf Sayısı	Yayınlandığı Dergi	Çeyrek Dilimi	Yayınlanma Yılı
1	Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender	789	International Journal of Social Psychiatry	Q2	2020
2	Engines of liberation	354	The Review of Economic Studies	Q1	2005
3	Who is the Most Stressed During the COVID-19	244	Applied	Q1	2020

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Pandemic? Data From 26 Countries and Areas		Psychology: Health and Well-Being		
4	Job satisfaction in Britain: individual and job related factors	211	Applied Economics	Q2	2006
5	Radiomics with artificial intelligence: a practical guide for beginners	207	Diagnostic and Interventional Radiology	Q3	2019
6	Seroprevalence of hepatitis B and C virus infections and risk factors in Turkey: a fieldwork TURHEP study	202	Clinical Microbiology and Infection	Q1	2015
7	Factorial Structure, Validity, and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support	197	Türk Psikoloji Dergisi	Q4	1995
8	Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work-family conflict for men and women: The case of Turkey	194	Sex Roles	Q1	2005
9	Prevalence and risk factors for female sexual dysfunction in Turkish women	192	Journal of Urology	Q1	2006
10	The knowledge and attitudes of breast self-examination and mammography in a group of women in a rural area in western Turkey	189	BMC Cancer	Q2	2006
11	Inherited and acquired immunodeficiencies underlying tuberculosis in childhood	149	Immunological Reviews	Q2	2015
12	Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada	146	International Journal of Psychology	Q2	2002
13	Patient satisfaction with the quality of nursing care	143	Nursing Open	Q2	2019
14	Genetic predisposition to fiber carcinogenesis causes a mesothelioma epidemic in Turkey	136	Cancer Research	Q1	2006
15	Age at onset versus family history and clinical outcomes in 1,665 international bipolar-I disorder patients	134	World Psychiatry	Q1	2012
16	Long-term psychological outcome for non-treatment-seeking earthquake survivors in Turkey	128	The Journal of Nervous and Mental Disease	Q3	2003
17	Comorbid conditions in obsessive-compulsive disorder	123	Comprehensive Psychiatry	Q1	2002
18	Prevalence of prehypertension and hypertension and associated risk factors among Turkish adults: Trabzon Hypertension Study	120	Journal of Public Health	Q1	2009
19	Gender differences in the prevalence of depression:: a survey in primary care	115	Journal of Affective Disorders	Q1	1999
20	DOCK8 deficiency: Insights into pathophysiology, clinical features and management	111	Clinical Immunology	Q1	2017

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

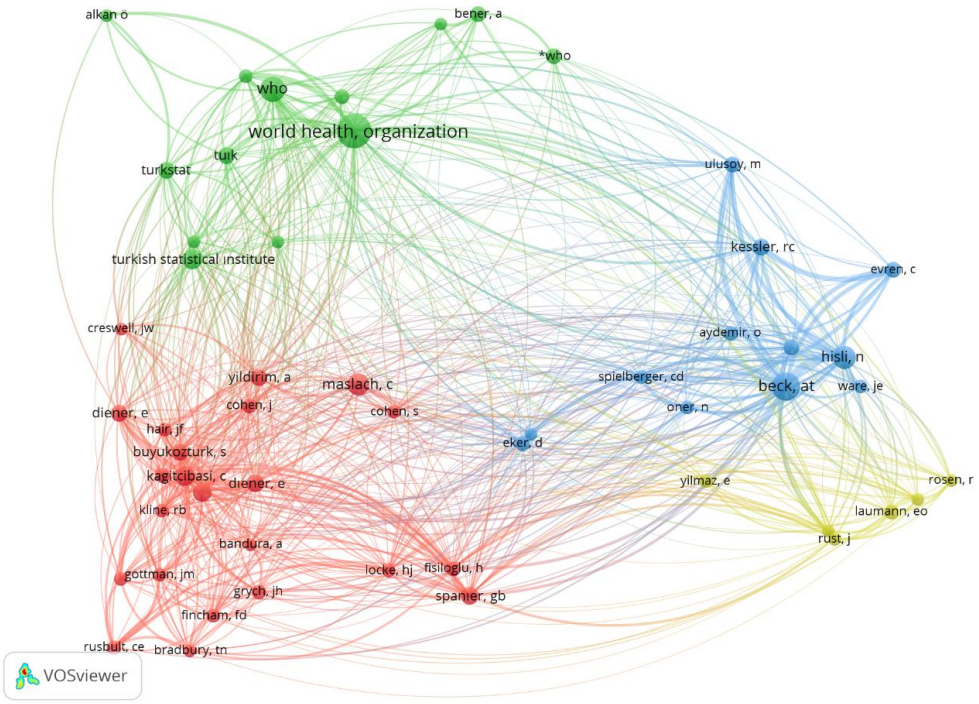
Tablo 4 incelendiğinde, "Levels and Predictors of Anxiety, Depression and Health Anxiety During COVID-19 Pandemic in Turkish Society: The Importance of Gender" (Özdin ve Bayrak Özdin, 2020) başlıklı çalışmanın 789 atıfla listenin ilk sırasında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma, COVID-19 pandemisi sırasında Türk toplumunda depresyon, anksiyete ve sağlık anksiyetesi düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Listenin ikinci sırasında yer alan "Engines of Liberation" başlıklı çalışma 354 atıf alırken, üçüncü sıradaki "Who is the Most Stressed During the COVID-19 Pandemic? Data From 26 Countries and Areas" başlıklı çalışma 244 atıf almıştır. İlk üç sıradaki makalelerin ikisinin COVID-19 ile ilgili olması dikkat çekmektedir. Ayrıca, tabloda yer alan araştırmaların büyük çoğunluğunun Q1 ve Q2 çeyrek dilimindeki dergilerde yayımlandığı görülmektedir.



Şekil 2. Ortak yazar analizi (kurum)

Şekil 2'de yer alan kurum iş birliği analizine ilişkin ağ haritası incelendiğinde en az 30 makaleye 55 kurumun iş birliği ilişkilerinin yedi farklı renkle kümelendiği görülmektedir. Bu eşik değeri, analizde belirli bir yayın sayısının altındaki kurumların dışarıda bırakılarak iş birliği yapılarının daha belirgin ve anlamlı bir şekilde ortaya konulmasını sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Şekilde aynı renkte bulunan kurumlar arasındaki güçlü iş birliği dikkat çekmektedir. Ağ haritasında, en yüksek bağlantı gücüne sahip ve ağın merkezinde konumlanan kurumun İstanbul Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. İstanbul Üniversitesi'ni sırasıyla Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi takip etmektedir. Ayrıca şekil üzerinde yapılan incelemelerde kırmızı kümede yer alan üniversitelerin ağırlıklı olarak Anadolu Bölgesi'nde sarı kümede yer alan üniversitelerin ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunduğu görülmüştür.

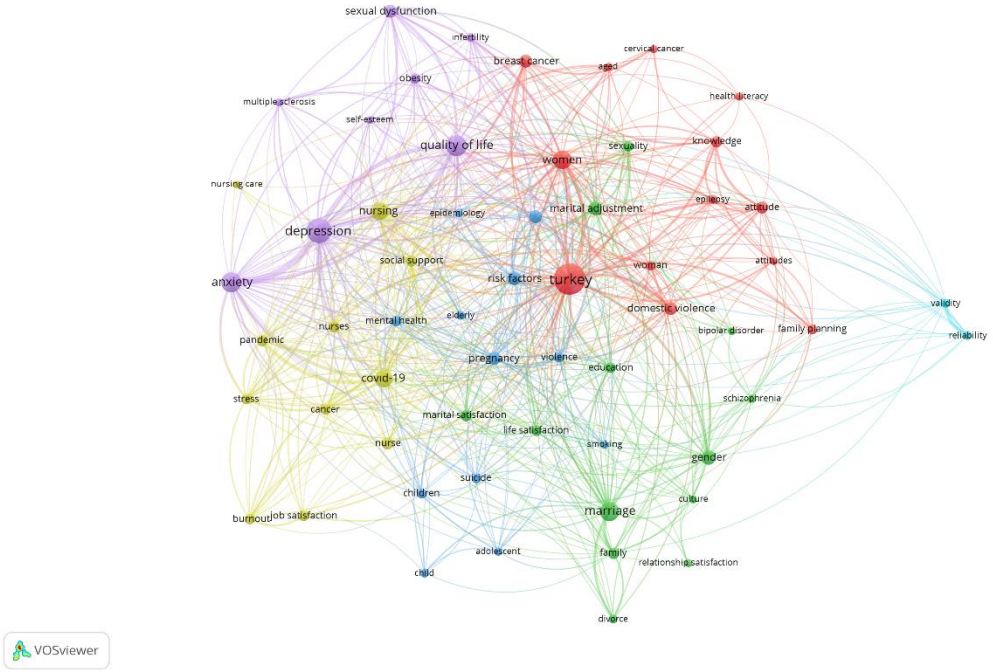
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. Ortak atıf analizi (yazar)

Şekil 3 incelendiğinde, en az 50 atıf almış 54 yazarın yer aldığı ve dört farklı renkle temsil edilen bir ağ yapısı gözlemlenmektedir. Bu eşik değeri, analizde belirli bir atıf sayısının altındaki yazarların dışarıda bırakılarak, atıf ve iş birliği ilişkilerinin daha belirgin hale getirilmesi amacıyla belirlenmiştir. Kümeler, yazarlar arasındaki atıf ve iş birliği ilişkilerini yansıtmaktadır. Ağın en yoğun kümesi kırmızı, en az yoğun olanı ise sarı kümedir. Kırmızı küme, yazarlar arasındaki güçlü etkileşimleri ve ağdaki merkezi rolü temsil ederken, sarı küme daha az bağlantılı bir yapıya sahip olup daha küçük bir topluluğu ifade etmektedir. Mavi kümede Aaron T. Beck ve Nesrin Hisli gibi isimler yer almakta olup, bu küme psikoloji veya psikometrik çalışmalara odaklanmaktadır. Ayrıca yüksek atıf sayıları bu yazarların alandaki tanırlılığını vurgulamaktadır. Yeşil kümede World Health Organization 365, mavi kümede Aaron T. Beck 244, sarı kümede Edward O. Laumann 64, kırmızı kümede Cristina Maslach 155 atıfla dikkat çekmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Ortak anahtar kelime

Şekil 4'de araştırmada kullanılan 9204 kelime arasından en az 25 kez geçen 59 kelimeye yer verilmiştir. Bu eşik değeri, analiz edilen anahtar kelimeler arasında anlamlı bir yapının ortaya konulabilmesi amacıyla belirlenmiştir. Şekle göre altı farklı küme ortaya çıkmıştır. Kırmızı kümede 13, yeşil kümede 13, mavi kümede 12, sarı kümede 11, eflatun kümede 8 ve turkuaz kümede 2 anahtar kelime bulunmaktadır. En sık geçen kelimeler sırasıyla *turkey* (360), *depression* (230), *quality of life* (160), *anxiety* (157) ve *marriage* (144) olmuştur. Şekilde düğüm ebatlarının büyüklüğü, anahtar kelimenin araştırmalarda ne kadar sıklıkla kullanıldığını ve ne kadar baskın olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, *turkey* kelimesinin en sık kullanılan anahtar kelime olması araştırmaların Türkiye bağlamına odaklandığını göstermektedir. Kırmızı kümede kadın sağlığı ve aile içi şiddetle ilgili kavramlar (*women*, *breast cancer*, *domestic violence*), yeşil kümede aile ilişkileriyle ilgili kavramlar (*marriage*, *family satisfaction*, *divorce*), mavi kümede güvenilirlik ve geçerlilik analizleriyle ilgili kavramlar (*validity*, *reliability*), sarı kümede pandemi ve ruh sağlığıyla ilgili kavramlar (*covid-19*, *mental health*, *stress*), eflatun kümede depresyon, kaygı ve sosyal destekle ilgili kavramlar (*depression*, *anxiety*, *social support*), turkuaz kümede ise daha teknik konular ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kümeler arası yoğun bağlantılar, araştırmalarda disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsendiğini ve konuların birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de gerçekleştirilen ve Web of Science (WoS) veritabanında yayımlanan evlilikle ilgili uluslararası bilimsel çalışmaların bibliyometrik yöntemle incelenmesi ve elde edilen sonuçların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesidir. Çalışmada evlilikle ilgili yayınların yıllara göre dağılımı, en fazla atıf alan dergiler, araştırmacılar, kurumlar ve araştırmalar belirlenmiş ve ortak

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yazarlık analizleriyle kurumlar arası iş birlikleri ve ortak atıf alan yazarlar arasındaki araştırma ağları ortaya konulmuştur. Ortak kelime analizinde ise evlilikle ilgili araştırmalarda sıkça kullanılan anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Bu çalışma Türkiye merkezli evlilik üzerine yapılan araştırmaların kronolojik gelişimi, disiplinler arası etkileşimleri ve araştırma eğilimleri hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların gelecekteki evlilik çalışmaları için yol gösterici olması beklenmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde evlilikle ilgili yayın sayısı özellikle 2001 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimi göstermektedir. Bu artışın 2021-2024 döneminde zirveye ulaştığı görülmektedir. Bu durum, akademik üretkenliği etkileyen bir dizi yapısal ve sosyo-kültürel faktörle ilişkilendirilebilir. Bilimsel bilgi üretiminin dijitalleşmesi ve açık erişim platformlarının yaygınlaşması, nüfus artışı ve buna bağlı olarak Türkiye'de özellikle 2000'li yıllarda üniversite ve akademisyen sayısındaki önemli artış akademik araştırmalara erişim imkânlarının artmasına ve yayın sayılarındaki yükselişe yol açmıştır. Bu artış, Türkiye'deki akademik yayın politikalarının uluslararasılaşması ve akademik performans değerlendirmelerinde uluslararası yayınlara verilen önemin artmasıyla da paralellik göstermektedir (Çetinsaya, 2014). Diğer taraftan akademik yayın teşvikleri, araştırma fonlarının genişletilmesi ve uluslararası indekslerde yer alma hedefi, araştırmacıları bilimsel yayın üretimine yönlendirmiş olabilir. Ayrıca son yıllarda Türkiye'de boşanma oranlarının yükselmesi (Karahan, 2022) evlilik araştırmalarına yönelik akademik ilginin artışında önemli bir rol oynamıştır. Son olarak 2020 ve sonrasında COVID-19 pandemisinin evlilik dinamikleri üzerindeki etkileri bu alana yönelik ilginin artmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre en fazla atıf alan dergiler de özellikle International Journal of Social Psychiatry gibi daha az sayıda makale yayımlayan ancak yüksek atıf alan dergiler, yayımladıkları çalışmaların akademik alanyazındaki etkisini ve görünürlüğünü artıran bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgu, dergi sayılarının ve atıf oranlarının, dergilerin akademik etki düzeyini belirlemede tek başına yeterli bir ölçüt olmadığını göstermektedir. Örneğin, Özdin ve Bayrak Özdin'in (2020) COVID-19 pandemisi sırasında toplumsal cinsiyetin kaygı ve depresyon üzerindeki önemini vurgulayan çalışması, bu bağlamda hem güncel hem de toplumsal açıdan anlamlı bir konuyu ele alarak yüksek atıf almayı başarmıştır. Benzer şekilde The Review of Economic Studies, Applied Psychology: Health and Well-Being ve Sex Roles gibi dergilerin az sayıda makaleleriyle yüksek düzeyde atıf almaları, atıf sayısının yalnızca makale sayısıyla ölçülemeyeceğini göstermektedir atıf sayısının salt makale sayısıyla ölçülemeyeceğini göstermektedir. Bu bulgu, uluslararası platformlarda yüksek kaliteli yayınların, makale sayısından bağımsız olarak daha geniş bir akademik kitleye ulaşabileceğini ortaya koymaktadır. Türkiye merkezli dergiler arasında ise en yüksek atıf alanın Türk Psikiyatri Dergisi olması derginin uluslararası iş birlikleri ve yayımlanan araştırmaların kalitesinden kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, Anadolu Psikiyatri Dergisi gibi daha fazla makale yayımlayan ancak düşük atıf oranlarına sahip dergiler açısından makale sayısının tek başına bir kalite ölçütü olamayacağının ve nitelikli bir araştırmanın önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre en çok atıf alan yazarlar olan Özdin ve Bayrak Özdin (2020) COVID-19 üzerine çalışması, tek bir makale ile yüksek atıf alarak çalışmanın özgünlük ve toplumsal bağlamın önemini vurgulamaktadır. Greenwood vd., (2005) ve Kowal vd., (2020) birer makaleyle yüksek atıf alması, nitelikli araştırmaların akademik görünürlüğü artırmadaki önemini ortaya

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

koymaktadır. Ayrıca listede yer alan yabancı yazarlar ile ortak yapılan uluslararası ortak çalışmaların Türkiye merkezli araştırmaların tanınırlığını artırdığı görülmektedir. Sonuç olarak akademik etkinin artırılması için nitelikli çalışmalar ve uluslararası iş birlikleri önem taşımaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre kurumların makale ve atıf sıralamaları, akademik etkiyi belirlemede nicelik ve niteliğin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Hacettepe, İstanbul ve Ankara Üniversitesi'nin en fazla makale yayımlayan kurumlar olması ve buna paralel olarak yüksek atıf sayısına ulaştıkları düşünülmektedir. Bu kurumların yüksek performansı, sahip oldukları akademik kaynaklar, araştırma altyapıları, uluslararası iş birliği ağları ve kurumsal desteklerle ilişkilendirilebilir. Ancak Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi gibi kurumların daha az sayıda makale ile yüksek atıf oranları elde etmesi, bu kurumların araştırmalarının daha prestijli dergilerde yayımlanmış olabileceğini veya çalışmalarının uluslararası düzeyde daha geniş bir tanınırlığa sahip olarak atıf alma olasılıklarını yükselttiğini düşündürebilir.

Araştırmanın bulgularına göre en çok atıf alan araştırmaların genellikle güncel ve nitelikli dergilerde yayımlanan araştırmalar olduğunu göstermektedir. Özdin ve Bayrak Özdin'in (2020) COVID-19 pandemisi sırasında Türk toplumundaki psikolojik etkileri inceleyen çalışması, toplumsal bağlamdaki güncelliği ve özgün yaklaşımıyla 789 atıf alarak listenin ilk sırasında yer almaktadır. Bu araştırmanın atıf sayısının yüksekliği, pandeminin ilk dönemlerinde yapılmış olması ve metodolojik açıdan güçlü olması gibi faktörlerle açıklanabilir. Benzer şekilde COVID-19 pandemisini konu alan diğer çalışmaların da yüksek atıf oranlarına ulaşması, küresel ölçekte ilgi çeken konuların akademik görünürlüğü artırmadaki önemini vurgulamaktadır. Ayrıca tablodaki makalelerin çoğunun Q1 ve Q2 çeyrek dilimindeki dergilerde yayımlanması, dergi kalitesinin atıf oranları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kaliteli dergilerde yayımlanan araştırmaların daha geniş bir akademik kitleye ulaştığını ve daha fazla etki yarattığını göstermektedir. Sonuç olarak, akademik etkinin artırılmasında çalışmanın özgünlüğü ve güncelliğinin yanı sıra yayımlandığı derginin niteliği de önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre kurumlar arasındaki iş birliği haritası, coğrafi yakınlığın akademik iş birliği üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Yakın konumdaki üniversiteler arasındaki iş birliği, bölgesel sorunlara yönelik ortak araştırmaların yürütülmesi ve araştırmacıların fiziksel olarak daha kolay bir araya gelmesiyle açıklanabilir. İstanbul Üniversitesi'nin ağın merkezindeki konumu ve yüksek bağlantı gücü, bu kurumun iş birliklerinde merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Hacettepe ve Ankara Üniversiteleri ise bu merkezi role yakın güçlü bağlantılar sergilemektedir. Ayrıca bölgesel kümelenme Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki üniversiteler arasında coğrafi yakınlığın iş birliklerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu durum, coğrafi yakınlığın akademik iş birliği üzerindeki etkisini vurgulamakta ve bölgesel etkileşimlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre yazar iş birliği ağındaki kümeler, yazarlar arasındaki akademik ilişkileri ve alanyazına katkılarını yansıtmaktadır. Kırmızı küme, yazarlar arasındaki güçlü bağlantıları temsil ederken, daha az yoğun sarı küme sınırlı etkileşimlere işaret etmektedir. Aaron T. Beck ve Nesrin Hisli gibi isimlerin yer aldığı mavi küme, psikoloji ve psikometriye yönelik önemli katkılarıyla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öne çıkmaktadır. Atıf ve iş birliği ilişkileri, yazarların alanlarındaki merkezî rollerini ve akademik görünürlüklerini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre anahtar kelimelerde araştırmaların büyük ölçüde Türkiye bağlamına odaklandığını ve depresyon, anksiyete, yaşam kalitesi ve evlilik gibi temel psikolojik ve sosyal konuları ele aldığını göstermektedir. 'Turkey' kelimesinin en sık kullanılan anahtar kelime olması araştırmaların Türkiye'yi vurguladığını ortaya koymaktadır. Küme yapıları disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmiş olduğunu ve farklı konular arasındaki ilişkilerin güçlü bir şekilde kurulduğunu göstermektedir. Kırmızı küme, kadın sağlığı ve aile içi şiddetle ilgili çalışmaları; yeşil küme, aile ilişkileri ve evlilikle ilgili araştırmaları; mavi küme, güvenilirlik ve geçerlilik analizlerini temsil etmektedir. Ayrıca pandemi ve ruh sağlığına ilişkin yoğun bağlantılar, COVID-19'un psikolojik etkilerinin geniş bir araştırma alanına yayıldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırmaların birden fazla disiplini içeren ve birbirini tamamlayan bir yapıda ilerlediğini göstermektedir.

Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırmada Türkiye'de evlilik ile ilgili yapılan WoS'ta taranan uluslararası yayınların bibliyometrik analizi üzerine odaklanılmıştır. Ancak araştırma bazı sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Araştırmanın yalnızca Web of Science veri tabanındaki ve 29.10.2024 tarihine kadar yayımlanan araştırmalarla sınırlı olması çalışmanın kapsamını daraltmaktadır. Scopus, PubMed ve diğer uluslararası veri tabanlarının yanı sıra ulusal veri tabanlarında yer alan araştırmaların dahil edilmemesi elde edilen bulguların alanyazını temsil etmesini sınırlandırmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmaların daha geniş bir veri tabanı kapsamına yer vermesi daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayabilir. Bunun yanı sıra bu araştırmada yalnızca bibliyometrik yöntemler kullanılmıştır. Bu durum bulguların teorik ve metodolojik açıdan daha derinlemesine incelenmesini sınırlamaktadır. Bu sebeple bibliyometrik bulguların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için nitel analizlerle desteklenmesi önemlidir. Özellikle yüksek atıf alan çalışmaların teorik ve metodolojik çerçevelerinin detaylı bir şekilde analiz edilmesi alanyazınına ve gelecekte yürütülecek araştırmalara önemli katkılar sunabilir. Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası düzeyde akademik iş birliği ağlarının güçlendirilmesi ve çok disiplinli araştırmaları teşvik edecek çalışmaların artırılması araştırmaların hem kalitesini hem de etki alanını genişletebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akdağ, F. G., ve Çankaya, Z. C. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3).

Batık, M. V., ve Kalkan, M. (2017). Evlilikte algılanan sorun çözme becerileri ve evlilik doyumu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(5), 2630-2646.

Bilgen, Ö. (2020). Evlilik uyumunun gebeliğin son üç ayında yaşanan depresyona etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *2*(2), 138-153.

Blanchard, V. L., Hawkins, A. J., Baldwin, S. A., and Fawcett, E. B. (2009). Investigating the effects of marriage and relationship education on couples' communication skills: a meta-analytic study. *Journal of family psychology*, *23*(2), 203.

Bozdoğan, K., ve Sönmez, Ö. F. (2023). Tarih eğitimi üzerine yapılan eğitim araştırmaları makalelerinin bibliyometrik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12*(1), 16-28.

Canel, A.N. (2007). *Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu Ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cihan-Güngör, H. ve Özbay, Y. (2006). Evlilikte Yetkinlik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 79-93.

Culpan, O., and Marzotto, T. (1982). Changing attitudes toward work and marriage: Turkey in transition. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *8*(2), 337-351.

Cüceloğlu, D. (2017). Evlenmeden Önce. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağ, P., ve Yıldırım, İ. (2013). Evlilik Doyumunu Yordayan İlişkisel ve Kişisel Değişkenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(39).

Çapraz, S., ve Ünüsan, N. (2022). Konya İlindeki Bireylerin Evlilik Kalitesinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 52-70.

Çavdar, E. (2021). Yeşil Lojistik: WoS verilerine dayalı bibliyometrik bir analiz (2000-2021). *Econder International Academic Journal, 5*(2), 359-374.

Çelik, E. (2013). Evlilik hoşnutsuzluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 260-272. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5663

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.

Dehghani Champiri, F., and Dehghani, A. (2020). Predicting sexual satisfaction in Iranian women by marital satisfaction components. *Sexual and Relationship Therapy, 38*(1), 37-51.

Dehle, C., and Weiss, R. (1998). Sex Differences in Prospective Associations between Marital Quality and Depressed Mood. *Journal of Marriage and Family*, 60, 1002-1011. https://doi.org/10.2307/353641.

Demirli, C., ve Kendir, M. (2016). Evlilik doyumu üzerinde anne baba tutumunun etkisinin incelenmesi. *Education Sciences*, *11*(3), 96-113.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., and Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research*, *133,* 285-296.

Ellegaard, O., and Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, *105*, 1809-1831.

Eskin, M. (2012). Evlilik terapisi için başvuran çiftlerin evlilik doyumu ve evlilik terapisiyle hakkındaki görüşleriyle ilişkili etmenler. *Klinik Psikiyatri*, *15*(1), 226-237.

Fırat, B. (2021). Evli Bireylerin Duygu Düzenleme Becerileri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim Ve Değişim Dergisi, 4*(1), 111-130.

Fowers, B. J. (1993). Psychology as public philosophy: An illustration of the moral dimension of psychology with marital research. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 13*(2), 124.

Gall, M., Nguyen, K. H., and Cutter, S. L. (2015). Integrated research on disaster risk: Is it really integrated?. *International journal of disaster risk reduction*, *12*, 255-267.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Glenn, N. D. (1991). The recent trend in marital success in the United States. *Journal of Marriage and the Family*, 261-270.

Greenwood, J., Seshadri, A., and Yorukoglu, M. (2005). Engines of liberation. *The Review of economic studies*, *72*(1), 109-133.

Güney, Z., ve Demirli, C. (2021). Uzun Süredir Evli Olan Bireylerin Çatişma Çözüm Stilleri ile Empatik Eğilimleri Arasindaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *4*(2), 245-265.

Güven, N. ve Sevim, S. A. (2007). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve algılanan problem çözme becerilerinin evlilik doyumunu yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 49-61.

Hatami, H., Habi, M. B., and Akbari, A. (2009). Assessing the impact of religiosity on marital satisfaction. *J Military Psychology*, 1(1), 13-22.

Haylı, R. G., Durmuş, E., ve Kış, A. (2017). Investigating the marital satisfaction in terms of gender: A meta-analysis study Evlilik doyumunun cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 3328-3342.

Hotamışlı, M., ve Efe, D. (2015). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi bağlamındaki çalışmaların bibliyometrik analiz ile incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 101-121.

Jackson, J. B.,c Miller, R. B., Oka, M., and Henry, R. G. (2014). Gender differences in marital satisfaction: A meta-analysis. *Journal of marriage and family*, *76*(1), 105-129.

Kalaman, S., ve Çelik, F. (2019). Türkiye'deki evli bireylerin sosyal medya kullanımlarının evlilikleri üzerine etkisi: nitel bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, *13*(19), 424-453.

Kalkan, M., ve Ersanlı, E. (2008). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *8*(3), 963-986.

Kalkan, M., Balcı-Çelik, S., ve Tekin-Çatal, M. (2017). Evlilik Değerleri Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*. *12*(18), 621-636. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12015

Kara, N., Balcı, B. B., ve Araz, A. (2022). Evlilik Kalitesi, Doyumu ve Uyumu Üzerine Çiftlerle Yapılan Boylamsal Çalışmaların Sistematik Derlemesi. *Turk Psikoloji Yazilari*, *25*(50), 56-94.

Karahan, A. S. (2022). Boşanma sürecinde psikolojik müdahaleler üzerine bir derleme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 9*(1), 88-111.

Kışlak, Ş. T., ve Çavuşoğlu, P. Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *9*(9), 61-68.

Kiecolt-Glaser, J. K., and Newton, T. L. (2001). Marriage and health: his and hers. *Psychological bulletin, 127*(4), 472.

Kowal, M., Coll-Martín, T., Ikizer, G., Rasmussen, J., Eichel, K., Studzińska, A., ... and Ahmed, O. (2020). Who is the most stressed during the COVID-19 pandemic? Data from 26 countries and areas. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *12*(4), 946-966.

Kozan, H. İ. Ö. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlığı İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *3*(1), 1-28.

Kürklü, S. (2020). Biyoetik Konusunda Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi; WOS Örneği. *Türkiye Biyoetik Dergisi, 6*(3), 87-99.

Larson, J. H. and Holman, T. B. (1994). Premarital predictors of marital quality and stability. *Family Relations,* 228-237.

Lawrence, E. M., Rogers, R. G., Zajacova, A., and Wadsworth, T. (2019). Marital happiness, marital status, health, and longevity. *Journal of Happiness Studies, 20(*5), 1539-1561.

Malatyalı, M. K., ve Sunal, A. B. (2020). Evli çiftlerde bağlanma boyutları ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide evlilik gücünün aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *35*(85), 65-78.

Manzoli, L., Villari, P., Pirone, G. M., and Boccia, A. (2007). Marital status and mortality in the elderly: a systematic review and meta-analysis. *Social science and medicine*, *64*(1), 77-94.

Merigo, J. M., and Yang, J. B. (2017). A bibliometric analysis of operations research and management science. *Omega*, *73*, 37–48.

Soylu, T. (2025). Evlilik ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1657-1677.
DOI. 10.51460/baebd.1600040

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1657-1677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz, T., ve Tatar, A. (2020). Evlilik Doyumu İle Depresyon, Mutluluk ve Psikolojik İyi Oluş Arası İlişkide Evlilik Süresinin Aracı Rolü. *Humanistic Perspective*, *2*(1), 18-31.
Özabacı, N., ve Körük, S. (2018). Erken dönem uyum bozucu şemalar ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir meta-analiz. 20. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Samsun*.
Özdin, S., and Bayrak Özdin, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International journal of social psychiatry*, *66*(5), 504-511.
Özgüven, İ.E. (2014). *Evlilik ve Aile Terapisi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Öz-Soysal, F.S., Uz-Baş, A. ve Aysan, F. (2016). Evlilik Tutumu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,24*(4), 1951-1964.
Öztürk, C. Ş., ve Arkar, H. (2014). Evli çiftlerde evlilik uyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkiler. *Literatür ve Sempozyum*, *1*(3), 16-24.
Proulx, C. M., Helms, H. M., and Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and family*, *69*(3), 576-593.
Seyran, F. (2021). İşyeri şiddeti çalışmalarının bibliyometrik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(36), 2868-2889.
Soylu, Y., ve Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(43), 44-54.
Soysal, F. Ö., Baş, A. U., ve Aysan, F. (2016). Evlilik beklentisi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1).
Tıraşoğlu, S. E. Ö., ve İpek, M. (2019). Evli bireylerde evlilik uyumu ve benlik algısı arasındaki ilişki. *Aydın Sağlık Dergisi*, *5*(1), 69-92.
Togay, A., ve Bilge, F. (2021). Evli bireyler ve otantiklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *24*(46), 817-830.
Toksöz, İ., ve Kolburan, Ş. G. (2018). Evli bireylerde bağlanma stiller ve bilişsel esnekliğin ilişki doyumuna etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, *4*(2), 17-34.
Tomar, İ. H., Can, G., ve Kölemen, A. N. (2023). Uzak Mesafe Evlilik İlişkilerinde Fedakârlığın Evlilik Doyumu Üzerindeki Dyadic Etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *13*(2), 389-411.
Tönbül, Ö., ve Kocayörük, E. (2021). Evli Bireylerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ve Benlik Farklılaşma Düzeylerinin Evlilik İlişkisi İnançlarını Yordaması. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 1-26.
Tutuş, H., ve Barut, Y. (2021). Evli bireylerde psikolojik dayanıklılık, olumsuz otomatik düşünceler ve evlilik doyumu ilişkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(9), 91-101.
Van Eck, N., and Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*(2), 523-538.
Vemer, E., Coleman, M., Ganong, L. H., and Cooper, H. (1989). Marital satisfaction in remarriage: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 713-725.
Waite, L. J., and Lehrer, E. L. (2003). The benefits from marriage and religion in the United States: A comparative analysis. *Population and development review*, *29*(2), 255-275.
Yıldırım, İ. (1993). Evli bireylerin uyum düzeni. 3P *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi, 1,* (3), 249-257.
Zupic, I. and Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Investigation of the Relationship Between Biophilia Levels and Problem-solving Skills of 60-72 Month-old Children Attending Preschool Education

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Biyofili Seviyeleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Irem Nur DIREK, Undergraduate Student, Yozgat Bozok University, iremnurdirek@gmail.com

Oznur PURTAS SONMEZ, Lecturer, Yozgat Bozok University, oznurpurtas@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 16 September 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 April 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. This study aimed to examine the relationship between biophilia levels and problem-solving skills in 60-72-month-old children attending preschool education. This study was conducted using the correlational screening method, which is a general screening model within the quantitative research methodology. In this study, 305 preschool children aged 60-72 months who were selected by convenience sampling and who continued their education in the central district of Yozgat province participated. 'Biophilia Scale for Preschool Children' and "Problem Solving Skills Scale for Children" were used to collect data within the scope of the study. The data collected within the scope of the research were analysed with SPSS 23.0 package programme. As a result of the data analysis, when the problem-solving skills and biophilia levels of 60-72-month-old preschool children participating in the study were examined according to gender, no significant difference was found between genders. However, the relationship between biophilia levels and problem-solving skills was analyzed, and it was found that this relationship was at a very low level, but not significant. This result may indicate that there is no strong causal relationship between biophilia and problem solving, or that these two variables do not explain each other.
Keywords: Biophilia, Problem solving skills, Preschool

Öz. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık çocukların biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmada nicel araştırma metodolojisi içinde yer alan genel tarama modellerinden korelasyonel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ve Yozgat ili Merkez ilçesinde eğitim-öğretime devam eden 60-72 aylık 305 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasında "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Biyofili Ölçeği" ile "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Veri analizi sonucunda, araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre problem çözme becerileri ile biyofili seviyeleri incelendiğinde, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, biyofili ve problem çözme arasında güçlü bir nedensel ilişkinin olmadığını veya en azından bu iki değişkenin birbirini açıklamadığını gösterebilir.
Anahtar Kelimeler: Biyofili, Problem çözme becerisi, Okul öncesi

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. 1980'lerde Edward O. Wilson tarafından tanıtılan biyofili kavramı, insanların doğayla ve diğer canlı türleriyle içsel bir bağ kurma eğilimini ifade eder (Wilson, 1984). Bu kavram, Grinde ve Patil (2009) tarafından bitkilere ve diğer canlılara duyulan sevgi olarak tanımlanmış, Barbiero (2021) ise hayatla duygusal bir bağ olarak ele almıştır. Biyofili hipotezi, insanların doğaya karşı biyolojik bir çekim gücüne sahip olduğunu ve bu etkileşimlerin insanların refahını önemli ölçüde etkilediğini öne sürmektedir (Kals ve diğerleri, 1999). Doğayla kurulan bağlantının bireylerin yaşamları üzerindeki olumlu etkileri, bir dizi araştırma tarafından ortaya konmuştur. Örneğin, Capaldi ve diğerleri (2014), doğaya olan bağlılığın ruh halini, bilişsel işlevleri ve genel sağlığı iyileştirdiğini göstermiştir. Modern toplumlarda ise doğadan kopukluk sıkça görülmekte ve bu kopukluğun, fiziksel ve psikolojik sağlık üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği vurgulanmaktadır (Kesebir ve Kesebir, 2017). Yapılan çalışmalar, doğaya güçlü bir bağlılık gösteren bireylerin, dikkat, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklerde daha gelişmiş olduklarını göstermiştir (Lumber ve ark., 2017; Barbiero ve diğerleri, 2021). İnsanın doğayla bağlantı kurma yönündeki doğuştan gelen eğilimi olan biyofili, erken çocukluk eğitimi üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle de giderek daha fazla tanınmaktadır. Biyofilinin çocuklara ses, bilim ve doğa hakkında bilgi edinme konusunda ilham vererek etraflarındaki dünyaya dair daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağladığı bulunmuştur (Kristinsdóttir, 2018). Bu bağlamda, insanın doğa ile olan ve biyofili olarak adlandırılan bu derin bağlılığı, çocukların gelişimlerinin çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmekte, özellikle de bilişsel işlevler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Preuss et al., 2019; Lanzaro, 2024).

Bilişsel işlevler, bireyin zihninde gerçekleşen dikkat, bellek, algı, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi yürütücü işlevlerden oluşur. Yürütücü işlevlerin, okul öncesi dönemdeki bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığı ve bu işlevlerin küçük çocukların bilişsel gelişimlerinde merkez olduğu görülmektedir (Blair ve Razza, 2007). Erken yaşta desteklenmesi gereken işlevler arasında yer alan problem çözme becerisi; çocukların karşılaştıkları zorlukları aşabilme yetilerini ifade eder ve yaşamları boyunca başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri, onların gelecekteki başarılarının temelini oluşturur. Çocukların düzenli olarak doğal ortamlarda vakit geçirmelerinin soru sorma, açık uçlu görevleri tamamlama, esnek olma, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri göz önüne alındığında; biyofili seviyesinin artmasının, çocukların problem çözme becerilerine etkili olacağı düşünülmektedir (Wojciehowski & Ernst, 2018). Bu nedenle okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi önemli bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmada biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri ve demografik özellikler (cinsiyet) arasındaki ilişki incelendi ve aynı zamanda biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki ele alındı. Çalışmanın soruları şu şekildedir;

1. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların biyofili seviyeleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

4. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların biyofili seviyeleri problem çözme becerisini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem. Araştırma niceliksel metodolojiye göre korelasyonel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel tarama modeli genel tarama modellerinin bir türüdür. Bu yöntem, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, onları manipüle etmeden, birlikte nasıl değiştiklerine odaklanarak analiz etmeyi içerir (Karasar, 2005; Maison vd., 2021). Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarına kayıtlı 60-72 aylık 305 tane okul öncesi dönem çocukları incelenmiştir. Çalışma kapsamında veriler, "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Biyofili Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ile toplanmıştır. Çocukların biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin varlığı ve şiddeti hakkında bilgi edinmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılır (Chen, 2019). Tüm analizler %95 güven aralığında ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada 60-72 aylık çocukların Biyofili Seviyeleri ve Problem Çözme Becerileri için oluşturulan ölçüm modelleri ve teorik yapısal model incelenmiştir. Analizler uygun istatistik programlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hipotez testleri için $p<.05$ alfa anlamlılık düzeyi benimsenmiştir. Ölçüm modellerini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yapısal modeli test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli analizi için yol analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular. Veri analizi sonucunda, araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının cinsiyete göre problem çözme becerileri ile biyofili seviyeleri incelendiğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, 60-72 aylık çocukların cinsiyete göre biyofili seviyeleri incelendiğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında biyofili seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yılmaz ve Olgan (2017), 105 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yaptıkları çalışmada erkek ve kız çocuklarının biyofili puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Ahmetoğlu (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada da biyofili seviyelerinin cinsiyete bağlı olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, literatürde biyofili seviyelerinin cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların cinsiyete göre problem çözme becerileri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde yapılan incelemeler de benzer sonuçlar ortaya koymaktadır; çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre bir fark olmadığına dair çalışmalar mevcuttur. Güven, Ayvaz ve Göktaş (2019) tarafından 82 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılan araştırmada problem çözme becerilerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Bayrak ve Akkaynak'ın 50 çocukla yaptıkları çalışmada, problem çözme becerilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da benzer şekilde, cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öte

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yandan, literatürde bu sonuçlarla uyumlu çalışmaların yanı sıra, Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından yürütülen bir çalışmada çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin, akranın cinsiyeti ve problem durumunun içeriği gibi faktörlere göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Yine kız çocukların problem çözme becerilerinin erkek çocuklara göre daha iyi olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Walker, Irving ve Berthelsen, 2002). Bu bağlamda literatürde problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur.

Son olarak bu çalışmada biyofili seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin çok düşük düzeyde ancak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, biyofili ve problem çözme arasında güçlü bir nedensel ilişkinin olmadığını veya en azından bu iki değişkenin birbirini açıklamadığını gösterebilir. Ancak Beames, Higgins ve Nicol (2012) ise doğada geçirilen zamanın çocukların doğa sevgisi kazanmalarını, çevre farkındalıklarını geliştirmelerini ve çevre sorunlarına yönelik problem üretebilme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularıyla Beames, Higgins ve Nicol (2012) tarafından yapılan çalışma bulguları arasındaki uyumsuzluk araştırmanın metodolojisi, örneklemin büyüklüğü ve kullanılan ölçüm araçlarının güvenilirliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Introduction

The concept of biophilia, introduced by Edward O. Wilson in the 1980s, refers to the tendency of humans to have an intrinsic connection with nature and other living species (Wilson, 1984). This concept was defined by Grinde and Patil (2009) as love for plants and other living things, and Barbiero (2021) considered it as an emotional connection with life. The biophilia hypothesis suggests that humans have a biological attraction to nature, and that these interactions significantly affect human well-being (Kals et al., 1999). This concept also emphasizes that individuals may develop different emotional attitudes towards natural environments, and that these attitudes may influence their motivation to interact and conserve natural resources (Kals et al., 1999). Considering all these definitions, the concept of biophilia is recognised as an important tool for understanding the depths of the human-nature relationship and evaluating the importance of the connection with the natural world on the quality of life of individuals.

Biophilia, the innate human tendency to connect with nature, is increasingly recognised for its positive impact on early childhood education. Several studies have demonstrated the positive effects of a connection with nature on individuals' lives. For example, Capaldi et al. (2014) showed that engagement with nature improves mood, cognitive functioning and general health. In the research conducted by Sefalı (2019) on the effect of nature education activities on biophilia levels of prospective science teachers, a significant difference was found in favor of the experimental group. A systematic review by Coventry et al. (2021) highlighted that individuals with a greater emotional connection to nature experience enhanced eudaimonic well-being, suggesting that engaging in nature-based outdoor activities significantly contributes to mental health improvements beyond mere exposure to natural environments. This finding is supported by Bratman et al. (2019), who emphasized the importance of natural experiences in enhancing cognitive functioning and emotional well-being, particularly in the context of urbanization, which often diminishes opportunities for such experiences. The restorative effects of nature are further corroborated by Hossain et al., who reported significant improvements in mental health outcomes, including reductions in depressive symptoms and anxiety associated with exposure to natural environments (Hossain et al., 2020). Studies have shown that individuals with a strong attachment to nature are more developed in cognitive abilities such as attention, memory and problem solving (Barbiero et al., 2021; Lumber et al., 2017). It has been determined that individuals who maintain their connection with nature experience less stress and positive effects both mentally and physically (Grahn and Stigsdotter, 2004; Ulrich, Simons, Losito, Fiorito, Miles and Zelson, 1991). Biophilia has been found to inspire children to learn about sound, science and nature, enabling them to develop a deeper understanding of the world around them (Kristinsdóttir, 2018). Sefalı and Köse (2021) also emphasized that it is important to determine the biophilia levels of individuals and increase these levels in order to protect nature and understand the value of living things. These findings emphasise the critical role of the connection with nature on children's well-being and reveal how important rebuilding relationships with the natural environment is for children's health and happiness. In this context, this deep human connection with nature, called biophilia, is associated with various aspects of children's development, especially with positive effects on cognitive functions (Lanzaro, 2024; Preuss et al., 2019).

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cognitive functions encompass executive functions, such as attention, memory, perception, reasoning, decision-making, and problem solving. These executive functions are crucial for cognitive development during the preschool years and are central to the overall cognitive development of young children (Blair and Razza, 2007). The skills acquired during this period help children develop life skills, such as cooperation, communication, and problem-solving, as well as their academic life. It would not be wrong to say that problem-solving skills, which are among the skills that preschool children should gain and support, play a critical role in the following years. Children's problem-solving skills form the basis of their cognitive development and support their social and emotional development (Gaete et al. 2019; Özbey and Köyceğiz 2020; Özkan and Aksoy 2017; Ştefan and Miclea 2013). Problem-solving skills are becoming increasingly critical in our knowledge-based society, enabling students to be successful in their future careers and daily lives (Trilling and Fadel, 2012). Problem solving skills, which are among the functions that need to be supported at an early age, express children's ability to overcome the difficulties they face and have a determining effect on their success throughout their lives. Problem solving skills of preschool children form the basis of their future success.

Nature's role in fostering problem-solving skills is particularly noteworthy. Engaging in natural environments provides children with diverse, dynamic contexts for exploration and learning. Zeng et al. (2017) conducted a systematic review that underscored the positive effects of physical activity on cognitive development, including problem-solving skills. Nature's variable and less constraining qualities encourage children to engage in risk-taking behaviors, make decisions, and solve problems creatively, as noted by Zamani (2016). Sella et al. conducted a systematic review that found that interactions with nature can improve cognitive resources such as attention and working memory, which are essential for problem-solving tasks (Sella et al., 2023). Activities that involve nature observations not only foster a connection with living things, but also enhance cognitive development, as highlighted by Karakaya et al. (Karakaya et al., 2022). This aligns with the principles of biophilia, which posits that humans have an innate connection to nature that can enhance their cognitive development. Considering the skills of children, such as asking questions, completing open-ended tasks, being flexible, analyzing, and problem-solving when children regularly spend time in natural environments, it is thought that increasing the level of biophilia will affect children's problem-solving skills (Wojciehowski and Ernst, 2018). Accordingly, the relationship between biophilia levels and problem-solving skills in children attending preschool education can be considered an important research topic.

This study sought to explore the relationship between biophilia levels and problem-solving skills in preschool children aged 60-72 months. Specifically, the research investigated not only the connection between biophilia levels and problem-solving skills but also how these relationships might vary with demographic characteristics such as gender. This study aimed to address the following questions:

1. Is there a significant difference between the biophilia levels of 60-72-month-old children attending preschool education according to gender?
2. Is there a significant difference between the problem solving skills of 60-72-month-old children attending preschool education according to gender?
3. Is there a significant relationship between biophilia levels and problem-solving skills in 60-72-month-old children attending preschool education?

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

4. Do the biophilia levels of 60-72-month-old children attending preschool education predict problem-solving skills significantly?

Method

Research design

This study employs a correlational survey method within a quantitative research framework. The correlational survey model is a general survey method. This approach entails examining the relationships between two or more variables without altering them, concentrating on how they vary in tandem (Karasar and Yöntemi, 2005; Maison et al., 2021).

Population and sample

In this study, 305 preschool children aged 60-72 months were enrolled in kindergartens of primary schools, independent kindergartens, kindergartens of private primary schools, and private kindergartens in the central district of Yozgat province in the 2023-2024 academic year. Convenience sampling was adopted in this study. The sex distribution of the children included in the study was analyzed, and the results are presented in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics of the Study Group

Variable	Category	Frequency	Percent
Gender	Girl	158	51.8
	Boy	147	48.2
Total		305	100

The study group consisted of 305 preschool children according to the descriptive statistics given in Table 1. Of these, 158 (51.8%) were girls and 147 (48.2%) were boys. When the data in Table 1 were analyzed, it was observed that the numbers of girls and boys were almost equal.

Data collection instruments

Biophilia scale for preschool children

In this study, the Child Biophilia Scale was used as the data collection tool. This scale was originally developed by Rice and Torquati (2013), and includes 11 biophilic and 11 non-biophilic items. The reliability test of the original form found Cronbach's alpha coefficient to be 0.63, and this value was considered reliable. Yılmaz (2017) used a two-way translation method to adapt the scale to Turkish. First, the items were translated into Turkish and then back-translated into English by three experts in the field of early childhood education. Considering the cultural adaptability of the items, the experts agreed to change to an item that was more appropriate in Turkish. The Cronbach's alpha value of the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

adapted measurement tool was 0.68, which indicates a sufficient level of reliability. In addition, the validity of the tool has been confirmed by various researchers (Yılmaz, 2017; Yılmaz and Olgan, 2017).

Problem solving skills scale for children

The Problem Solving Skills Scale for Children (PSSS) was developed by Oğuz and Köksal-Akyol (2015). This is a five-point Likert-type scale consisting of a list of 18 problem situations and 18 drawings appropriate for each problem situation. Each problem was scored on a scale of 0–4. The scoring system was based on the number of solutions provided by the children: 0 points were awarded for no solution, 1 point for one solution, 2 points for two solutions, 3 points for three solutions, and 4 points for more than three solutions. Thus, the score range can vary from 0 to 72, with a higher score indicating higher problem-solving ability. The content validity index of the scale was calculated as 0.99 by the developer of the scale, the reliability coefficient was calculated as 0.86, and the scale had sufficient reliability. The content validity index of the scale was calculated as 0.99 by the developer of the scale, the reliability coefficient was calculated as 0.86, and the scale had sufficient reliability.

Data collection

The scales used were applied simultaneously to 305 children aged 60-72 months attending kindergartens of primary schools, independent kindergartens, kindergartens of private primary schools, and private kindergartens in the central district of Yozgat province in the 2023-2024 academic year.

Data analyses

The findings were derived using statistical methods aligned with the study's sub-objectives. The normality of the continuous variables in the dataset was assessed using skewness and kurtosis values. According to the literature, skewness and kurtosis values typically fall between -2 and +2, with values in this range indicating a normal distribution (Bahri et al., 2021). The values obtained in this study were within the acceptable ranges. Additionally, a sample size exceeding 30 supports the use of parametric tests (Ghasemi and Zahediasl, 2012; Kim, 2024). Parametric tests offer greater statistical power than nonparametric tests (Norman and Streiner, 2008). Consequently, parametric tests were utilized to test the hypotheses, including an independent-sample t-test to determine whether there were significant differences in biophilia levels and problem-solving skills based on gender. The independent-sample t-test compares the means of two independent groups, and is regarded as a robust analysis tool when its assumptions are satisfied (Derrick et al., 2017). Pearson's correlation coefficient was used to examine the strength and direction of the linear relationship between children's biophilia levels and problem-solving skills. This coefficient quantifies the degree of linear relationship between two continuous variables (Chen, 2019). All analyses were performed with a 95% confidence interval and significance level of $p<0.05$. Additionally, both measurement and theoretical structural models concerning biophilia levels and problem-solving skills in children aged 60–72 months were analyzed. The analyses were performed using appropriate statistical software, and a significance level of $p < .05$ was used for hypothesis testing. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to assess the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

measurement models, and structural equation modeling (SEM) and path analysis were employed to evaluate the structural model.

Ethical procedures

This study was approved by the Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, as indicated by decision number 11/26, dated February 21, 2024. Additionally, all required permissions were obtained from the provincial directorate of national education, with authorization dated March 14, 2024, and numbered E-55005497-20-98887303. Parental consent was secured for all children involved in the study, and participation was entirely voluntary, allowing any child to withdraw at any time. The study adhered to confidentiality principles and maintained ethical standards throughout.

Results

Biophilia levels of 60-72 month-old children by gender

It was examined whether there was a significant difference between the biophilia levels of 60-72-month-old children according to gender. In this context, the Biophilia Scale for Preschool Children was applied to the students. Descriptive statistics and *t* test results obtained from the scale are presented in Table 2.

Table 2.
Descriptive Statistics and T-Test Results of the Biophilia Scale for Preschool Children

Gender	*N*	*X*	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Girl	158	7.22	2.05	1.749	305	.081
Boys	147	6.80	2.12			

According to Table 2, the t-test results of Biophilia Levels (Total) show that the mean scores of female students were 7.22 (sd=2.05) and the mean scores of male students were 6.80 (sd=2.12). As a result of the independent sample t-test conducted to determine whether the biophilia levels of children differed significantly according to gender, no statistically significant difference was found ($t(305) = 1.749$; $p>0.05$).

Problem solving skills of 60-72 month-old children by gender

It was examined whether there was a significant difference between the problem solving skills of 60-72-month-old children according to gender. In this context, the Problem Solving Skills Scale (PSSS) was administered to students. Descriptive statistics and t-test results obtained from the scale are presented in Table 3.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 3.
Descriptive Statistics and T-Test Results of Problem Solving Skills Scale

Gender	*N*	*X*	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Girl	158	23.34	8.09	-1.157	305	.24
Boy	147	24.44	8.51			

According to Table 3, when the t-test results of Problem Solving Skills (Total) are analyzed, it is seen that the mean score of female students is 23.34 (sd=8.09) and the mean score of male students is 24.44 (sd=8.51). As a result of the independent sample t-test conducted to determine whether children's problem-solving skills differed significantly according to gender, no statistically significant difference was found (t (305) = -1.157; p>0.05).

Investigation of the relationship between biophilia levels and problem solving skills of 60-72 months old children

Within the scope of the study, the relationship between biophilia levels and problem solving skills of 60-72-month-old children attending preschool education was analysed. Pearson correlation coefficients between children's biophilia levels and problem solving skills are presented in Table 4.

Table 4.
Distribution of the Relationship between Children's biophilia levels and problem-solving skills

	Problem Solving Skills (Total)
Biophilia Levels (Total)	.052*

*p<.05

As shown in Table 4, Pearson correlation analysis was conducted to assess the presence of a significant relationship between biophilia levels and problem-solving skills. The analysis revealed a very weak correlation (.052) between these variables, and this relationship was not statistically significant at p = .05.

Goodness of model fit of measurement models formulated for biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education

In this study, confirmatory factor analysis (CFA) was used for the Biophilia Scale for Preschool Children and Problem Solving Skills for Children (PSPS) to examine the model data fit and factor loadings of the scales. Table 5 presents the model data fit indices for the CFA results of the Biophilia Scale for Preschool Children and Problem Solving Skills for Children (PSPS) scales.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 5.
Model Data Fit Indices for Biophilia and Problem Solving Scales for Children

Scale	Chi-square/sd	RMSEA	*NFI*	*CFI*	*IFI*	*RFI*
Biophilia Scale for Preschool Children	.940	.000	.872	1.000	1.009	.835
Problem Solving Skills for Children (PSPS)	1.351	.034	.917	.977	.977	.904

For the Biophilia Scale, the chi-square to degrees of freedom ratio was below five, and the RMSEA value was under 0.080. Hair et al. (2009) suggest that an RMSEA value less than 0.08 reflects an excellent model fit. Therefore, the RMSEA value for the Biophilia Scale confirms a strong fit for the model. Moreover, CFI and IFI values of 0.95 or above are regarded as indicative of a good fit, while NFI values ranging from 0.80 to 0.90 are considered moderate (Hair et al., 2018; Prudon, 2015; Bentler and Bonett, 1980). Conversely, the Problem-Solving Skills Scale exhibits a chi-square to degrees of freedom ratio greater than five, an RMSEA value exceeding 0.080, and NFI, CFI, and IFI values above 0.95, which also indicates an excellent fit (Hair et al., 2009). Thus, according to the criteria outlined by Jöreskog and Sörbom (1993), it can be concluded that the model and the data are a perfect match for this scale. The factor loadings for the items on the Biophilia Scale are shown in Figure 1, whereas those for the Problem-Solving Skills Scale are presented in Figure 2.

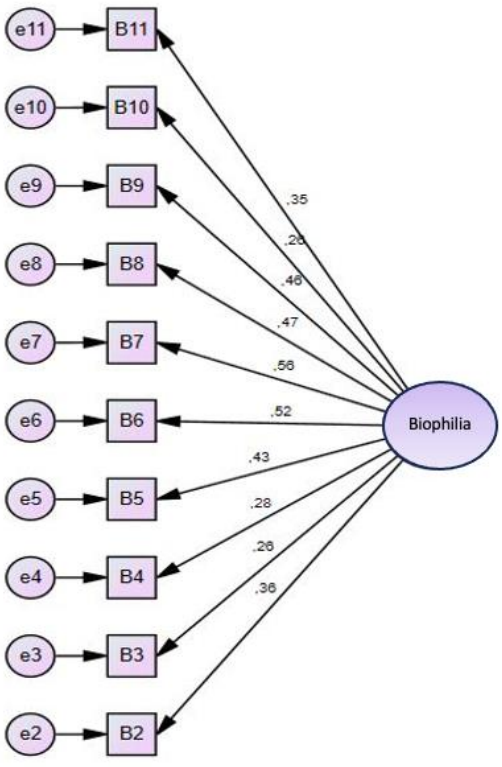


Figure 1. Factor loadings of the items of the biophilia scale

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

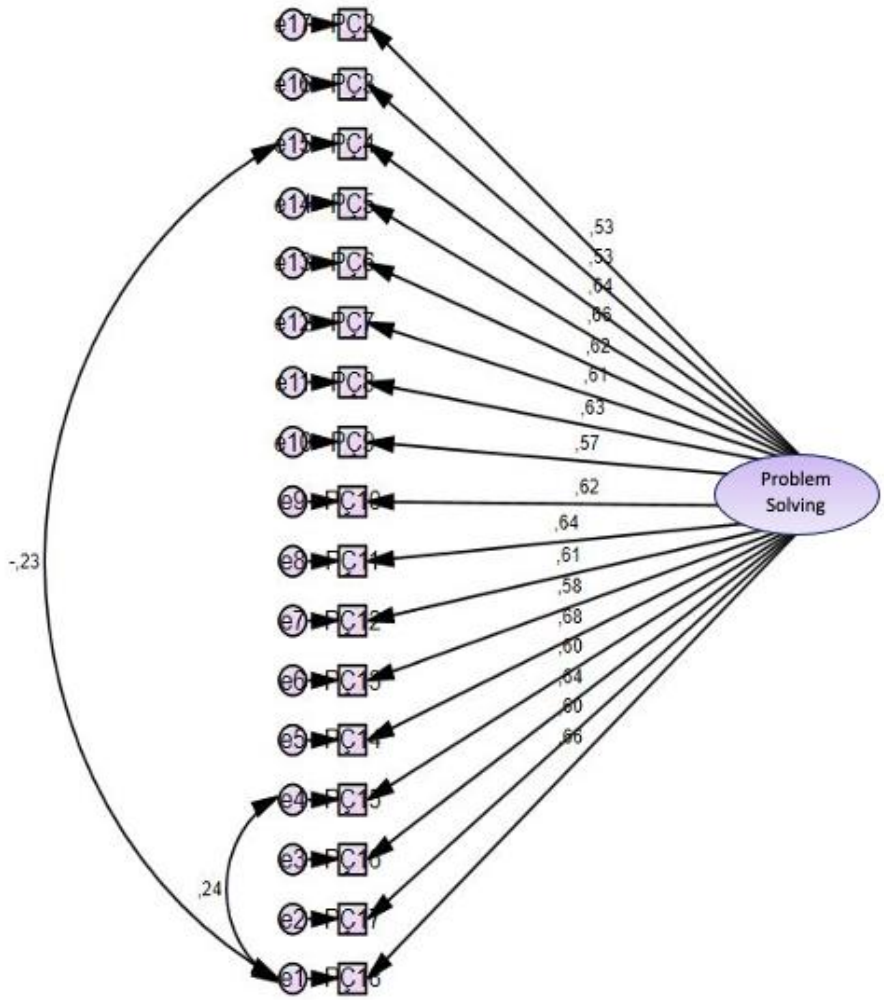


Figure 2. Factor loadings of the items of the problem solving skills scale

The Goodness of the structural model in which biophilia levels predict problem solving skills of 60-72 months old children attending preschool education

After determining the suitability of the measurement model and structural equation model to be tested, the structural model shown in Figure 3 was created to test the research hypothesis. The path diagram of the model is given in Figure 3. Figure 3 shows that biophilia level had no effect on problem-solving skills (estimated std = 0.283, p>0.01). This shows that the biophilia levels of 60-72-month-old children attending preschool education did not predict their problem solving skills.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

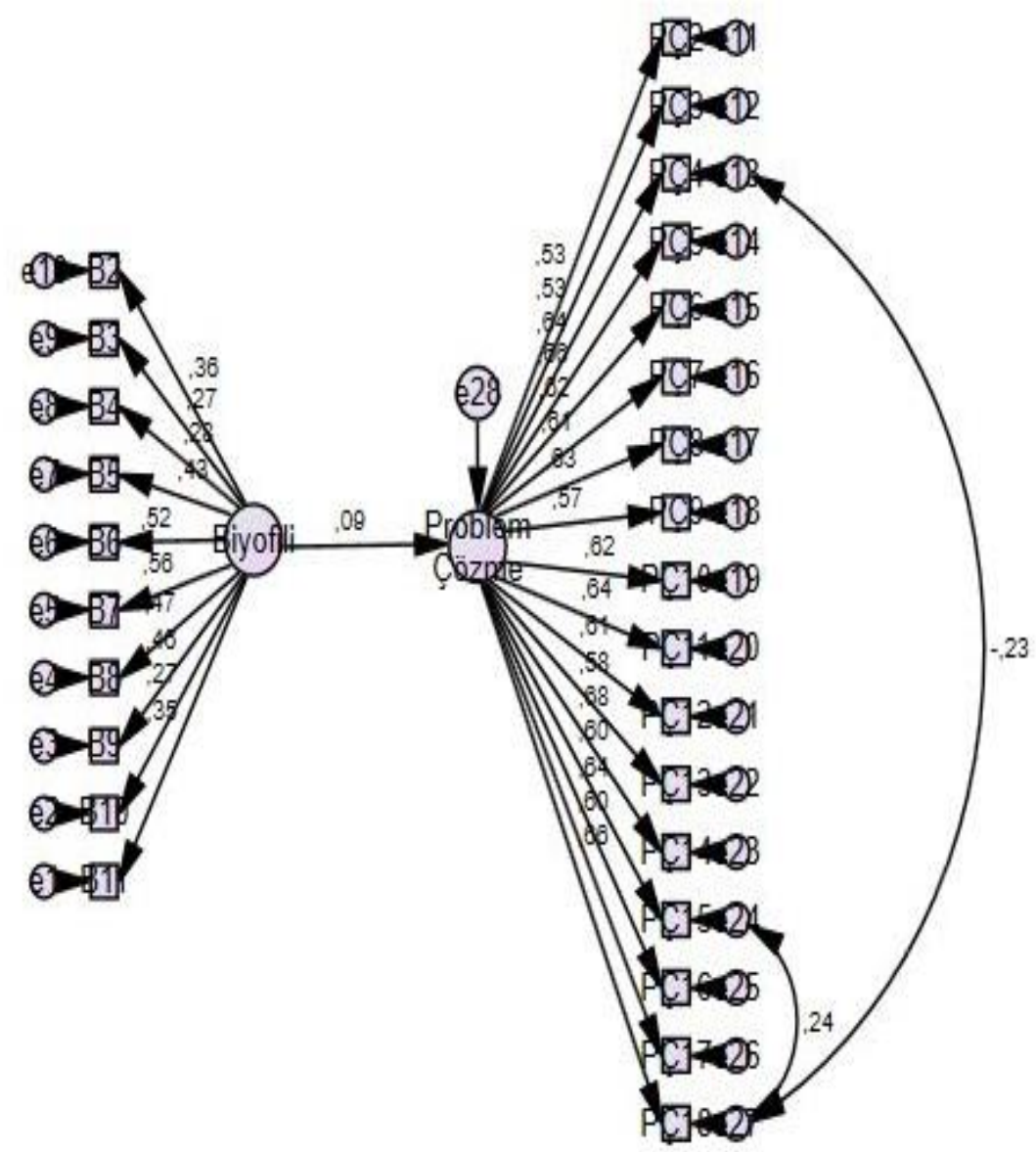


Figure 3. Path diagram of the structural model in which children's biophilia skills predict problem solving skills

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the relationship between biophilia levels and problem solving skills of 60-72-month-old children attending preschool education was examined. The findings obtained are discussed in this section.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

When the biophilia levels of 60-72-month-old children were analysed according to gender, no significant difference was found between genders (Table 2). In the literature, there are various studies examining whether biophilia levels differ according to gender variable. Yılmaz and Olgan (2017) reported that there was no significant difference between the biophilia scores of boys and girls in their study on 105 preschool children. Another study conducted by Ahmetoğlu (2019) found that biophilia levels did not depend on gender. In this context, when the relationship between biophilia levels and gender variables is analyzed in the literature, similar results are obtained. Therefore, it is seen that there are studies supporting the findings of this study. While gender roles can shape how individuals interact with the world, including how they engage with nature, these effects might be less pronounced in early childhood. In the preschool years, children are still forming their social identities and are less likely to exhibit gender-specific preferences for nature or outdoor activities. Socialization processes, which can influence gendered behaviors and attitudes toward nature in later childhood or adolescence, may not be fully developed in children aged 60-72 months. Therefore, any gendered differences in environmental attitudes and preferences may not yet manifest at this age.

When the problem solving skills of 60-72-month-old children were analysed according to gender, no significant difference was found (Table 3). Examinations in the literature reveal similar results; some studies show that there is no difference in children's problem-solving skills according to gender. In the study conducted by Güven, Ayvaz, and Göktaş (2019) with 82 preschool children, it was observed that problem solving skills did not differ in terms of gender. Bayrak and Akkaynak's (2020) study involving 50 children concluded that problem-solving skills did not show a significant difference according to gender. Güven and Kavuncuoğlu (2020) also concluded that there was no significant difference according to gender in their study. In addition to the studies supporting these findings, Walker et al. (2002) found that children's social problem-solving strategies differed according to variables such as the gender of the peer and the content of the problem situation. There are also studies showing that problem-solving skills of girls are better than those of boys (Walker, Irving, and Berthelsen, 2002). In this context, examining the relationship between problem-solving skills and gender in the literature reveals varying results. Consequently, some studies either support or contradict the findings of this study. The differences observed in the literature may be attributed to the diverse content and scope of the measurement tools employed in these studies. It is important to note that, while no gender differences were found in this study, research has shown that problem-solving abilities can vary depending on the context or type of problem. For instance, in certain social or emotional problem-solving scenarios, girls may exhibit more advanced strategies, particularly those involving interpersonal skills. Conversely, boys may demonstrate different approaches in more physically oriented tasks. However, in general, in problem-solving tasks that do not emphasize either of these areas, the results tend to be similar across genders. This variability underscores the complexity of problem-solving skills and suggests that gender differences may emerge only under specific conditions or types of tasks.

Finally, in this study, the relationship between biophilia levels and problem-solving skills was analyzed, and it was found that this relationship was very weak, but not significant (Table 4). This result may indicate that there is no strong causal relationship between biophilia and problem solving, or that these two variables do not explain each other. However, Beames, Higgins, and Nicol (2012) stated that

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

time spent in nature supports children to gain love for nature, develop environmental awareness, and support their ability to produce problems related to environmental problems. The inconsistency between the findings of the study and the findings of the study conducted by Beames, Higgins, and Nicol (2012) is thought to be due to the methodology of the study, the size of the sample and the reliability of the measurement tools used.

Recommendations

This study can be replicated in different age groups and children from various regions. The research relied solely on quantitative data; therefore, incorporating qualitative data could provide additional insights. The scales used may be reassessed by incorporating diverse demographic information. Moreover, different scales can be employed to explore the relationship between biophilia levels and problem-solving skills.

Limitations of the study

There are some limitations that should be considered when interpreting and generalizing the findings of this study. First, the study was limited to 60-72 month-old children who continued their education in the central district of Yozgat province, which limits the generalizability of the results to different sociocultural regions. In addition, although the validity and reliability values of the data collection tools used are acceptable in the literature, the inherent limitations of the measurement tools may affect the reliability of the findings of the study.

Methodologically, the study was conducted within the framework of a correlational model and aimed to reveal the changes between the variables rather than explain the causal relationship. Therefore, definitive conclusions cannot be drawn regarding the mechanisms underlying the relationship between biophilia and problem-solving skills. Although basic demographic variables (age and gender) were considered in the study, other potentially influencing factors, such as the socioeconomic level of the families, the educational status of the parents, and the time children spent in nature were excluded from the evaluation.

This study was conducted using quantitative data-collection methods. The lack of qualitative methods that can provide in-depth information has limited the development of a more comprehensive understanding of biophilia and problem-solving skills. Furthermore, owing to the cross-sectional design of the study, it was not possible to observe the long-term effects of biophilia levels on problem-solving skills or their changes over time.

Finally, children's level of direct interaction with nature was not measured. This may constitute an important gap in our understanding of how biophilia levels are shaped by direct environmental experiences. These limitations require careful evaluation of the study results to provide important guidance for future research.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

Ahmetoğlu, E. (2019). The contributions of familial and environmental factors to children's relationships with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care, 189* (2), 233-243.

Bahri, H., El Mlili, N., Akande, O. N., Kerkeb, A. I., and Madrane, M. (2021). Dataset of Moroccan nursing students' intention to use and accept information and communication technologies and social media platforms for learning. *Data in brief*, *37*, 107230.

Barbiero, G., Berto, R., Venturella, A., and Maculan, N. (2021). Bracing Biophilia: When biophilic design promotes pupil's attentional performance, perceived restorativeness and affiliation with Nature. *Environment, Development and Sustainability*, 1-15.

Bayrak, A., and Akkaynak, M. (2020). The effect of creative drama education in preschool education on emotion regulation and social problem solving skills. *Academic Journal of History and Thought, 7*(2), 1343-1381.

Beames, S., Higgins, P., and Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.

Bentler, P. M., and Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, *88*(3), 588.

Blair, C., and Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

Bratman, G. N., Anderson, C. B., Berman, M. G., Cochran, B., Vries, S. d., Flanders, J., … and Daily, G. C. (2019). Nature and mental health: an ecosystem service perspective. Science Advances, 5(7). https://doi.org/10.1126/sciadv.aax0903.

Capaldi, C. A., Dopko, R. L., and Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *5*, 92737.

Chen, T. Y. (2019). Multiple criteria decision analysis under complex uncertainty: A Pearson-like correlation-based Pythagorean fuzzy compromise approach. *International Journal of Intelligent Systems*, *34*(1), 114-151.

Coventry, P., Brown, J. V. E., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., … and White, P. C. L. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: systematic review and meta-analysis. SSM - Population Health, 16, 100934. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934.

Derrick, B., Russ, B., Toher, D., and White, P. (2017). Test statistics for the comparison of means for two samples that include both paired and independent observations. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, *16*, 137-157.

Gaete, J., Sánchez, M., Nejaz, L., and Otegui, M. (2019). Mental Health Prevention in Preschool Children: study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the I Can Problem Solve (ICPS) Programme in Chile. *Trials*, *20*, 1-14.

Ghasemi, A., and Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, *10*(2), 486.

Grahn, P., and Stigsdotter, A.U. (2004). Landscape planing and stres. Urban Forestry, 2(1), 1- 18.

Grinde, B., and Patil, G. G. (2009). Biophilia: does visual contact with nature impact on health and well-being?. *International journal of environmental research and public health*, *6*(9), 2332-2343.

Güven, Y., and Kavuncuoğlu, M. K. (2020). Examining the relationship between creativity levels and problem solving skills of preschool children. *Journal of Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, 2*(1), 37-53.

Güven, Y., Ayvaz, E., and Göktaş, İ. (2019). Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children/Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *3*(1), 76.

Hair, J. F. (2009). Multivariate data analysis.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. (2018). Multivariate data analysis. Uppersaddle River.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hossain, M., Sultana, A., Ma, P., Fan, Q., Sharma, R., Purohit, N., … and Sharmin, D. F. (2020). Effects of natural environment on mental health: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses.. https://doi.org/10.31234/osf.io/4r3mh.

Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.

Kals, E., Schumacher, D., and Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and behavior*, *31*(2), 178-202.

Karakaya, F., Bozkurt, S., and Yılmaz, M. (2022). Developing preschool students' awareness of living things: fungi in nature. Pedagogical Research, 7(1), em0116. https://doi.org/10.29333/pr/11552

Karasar, N., and Yöntemi, B. A. (2005). Nobel Yayın Dağıtım. *Ankara-2003*.

Kim, S. K., Kim, S., Park, J., Han, E., Kim, H., Choi, Y. G., ... and Kim, K. (2024). Parametric analysis and normality assumption in phase 3 trials with small sample sizes.

Kristinsdóttir, A. (2018). Biophilia and Sustainable Museum Education Practices. *Museum and Society*, *16*(3), 398-413.

Lanzaro, B., and Ucci, M. (2024). Teacher and Parent Perception of Biophilic Conditions in Primary-School Environments and Their Impact on Children's Wellbeing. *Architecture*, *4*(2), 367-389.

Lumber, R., Richardson, M., and Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PloS one*, *12*(5), e0177186.

Maison, M., Darmaji, D., Kurniawan, D. A., Astalini, A., Kuswanto, K., and Ningsi, A. P. (2021). Correlation of science process skills on critical thinking skills in junior high school in jambi city. *Jurnal Penelitian Fisika Dan Aplikasinya (JPFA)*, *11*(1), 29-38.

Norman, G. R., and Streiner, D. L. (2008). *Biostatistics: the bare essentials*. PMPH USA (BC Decker).

Oguz, V., and Akyol, A. K. (2015). Problem Solving Skill Scale (PSS) validity and reliability study. *Çukurova University Journal of Faculty of Education, 44*(1), 105-122.

Özkan, H. K., and Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(67), 125-139.

Özbey, S., and Köyceğiz, M. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies*, *4*(8), 176-189.

Preuss, M., Nieuwenhuijsen, M., Marquez, S., Cirach, M., Dadvand, P., Triguero-Mas, M., ... and Zijlema, W. (2019). Low childhood nature exposure is associated with worse mental health in adulthood. *International journal of environmental research and public health*, *16*(10), 1809.

Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires: a critique. *Comprehensive Psychology*, *4*, 03-CP.

Rice, C. S., and Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children Youth and Environments*, *23*(2), 78-102.

Sefalı, A. (2019). Investigation of the effects of nature education activities on the biophilia levels of pre-service science teachers] (PhD thesis). Atatürk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Erzurum.

Sefalı, A., and Köse, E. O. (2021). The Effect of Nature Education Activities on Biophilia Levels of Science Teacher Candidates. Journal of Science Learning, 4(4), 357-364.

Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Masón, L., and Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: a systematic review. Educational Psychology Review, 35(1). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4

Ştefan, C. A., and Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 382-402.

Trilling, B., and Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley and Sons.

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1678-1696.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ulrich, R.S., Simons, R.F., Losito, B.D., Fiorito, E., Miles, M.A., and Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments, Journal of Environmental Psychology, 11(3), 201-230.

Walker, S., Irving, K., and Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197-209.

Wilson, O. E. (1984). Biophilia. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wojciehowski, M., and Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *6*(1), 3-20.

Yılmaz, S. (2017). Investigation of 5-year-old preschool children’s biophilia and children’s and their mothers’ outdoor setting preferences.

Yılmaz, S., and Olgan, R. (2017). An investigation of preschool children’s affinity towards nature (biophilia). *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *13*(3), 1106-1129.

Zamani, Z. (2016). Young children’s preferences: what stimulates children’s cognitive play in outdoor preschools?. Journal of Early Childhood Research, 15(3), 256-274. https://doi.org/10.1177/1476718x15616831

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Xu, W., Xiang, P., and Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. BioMed Research International, 2017, 1-13. https://doi.org/10.1155/2017/2760716.

Direk, I.N. ve Purtas Sonmez, O. (2025). Investigation of the relationship between biophilia levels and problem-solving skills of 60-72 month-old children attending preschool education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1678-1696.
DOI. 10.51460/baebd.1551045

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

7. Sınıf Sosyal Bilgiler 'Kültür ve Miras' Öğrenme Alanına Yönelik Başarı Testinin Geliştirilmesi[1]

Development of Achievement Test for 7th Grade Social Studies 'Culture and Heritage' Learning Field

Ceylan AKCAN, Dr., ceylanakcan87@gmail.com

Selman ABLAK, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, selmanablak@cumhuriyet.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 28 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

[1]Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Etkinliğe İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, "2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında" yer alan 7. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanına yönelik bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İlinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı 3 devlet ve 1 özel ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir durum örneklemi ile öğrenciler belirlenmiştir. 7. sınıf SBDÖP 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında yer alan 5 kazanıma uygun çoktan seçmeli 42 soru, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra testin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Başarı testinin geçerli ve güvenilir olması için madde analizi yapılmıştır. Madde analizlerine göre, 4 sorunun madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri zayıf çıktığı için testten çıkarılmıştır. Ayrıca soru sayılarının zorluk ve kazanımlar açısından dengeli bir dağılım göstermesi için 13 soru testten çıkarılmıştır. Test genelinde madde güçlük indeks değeri 0,41, madde ayırt edicilik değeri de 0,38 olarak bulunmuştur. Test sorularını iç tutarlılığını tespit etmek için Kr-20 güvenirlik analizi yapılmıştır. Testin Kr- 20 değeri 0,799 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak 25 sorudan oluşan geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış oldukça güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Kültür ve miras, Başarı testi, Madde analizi, Geçerlik ve güvenirlik.

Abstract. In this study, it was aimed to develop an achievement test for the 7th grade "Culture and Heritage" learning area in the "2018 Social Studies Curriculum". Survey design, one of the research methods, was used in the development of the achievement test. The study group of the research consists of 300 students studying in the 7th grade in 3 public and 1 private secondary school in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep Province. The students were selected using convenience sampling from the purposive sampling method. 42 multiple-choice questions appropriate to the 5 learning outcomes in the 7th grade SBSTP 'Culture and Heritage' learning domain was created by the researcher. After the item pool was created, expert opinions were taken for the content and face validity of the test. Item analysis was conducted to ensure that the achievement test was valid and reliable. According to the item analyses, 4 questions were excluded from the test due to poor item difficulty and item discrimination values. In addition, 13 questions were removed from the test to ensure a balanced distribution of the number of questions in terms of difficulty and achievements. The item difficulty index value was found to be 0.41 and the item discrimination value was found to be 0.38. Kr-20 reliability analysis was performed to determine the internal consistency of the test questions. The Kr-20 value of the test was found to be 0.799. As a result, a highly reliable achievement test consisting of 25 questions with proven validity and reliability was developed.
Keywords: Social studies, Culture and heritage, Achievement test, Item analysis, Validity and reliability.

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. There are a limited number of achievement tests for 7th graders in the learning area of Culture and Heritage in the Social Studies Curriculum. In this respect, in this study, it was aimed to develop an achievement test with proven validity and reliability according to the achievements of the unit "Journey to Turkish History" in the learning area of Culture and Heritage in the 7th grade.

Method. Survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 300 students studying in the 7th grade in 3 public and 1 private secondary schools in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep Province in the 2023-2024 academic year. The students were selected using convenience sampling from the purposive sampling method. It was developed in accordance with the learning outcomes in the 7th grade social studies course "Culture and Heritage" learning area. Development stages of achievement test; 1) Literature review, 2) Listing of Outcomes, 3) Creation of the item pool, 4) Implementation, 4) Determination of questions, 5) Obtaining expert opinions, 6) Substance analysis, 7) The test questions were finalized in eight steps. As the first step in the development of the achievement test, the literature was reviewed and achievement tests in the field of social studies were examined. There are a limited number of studies in the 7th grade in the learning area of Culture and Heritage in the Social Studies Curriculum (SSCLC). In this respect, 42 multiple-choice questions appropriate to the 5 learning outcomes in the 7th grade CPSP 'Culture and Heritage' learning domain were created by the researcher. While preparing the questions, attention was paid to write a balanced number of questions from each outcome.

After the item pool was created, it was presented to the opinions of 2 field experts, 1 measurement and evaluation expert and 3 social studies teachers in order to check whether the questions were distracting, appropriate for the grade level, and whether they met the objective in terms of achievement.

Item analysis was conducted to ensure the validity and reliability criteria of the achievement test. The answers given by the students to the questions were entered into the Excel program, and the correct answers were given a score of 1 and the incorrect answers were given a score of 0. Students' scores from the test were calculated and ranked from highest to lowest. The upper and lower groups of 81 students were determined by taking 27% of the students' highest and lowest scores, and the remaining 46% were not included in the calculation. "Item difficulty indices and item discrimination" values of the lower and upper groups were calculated. The item difficulty index value is used to determine the difficulty level of the items and to find the correct respondents to the test items. Item discrimination is done to determine the rate at which the known and unknown items are separated. Then, Kr20 reliability coefficient was calculated to test the reliability of the items.

Results and Conclusion. In this study, "item difficulty and item discrimination" analyzes were conducted for the validity of the achievement test. The scores of the students were calculated and the lower and upper groups were determined. Questions S11, S16, S27, S41 were excluded from the test because of poor item difficulty and item discrimination. Questions S4, S7, S10, S12, S17, S19, S22, S23, S24, S32, S34, S37, S40 were also removed from the test to ensure a balanced distribution of the number of questions in terms of difficulty and outcomes. The final version of the test consisted of 25 questions with proven validity, high item discrimination and medium difficulty. If there is a significant

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

difference between "item difficulty index values" in achievement tests, the Kr-20 formula is used to determine the internal consistency of the test. The correct answers given by the students to 42 questions were given a score of 1 and the incorrect answers were given a score of 0 and entered into the Excel program. Variance values of p and q were calculated in the program. The Kr20 value was calculated with the given values and found to be 0.799. The calculated Kr20 value is within the reference value range and is found to be highly reliable.

First, the studies in the literature were examined and a balanced distribution of questions was tried to be made in accordance with the five learning outcomes in the relevant learning area. An item pool of 42 multiple-choice questions was created. Expert opinions were taken for the content and face validity of the items. Necessary arrangements were made in line with the suggestions of expert opinions. Subsequently, item analyses were conducted. Two criteria are used in item analysis. "Item difficulty indices and item discrimination values" were calculated for all and all questions of the test. The item difficulty index value was found to be 0.41 and the item discrimination value was found to be 0.38. The test questions were found to be within the given reference range, of medium difficulty and with very good discrimination. Kr-20 reliability analysis was conducted to determine the internal consistency of the test questions. The Kr- 20 value of the test was found to be 0.799. The reliability coefficient of the test was found to be quite reliable within the desired reference range. As a result of the item analysis values found in the study, 17 items were removed from the test in order to show a balanced distribution in terms of difficulty and achievements throughout the test. As a result, a highly reliable achievement test consisting of 25 questions with proven validity and reliability was developed. Based on this research, suggestions for future studies are presented below:

- Achievement tests can be developed at different grade levels related to other learning areas in the program.
- In order to prove the validity and reliability of the study again, test analyzes can be repeated with different sample groups in other provinces.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Toplumla iç içe bir ders olan ve bireyleri doğrudan etkileyen sosyal bilgiler, disiplinler arası ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması sebebiyle tarih ve coğrafya gibi disiplinleri tanımlamaktan daha zordur (Doğanay, 2002). Bu kapsamda sosyal bilgiler üzerine pek çok tanımlamanın yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlamalardan birinde sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi maksadıyla öğrencilere, toplumsal yaşama yönelik esas alınan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin ediniminin sağlandığı bir çalışma alanı olarak ifade edilmiştir (Erden, 1996). Bir başka çalışmada ise, eğitim programına yönelik belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla kişi ve toplumla ilişkili disiplinlerin bir araya getirildiği, bireylerin fiziksel ve sosyal dünyaya hazırlandığı bir ders programı olarak nitelendirilmiştir (Doğanay, 2003). Turan ve Karasu Avcı'nın (2018) çalışmasında ise; tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk gibi birçok disiplinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir ilk ve ortaokul müfredat dersi olarak tanımlanmıştır. Öztürk (2012), sosyal bilgileri *"Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen. Ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır."* şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalar ışığında sosyal bilgiler; bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak etkili vatandaş olabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması kapsamında farklı disiplinlerden faydalandığı bir öğretim programı olarak da belirtilebilir.

Kuş, Merey ve Karatekin (2013), sosyal bilgiler ders programı ile bireylerin toplumsal yaşamlarında kolaylıklar sunduğunu ayrıca kültürel geleneğin sürdürülmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının esas hedefi, bireylere vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmaktır (Aykaç, 2007). Bu aşamada edebiyat, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset bilimi gibi farklı sosyal bilim dallarından faydalanmaktadır (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersinin faydalandığı bilimlerden biri de tarih bilimidir.

Tarih, en genel haliyle geçmişi inceleyen bilim dalı olarak tanımlansa da Dilek (2007) insanların geçmişe ilişkin eylemlerinin anlaşılarak yorumlanmasını sağlayan bir bilim dalıdır (Demircioğlu, 2020). Tarih bilimi, bireylerin kendi kimliğini tanımalarına ve yaşanılan toplumun kültürel ögelerinin öğrenilmesine katkı sağlayarak atalardan kalan mirasın anlaşılması ve korumasına yönelik bilinç geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda kişiler, yaşadıkları coğrafyanın varoluşundan bulundukları zamana kadar hangi aşamalardan geçtiğini, var olduğu toplumun bir parçası olarak kimlerin nasıl bir bedel ödediğini anlamayı öğreneceklerdir (Turan ve Ulusoy, 2013). Tarih biliminin vatandaşlık eğitimi açısından da önemli bir yerde bulunduğu söylenmektedir. Bu açıdan tarih konularındaki öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile öğrenciler gerek kendi ülkeleri hakkında bilgi sahibi olmakta gerekse başka ülkelerin tarihi ile ilgili bilgileri öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Bu sayede vatandaşlık eğitiminin önemli hedeflerinden olan kültürel mirasın bir sonraki nesillere aktarımı gerçekleşmiş olmaktadır (Öztürk, 2012). Her bilginin olduğu gibi tarih öğretiminin ilk kaynağının aile olduğunu söyleyebiliriz. Fakat okuldaki öğretim sürecine bakıldığında ise konusu ve özellikle öğrenme alanı itibariyle sosyal bilgiler dersinin ön plana çıktığı belirtilebilir. Sosyal bilgiler dersi içerik olarak tarih konularına yer vermekte ve bu durumu çoğunlukla 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı ile gerçekleştirmektedir (MEB, 2018).

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

'Kültür ve Miras' öğrenme alanı, tarih odaklı bir içeriğe sahip olmasına rağmen kültür ve kültürel mirası temele almakta ve ön planda tutma gayesinde bulunmaktadır. Kültür ve kültürel mirasa öncelik verme ile amaçlanan, kültürün korunarak geliştirilmesini sağlayan milli bir bilinç elde etmektir (MEB, 2018). Dolayısıyla ülkemizin kültürel dokusunun korunması ve gelecek nesillere aktarılması için kültürel ögelerin bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kültür ve kültürel mirasa yönelik bilgileri ne derece öğrendiğini belirleyebilmek içinse açık uçlu sorular, anketler, boşluk doldurma soruları, doğru yanlış, eşleştirmeli, iki aşamalı, kısa yanıtlı ve çoktan seçmeli testler ile ölçekler, sözlü ve yazılı sınavlar gibi birtakım ölçme araçları kullanılmaktadır (Şimşek, 2007). Bu ölçme araçlarından biri de çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı başarı testleridir. Başarı testleri, öğrencilerin bilgi seviyelerini, öğrenme düzeylerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmaktadır (Özcan, Koca ve Söğüt, 2019; Şahin, Başkurt ve Deringöl, 2023).

Birçok ülkede başarı testleri eğitim sisteminin etkililiğini göstermektedir. Öğrencilerin aldıkları eğitim ile edinmeleri beklenilen bilgi ve becerilere ne derecede ulaşıldığı, başarı testlerinden elde edilen verilerle doğru orantılıdır. Başarı testleri ile öğrencilerin dersler üzerindeki durum tespiti yapılabilmekte ve olası eksikliklerin önüne geçilebilmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin başarısızlıkları ve eksiklikleri olması halinde duruma daha çabuk müdahale edilebilmekte ve başarısızlığa karşı gerekli önlemlerin alınması söz konusu olmaktadır (Çakan, 2003). Haladyna (1997), başarı testlerinin öğrencilerin başarılarını ölçmede etkili bir geleneksel bir ölçme aracı olarak kullanıldığını ve bu görüşün felsefi temellere dayandığını ifade etmiştir. Bu görüşe göre, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testinin ölçme aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin ders başarılarını olumlu olarak etkilediğini düşünülmektedir.

Bu anlamda başarı testleri önemli kabul edilen ölçme araçları arasında yer almaktadır. Sosyal bilgilerde ünite ve öğrenme alanlarına ilişkin geçerliği ve güvenirliği hesaplanmış başarı testleri literatür üzerinde incelendiğinde; Altınışık ve Orhan, 2002; Yeşiltaş, 2006; Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2007; Arın ve Deveci, 2008; Oğuz, 2008; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Oruç, 2010; Yeşiltaş, 2010; Ersozlu ve Kazu, 2011; Yılmaz ve Çolak, 2012; İbrahimoğlu ve Öztürk, 2013; Tokcan ve Alkan, 2013; Uçar ve Karakuş, 2017; Avcı ve Gümüş, 2020; Şentürk, 2020 vb. olmak üzere pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat bu çalışmalar yayın haline dönüştürülmemiştir. Demir ve Şenyurt'un (2021) yılında yapmış oldukları 'Kültürel Miras Akademik Başarı Testi (KMABT): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması' isimli çalışmada ise geçerlik ve güvenirlik testleri yapılan başarı testi yayın haline dönüştürülmüştür. Bu kapsamda alanda geliştirilmiş olan bu çalışma, başarı testlerinin yayın haline getirilmesi hususunda örnek teşkil etmektedir. Bunun dışında yayın haline dönüştürülmüş herhangi bir başarı testi çalışmasına ise rastlanmamıştır. Yapılan çalışma alanda bu tür çalışmalara ışık tutacağı için önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bir olay, durum, birey ve nesneyi kendi koşulları içinde olduğu hali ile tanımlamak için kullanılmaktadır (Karasar, 2020). Creswell (2012) tarama desenini, bir grup veya tüm insan topluluğunun tutum, görüş, davranış eğilimlerini belirlemek için kullanılan istatistiksel araştırma prosedürleri olduğunu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ifade etmiştir. Bu çalışma da ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Kültür ve Miras" öğrenme alanına yönelik bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoktan seçmeli testler aracılığıyla öğrenme düzeylerinin belirlenilmesi için tarama modeli tercih edilmiştir (Kurt, Aydın ve Bekereci, 2023).

Çalışma grubu

Bir araştırmada örneklem parametresinin oluşturulabilmesi, olasılık temeline oturtulmuş, yansızlık ilkesine uygun olarak belirlenmiş örneklem ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple olasılık temelli seçilmeyen gruplar için örneklem ifadesinin yerine çalışma grubu ifadesinin kullanımı tercih edilmektedir (Balcı, 2006). Bu açıdan araştırmada çalışma grubu ifadesi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İlinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı 3 devlet ve 1 özel ortaokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir durum örneklemi ile öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmacı uygulama yapılacak okulları belirlerken kolay ulaşabildiği, zaman ve maliyet açısından avantajlı gördüğü, kendisine zaman ve pratiklik kazandırdığı için bu örneklem tipini seçmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Canbazoğlu Bilici'ye (2019) göre, örneklem büyüklüğünün ölçek ve başarı testlerinde yer alan madde sayısının 10 katı olması ideal olarak görülmektedir. Yürütülen çalışmaların bu kriterlere uygun olarak davranılması önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında 25 sorudan oluşan başarı testi, soru sayısının 12 katı olacak şekilde örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğü alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında yeterli olarak görülmektedir.

Başarı testi geliştirme aşamaları

Araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer alan kazanımlara uygun olarak geliştirilmiştir. Başarı testinin gelişim aşamaları; Literatür taranması, kazanımların listelenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uygulama yapılması, soruların belirlenmesi, uzman görüşlerinin alınması, madde analizlerinin alınması, test sorularına son halinin verilmesi şeklinde sekiz adımda gerçekleştirilmiştir.

Eğitim programlarının etkililiğini tespit etmek ve öğrencilerin başarılarını ölçmek açısından başarı testlerinden yararlanılmaktadır. Bu açıdan ilgili öğrenme alanında yer alan kazanımların ölçülmesi ve yorumlanması için bu kazanımlara uygun soruların hazırlanması gerekliliğinden söz edilmektedir (Üçüncü ve Sakız, 2020).

Başarı testi geliştirilme aşamalarından ilk basamak olarak alanyazın taranmış, sosyal bilgiler alanı ile yapılmış başarı testleri incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) yer alan 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında 7. sınıflara yapılmış sınırlı sayıda başarı testleri bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmada 7. sınıf SBDÖP yer alan Kültür ve Miras öğrenme alanında "Türk Tarihine Yolculuk" ünite kazanımlarına göre geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci başarılarını ölçmede kısa yanıtlı sorular, boşluk doldurma, doğru ve yanlış test soruları, açık uçlu soru tipleri vb. ölçme araçları kullanılmaktadır (Balcı ve Tekkaya, 2000). Yıldırım Suna, Güzel ve Benzer (2023), ölçme araçları arasında çoktan seçmeli test tipinin en sık

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve en güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bu test tipinin objektif olmasının önemli olduğunu yani kişiye ve zamana göre değişiklik göstermemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bildik (2023), özellikle başarı testleri için çoktan seçmeli soru tipinin çok sık kullanıldığını ve hem öğrenci hem de testi hazırlayan araştırmacılar açısından avantajlı görüldüğünü belirtmiştir. Alınyazında bu görüşlerden de hareketle, hazırlanan bu çalışmada başarı testi için çoktan seçmeli soru tipi tercih edilmiştir. Çalışmada, 7. sınıf SBDÖP 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında yer alan 5 kazanıma uygun çoktan seçmeli 42 soru, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken her bir kazanımdan dengeli sayıda soru yazmaya dikkat edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.
Kazanımlara göre soru dağılımları

Öğrenme Alanı	**Kazanımlar**	**Soru Dağılımları**
Kültür ve Miras	SB.7.2.1. "Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar."	S1, S2, S3, S5, S6, S8, S9, S34, S36, S37
	SB.7.2.2. "Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder."	S35, S38, S18, S17, S15, S13, S12, S7
	SB.7.2.3. "Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar."	S29, S26, S25, S24, S23, S21, s20, S19
	SB.7.2.4. "Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur."	S40, S41, S42, S32, S28, S27, S22, S4,
	SB.7.2.5. "Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir."	S14, S31, S30, S33, S39, S11, S16, S10,
Toplam		**42**

Madde havuzu oluşturulduktan sonra soruların çeldiriciliği, sınıf düzeyine uygunluğu, kazanım açısından amacı karşılayıp karşılamadığının kontrolünün sağlanması için 2 alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 3 sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2.
Uzmanların demografik bilgisi

Cinsiyet	**Mesleki Kıdem**	**Mesleki Durumları**	**Uzmanlı Alanları**
Erkek	17	Prof. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	13	Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	10	Dr. Öğr. Üyesi	Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi
Erkek	9	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Erkek	8	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Kadın	15	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Kadın	10	Türkçe Öğretmeni	Türkçe Öğretmenliği
Kadın	12	Türkçe Öğretmeni	Türkçe Öğretmenliği

Uzmanların dönütleri sonucunda sorular madde havuzundan çıkarılmamış sadece sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra maddelerin dil ve anlatım açısından kontrolünün sağlanması için başarı testi 2 Türkçe uzmanının görüşüne sunulmuştur (Tablo 2). Uzman

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görüşlerine göre 42 sorunun düzenlemeleri yapılarak kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizi

Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin sağlanması için madde analizi yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Excel programına girilmiş, doğru vermiş oldukları cevaba 1, yanlış verdikleri cevaba 0 puanları verilmiştir. Testten aldıkları puanlar hesaplanmış, öğrencilerin puanları en yüksekten en aza kadar sıralanmıştır. Öğrencilerin en yüksek ve en az puanlarının %27'si alınarak 81 kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiş, geriye kalan %46'lık grup hesaplamaya dahil edilmemiştir. Öncelikle belirlenen alt ve üst grupların madde güçlük indeks değerlerine bakılmıştır. Madde güçlük indeks değerleri Pi= n(üst)+ n(alt)/N formülüne göre hesaplanmıştır. Pi; madde güçlük indeksi, n(üst); maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı, n(alt); maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı, N; üst grup ve alt grup öğrencilerin sayısıdır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Madde güçlük indeks değeri, maddelerin zorluk derecesini tespit etmek ve test maddelerine doğru yanıt verenleri bulmak için yapılmaktadır. Madde güçlük indeksi 0-1 değer aralığında olmalıdır. Güçlük indeks değeri 0'a yakın olduğunda maddenin zor olduğuna, 1'e yakın olduğunda ise maddenin kolay olduğuna işaret etmektedir (Soylu, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Daha sonra alt ve üst grupların madde ayırt edicilik değerlerine bakılmıştır. Madde ayırt edicilik ise bilenle bilinmeyenin hangi oranda ayrıldığını tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Madde ayırt edicilik değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Madde ayırtedicilik indeksi hesaplamalarında; bir maddeden elde edilen puanlar ile toplam test puanları arasında korelasyon katsayılarından yararlanılmaktadır. Madde ayırt edicilik değerinin fazla olması testin geçerliğini arttırmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014). Madde ayırt edicilik değerleri Rjx= n(üst)-n(alt)/n formülüyle hesaplanmıştır. Rjx; madde ayırt edicilik gücü, n(üst); maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı, n(alt); maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı, n; üst ya da alt gruptan herhangi birinin eleman sayısı (grupların sayısı birbirine eşittir.) (Büyüköztürk vd., 2021; Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Başarı testlerinde iç tutarlılığın güvenirlik değerlerinin hesaplanmasında KR20 ve KR21 katsayılarına bakılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Fakat bir başarı testinde her bir soru aynı güçlükte ise KR21 katsayısı formülü, farklı güçlükte ise KR20 katsayısı formülü kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu açıdan araştırmada yer alan testte yer alan maddelerin güçlük değerleri farklı olduğundan dolayı maddelerin güvenirliğini test etmek için Kr20 güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik hesaplanmaları yapılmış, madde analiz süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Geçerliğe ilişkin bulgular

Madde analizlerini yapmak ve maddelerin özelliklerini belirlemek için istatistiki yöntemlerden madde ayırt edicilik değerleri ve madde güçlük indeksleri sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2021). Bu araştırmada başarı testinin geçerliliği için "madde güçlük ve madde ayırt edicilik" analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin testten almış oldukları puanlar hesaplanmış alt ve üst gruplar belirlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Alt ve üst grupların madde havuzundaki 42 soruya vermiş oldukları cevapların "madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik değerleri" Tablo 3'te verilen formüllere göre hesaplanarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2.
Soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri

Soru Sayısı	Üst Grup	Alt Grup	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Soru Sayısı	Üst Grup	Alt Grup	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik Değeri
S1	65	46	0,69	0,23	S22	31	13	0,27	0,22
S2	61	24	0,52	0,46	S23	26	10	0,22	0,20
S3	66	30	0,59	0,44	S24	37	19	0,35	0,22
S4	52	16	0,42	0,44	S25	50	17	0,41	0,41
S5	52	10	0,38	0,52	S26	74	12	0,53	0,77
S6	69	29	0,60	0,49	S27	24	22	0,28	0,02
S7	54	23	0,48	0,38	S28	66	24	0,56	0,52
S8	63	24	0,54	0,48	S29	63	17	0,49	0,57
S9	65	18	0,51	0,58	S30	64	16	0,49	0,59
S10	35	13	0,30	0,27	S31	70	30	0,62	0,49
S11	15	16	0,19	-0,01	S32	47	20	0,41	0,33
S12	40	21	0,38	0,23	S33	41	9	0,31	0,40
S13	63	27	0,56	0,44	S34	28	11	0,24	0,21
S14	70	22	0,57	0,59	S35	56	10	0,41	0,57
S15	31	20	0,31	0,14	S36	54	13	0,41	0,51
S16	32	19	0,31	0,16	S37	42	15	0,35	0,33
S17	40	20	0,37	0,25	S38	49	7	0,35	0,52
S18	49	13	0,38	0,44	S39	49	12	0,38	0,46
S19	43	12	0,34	0,38	S40	40	11	0,31	0,36
S20	39	16	0,34	0,28	S41	30	15	0,28	0,19
S21	76	25	0,62	0,63	S42	34	6	0,25	0,35

Tablo 4'e göre grupların "madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik değerlerinin" genel olarak 0,20 üzerinde olduğu görülmektedir. S11'in negatif bir değer alarak "madde ayırt ediciliğinin" çok düşük olduğunu göstermektedir. Soruların "madde güçlük indeks değerine ve madde ayırt edicilik indeksine" göre verilen referans aralıklar ve değerlendirmelere Tablo 5 ve Tablo 6' da yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Madde güçlük indeksleri

Madde Güçlü İndeks Değeri (p)	**Soru sayısı**	**Soru Numarası**	**Sorunun Değerlendirilmesi**
0,19 ve altı	1	S11	Çok zor
0,20- 0,39	21	S5, S10, S12, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S22, S23, S24, S27, S33, S34, S37, S38, S39, S40, S41, S42	Zor
0,40- 0,59	16	S2, S3, S4, S7, S8, S9, S13, S14, S25, S26, S28, S29, S30, S32, S35, S36	Orta güçlükte
0,60-0,79	4	S1, S6, S21, S31	Kolay
0,80-1		-	Çok kolay
Toplam	42		

Büyüköztürk vd. (2021) çalışmasından uyarlanmıştır.

Tablo 5'e göre madde güçlük indeks değerlerinin test genelinde zor (21) ve orta güçlükte (16) olduğu görülmektedir. 1 soru çok zor, 4 soru ise kolay olarak belirlenmiştir. Referans aralığında çok kolay olarak değerlendirilen soru bulunmamaktadır.

Tablo 4.
Madde ayırt edicilik değerleri

Madde Ayırt Edicilik Değerleri	**Soru Sayısı**	**Soru Numarası**	**Sorunun Değerlendirilmesi**
0,40 ve üzeri	22	S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S13, S14, S18, S21, S25, S26, S28, S30, S31, S33, S35, S36, S38, S.39	Çok iyi, kaliteli bir soru
0,30 – 0,39	6	S7, S19, S32, S37, S40, S42	Oldukça iyi bir madde ama yine de geliştirilebilir
0,20-0,29	9	S1, S10, S12, S17, S20, S22, S23, S24, S34,	Orta düzeyde bir madde düzeltilmeli
0,00-0,19	4	S15, S16, S27, S41	•Ayırt ediciliği zayıf •Teste bir katkısı olumlu olduğu söylenemez •Ancak bu tür maddelerin çıkarılması kapsam geçerliliğini düşürebilir. Bu nedenle düzeltilmeli- geliştirilmeli ya da çıkarılmalıdır.
Negatif Değerler	1	S11	Çok kötü bir maddedir. Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Toplam	42		

Büyüköztürk vd. (2021) çalışmasından uyarlanmıştır.

Tablolara göre S11, S16, S27, S41 sorularının "madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri" zayıf çıktığı için testten çıkarılmıştır. Soru sayılarının zorluk ve kazanımlar açısından dengeli bir dağılım göstermesi için S4, S7, S10, S12, S17, S19, S22, S23, S24, S32, S34, S37, S40 soruları da testten

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkarılmıştır. Testin son hali madde analiz değerleri ve ilgili öğrenme alanında yer alan kazanımı veren, 25 sorudan oluşan geçerliliği ispat edilmiş madde ayırt ediciliği yüksek, orta güçlükte sorulardan oluşmaktadır.

Güvenirliğe ilişkin bulgular

Başarı testlerinde "madde güçlük indeks değerleri" arasında anlamlı bir farklılık görülürse, testin iç tutarlılığının tespit etmek amacıyla Kr-20 formülünden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Öğrencilerin 42 soruya vermiş olduğu doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 puanları verilerek Excel programına girilmiştir. Programda p ve q varyans değerleri KR-20 formülüne göre hesaplanmıştır.

KR-20= (k/k-1) *[1-(Toplam p*q/ $\sigma^{2)}$]

k = Soru Sayısı

p = Soruyu doğru cevaplayanların oranı

q = Soruyu yanlış cevaplayanların oranı

σ^2 = Cevaplayanların toplam puanlarının varyansı

Tablo 5.
Kuder- Richardson güvenirlik katsayı değerleri

K	p x q	σ^2
42	9,43	42,87

Tablo 7'de verilen değerlerle Kr2-0 değeri hesaplanarak 0,799 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerleri; 0,00 <α <0,40 ise ölçek güvenilir değildir, 0,40 <α <0,60 ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür, 0,60 < α < 0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir, 0,80 < α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir şeklinde yorumlanmaktadır (Karagöz 2014). Başarı testi için hesaplanan Kr-20 değeri verilen referans değer aralığında olup oldukça güvenilir olarak tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 7. sınıf SBDÖP'da yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanında "Bir Kahraman Doğuyor" ünitesi için başarı testi geliştirilmek amaçlanmıştır. Alanyazın tarandığında sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan başarı testlerinin genellikle tez çalışmalarında (Hayta, 2022; Karalı, 2022; Köse, 2023; Pala, 2020; Ünal, 2023; Yılmaz, 2022) yapıldığı görülmüştür. Fakat bu çalışmaların yayınlanmadığı tespit edilmiştir. Özellikle alanyazında 7. sınıflara yönelik "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yayınlanan başarı testiyle karşılaşılmamıştır. Bu durum alanyazındaki boşluğu doldurmak ve başka çalışmalara katkı sunması adına teşvik edici olarak görülmüştür.

Araştırmada ilk önce alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiş ilgili öğrenme alanında yer alan beş kazanıma uygun dengeli bir soru dağılımı yapılmaya çalışılmıştır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan 42 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri yapılırken iki ölçüt kullanılmaktadır. Testin sorularının tamamında ve genelinde "madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik değerleri"

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hesaplanmıştır. Test genelinde madde güçlük indeks değeri 0,41, madde ayırt edicilik değeri 0,38 olarak bulunmuştur. Test sorularının orta güçlükte ve ayırt ediciliği oldukça iyi olarak bulunmuştur (Büyüköztürk, 2016). Test sorularını iç tutarlılığını tespit etmek için Kr-20 güvenirlik analizi yapılmıştır. Testin Kr- 20 değeri 0,799 olarak bulunmuştur. Testin güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması testin güvenilir olması için yeterli görülmektedir. Elde edilen güvenirlik katsayısı istenilen referans aralığında olduğundan oldukça güvenilir olarak görülmüştür (Büyüköztürk, 2016). Araştırmayla yakın sonuçlara ulaşan Şahin, Başkurt ve Derinkol (2023), "İlkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik matematik problem çözme başarı testinin geliştirilmesi" adlı çalışmalarında testin güvenirlik analizi hesaplamasında KR20 değeri 0,78 olarak bulunmuştur.

Alanyazında başarı testi geliştirmeye yönelik Kr-20 güvenirlik analizleri yapılan başka araştırmalarda benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır (Çiftçibaşı, Karamustafaoğlu ve Bolat, 2022; Demir ve Şenyurt, 2021; Kara ve Çelikler, 2015; Köroğlu, Karaca ve Bektaş, 2022; Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu, 2019). Araştırmada bulunan madde analiz değerleri sonucunda, test genelinde zorluk ve kazanımlar açısından dengeli bir dağılım göstermesi için 17 madde (S11, S16, S27, S41, S4, S7, S10, S12, S17, S19, S22, S23, S24, S32, S34, S37, S40) testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 25 sorudan oluşan geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış oldukça güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir. Yapılan bu araştırmadan hareketle, yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Bu araştırmada geliştirilen başarı testi 7. sınıf SBDÖP'da yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ile sınırlıdır. Programda yer alan diğer öğrenme alanları ile ilgili farklı sınıf düzeylerinde başarı testleri geliştirilebilir.
- Araştırmanın örneklemini 300 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın geçerliği ve güvenirliğini tekrar ispatlamak için başka illerde farklı örneklem grubuyla test analizleri tekrarlanabilir.
- Bu araştırmada geliştirilen başarı testi öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, aile sosyo ekonomik durumu gibi düzeyler gözetilmeden yürütülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalar için bu unsurlar dikkate alınarak test tekrarlanabilir ve madde analiz sonuçları karşılaştırılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Altınışık, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 41- 49.

Arın, D. ve Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırda tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(26), 170-185.

Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). İlkokul 4 sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirilmesi. *Presented at the Ankara II. Scientific Research Kongresi,* Ankara, Türkiye.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (22), 46-73.

Balcı, A. (2006). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntemler, teknikler, ilkeler. (6. Baskı). Ankara: Pegem.

Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 42-50.

Bildik, Y. (2023). Arapça gramerde ölçme-değerlendirme araci olarak çoktan seçmeli testler-isim cümlesi örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *24*(24), 335-360. https://doi.org/10.51553/bozifder.1369027

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (30. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (22. Baskı). Ankara: Pegem.

Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. (Edt.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Baskı, ss. 59-63) içinde. Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research, Boston MA: Pearson Education (*4th ed.*)*. Pearson.

Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 28*(128), 19-26.

Çiftçi, S., Meydan., A. ve Ektem, I. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 179-190.

Çiftcibaşı, F., Karamustafaoğlu, S. ve Bolat, A. (2023). 'Güneş Sistemi ve Tutulmalar' ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1-26.

Demir, Y. ve Şenyurt, S. (2021). Kültürel miras akademik başarı testi (KMABT): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 5*(2), 279-298. https://doi.org/10.32960/uead.961426

Demircioğlu, İ. H. (2020). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, İsmail H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (5. Baskı, 1-12) içinde. Ankara: Pegem.

Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı, ss. 15-46) içinde. Ankara: Pegem.

Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (5. Baskı, ss. 265-296). Ankara: Pegem.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Alkım.

Ersozlu, Z. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 141-159

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test İtems to Evaluate Higher Order Thinking.* London: Allyn ve Bacon.

Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 224-240. https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hayta, P. (2022). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

İbrahimoğlu, Z. ve Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2), 523-548.

Kara, F. ve Çelikler, D. (2019). 5.sınıf "maddenin değişimi" ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 216-245. Doi: 10.17860/mersinefd.428001

Karagöz, Y. (2014). *SPSS 21.1 Uygulamalı Biyoistatistik*. (1. Basım). Ankara: Nobel.

Karalı, M. A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde hologram içerikli uygulamaların akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (36. Basım). Ankara: Nobel.

Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *Spss ve Amos Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Köroğlu, M. N., Karaca, M. ve Bektaş, O. (2023). Maddenin yapısı ve özellikleri konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(1), 1-32. https://doi.org/10.34056/aujef.997764

Köse, B. (2023). *Bilişim destekli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kurt, A., Aydın, M. ve Bekereci, Ü. (2023). Achievement test development study for 6th grade sound and characteristics unit: validity and reliability analysis, *E-International Journal of Educational Research, 14* (3), 20-33. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226568

Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 183-214.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-5 ve 6-7). http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden 18.11.2023 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr adresinden 18.11.2023 tarihinde alınmıştır.

Oğuz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile turizm konularının öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 56-73.

Özaşkın Arslan, A. G. ve Karamustafaoğlu, S. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kapsamındaki 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 172-205. Doi: 10.7822/omuefd.528571.

Özcan, H., Koca, E., ve Söğüt, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Basınç Kavramıyla İlgili Anlayışlarını Ölçmeye Yöneik Bir Test Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 130-144.

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı, ss. 2-30). İçinde. Ankara: Pegem.

Pala, F. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme destekli grup çalışmasının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Soylu, Ü. İ., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). 6. sınıf "madde ve ısı" ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 271–293. https://doi.org/10.47479/ihead.800620

Şahin, M., Başkurt, İ., ve Deringöl, Y. (2023). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Problem Çözme Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(39), 811-838. https://doi.org/10.35675/befdergi.1211836

Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(2), 1-19.

Turan, R. ve Ulusoy, K. (2013). Sosyal bilgilerin temelleri. Turan, R., ve Ulusoy, K. (Edt.). *Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi* (3. Baskı, ss. 138-153) içinde. Ankara: Pegem.

Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28- 38.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Uçar, A. ve Karakuş, U. (2017). 6. sınıf sosyal bilgiler dersi çevre konularının öğretiminde belgesel kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(3), 992-1009.

Üçüncü, G. ve Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: ilkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 82-94. Doi:10.24106/kefdergi.3440

Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13*(2), 197- 212.

Ünal, A. V. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel fiziki coğrafya dersi başarı-tutum ve öğrenci görüşlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.

Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Yıldırım Suna, Z., Güzel, A. ve Benzer, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin çoktan seçmeli soru hazırlamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar,* 7(Special Issue / Özel Sayı 3), 1-14. https://doi.org/10.31455/asya.1201939

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, 1*(1), 1-16.

Yılmaz, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

EK. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler 'Kültür ve Miras' Öğrenme Alanı Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ SORULARI

S.1. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı'nın Rumeli'deki ilk toprak parçasıdır?
A. Çimpe Kalesi
B. Niğbolu Kalesi
C. İznik Kalesi
D. Ani Kalesi

S.2. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Beyliği'nin kısa sürede güçlenme sebepleri arasında gösterilemez?
A. Planlı iskân politikasının uygulanması
B. Adaletli bir yönetimin uygulanması
C. Ticaretle uğraşanların (ahilerin) desteğinin alınması
D. Doğuya doğru ilerleme politikası

S.3. Osmanlı Devleti, Rumeli'yi fethettikten sonra buraların Türkleşip Müslümanlaşması için Anadolu'daki Türk ailelerini buraya yerleştirmiştir. Osmanlı Devleti'nin bu uygulamasına ……..denir.
Yukarıdaki boşluğa aşağıdaki ifadelerden hangisinin gelmesi uygundur?

A. Fetih politikası
B. İskân politikası
C. İstimalet (hoşgörü) politikası
D. Yönetim politikası

S.4. "Osmanlı Devleti fethettiği Rumeli ve Balkanlardan 8-18 yaş aralığındaki Hristiyan ailelerin çocuklarını alır, Türk ve Müslüman ailelerin yanına yerleştirirdi. Burada Türk ve Müslüman geleneklerine göre yetiştirilen çocukların güçlü kuvvetli olanları Acemi Ocağı'na gönderilirdi. Zeki olanları ise Enderun Mektebine gönderilip devlet adamı olacak şekilde yetiştirilirdi. Bu sistem uygulanırken alınacak çocukların ailelerinin tek oğlu olmamasına dikkat edilirdi."
Bu metinde anlatılan sistem aşağıdakilerden hangisidir?
A. Timar sistemi
B. Ordu sistemi
C. Devşirme sistemi
D. Millet sistemi

S.5. Osmanlı Devleti'nde Osmanlı devlet işlerinin karara bağlanıp görüşüldüğü Dîvân-ı Hümâyun (günümüzün bakanlar kurulu) adında bir kurum bulunmaktaydı.
Bu ifadeye göre aşağıda verilenlerden hangisi Dîvân-ı Hümâyun üyeleri arasında **yer almaz**?
A. Sadrazam
B. Kazasker
C. Şeyhülislam
D. Subaşı

S.6. I. Padişahtan sonraki en yetkili kişiyim.
II. Sadrazamın emirlerini yerine getiririm.
III. Ekonomik işlerle ilgilenirim.
IV. Divanı Hümayunda alınan kararların yazışmalardan ben sorumluyum.
Verilen tanımların karşılıkları aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	Sadrazam	Defterdar	Vezir	Nişancı
A.	II	III	I	IV
B.	IV	I	III	II
C.	I	III	II	IV
D.	III	II	IV	I

S.7. "Fatih Sultan Mehmet, 1461'de Trabzon dağlarına tırmanırken şöyle demiştir: 'Bu zahmetler Allah içindir. Elimizde İslam kılıcı vardır. Eğer bu zahmeti nasip etmese bize gazi demek layık olmazdı.'
Yukarıdaki metinde asıl anlatılmak istenen nedir?
A. Osmanlı Devleti'nde toprakların genişletilmek istenmesi
B. Osmanlı Devleti'nin gaza ve cihat anlayışı gütmesi
C. Osmanlı Devleti'nin iskân politikası anlayışını benimsemesi
D. Osmanlı Devleti'nin gücüne güç katma düşüncesi

S.8. İstanbul'un fethiyle ilgili olarak aşağıda verilen karşılaştırmalardan hangisi doğru olarak verilmiştir?

A. İstanbul'un önemli ticaret yolları üzerinde olması	Siyasi
B. Bizans'ın Osmanlı toprak bütünlüğünü bozması	Ekonomik
C. İstanbul'un Ortodoks mezhebinin merkezi olması	Dini
D. Bizans'ın Osmanlı şehzadelerini kışkırtması	Dini

S.9. Ünlü Seyyah Evliya Çelebi,

"Osmanlı Devleti'nin üçüncü taht merkezi olan Edirne'de toplam 3.150 adet büyük hane hamamları vardır. Vezirler ve diğer devlet adamlarının sarayları ile ileri gelenlerin evlerinde ikişer üçer özel hamam vardır. Edirne ileri gelenleri, en sıradan hanede bile bir gusülhane vardır diye övünürler."

Bu bilgilere göre Osmanlı aşağıdaki özelliklerden hangisine önem vermektedir?

A. Sosyal dayanışma ve hoşgörü bulunması
B. Ailenin korunmasına önem gösterilmesi
C. Toplum huzurunun sağlanması
D. Temizliğe önem gösterilmesi

S.10. Osmanlı Devleti, fethettiği yerlerdeki bölge halkını dinî inanç, dil ve yaşayış biçiminde serbest bıraktı. Asla onları Müslüman olmaları için zorlamadı. Osmanlı Devleti gayrimüslimlerden cizye adıyla bir vergi alarak onların can ve mal güvenliğini sağladı. Timur ile yapılan Ankara Savaşı sonrasında Osmanlı, Anadolu'da güç kaybı yaşarken Balkanlarda böyle bir sorun yaşamadı.

Yukarıda anlatılanlar, Osmanlı Devleti'nin ne tür bir politika benimsediğini göstermektedir?

1

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SOSYAL BİLGİLER KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ SORULARI

A. Toprak politikası
B. İstilamet politikası
C. Fetih politikası
D. İskân politikası

S.11. Avrupalıların XV ve XVI. yüzyıllarda yeni kıtalar ve ticaret yolları bulmasına Coğrafi Keşifler denilmektedir.
Aşağıdakilerden hangisi Coğrafi Keşiflerin sebepleri arasında gösterilemez?
A. İpek ve baharat gibi ürünlerin Avrupa'da yüksek fiyatla satılması,
B. Avrupalıların gittikleri her yere Hristiyanlığı yaymak istemesi
C. Avrupa'da altın madenlerinin tükenip altın ihtiyacının ortaya çıkması
D. Katolik kilisesinin bozulması ve kilisenin bazı kesimlerin çıkarına uygun hareket etmesi

S.12. İpek ve Baharat yolları önemini kaybedince Osmanlı Devleti'nin gelirleri azaldı. Keşfedilen yerlerden getirilen altın, Osmanlı Devleti'nin parasının değerini düşürdü. Osmanlı Devleti, ülkesindeki ticareti canlandırmak için Avrupalı devletlere kapitülasyonlar (ticari ayrıcalıklar) vermek zorunda kaldı. Bu da Osmanlı Devleti'nin ekonomik bağımsızlığına zarar verdi.

Yukarıda ifade edilen sonucu ortaya çıkaran temel neden aşağıda verilenlerden hangisidir?

A. Coğrafi Keşifler
B. Reform Hareketleri
C. Fransız İhtilali
D. Sanayi İnkılabı

S.13. Aşağıdaki hangisi Fransız ihtilali ile Osmanlı Devleti'ne yayılan kavramlardan değildir?
A. Eşitlik,
B. Özgürlük
C. Batıcılık
D. Cumhuriyetçilik

S.14. XVIII. yüzyılın sonlarında İngiltere'de buhar gücü ile çalışan dokuma fabrikalarının kurulması Sanayi İnkılabı 'nın başlangıcı olarak kabul edilir.

I. İngiltere'den sonra Avrupa'nın diğer ülkerine de yayıldı.
II. Buhar gücüyle çalışan lokomotifler ve çelik gemiler yapıldı.
III. Ham madde ve pazar ihtiyacı arttı.

Aşağıdakilerden hangisi Sanayi İnkılabı ile yaşanan gelişmeler arasında gösterilebilir?

A. I -II B. II –III C. I-III D. I-II-III.

S.15. Osmanlı Devleti'nde çıkarılan gazete ve dergilerin toplum hayatına katkısı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

A. Haberleşme alanında hayatı kolaylaştırması
B. Ülkesinde ve diğer ülkelerdeki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olması
C. Gazete ve dergilerde yayınlanan bilgilerin kültürel anlamda katkı sağlaması
D. Halk arasında dini yaymanın kolaylaşması

S.16.
I. İlk Türkçe eser basan matbaanın kurulması – (Kültürel)
II. Tulumbacılar Ocağının kurulması- (Sosyal)
III.Osmanlı Bankasının kurulması – (Ekonomik)
Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde yaşanan gelişmeler ve karşılığındaki alanlar doğru olarak verilmiştir?
A. Yalnız I B. Yalnız II C. I ve II D. I-II ve III

S.17. Süleymaniye Cami, Evliya Çelebi Seyahatname 'sinde "Süleymaniye Camii'nden sağlam ve dayanıklı imaret yapılmamıştır. Bütün mühendisler: 'Bu yeryüzünde Süleymaniye yapısı gibi sağlam yapı yapılmamıştır ve bu yuvarlak kubbe gibi parlak bir kubbe görülmemiştir.' derler.
Yukarıda anlatılan metne göre Osmanlı Devleti hangi alana ağırlık vermiştir?
A. Ekonomik
B. Sosyal
C. Mimari
D. Dini

S.18. Osmanlı Devleti'nde 1500'lü yıllarda tüketilmeye başlayan kahve gündelik yaşamın vazgeçilmez bir içeceği olmuştur. Osmanlıda kahve kültürüne önem verilirdi. Yemekten önce eve gelen konuğa kahve, yanında su ile lokum ikram edilirdi. Eğer ilk kahve içilirse misafirin tok olduğunu, önce su içilirse misafirin aç olduğu anlaşılırdı ve daha sonra hemen sofra kurulurdu.

Yukarıda anlatılana göre Osmanlılarda hangi değere vurgu yapıldığı söylenebilir?

A. Sevgi
B. Misafirperverlik
C. Saygı
D. Dürüstlük

S.19. Osmanlı Devleti'nde görülen;

- Osmanlı Bankasının kurulması
- İngiltere'den buharlı gemilerin satın alınması
- 1726 yılında ilk matbaa kurulması

Gelişmelerinin aşağıdaki alanlardan hangileri ile ilgili olduğu söylenemez?

A. Ulaşım B. Eğitim

C. Ticaret D. Askeri

S.20. "Bu büyük kasaba ağaçsızdı ve bir fersahlık (5km) yerde iskân edilmemişti. Sokullu Mehmet Paşa, bu kasabayı tamamen kendi çabasıyla kurdu. Şimdi burada büyük bir kervansaray vardır. Kervansarayın karşısında çok güzel ve büyük bir cami

2

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1697-1715.
Araştırma Makalesi / Research Paper

SOSYAL BİLGİLER KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ SORULARI

yer alır ve mermer sütunlarla süslüdür. Kervansarayda avlunun ortasında bir çeşme ve yanında kadınlar ve erkekler için hamamlar vardır. Kervansarayda yolculara üç gün boyunca yemek verilir ve bu gibi giderler üç yüz kasaba ve köyün gelirleri üzerinden karşılanır."

Gülgün Üçel Aybet'in yazdıklarından hareketle Türkler hakkında;

I. Mimari yapı
II. Temizlik
III. Sağlık

Durumlarından hangisi hakkında bilgiye ulaşılabilir.

A. Yalnız I
B. Yalnız II
C. I ve II
D. I, II ve III

S.21. Osmanlı Devleti'nde;

- Orhan Bey döneminde Yaya ve Müsellem adında ordu kuruldu.
- I. Murad döneminde Kapıkulu Ocakları kuruldu.
- Yıldırım Bayezid döneminde donanma inşa etmek için tersaneler kuruldu.

Buna göre Osmanlı Devleti'nde aşağıdaki alanlardan hangisine önem verildiği söylenebilir?

A. Askeri B. Siyasi C. Ekonomik D. Eğitim

S.22. Ben bir Timarlı Sipahiyim. Bizler devlete verilen "dirlik" adı verilen arazilerden toplanan vergilerle geçimimizi sağlarız. Savaş zamanı orduya katılırız. Biz Osmanlı Devletinin en kalabalık askeri sınıfını oluşturmaktayız.

Verilen metne göre bunları söyleyen kişi aşağıdaki sistemlerden hangisi içerisinde yer almış olabilir?

A. İkta sistemi
B. Timar sistemi
C. Toprak sistemi
D. Devşirme sistemi

S.23. Orhan Bey zamanında

- İlk düzenli orduyu kuruldu.
- İlk divan teşkilatı kuruldu.
- İlk medrese kuruldu.
- İlk deniz kuvvetlerine sahip olundu.

Bu gelişmelerin aşağıdakilerden hangisi ile ilgili olduğu **söylenemez?**

A. Askeri
B. Eğitim
C. Ticari
D. Siyasi

S.24. Sanayi İnkılabı, kol gücünden makine gücüne geçişi ifade eder. Hem Avrupa'yı hem de Osmanlı Devleti'ni etkilemiştir. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'ne etkilerinden biri **değildir?**

A. Osmanlı ekonomisinde yaşanan sıkıntıların artmasına neden oldu.
B. Osmanlı tüccarların Avrupalı tüccarlarla rekabet gücü kalmadı.
C. Osmanlı topraklarını üretilen malların satılacağı bir pazar haline getirdi.
D. İngiltere'de büyük bir sömürge imparatorluğu kuruldu.

S.25. Osmanlı Devleti, hakimiyet kurduğu coğrafyanın kültürünü hem etkilemiş hem de o kültüründen etkilenmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Avrupa kültüründen etkilendiğini göstermektedir?

A. Türk evlerinde hat sanatıyla yapılmış levhaların asılması
B. Barok mimarisinin Dolmabahçe Sarayında kullanılması
C. Avrupalıların evlerinde Türk halı ve kilimlere yer vermesi
D. Lalelerin Avrupalıların bahçelerini süslemesi

CEVAPLAR

1	A	B	C	D	E	16	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	17	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	18	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	19	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	20	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	21	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	22	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	23	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	24	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	25	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E						
12	A	B	C	D	E						
13	A	B	C	D	E						
14	A	B	C	D	E						
15	A	B	C	D	E						

Cevaplarınızı bu bölüme doğru şekilde kodlamayı unutmayınız.

3

Akcan, C. ve Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler 'kültür ve miras' öğrenme alanına yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1697-1715.
DOI. 10.51460/baebd.1608896

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi: Sorunlar, Beklentiler ve Güçlendirici Liderlik Perspektifinden Bir Değerlendirme

School Principals' Course Supervision: Challenges, Expectations, and an Evaluation from the Empowering Leadership Perspective

Serhat ÖZEL, Öğretmen, MEB, serhat_ozel_86@hotmail.com

Gamze TUTİ, Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, gamzetuti@trabzon.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 5 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Özel, S. ve Tuti, G. (2025). Okul müdürlerinin ders denetimi: Sorunlar, beklentiler ve güçlendirici liderlik perspektifinden bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1716-1744.
DOI. 10.51460/baebd.1613729

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde güçlendirici liderlik yaklaşımını benimsemeleri, eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma, okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimi süreçlerinde öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunları ve beklentileri belirlemeyi; bu süreçleri öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlendirici liderlik perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, araştırma kapsamında fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Rize ili merkez ilçeye bağlı resmi okullarda, liselerde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerinin ders denetim yaklaşımları, denetimin etkileri, karşılaşılan sorunlar ve güçlendirici liderlik bağlamında beklenen davranışlar olmak üzere dört ana tema altında toplandığını göstermektedir. Öğretmenler, denetim süreçlerinin çoğunlukla evrak temelli olduğunu, planlama ve geri bildirim mekanizmalarının yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, habersiz denetimlerin motivasyonu olumsuz etkilediği, sürecin daha çok şekilsel unsurlara dayandığı ve öğretmenlerin karar alma sürecine dahil edilme ihtiyacının karşılanmadığı tespit edilmiştir. Güçlendirici liderlik bağlamında, okul müdürlerinin açık iletişim, planlı denetim süreçleri ve destekleyici liderlik davranışları sergilemesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, müdürlerin bu ilkeleri benimsemesinin ders denetim süreçlerini daha verimli hale getirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve öğretmen beklentilerini tespit ederek, bu süreçlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlendirici liderlik anlayışıyla daha etkili hale getirilmesini değerlendirmekte ve bu bağlamda literatüre katkı sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Denetim, Ders denetimi, Güçlendirici liderlik, Okul müdürü, Öğretmen mesleki gelişimi.

Abstract. The adoption of an empowering leadership approach by school principals in course supervision processes is essential for enhancing educational quality and supporting teachers' professional development. In this context, the study aims to identify the challenges and expectations experienced by teachers during course supervision conducted by school principals, and to evaluate these processes from the perspective of empowering leadership based on teachers' views. A qualitative research method was adopted, utilizing a phenomenological design. The study group consisted of 20 teachers working in public high schools in the central district of Rize province during the 2024-2025 academic year. Data was collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings indicate that teachers' perspectives on classroom supervision were categorized into four main themes: supervision approaches, the impact of supervision, encountered challenges, and expected behaviors within the context of empowering leadership. Teachers reported that supervision processes were predominantly document-based, with insufficient planning and feedback mechanisms. Furthermore, unannounced supervision negatively impacted motivation; the process was largely focused on procedural aspects, and teachers' involvement in decision-making was inadequate. Within the framework of empowering leadership, the study emphasizes the necessity for school principals to engage in open communication, implement structured supervision processes, and demonstrate supportive leadership behaviors. Based on the findings, it is concluded that the adoption of these principles by school principals can enhance the efficiency of classroom supervision processes. This study contributes to the literature by identifying

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

challenges in supervision processes, addressing teachers' expectations, and assessing how these processes can be improved through an empowering leadership approach.
Keywords: Supervision, Course supervision, Empowering leadership, School principal, Teacher professional development.

Özel, S. ve Tuti, G. (2025). Okul müdürlerinin ders denetimi: Sorunlar, beklentiler ve güçlendirici liderlik perspektifinden bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 1716-1744*.*
DOI. 10.51460/baebd.1613729

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In order to improve the quality of the education system and support the professional development of teachers, course supervision is an important process. Inspection mechanisms in educational institutions are implemented to ensure the improvement of teaching processes, to support the effective implementation of education policies and to increase the pedagogical competence of teachers (Aydın, 2016; Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2014; Zepeda, 2006). However, supervision processes can traditionally be perceived as a pressure element on teachers and can function as an evaluation-oriented mechanism rather than a structure that guides teaching processes (Sullivan and Glanz, 2005). This situation can negatively affect teachers' professional motivation and innovative approaches. Today, the empowering leadership approach is prominent in educational management, and school principals are expected to guide teachers in a supportive and guiding manner. Empowering leadership refers to a leadership approach that not only guides teachers but also encourages their participation in decision-making processes, supports their professional development, and helps them create a more effective learning environment (Konan and Çelik, 2018; Srivastava, Bartol, and Locke, 2006). However, more research is needed on the extent to which course supervision processes are carried out in line with empowering leadership principles and how teachers' perceptions of these processes are shaped. This study aims to identify the challenges experienced by teachers during course supervision conducted by school principals and to determine their expectations, evaluating these processes from the perspective of empowering leadership based on teachers' views.

Method. This research was conducted using the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The phenomenology design is an approach that focuses on examining in depth the experiences of the participants and the meanings they attribute to these experiences (Özdemir and Tuti, 2023). The study group consists of teachers working in public schools and high schools affiliated to the central district of Rize province in the 2024-2025 academic year. Maximum diversity and criterion sampling techniques were used together to determine the participants. As a selection criterion, teachers who were subjected to course inspection at least once a year were included in the scope of the research. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. In order for the participants to express their opinions openly and freely, the principle of naturally was observed and the interviews were conducted by audio recording. The obtained data were analyzed using the content analysis method. In order to increase the reliability of the data, expert opinion was consulted and comparative analysis was performed by more than one researcher in the coding processes.

Results. The research finding are grouped under four main headings. When the findings regarding the course supervision approaches of school principals are examined, it is seen that the majority of teachers state that the supervision processes are generally document-oriented and do not directly contribute to the teaching processes. While it is stated that planned and guidance-oriented supervisions increase the motivation of teachers, it is emphasized that the contribution of supervisions based solely on document control to the development process is limited. Within the scope of the problems encountered in the course supervision process, the participants stated that they encountered basic problems such as lack of planning in the supervision processes, emphasis on the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

formal aspect of supervision and lack of branch knowledge of school principals. It was stated that the fact that principals are from different branches in particular caused them to be inadequate in the feedback processes. When evaluated in terms of post-supervision feedback and professional development, teachers stated that post-supervision feedbacks were generally superficial and document-based and did not contribute enough to their pedagogical development. While it was stated that teachers who received positive feedback were more motivated in terms of professional development, it was concluded that constructive and developing feedbacks were lacking. Finally, regarding the behaviors that school principals should exhibit in the context of empowering leadership, participants emphasized that school principals should adopt a supportive attitude towards teachers, provide guidance, and conduct a fair and objective inspection process. In addition, teachers stated that they expect information sharing, skill development, and coaching support before, during, and after the inspection.

Discussion and Conclusion. The findings of this study are parallel to similar studies in the literature. In particular, the finding that document-focused supervision processes make a limited contribution to the pedagogical development of teachers is consistent with previous studies (Burgaz, 1995; Memduhoğlu and Taymur, 2010). However, the difference that stands out in this study is the teachers' views on the effect of branch differences of principals on the supervision process. Although it is suggested in the literature that branch differences do not create a significant difference (Gümüş, 2013; Kıral, 2015), this study found that the fact that principals are from different branches causes deficiencies in feedback processes. In the context of empowering leadership, it is seen that teachers should be supported more in the supervision process, their participation in the processes should be increased and their professional development should be actively encouraged. These findings are consistent with studies emphasizing that school principals should not only be observers but also leaders who guide teachers' professional development processes (Konan and Çelik, 2017; Srivastava et al., 2006). The research results illustrate that school principals taking on a guiding and supportive role in course supervision processes can increase teachers' motivation. However, it has been determined that current supervision processes are mostly formal and paper-oriented. Teachers expect principals to adopt a guiding, supportive and empowering attitude in supervision processes. When considered in the context of empowering leadership, it has been concluded that school principals providing teachers with information sharing, delegation of authority, participation in decision-making processes and coaching support will make supervision processes more efficient. In this context, it is recommended that future research be conducted at different levels of education and focus on how school principals can implement their empowering leadership roles more effectively.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirme sürecinin yanı sıra toplumsal kalkınmanın temel taşı olarak hayati bir role sahiptir. Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca kişisel gelişimini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda toplumların kültürel ve ekonomik kalkınmasını mümkün kılan bir dönüşüm mekanizması sunar (Başaran, 2008). Modern toplumlarda eğitim, bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerini desteklerken, toplumsal yapının bir aşamadan diğerine geçişini sağlayan kritik bir işlev üstlenmektedir (Aslan, 2013). Ancak bu işlevin sürdürülebilir ve etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi, eğitim sitemlerinin yalnızca planlama ve uygulama aşamalarında değil, aynı zamanda denetim mekanizmalarının da etkin çalışmasıyla mümkün olmaktadır.

Tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarında da denetim, işleyişin sürdürülebilirliği ve hedeflere ulaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitim kurumlarının sürekli gelişim ve yenilenme ihtiyacı, bu süreçleri daha da hayati hale getirmektedir. Literatürde, denetimin eğitim sisteminin kalitesini artırmada temel bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Aydın, 2016; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014; Koşar ve Buran, 2019; Waite, 1995; Zepeda, 2006). Eğitim faaliyetleri dinamik bir yapıya sahip olduğundan, denetim yalnızca bir gereklilik değil, aynı zamanda sistemin sürekliliğini sağlayan bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir (Sullivan ve Glanz, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın rehberlik ve denetim rehberlerinde, denetim; bir birimin işleyişini incelemek, bilgi toplamak, analiz etmek, sorunları tanımlamak ve çözüm üretmek olarak tanımlanmaktadır (Tonbul ve Keleş, 2020). Denetim, bireylerin eksik yönlerini geliştirmelerine ve güçlü yanlarını desteklemelerine imkân sağlayarak eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmeyi hedefler (Sergiovanni ve Starratt, 1993). Aynı zamanda, örgütlerin verimliliğini artırmaya yönelik uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işlevini üstlenir (Taymaz, 2015). Bu bağlamda, eğitimde ders denetimi; öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini geliştirmek, mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla yürütülen önemli bir süreçtir. Ders denetimi, yalnızca ders içi uygulamaların değerlendirilmesiyle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen bir rehberlik süreci olarak da işlev görmektedir (Yeşil ve Kış, 2015). Öğretim kalitesini artırma ve öğrenci başarılarını yükseltme potansiyeli taşıyan bu süreç, aynı zamanda okul müdürlerinin liderlik tarzı ve öğretmenlerle kurduğu ilişkilere bağlıdır. Literatürde, denetim süreçlerinin yalnızca bir kontrol mekanizması olarak değil, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen etkili bir süreç olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Akyol ve Yavuzkurt, 2016).

Etkili bir denetim süreci için okul müdürünün yeterli bilgi birikimine, kişilerarası ilişki becerilerine ve teknik yetkinliklere sahip olması gereklidir. Bu doğrultuda, okul müdürü hem öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen denetimsel görevleri hem de okul kültürüne katkı sağlayan sorumlulukları üstlenmektedir. Denetimsel görevler arasında, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmayı gerektiren bireysel destek, sorunların çözümüne yönelik iş birliği, mesleki gelişim fırsatlarının oluşturulması, müfredat geliştirme ve öğretim süreçlerini değerlendirmeyi amaçlayan eylem araştırmaları yer almaktadır. Kültürel görevler ise yeniliklerin teşvik edilmesi, değişim süreçlerine liderlik edilmesi, çeşitlilik yönetimi ve toplumun farklı kesimlerini eğitim sürecine dahil etmeyi içeren toplum oluşturma süreçlerini kapsamaktadır (Glickman vd., 2014).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul müdürleri, öğretmenlerle iş birliği yaparak olumlu bir öğrenme ortamı yaratmalı ve sınıf içi etkinliklerin kalitesini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmelidir (Özmen ve Batmaz, 2006). Denetim süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve onların öğretim uygulamalarını iyileştirmeye yönelik bir rehberlik mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin öğretmenleri yenilikçi yöntemleri denemeye teşvik ederek eğitim sürecini zenginleştirmesi önemlidir (Yurdakul vd., 2024). Etkili bir denetim, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini geliştirmeye katkı sağlarken, aynı zamanda onların motivasyonlarını artırarak mesleki gelişimlerine yön vermelidir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Eğitimde liderlik ve denetim arasındaki ilişki, özellikle okul müdürlerinin rolleri bağlamında belirginleşmektedir. Bir öğretim lideri olarak okul müdürü, öğretmenlerin güçlü yönlerini destekleyerek eksik yönlerini geliştirmelerine rehberlik etmeli ve ortak bir vizyon oluşturarak onları bu vizyona ulaşmaları için motive etmelidir (Koşar ve Buran, 2019; Sergiovanni ve Starratt, 1993). Bu süreçte okul müdürlerinin, yalnızca yönetimsel görevleri yerine getiren bir denetleyici değil, aynı zamanda eğitimsel rehberlik sunan bir lider olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin denetim sürecindeki liderlik rolleri; öğretim liderliği, güçlendirici liderlik, eğitimcilik, yöneticilik, mesleki destek, araştırma, motivasyon sağlama ve izleme-değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Ağaoğlu, 2014). Bu bağlamda, denetim sürecinde güçlendirici liderlik kavramı öne çıkmaktadır.

Güçlendirici liderlik, eğitim yönetimi literatüründe son yıllarda giderek daha fazla önem kazanan ve liderin takipçilerini destekleyerek potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Konan ve Çelik, 2018). Bu liderlik tarzı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek pedagojik uygulamalarını iyileştirmelerine katkıda bulunmakta ve dolaylı olarak öğrenci başarısını artırmaktadır (Srivastava vd., 2006). Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içi süreçlere daha aktif katılımını teşvik ederek özgüven kazanmalarını ve bağımsız karar alma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Yılmaz, 2011). Ders denetimi bağlamında güçlendirici liderlik, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimini değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmayı da hedeflemektedir (Akyol ve Yavuzkurt, 2016). Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik ederek problem çözme kapasitelerini artırmayı amaçlamakta ve bağımsız karar alma süreçlerini desteklemektedir (Yun vd., 2006). Liderlerin rehberlik etmesi, çalışma ortamında güven ve motivasyonu artıran bir yapı oluşturmaktadır (Lee ve Nie, 2013). Eğitim ortamında güçlendirici liderlik, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirerek özgün pedagojik uygulamalara yönelmelerini sağlamaktadır (Srivastava vd., 2006). Okul müdürlerinin ders denetim süreçlerinde bu yaklaşımı benimsemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemenin yanı sıra eğitim ortamlarının kalitesini artırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, etkili denetim süreci, öğretmenleri yalnızca değerlendiren bir mekanizma olmaktan çıkararak, onların gelişimini destekleyen ve rehberlik sunan bir liderlik anlayışının parçası haline getirmelidir.

Konczak, Stelly ve Trusty (2000), güçlendirici liderliği altı temel boyutta ele almaktadır: (i) yetki devri, (ii) hesap verebilirlik, (iii) öz-yönetimli karar almanın teşvik edilmesi, (iv) bilgi paylaşımı, (v) beceri geliştirme ve (vi) yenilikçi performans için koçluk yapma. Bu unsurlar, çalışanların mesleki gelişimini desteklemenin yanı sıra iş doyumlarını artırmada da kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim ortamlarında bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek mesleki gelişimlerini desteklemekte ve sınıf içi yenilikçi uygulamaları teşvik etmektedir (Konan ve Çelik, 2018; Yılmaz, 2011).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eleştirel yaklaşımdan ziyade rehberlik ve destek sağlayarak eğitim süreçlerinin etkinliğini artıran bu model, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirmekte, öğrenci başarısını yükseltmekte ve okul kültürüne olumlu katkılar sunmaktadır (Ahmet ve Şayir, 2014; Akdeniz ve Korkmaz, 2023; Sigler ve Pearson, 2000; Taban vd., 2024).

Güçlendirici liderlik ile denetim süreçleri arasındaki ilişki, eğitim yönetiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Geleneksel denetim yaklaşımlarında öğretmenlerin performanslarını değerlendirme ve standartlara uygunluğu sağlama amacı ön planda olurken, güçlendirici liderlik denetimi öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine rehberlik eden bir mekanizma haline getirmektedir. Güçlendirici liderler, öğretmenlere yetki devrederek onların bağımsız karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamakta ve öğretim süreçlerini iyileştirmek için bilgi paylaşımını teşvik etmektedir (Ford ve Fottler, 1995). Ayrıca, güçlendirici liderler öğretmenlerin beceri geliştirme süreçlerine destek olmakta ve onları yenilikçi pedagojik yaklaşımlar benimsemeye teşvik etmektedir (Manz ve Sims, 1987). Denetimin bu şekilde yapılandırılması, öğretmenlerin yalnızca performans değerlendirmesine tabi tutulduğu bir süreç olmaktan çıkmasını, aynı zamanda onların gelişimini teşvik eden bir eğitim liderliği pratiğine dönüşmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürleri denetimi bir kontrol aracı olarak görmek yerine, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artıran, pedagojik süreçleri destekleyen ve eğitimde yenilikçiliği teşvik eden bir fırsat olarak değerlendirmelidir. Böylelikle, denetim süreci, öğretmenlerin gelişimini destekleyen ve okulun genel öğretim kalitesini artıran bir yapıya dönüşmektedir (Konczak vd., 2000).

Literatürde, okul müdürlerinin hem öğretimsel liderlik hem de güçlendirici liderlik özelliklerini taşıması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Koşar ve Buran, 2019; Özdemir vd., 2024). Geleneksel denetim anlayışlarının genellikle kontrol ve otoriteye dayalı olduğu belirtilirken, çağdaş yaklaşımların rehberlik ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye odaklandığı görülmektedir (Üstel, 2022). Araştırmalar, ders denetiminin öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırmada önemli bir araç olduğunu göstermekte; ancak bu sürecin yalnızca eksiklikleri belirlemeye yönelik bir mekanizma olmaktan çıkıp, öğretmenlerin güçlü yönlerini destekleyen ve mesleki motivasyonlarını artıran bir yapıya evrilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bursalıoğlu, 1985; Gökçe, 1994). Güçlendirici liderlik, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılımını teşvik eden, yenilikçi uygulamaları destekleyen ve mesleki bağlılıklarını güçlendiren bir liderlik anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Blase ve Blase, 2000; Leithwood vd., 2008; Özdemir vd., 2024). Bu doğrultuda, okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerini rehberlik temelli bir yaklaşımla yürütmesi beklenmektedir. Ancak hem yurt içi hem de yurt dışı literatürde yapılan çalışmalar, müdürlerin ders denetiminde güçlendirici liderlik özelliklerini yeterince sergileyemediğini veya uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir (Yılmaz, 2011). Türkiye'deki denetim süreçleri incelendiğinde, bu süreçlerin daha çok yönetimsel ve bürokratik boyutlara odaklandığı, öğretimsel liderlik ve güçlendirici liderlik gibi çağdaş yaklaşımların yeterince ele alınmadığı görülmektedir (Ehren ve Visscher, 2006; Sabancı ve Akcan, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine dayalı araştırmalar, ders denetimi süreçlerinde rehberlik boyutunun zayıf kaldığını ve güçlendirici liderlik bağlamında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Glickman, 2002; Seaton, 2018). Bu bağlamda araştırmada, okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve öğretmen beklentilerini tespit ederek, bu süreçlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlendirici liderlik anlayışıyla nasıl daha etkili hale getirilebileceğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, öğretmenlerin deneyim ve beklentilerine dayalı bir bakış açısı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sunarak, ders denetimi süreçlerinin güçlendirici liderlik çerçevesinde yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, eğitim yönetimi literatürüne okul müdürlerinin denetim süreçlerindeki rolleri, öğretmen gelişimine etkileri ve güçlendirici liderlik uygulamalarının potansiyel faydaları konusunda yeni bir perspektif kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Okul müdürlerinin ders denetimi konusundaki yaklaşımları eğitim-öğretim sürecine ve bu süreçte yer alan değişkenlere nasıl yansımaktadır?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, ders denetimi sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar süreci nasıl etkilemektedir?
- Okul müdürlerinin denetim sonrasında öğretmenlere sağladıkları geri bildirimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlerin görüşüne göre, güçlendirici liderlik bağlamında ders denetimlerinin daha verimli yürütülebilmesi için okul müdürlerinin sergilemesi gereken davranışlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve öğretmen beklentilerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlendirici liderlik perspektifinden derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerine dayalı veriler toplamak ve sosyal olguları doğal bağlamlarında anlamak için uygun bir yaklaşım sunar (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada, katılımcıların ders denetimi süreçlerine yönelik öznel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymak amacıyla fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl algıladığını ve deneyimlediğini inceleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Özdemir ve Tuti, 2023).

Çalışma grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize ili merkez ilçeye bağlı resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada yalnızca lise öğretmenlerinin tercih edilme nedeni, ders denetim süreçlerinin lise düzeyinde daha karmaşık bir yapı arz etmesi ve bu süreçlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde belirleyici bir rol oynamasıdır. Lise denetimleri, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmeye yönelik rehberlik işlevi gördüğünden, bu düzeydeki deneyimlerin güçlendirici liderlik perspektifinden değerlendirilmesi anlamlı bulunmuştur (Danielson, 2011). Bu bağlamda, lise öğretmenlerinin deneyimlerinin araştırmaya daha fazla derinlik kazandıracağı ve güçlendirici liderlik perspektifinden değerlendirilmesinin anlamlı olacağı öngörülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, “maksimum çeşitlilik” ve “ölçüt örnekleme” yöntemleri birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırma konusunu farklı bakış açılarıyla ele alarak derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin ders denetimi süreçlerine

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek amacıyla anadolu lisesi, fen lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesinde görev yapan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylece, okul türleri arasındaki farklı uygulamaların ve öğretmen deneyimlerinin güçlendirici liderlik bağlamında nasıl şekillendiğinin anlaşılması hedeflenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise belirli bir kriter doğrultusunda katılımcı seçiminde kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada ölçüt olarak en az yılda bir kez ders denetiminden geçmiş olmak belirlenmiştir. Ancak, sadece denetimden geçmiş olmak yeterli görülmemiş; öğretmenlerin denetim süreci hakkında deneyim sahibi olmaları, süreci değerlendirebilecek bir bakış açısına sahip olmaları ve farklı kıdem düzeylerinden gelerek çeşitli tecrübeleri temsil etmeleri de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, son üç yıl içinde en az bir kez ders denetiminden geçmiş, farklı okul türlerinde çalışan, farklı kıdem aralıklarında bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Katılımcılar gizlilik ilkesine bağlı kalınarak Ö1, Ö2… Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

	Demografik bilgiler	***F***	**Yüzde (% 100)**
Cinsiyet	Kadın	10	50
	Erkek	10	50
Yaş	21-30 yaş arası	2	10
	31-40 yaş arası	11	55
	41-50 yaş arası	6	30
	51 yaş ve üzeri	1	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	15	75
	Yüksek Lisans	5	25
Okul Türleri	Anadolu Lisesi	3	30
	Fen Lisesi	2	20
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2	20
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	2	20
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	10
Kıdem Yılı	0-10 yıl	9	45
	10-20 yıl	7	35
	20-30 yıl	3	15
	30 ve üzeri	1	5
Toplam		20	100

Veri toplama araçları

Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili makaleler ve yayımlanmış kitaplar incelenmiştir. Bu araştırmanın verilerine görüşme tekniği yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmadaki görüşme soruları kapsam geçerliliği için alan ve uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanması için iki eğitim yönetimi, bir ölçme değerlendirme alanında toplam üç uzman görüşüne başvurularak hazırlanan form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı), ikinci kısımda ise okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin, güçlendirici liderlik bağlamı ile ilgili dört soruya yer

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

verilmiştir. Soruların hazırlanmasında, soruların kolaylıkla anlaşılmasına ve amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. "Görüşme" konusuna ilişkin alan yazın taraması yapılmış, bilimsel görüşmede dikkat edilecek konulara özen gösterilmiştir.

Veri toplama süreci

Bu çalışma için ilgili kurumlardan araştırma izinleri alınmış ve izin süreci tamamlanana kadar literatür taraması gerçekleştirilmiştir (Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.11.2024 tarih ve 1.10 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir). Gerekli izinlerin alınmasının ardından, araştırmaya dâhil edilen okullardaki öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde temel ölçüt, en az yılda bir kez ders denetiminden geçmiş olmalarıdır. Bu ölçüt, öğretmenlerin ders denetimi süreçlerine ilişkin doğrudan deneyim sahibi olmalarını sağlamak ve denetime dair algılarının, karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin somut deneyimlere dayalı olarak incelenmesini mümkün kılmak amacıyla belirlenmiştir. Ders denetimi sürecine maruz kalmamış öğretmenlerin, denetimin işleyişi ve etkileri konusunda yeterli gözlem ve değerlendirme yapamayabileceği göz önünde bulundurularak, yalnızca aktif olarak denetim sürecinden geçmiş öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Çalışma grubu, farklı lise türlerinde görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Görüşmeler, okul ortamında ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir bağlamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için sessiz ve müdahale edilmeden sürdürülebilecek ortamlar tercih edilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kaydı alınarak yürütülmüştür. Görüşmelerin her biri ortalama otuz dakika sürmüş olup, veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı açıklanarak, görüşme sürecine gönüllü olarak katıldıkları belirtilmiş ve kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Ayrıca, toplanan verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı vurgulanarak etik hususlara riayet edilmiştir. Araştırmacı olarak, ders denetimi süreçlerine ve güçlendirici liderlik anlayışına dair ön kabullerimizi ve olası önyargılarımızı en aza indirmek amacıyla, görüşmeler sırasında katılımcıların anlatımlarına müdahale etmeden açık uçlu sorularla ilerlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde olguların katılımcı deneyimlerinden bağımsız şekilde değerlendirilmemesi gerektiği göz önünde bulundurulmuş ve yorumlama aşamasında katılımcı ifadelerine sadık kalınarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma süreci sonunda, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları transkript edilerek, öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcı ifadelerini belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sistematik bir şekilde gruplandırarak verileri anlamlandırmaya olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem, araştırmada öğretmenlerin denetim süreçlerine ilişkin öznel deneyimlerini yapılandırılmış bir çerçeve içinde incelemek ve farklı algılar arasındaki ortak noktaları belirlemek amacıyla tercih edilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İçerik analizi sürecinde, ses kayıtlarından elde edilen veriler kodlanmış, benzer ifadeler kategoriler halinde gruplandırılmış ve ardından temalara ulaşılmıştır. Verilerin derinlemesine incelenmesi ve anlamlı bir bütünlük içinde sunulması amacıyla bulgular tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla, katılımcı ifadeleri doğrudan ve herhangi bir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda veri tekrarının mümkün olmaması nedeniyle, analiz sürecinde tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiş ve bulgular arasında bütünlük korunmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, nicel çalışmalardan farklı bir şekilde ele alınır. Geçerlik bağlamında, nitel araştırmalarda iç geçerlilik yerine inanılırlık vurgulanırken, güvenirlik yerine tutarlılık kavramı ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerin doğal ortamında gerçekleştirilmesi ve katılımcıların kendi deneyimlerine dayalı olarak cevap vermesi, araştırmanın inanılırlığını artıran önemli unsurlar arasındadır. Bu çalışmada inanılırlığın sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, araştırılan olgu kapsamlı bir şekilde betimlenmiş ve çalışma yeterince ham veriyle desteklenmiştir. Ayrıca, toplanan verilerin doğruluğunu artırmak amacıyla katılımcıların görüşleri bulgularla karşılaştırılmış ve teyit edilebilirlik sağlanmıştır. Üçgenleme (triangulation) yöntemi ile iç geçerliliğin artırılması mümkün olmakla birlikte (Merriam ve Grenier, 2019), bu çalışmada yalnızca öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır. Bunun nedeni, araştırmanın doğrudan öğretmen deneyimlerini merkeze alarak, ders denetim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamaya odaklanmasıdır. Ancak, müdürler ve müdür yardımcılarının görüşlerinin alınması, araştırmanın kapsamını genişleterek farklı bir çalışma alanı oluşturabileceğinden bu araştırmada tercih edilmemiştir.

Veri analizinde birden fazla araştırmacı sürece dâhil edilmiş, görüşme transkriptlerinden elde edilen kodlar ve temalar analiz edilerek kodu çözümlemede bağımsız bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu, iç geçerliliğin artırılması açısından dikkate alınmış ve görüş ayrılıkları ortak uzlaşı yoluyla giderilmiştir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla, veri toplama sürecinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, görüşme formunun anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini değerlendirmek için küçük bir grup öğretmen üzerinde uygulanmış ve elde edilen geri bildirimlere göre görüşme sorularında gerekli revizyonlar yapılmıştır. Son olarak, veri analizinde tutarlılığın sağlanması için, toplanan veriler ile elde edilen bulguların uyumu dikkate alınmış ve doğrudan alıntılar kullanılarak veri destekli bir analiz süreci izlenmiştir. Bu süreçte, katılımcı ifadeleri herhangi bir değişikliğe uğramadan sunulmuş ve bulguların inandırıcılığı artırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına dayalı olarak elde edilen bulgular sistematik bir biçimde alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Okul müdürlerinin ders denetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlere okul müdürlerinin ders denetimi konusundaki yaklaşımlarına ve bunun eğitim-öğretim sürecine yansımalarına ilişkin görüşleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sorulmuştur. Elde edilen veriler, bu yaklaşımların eğitim-öğretim sürecine etkilerini içeren temalar çerçevesinde analiz edilerek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Okul müdürünün ders denetim konusundaki yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Ders Denetim Yaklaşımı	Evrak Temelli Denetim	- Evrak kontrolüne odaklanma (Ö1, Ö3, Ö5, Ö13, Ö20) - Evrak kontrolünün sınırlı katkısı (Ö5, Ö13, Ö20)
	Plan ve Hazırlık	- Denetimlerin öğretmeni derse hazırlıklı olmaya teşvik etmesi (Ö6, Ö10) - Evrak eksiklerini fark etme(Ö8)
	Denetimin Etikliği ve Zamanlaması	-Denetim öncesi bilgilendirme gerekliliği (Ö3, Ö9, Ö17)
	Müdürün Yetkinliği	- Müdürlerin sınıf deneyimi eksikliği (Ö1, Ö5) - Müdürlerin öğretmenin branşında uzman olmamasının etkisi (Ö5, Ö13,Ö18)
Ders Denetimin Olumlu Etkileri	Eğitim Öğretim Sürecine Katkıları	- Eğitimde kalite standartlarını artırma (Ö4) - Rehberlik ve geri bildirim sağlama (Ö10, Ö11)
	Öğrenci Motivasyonu ve Davranışı	- Öğrencilerin daha sakin ve dikkatli olması (Ö9, Ö14)
	Öğretmen Motivasyonu ve Gelişimi	- Yapıcı geri bildirimle motivasyon sağlama (Ö2, Ö15) - Mesleki gelişim ve rehberlik sağlama (Ö10, Ö11)
Ders Denetimin Olumsuz Etkileri	Öğretmen ve Öğrenci Üzerinde Baskı	- Denetim sürecinin stres ve gerginlik yaratması (Ö3, Ö5, Ö7, Ö13, Ö17) - Denetimin öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu düşürmesi (Ö3, Ö12, Ö13, Ö17)
	Müdürün Yaklaşımı ve Tavırları	- Denetimlerin güç gösterisi olarak algılanması (Ö20) - Müdürün eksik arama odaklı olması (Ö12)
	Denetimin Gerekliliği ve Etkinliği	- Denetimlerin etkisiz ya da gereksiz görülmesi (Ö14, Ö16, Ö18)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul müdürünün ders denetim konusundaki öğretmen görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Ders Denetim Yaklaşımları, Denetimin Olumlu Etkileri ve Denetimin Olumsuz etkileridir. Ders Denetim Yaklaşımı teması; Evrak Temelli Denetim, Plan ve Hazırlık, Denetimin Etikliği ve Zamanlaması ile Müdürün Yetkinliği olarak kategorilere ayrılmıştır. Evrak temelli denetim kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, evrak kontrolüne odaklanma ve evrak kontrolünün sınırlı katkısı şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüş şu şekilde olmuştur:

"*Okul müdürümüz yapılacak ders denetimini okul personel grubundan bildirerek denetimde kontrol edeceği evrakları resmi yazı ile bildirmiştir. Ders denetiminin ne zaman olacağını belirtmediği için bütün derslere bütün evrakları yanımda taşıyarak girmek zorunda kaldım. Ayrıca denetim yapılacağı fikri hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemektedir.*" (Ö3)

Plan ve hazırlık kategorisine ilişkin iki koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetimlerin öğretmeni derse hazırlıklı olmaya teşvik etmesi ve evrak eksiklerini fark etme şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Yılda 1 kez yapılan ders denetimleri öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamaktadır. Ancak bu denetim sadece evrak üzerine olmamalıdır. Denetimin yalnızca evrak üzerine yoğunlaşarak yapılması öğretmeni sadece derse hazırlıklı gelme konusunda teşvik edecektir."* (Ö6)

Denetimin etikliği ve zamanlaması kategorisine ilişkin, denetim öncesi bilgilendirme gerekliliği koduna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Öncelikle okul müdürünün, etik olması açısından ders öğretmenine derse gireceğini önceden haber vermesinin doğru olacağına inanıyorum. Çat kapı derse girip denetim yapmamın öğretmene güvenilmediği anlamına geldiğini düşünüyorum. Okul müdürünün derse girmesi öğrencilerin o derste her zamankinden daha sakin olmalarına vesile olur. Fakat genel anlamda denetimlerin olumlu bir katkısının olduğunu düşünmüyorum."* (Ö9)

Müdürün yetkinliği kategorisine ilişkin iki koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, müdürlerin sınıf deneyimi eksikliği ve müdürlerin öğretmenin branşında uzman olmamasının etkisi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Ders denetimleri daha çok evrak bazında yapılmaktadır. Oysa ki evrak boyutundan uzak yapılacak ders denetimlerin öğretmenin gelişimine fayda sağlayacağı, öğrenciye karşı yaklaşımımızı etkileyeceğini düşünüyorum. Özellikle ilk yıllarımız da yapılan denetimler yol gösterici olabilir. Ancak ders denetimi yapan okul müdürünün sınıf tecrübesi olmadığı için denetim sadece evrak bazında kalmaktadır. Günlük planlar, yıllık planlar kontrol edilmektedir." (Ö1)

Ders denetiminin olumlu etkileri teması; Eğitim Öğretim Sürecine Katkıları, Öğrenci Motivasyonu ve Davranışı ile Öğretmen Motivasyonu ve Gelişimi olarak kategorilere ayrılmıştır. Eğitim öğretim sürecine katkıları kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, Eğitimde kalite standartlarını artırma ile rehberlik ve geri bildirim sağlama şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Ders denetiminin olumlu etkisi okul müdürü sınıf içerisindeki sorunları yakından görüp daha hızlı müdahale etme şansı bulabilir. Denetim tüm okuldaki kalite standardının belli bir düzeye ulaşmasına öncülük eder." (Ö4)

Öğrenci motivasyonu ve davranışı kategorisine ilişkin, öğrencilerin daha sakin ve dikkatli olması koduna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Ders denetimin bana olumlu katkısı dersin evraklarını tamamlayıp derse hazırlıklı girmemi sağlamasıdır. Okul müdürünün denetim için derste olması öğrencilerin dersi daha ciddi dinlemesine ve motivasyonlarının artmasına vesile olmuştur." (Ö14)

Öğretmen motivasyonu ve gelişimi kategorisine ilişkin iki koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, Yapıcı geri bildirimle motivasyon sağlama ile mesleki gelişim ve rehberlik sağlama şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Rehberlik yapılması farklı bir gözün değerlendirmesi eksi ve artı yönlerimi fark etmek mesleki gelişimim için faydalı olacaktır. Evrak işlerimi kısa sürede tamamlamamı sağlıyor. Ders planı ve müfredata daha uygun hareket etmeme, giriş çıkış saatlerine uyum sağlamamda kolaylık sağlamaktadır." (Ö10)

Ders denetiminin olumsuz etkileri teması; öğretmen ve öğrenci üzerindeki baskı, müdürün yaklaşımı ve tavırları, denetimin gerekliliği ve etkinliği olarak kategorilere ayrılmıştır. Öğretmen ve öğrenci üzerindeki baskı kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetim sürecinin stres ve gerginlik yaratması ve denetimin öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu düşürmesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Alanında uzman olmuş bir öğretmenin ders içerisinde izlenip puanlanmasına karşıyım. Denetimler genelde evrak boyutuyla sınırlı kalmaktadır. Evrak denetiminin sınıfta yapılmasına gerek yoktur. Müdür kendi odasında da evrak denetimi yapabilir diye düşünüyorum. Çünkü öğrenci ve öğretmenler için denetim stres ve gerginlik verici bir süreçtir." (Ö13)

Müdürün yaklaşımı ve tavırları kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetimin güç gösterisi olarak algılanması ve müdürün eksik arama odaklı olması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Denetim sürecinin mutlaka olumlu etkisi olacaktır. Lakin okul müdürünün denetim öncesi, sırası ve sonrasında ki tavrı, yaklaşımı, üslubu oldukça önemlidir. Öğretmen denetim sırasında kendini gergin hissetmemelidir, her zamanki gibi dersini işleyebilmelidir. Dışarıdan bir gözün dersi izliyor olması öğretmeni ve öğrencileri heyecanlandırabilir. Bu heyecanı ve stresi yönetme aşamasında müdürün tavrı oldukça önemlidir. Eksik arama derdiyle değil her iki tarafın olumlu gelişmesi yönünde görüşler belirtilmelidir." (Ö12)

Denetimin gerekliliği ve etkinliği kategorisine ilişkin, denetimin etkisiz ya da gereksiz görülmesi koduna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Okul müdürleri tarafından yapılan bu denetimi sağlıklı bulmuyorum. Biz öğretmenlere olumlu bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Aksine gereksiz buluyorum. Bunun yerine çeşitli eğitimler düzenlenebilir." (Ö16)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimi sürecinde yaşanan sorunlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlere okul müdürlerinin ders denetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve bu sorunların denetim süreçlerine etkileri sorulmuştur. Elde edilen veriler, belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimi sürecinde yaşanan sorunlar

Tema	Kategori	Kod
Yaşanan Sorunlar	Denetim Planlaması	- Denetim öncesinde bilgilendirme yapılmaması (Ö2, Ö3, Ö14) - Habersiz denetimlerin motivasyonu düşürmesi (Ö3, Ö14, Ö17)
	Evrak ve Şekilsel Odaklılık	- Gereksiz evrak hazırlama ve taşıma yükü (Ö1, Ö3, Ö14) - Evrak denetiminin verimsizliği ve kâğıt israfı (Ö14)
Müdür ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri	Müdürün Yetkinliği ve Tavrı	- Müdürün sınıf içi deneyimsizliği (Ö1, Ö13) - Müdürün dersin akışını bozması veya ders içinde uyarılar yapması (Ö4)
	Öğretmen Üzerindeki Etkileri	- Öğretmenin denetimde baskı ve stres hissetmesi (Ö5, Ö6, Ö10, Ö18) - Denetimin öğretmenin itibarını zedelemesi (Ö7, Ö16)
Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Motivasyon ve Davranış	- Öğrencilerin stres ve tedirginlik yaşaması (Ö6, Ö17, Ö20) - Öğrencilerin müdürün varlığında derse katılımlarının azalması (Ö20)
	Ders Akışını Bozma	- Müdürün varlığının öğrencilerin dikkatini dağıtması (Ö15) - Denetim esnasında sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesi (Ö15, Ö18, Ö20)

Okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimi süreçlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri, üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Yaşanan Sorunlar, Müdür ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileridir. Yaşanan Sorunlar; Denetim Planlaması, Evrak ve Şekilsel Odaklılık olarak kategorilere ayrılmıştır. Denetim planlaması kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetim öncesinde bilgilendirme yapılmaması ve habersiz denetimlerin motivasyonu düşürmesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*Okul müdürünün ders denetimine haber vermeden gelmesi ders işleyiş düzenimi olumsuz yönde etkilemiştir. Aynı şekilde öğrencilerin ve benim motivasyonumu düşürmüştür. Okul müdürlerinin ders denetimlerine gelmeden haber vermeleri gerektiğini düşünüyorum."* (Ö2)

Evrak ve şekilsel odaklılık kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, gereksiz evrak hazırlama ve taşıma yükü ve evrak denetimin verimsizliği ve kâğıt israfı olması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Denetim sırasında istenilen evrakları hazırlama ve düzenleme sürecini zaman kaybı olarak görüyorum. Ayrıca bu evrakları sürekli yanımda taşımayı doğru bulmuyorum. Teknoloji çağındayız, kâğıt israfı yapıldığını düşünüyorum. Dijital ortamlarda plan, programlarımızı hazırlayabilmeliyiz."* (Ö1)

Ders denetiminin müdür ve öğretmen üzerindeki etkileri teması; Müdürün Yetkinliği ve Tavrı, Öğretmen Üzerindeki Etkileri şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Müdürün yetkinliği ve tavrı kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, müdürün sınıf içi deneyimsizliği ve müdürün dersin akışını bozması veya ders içinde uyarılar yapması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Okul müdürünün dersin işlenişini bölerek söz alması ve yaptığı uzun konuşmayla dersin akışını tamamen bozması bu sorunlardan biridir. Bir diğeri okul müdürünün öğrencilere yaptığı uyarılar öğrencilerin motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemektedir." (Ö4)

Öğretmen üzerindeki etkileri kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, öğretmenin denetimde baskı ve stres hissetmesi ve denetimin öğretmenin itibarını zedelemesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Çoğu okul müdürü denetim sürecine yeteri kadar hâkim değil. Okul müdürleri denetim sürecini mobbing unsuru alarak görüyorlar. Denetim sürecinde otoriter bir tavır takınarak öğretmen ve öğrenciye saygı göstermiyorlar."* (Ö5)

Ders denetiminin öğrenciler üzerinde ki etkileri teması; Motivasyon ve Davranış ve Ders Akışını Bozma şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Motivasyon ve davranış kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, öğrencilerin stres ve tedirginlik yaşaması ve öğrencilerin müdürün varlığında derse katılımlarının azalması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Herhangi bir sorun yaşamadım. Ancak denetim esnasında hem öğrenciler hem de öğretmenler kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Normal zamanda çok eğlenceli, keyifli geçen bir konuyu denetim zamanında yeniden işledim. Fakat ders aynı keyifte ve akışta geçmedi. Çocuklar denetimde kendilerini rahat hissedemedikleri için motivasyonları düştü. Denetim öğretmen ve öğrencilerde strese sebep oluyor."* (Ö6)

Ders akışını bozma kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, müdürün varlığının öğrencilerin dikkatini dağıtması ve denetim esnasında sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Öğrencilerin dikkatini dağıttığını düşünüyorum. Bu durum ders verimsizliğine yol açıyor. Sınıfta stresli olumsuz bir hava oluşuyor." (Ö15)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Denetim sonrasındaki geri bildirimler ve bu geri bildirimlerin mesleki gelişim üzerindeki etkileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlere okul müdürlerinin denetim sonrası sağladıkları geri bildirimlerin niteliği ve bu geri bildirimlerin mesleki gelişimlerine etkileri sorulmuştur. Elde edilen veriler, belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Denetim sonrasındaki geri bildirimler ve bu geri bildirimlerin mesleki gelişim üzerindeki etkileri

Tema	Kategori	Kod
Geri Bildirimlerin Nitelikleri	Geri Bildirimlerin Odak Noktası	- Evrak odaklı geri bildirimler (Ö1, Ö3, Ö6, Ö16) - Ders içi uygulamalara yönelik geri bildirimler (Ö2, Ö10, Ö20) - Hiç geri bildirim verilmemesi (Ö12)
	Geri Bildirimlerin Yapıcı Olması	- Olumlu geri bildirimlerin motivasyonu artırması (Ö10, Ö11, Ö14, Ö20) - Müdürün yaklaşımının ve üslubunun yapıcı olmasının önemi (Ö13, Ö14)
Geri Bildirimlerin Mesleki Katkıları	Olumlu Geri Bildirimler	- Eksiklerin fark edilmesine ve tamamlanmasına yardımcı olunması (Ö2, Ö10, Ö15) - Geri bildirimin rehberlik niteliğinde olması (Ö11, Ö15)
	Olumsuz Geri Bildirimler	- Formalite veya üstünkörü olarak algılanması (Ö4, Ö7, Ö9) - Müdürün farklı branşta olmasının etkisizliği (Ö5, Ö18, Ö19)
Geri Bildirimlerin Algısı ve Eleştiriler	Branş Farklılığı ve Yetkinlik	- Müdürün öğretmenle aynı branşta olmamasının geri bildirimde eksiklik yaratması (Ö5, Ö18, Ö19)
	Süreç Eleştirileri ve Öneriler	- Evrak kontrolü yerine ders içeriğine ve öğrenci-öğretmen etkileşimine odaklanılmalı (Ö3, Ö17, Ö20) - Geri bildirimin süreklilik ve yapılandırılmış bir süreç olması gerektiği (Ö7, Ö17)

Denetim sonrasındaki geri bildirimler ve bu geri bildirimlerin mesleki gelişim üzerindeki etkileri üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Geri Bildirimlerin Nitelikleri, Geri Bildirimlerin Mesleki Katkıları, Geri Bildirimlerin Algısı ve Eleştiriler şeklinde gruplandırılmıştır. Geri Bildirimlerin Nitelikleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

teması; Geri Bildirimlerin Odak Noktası ve Yapıcı olması şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Geri bildirimlerin odak noktası kategorisine ilişkin üç farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, evrak odaklı geri bildirimler, ders içi uygulamalara yönelik geri bildirimler ve hiç geri bildirim verilmemesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Okul müdürü denetim sonrasında geri bildirimde bulunuyor fakat sadece evraklarla ilgili geri bildirimler bunlar. Evrakların doğru olup olmadığı, evraklarda eksiklik olup olmadığı konusunda geri bildirimler veriliyor. Bu durum yalnızca evrak takibi gibi oluyor. Bu yüzden bu geri bildirimlerin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünmüyorum.*" (Ö1)

Geri Bildirimlerin Yapıcı Olması kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, olumlu geri bildirimlerin motivasyonu arttırması ile müdürün yaklaşımının ve üslubunun yapıcı olmasının önemi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Evet okul müdürü tarafından denetim sonrasında geri bildirimde bulunuldu. Hatta birlikte değerlendirme yaptık diyebiliriz. İyi niyet ve samimiyet ile amir tarafından rehberlik olarak görebileceğim bir değerlendirme, eksik olduğum ya da benim gözümden kaçan bazı noktaları görmemde yardımcı oldu. Olumlu eleştiriler motivasyonumu arttırdı.*" (Ö11)

Geri Bildirimlerin Mesleki Katkıları teması; Olumlu geri bildirimler ve olumsuz geri bildirimler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Olumlu geri bildirimler kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, eksiklerin fark edilmesi ve tamamlanmasına yardımcı olunması ile geri bildirimlerin rehberlik niteliğinde olması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Geri bildirimde bulunuyor eksiklerimi ve yanlışlarımı görmemi sağlıyor. Olumlu eleştiriler motivasyonumu arttırıyor." (Ö10)

Olumsuz geri bildirimler kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, formalite veya üstünkörü olarak algılanması ve müdürün farklı branşta olmasının etkisizliği şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Okul müdürü geri bildirimde bulunurken değerlendirme ölçeğinden bazı maddeleri kullanır. Yapılan yorumlar formaliteden öteye geçmemektedir. Bu değerlendirmeleri üstünkörü değerlendirme olarak görüyorum. Bunlardan dolayı mesleki gelişimime katkı sağlamadığı kanaatindeyim." (Ö4)

Geri Bildirimlerin Algısı ve Eleştiriler teması; Branş farklılığı ve yetkinlik ve süreç eleştirileri ve öneriler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Branş farklılığı ve yetkinlik kategorisine ilişkin müdürün öğretmenle aynı branşta olmamasının geri bildirimde eksiklik yaratması şeklinde koda ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Denetimi yapan müdür çoğu zaman benim branşımda olmadığından yorum yapma hakimiyetine sahip olmuyor. Bunu dönütten ziyade mobbing aracı olarak kullanıyor. Dolayısıyla olumlu bir etkisini görmedim. Aksine okul ve sınıf motivasyonumu düşürdü.*" (Ö5)

Süreç eleştirileri ve öneriler kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, evrak kontrolü yerine ders içeriğine ve öğrenci öğretmen etkileşimine odaklanılmalı ile geri bildirimin süreklilik ve yapılandırılmış bir süreç olması gerektiği şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*Denetim sonrasında müdürümüz olumlu ya da olumsuz geri dönüşler sağlıyor ancak mesleki anlamda yapılan denetimlerin bizlere herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. 1 ders saatlik bir denetimin öğretmenin mesleki gelişimine herhangi bir katkısı yoktur.*" (Ö17)

Güçlendirici liderlik bağlamında okul müdürlerinin sergilemesi gereken davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlere güçlendirici liderlik bağlamında ders denetimlerinin daha verimli yürütülebilmesi için okul müdürlerinin hangi davranışları sergilemesi gerektiği sorulmuştur. Elde edilen veriler, belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Güçlendirici liderlik bağlamında okul müdürlerinin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Ders Denetim Süreci	Denetim Öncesi İletişim ve Planlama	- Denetim öncesinde öğretmene mutlaka haber verilmesi gerektiği (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö20) - Denetimlerin bir planlama dahilinde gerçekleştirilmesi (Ö3, Ö10, Ö11)
	Denetim Sürecinde Müdürün Rolü	- Müdürün sınıf atmosferine olumlu katkısı (Ö16, Ö17) - Denetimin objektif ve adil yapılması (Ö12) - Müdürün rehberlik ve destekleyici bir rol üstlenmesi (Ö4, Ö7, Ö13, Ö20)
	Denetimin Amaçları ve Etkisi	- Denetimlerin öğretmen üzerindeki baskı unsuru olmaktan çıkarılması (Ö5, Ö6, Ö9, Ö14, Ö15) - Denetimlerin mesleki gelişime katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi (Ö10, Ö14, Ö18) - Evrak denetimi odaklı yapılmaması (Ö6, Ö19, Ö20)
Okul Müdürünün Liderlik Davranışları	Güçlendirici Liderlik Özellikleri	- Yapıcı, destekleyici ve rehberlik eden bir tavır sergilemesi (Ö6, Ö7, Ö13, Ö19) - Çözüm odaklı ve adil olması (Ö4, Ö10) - Öğretmenlere güven veren bir tutum sergilemesi (Ö4, Ö7)
	Öğretmen Müdür İlişkisi	- Müdürün öğretmenlerin motivasyonunu artıracak bir yaklaşım benimsemesi (Ö9, Ö17)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güçlendirici liderlik bağlamında okul müdürünün sergilemesi gereken davranışlar öğretmen görüşleri doğrultusunda iki ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Ders Denetim Süreci ve Okul Müdürünün Liderlik Davranışları olarak gruplara ayrılmıştır. Ders Denetim Süreci teması; Denetim Öncesi İletişim ve Planlama, Denetim Sürecinde Müdürün Rolü, Denetimin Amaçları ve Etkisi şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Denetim öncesi iletişim ve planlama kategorisine ilişkin iki farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetim öncesinde denetimin öğretmene mutlaka haber verilmesi ve denetimin bir planlama dahilinde gerçekleştirilmesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu iki koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Daha önce çalıştığım müdürüm dersime gelip denetim yapmak istediğini belirtmişti ve benden uygun bir tarih saat vermeme istemişti. Bu benim için çok rahatlatıcı olmuştu. Denetimin bu şekilde haber verilmesi beni rahatlatmıştı. Denetimlerin mutlaka önceden haber verilerek yapılması gerektiğini düşünüyorum. Planlı denetimler öğretmenlere kendilerini daha iyi hissettirmektedir. Ayrıca denetimlerin objektif ve adil bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.*" (Ö8)

Denetim sürecinde müdürün rolü kategorisine ilişkin üç farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, müdürün sınıf atmosferine olumlu katkısı, denetimin objektif ve adil yapılması ile müdürün rehberlik ve destekleyici bir rol üstlenmesi şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu üç koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"*Denetimlerin objektif ve adil bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Müdürün özellikle bu konuda çok özenli davranması gerekiyor. Okulun olumlu iklimi için adil ve objektif olmak çok önemli bence.*" (Ö12)

Denetimin amaçları ve etkisi kategorisine ilişkin üç farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, denetimlerin öğretmen üzerindeki baskı unsuru olmaktan çıkarılması, Denetimlerin mesleki gelişime katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve adil yapılması ile müdürün rehberlik ve Evrak denetimi odaklı yapılmaması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bu üç koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Ben denetimlerin mevcut düzende verimli olabileceğini düşünmüyorum. İdareciler denetimi mesleki anlamda katkı sağlamak için yapmıyorlar. Aksine öğretmen üzerinde baskı oluşturuyorlar. Çok az sayıda müdür bunu mesleki anlamda katkı sağlamak amacıyla yapıyor. Ayrıca kontrol edilme hissi de pek tercih edilen bir durum değildir." (Ö5)

Okul Müdürünün Liderlik Davranışları teması; Güçlendirici Liderlik Özellikleri ve Öğretmen Müdür İlişkisi şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Güçlendirici Liderlik Özellikleri kategorisine ilişkin yapıcı, destekleyici ve rehberlik eden bir tavır sergilemesi, çözüm odaklı ve adil olması ve öğretmenlere güven veren bir tutum sergilemesi şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

"Okul müdürü okuldaki çalışma ortamının iş birliğine dayalı, çözüm odaklı, adil görev dağılımına özen gösteren bir halde olmasını sağlamak amacıyla çalışmalarını yürütmelidir. Güvene dayalı, destekleyici bir atmosfer oluşturması birçok sorunun ortaya çıkmadan önlenmesini sağlayacaktır." (Ö4)

Öğretmen müdür ilişkisi kategorisine ilişkin müdürün öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak bir yaklaşım benimsemesi şeklinde koda ulaşılmıştır. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"*Okul müdürümüzün ders denetimini gerçekleştirirken sınıfta sohbet havası oluşturması, derse öğrenci gibi katılım sağlaması, öğrencilerin motivasyonunu arttırması gibi davranışlar denetim eyleminin doğal ve keyifli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Tedirgin edici ve kaygı oluşturucu durumlar ortadan kalkacaktır. Ayrıca müdürün derste öğrencilerle iletişime geçmesi, onlar ile sohbet etmesi denetim havasından çıkaracaktır ve olumlu bir sınıf ortamı oluşacaktır.*" (Ö17)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimi süreçlerinde öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunları ve beklentileri belirlemiş; bu süreçleri öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlendirici liderlik perspektifinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, alt problemlere uygun şekilde analiz edilmiş ve literatürdeki araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda, elde edilen sonuçlar alan yazındaki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problem durumu olan, okul müdürlerinin ders denetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin ders denetim yaklaşımlarının çeşitli boyutlarda hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmada denetimlerin olumlu etkileri arasında müdürlerin yapıcı geri bildirimler ve rehberlik sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğine yönelik sonuca ulaşılmıştır. Memduhoğlu ve Zengin (2012) yaptıkları çalışmalarda, denetmenlerin rollerini rehberlik yönünde değiştirmeleri gerektiği ve ders denetiminin asıl amacının öğretmene yardımcı olmak olduğu görüşü ortaya koyulmuştur. Bu sonuç mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin rehberlik rolünde olmalarının öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, müdürlerin sınıf deneyimi eksikliğine ilişkin eleştirileri, Özmen ve Batmaz (2006) ile Sarışık vd., (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ki, okul müdürlerinin pedagojik formasyona sahip, empati kurabilen, beden dilini iyi kullanan ve yapıcı olması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Sarışık vd. (2021), müdürlerin ders denetimi noktasında yetersiz kaldığını ve denetimlerin uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiği, okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının avantajlı bir süreç olduğundan, öğretmeni daha iyi tanıdıklarından ve farklı durumlarını gözlemleme fırsatı buldukları şeklinde araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Altun, 2014; Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Aslanargun ve Göksoy 2013; Başol ve Kaya, 2009; Can ve Gündüz, 2016; Tonbul ve Baysülen, 2015; Yazıcı, 2022; Yeşil ve Kış, 2015). Bu bulgu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin ders denetimi için okul müdürlerinin yetersiz kaldığı, müdürlerin branşlara uygun yetersiz alan bilgisine sahip olmaları, bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü görülmektedir. Araştırma neticesinde, evrak temelli denetim ile benzer yapılan çalışmalarda denetimlerde evrak kontrolüne odaklanıldığı görüşü ön plana çıktığı görülmüştür (Burgaz, 1995; Memduhoğlu ve Taymur, 2010; Türkdemir, 2013). Ancak mevcut araştırmalardan farklı olarak bu çalışma, müdürlerin yetersiz alan bilgisine sahip olmaları, evrak odaklanmasının nedenleri arasında göstermektedir. Okul müdürünün yaptığı ders denetiminin evrak odaklı olması, denetimin amacına ulaşmada olumsuz etki yaratabilecektir. Araştırmada, denetimlerin öğretmenlerin planlama ve ders hazırlıklarına pozitif katkı sağladığı yönündeki bulgular, Koşar ve Buran'ın (2019) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Koşar ve Buran (2019), çalışmalarında ders denetimlerinin öğretmenin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu benzerliklerin, denetimlerin öğretmenlere yapılandırılmış geri bildirim sunarak mesleki eksikliklerini görme, güçlü yönlerini fark etme ve eğitim-öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde planlama fırsatı tanımasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcılar tarafından, müdürlerin yeterli rehberlik sunmaması ve eleştirel bir tutum sergilemesinin denetim sürecini daha stresli hale getirdiğini ve öğretmenler üzerinde gerginlik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda denetimlerin öğretmenler üzerinde stres oluşturabileceği ve bu stresin hem motivasyonu hem de performansı olumsuz etkileyebileceği, denetimim baskı unsuru olarak kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslantaş vd., 2020; Koşar ve Buran, 2019; Sarışık vd., 2021). Akbaşlı ve Tunç'un (2019) öğretmenlerin müdürün ders denetimi sırasında çoğunlukla kendilerini rahat hissettikleri sonucu mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin ön yargılarından ve müdürlerin olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem durumu olan, okul müdürlerinin ders denetimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgulara göre, müdürlerin denetim süreçlerine ilişkin planlama eksiklikleri, evrak ve şekilsel odaklılık, müdürün yetkinlikleri ve tavırları, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkiler gibi temel kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, çoğunlukla denetim öncesi bilgilendirmenin yapılmadığını ve habersiz denetimlerin motivasyon düşüklüğüne yol açtığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Koçak ve Memişoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürleri tarafından habersiz denetim yapıldığı ve bu durumun öğretmenleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmayla oluşan bu benzerliğin habersiz denetim yapan okul müdürlerinin rehberlikten uzak bakış açılarıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada, denetim planlaması ve denetimimin önceden haber verilmemesinin öğretmenlerin hazırlık süreçlerinde gereksiz zaman kaybı yaşadığı ve bunun öğretmen-öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Ancak Akbaşlı ve Tunç (2019) yaptıkları çalışmaları sonucunda müdürlerin ders denetimleri öncesinde çoğunlukla öğretmenlere haber verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut çalışmayla farklılaşmaktadır. Bu farklılığın müdürün rehberlik ve güçlendirici liderlik rollerinden uzak olduğu görüşünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sırasında ulaşılan verilere göre, evrak işlerine aşırı odaklanma, öğretmenler tarafından zaman kaybı ve gereksiz iş yükü olarak değerlendirilmiştir. Evrak temelli denetimin bu şekilde eleştirilmesi, literatürdeki benzer araştırmalarla örtüşmekle birlikte okul müdürlerinin denetimde evrak kontrolüne odaklandığını belirtmişlerdir (Akbaşlı ve Tunç, 2019; Kazak, 2013; Uçar, 2012; Uygur, 2020). Bu araştırmada, evrak odaklı denetimin öğretmenlerin pedagojik performansını doğrudan etkilemediği, aksine motivasyonunu düşürdüğü vurgulanmıştır. Katılımcılar, teknolojik çözümlerle dijital araçların kullanımına ağırlık verilerek süreçlerin kolaylaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları ışığında, denetimlerin hem öğretmenlerde baskı oluşturması hem de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi, önemli sorun alanları olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin müdürün varlığında dikkatlerinin dağılması ve derse katılımın azalması, bu süreçlerin öğrenme ortamını bozduğunu göstermektedir. Özellikle müdürlerin otoriter tutumlarının bu sorunları daha da derinleştirdiği ifade edilmiştir. Müdürlerin ders akışını bozacak şekilde müdahalelerde bulunması ve otoriter rol üstlenmeleri öğretmenlerin eleştirdiği konular arasında yer almaktadır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilerden farklı bir kişinin varlığının öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü, denetmenlerin kaygı verici ve kontrol edici işlevlerinin ön plana çıktığı Toker-Gökçe ve Erkan-Kantos (2010) tarafından yapılan çalışmada da ifade edilmiştir. Bu bulgu mevcut araştırmanın

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, araştırmada müdürlerin rehberlik yerine kontrol ve otorite odaklı yaklaşımlar sergilemesiyle ilişkilendirilebilir. Mevcut çalışma sonucunda müdürlerin olumsuz tutumlarının doğrudan bir sorun kaynağı olduğu, liderlik anlayışının rehberlik temelli olması gerektiği ve güçlendirici liderlik üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problem durumu olan, denetim sonrasındaki geri bildirimler ve bu geri bildirimlerin mesleki gelişim üzerindeki etkilerinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük bir kısmı müdürlerinin verdiği geri bildirimlerin daha çok prosedür ve formalite ekseninde olduğu, bu nedenle mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar, evrak odaklı ve formalite olarak yapılan geri bildirimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı ve müdürlerin bazı durumlarda hiç geri bildirimde bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, Koşar ve Buran (2019) ve Kaya vd. (2023) tarafından da vurgulanmış ve sonuçlar mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir. Koşar ve Buran (2019) çalışmalarında okul müdürlerinin öğretmenlere güvendikleri ve öğretmenin denetlenmesinin uygun olmayacağını düşündükleri için denetimi formalite olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada ise aynı durumun söz konusu olmadığı ve evrak odaklı ve formalite olarak yapılan denetimin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamadığı ve denetimde öğretim süreçlerini ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bazı katılımcılar, geri bildirimlerin formalite olarak algılanmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmiş ve geri bildirim süreçlerinin yapılandırılmış ve süreklilik arz eden bir yapıda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kısa süreli gözlemlere dayalı geri bildirimlerin öğretmenler tarafından etkisiz ve yüzeysel olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda, katılımcılar rehberlik niteliğinde ve güçlendirici liderlik özellikleri taşıyan geri bildirimlerin öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak, güçlendirici liderlik yalnızca mesleki gelişimi desteklemekle sınırlı olmayıp, öğretmenlere bilgi verme, koçluk yapma, karar alma süreçlerine katılım sağlama, yetki ve sorumluluk devretme gibi unsurları da içermektedir (Arnold vd., 2000). Araştırma bulguları, ders denetimi süreçlerinde öğretmenlerin yalnızca geri bildirim almalarının değil, süreç içinde yetkilendirilerek aktif rol üstlenmelerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Güçlendirici liderlik anlayışı doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretmenleri denetim sürecinin pasif alıcıları değil, süreci şekillendiren aktörleri olarak görmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Sarışık vd. (2021) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmekte olup, öğretmenlere sağlanan yapıcı geri bildirimlerin eksikliklerini gidermeye ve mesleki gelişimlerini desteklemeye katkı sunduğunu göstermektedir. Ancak, bu çalışmada güçlendirici liderlik bağlamında geri bildirimin yalnızca eksiklik giderme değil, öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlama ve karar alma mekanizmalarına dâhil etme boyutlarını da içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ayrıca, katılımcıların, okul müdürlerinin farklı branşlarda olmaları nedeniyle verdikleri geri bildirimleri yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu durum, denetim sürecinde güçlendirici liderlik çerçevesinde öğretmenlerin yalnızca değerlendirilmesi değil, aynı zamanda desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuç, Koşar ve Buran (2019) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermekte olup, okul müdürlerinin kendi branşlarında denetim sürecinde daha katılımcı bir rol üstlenirken, branşları dışında daha pasif bir gözlemci rolünde kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bundan yola çıkarak bulgular, okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde yalnızca gözlem yoluyla geri bildirim sağlamalarının yetersiz olduğunu ve öğretmenleri karar alma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

mekanizmalarına aktif olarak dahil etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekle birlikte, kurumsal aidiyet ve motivasyonlarını da artırma potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular, ders denetimlerinin daha verimli yürütülebilmesi için okul müdürlerinin rehberlik odaklı, destekleyici ve adil bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, müdürlerin denetimi baskı unsuru olarak kullanmaktan kaçınmaları ve öğretmenlere mesleki gelişimlerine yönelik rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, öğretmenler müdürlerin yeterli düzeyde güçlendirici liderlik özelliklerine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, Koçak (2016) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Koçak (2016), okul müdürlerinin güçlendirici lider olarak öğretmenlerin beceri geliştirme, problem çözme ve bağımsız karar alma gibi yetkinliklerini desteklediğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmadaki farklılığın, denetim sürecinde müdürlerin benimsediği liderlik anlayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler denetim sürecinde müdürlerinden bilgi paylaşımı, beceri geliştirme desteği ve yeni öğrenme fırsatları sunmalarını beklemektedir. Bu sonuç, Konan ve Çelik (2017) tarafından yapılan ve okul müdürlerinin güçlendirici liderlik kapsamında öğretmenlere koçluk etmelerinin beklendiği yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu beklentisinin, mesleki gelişimlerini ön planda tutmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin farklı branşlardan olmasının denetim süreçlerinde mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını ve yetki devri ile destekleme konusunda yetersiz kaldıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ancak, literatürde yapılan bazı çalışmalarda branş farklılıklarının anlamlı bir etki yaratmadığı belirtilmiştir (Gümüş, 2013; Kıral, 2015; Koçak, 2016). Bu farklılığın, müdürlerin öğretmenlerin branşlarına yeterince hâkim olmamasının denetim sürecindeki rehberlik etkisini sınırlamasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Ders denetimlerinde, okul müdürlerinin sergilemesi gereken liderlik rollerinin önemi büyüktür. Bu rollerden biri olan güçlendirici liderlik, denetim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesi ve amacına uygun gerçekleştirilmesi açısından kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ders denetimlerinin daha verimli ve etkili olması için müdürlerinden yapıcı, adil, destekleyici, geliştirici, çözüm odaklı ve güven veren bir liderlik anlayışı beklediklerini göstermektedir. Bu bağlamda, ders denetimlerinin güçlendirici liderlik çerçevesinde ele alınmasının eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir. Müdürlerin denetim süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonu üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla, boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmesi ve denetimlerin sadece öğretmenler değil, öğrenciler üzerinde ki etkisini de değerlendiren kapsamlı araştırmalar yapılması önemlidir. Müdürlerin ders denetimi süreçlerine yönelik geri bildirim becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmen görüşlerinin de dikkate alındığı uygulama odaklı atölyeler ve mentörlük faaliyetleri planlanması önerilebilir. Ayrıca güçlendirici liderlik uygulamalarını etkili biçimde yürüten okul müdürlerinin iyi uygulamalarını paylaşabilecekleri çevrimiçi platformlar oluşturularak, iyi örneklerin yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir. Müdürlerin ders denetimi süreçlerinde karşılaştıkları somut zorlukların giderilmesi amacıyla üniversiteler, alan uzmanları ve eğitim yöneticileri arasında düzenli iş birliği toplantıları gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2014). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.

Ahmet, A., ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(49), 253-279.

Akbaşlı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 75-92. https://doi.org/10.17556/erziefd.474511

Akdeniz, A., ve Korkmaz, M. (2023). Güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Örneği. *Eğitim ve Bilim*, *48*(216), 113-138. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11998

Akyol, B., ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye'de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5*(2), 908-926. https://doi.org/10.7884/teke.631

Altun, B. (2014). Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı? (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(3), 79-96. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., ve Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 21*(3), 249–269. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-%23

Arslantaş, H. İ., Tösten, R., ve Avcı, Y. E. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 417-431. https://doi.org/10.17860/mersinefd.691129

Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. A. Çiçek-Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Maya Akademi.

Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (14), 98-121.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Pegem Akademi.

Başol, G. ve Kaya, I. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Çanakkale.

Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Rethinking educational supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 71-93.

Blase, J., ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, *38*(2), 130-141.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 127-134.

Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(1), 1-28.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, *68*(4), 35-39.

Ehren, M. C., ve Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal Of Educational Studies*, *54*(1), 51-72. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ford, R. C., ve Fottler, M. D. (1995). Empowerment: a matter of degree. *Academy of Management Perspectives*, *9*(3), 21-29. https://doi.org/10.5465/ame.1995.9509210269

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. ASCD.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(10), 74-76.

Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaya, A., Dilekçi, Ü., ve Limon, İ. (2023). Öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin ders denetimi: Bir olgubilim çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(238), 1331-1360. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1131067

Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergis*i, *1*(1), 15-26.

Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7101

Koçak, S. ve Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(2), 806-819. https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229

Konan, N., ve Çelik, O.T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 322-335.

Konan, N., ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(4), 1043-1054. https://doi.org/10.24106/kefdergi.434140

Konczak, L. J., Stelly, D. J., ve Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *60*(2), 301-313.

Koşar, S., ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 1232-1265.

Lee, A. N., ve Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*, 485-495.

Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership And Management*, *28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Manz, C. C., ve Sims Jr, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, *32*(1) 106-129. https://doi.org/10.2307/2392745

Memduhoğlu, H.B. ve Taymur, A. (2010). Türkiye'de Eğitim Denetiminin Yeniden Yapılanmasına İlişkin Bir Model Önerisi. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası (TEM-SEN), Ankara (22-23 Haziran 2009), 146-165.

Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(1), 131-142.

Merriam, S. B., ve Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley ve Sons.

Özdemir, M., Küçükçene, M., Abaslı, K., Pektaş, V., ve Ayhan, E. (2024). Güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliğinin duygusal bağlılık üzerindeki etkisi: Öğretmen öz-yeterliğinin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, *49*(219), 201-228. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12663

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 217-235. https://doi.org/10.57115/karefad.1331759

Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri–hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 102-120.

Sabancı, A., ve Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, *27*(5), 1893-1910. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2869

Sarışık, S., Sarışık, S., Gürel, M., ve Dönmez, S. (2021). Ortaokullarda okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 1-17.

Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, *34*(1), 41-57. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333

Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition.* USA: Mcgraw-Hill, Inc.

Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, *5*(1), 27-52. https://doi.org/10.1016/S1084-8568(00)00011-0

Srivastava, A., Bartol, K. M., ve Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, *49*(6), 1239-1251. https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718

Sullivan S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision. That improves teaching and learning*. California: Corwin Press SAGE.

Şimşek, H. Y. (2016). Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık*, *9*.

Taban, B. E., Yiğit, G., Yelmer, M. Ş., Yörük, Z. K., ve Şenay, D. S. (2024). Eğitim Yönetiminde Liderlik: Etkili Liderlik Modelleri. *International QMX Journal*, *3*(1), 139-147.

Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş.* Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2015). *Eğitim siteminde teftiş* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Toker-Gökçe, A., ve Erkan-Kantos, Z. (2010, Haziran). İlköğretim okulu öğrencilerinin algılarına göre müfettişler. *2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2015, Mayıs). *Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi.* 7. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. https://doi.org/10.17051/io.2017.24494

Tonbul, Y., ve Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 139-153. https://doi.org/10.19160/ijer.803653

Türkdemir, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 82-96.

Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 400-411.

Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış tez]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture.* London: Falmer Press.

Yazıcı, A. Ş. (2022). İlköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminin müdür ve müfettişlerce yapılmasının değerlendirmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(4), 57-78.DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1110216

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1716-1744.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yeşil, D., ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(3), 27-45.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 23*(112), 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2011). Güçlendirici liderlik. *İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım*.

Yun, S., Cox, J., ve Sims Jr, H. P. (2006). The forgotten follower: a contingency model of leadership and follower self-leader- ship. *Journal of Managerial Psychology, 21*(4), 374-388.

Yurdakul, İ., Kaya, P., Gökoğlan, A., ve Altay, H. (2024). Eğitimde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(1), 147-164.

Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leardership in Education*, *9*(1), 61-73. https://doi.org/10.1080/13603120500448154

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekâya Bakışı: Uygulamaları, Gelecek Planları ve Endişeleri

Primary School Teachers' Views on Artificial Intelligence: Applications, Future Plans, and Concerns

Nuray KURTDEDE FİDAN, Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, nkurt@aku.edu.tr

İrem KAYAR, Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, irem.kayar@usr.aku.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 12 Kasım 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Kurtdede Fidan, N. ve Kayar, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya bakışı: Uygulamaları, gelecek planları ve endişeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1745-1773.
DOI. 10.51460/baebd.1583635

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik bakış açıları, kullandıkları yapay zekâ uygulamaları, gelecek planları ve taşıdıkları endişeler onların görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni olarak ise olgubilim yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan "Sınıf Öğretmenleri İçin Yapay Zekâ Kullanımı Görüşme Formu" ile toplanmış ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, teknolojide yetkin öğretmenlerin yarısından fazlasının yapay zekâyı en az bir kez kullandığı, sınıflarında kullanan öğretmenlerin ise bu teknolojiye yönelik olumlu ve olumsuz düşünceler taşıdığı belirlenmiştir. Yapay zekâyı kullanan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar incelendiğinde, daha çok sunu tasarlama ya da tasarlatma üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğretmenlerin gelecekte yapay zekâdan yararlanma planlarının olduğu belirlenmiştir. Yapay zekânın hem öğretmenlere hem de öğrencilere çeşitli katkılar sağladığı, ancak öğretmenlerde bazı kaygılar ve sorunlar yarattığı tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yapay zekâya yabancılık hissettikleri ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.
Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf öğretmeni, Yapay zekâ (YZ), Yapay zekâ tanımı, Yapay zekânın derslerde kullanımı, Endişe.

Abstract. In this study, primary school teachers' perspectives on artificial intelligence, AI applications, future plans, and concerns were identified based on their views. The research was conducted using a qualitative method, with phenomenology as the chosen research design. The study group comprises 13 primary school teachers working in Afyonkarahisar during the 2023-2024 academic year. Purposeful sampling methods were employed to determine the study group, including precise criterion and snowball sampling. Data were collected using the "Artificial Intelligence Use Interview Form for Primary School Teachers," which consists of open-ended questions prepared by the researchers. The collected data were analyzed using the content analysis method. The findings indicate that over half of the teachers proficient in technology have used artificial intelligence at least once. Teachers who have incorporated artificial intelligence into their classrooms expressed positive and negative opinions regarding its use. Analysis of the teachers' artificial intelligence-related classroom practices revealed that they predominantly focused on designing or having students design presentations. It was also determined that all teachers planned to utilize artificial intelligence in the future. While artificial intelligence provides various benefits to teachers and students, it has also raised concerns and challenges among teachers. Based on the findings from the interviews, it was concluded that teachers feel unfamiliar with artificial intelligence, and it is recommended that in-service training programs be organized to enhance their understanding and effective use of artificial intelligence in education.
Key Words: Primary school, Primary school teacher, Artificial intelligence (AI), Definition of artificial intelligence, Use of artificial intelligence in lessons, Concern.

Kurtdede Fidan, N. ve Kayar, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya bakışı: Uygulamaları, gelecek planları ve endişeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1745-1773.
DOI. 10.51460/baebd.1583635

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The rapid advancement of technology has led to the widespread integration of artificial intelligence (AI) applications in education, presenting opportunities and challenges. AI is utilized in various aspects of teaching, ranging from lesson planning and instructional material development to personalized learning experiences for students. However, the integration of AI into education varies based on teachers' technological proficiency, awareness, and pedagogical perspectives. This study examines primary school teachers' perspectives on integrating AI into their teaching processes, current AI usage patterns, and attitudes toward this technology. The research focuses on teachers' awareness of AI, their specific AI tools, and how they incorporate them into their lessons. Additionally, the study investigates the perceived benefits of AI in education and teachers' concerns regarding its application in classrooms.

Method. This research was conducted using qualitative research methods, and a phenomenological (interpretive) approach was adopted as the research design. The study group comprised 13 primary school teachers working in Afyonkarahisar during the 2023-2024 academic year**.** The participants were selected through criterion sampling and snowball sampling, both purposeful sampling methods. Data were collected using an open-ended interview form titled "Artificial Intelligence Usage Interview Form for Primary School Teachers," developed by the researchers. The collected data were analyzed through content analysis—the interviews aimed to gain in-depth insights into teachers' experiences and opinions regarding AI. To ensure reliability, two researchers coded the data separately, categorized them into themes, and supported them with direct quotations.

Results. The findings indicate that most teachers define AI as a system miming human intelligence. The most commonly used AI applications among teachers include ChatGPT, Canva, Duolingo, Gemini, Copilot, and Siri. However, the study revealed that while many teachers have used AI at least once, the regular and systematic integration of AI into classroom activities remains limited. Additionally, many teachers lack sufficient knowledge about AI and how to utilize it effectively. Teachers expressed both positive and negative opinions about AI integration in education**.** Positive aspects include saving time, reducing workload, and supporting personalized student learning experiences. AI tools are frequently used for lesson planning, assessment, and presentation design. However, negative concerns include the risk of students becoming overly dependent on AI, reduced critical thinking and creativity, and potential impacts on teachers' professional competence. AI is primarily used in Science, Social Studies, Turkish, Mathematics, and Life Sciences courses. Teachers indicated that while their current AI usage is mainly limited to preparing educational content and assessments, they plan to expand their use of AI. However, they emphasized the need for structured guidance and training programs to help them integrate AI more effectively into their teaching. Teachers' significant concerns include the risk of AI replacing essential cognitive skills in students, ethical concerns regarding AI usage, and information security and reliability challenges. Additionally, at a broader level, issues such as job displacement, privacy violations, and increased dependency on technology were highlighted as potential societal risks.

Kurtdede Fidan, N. ve Kayar, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya bakışı: Uygulamaları, gelecek planları ve endişeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1745-1773.
DOI. 10.51460/baebd.1583635

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion and Conclusion. The findings suggest that while primary school teachers recognize the potential benefits of AI in education, their awareness and confidence in effectively integrating AI into their teaching remain limited. Teachers acknowledge AI as a tool that can enhance educational efficiency, but they also express concerns about its unregulated and uncontrolled use**.**

To ensure the effective use of AI in education, in-service training programs should be organized, teachers' digital literacy skills should be improved, and pedagogically appropriate AI tools should be identified. Additionally, teachers should be provided with practical training and guidelines to help them leverage AI tools more effectively for lesson planning, student engagement, and classroom management. This study provides valuable insights into teachers' attitudes toward AI, highlighting its potential benefits and challenges. The findings contribute to the ongoing discussion on how AI can be integrated into educational systems more effectively while addressing teachers' concerns and improving their technological proficiency**.**

Kurtdede Fidan, N. ve Kayar, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya bakışı: Uygulamaları, gelecek planları ve endişeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1)*,* 1745-1773*.*
DOI. 10.51460/baebd.1583635

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

21. yüzyılda önemli bir kavram haline gelen teknoloji, endüstriden eğitime, tıptan sosyal yaşama kadar birçok alanda bireylerin yaşamına değer katmakta ve toplumların yapısını, işleyişini ve gelişimini etkilemektedir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, insan zekâsına yakın hesaplamalar yapabilen yapay zekâ hayatımıza girmiştir ve verileri çok daha hızlı, çabuk ve pratik bir şekilde sunmaktadır. İş süreçlerinden günlük yaşama kadar pek çok alanda verimliliği artıran ve insan-zekâ etkileşimini yeniden şekillendiren yapay zekâ, alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. McCarthy'e (2007) göre yapay zekâ, "zeki makineler oluşturma bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlanmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin tasarlanmasını içermektedir. Yılmaz'a (2021) göre yapay zekâ, insan algılarını taklit ederek düşünme, problem çözme, yorumlama ve belirli durumlara yönelik genelleme yapma yeteneklerini bilgisayar ortamında sergileyen bir sistemdir. Alpaydın'a (2020) göre ise, insan zekâsından esinlenerek geliştirilen ve işlevselliğiyle fayda sağlayan bir sistemdir. Nabiyev'e göre (2012), Slage yapay zekâyı metaforik olarak "sezgisel programlama" şeklinde tasvir etmektedir (akt. Arslan, 2020). Bu durum, yapay zekânın yalnızca işlenen verilerle değil, aynı zamanda yorumlama ve verileri birleştirme gücüne sahip olmasıyla da ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüldüğü üzere, yapay zekâya dair farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunun nedeni, yapay zekânın psikoloji, sosyoloji, tıp ve mühendislik gibi çeşitli alanlarda farklı işlevlerle kullanılmasıdır; dolayısıyla farklı bakış açıları ortaya çıkmaktadır (Kurtboğan, 2023). Ancak, tüm tanımların temelinde, yapay zekânın doğal zekâ ile belirli ölçüde benzer özellikler taşıdığı düşüncesi yer almaktadır.

Yapay zekânın geçmişi 1600'lü yıllara dayansa da (Say, 2018), çağdaş anlamda üzerine düşünülmesi II. Dünya Savaşı döneminde başlamış ve önemini korumuştur (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Savaşın gidişatını değiştiren Alan Turing, yapay zekâ alanına büyük katkılar sağlamış, Turing makinelerini tanıttığı makalesinde, bir makinenin birden fazla işlem yapabileceğini belirtmiştir (Acar, 2020; akt. Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). 1947'de, bilgisayar ve yapay zekâ tasarımının birleşerek akıllı bir araç oluşturabileceğini vurgulamıştır (Dick, 2019; McCarthy, 2007, akt. Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). "Yapay zekâ" terimi ise ilk kez 1955 yılında John McCarthy tarafından Dartmouth Konferansı'nda kullanılmıştır (Elmas, 2016). Haftalar süren bu kongrede, yapay zekâ üzerine ilk gerçekçi adımlar atılmış, ardından birçok araştırma yapılmıştır (Özyanık, 2023). Yapay zekâ alanındaki ilk somut adımlar, uzun süren kongrelerde atılmış ve bu alanda kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Özyanık, 2023). 1960'ta veri tabanlarının geliştirilmesiyle bilgilerin sayısal olarak depolanması sağlanmıştır (Alpaydın, 2020). Ancak, 1965-1970 yılları "karanlık dönem" olarak nitelendirilmiş, yapay zekânın yalnızca veri girişleriyle geliştirilebileceği yanılgısı nedeniyle ilerleme kaydedilememiştir (Karataş, 2021). 1970-1975 yıllarında yapay zekâ, bilgisayar bilimleri dışındaki alanlara yayılmıştır. Ressam Harold Cohen'in geliştirdiği AARON programı, yapay zekâ ile özgün sanat eserleri üretmiştir (Artut, 2019). Aynı dönemde, yapay zekânın eğitimdeki potansiyeli fark edilmiş ve bilgisayar destekli öğrenme yöntemleri gündeme gelmiştir (Kay, 2015; Özer vd., 2023; Shabbir ve Anwer, 2015). Ancak, diğer disiplinlere kıyasla eğitimdeki kullanım oranı sınırlı kalmıştır (Çetin ve Aktaş, 2021). 1975 itibarıyla yapay zekâ, dil bilimleri ve psikolojiden yararlanarak geliştirilen algoritmalarla ilerleme kaydetmiştir (Karataş, 2021). 1997'de IBM'in Deep Blue programı, Garry Kasparov'a üstün gelerek yapay zekânın insan zekâsını aşabileceğine dair tartışmaları başlatmıştır. (Arslan, 2020). 2000'lerden sonra derin öğrenme kavramı ve Siri (2011), Alexa (2014) gibi teknolojiler, yapay zekâ alanındaki dönüşümü hızlandırmıştır (Kurtboğan, 2023).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2010'lara kadar yapay zekânın eğitimde kullanımı yalnızca bir fikir olarak kalmış, somut adımlar atılmamıştır. 2010'larda yapay zekâ, üniversitelerde bilgisayar bilimleri ve mühendislik alanlarında kullanılmaya başlanmış (DeNero ve Klein, 2010), ancak günümüzde ilkokul düzeyinde dahi çeşitli yazılımlar geliştirilmiştir. Yapay zekâ, eğitim sürecine dahil olarak veri kaynaklarını analiz etmekte, kişiselleştirilmiş eğitim programları sunmakta, ders içeriği hazırlamakta, öğretim yaklaşımlarını belirlemekte ve bireysel performans takibi yapmaktadır (Karaca ve Telli, 2019). Bunun yanı sıra, okul dışı öğrenme ortamları sunarak çevrimiçi eğitim, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamalarla mekândan bağımsız öğretim imkânı sağlamaktadır (Tuğluk ve Gök-Çolak, 2019). Bu teknolojiler, öğretimi bireyselleştirerek öğrencilerin performansını ölçmekte, bilişsel aşamalarını analiz etmekte ve öğretim sürecini takip etmektedir (Karaca ve Telli, 2019). Ayrıca, öğrencilerin duygu durumlarını değerlendirerek duyuşsal süreçler hakkında bilgi sunmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021). Böylece yapay zekâ, öğrenme sürecindeki eksiklikleri hızla belirleyip yanıt sunarak eğitimde önemli bir dönüşüm yaratmıştır (Kuprenko, 2020, akt. Saçan vd., 2022). İncemen ve Öztürk'e (2024) göre, farklı eğitim alanlarında yapay zekâ uygulamaları üç ana kategoriye ayrılmaktadır: Akıllı Öğretici Sistemler, Uzman Sistemler ve Chatbotlar. Akıllı Öğretici Sistemler, bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen online eğitim sistemleri, sanal öğretmen asistanları ve kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarını kapsamaktadır. Uzman Sistemler, belirli bir alanda uzmanlık bilgisi sağlayarak tıbbi teşhis, insan kaynakları, hukuk, eğitim ve finans gibi sektörlerde kullanılmaktadır. Chatbotlar ise farklı işlevlere sahip olup işletme yönetimi chatbotları, oyun chatbotları, asistan chatbotlar, eğitici chatbotlar ve güvenlik chatbotları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Akıllı Öğretici Sistemler kapsamında Duolingo, Smart Sparrow, Cognii, Carnegie Learning, DreamBox Learning, Blackboard Ally ve Edmentum, Uzman Sistemler kapsamında Edu Expert ve MathGenius; Eğitici Chatbotlar kapsamında ise ChatGPT, Notion AI ve Bing AI (Copilot) eğitim alanında kullanılan yapay zekâ uygulamalarıdır. Bu yapay zekâ uygulamaları, farklı eğitim alanlarında öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır.

İlgili alanyazın tarandığında yapay zekâ ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ilkokul düzeyinde çocuklar, sınıf öğretmenleri ve veliler gibi paydaşlarla ilgili çalışmalar olduğu söylenebilir. Bunların yapay zekâ ile ilgili metaforik algıların incelenmesi (Aktaş, 2021; Demirtaş ve Türksoy, 2023; Kalemkuş ve Kalemkuş, 2025; Saçan vd., 2022), yapay zekâ temalı sosyobilimsel konuların öğretimi ile ilgili deneysel bir çalışma (Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın, 2021), yapay zekâ ile ilgili öğretmenlerin kaygılarını araştırmaya yönelik karma yöntemle yürütülmüş çalışma (Özdemir, 2023), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine yönelik çalışmalar (Avcı vd., 2019; Fissore vd., 2024a; Han vd., 2020; Özer vd., 2023; Küçükkara vd., 2024; Parlak vd., 2023; Sontay vd., 2024; Şanlı vd., 2023), okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik çalışma (Demir Dülger ve Gümüşeli, 2023), ilkokul öğrencilerinin yapay zekâ algılarına yönelik çalışmalar (Chai vd., 2021; Lin vd., 2021; Oruç vd., 2024; Walan, 2024), fen deneyleri tasarlamada yapay zekâdan yararlanma ile ilgili çalışma (Kotsis, 2024), ilkokul öğrencilerinin yapay zekâ destekli robot öğretmenleri kabul etme düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırma (Chen vd., 2023), ilkokul öğrencilerine yönelik yapay zekâ kullanarak öğrencilerin öğrenme stillerini tahmin etmeyi ve buna uygun öğrenme materyalleri önermeyi amaçlamayan araştırma (Pardamean vd., 2022) ve sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik tutumları ile ilgili çalışma (Aksakal vd., 2024); farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitimde yapay zekâya yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi (Fissore vd., 2024b) ve öğretmenler için yapay zekâ tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Alan vd., 2025) çalışmaları bulunmaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin deneyimlerine, yaklaşımlarına ve bu teknolojilere yönelik tutumlarına bağlıdır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ve ders süreçlerine dahil edilmesine ilişkin görüşlerini inceleyerek, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına dair mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı nasıl tanımladıkları, hangi yapay zekâ araçlarını kullandıkları, bu araçlardan hangi derslerde daha çok yararlandıkları, hangi amaçlarla kullandıkları ve hem öğrencilere hem de kendilerine yönelik faydalarına dair değerlendirmeleri ele alınmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerini gelecekte nasıl kullanmayı planladıkları ve yapay zekâya yönelik taşıdıkları endişeler de ele alınarak, bu teknolojilerin eğitimdeki yararları ve sınırlamaları değerlendirilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

- Sınıf öğretmenleri yapay zekâyı nasıl tanımlamaktadır?
- Sınıf öğretmenleri yapay zekânın eğitimdeki rolü ile ilgili neler düşünmektedirler?
- Sınıf öğretmenleri hangi yapay zekâ uygulamalarını, hangi derslerde kullanmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri yapay zekâ uygulamalarını hangi amaçlarla kullanmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ destekli eğitim materyallerinin yararları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri gelecekte yapay zekâ teknolojilerini hangi derslerde ve ne amaçla kullanmayı planlamaktadır?
- Sınıf öğretmenleri yapay zekâ ile ilgili hangi endişe ve sorunları dile getirmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yürütülmüş ve desen olarak fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim, bireylerin deneyimlediği ancak tam olarak anlamlandıramadığı olguları inceleyerek toplumsal gerçekleri açıklamayı amaçlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, araştırmada yapay zekânın eğitim-öğretim sürecinde bir olgu olarak nasıl algılandığı ve sınıf öğretmenleri tarafından eğitim öğretime nasıl dahil edildiği derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ve kasabalarında görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm bireylerin incelendiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin teknoloji yetkinliğine (yapay zekâyı kullanma yüksek düzeyde, Web2.0 araçlarını etkin kullanma orta düzeyde, Web 2.0 ve yapay zekâ uygulamalarını hiç kullanmama ise düşük seviye olarak değerlendirilmiştir) sahip olmaları ve lisansüstü eğitim yapıyor olmaları belirlenen ölçütü oluşturmuştur. Kartopu (zincir) örnekleme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yöntemi ise, ilk katılımcılara başka kimlerle görüşülmesi gerektiği sorularak, yeni bilgi kaynaklarının edinilmesini sağlayan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu çerçevede, lisansüstü eğitim yapan öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu, katılımcılara bir diğer lisansüstü eğitim yapan ve teknolojiyi derslerine dahil eden öğretmenler sorularak kartopu örnekleme yöntemiyle yedi kadın, altı erkek öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri

Katılımcının kod adı	**Kıdem**	**Eğitim durumu**	**Teknolojide yetkinlik**	**Yapay Zekâ İle ilgili Hizmet içi eğitim durumu**	**Yapay Zekâ kullanma durumu**
Ayşe Öğretmen	19	Lisansüstü	Orta	Almadı	Hayır
Osman Öğretmen	18	Lisansüstü	Orta	Almadı	Evet
Aslı Öğretmen	26	Lisansüstü	Yüksek	Aldı	Evet
Hilal Öğretmen	17	Lisansüstü	Yüksek	Almadı	Evet
Oktay Öğretmen	21	Lisansüstü	Yüksek	Almadı	Hayır
Özgür Öğretmen	18	Doktora	Yüksek	Almadı	Evet
Efnan Öğretmen	16	Lisansüstü	Düşük	Almadı	Hayır
Ela Öğretmen	17	Lisansüstü	Yüksek	Almadı	Evet
Alper Öğretmen	14	Lisansüstü	Orta	Almadı	Hayır
Yusuf Öğretmen	20	Lisansüstü	Yüksek	Aldı	Evet
Lale Öğretmen	20	Lisansüstü	Yüksek	Almadı	Evet
Sıla Öğretmen	13	Lisansüstü	Orta	Almadı	Hayır
Cemil Öğretmen	16	Lisansüstü	Düşük	Almadı	Evet

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 13 sınıf öğretmeninin 7'si kadın, 6'sı erkektir. 13 sınıf öğretmeni, 13 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (8 öğretmen) kıdem yılının 16-22 yılları arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların birisinin doktora, 12' sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 7' si teknolojide yetkinlik düzeyinin yüksek, 5'i orta düzeyde, 1 öğretmen de düşük düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ ile ilgili herhangi bir eğitime katılmadığı görülmektedir. Yapay zekâ kullanma durumlarına bakıldığında, katılımcıların 8'inin yapay zekâ uygulamalarını kullandığı, 5'inin kullanmadığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada verileri toplamak amacıyla açık uçlu 12 sorudan oluşan "Sınıf Öğretmenleri İçin Yapay Zekâ Kullanımı Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, 2 öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda uzman görüşü (yapay zekâ alanında kitabı ve çalışmaları olan bir öğretim üyesi, sınıf eğitimi alanında nitel araştırma ile ilgili dersleri ve yayınları olan bir öğretim üyesi) alınarak tekrar düzenlenmiştir. İki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra soruların sıraları ve sorulma biçiminde değişiklik yapılmış olup, birbirine benzer cevaplar verilen beş sorunun çıkarılmasına karar verilmiştir. Son halini alan Sınıf Öğretmenleri İçin Yapay Zekâ Kullanımı Görüşme Formu yedi sorudan oluşmuştur. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin belirlendiği sorular, ikinci bölümde ise araştırma konusu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama süreci

Veriler toplanmadan önce, etik kurul onayı (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun değerlendirme kararının tarihi=26.06.2024, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 278013) alınmıştır. Veri toplama sürecinde gerekli resmi izinler alındıktan sonra 26.06.2024-28.06.2024 tarihleri arasında 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğretmenlere çalışmanın içeriği ve süreci hakkında bilgi verilmiş, kimliklerinin gizli tutulacağı bildirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve her biri ortalama 25 dakika sürmüştür. Katılımcılara eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduktan sonra görüşme sonlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, elde edilen verilerden yola çıkarak kısa ve öz biçimde temalar oluşturulur. Bu temalara ulaşmak için de ilk olarak kodlar oluşturulur, kodlar kendi aralarında birleşerek alt temaları oluşturur. Bu alt temaların bir araya gelmesi sonucunda temalara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşme dokümanları Word dosyasına aktarılmıştır. Yazıya dökülen tüm görüşme kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Birbirleriyle ilişkili olan kodlar kendi aralarında sınıflandırılıp alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda katılımcıların gizliliğinin sağlanması amacıyla her bir öğretmene takma ad (Ela Öğretmen, Özgür Öğretmen…) verilmiştir.

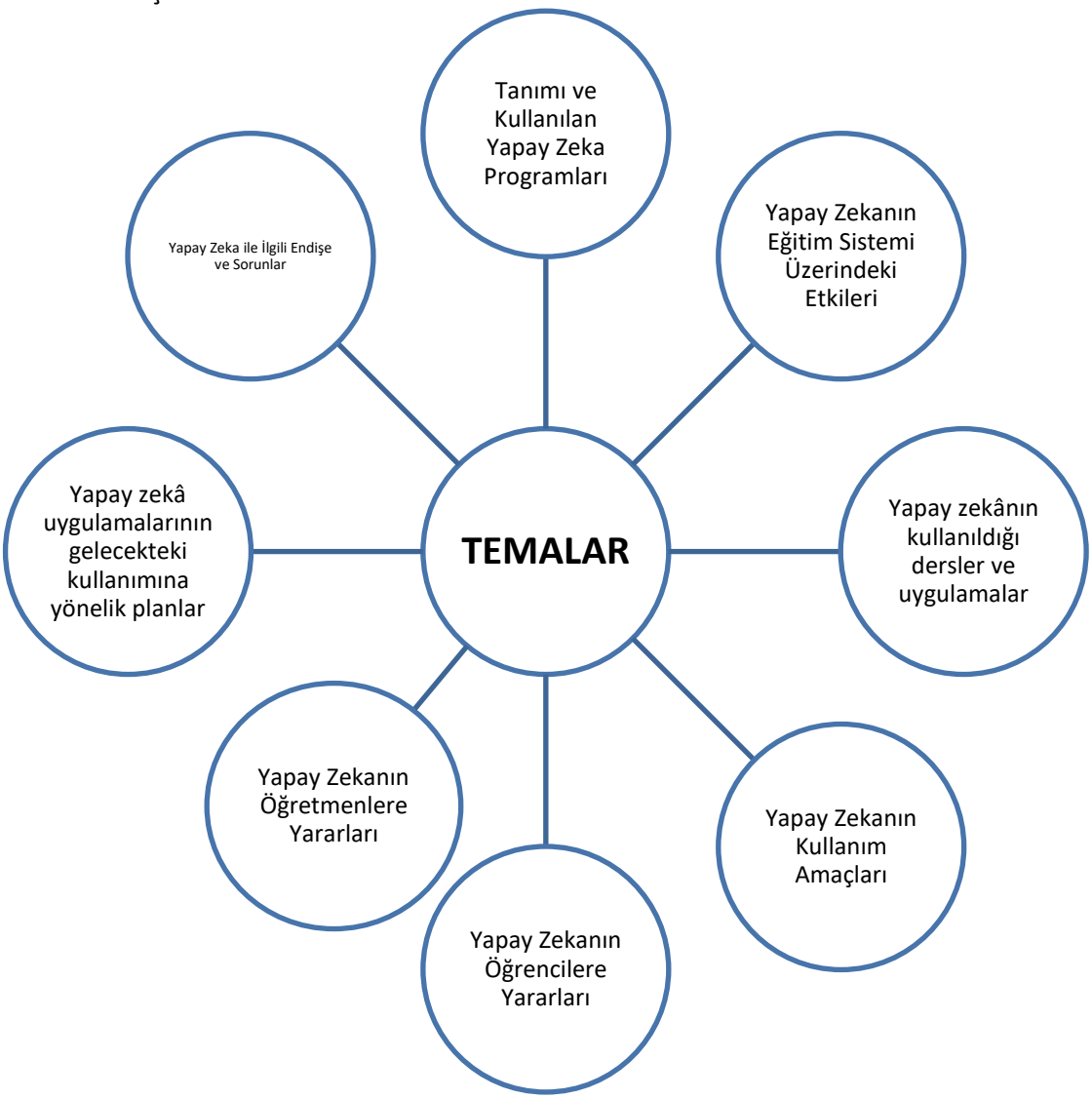
Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği arttırabilmek üzere bazı stratejiler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak üzere inandırıcılık (iç geçerlik), transfer edilebilirlik (dış geçerlik) için gerçekleştirilen işlemlere detaylı olarak yer verilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, nitel araştırma alanında uzman bir öğretim üyesinden çalışmanın çeşitli yönlerine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği ([Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]) formüle göre kodlayıcılar arasında %92 oranında uyuşum bulunmuştur. Nitel araştırmalarda transfer edilebilirliği sağlamak için araştırma sürecinin ayrıntılı betimlenmesi, çalışma grubunun belirlenmesinde ve seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerine yer verilerek araştırmaya dahil edilen katılımcıların farklılıkları yansıtacak biçimde seçilmesi, etik ilkelere uygunluğun sağlanması ve bulguların doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenerek kanıtlanması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada araştırma süreci açıkça yazılmış, amaçlı örnekleme yöntemlerine yer verilerek araştırmaya dahil edilen katılımcılar farklılıkları yansıtacak biçimde seçilmiş, etik ilkelere uygunluk sağlanmış ve bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler sekiz tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen temalar

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın tanımına yönelik görüşleri ve kullandıkları yapay zekâ uygulamaları "Tanım ve Kullanılan program" olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Bu bilgilere ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 2' de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın tanımına yönelik görüşleri ve kullandıkları yapay zekâ uygulamaları

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Tanım ve kullanılan yapay zekâ araçları	**Tanım**	İnsan zekâsının taklidi	7
		İnsansı robot	2
		Bilgi havuzu	2
		Kodlamalar bütünü	1
		İnsanı tembelleştiren sistem	1
	Kullanılan programlar	ChatGBT	7
		Canva	1
		Dualingo	1
		Gemini	1
		Copilot	1
		Siri	1
		Gamma	1

Tablo 2' de sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın tanımına ve kullandıkları programlara yer verilmiştir. Katılımcıların yapay zekânın tanımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok yapay zekâyı insan zekâsının taklidi, insansı robot şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 2'si yapay zekâyı "İnsansı robot ve bilgi havuzu" olarak tanımlarken, 2'si ise "Kodlamalar bütünü ve İnsanı tembelleştiren sistem" şeklinde tanımlamışlardır.

Yapay zekâyı insan zekâsının taklidi gibi ifade eden Cemil Öğretmen "*Yapay zekâ, insanın bir görevi yerine getirmek için insanın zekâsı gibi düşünen, kendini yenileyebilen sistemler olarak düşünebiliriz*." sözleriyle ifade etmiştir. Efnan Öğretmen "*İnsanlık yararına da zararına da olabilecek kodlamalar bütünü diyebilirim.*", Ayşe Öğretmen "*Faydalanabilecek kocaman bir havuz olarak görüyorum her ne kadar sistemin içinde sürekli vakit geçirsem de artık kaçınılmaz bir gerçek olduğunu ben biliyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar, yapay zekâ tabanlı programlar arasında en çok ChatGPT'yi kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Canva, Duolingo, Gemini, Copilot, Siri ve Gamma gibi diğer yapay zekâ araçlarından da yararlanan katılımcılar bulunmaktadır. Yapay zekâ programlarına ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenlerin doğrudan ifadeleri aşağıdaki şekildedir: Efnan Öğretmen, "*Birkaç kez ChatGPT kullandım*..." şeklinde bir ifade kullanırken, Osman Öğretmen "*En yaygın olarak bilinen, herkesin bildiği ChatGPT uygulamasını kullanmaya çalışıyorum. Asıl amacım, merak ettiğim ve bilmediğim şeyleri öğrenmek diyebilirim.*" şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri, "Olumlu görüşler" ve "Olumsuz görüşler" olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Analizler sonucunda belirlenen alt temalar ve kodlar Tablo 3' te verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleri

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Düşünceleri	**Olumlu görüşler**	Zamandan tasarruf sağlama	10
		Bireysel eğitim imkânı	6
		Teknolojiye ayak uydurma	5
		İlgi çekme	4
		Geniş perspektif sunma	3
		Kalıcı öğrenme	2
	Olumsuz görüşler	Kontrolsüzlük	11
		Kolaya alıştırma	11
		Sağlık sorunları	4
		İş kaybı korkusu	2
		İmkân kısıtlılığı	1
		Gelişmeyi engelleyen etken	1

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkilerine yönelik hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Olumlu görüşler arasında en çok zamandan tasarruf sağlama vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bireysel eğitim imkânı, teknolojiye ayak uydurma, ilgi çekme, geniş perspektif sunma ve kalıcı öğrenme gibi yapay zekânın eğitime katkı sağlayabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

Yapay zekânın öğretmenlerin iş yükünü hafifletebileceğini ve zaman kazandırabileceğini Sıla Öğretmen, "*Az zamanda çok iş yapmak. Yani dediğim gibi mesela bir çalışma kâğıdı hazırlarken yapay zekâ kullandığı zaman daha hızlı fikirler geliyor aklına. Yani internette sayfalarca araştırma yapmaktansa yapay zekâ size bir yol gösteriyor… Bir kere kolaylaştırır işlerimi.*" ifadeleriyle vurgulamaktadır. Benzer şekilde Alper Öğretmen, "*Öğretmenler zamandan kazanabilirler. Soruları hazırlatma konusunda ya da en önemli yararı sınavları okumada. Yani sınıf kalabalıksa yapay zekâ hemen bize analizini çıkarıyor işte şu öğrenciler şu konuda başarılı, bunlar burada başarısız diye zamandan kazandırır bayağı.*" sözleriyle, sınav değerlendirme süreçlerinde yapay zekânın öğretmenlere büyük kolaylık sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Yapay zekânın öğrenciye özel eğitim içerikleri oluşturarak bireysel öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini Lale Öğretmen, "*Sonunda değerlendirme yaparken de ne öğrendi çocuk kazanımdan, ne kadar öğrendi mesela? Bunun da analizini de yapabiliriz. Yani burada bireyselleştirilmiş bir içerik de hazırlayabiliriz öğrencimize özgü. Sonuçta bütün öğrenciler söylenilen her şeyi tamamen kavrayamıyorlar. Herkes kendi algısı kadar kavrayabiliyor. Yapay zekâ destekli araçlarla çocukların eksikliklerini tespit ederek kişiye özel bireyselleştirilmiş eğitim verebiliriz*." diyerek belirtmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğu yapay zekânın eğitim sisteminde kullanılmasıyla ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler konusunda kaygılıdır. Öğrencileri ve öğretmenleri kolaya alıştırması ve kontrolsüz kullanımı en büyük endişeler arasında yer almaktadır. Hilal Öğretmen, "*… kontrol olması lazım. Yapay zekânın bilirkişi yani bilen kişi tarafından yönlendirilmesi gerekiyor. Yani sadece çocukların eline verip işte şu konuyu yapay zekâda araştıralım denilecek bir kavram değil. Dediğim gibi çocuk oraya yanlış bir kelime ya da soruyu yanlış bir şekilde sorduğu zaman çok farklı yollara götürebiliyor. Apayrı*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

konulara götürebiliyor o yönden çok riskleri var diye düşünüyorum." diyerek, yapay zekânın öğretmen rehberliği olmadan kullanılmasının öğrenciler açısından riskli olabileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, yapay zekânın öğrencileri ve öğretmenleri aşırı rahatlığa itebileceği düşüncesi de öğretmenler tarafından belirtilen diğer olumsuz görüştür. Cemil Öğretmen, "*Çocukları fazlasıyla kolaya alıştırması da bence çok tehlikeli ve kullanmadığımız zamanlarda söylediğim gibi çocukların yatkınlık açısından, ilgi duyması açısından ilgisizliğe doğru götürme ihtimali olabilir."* ifadeleriyle, yapay zekânın öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumsuz etkiler yaratabileceğini dile getirmektedir. Alper Öğretmen, "*Her şeyi yapay zekâya bırakırsak öğretmenler olarak bize işte, yapay zekâ sınav hazırla, sınavları oku, sınıfın seviyesini bana çıkar deyip de yani bizim işimizi biraz kolaylaştırıyor ve bizi biraz hazırcılığa itebilir.*" diyerek, öğretmenlerin bile bu teknolojiye fazla güvenmesi durumunda mesleki yeterliliklerini kaybedebileceği endişesini taşımaktadır. Özgür Öğretmen ise "*Sanki insanları tembelleştirmeye çalışan bir şeymiş gibi geliyor bana."* sözleriyle yapay zekâya aşırı bağımlılığın öğretmenler ve öğrencilerde öğrenme ve üretme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceği endişesini yansıtmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı kullandıkları dersler ve gerçekleştirdikleri uygulamalar doğrultusunda, "Dersler ve Uygulamalar" olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Analizler sonucunda belirlenen alt temalar ve kodlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı kullandıkları dersler ve yaptıkları uygulamalar

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Yapay zekânın kullanıldığı dersler ve uygulamalar	**Dersler**	Türkçe	2
		Sosyal Bilgiler	2
		Matematik	1
		Hayat Bilgisi	1
		Fen Bilimleri	1
	Uygulamalar	Sunu	4
		Ölçme değerlendirme	2
		Görselleştirme	1
		Çalışma yaprağı ve okuma metni	1

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı farklı derslerde ve çeşitli eğitim amaçları doğrultusunda kullandıkları görülmektedir. Yapay zekâ, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi derslerinde kullanılmaktadır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde iki öğretmenin, Matematik, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi derslerinde ise birer öğretmenin yapay zekâ uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler birden fazla derste yapay zekâdan yararlandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin yapay zekâyı eğitim sürecinde nasıl kullandıkları incelendiğinde, en çok sunu hazırlama üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra ölçme değerlendirme, görselleştirme ve çalışma yaprağı ve okuma metni olarak ders materyali oluşturma gibi alanlarda da yapay zekâdan yararlanılmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler, yapay zekâyı ders içeriklerini zenginleştirmek ve öğrenme sürecini daha interaktif hale getirmek amacıyla kullandıklarını belirtmektedirler. Ela Öğretmen, "*Her derse uygulanabilir ama benim aktif kullandığım ders Sosyal Bilgiler olmuştu. Sunumlarda uygulamayı kullanırken aslında gerekli bilgiler veriyorlar oraya. Somut bilgileri giriyorlar. Oradaki amaç şu hani ben ne yapmalıyım ve ne girersem bana doğru sonucu verir. Oraya istediklerini yazıp orada hazır bir sunum ortaya çıkabiliyor. Mesela örneğin Afyonkarahisar ile ilgili bir sunum hazırlayacağız diyelim. Afyonkarahisar'ın tarihi ve güzellikleri diye. İşte oraya Afyon, yemekleri, bana ne vermesini istiyorsam işte Afyonkarahisar tarihi güzellikler, yemekleri, gezilebilecek yerleri, ünlü yetiştirilen ürünü, işte geçim kaynağı gibi böyle. Ben o sunuda ne görmek istiyorsam onun anahtar kelimelerini yazınca çocuk böyle görüyor taranmış bir şekilde. Resimleri bile ortaya çıkartabiliyor bu sunum*." diyerek, yapay zekânın sunum hazırlama sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere nasıl yardımcı olduğunu anlatmaktadır.

Bunun yanı sıra, ders materyali oluşturma konusunda da yapay zekâdan yararlanılmaktadır. Aslı Öğretmen, "*Derslerde çalışma sayfaları hazırlarken mesela okuma metni paragrafı hazırlarken birkaç tane kelime yazıyorum Canvaya. Bana paragraf oluşturuyor ya da sorular oluşturuyor*." diyerek, okuma metinleri ve soruların oluşturulmasında yapay zekâyı kullandığını vurgulamaktadır.

Ölçme değerlendirme sürecinde de yapay zekâdan faydalanıldığı görülmektedir. Yusuf Öğretmen, "*Fen bilimleri, matematikte kişiye özel çocuğun ne kadar yanlış yaptı, doğru yaptı, çocukla ilgili bütün analizi çıkarıyor benim önüme. Kaç soru yaptı, kaç soruda ne kadar doğru yaptı, hangi konulardan yaptı gibi. Denemelerini giriyoruz çocukların mesela*." ifadeleriyle, öğrencilerin başarılarını takip etmek ve analiz etmek için yapay zekâyı kullandığını açıklamaktadır.

Yapay zekâdan yararlanmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin beş tanesi bilgisi olduğunu ama derslerinde ya da kişisel hayatların da yapay zekâyı kullanmadıklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamalarını kullanma amaçların "Eğitim ve Gündelik yaşam" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Bu alt tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı kullanma amaçları

Tema	**Alt tema**	**Kod**	***f***
Kullanım amaçları	**Eğitim**	İçerik zenginleştirme	3
		Sunu hazırlama	2
		Araştırma yapma	2
		Ölçme değerlendirme	2
		Merak	1
		Beceri kazandırma	1
		Çeviri	1
	Gündelik yaşam	Merak	3

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitli amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Özellikle içerik zenginleştirme, sunu hazırlama, ölçme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirme ve yüksek lisans araştırmaları yapma gibi akademik ve mesleki alanlarda yapay zekâdan faydalandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu teknolojiyi yalnızca ders anlatımı için değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri, sunum becerilerini geliştirmeleri amacıyla da kullandıklarını belirtmektedirler.

Yapay zekânın öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmede nasıl bir araç olarak kullanıldığını Yusuf Öğretmen, "*Ben bu sene 4. sınıfları okutuyorum. Mesela sunum hazırlatıyorum. Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar. Ve kendilerine sunmalarını istiyorum. Bir sürü proje yaptık… Dönüşümlü olarak bir tanesinin işte yazman, dönüşümlü olarak işte bir tanesinin sunucu olmasını sağladım, sunmasını sağladım."* ifadeleriyle vurgulamaktadır.

Dersin içeriğini zenginleştirmek ve konuları daha anlaşılır hale getirmek amacıyla yapay zekâdan faydalandığını Lale Öğretmen, "*Dersin içeriğini zenginleştirmek amacıyla kullanıyorum. Görselleştirmek amacıyla, öğrenciler için daha anlaşılır hale getirebilmek amacıyla kullanıyorum. Yani bütün süreç boyunca kullanıyoruz diyebiliriz*." diyerek, yapay zekânın ders anlatımını destekleyici bir araç olarak kullanımına dikkat çekmektedir.

Öte yandan, bazı öğretmenler yapay zekâyı mesleki gelişim ve kişisel merak doğrultusunda kullanmaktadır. Osman Öğretmen, "*Yapay zekâ uygulamaları sadece benim merakıma yönelik mesleki anlamda kendimi geliştirip daha yeni şeyler öğrenme amacıyla… Herhangi bir eğitim almadım ama kendi çabalarımla internet üzerinden öğrenmeye çalışıyorum*." sözleriyle yapay zekâyı bireysel çabalarla öğrenmeye çalıştığını açıklamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın öğrencilere yararlarına yönelik görüşleri "Beceriler açısından, Öğrenme açısından ve Kişisel gelişim açısından" üç alt temada ele alınmıştır. Bu alt tema ve kodlar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.
Yapay zekânın öğrencilere yararları

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Öğrencilere yararları	**Beceriler açısından**	Dijital okuryazarlık	10
		Zaman yönetimi	5
		Yaratıcılık	4
		Kendini ifade etme	4
		Problem çözme	3
		Algoritmik düşünme	1
		Yenilikçi düşünme	1
		Eleştirel düşünme	1
		Girişimcilik	1
	Öğrenme açısından	Dikkat çekme	8
		Kalıcı öğrenme	6
		Bireyselleştirme	6
		Somutlaştırma	4
	Kişisel gelişim açısından	Geniş perspektif kazandırma	6
		Özgüven	2
		Günceli takip etme	1
		Evrensellik	1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının, yapay zekânın öğrenciler için yararlı olduğunu belirttiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın öğrencilere katkılarına yönelik görüşleri beceriler açısından, öğrenme açısından ve kişisel gelişim açısından üç temel alt temada ele alınmıştır.

Beceriler açısından, öğretmenler yapay zekânın özellikle dijital okuryazarlık, zaman yönetimi, yaratıcılık ve kendini ifade etme gibi becerileri geliştirmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca problem çözme, algoritmik düşünme, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi becerilerin de yapay zekâ kullanımıyla desteklenebileceği ifade edilmiştir. Yapay zekânın olumlu etkilerini Ela öğretmen "*Eğitim sistemine en büyük katkısı bence sorgulayan öğrenci, sorun çözebilen öğrenci, doğru soru sormayı bilen öğrenci yetiştiriyor olması olacak. Yani çocuk ne yaparsam ne oluru biliyor olmasına büyük etki sağlayacağını düşünüyorum yapay zekâda…Bilgiye ulaşabilme, dijital okuryazarlık becerilerinin artması, teknolojiyi doğru kullanma, algoritmik düşünce becerisini kazanırsa aslında mühendislik becerisi de kazanmış oluyor.*" şeklinde açıklamıştır.

Öğrenme açısından, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin dikkatini çekme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunma, öğrenme sürecini somutlaştırma ve geniş bir perspektif kazandırma gibi önemli katkılar sunduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, yapay zekânın öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek daha etkili ve kişiye özel bir eğitim sunabileceğini ifade etmiştir. Osman Öğretmen bu uygulamanın öğrenmeye katkısını " *bence günümüz çocuklarını derse adapte edebilmek, dikkatlerini çekebilmek, kalıcı öğrenme sağlama, hazırbulunuşluk düzeylerini artırabilmek için gerçekten öğretmenler tarafından dikkatli kullanıldığında bence çok verimli olabilecek bir uygulama*." sözleriyle açıklamıştır.

Kişisel gelişim açısından, öğretmenler yapay zekâ uygulamalarının öğrencilere özgüven kazandırma, güncel gelişmeleri takip etme ve evrensel bir bakış açısı kazandırma gibi katkılar sunduğunu dile getirmiştir. "Ayşe Öğretmen kişisel gelişime katkısını "*Sonrasında konuyu daha geniş bir şekilde daha geniş bir perspektiften bakabilmeleri için evdeki araştırmalarında kullanmaları için olumlu bakıyorum ki yeni nesil bizden çok daha uyumlu, çok daha meraklı ve çok daha hızlı öğreniyor*." şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda yapay zekâ, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda bireysel ve sosyal gelişimlerine de olumlu etkiler sağlayan bir araç olarak görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın kendilerine olan yararlarına yönelik görüşleri "öğrenme öğretme süreci açısından ve kişisel gelişim açısından" iki alt temada ele alınmıştır. Bu alt tema ve kodlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7.
Yapay zekânın öğretmenlere yararları

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Öğretmenlere yararları	**Öğrenme öğretme süreci açısından**	Zaman yönetimi	10
		Fikir verme	5
		Materyal geliştirme kolaylığı	3
	Kişisel gelişim açısından	Yenilenme	7
		Motive etme	2
		Özgüven	1

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yapay zekâyı öğretmenlik mesleğine olumlu katkılar sağlayan bir araç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımının sınıf içi öğretim süreçlerine en çok zaman yönetimi açısından katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Hilal Öğretmen: "*Önceden konuları ansiklopedilerden arardık, sonra Google ile bilgiye ulaştık. Şimdi ise yapay zekâya yazdığımızda neredeyse akademik düzeyde özetler sunuyor. Yeni fikirlere hemen ulaşıyoruz ve hızlıca materyaller geliştiriyoruz"* sözleriyle katkısını ifade etmiştir. Ayrıca fikirler sunma, materyal geliştirme gibi alanlarda sağladığı kolaylıklar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, ders hazırlık sürecinde daha kısa sürede daha fazla bilgiye erişebilmeleri, onların zamanlarını daha verimli kullanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, yenilenen bilgi kaynakları sayesinde öğretmenler de kendilerini sürekli geliştirme fırsatı bulmaktadır.

Öğretmenlerin sürekli değişen teknolojiye ayak uydurabilmesi açısından yenilenmeleri önemlidir. Cemil Öğretmen "*Sürekli gelişen teknoloji, sürekli değişen Dünya, mesleki açıdan geride kalma ihtimalini düşündüğünüz zaman yapay zekânın bu konuda öğretmenlere çok faydası dokunacaktır kendilerini yenileme açısından. Çünkü yapay zekâ kendisini sürekli yenileyen bir sistem. Çocukları bu konuda yönlendirmek, rehberlik etmek kısmını sağlayabilmesi için öğretmenin yapay zekâya hâkim olmak, nasıl araştırılacağını bilmek önemli. Yapay zekâ kendisini sürekli yenileyen bir sistem*" diyerek öğretmenlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak mesleki geride kalma riskini azaltabileceğini vurgulamaktadır.

Sınıf öğretmenleri tarafından yenilenme, motivasyon ve özgüven açısından da kişisel gelişimlerine katkı sunduğu belirtilmektedir. Hilal öğretmen "*Yapay zekâ motive eder, özgüveni de arttırır. Çünkü yeni bilgi öğrenmek insanları mutlu eder. Bana göre yeni bir bilgi yemek yemek gibidir. Açken insan yemek yediği zaman o hazzı duyar, yeni bir şey öğrendiğin zaman da onun mutluluğunu yaşarsın*" sözleriyle kişisel gelişimlerinde yapay zekâyı nasıl bir motivasyon kaynağı olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamalarının gelecekteki kullanımına yönelik planları doğrultusunda "Dersler" ve "Uygulamalar" olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt tema ve kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamalarının gelecekteki kullanımına yönelik planları

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Hedeflenen tasarımlar	**Dersler**	Fen Bilimleri	11
		Sosyal Bilgiler	9
		Türkçe	9
		Hayat Bilgisi	8
		Matematik	6
		Görsel Sanatlar	2
		Müzik	2
		Düzey belirleme	12
		Sunu	5
		Tanınmış kişilerin seslendirilmesi	4
		Deney yapma	4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Uygulamalar	Görsel tasarım	3
	Video tasarımı	2
	Araştırma	1
	Sınav hazırlama	1
	Afiş tasarımı	1
	Tartışma	1
	Okuma-yazma pratiği	1
	Hikâye tasarımı	1
	Şarkı tasarımı	1

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı gelecekte derslerinde kullanmayı planladıkları görülmektedir. Öğretmenler, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik gibi derslerde yapay zekâdan yararlanmayı düşünmektedir. Özellikle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına en fazla yer vermek istedikleri derslerdir. Bunun yanı sıra, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinde de yapay zekânın yaratıcı süreçlere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler, yapay zekâ uygulamalarını öğrencilerin seviyelerini belirlemek, ders içeriklerini zenginleştirmek amacıyla kullanmayı planlamaktadır. Yapay zekânın bireysel değerlendirme olarak kullanılabileceğini Aslı Öğretmen'in "*Öğrencilerin düzeylerini belirlemede kullanmak istiyorum."* ifadesi ile açıklamıştır.

Bunun yanı sıra, bireyselleştirilmiş içerikler oluşturmak ve tartışma ortamları yaratmak öğretmenlerin yapay zekâdan faydalanmayı düşündükleri konulardır. Lale Öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: "*Sonunda değerlendirme yaparken de ne öğrendi çocuk kazanımdan? Ne kadar öğrendi mesela? Bunun da analizini de yapabiliriz. Yani burada bireyselleştirilmiş bir içerik de hazırlayabiliriz öğrencimize özgü. …Hatta tartışma olarak da kullanılabilir. ... çocuk en azından nasıl tartışması gerektiğini öğrenmiş olur. 4. sınıflar için aslında olabilir*."

Öğretmenler ayrıca dersleri daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencilerin dikkatini toplamak amacıyla da yapay zekâdan yararlanmayı planlamaktadır. Ela Öğretmen, "*İleride nerelerde kullanmayı planlıyorum gelirsek; aktif olarak daha çok böyle sunum üzerinden gidersek Hayat bilgisi dersinin alanı çok geniş ve entegre edilebilir. Çünkü gerçek yaşam problemlerinin çok sık olduğu bir yer. Araştırma açısından da Fen bilimleri."* sözleriyle, yapay zekânın gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilerek ders içeriğini zenginleştirmeye yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde tarihi olayları öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için yapay zekâ destekli seslendirme uygulamalarına yer vereceğini Alper Öğretmen, "*Sosyal Bilgiler dersi, Atatürk'ün hayatı olsun, savaşlar olsun, bunları yapay zekâ ile seslendirip çocukların dikkatini iyi bir şekilde çekebiliriz. Ve dersleri daha iyi anlamasına katkı da sağlayacağını düşünüyorum."* sözleriyle vurgulamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ ile ilgili endişe ve sorunlarına yönelik görüşleri "Öğrenci açısından, Öğretmen açısından ve Toplum açısından" üç alt temada ele alınmıştır. Bu alt tema ve kodlar Tablo 9' da verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ ile ilgili endişe ve sorunları

Tema	Alt tema	Kod	*f*
Endişe ve sorunlar	**Öğrenci açısından**	Hazıra alışma	5
		Disiplin sorunu	2
		Yaratıcılığı engelleme	2
		Bilinçsizlik	1
	Öğretmen açısından	Yetersiz bilgi ve inanç	5
		Güvensizlik	4
		Hazıra alışma	1
	Toplum açısından	Teknolojiye bağlılık	3
		İşsizlik sorunu	3
		Gizlilik ihlalleri	2
		Hazıra alışma	2
		Sağlık sorunu	2
		Dolandırıcılık	2
		Sosyoekonomik eşitsizlik	1

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın eğitimde kullanımına dair çeşitli endişelere sahip olduğu görülmektedir. Bu endişeler, öğrenciler, öğretmenler ve toplum açısından üç alt tema çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hazıra alışarak tembelleşmesi, disiplin sorunlarının ortaya çıkması, yaratıcılığının körelmesi gibi kaygıların öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, Osman Öğretmen'in "*En büyük endişem açıkçası tembel bir nesil yetişir mi korkusunun kafamda oluşturduğu en büyük soru işareti. Yoksa teknolojiye hiçbirimiz karşı çıkmıyoruz."* sözleriyle de desteklenmektedir. Sınıf öğretmenleri, yapay zekânın öğrencilere hazır bilgiler sunarak onları sorgulamaktan uzaklaştırabileceğini ve araştırma yapma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedir.

Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, yetersiz bilgi ve inanç, güvensizlik ve hazıra alışma gibi endişelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, yapay zekâ kullanımına dair yeterli eğitimi almadıklarını düşündüklerinden, sınıflarında bu teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda çekimser davranmaktadır. Bu durum, Oktay Öğretmen'in "*Yapay zekâ ile alakalı konuştuğumuzda mesela ben bu konuda eksik olduğumu anladım. Ben bu konuda biraz daha kendimi geliştirmeye gayret göstereceğim*." ifadesiyle de örtüşmektedir. Benzer şekilde, Sıla Öğretmen'in "*Önce bir güvenilirliğinden emin olmam lazım kullanabilmem için*." sözü, öğretmenlerin yapay zekâya dair kaygılarının teknolojiye olan güven eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yapay zekânın eğitimde nasıl kullanılacağını bilmediklerini ve bu konuda eğitim eksikliği hissettiklerini, Sıla Öğretmen *"Zaten bir öğretmen olarak şu anda halihazırda böyle bir eğitim almadım. Yani eğitim noktasında, öğretim noktasında nerelerde kullanabilirim, benim için faydası nerelerde olabilir, bununla ilgili bir bilgim yok. Ben tamamen kendi olursa ne olabilirin üzerinden konuşuyorum."* sözleriyle açıklamaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin yapay zekâ eğitimi alması gerektiğini ve bu sürecin okullarda sistemli bir şekilde başlatılması gerektiğini Oktay Öğretmen**:** "Yapay zekâ ile alakalı …bunun okullarda da işte yavaş yavaş öğretmenlere de verilmesi lazım ki öğretmenler de kendini geliştirsin ki öğrencilere faydalı olabilsin. Yani bunun en baştan başlaması lazım diye düşünüyorum" sözleriyle açıklamıştır.

Toplum açısından değerlendirildiğinde, hazıra alışma, sağlık sorunları, dolandırıcılık ve sosyoekonomik eşitsizlik gibi konuların endişe yarattığı görülmektedir. Özellikle teknolojinin toplumda bilinçsizce ve kontrolsüz bir şekilde yaygınlaşması öğretmenlerde kaygı yaratmaktadır. Ela Öğretmen'in "*İnsanı böyle şeye dönüştürmesinden korkuyorum hani basit bir makineye dönüştürüp sadece onunla yaşamasından korkuyorum*." ifadesi, teknolojinin insanları giderek bağımlı hale getirebileceği ve bireylerin düşünme ve üretme becerilerini kaybedebileceği endişesini yansıtmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ve yapay zekânın ders süreçlerine dahil edilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı genellikle insan zekâsının taklidi olarak tanımladığı, ayrıca bazı öğretmenlerin yapay zekâyı bir bilgi havuzu, kodlamalar bütünü veya insansı robotlar olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu tanımlamalar, alanyazında yapay zekânın "insan zekâsına benzer bilişsel süreçleri simüle eden bir teknoloji" olarak ele alındığı çalışmalarda belirtilen tanımlarla örtüşmektedir (McCarthy, 2007; Alpaydın, 2020). Yapay zekâ, çalışmalarda olduğu gibi, genellikle "insan zekâsının taklit edilmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Say, 2018; Shabbir ve Anwer, 2015). Dolayısıyla, bu bulgulardan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik algılarının genellikle insan merkezli olduğu, yapay zekâyı insan zekâsını taklit eden bir yapı olarak gördükleri ve kavramsal çerçevede daha çok somut örneklerle ilişkilendirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Walan (2024) tarafından yapılan bir araştırmada ise katılımcıların yapay zekâyı hem insan özelliklerine sahip bir kavram hem de bir makine olarak tanımlandığı görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin en fazla bildikleri ve kullandıkları yapay zekâ uygulamalarının ChatGPT olduğu, buna karşın Siri, Canva, Duolingo ve Gemini gibi diğer yapay zekâ destekli uygulamaların daha az bilindiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Sontay vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin tamamı ChatGPT ve Canva uygulamalarını öğretim süreçlerinde aktif olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin genellikle metin tabanlı ve pratik kullanıma yönelik yapay zekâ uygulamalarını daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. ChatGPT, kısa mesajlardan sosyal medya gönderilerine, bilgisayar programlarından sohbetlere kadar çeşitli metin türlerini üretmek için giderek daha yaygın şekilde kullanılmaktadır (Hohenstein vd., 2023). ChatGPT, öğretmenlerin ders materyali hazırlama sürecini hızlandırarak zaman tasarrufu sağlamaktadır (ElSayary, 2024). Nitekim Kasneci vd. (2023), büyük dil modeli olan ChatGPT'nin öğretmenlere ders materyali üretimi, özetleme ve kişiselleştirilmiş içerik sunma gibi alanlarda zaman kazandıran etkili bir araç olarak öne çıktığını belirtmektedir. Canva, görsel ve sunum materyallerinin hazırlanmasını kolaylaştırarak eğitimde görsel öğelerin daha etkili kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Anwar, 2021). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yapay zekâyı sınıflarında yeterince kullanmadıklarını ancak yapay zekâyı tanımanın ve anlamanın öneminin farkında oldukları belirtilmektedir (Fissore vd., 2024a). Öte yandan, Avcı vd. (2019) araştırmasında, öğretmenler yapay zekâyı gelişmekte olan bir teknoloji olarak görmekte ve kullanmak istedikleri teknoloji olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, sınıf

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenlerinin yapay zekâyı daha çok metin tabanlı uygulamalar üzerinden tanıdığı, ancak diğer uygulamalar hakkında farkındalığa sahip olmalarına rağmen bilgi eksikliği nedeniyle sınıf içinde yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapay zekâ kavramını nasıl tanımladığı ve hangi uygulamaları daha fazla kullandıkları, alanyazındaki genel eğilimlerle büyük ölçüde uyumlu olmakla birlikte, uygulamalara yönelik farkındalık düzeylerinde bölgesel ve bireysel değişkenliklerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin algılarının, sadece teorik bilgilerle değil, doğrudan deneyim ve eğitim düzeyleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir (Demir Dülger ve Gümüşeli, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkilerine yönelik hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu görüşler arasında en çok zamandan tasarruf sağlama vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bireysel eğitim imkânı, teknolojiye ayak uydurma, ilgi çekme, geniş perspektif sunma ve kalıcı öğrenme gibi yapay zekânın eğitime katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar, öğretmenlerin yapay zekâya olumlu yaklaştığını ve bu teknolojinin eğitimde verimliliği artırarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlama potansiyelini benimsediklerini göstermektedir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2024; Çetin ve Şimşek, 2022). Sınıf öğretmenleri, her öğrencinin öğrenme sürecinin ve hızının farklı olduğunu vurgulayarak, yapay zekânın öğrenci seviyelerini analiz edip değerlendirme yapabilmesinin eğitimde önemli bir katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Yapay zekâ destekli sistemlerin öğrenci performansını izleyerek bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun içerikler sunduğu ifade edilmektedir (Holmes, 2021; Zawacki-Richter vd., 2019). Arnett (2016), yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin algılama biçimlerini ortaya koyarak öğrenme süreçlerini takip etmede öğretmenlere yardımcı olduğunu belirtmektedir. Veziroğlu Çelik vd. (2018) ise yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olumlu katkılar sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı eğitim uygulamalarının bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklemesi açısından katkı sağladığını düşündükleri ve bu nedenle de olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, yapay zekânın eğitim sisteminde kullanılmasına yönelik daha çok olumsuz düşünceler taşıdığı ve bu bağlamda çeşitli kaygılar ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri ve öğretmenleri kolaya alıştırması ve kontrolsüz kullanımı en büyük endişeler arasında yer almaktadır. Ayrıca, yapay zekânın öğrencileri ve öğretmenleri aşırı rahatlığa itebileceği düşüncesi de öğretmenler tarafından belirtilen diğer olumsuz yönlerdir. Çelebi vd. (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada da katılımcıların yapay zekâya yönelik korku ve endişe duydukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ferhataj vd. (2025) yapay zekâ diyalog sistemlerine aşırı güvenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağımsız karar alma becerilerini zayıflatarak bilgiyi sorgulama yetilerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin endişelerini azaltmak ve yapay zekânın eğitimde bilinçli kullanımını sağlamak için denetimli ve pedagojik temellere dayalı uygulamalar geliştirilebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlıklarını artıracak eğitimler verilebilir. Karsenti (2019), yapay zekânın eğitimde etkili ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlayacak biçimde planlı ve sistemli olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı farklı derslerde ve çeşitli eğitim amaçları doğrultusunda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekâ, özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve Hayat Bilgisi derslerinde öğretmenler tarafından farklı düzeylerde kullanılmaktadır. Bazı öğretmenlerin birden fazla derste yapay zekâdan yararlandığı, kullanımın ise ağırlıklı olarak sunu hazırlama, ölçme-değerlendirme, görselleştirme ve ders materyali oluşturma gibi alanlara yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Gerek yapay zekâyı kullanan gerekse kullanmayan öğretmenler, yapay zekâ aracılığıyla hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sunu oluşturabilmesini yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bilgiyi yapılandırma sürecinde bireysel karar verebilme, konuya ilişkin zengin verilere ulaşabilme ve konulara farklı açılardan yaklaşabilme imkânlarının da önemli kazanımlar arasında olduğunu belirtmişlerdir. Farklı bakış açıları sunmasına paralel olarak Topal (2017) da çalışmasında yapay zekânın çok boyutlu düşünen bir makine olduğunu, sürekli kendini geliştiren ve yeni görüşlere yönelik muhakeme etme gücüne sahip olmasıyla farklı bakış açılarını içinde barındırmasından bahsetmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitli amaçlarla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekâ, özellikle içerik zenginleştirme, sunu hazırlama, ölçme-değerlendirme ve yüksek lisans araştırmaları yapma gibi akademik ve mesleki alanlarda öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler yapay zekâyı yalnızca ders anlatımı için değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve sunum becerilerini geliştirmeleri amacıyla da kullandıklarını belirtmiştir. Eğitimde teknolojiden yararlanmak öğretmenin derse yönelik içerik zenginleştirmesine olanak sağlar. Bu zenginleştirme çalışmalarıyla da etkileşimli bir ortam oluşturulur (Gençer vd., 2023). Eğitimde zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini desteklemektedir (Beecher ve Sweeny, 2008). Bu doğrultuda, yapay zekâ destekli uygulamalarının eğitim-öğretim sürecini hem içerik hem de etkileşim boyutunda zenginleştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın öğrencilere yönelik katkılarına ilişkin görüşleri; beceriler, öğrenme süreci ve kişisel gelişim olmak üzere üç alt tema çerçevesinde ele alınmıştır. Beceriler açısından, öğretmenler yapay zekânın özellikle dijital okuryazarlık, zaman yönetimi, yaratıcılık ve kendini ifade etme gibi alanlarda öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Öğrenme süreci bağlamında ise yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin dikkatini çekme, bireyselleştirilmiş öğretimi destekleme, öğrenme sürecini somutlaştırma ve öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandırma gibi önemli katkılar sunduğu belirtilmiştir. Kişisel gelişim açısından öğretmenler, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilere özgüven kazandırma, güncel gelişmeleri takip etme ve evrensel bir perspektif edinme yönünde fayda sağladığını vurgulamaktadır. Öğretmen görüşleri, mevcut akademik çalışmalarla da örtüşmektedir. Dhara vd. (2022), yapay zekânın öğrenci performansını artırma ve öğrenme ortamlarını iyileştirme bakımından eğitimcilerin dikkatini çektiğini ifade etmektedir. Han vd. (2020) tarafından sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada ise, yapay zekâ teknolojisinin sınıf içi etkinliklere ve probleme dayalı öğrenmeye yardımcı olmak için en uygun yöntemlerden biri olarak görüldüğü; ayrıca öğrencilerin derse katılımını teşvik etme, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme ve derse ilgiyi artırma gibi işlevlere sahip olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, İşler ve Kılıç (2021), yapay zekânın eğitime sağladığı katkılara değinmiş ve öğrencilerin bu teknolojiyle erken yaşta tanışmasının önemine dikkat çekmiştir. Uzun vd. (2021) ise yapay zekânın bilinçli ve kontrollü kullanımı durumunda eğitim süreçlerine önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda hem öğretmen görüşleri hem de alanyazındaki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yapay zekânın öğrencilere beceri kazandırma, öğrenme sürecini destekleme ve kişisel gelişime katkı sağlama

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

açısından etkili bir araç olduğu söylenebilir. Özellikle zaman yönetimi, öğretmenler tarafından yapay zekâ destekli sistemlerin en önemli katkılarından biri olarak öne çıkarılmaktadır. García-Ros vd. (2004), öğrencilerin eğitim süreçlerinde ödev ve sorumluluklarını yerine getirmek için zamanlarının yetmemesinden rahatsızlık duyduklarını belirtmektedir. Yapay zekâ destekli kişisel asistanlar, bu noktada öğrencilere zaman yönetimi becerisi kazandırarak akademik süreçlerini daha verimli yürütmelerine yardımcı olabilir. Myers, vd., (2007), yapay zekâ tabanlı akıllı kişisel asistan sistemlerinin bireylerin gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla zaman yönetimini sağladığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, diğer akıllı kişisel asistan sistemlerinin de benzer bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, yapay zekânın eğitimde kullanımı, öğrencilere zaman yönetimi becerisi kazandırmada önemli bir destek sunabilir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, yapay zekâyı öğretmenlik mesleğine olumlu katkılar sağlayan bir araç olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler özellikle zaman yönetimi, fikir üretme ve materyal geliştirme konularında sunduğu kolaylıkların, sınıf içi öğretim süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir. Yapay zekâ, öğretmenlerin ders hazırlık sürecinde daha kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşmalarına ve zamanlarını daha verimli kullanmalarına olanak tanımaktadır. Çetin ve Baklavacı (2024) da yaptıkları çalışmada öğretmenin yapay zekâdan yararlanarak materyal hazırlaması, kişiye özel öğretim sunması, hızlı öğrenmeler sağlayarak zamandan tasarruf etmesiyle öğretmenlere de birçok yararlarının bulunduğunu belirterek bu görüşleri desteklemektedir. Yapay zekâ, öğretmenlerin ders anlatımında ve materyal hazırlamada yeni ve etkileşimli teknikler kullanmasına olanak tanımaktadır (Chassignol vd., 2018). Araştırma sonuçları, yapay zekânın öğretmenlik mesleğine olumlu katkılar sağladığını, öğretmenleri destekleyici bir araç olarak pedagojik süreçleri iyileştirdiğini ve kişiselleştirilmiş eğitim ortamlarının oluşturulmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Chiu vd., 2024). Yapılan görüşmeler sonucunda kişisel gelişime yönelik öğretmenler yapay zekâdan yararlanmanın kendilerini yenilemelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin teknoloji çağına ayak uydurmaları, gelişmeleri takip etmeleri sebebiyle kendilerini yenilemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini ve karşılaştıkları durumları idare edebilmesinin kendilerini yenilemeleriyle gerçekleştiği söylenebilir (Ünsal, 2021).

Sınıf öğretmenleri, gelecekte yapay zekâyı en çok Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde kullanmayı planlamaktadır. Çoğu öğretmen, yapay zekâyı tüm derslerde düzey belirleme amacıyla kullanmak isterken, bazıları Fen Bilimleri derslerinde sunu ve deney tasarımına, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde tanınmış kişilerin seslendirilerek anlatımına, Türkçe dersinde ise sunu ve görsel tasarıma odaklanmayı düşünmektedir. Holmes vd. (2019), yapay zekânın bireysel öğrenme düzeyine göre içerik uyarlamada etkili olabileceğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, özellikle Fen ve Sosyal Bilimler gibi alanlarda, yapay zekâ destekli simülasyonlar ve hikâye anlatımı gibi araçların kullanımıyla öğrenme sürecinin daha etkileşimli hâle gelebileceğini vurgulamışlardır. Dhara vd. (2022), öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişilik özelliklerinin de değerlendirilmesinin topluma uyum sağlamada önemli olduğunu vurgularken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik endişe ve sorunları bulunmaktadır. Öğretmenler bu kaygılarını öğrenci açısından, öğretmen açısından ve toplum açısından dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bilgilere kolay ulaşmasından dolayı onları tembelliğe itebileceği ve hazıra alışmalarına yol açabileceği,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sınıf içinde teknoloji tabanlı ders sürecinin disiplin sorunlarını ortaya çıkarabileceği kafalarında soru işareti oluşturmaktadır. Méndez Alarcón vd. (2025) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik başlıca endişeleri incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin zayıflaması, öğretmen rollerinin değersizleşmesi, gizlilik ihlalleri ve bilgi güvenilirliği konularında kaygılı oldukları belirlenmiştir. Pekmez, vd. (2024) de yapmış oldukları çalışmada katılımcıların öğrencilere yönelik endişelerinden bahsederken tembelleşmenin oluşabileceği ve hazırcılığa yönelimin artabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin ve alanyazındaki araştırmalarda yer alan katılımcıların, yapay zekâya ilişkin farklı açılardan çeşitli endişeler taşıdıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, yapay zekâ kullanımına dair yeterli eğitimi almadıklarını düşündüklerinden, sınıflarında bu teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda çekimser davrandıklarını belirtmiştir. Buna yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesinin bu açıdan çok yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Polak vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada, Avrupalı öğretmenlerin yapay zekâya karşı olumlu tutum sergilediği ve okullarda yapay zekâ içeriği sunmaya istekli oldukları, dijital becerilerinin iyi ancak yapay zekâya yönelik becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lin vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çinli öğretmenlerin bilgi seviyesi arttıkça yapay zekâya dair endişelerinin azaldığı ve daha olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Yapay zekâ konusunda yeterli bilgiye sahip sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bu teknolojiyi topluma katkı sağlayacak şekilde kullanmaları için bir fırsat olarak değerlendirirken, az bilgi düzeyine sahip öğretmenler ise yapay zekânın eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebileceğinden endişe duymaktadır. Fissore vd., (2024b) tarafından İtalya'da yapılan araştırmada, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu, yapay zekâyı sınıf içinde nadiren kullandıkları ve ciddi bir eğitim ihtiyacı hissettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, araştırmada okullarda yapay zekâ kullanımına dair kurumsal rehberlik ve politikaların büyük ölçüde eksik olduğu vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yapay zekâyı sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli koşulların henüz oluşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, yapay zekâ tabanlı araçların öğretmenler tarafından benimsenmesinde ve kullanılmasında algılanan fayda, kullanım kolaylığı ve güvenin belirleyici faktörler olduğu belirtilmektedir (Kasneci vd., 2023), bu da öğretmenlerin teknolojiyi kullanma eğilimlerini doğrudan etkileyen unsurların dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin değişen eğitim teknolojilerine uyum sağlayabilmesi ve pedagojik yeterliliklerini geliştirebilmesi için mesleki gelişim programlarına katılım büyük önem taşımaktadır (Karlberg ve Bezzina, 2022). Yeni öğretim yöntemleri, dijital beceriler ve alan bilgisine yönelik seminer, konferans ve eğitimler; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha etkili hâle getirmelerine olanak tanımakta ve öğrencilerin akademik başarısını desteklemektedir (Zepeda, 2019; Michael, 2022). Bu doğrultuda Kotsis (2024), özellikle yapay zekâ destekli araçların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimle desteklenmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu sürecin öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlere destek sağlama ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulamakta ancak bu teknolojilerin eğitimde etkili kullanılabilmesi için önyargı, gizlilik ve etik risklerin dikkatle değerlendirilmesi gerektiği; insan rehberliği, eleştirel düşünme ve etik ilkelerin vazgeçilmez olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, bu sürecin sürdürülebilir ve güvenli biçimde ilerleyebilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

da (Kasneci vd., 2023) vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, hem alanyazındaki bulgular hem de bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesi için öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, öğretmenlerin endişelerinin giderilmesi için gerekli adımların atılması gerektiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve tartışmalardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Öğretmenlerin büyük bir kısmının yapay zekâyı sadece belirli araçlarla (örneğin, ChatGPT) sınırlı kullandığı tespit edilmiştir. Bu yüzden, farklı yapay zekâ uygulamalarını tanıtmak ve öğretmenlerin kullanım alanlarını genişletmek için seminerler ve atölyeler düzenlenebilir.

Öğretmenler yapay zekâyı daha çok sunu hazırlamada ve değerlendirme süreçlerinde kullanmaktadır. Bununla birlikte, ders içeriklerini zenginleştirecek ve öğretim sürecini destekleyecek daha geniş kapsamlı yapay zekâ tabanlı araçlar öğretmenlere tanıtılmalıdır.

Öğretmenlerin yapay zekâyı daha çok Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde kullandıkları belirlenmiştir. Görsel Sanatlar ve Müzik gibi derslerde de yapay zekâ kullanımını teşvik edecek projeler tasarlanabilir.

Öğretmenlerin yapay zekâyı nasıl kullandıkları, hangi alanlarda verimli olduğu ve olası olumsuz etkileri üzerine daha fazla akademik araştırma yapılmalıdır.

Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik yabancılık hissettiği ve bilinçli kullanım konusunda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenler için yapay zekâ eğitimi sağlayan hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Alan, B., Keçeci, G., ve Kırbağ Zengin, F. (2025). Öğretmenler için Yapay Zekâ Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (*63*), 120-149. https://doi.org/10.9779/pauefd.1418456

Aksakal, Ş., Emre, İ., ve Özbek, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *7*(1), 1-13.

Aktaş, A. (2021, Haziran). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yapay zekâ: Bir metafor çalışması *Harran Üniversitesi*. 1. *Ulusal Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.4-36)*

Alpaydın, E. (2020). *Yapay öğrenme: Yeni yapay zekâ* (1. Basım). Tellekt.

Anwar, K. (2021). The perception of using technology Canva application as a media for English teacher creating media virtual teaching and English learning in Loei Thailand. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics, 5*(1), 62-69. http://dx.doi.org/10.30587/jetlal.v5i1.2253

Arnett, T. (2016). *Teaching in the machine age: How innovation can make bad teachers good and good teachers better.* Christensen Institute. https://www.christenseninstitute.org/publications/teaching-machine-age/

Artut, K. (2019). Sanat ve yapay zekâ ilişkisi: AARON ve sanatta yaratıcılığın geleceği. *İnsan ve İnsan, 6*(21), 768-780. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.478162

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-80.

Avcı, Ü., Kula, A., ve Haslaman, T. (2019). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek istedikleri teknolojilere ilişkin görüşleri. *Acta Infologica, 3*(1), 13-21. https://doi.org/10.26650/acin.556003

Beecher, M., and Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.

Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., and Qin, J. (2021). Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students. *Educational Technology and Society*, *24*(3), 89-101.

Chen, S., Qiu, S., Li, H., Zhang, J., Wu, X., Zeng, W., and Huang, F. (2023). An integrated model for predicting pupils' acceptance of artificially intelligent robots as teachers. *Education and Information Technologies*, *28*(9), 11631-11654. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11601-2

Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S. and Ismailov, M. (2024). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments, 32*(7), 3240-3256. http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044

Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966. https://doi.org/10.30964/auebfd.916220

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. and Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science, 136*, 16-24. http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Çelebi, Ö. F., Aksoy, N. C., Alan, A. K. ve Kabadayı, E. T. (2023). İleri teknolojiler, yapay zekâ temelli çözümler: Duygu odaklı bir yaklaşım. *Öneri Dergisi*, *18*(60), 367-395. https://doi.org/10.14783/maruoneri.1189209

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. https://doi.org/10.26466/opus.911444

Çetin, H., ve Şimşek, H. (2022). Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları. *Eğitim Teknolojisi Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 45-67.

Çetin, M. ve Baklavacı, G. Y. (2024). Endüstri 4.0 perspektifinde yapay zekânın eğitimde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, *7*(14), 1-21.

Çolak Yazıcı, S., ve Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1606-1641.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Demir Dülger, E. ve Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 133-153. http://doi.org/10.5281/zenodo.7766578

Demirtaş, E. ve Türksoy, Ü. E. (2023, Mayıs). İlkokul eğitim paydaşlarının yapay zekâya yönelik metaforik algıları. Tam Metinler Kitabı, Ufuk University 2. International Congress on Social Sciences (ss. 194-207).

DeNero, J., and Klein, D. (2010). Teaching introductory artificial intelligence with Pac-Man. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 24*(3), 1885-1889.

Dhara, S., Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Goswami, A., and Ghosh, S. K. (2022). Artificial intelligence in assessment of students' performance. In *Artificial Intelligence in Higher Education* (pp. 153-167). CRC Press.

Elmas, Ç. (2016). *Yapay zekâ uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.

ElSayary, A. (2024). An investigation of teachers' perceptions of using ChatGPT as a supporting tool for teaching and learning in the digital era. *Journal of Computer Assisted Learning, 40*(3), 931945. https://doi.org/10.1111/jcal.12926

Fissore, C., Floris, F., Conte, M. M., and Sacchet, M. (2024a, March). Teacher Training on Artificial Intelligence in Education. *In Smart Learning Environments in the Post Pandemic Era: Selected Papers from the CELDA 2022 Conference* (pp. 227-244).

Fissore, C., Floris, F., Fradiante, V., Marchisio Conte, M., and Sacchet, M. (2024b). From Theory to Training: Exploring Teachers' Attitudes Towards Artificial Intelligence in Education. In Proceedings of the 16th International Conference on Computer Supported Education (Vol. 2, pp. 118-127).

Ferhataj, A., Memaj, F., Sahatcija, R., Ora, A., and Koka, E. (2025). Ethical concerns in AI development: analyzing students' perspectives on robotics and society, *Journal of Information, Communication and Ethics in Society, 23*(2), 165-187. https://doi.org/10.1108/JICES-08-2024-0111

García-Ros, R., Pérez-González, F. and Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning: The construction and evaluation of a time management scale with Spanish high school students. *School Psychology International*, *25*(2), 167-183. https://doi.org/10.1177/0143034304043684

Gençer, E. Ö., Taşyürek, F., Duran, Y. ve Ulukaya, B. (2023). Teknolojik dönüşüm bağlamında öğretmenlerin öğrenme ve öğretme deneyimleri: Bir inceleme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(11), 1958-1978.

Han, H. J., Kim, K. J., and Kwon, H. S. (2020). The analysis of elementary school teachers' perception of using artificial ıntelligence in education. *Journal of Digital Convergence, 18*(7), 47-56.

Hohenstein, J., Kizilcec, R. F., DiFranzo, D., Aghajari, Z., Mieczkowski, H., Levy, K., ... and Jung, M. F. (2023). Artificial intelligence in communication impacts language and social relationships. *Scientific Reports, 13*(1), 5487.

Holmes, W. (2021). AI and personalized learning: Benefits and challenges. *Educational Technology Research and Development.* 69(3), 897-912.

Holmes, W., Bialik, M., and Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Centre for Curriculum Redesign.

İncemen, S., ve Öztürk, G. (2024). Farklı Eğitim Alanlarında Yapay Zekâ: Uygulama Örnekleri. *International Journal of Computers in Education, 7*(1), 27-49.

İşler, B. ve Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001

Karlberg, M., and Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education, 48*(4), 624-641. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451

Kalemkuş, J., and Kalemkuş, F. (2025). Primary School Students' Perceptions of Artificial Intelligence: Metaphor and Drawing Analysis. *European Journal of Education*, *60*(1), e70007. https://doi.org/10.1111/ejed.70007

Karaca, B. ve Telli, G. (2019). *Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu.* G. Telli (Ed.), Yapay zekâ ve gelecek içinde (ss. 172-185). Doğu Kitapevi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Karataş, S. (2021). *Yapay zekâ ve açık inovasyon etkileşiminin işletmeler üzerine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karsenti, T., (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et profession, 27*(1), 105-111. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a166

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... and Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*, 102274.

Kay, J. (2015). Whither or wither the AI of AIED?. In *AIED Workshops*.

Kotsis, K. T. (2024). Artificial Intelligence helps primary school teachers to plan and execute physics classroom experiments. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, *2*(2), 1-9. https://doi.org/10.59652/jetm.v2i2.158

Kurtboğan, H. (2023). *Yeni dünyada yapay zekâ metaforu ve yapay zekânın çalışan performansına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Küçükkara, M. F., Ünal, M., ve Sezer, T. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 17-28. https://doi.org/10.55008/te-ad.1431142

Lin, P. Y., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Guo, Y., and Qin, J. (2021). Modeling the structural relationship among primary students' motivation to learn artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100006. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100006

Méndez Alarcón, C. M., Lasekan, O. A., and Godoy Pena, M. T. (2025). AI Concerns Among Educators: A Thematic Analysis. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS), 6*(1), 1031-1045. https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i01.01929.

McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?.* Stanford University. http://wwwformal.stanford.edu/jmc/whatisai/.

Miles, M. B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.

Myers, K., Berry, P., Blythe, J., Conley, K., Gervasio, M., McGuinness, D. L., Morley, D., Pfeffer, A., Pollack, M. and Tambe, M. (2007). An intelligent personal assistant for task and time management. *AI Magazine*, *28*(2), 47-47.

Oruc, T., Korkmaz, Ö., and Kurt, M. (2024). Primary School Students' Views on Artificial Intelligence. *International Journal of Technology in Education and Science*, *8*(4), 583-601. https://doi.org/10.46328/ijtes.577

Özdemir, N. D. (2023, Mayıs). Öğretmenlerin yapay zekâ kaygılarına ilişkin görüşleri. *Yapay Zekâ ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı. (ss.61-68). Ufuk Üniversitesi Yayınları.*

Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S. ve Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759

Özyanık, Ç. (2023). *Yapay zekâ eğitiminde fiziksel programlamanın etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Pardamean, B., Suparyanto, T., Cenggoro, T. W., Sudigyo, D., and Anugrahana, A. (2022). AI-based learning style prediction in online learning for primary education. *IEEE Access*, *10*, 35725-35735. https://doi.org/10.1109/access.2022.3160177

Parlak, N., Yurdakul F., Kalender, M. ve Üngör B. (2023). Dijital dönüşüm ve eğitim: Öğretmenlerin karşılaştığı yenilikçi yaklaşımlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1322-1339. https://doi.org/10.5281/zenodo.8385191

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Sage Publications.

Pekmez, S., Çoban, T. C., Kılıç, M. ve Duman, Y. M. (2024). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(2), 601-619.

Polak, S., Schiavo, G., and Zancanaro, M. (2022, April). Teachers' perspective on artificial intelligence education: An initial investigation. In *CHI conference on human factors in computing systems extended abstracts* (pp. 1-7).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1745-1773.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Saçan, S., Tozduman Yaralı, K. ve Kavruk, Z. S. (2022). Çocukların "yapay zekâ" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 274-296. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1074024

Say, C. (2018). *50 Soruda yapay zekâ*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.

Shabbir, J. and Anwer, T. (2015). Artificial intelligence and its role in near future. *Journal of Latex Class Files, 14(8), 1-11.* https://arxiv.org/pdf/1804.01396

Sontay, G., Kazancı, Y., ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. *İstanbul Eğitim Dergisi, 1*(1), 98-120. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392

Soydemir Bor, S. ve Alkış Küçükaydın, M. (2021). Yapay zekâ temalı sosyobilimsel konu öğretiminin ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 432-446.

Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M. ve Özdemir, K. (2023). Yapay zekâ kullanımında öğretmen eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 206-222. https://doi.org/10.52096/usbd.7.28.15

Topal, Ç. (2017). Alan Turing'in toplumbilimsel düşünü: Toplumsal bir düş olarak yapay zekâ. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *57*(2), 1340-1364. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001565

Tuğluk, M. N. ve Gök-Çolak, F. (2019). *Sanayi toplumu ve eğitimi.* A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde (ss. 305-335). Pegem Akademi.

Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. ve Öztürk, H. (2021, Kasım). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* (pp. 1-3).

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.

Veziroğlu-Çelik, M., Acar, İ. H., Bilikci, C. A., Şahap, G., ve Yalvaç, B. M. (2018). Çocuk, teknoloji ve medya: Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies*, *13*(3), 147-161. https://doi.org/10.7827/TurskishStudies.12945

Walan, S. (2024). Primary school students' perceptions of artificial intelligence–for good or bad. *International Journal of Technology and Design Education*, (35), 25-40. https://doi.org/10.1007/s10798-024-09898-2

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2021). *Yapay zekâ* (6. Baskı). Kodlab Yayınları.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, *16*(1), 1-27.

Zepeda, S. J. (2019). *Professional development: What works*. Routledge.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Psychological Well-being Scale for Children: A Scale Adaptation Study

Semra KİYE , Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, s.kiye@alparslan.du.tr

Selan DEMİRTAŞ ZORBAZ , Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, sdzorbaz@ankara.edu.tr

Tansu ALAN , Öğretim Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi, tansualan@adiyaman.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 31 Ekim 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 8 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Kiye, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Alan, T. (2025). Çocuklar için psikolojik iyi oluş ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1774-1794.
DOI. 10.51460/baebd.1577138

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin (ÇİPİÖ) Türkçe'ye uyarlamasının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilk aşamada yapı geçerliliği ve içtutarlılık güvenirliğini test etmek için 343'ü kız, 383'ü erkek 729 ilkokul ve ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Çocukların yaş ortalaması 10.1'dir (sd=1.16). İkinci aşamada ise ölçeğin test – tekrar test güvenirliğini test etmek için 32'si kız, 38'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 70 öğrenciden veri toplanmıştır. Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin üç farklı formu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre en iyi uyum indekslerine altı maddelik formun sahip olduğu görülmüştür ($\chi2$=13.63, sd=9, GFI=.99, CFI=.96, TLI=.94, SRMR=.027, RMSEA=.027). Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile yapılan benzer ölçekler geçerliği sonucunda her üç formun da pozitif ve düşük korelasyona sahip olduğu ortaya konmuştur. Her üç formun da iç tutarlılık kat sayıları .70'ın altında olmakla beraber test – tekrar korelasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular ve çocuklarda iyi oluşu ölçmek için bu bulguların doğurguları literatür ışığında tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik iyi oluş, Çocuklar, Ölçek uyarlama.

Abstract. The aim of this study was to adapt the Psychological Well-Being Scale for Children into Turkish. For this purpose, in the first stage, data were collected from 729 primary and secondary school students, 343 girls and 383 boys, to test the construct validity and internal consistency reliability. The mean age of the children was 10.1 years (sd=1.16). In the second stage, data were collected from 70 students, 32 female and 38 male students, to test the test-retest reliability of the scale. According to the results of the confirmatory factor analysis conducted for three different forms, it was seen that the six-item form had the best fit indices ($\chi2$=13.63, sd=9, GFI=.99, CFI=.96, TLI=.94, SRMR=.027, RMSEA=.027). As a result of the similar scales validity with the Brief School Subjective Well-Being Scale for Adolescents, it was revealed that all three forms had positive and low correlations. The internal consistency coefficients of all three forms were under .70 and the test-retest correlations were statistically significant. The findings and the implications of these findings for measuring psyhological well-being in children are discussed in the light of the literature.
Keywords: Psychological well-being, Children, Scale adaptation.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. One of these positive concepts that is the subject of research is the concept of well-being. It is essentially defines what is ultimately and non-instrumentally best for an individual. The condition of non-instrumentality means that the individual does not consider any means as permissible while striving to be good (Crisp, 2016). As a result of the research conducted, it is stated by researchers that the concept of well-being has a multidimensional structure and should be measured in different dimensions (Forgeard vd., 2011; Diener vd., 2003). Research shows that the concept of well-being consists of two basic domains: subjective well-being and psychological well-being (Keyes vd., 2002).

By examining the literature, it is understood that there are many measurement tools to determine the subjective well-being of children and adolescents in Türkiye (Bozgün and Akın Köstereliođlu, 2015; Eryılmaz and Sapsağlam, 2018). Only one measurement tool was found to measure children's psychological well-being, and it can be seen that this scale was developed to measure social and psychological well-being and studies were conducted to adapt it to Turkish (Akın vd., 2016). It can be stated that valid and reliable measurement tools are needed to measure the psychological well-being of children in Türkiye. In this context, the aim of this study is to measure the psychological well-being of children in Türkiye using the three forms of the Psychological Well-Being Scale for Children (Opree et al., 2018), which is used to determine the psychological well-being of children at the primary and secondary school level (8-12 years).

Method. The study collected data from two different groups. In the first study group, of the 729 students from whom data were collected to test the confirmatory factor analysis of the scale, 343 were female and 383 were male. The data obtained from the secondary school students in this study group were used in the calculations of criterion validity. Of the 176 students from whom data were collected for these calculations. In order to test the test-retest reliability of the second group scale, data were collected from a total of 70 students.

Three data collection instruments were used, the demographic information form, Psychological Well-Being Scale for Children and the Short School Subjective Well-Being Scale for Adolescents. In the study, Suzanne Opree, the leader of the team that developed the scale, was first contacted and her permission to adapt the scale was obtained (29.12.2021, personal communication). After the translation process, the researchers contacted the schools where the application was planned and the applications were carried out by visiting the school on the appropriate times.

The construct validity of the CBQ was examined using confirmatory factor analysis (CFA). To determine the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficient and test-retest reliability coefficient were calculated for each sub-dimension using the "psych" package (Revelle, 2022) in the R program and the McDonald's omega "MBESS" package (Kelley, 2021).

Results. When the fit values were examined as a result of the CFA analysis, TLI, GFI, AGFI, RMSEA showed acceptable fit, while the CFI value was found to be below the acceptable value of .80 (Chow et al., 2001). For this reason, the CFA was repeated after the modification suggestions were made and the calculated chi-square value was found to be significant. GFI and AGFI values were found to be .94 and .93 respectively. These values, which are higher than .90, indicate a perfect fit. The RMSEA was found to be .043 and the SRMR .049. A 90% confidence interval of the RMSEA value covering .05 and a SRMR value less than .05 indicate good fit (Hu and Bentler, 1999; Kline, 1994).

Kiye, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Alan, T. (2025). Çocuklar için psikolojik iyi oluş ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1774-1794.
DOI. 10.51460/baebd.1577138

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

A first level CFA analysis was performed to study the fit of the 12-item scale form, which was obtained by taking the two items with the highest factor loadings in each dimension in the original form of the scale, and the standardised coefficient values were found to be statistically significant between .25 and .36. When the fit values were examined as a result of the CFA analysis, GFI, AGFI, RMSEA, TLI showed a good fit, while the CFI value was found to be below .80, which is an acceptable value. Therefore, among the modifications proposed by the model, it was decided to merge the error variances of item 1 with item 2 and item 15 with item 16, as these items have similar meanings. In the confirmatory factor analysis conducted after the modifications, the chi-square value calculated for model-data fit was found to be significant.

When the standardised coefficients were examined as a result of the first level CFA analysis for the adaptation study of the 6-item scale form, which were obtained by taking one item with the highest factor loading in each dimension in the original form of the scale, it was concluded that these values showed a statistically significant relationship between .20 and .33. The chi-square value was divided by the degrees of freedom, this value was found to be 1.5. GFI and AGFI values are greater than 0.90; RMSEA and SRMR values less than 0.05 indicate a perfect fit (Kline, 1994).

Discussion and Conclusion. Within the scope of this research, a study was conducted to adapt the Psychological Well-Being Scale for Children into Turkish. Considering the model-data fit scores for all forms of the scale, it can be said that the established model fits the data perfectly and therefore the scale has structural validity. However, when all these results are considered together, it is clear that the 6-item form has the best fit. When the internal consistency coefficients of all three forms are examined, they are found to be low. Although it is generally accepted that a Cronbach alpha coefficient of over .70 is sufficient evidence of the reliability of the measurement, the existence of such a cut-off point for reliability is also debated. Some studies suggest that setting a cut-off point for reliability coefficients is problematic. Setting a cut-off point for Cronbach alpha is not based on empirical research and limits the perspective (Agbo, 2010). At the same time, Schmitt (1996) states that if a measure has a meaningful scope of content and other desirable properties, may not be a major obstacle to its use. Therefore, comments about the reliability of the measure based solely on a Cronbach alpha below or above .70 may be misleading.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Psikoloji biliminin uzun yıllar boyunca bireyin ruh sağlığı alanına ilişkin depresyon, kaygı, öfke gibi olumsuz göstergelere odaklandığı bilinmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların, ruh sağlığının olumsuz göstergeleri yerine olumlu bileşenlerine yöneldiği ve bunlarla da ilgilenmeye başladığı (Gable, ve Haidt, 2005) anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda mutluluk (Seligman, 2002), karakter güçleri (Kiye ve Boysan, 2022; Park ve Peterson, 2009), yaşam doyumu (Çivitçi, 2012; Veenhoven, 1996), öznel iyi oluş (Chamberlain, 1988), psikolojik sağlamlık (Doğan ve Yavuz, 2020; Rutter, 1993) gibi kavramların yanı sıra merhamet (Nas, 2021), şükran (Kardaş ve Yalçın, 2018), iyi oluş (Telef, 2013) gibi kavramların ele alındığı ve bu konularda araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin ruh sağlığına bakış açısında neyin bozuk olduğundan çok neyin güçlendirilebileceğine doğru bir değişim olduğu söylenebilir.

Araştırmalara konu olan bu pozitif kavramlardan biri de iyi oluş kavramıdır. İyi oluş kavramı temelde bir birey için araçsal olmadan ve nihai olarak en iyi olanın ne olduğunu tanımlamaktadır. Araçsal olmama koşulu bireyin iyi olmak için çabalarken her yolu mübah görmemesini ifade etmektedir (Crisp, 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda iyi oluş kavramının çok boyutlu bir yapı gösterdiği ve farklı boyutlarda ölçülmesi gerektiği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Diener, 2006; Diener vd., 2003; Forgeard, Jayawickreme, Kern ve Seligman, 2011). Yürütülen araştırmalar iyi oluş kavramının, psikolojik iyi oluş (eudaimonik) ve öznel iyi oluş (hedonik) olarak ele alınan iki temel alandan oluştuğunu göstermektedir (Keyes vd., 2002). Buna göre öznel iyi oluş çerçevesinde acıdan kaçınma, hazza ulaşma gibi konular yer alırken, psikolojik iyi oluşun ise yaşamda anlam bulma, hayata yönelik amaçlar oluşturma ve bunlara ulaşma çabası gösterme, diğer insanlarla ilişkilerin niteliği, sorumlulukla davranma gibi konu alanlarını barındırdığı anlaşılmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Konu alanları değerlendirildiğinde psikolojik iyi oluşun öznel iyi oluşu tamamlayıcı nitelikte ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Forgeard vd., 2011).

Psikolojik iyi oluşa ilişkin araştırmaların geçmişten bu yana yürütüldüğü anlaşılmakta ancak geçmişte de psikolojik iyi oluşu oluşturan ve etkileyen değişkenlerin belirlenmesi konusunda zorluklar olduğunun belirtildiği görülmektedir (Bradburn, 1969). Bununla birlikte psikolojik iyi oluş Ryff (1989) tarafından kişisel gelişim modellerini, yaşam boyu gelişim perspektiflerini ve pozitif ruh sağlığını gibi konu alanlarını temel alarak psikolojiyi bu temel alanlarda açıklayan kuramsal yaklaşımlara dayandırarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda Ryff, psikolojik iyi oluşun bütün bu kuramlara dayalı olarak; öz-kabul, diğerleri ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amacı ve kişisel gelişim olmak üzere altı boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda psikolojik iyi oluşu bu altı boyutta ölçmek üzere yetişkinlerde kullanılmak üzere geçerlik ve güvenirliği gösterilmiş bir ölçme aracı da geliştirmiştir (Ryff ve Keyes, 1995). Öznel iyi oluştan farklı olarak psikolojik iyi oluş iyi oluşun eudaimonik yönüne odaklanmaktadır. Buna göre hedonik iyi oluştaki pozitif duyguda kalmak ve iyi hissetmek yerine iyi işler yapmaya ve iyi yaşamaya odaklanmaktadır (Forgeard vd., 2011). Yetişkinler için birçok çalışma olsa da çocuklardaki iyi oluşun tanımlanmasında ise hala bir tutarlılık söz konusu değildir. Pollard ve Lee (2003)'nin yaptığı çalışmada çocuklarda iyi oluşa yönelik, olumlu duygu durumunun varlığı ve olumludan olumsuza doğru süreklilik gösterdiğine yönelik tanımlamaların olduğu görülmüş ve yaşama standardı gibi çocuğun bağlamı, depresyon gibi iyi oluşun olmadığı durumlar ve paylaşılan duygular gibi kollektif şekillerde açıklanmaya çalışıldığı görülmüştür.

Kiye, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Alan, T. (2025). Çocuklar için psikolojik iyi oluş ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1774-1794.
DOI. 10.51460/baebd.1577138

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çocuklarda iyi oluşun tanımı üzerinde anlaşılamaması gerek psikolojik iyi oluş gerekse de öznel iyi oluşun özellikle çocuklarda nasıl ölçüleceğine dair literatürde birçok tartışma olmasına yol açmıştır (örn. Ben-Arieh vd., 2014; Lippman vd., 2011). Pollard ve Lee (2003) literatürdeki araştırmaların birden fazla ölçek kullanarak iyi oluşu ölçmeye çalıştıklarını ve genelde benlik saygısı ve depresyon gibi göstergelerin ölçülerek iyi oluşa işaret olarak yorumlandığını öne sürmektedirler. Onlara göre çocuklarda iyi oluş bu tür tek göstergelere dayanmamalı ve çocuklarda iyi oluşu ölçmek için çok boyutlu ölçeklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Benzer olarak Fernandes vd. (2012)'de çocuklarda iyi oluşun birçok faktöre dayandığını ve iyi oluş ölçümlerinin de çok boyutlu olması gerektiğinin altını çizmektedir. Nitekim Rosanbalm vd. (2016) çocukların refahı için üç temel hedeften birinin iyi oluş olduğunu ifade etmekte ve bunun için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç olduğundan bahsetmektedir. Bununla beraber çocuklara uygulanacak ölçeklerde likert tipinin kullanılması ile ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar mevcuttur. Mellor ve Moore (2014) likert tipi kullanılan her ölçekte çocukların maddeleri ayrıştırıp ayrıştıramadıkları ve bilişsel düzeyleri gibi durumların bir sorun olarak ortaya çıkabileceğini söylemektedirler. Dolayısıyla çocuklarda hem iyi oluşun ölçülmesi hem de bu ölçümün likert tipi ölçeklerle yapılması konusu dikkatle ele alınması gereken bir konudur.

Alanyazın incelendiğinde her ne kadar yüksek gelir grubunda olan ülkelerde çocukların iyi oluşlarıyla ilgili daha çok ölçek geliştirme çalışması yapılmış olsa da (Cho ve Yu, 2020) Türkiye' de de çocukların ve ergenlerin öznel iyi oluşunu belirlemeye ilişkin pek çok ölçme aracının bulunduğu anlaşılmaktadır (Akın vd.,, 2017; Atan ve Buluş, 2021; Bozgün ve Akın Köstereliоğlu, 2020; Demirci ve Ekşi, 2015; Eryılmaz, 2009; Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018; Özen, 2005; Özbey, 2019; Özdemir ve Sağkal, 2016). Çocukların psikolojik iyi oluşunu ölçmeye yönelik ise sadece bir ölçme aracına rastlanmış ve bu ölçeğin de sosyal ve psikolojik iyi oluşu ölçecek tarzda geliştirildiği ve Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Akın vd., 2016). Nitekim Cho ve Yu (2020) da çalışmalarında özellikle 2010 yılından sonra öznel iyi oluş çalışmalarına daha çok odaklanıldığını ve çocuklarda öznel iyi oluşu ölçmeye yönelik daha fazla sayıda ölçme aracı olduğunu öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla çocuklarda psikolojik iyi oluşu ölçme konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda Türkiye'de çocukların psikolojik iyi oluşunu ölçmeye yönelik geçerli özelliklere sahip ve güvenilir niteliklerde ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Psikolojik iyi oluş modelini geliştiren ve yetişkinlerde kullanılabilecek Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni geliştiren Ryff (1989)'in modelinden ve ölçeğinden faydalanılarak geliştirilen Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği' nin (Opree, Buijzen ve Reijmersdal, 2018) (8-12 yaş) uyarlanmasının, çocukların psikolojik iyi oluşunu ölçmeye ve bu duruma yönelik müdahaleler belirlemeye ilişkin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin 24, 12 ve altı madde olmak üzere üç farklı formu bulunmaktadır ve kısa maddeli yapısı çocuklara uygulamada kolaylık sağlayabilmektedir. Buna ek olarak ölçeğin maddelerinin soru şeklinde olması ve soru şeklindeki maddelerin çocuklar için daha uygun olması (Royeen, 1985) ölçeğin güçlü yanlarından biridir. Aynı zamanda ölçeğin çevresel kontrol, kişisel gelişim, yaşam amacı, öz kabul, özerklik ve pozitif ilişkiler alt boyutları bulunmaktadır. Uyan-Semerci ve Erdoğan (2016) yaptıkları çalışmalarında Türkiye'deki çocukların iyi oluş göstergelerini sağlık, araçsal iyi oluş, eğitim, risk ve ilişkiler boyutlarında ele aldıklarını göstermektedirler. Bununla beraber Türkiye'de farklı boyutların test edildiği iyi oluş ölçümlerine rastlanmamıştır. Bu çalışmada Opree vd. (2018) belirlediği iyi oluş boyutlarının kültürel olarak Türkiye'deki çocuklara da uygun olup olmadığı görülecek ve Türkiye'deki çocukların iyi oluşlarının ölçülmesine yönelik katkı sağlayabilecektir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul düzeyindeki (8-12 yaş) çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini belirleyebilmeye yönelik olarak kullanılacak Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği' nin (Opree vd., 2018) üç formunun da Türkiye'deki çocukların psikolojik iyi oluşlarını ölçmede kullanabilmesini sağlamak üzere Türkçe' ye uyarlamasının yapılmasıdır. Çalışmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin 24, 12 ve altı maddelik formları çocukların psikolojik iyi oluşlarını ölçmede geçerli ve güvenilir ölçümler sağlamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde mevcut araştırmaya ilişkin model, çalışma grupları, verilerin toplanması için kullanılan araçlar ile işlem yolu ve elde edilen verilerin analiz basamaklarına yönelik açıklamalar yapılmış ve sunulmuştur.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, Opree vd., (2018) geliştirdiği Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yürütülmesi, geçerlik ve güvenirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini (örneğin, ilgi ve tutum) veya görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu doğrultuda, betimsel yöntem uygulanmış ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma grupları

Çalışma kapsamında iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Öncelikle ölçeğin DFA'sını gerçekleştirmek için Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullardan veri toplanmıştır. Daha sonra benzer ölçek geçerliliği için bu grup içerisinden her iki ölçeği de dolduran ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Test-tekrar test güvenirliğini hesaplamak için ise dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Aşağıda iki çalışma grubu da detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Çalışma Grubu 1: Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini test etmek için veri toplanan 729 öğrencinin 343'u kız, 383'u erkektir ve üç öğrenci bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin 108'i üçüncü sınıfa, 235'i dördüncü sınıfa, 171'i beşinci sınıfa, 153'u altıncı sınıfa, 60'i yedinci sınıfa devam etmekte ve iki öğrenci sınıfını belirtmek istememiştir. Çocukların yaş ortalamaları 10.1'dir (sd=1.16). Öğrencilerin 720'sinin annesi sağ olup, üçü vefat etmekle beraber altısı bu soruya cevap vermemiştir. Babalarının ise 720'si sağ, dördü vefat etmiş ve beşi bu soruya cevap vermemiştir. Ebeveynlerinin ise 701'i birlikte, 10'u ayrı yaşamakta, 15'i ise boşanmış olup üç öğrenci bu soruya cevap vermemiştir. Bu çalışma grubu içerisinde ortaokula devam etmekte olan öğrencilerden alınan veriler ölçüt geçerliğine yönelik hesaplamalarda kullanılmıştır. Bu hesaplamalar için veri toplanan 176 öğrencinin 105'i kız, 71'i erkektir. Öğrencilerin 63'u beşinci sınıfa, 55'i altıncı sınıfa, 58'i yedinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 175'inin annesi sağ olup, birinin vefat etmekle babalarının da 175'i sağ, biri vefat etmiştir. Ebeveynlerinin ise 173'u birlikte, ikisi ayrı yaşamakta, biri ise boşanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışma Grubu 2: Ölçeğin test – tekrar test güvenirliğini test etmek için toplam 70 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin 32'si kız, 38'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin hepsi dördüncü sınıfa devam etmekte olup yaş ortalamaları 9,9'dur (sd=.67). Öğrencilerin hepsinin anne ve babası sağ olmakla beraber anne babaların 66'sı birlikte yaşamakta ve ikisi ise ayrı yaşamaktadır. İki öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada üç veri toplamak üzere üç araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki çocukların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveynlerinin medeni durumu, ebeveynlerinin hayatta olma durumu vb. özellikleri içermekte olan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'dur. Diğerleri Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ve uyarlanmak için üzerinde çalışılan Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'dir (ÇİPİÖ).

Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇİPİÖ): Ryff'in yetişkinler için geliştirdiği psikolojik iyi oluş modeline dayanarak Opree vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçek 8-12 yas arası çocukların psikolojik iyi oluşunu altı boyutta ölçmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 24, 12 ve 6 maddelik olmak üzere ölçeğin üç farklı formatta kullanılabileceği ortaya konmuştur. 24 maddelik formun çevresel kontrol, kişisel gelişim, yaşam amacı, öz kabul, özerklik ve pozitif ilişkiler olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Bununla beraber Opree vd. (2018), 24 ($\chi2(DF = 243, N = 1877) = 1475.13$, $p = 0.00$, $CFI = 0.90$, $RMSEA = 0.05$) ve 12 maddelik ($\chi2(DF = 49, N = 1877) = 392.32$, $p = 0.00$, $CFI = 0.93$, $RMSEA = 0.06$) formların altı maddelik forma ($\chi2(DF = 9, N = 1877) = 53.39$, $p = 0.00$, $CFI = 0.91$, $RMSEA = 0.05$) göre daha iyi psikometrik özellikleri olduğunu öne sürmekte ve o formların kullanımını önermektedir. Test - tekrar test korelasyonları 24 maddelik form için .68, 12 maddelik form için .62 ve altı maddelik form için .56 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha kat sayıları ise sırasıyla .83, .72 ve .50'dir. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin psikometrik özellikler bu çalışmanın bulgular kısmında verilmiştir.

Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği: Uyarlama çalışması Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından yapılan ölçek Tian, Wang ve Huebner (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasına 336 ergen birey katılmıştır. Katılımcıların yaşları 10-15 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek üzere yapılan DFA analizine göre elde edilen değerler; $\chi2$ /sd= 2.90; RMSEA= .078, NFI= .96, NNFI= .97; CFI= .98; GFI= .94, AGFI= .90; SRMR= .045 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için ölçüt geçerliği çalışması yapılmış, bu kapsamda Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, PNDÖ'nün Olumlu Duygu alt ölçeği ile Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; PNDÖ'nün Olumsuz Duygu alt ölçeğiyle de negatif yönlü orta düzeyde manidar ilişkiler saptanmıştır. Güvenirlik çalışmaları için 101 öğrenciyle test tekrar test uygulaması yapılmış ve güvenirlik düzeyi .73 ve Cronbach alfa katsayısı ise .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçek 10 madde ve 6'lı likert tipindedir. Ölçekten elde edilen toplam puanın artması ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

İşlem yolu

Çalışmada öncelikle ölçeği geliştiren ekibin başındaki Suzanne Opree ile iletişime geçilmiş ve ölçek uyarlaması için izni alınmıştır (29.12.2021, kişisel iletişim). Sonrasında uyarlama çalışması için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08.11.2022 tarih ve 67077 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Ardından ölçeğin İngilizce formu psikolojik danışma ve rehberlik alanında en az yüksek lisans derecesine sahip ve İngilizcede ileri düzey okuma ve yazma becerisi olan üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen çeviriler incelenmiş ve tek bir Türkçe form oluşturularak benzer özelliklerde farklı üç uzmana daha gönderilmiş ve Türkçe formun İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Çeviriler karşılaştırılmış ve orijinal ölçek formundaki maddelerle anlam bütünlüğününü korunduğu görülmüştür. Daha sonra oluşturulan Türkçe form yedi ortaokul öğrencisine verilmiş ve geribildirimleri alınmıştır. Orijinal formda ebeveyn (parenting) olarak geçen ifadenin anlaşılmadığı dönütü sonrasında ebeveyn kelimesi yerine anne-baba ifadesi tercih edilmiştir.

Çeviri işlemlerinden sonra araştırmacılar tarafından uygulama yapılması planlanan okullarla iletişime geçilmiş ve onlara uygun gün ve saatlerde okula gidilmiştir. Okulun psikolojik danışmanı araştırmadan ebeveynleri haberdar etmiş ve sözlü onaylarını almıştır. Araştırmacılar, uygulama yapılacak sınıfa girerek araştırmanın amacını açıklamış ve gönüllü olanlara ölçek setleri dağıtılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sınıf düzeyine göre 15dk - 30dk arası değişen surelerde tamamlanmıştır.

Verilerin analizi

Uyarlanacak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarının doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için önce verilerin kayıp değer, uç değer, normallik ve çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımlar SPSS 26 programı yardımıyla incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre kayıp veri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde çok değişkenli uç değerlerin kontrolü Mahalanobis Uzaklığı ile tek değişkenli uç değerlerin kontrolü ise standart z puanları ile yapılmıştır. Tek değişkenli uç değer belirlemede kullanılan z puanlarının -4 ile +4 dışında kalan değerler uç değer olarak alınmaktadır (Çokluk vd., 2018). Tabachnick ve Fidell (2007) çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklıklarının kullanılabileceğini önermektedir. Kontroller sonucunda belirlenen 6 tek değişkenli 11 çok değişkenli uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin tek değişkenli normalliği için çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi, çok değişkenli normalliği için de Mahalanobis uzaklıklarının incelenmesi yapılmıştır. Tek değişkenli normalliğin sağlanması çok değişkenli normalliğin sağlanması için önemli bir veri iken garantisi değildir (Field, 2005), bunun için Mahalanobis uzaklıkları gibi çoklu uç değerlerin ortadan kaldırılması çok değişkenli normallik için uygun olabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Değişkenler için yapılan normallik analizi sonucunda her bir değişkene ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri-1.96 ile +1.96 (Hair vd., 2010) değerleri arasında yer almaktadır. Bu durumda verilerin normal dağılıma yakın dağılım göstermektedir. Ayrıca çoklu doğrusallığı belirlemek için varyans artış etkeni (VIF) hata payı değerleri (Tollerance) ve durum indeksi (CI) değerleri de incelenmiştir. Gaur ve Gaur (2009)' a göre VIF değerinin 5'ten ve CI değerinin 30'dan büyük olması, Tollerance değerinin 0.02'den küçük olması çoklu bağlantı olduğunu göstergesidir. Analizler sonucunda değişkenlere ilişkin VIF değerleri 5'ten küçük, Tollerence değerleri 0.02'den büyük ve CI değerler 30'dan küçük bulunmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ÇİPİÖ'nün yapı geçerliğinin incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile modelin gerçek veriyle uyumu incelenmek üzere değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik oluşturulan hipotezler test edilmektedir (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz, R programında "lavaan" (Rosseel, 2012) paketi yardımıyla yapılmıştır. DFA'da modelin yapı geçerliliğini incelemek üzere birçok uyum indeksi ele alınmakta ve hesaplanmaktadır (Cole, 1987). Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (χ2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA), Tucker-Lewis Index (TLI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu indeksler modelin veriye ne kadar iyi uyduğunu gösterir. Alanyazında, DFA ile hesaplanan (χ2/sd) oranının 2'den küçük olması mükemmel, 5'ten küçük olması ise modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir belirtisi biçiminde değerlendirilmektedir. Modelin veriye uyumunda, CFI değerinin .90'dan yüksek olması, RMSEA değerlerinin ise .08'den küçük olması iyi uyuma işarettir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Sümer, 2000; Çokluk vd., 2018). TLI değerinin 0.80 gibi eşik değerin yanı sıra 0.95 gibi yüksek eşik değerine sahip olması gibi ölçütler bulunmaktadır (Hu ve Bentler, 1999, Byrne, 2011). Ayrıca GFI değerinin 0.85'ten ve AGFI değerinin 0.80'den yüksek olması modelin verilerle uyumuna yönelik birer kriter olarak da değerlendirilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). ÇİPİÖ'nün ölçüt geçerliğini belirlemek üzere Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile korelasyonu incelenmiştir. Yakınsak geçerlik için ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted, AVE) hesaplanmıştır. AVE, bir faktördeki maddelerin ilgili yapıyı ne kadar iyi temsil ettiğini gösterir ve genellikle AVE değerinin .50'den büyük olması ölçeğin yeterli yakınsak geçerliğe sahip olduğunu; küçük olması ise zayıf yakınsak geçerliğe sahip olduğunu belirtir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010).

ÇİPİÖ'nün güvenirliğini saptamak üzere her alt boyut için Cronbach alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları R programında yer alan "psych" (Revelle, 2022) paketi ile McDonald's omega "MBESS" (Kelley, 2021) paketi yardımıyla hesaplanmıştır. Ayrıca Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- CR) değerlerine bakılmıştır. CR değeri gizil yapının iç tutarlılığını göstermektedir. Genel kabul gören kriterlere göre, CR değerinin .70 ile .95 arasında olması yapı içindeki maddelerin güvenilir ve tutarlı olduğuna işaret eder (Aburumman vd., 2023; Henseler vd., 2016).

Bulgular

Bu bölümde araştırma yürütülürken ele alınan her bir basamağa ilişkin elde edilen bulgular açıklanarak sunulmuştur.

ÇİPİÖ'nün geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular

Bu çalışmada ÇİPİÖ'nün 24, 12 ve 6 maddelik formlarının ayrı ayrı geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öncelikle 24 maddelik formun geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmiş, daha sonra 12 ve 6 maddelik formun analizleri sunulmuştur.

24 Maddelik formun yapı geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'ye ait 6 alt boyut birlikte psikolojik iyi oluş yapısını açıkladığı için ölçeğin asıl formundaki gibi 2. Düzey DFA yapılmıştır. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

katsayılar incelendiğinde çevresel kontrol alt boyutu için .25 ile .51; kişisel gelişim alt boyutu için .26 ile .38; yaşam amacı alt boyutu için .26 ile .46; öz kabul alt boyutu için .37 ile .44; özerklik alt boyutu için .28 ile .40 ve pozitif ilişkiler alt boyutu için .25 ile .36 arasında değişmekte olup tümü .05 düzeyinde anlamlıdır. Pozitif ilişkiler alt boyutuna ait 23. madde bulunduğu boyuta .014 (p>.05) anlamlı bir ilişki göstermemiş olup bu madde ölçekten çıkarılıp DFA analizleri tekrar edilmiştir. Yapılan DFA analizi sonucunda uyum değerleri incelendiğinde TLI, GFI, AGFI, RMSEA kabul edilir uyum gösterirken CFI değerinin kabul edilir değer olan .80'nin (Chow vd., 2001) altında bulunmuştur. Bu sebeple modelin önerdiği modifikasyonlar ve maddelere ait hata varyansları incelenmiştir. Maddelerin hata varyansları incelendiğinde madde3, madde4 ve madde17'nin hata varyansları .90'nın üstünde bulunduğu ve modelin uyum değerlerini düşürdüğü için bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasıyla birlikte çevresel kontrol ve özerklik alt boyutlarında ikişer madde kalmıştır. Boyutlarda en az üç madde bulunması önerilse (Costello ve Osborne, 2005) de maddelerin birlikte modelin uyum değerlerini iyileştirmesi ve alt boyutlara ait güvenirlik değerlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasından dolayı bir boyut altında iki madde bulunması da kabul edilebilir (Kenny, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007). Modifikasyon önerileri incelendiğinde madde15 ve madde16'nın hata varyanslarının ilişkilendirilmesi model veri uyumunu iyileştireceği yönündedir. Bu maddeler incelendiğinde maddelerin birbirine çok yakın anlamlar içerdiği ve çocuklar için benzer ifadeler çağrıştırabileceği ihtimalinden dolayı maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilmesine karar verilmiştir. Yapılan modifikasyon önerisinden sonra veri uyumunu incelemek için yapılan DFA sonucuna ilişkim uyum değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Çocuklar için iyi oluş ölçeği model-veri uyum (goodness-of-fit ındices) istatistikleri (24 madde)

χ2	Sd	P	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90%RMSEA
516.56	223	p<.01	.94	.93	.84	.81	.049	.043	.038-.048

ÇİPİÖ'nün altı faktörden oluşan modelinin, verilerle gösterdiği uyum düzeyini incelemek üzere yürütülen doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır, χ2(sd=223) =516.56, p<.01. Ulaşılan bu sonuç modele dâhil olan parametreler fazla olduğunda beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölündüğünde 2.3 olarak bulunmuştur. Bu oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .94 ve .93 olarak bulunmuştur bu değerlerin .90'dan yüksek olması mükemmel uyuma (Cole, 1987; Sümer, 2000) işarettir. RMSEA .043, SRMR .049 olarak elde edilmiştir. RMSEA değerinin %90 olasılıklı güven aralığı .05'i kapsaması, SRMR değerinin .05'den küçük olması yüksek uyuma (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994) işarettir. CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi uyumu 1'e yakınlaşması ise çok iyi bir model uyumunu sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu değerin .80 üstü olması da model veri uyumu için kabul edilebilir bir uyumu gösterdiği bildirilmektedir (Chow vd., 2001). Model veri uyumuna ilişkin elde edilen bütün değerler birlikte değerlendirildiğinde, kurulan modelin veriyle iyi uyum sağladığı ve buna göre ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Buna göre ölçeği oluşturan maddelerin çocuklar için iyi oluş örtük değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir.

24 Maddelik Formun Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formunun ölçüt bağıntılı geçerliği, Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile gösterdiği korelasyon üzerinden incelenmiştir. İki ölçekten alınan toplam puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ve düşük ($r = .38$, $p < .05$) sayılabilecek bir korelasyonun söz konusu olduğu görülmüştür.

24 Maddelik formun yakınsak geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formunun yakınsak geçerliği için AVE değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere göre yalnızca kişisel gelişim boyutu (.60) faktörü 0.50'nin üzerinde olup yakınsak geçerliliği sağlamaktadır. Diğer boyutlar otonomi (.25), çevresel kontrol (.24), kişisel gelişim (.22), yaşam amacı (.30) ve pozitif ilişkiler boyutu (.20) düşük AVE değerlerine sahip olduğu için yakınsak geçerliliğinin düşük olduğu görülmüştür.

24 Maddelik formun güvenirliğe ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formu için iç tutarlık olarak incelenen Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı otonomi boyutunda .33, çevresel kontrol boyutunda .41, kişisel gelişim boyutu için .50, yaşam amacı boyutu için .35, öz kabul boyutu için .64 ve pozitif ilişkiler boyutu için .34 bulunmuştur. Boyutların iç tutarlık olarak incelenen güvenirlik katsayıları bazı boyutlar için düşük güvenirlikte bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmalarında güvenirliğin asıl formundan düşük çıkması beklenen bir durum olmakla birlikte ölçeğin asıl formu incelendiğinde de otonomi ve pozitif ilişkiler boyutu .40 altında ve civarında güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bunun dışında CR, test tekrar test ve McDonald's omega (ω) gibi farklı güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Güvenirlik kestirimleri için önerilen bir diğer katsayı McDonald's omega (ω) katsayısıdır (McDonald, 1999). Omega katsayısı çevresel kontrol boyutu için .41, kişisel gelişim boyutu için .50, yaşam amacı boyutu için .38, öz kabul boyutu için .64, otonomi boyutu için .35, pozitif ilişkiler boyutu için .35 olarak bulunmuştur. ÇİPİÖ'nün tümüne ait Omega katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Cronbach's alfa ile benzer güvenirlik değerleri vermiştir. Alpha ve Omega arasındaki farkların çok az olduğu ifade edilmektedir (Deng ve Chan, 2017). ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formundan elde edilen puanlar için hesaplanan CR katsayısı otonomi boyutu için .40, çevresel kontrol boyutu için .53, kişisel gelişim boyutu için .81, yaşam amacı boyutunda .57, öz kabul boyutunda .46 ve pozitif ilişkiler boyutunda .50 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kişisel gelişim boyutu için yüksek güvenirlikte olduğunu gösterirken diğer boyutlar için düşük güvenirlikte olduğunu göstermektedr. ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formundan elde edilen puanlar için hesaplanan test tekrar test güvenirlik katsayısı otonomi boyutu için .67, çevresel kontrol boyutu için .61, kişisel gelişim boyutu için .71, yaşam amacı boyutunda .70, öz kabul boyutunda .70 ve pozitif ilişkiler boyutunda .48 bulunmuştur. Boyutların test tekrar test güvenirlik katsayıları orta güvenirlik ve üstü olarak bulunmuştur. ÇİPİÖ'den alınan toplam puanlara ilişkin test tekrar güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. ÇİPİÖ'den alınan toplam puanlara ve alt boyutlara ait güvenirlik incelendiğinde test tekrar test güvenirliğinin yüksek, CR, Alfa ve Omega güvenirliğinin ise orta ve düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

12 Maddelik formun yapı geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 24 maddelik ÇİPİÖ'nün asıl formunda her bir boyutta en yüksek faktör yüküne sahip olan 2 maddenin alınmasıyla elde edilen 12 maddelik ölçek formunun uyarlama çalışması için birinci düzey DFA analizi yapılmıştır. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde bu değerlerin .25 ile .36 arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan DFA analizi sonucunda uyum değerleri incelendiğinde GFI, AGFI, RMSEA, TLI iyi uyum gösterirken CFI değerinin kabul edilir değer olan .80'nin (Chow vd., 2001) altında bulunmuştur. Bu sebeple modelin önerdiği modifikasyonlar incelenmiştir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde madde1 ile madde2 ve madde15 ile madde16 hata varyanslarının ilişkilendirilmesi model veri uyumunu iyileştireceği yönünedir. Bu maddeler incelendiğinde maddelerin benzer anlamları çağrıştırmasından dolayı hata varyanslarının ilişkilendirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca madde10'un 0,94 düzeyinde yüksek bir hata varyansına sahip olması ve model uyum değerlerini düşürmesinden dolayı modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyon önerilerinden sonra veri uyumunu incelemek için yapılan DFA sonucuna ilişkim uyum değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
Çocuklar için iyi oluş ölçeği model-veri uyum (goodness-of-fit ındices) istatistikleri (12 madde)

χ2	Sd	p	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90%RMSEA
96.112	52	p<.01	.98	.97	.93	.91	.036	.035	.023-.045

ÇİPİÖ'nün 12 maddeden oluşan modelinin toplanan verilerle gösterdiği uyum düzeyini incelemek üzere yürütülen doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır, χ2(sd=52) =96.112, p<.01. Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde bu değer 1.8 bulunmuştur. Bu oranının 2'den küçük olması, modelin gerçek verilerle mükemmel uyumun bir belirtisi olarak değerlendirilebilmektedir (Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması mükemmel uyuma (Cole, 1987; Sümer, 2000); RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'ten, küçük olması mükemmel uyuma (Kline, 1994) işarettir. CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi bir model uyumunu sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Model veri uyumuna ilişkin elde edilen bütün değerler birlikte değerlendirildiğinde, kurulan modelin veriyle iyi uyum sağladığı ve bu sebeple ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Buna göre ölçeği oluşturan 12 maddenin çocuklar için psikolojik iyi oluş örtük değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir.

12 Maddelik formun ölçüt bağıntılı geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 12 maddelik formunun ölçüt bağıntılı geçerliği, Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile gösterdiği korelasyon üzerinden incelenmiştir. İki ölçekten alınan toplam puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ve düşük ($r = .36$, $p < .05$) sayılabilecek bir korelasyonun söz konusu olduğu görülmüştür.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

12 Maddelik formun yakınsak geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 12 maddelik formunun yakınsak geçerliği için AVE değeri hesaplanmıştır. Bu değer .36 olarak hesaplanmış olup .50'den düşük AVE değerine sahip olduğu için yakınsak geçerlilik açısından düşük olduğu görülmüştür.

12 Maddelik formun güvenirliğe ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 12 maddelik formundan elde edilen puanlar için hesaplanan test tekrar güvenirliği .80, CR değeri .86, Cronbach's alfa iç tutarlılık ve Omega güvenirlik katsayıları 0.62 olarak bulunmuştur. ÇİPİÖ'nün test tekrar test ve CR güvenirliğinin yüksek, Alfa ve Omega güvenirliğinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018). Sonuç olarak 12 maddelik formun zaman içindeki kararlılığının yüksek, maddelerin bir bütün olarak aynı yapıyı ölçmesi güçlü ve maddeler arası tutarlılık orta düzeyde denilebilir.

6 Maddelik formun yapı geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün asıl formunda her bir boyutta en yüksek faktör yüküne sahip olan 1 maddenin alınmasıyla elde edilen 6 maddelik ölçek formunun uyarlama çalışması için birinci düzey DFA analizi yapılmıştır. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde bu değerlerin .20 ile .33 arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Modelin yapı geçerliğini incelemek için yapılan DFA sonucuna ilişkim uyum değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
Çocuklar için iyi oluş ölçeği model-veri uyum (goodness-of-fit ındices) istatistikleri (6 madde)

χ2	Sd	p	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90%RMSEA
13.63	9	p>.01	.99	.99	.96	.94	.027	.027	.000-.054

ÇİPİÖ'nün 6 maddeden oluşan modelinin toplanan verilerle gösterdiği uyum düzeyini incelemek üzere yürütülen doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır, χ2(sd=9) =13.63, p>.01. Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde bu değer 1.5 bulunmuştur. Bu oranının 2'den küçük olması, modelin gerçek verilerle mükemmel uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Kline, 1994; Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması mükemmel uyuma (Cole, 1987; Sümer, 2000); RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'ten, küçük olması mükemmel uyuma (Kline, 1994) işarettir. CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi uyumu 1'e yakınlaşması ise çok iyi bir model uyumunu sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Model veri uyumuna ilişkin elde edilen bütün değerler birlikte değerlendirildiğinde, kurulan modelin veriyle iyi uyum sağladığı ve bu sebeple ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Buna göre ölçeği oluşturan 6 maddenin çocuklar için psikolojik iyi oluş örtük değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

6 Maddelik formun ölçüt bağıntılı geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 6 maddelik formunun ölçüt bağıntılı geçerliği, Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile gösterdiği korelasyon üzerinden incelenmiştir. Kullanılan bu ölçeklerden elde edilen toplam puanların pozitif yönlü anlamlı ve düşük ($r = .33$, $p < .05$) sayılabilecek bir korelasyon gösterdikleri belirlenmiştir.

6 Maddelik formun yakınsak geçerliğine ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 6 maddelik formunun yakınsak geçerliği için AVE değeri hesaplanmıştır. Bu değer .35 olarak hesaplanmış olup .50'den düşük AVE değerine sahip olduğu için yakınsak geçerlilik açısından düşük olduğu görülmüştür.

6 Maddelik formun güvenirliğe ilişkin bulgular

ÇİPİÖ'nün 6 maddelik formundan elde edilen puanlar için hesaplanan test tekrar güvenirliği .73, CR değeri .76, Cronbach's alfa iç tutarlılık ve Omega güvenirlik katsayısı 0.45 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ölçeğin test tekrar test ve CR güvenirliğinin yüksek, Alfa ve Omega güvenirliğinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018). 6 maddelik formun, zaman içindeki kararlılığı orta düzeyde olduğu, maddelerin bir bütün olarak aynı yapıyı ölçmede kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÇİPİÖ'nün 24, 12 ve 6 maddelik formlarının Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi ve benzer ölçek geçerliğinden yararlanılırken güvenirlik çalışmaları için içtutarlılık kat sayısı ve test – tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır.

ÇİPİÖ'nün 24 maddelik formunun uyarlama çalışması için 2. Düzey DFA sonucunda standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde pozitif ilişkiler alt boyutuna ait 23. madde bulunduğu boyuta anlamlı ilişki göstermediği görülmüş ve bu madde ölçekten çıkarılarak DFA analizleri tekrar edilmiştir. Yapılan DFA analizi sonucunda uyum değerleri incelendiğinde TLI, GFI, AGFI, RMSEA kabul edilir uyum gösterirken CFI değerinin kabul edilir değer olan .80'nin (Chow vd., 2001) altında bulunmuştur. Bu nedenle modifikasyon önerileri yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmış ve hesaplanan ki-kare değeri anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu durum modeldeki parametrelerin fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölünerek bu değer 2.3 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerin 5'ten küçük olarak hesaplanması, modelin gerçek verilerle iyi uyum sağladığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .94 ve .93 olarak bulunmuştur bu değerlerin .90'dan yüksek olması mükemmel uyuma işarettir. RMSEA .043, SRMR .049 olarak elde edilmiştir. RMSEA değerinin %90 olasılıklı güven aralığı .05'i kapsaması, SRMR değerinin .05'den küçük olması yüksek uyuma işarettir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994). CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi uyumu 1'e yakınlaşması ise çok iyi bir model uyumunu sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1999). Bu değerin .80 üstü olması da sunulan modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir bir uyum düzeyini gösterdiğini bildirmektedir (Chow vd., 2001). 24 maddelik ölçek formunun, bütün değerler birlikte değerlendirildiğinde, sunulan modelin veriyle iyi uyum gösterdiği ve bu sebeple ölçme aracının yapısal olarak geçerli olduğu ve ölçeğin çocuklar için iyi oluşu ölçebildiği belirtilebilir.

Ölçeğin asıl formunda her bir boyutta en yüksek faktör yüküne sahip olan iki maddenin alınmasıyla elde edilen 12 maddelik ölçek formunun uyarlama çalışması için birinci düzey DFA analizi yapılmış ve standardize edilmiş katsayı değerleri .25 ile .36 arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. DFA analizi sonucunda uyum değerleri incelendiğinde GFI, AGFI, RMSEA, TLI iyi uyum gösterirken CFI değerinin kabul edilir değer olan .80'nin altında bulunmuştur. Bu sebeple modelin önerdiği modifikasyonlardan madde1 ile madde2 ve madde15 ile madde16 hata varyanslarının ilişkilendirilmesine bu maddelerin benzer anlamları çağrıştırması nedeniyle karar verilmiştir. Modifikasyonlardan sonra tekrar edilen analizde model-veri uyumu için elde edilen ki-kare değeri anlamlı bulunmakla birlikte Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde 1.8 bulunmuştur. Bu oranının 2'den küçük bir değer olması, modelin gerçek verilerle mükemmel bir uyum gösterdiği şeklinde belirtilebilir (Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması; RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten, küçük olması mükemmel uyuma (Cole, 1987; Kline, 1994; Sümer, 2000), CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi bir model uyumu sağlandığına işarettir (Hu ve Bentler, 1999). Model veri uyumuna yönelik bütün bulgular birlikte ele alındığında 12 maddelik ölçek formunun, veriyle iyi uyum sağladığı, yapısal olarak geçerli ve çocuklar için iyi oluşu ölçebildiği belirtilebilir.

Ölçeğin asıl formunda her bir boyutta en yüksek faktör yüküne sahip olan bir maddenin alınmasıyla elde edilen 6 maddelik ölçek formunun uyarlama çalışması için birinci düzey DFA analizi sonucu standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde bu değerlerin .20 ile .33 arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde bu değer 1.5 bulunmuştur. Bu oranının 2'den küçük bir değer olması, modelin gerçek verilerle mükemmel bir uyum gösterdiği şeklinde ifade edilebilir (Sümer, 2000). GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması; RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'ten, küçük olması mükemmel uyuma işarettir (Cole, 1987; Kline, 1994; Sümer, 2000). CFI ve TLI değerinin .90 ve üstü olması iyi uyumu 1'e yakınlaşması ise çok iyi bir model uyumunu sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Model veri uyumuna ilişkin bütün bulgular birlikte ele alındığında 6 maddelik ölçek formunun; veriyle iyi uyum sağladığı, yapısal olarak geçerli ve çocuklar için iyi oluşu ölçebildiği belirtilebilir. Bütün bu sonuçlar birlikte incelendiğinde en yüksek uyum verilerinin 6 maddelik formdan elde edildiği belirtilebilir.

Her üç formun iç tutarlılık kat sayılarına bakıldığında düşük oldukları görülmektedir. Genel olarak cronbach alpha katsayısının .70 üzerinde olmasının ölçümün güvenirliğine yeterli kanıt olduğu kabul görse de güvenirlikte böyle bir kesme noktasının var olması da tartışılmaktadır. Bazı çalışmalar güvenirlik kat sayısında bir kesme noktası belirlemenin problemli olduğunu öne sürmektedirler. Cronbach alpha'ya bir kesme noktasının verilmesi empirik araştırmalara dayanmamakta ve bakış açısını sınırlamaktadır (Agbo, 2010; Schmitt, 1996). Aynı zamanda Schmitt (1996) bir ölçüm, anlamlı bir içerik kapsamına ve makul tek boyutluluk gibi diğer arzu edilen özelliklere sahipse, düşük güvenilirliğe sahip olmasının kullanımı için büyük bir engel teşkil etmeyebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yalnızca Cronbach Alpha'nın .70'in altında ya da üstünde kalmasına dayanarak ölçümün güvenirliğine ilişkin yapılan yorumlar yanıltıcı olabilecektir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının düşük çıkmasının bir nedeni de bu yöntemin tek boyutlu ölçümlere daha uygun olduğu ve ‘’ölçek tek boyutludur’’ varsayımının karşılanması gerektiği (Rogers vd., 2002; Schmitt, 1996; Tan, 2009) ancak iyi oluşun kapsamlı yapısı gereği ölçeğin birçok boyuttan oluşuyor olması olabilir. 24 maddelik formun altı boyuttan oluşuyor olması ve diğer formların da her boyuttan madde içeriyor olması bu ölçek için Cronbach Alpha hesaplanmasının gerçekçi sonuç veremeyebileceğine bir kanıt olarak yorumlanabilir. Bununla beraber ölçekteki madde sayısı azaldıkça Cronbach Alpha’nın da düştüğü görülmektedir ve en düşük cronbach alpha katsayısı altı maddelik form için hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının madde sayısına bağlı olduğu (Cortina, 1993) ve testlerin daha uzun versiyonlarının kısa versiyonlarından daha yüksek Cronbach Alpha’ya sahip olabileceği (Brown, 2002; Vaske vd., 2017) düşünüldüğünde bu şaşırtıcı bir sonuç değildir. Agbo (2010) da madde sayısı yüksek testlerde hesaplanan Cronbach Alpha’nın gerçeği yansıtmayabileceğini ve başka güvenirlik yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini önermektedir. Cronbach Alpha ile ilgili tüm bu tartışmalar göstermektedir ki ölçümün güvenilir olup olmadığı başka yöntemlerle de incelenmelidir. Bu çalışmada omega katsayısı da hesaplanmış ve aynı zamanda test-tekrar test çalışması yapılmış ve her üç form içinde Omega kat sayısının Cronbach Alpha’ya yakın sonuçlar verdiği ve test-tekrar test ölçümlerinin ise anlamlı korelasyonlar verdiği görülmüştür.

Çocuklarda psikolojik iyi oluşu ölçen bir ölçeğin (ÇİPİÖ) Türkçe uyarlamasının yapıldığı bu çalışmada ölçeğin üç farklı formunun yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlanan ölçeğin okul temelli ruh sağlığı programlarına entegre edilmesi ve çocukların ruh sağlığının geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda kullanılması önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Nitekim bilindiği kadarıyla Türkiye’de çocukların ve ergenlerin öznel iyi oluşunu belirlemeye ilişkin pek çok ölçme aracı (Akın vd.,, 2017; Atan ve Buluş, 2021; Bozgün ve Akın Köstereliоğlu, 2020; Demirci ve Ekşi, 2015; Eryılmaz, 2009; Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018; Özen, 2005; Özbey, 2019; Özdemir ve Sağkal, 2016) olmakla birlikte psikolojik iyi oluşlarını ölçmeye yönelik tek ölçme aracına rastlanmıştır. Bu ölçek ise hem sosyal hem de psikolojik iyi oluşu ölçecek niteliktedir (Akın vd., 2016). Buna göre çocuklarda psikolojik iyi oluşu ölçme konusunda sınırlı düzeyde olan ölçme araçlarına bir yenisinin eklenmesinin özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılması bakımından katkı sunacağı ifade edilebilir. Ayrıca bu yaş grubunda bulunan çocuklara yönelik psikolojik iyi oluşa ilişkin araştırmalar yapılmasına da olanak sağlaması bakımından oldukça işlevsel olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada ÇİPİÖ’nün üç farklı formunun yapı geçerliğinin sağlandığı ancak iç tutarlılık ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Likert tipi olan bu ölçeğin çocuklarda psikometrik özelliklerinin istendik şekilde çıkmamasının bir nedeni de çocukların genel olarak bilişsel düzeylerinin içsel durumları çoklu değerlendirmede yeterli olmayabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. Çocuklar içsel duygular ya da durumlar gibi daha soyut kavramların değerlendirilmesinden ziyade daha somut ve fiziksel durumları değerlendirmede likert tipine uygun düşünebilmektedirler (Mellor ve Moore, 2014). Dolayısıyla çocuklar maddeler arasındaki farklılıkları ve bu maddelerin likert tipi derecelendirmelerini bilişsel olarak anlamamış olabilirler.

Bu araştırmanın bir takım sınırlıkları bulunmaktadır. Bu sınırlıklar arasında verilerin belirli bir bölgeden toplanması belirtilebilir. Buna göre ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı pek çok bölgeden ve daha geniş çalışma gruplarından veriler toplanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanabilir. Ayrıca yapılacak çalışmaların boylamsal olarak tasarlanması, ölçeğin geçerliğine ilişkin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ileriki zamanlarda da daha detaylı kanıtlar sunulmasını sağlayabilir. Bu bağlamda ölçeğin kullanılacağı boylamsal araştırmaların tasarlanması önerilebilir. Çocuklara uygulanacak ölçeklerde cevapların kategori sayısı da önemli olmaktadır. Royeen (1985) üçlü, Alan ve Kabasakal (2020) ise üçlü ya da dörtlü likert tipinin çocuklarda kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Dörtlü likert tipinde olan bu ölçeğin farklı formatları gelecek araştırmalarda denenebilir ve psikometrik özellikleri farklı cevap kategori sayısına göre incelenebilir.

Kiye, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Alan, T. (2025). Çocuklar için psikolojik iyi oluş ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1774-1794.
DOI. 10.51460/baebd.1577138

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aburumman, O. J., Omar, K., Al Shbail, M., and Aldoghan, M. (2022, March). How to deal with the results of PLS-SEM? In *International Conference on Business and Technology* (pp. 1196-1206). Cham: Springer International Publishing.

Agbo, A. A. (2010). Cronbach's alpha: Review of limitations and associated recommendations. *Journal of Psychology in Africa, 20*(2), 233-239.

Akın A., Yılmaz S., Özen Y., Raba S., ve Özhan Y. (2016). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya, Türkiye.

Akın, A., Çetin, R., and Özen, Y. (2017). The validity and reliability of Turkish version of the brief adolescents' subjective well-being in school scale. *Journal of European Education, 6*(1), 1-7.

Alan, Ü., and Kabasakal, K. A. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation, 66*, 100895.

Atan, A., ve Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 54*(54), 100-132.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., and Korbin, J. E. (2014). *Multifaceted concept of child well-being*. Handbook of child well-being, 1, 1-27.

Bozgün K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlköğretim öğrencileri için okulda öznel iyi oluş ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *International Journal of Turkish Literature Culture Education 9*(2), 884- 897.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter, 6*(1), 17-19.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series).* Routledge, New York.

Chamberlain, J. (1988). On the structure of subjective well-being. *Social Indicators Research, 20*, 581-604.

Cho, E. Y. N., and Yu, F. Y. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Children and Youth Services Review, 119,* 105576.

Chow, J. C. C., Snowden, L. R. ve McConnell, W. (2001). A confirmatory factor analysis of the BASIS-32 in racial and ethnic samples. *The Journal of Behavioral Health Services and Research. 28*(4), 400-411.

Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 1019-1031.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98

Crisp, R. (2016). *Well-being.* In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2016 Edition). http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/ entries/well-being

Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 321-336.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirci, İ., ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 9-30.

Deng, L. and Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and psychological measurement, 77*(2), 185-203.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life, 10*, 1-7.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Diener, E., Scollon, C., and Lucas, R. (2003). The evolving concept of subjective well-being. *Advances in Cell Aging and Gerontology, 15,* 187-219.

Doğan, T., ve Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12,* 312- 330. https://doi.org/10.18863/pgy.750839

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7*(4), 975-989.

Eryılmaz, A. and Sapsağlam, Ö. (2018). Development of subjective well-being increasing strategies scale for children (1-5 ages) their mothers use. *Journal of Education and Training Studies, 6*(6), 77-83.

Fernandes, L., Mendes, A., and Teixeira, A. A. (2012). A review essay on the measurement of child well-being. *Social Indicators Research, 106*, 239-257.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll).* London, UK: Sage.

Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Gable, S. L., and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9,* 103–110.

Gaur, A. S. and Gaur, S. S. (2009). *Statistical methods for practise and research*. Plessis.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E (2010). *Multivariate data analysis a global perspective.* Pearson, 7th Edition, Global Edition.

Henseler, J., Hubona, G. and Ray, P. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management and Data Systems, 116*(1), 2-20. https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015 0382.

Hu, L. T., and 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.

Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2018). Şükran: Ruh sağlığı alanında güncel bir kavram. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Güncel Yaklasimlar, 10*(1), 1-18.

Kelley, K. (2021). MBESS: *Methods for the behavioral, educational, and social sciences*. (Versiyon 4.8.1).

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., and Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007-1022.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Lippman, L. H., Moore, K. A., and McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life, 6*(4), 425-449.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. LEA Publisher.

Mellor, D., and Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of pediatric psychology, 39*(3), 369-379.

Nas, E. (2021). Pozitif psikolojide güncel bir kavram: Merhamet doyumu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13*(4), 668-684. https://doi.org/10.18863/pgy.852636

Opree, S. J., Buijzen, M., and Van Reijmersdal, E. A. (2018). Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c). *Societies, 8*(1), 18. https://doi.org/10.3390/soc8010018

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17),756-786.

Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). Ergenler için kısa okulda öznel iyi oluş ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(2), 333-350. https://doi.org/10.12984/egeefd.280748

Özen, Ö. (2005). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Park, N., and Peterson, C. (2009). Character strengths: research and practice. *Journal of College and Character*, 10, np.

Pollard, E. L., and Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research, 61*, 59-78.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1774-1794.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Revelle, W. (2022). Psych: A package for personality, psychometric, and psychological research. (versiyon 2.2.5).

Rogers, W. M., Schmitt, N., and Mullins, M. E. (2002). Correction for unreliability of multifactor measures: comparison of Alpha and parallel forms approaches. *Organizational Research Methods, 5*(2), 184-199.

Rosanbalm, K. D., Snyder, E. H., Lawrence, C. N., Coleman, K., Frey, J. J., van den Ende, J. B., and Dodge, K. A. (2016). Child wellbeing assessment in child welfare: A review of four measures. *Children And Youth Services Review, 68,* 1-16.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36.

Royeen, C. B. (1985). Adaptation of Likert scaling for use with children. *The Occupational Therapy Journal of Research, 5*(1), 59-69.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14,* 626–631.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Ryff, C. D., and Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 719-727

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment, 8*(4), 350.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness.* New York: Free Press.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.

Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's alpha reliability coefficients. *Education and Science, 34* (152), 101-112.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-3), 374-384.

Uyan-Semerci, P., and Erdoğan, E. (2017). Child well-being indicators through the eyes of children in Turkey: a happy child would be one who. *Child Indicators Research, 10*, 267-295.

Veenhoven, R. (1996). *The study of life satisfaction.* In V. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, and B. Bunting (Eds.), A comparative study of satisfaction with life in Europe (pp. 11–48). Eötvös: University Press.

Vaske, J. J., Beaman, J., and Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences, 39*(2), 163-173. https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Fen Eğitimi Bağlamında Çevre Eğitimine Yönelik Deneysel Araştırmaları Sistematik Derleme Çalışması[1]

A Systematic Review of Experimental Studies on Environmental Education in the Context of Science Education

Fatma Zehra ÇALIŞKAN , Dr., MEB, fatmazehracaliskan@hotmail.com

İlke ÇALIŞKAN , Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, clsknilke@gmail.com

Geliş tarihi- *Received*: 27 Aralık 2024
Kabul tarihi- *Accepted*: 14 Nisan 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

Çalışkan, F. Z. ve Çalışkan, İ. (2025). Fen eğitimi bağlamında çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaları sistematik derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1795-1824.
DOI. 10.51460/baebd.1608723

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2000-2022 yılları arasında ortaokul öğrencileri ve fen bilimleri öğretmeni adayları ile yapılan çevre eğitimine yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmaların içerik analizini yaparak eğilimlerini belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi modeliyle yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve 48 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, yayın yılı, türü, dilinin yanı sıra çalışma grubunun türü, sınıf seviyesi, bağımlı değişkeni, uygulama süresi, deney grubunda incelenen öğretim yöntem ve yaklaşımları, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanıp uygulanmadığı, araştırmanın yapıldığı ülke ve Türkiye'de yapılmışsa coğrafi bölge, kullanılan öğretim programı, eğitim-öğretim yılı, ölçme aracının yapısı, geliştirilmesi, uygulayıcı ve öğretmen etkisi, deney ve kontrol gruplarının belirlenme yöntemi ile pilot uygulama durumu incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, 2000-2022 yılları arasında gerçekleştirilen çevre eğitimi araştırmalarında öğrencilerin daha fazla tercih edildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise, 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmaların büyük bir kısmında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı ancak bazı çalışmalarda eksik bilgi sunulduğu ve pilot çalışmaların yapılmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çevre okuryazarlığı ile ilgili alan yazında boşluklar bulunduğu ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır
Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Sistematik derleme, Çevre bilinci, Çevre eğitimi.

Abstract. The aim of this study is to identify the trends of experimental research with pre-test and post-test control groups on environmental education conducted with middle school students and science teacher candidates in Turkey between 2000 and 2022 by performing a content analysis. The study was conducted using the document analysis model, which is one of the qualitative research methods. The research was conducted using the document analysis model, which is a qualitative research method. Purposive sampling was used in the study, and 148 studies were accessed. In these studies, the publication year, type, language, as well as the type of the study group, grade level, dependent variable, duration of the implementation, teaching methods and approaches examined in the experimental group, the use of out-of-school learning environments, the application of collaborative learning methods, the country where the study was conducted, and if conducted in Turkey, the geographical region, the teaching program used, the academic year, the structure of the measurement instrument, its development, the effect of the implementer and the teacher, the method of determining the experimental and control groups, and the status of pilot implementation were examined. Based on the obtained data, it has been observed that in environmental education research conducted between 2000 and 2022, students were preferred more frequently. In studies involving teacher candidates, however, 1st and 4th-year teacher candidates were less frequently selecte. It was observed that cooperative learning methods were used in most studies, although some studies lacked sufficient information and pilot studies were not conducted. It has also been emphasized that there are gaps in the literature regarding environmental literacy and that further research is needed in this area.
Keywords: Science education, Systematic review, Environmental awareness, Environmental education.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Extended Abstract

Introduction. Science is a collaborative and cumulative process (Cooper, 2017), where past research builds upon contemporary studies to create a vast knowledge base. With growing environmental concerns, environmental education research has significantly contributed to this field. Cohen, Manion, and Morrison (2007) emphasize the importance of reviewing and analyzing trends in educational research to guide future studies (as cited in Selçuk et al., 2014). Given the increasing need for environmentally conscious individuals, this study aims to review quantitative research from 2000 to 2022 on middle school students and science teacher candidates, focusing on the effects of environmental education on environmental literacy, awareness, and related components.

Method. To achieve this goal, the qualitative research method of document analysis was utilized. Qualitative research is an approach that follows a qualitative process aimed at presenting perceptions and events in a realistic and holistic manner within their natural context. Document analysis involves examining written materials that contain information about the phenomena or issues under investigation (Yıldırım ve Şimşek, 2013). To access the documents for review, searches were conducted in databases such as "YÖK National Thesis Center," "Google Scholar," "Scopus," "ProQuest," "EBSCOHOST," "ERIC," "ScienceDirect," "Web of Science," and "Taylor & Francis Online." During the searches, keywords including "environmental knowledge," "çevre bilinci", "environmental awareness", "çevre okuryazarlığı", "environmental literacy", "environmental attitude", "çevreye yönelik tutum", "attitude towards the environment", "çevresel tutum", "çevreye karşı tutum", "pro-environmental", "environmentally friendly behaviour", "çevreye yararlı davranışlar","pro-environmental behaviour", "proenvironmental behaviour", "fen eğitimi" and "science education" were used. As a result of the search, 3,627 documents were downloaded and filed. These documents were then examined. The review identified 148 quantitative studies conducted between 2000 and 2022 that included samples of middle school students and science teacher candidates, focusing on the effects of environmental education on environmental literacy, environmental awareness, and the components of environmental awareness. The studies were analyzed for various aspects including publication year, type, language, type of study group, grade level of the study group, dependent variable, duration of implementation, teaching methods and approaches investigated in the experimental group, use of out-of-school learning environments, use of cooperative learning methods, country of the research, geographical region if conducted in Turkey, the curriculum used if the research was conducted in Turkey, educational year of the study, structure of the measurement tool, its development, effect of the implementer, teacher effect, method of determining experimental and control groups, and the presence of a pilot study.

Results, Discussion and Conclusion. The findings reveal that researchers tend to prefer working with students rather than teacher candidates. The greater accessibility of students may be a reason for this preference. When examining grade levels, it was found that researchers most commonly worked with 7th-grade students. Therefore, there is a greater need for studies involving 5th, 6th, and 8th-grade students. Studies involving teacher candidates were primarily conducted with 3rd-year students. The less frequent selection of 1st and 4th-year teacher candidates indicates a need for more research involving candidates at these levels. Experimental applications were mostly conducted by one of the researchers, suggesting that researchers often work with their own students. Working with their own

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

students may facilitate the research process. Over the 22-year period reviewed, research on environmental issues has been conducted every year except for 2003. This indicates a consistent interest in experimental research on the environment. The highest concentration of research occurred during the 2018-2019 academic year, possibly driven by the introduction of a new curriculum, which may have motivated researchers to test new approaches to environmental education. Experimental research on environmental education has been found across all 7 geographical regions of Turkey, which could be valuable for comparing regional differences. In 99 of the reviewed studies, classes were randomly assigned to experimental and control groups. Researchers mostly preferred to develop their own environmental knowledge scales while selecting other data collection tools from existing scales. Researchers favored multiple-choice tests for measuring knowledge and generally used 5-point Likert scales for other dependent variables. Most of the reviewed studies focused on measuring students' environmental knowledge. Only 6 studies assessed environmental literacy. Thus, we recommend that researchers plan studies to address this gap in environmental literacy. Among the reviewed studies, 59 reported the use of out-of-school learning environments during applications, while 110 indicated that students worked cooperatively. Applications in Turkey were mostly based on the 2005 curriculum, followed by the 2018 curriculum. Although these findings seem to conflict with the high number of applications in the 2018-2019 academic year, the discrepancy may be resolved by considering the 33 studies for which the curriculum was not reported. Experimental applications mostly included class/out-of-class activities and field observation events. The applications generally lasted 1-4 weeks and 4-8 hours. During the review, some reporting deficiencies were identified. For instance, the academic year in which the application took place was not specified in 33 studies. The geographical region of the application was not stated in 3 studies. The effect of the implementer was not addressed in 56 studies, and the teacher effect was not considered in 49 studies. Information on how classes were assigned to experimental and control groups was missing in 48 studies. Some studies lacked details about the structures and characteristics of the scales used. In 32 studies, the curriculum basis for the application was not explained, and some studies did not provide information on the duration of the experimental application. These reporting deficiencies could impact the transparency, quality, validity, and reliability of the research. Therefore, researchers should ensure that their reports provide complete and accurate information on these aspects. Additionally, 128 studies did not include a pilot study. Conducting a pilot study before the main application can help identify and address potential issues. Researchers should carry out a pilot study with a different group before proceeding with the main application and address any issues encountered during the pilot phase.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Giriş

Çevre; tüm canlıların karşılıklı olarak etkileşim içinde oldukları, hayatlarını idame ettirdikleri, ilişkilerini sürdürdükleri, sınırları belli olmayan; fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik, kültürel ve doğal bir ortamdır (Akyüz, 2020). Bireyleri etkiler, kişilerin gelişmesini sağlar ve yaşam koşullarını belirler (Cansaran ve Yıldırım, 2021).

Teknolojideki değişimler, tüketimi teşvik etmeye yönelik üretim politikaları, artan dünya nüfusu (Lazol vd., 2008), sanayileşme ve kentleşme çevre sorunlarının artmasına neden olmuştur. Artan çevre sorunları ise çevreyi en önemli gündem maddelerinden biri haline getirmiştir. Özellikle 1972 yılında gerçekleşen Stockholm Konferansı'ndan itibaren gerek bölgesel, gerek ulusal, gerek de uluslararası düzeyde çevrenin korunması için bazı düzenlemeler kabul edilmiştir (Güneş, 2021). Fang vd. (2023) ise çevrenin korunması için yerli kültürlerin birçoğunda insanların yaşadıkları çevreyi öğrenerek bilgi ve becerilerini gelecek nesillere aktardıklarını, bu aktarımın olmaması durumunda yaşamlarını kaybedeceklerini ifade etmiştir. Günümüzde bu bilgi aktarımı, genellikle okullarda fen bilimleri gibi belirli derslerin içeriğine entegre edilerek veya çevre ve iklim değişikliği gibi seçmeli derslerle planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, bozulmuş ekolojik dengenin onarılması ve insan-çevre ilişkilerinin yeniden uyumlu bir hale getirilmesi için uygun çevre politikaları ve etkili bir çevre eğitimi büyük önem taşımaktadır (Gülersoy vd., 2021). Çevre eğitimi, insanların çevreye yönelik farkındalıklarını artıran, bilinçli karar alma ve çevreye yararlı davranışlarda bulunmalarını teşvik eden bir öğrenme sürecidir (North American Association for Environmental Education [Naaee], 2024).

Araştırmalar, doğal kaynakların bir sınırı olduğunu, bu sınırın aşılmasının yaşamı riske atabileceğini göstermiştir. Çevre eğitiminin geçmişi de bu problemlerin ortaya çıkmasıyla yakından ilişkilidir. Çevre sorunları, çevre eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Çevre eğitimi de insanların doğal dünyayla kişisel olarak karşılaşmalarıyla başlar. İnsanların deneyimleri ile devam eder. Bu deneyimler, belirli bir bölgeyle sınırlı olmayıp küresel bir etkiye sahiptir. Dünyanın bir bölgesindeki çevre sorunları dalga etkisi oluşturarak diğer bölgeleri de etkiler (Teksöz, 2020). Çevre sorunları küresel olduğu için çevre dostu davranış gösterirken küresel düşünüp yerel davranılmalıdır (Erten, 2012). "Her koyun kendi bacağından asılır" diye bir atasözümüz vardır. Söz konusu çevre sorunları olunca kendi bacağından asılan koyunun yaydığı koku yalnızca yakındakileri değil uzaktaki insanları da rahatsız eder. Bu nedenle çevre sorunları sadece yerel düzeyde yaşansa bile çevrenin korunması, dünya üzerindeki her insanın sorumluluğundadır.

Çevre eğitimi sonucunda istenilen çıktılara ulaşabilmek için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bunlardan biri çevre eğitiminin sürekli oluşudur. Çevre eğitimi okul öncesi dönemden başlayıp kişilerin yaşamı boyunca devam etmelidir. Temel çevre sorunları yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası bakış açılarıyla incelenmelidir. Böylece kişilerin diğer bölgelerdeki çevresel koşullar hakkında da bilgi sahibi olmaları sağlanır. Çevre sorunlarının küresel olması bilincinden hareketle bu sorunların çözümünde yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin değeri ve gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Çevre eğitimleri, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak uygulamalı ve ilk elden deneyimler kazanılmasına olanak sağlayacak şekilde planlanmalıdır (UNESCO, 1978). Çevre eğitiminde kirleten öder düşüncesinden uzaklaşılmalı ve bireylerin katılımı ön plana çıkartılmalıdır (De Haan, 1996). Çevre

Çalışkan, F. Z. ve Çalışkan, İ. (2025). Fen eğitimi bağlamında çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaları sistematik derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1795-1824.
DOI. 10.51460/baebd.1608723

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

eğitiminin bireyleri ulaştırmak istediği nokta ise çevre bilincidir (Candan Helvacı ve Erten, 2022). Çevre bilinci, çevre eğitiminin temelidir (Fang vd., 2023).

Çevre bilinci, insanın çevre için neyin en iyi ve gerekli olduğunu anlamasıdır (Handayani vd., 2021). Çevre bilinci; tehditlerin, değişikliklerin ve mevcut seçeneklerin anlaşılması olarak da tanımlanabilir (Takala, 1991). Çevre bilincinin birbirini tamamlayan üç temel ögesi vardır. Bunlar; çevreye yönelik olumlu tutum, çevre bilgisi ve çevreye yararlı davranıştır (Candan Helvacı ve Erten, 2022).

Çevreye yönelik tutumlar, bir kişinin doğal çevreye yönelik tercihleri veya memnuniyetsizliğine karşı bir değerlendirme tepkisi olarak kendini gösteren psikolojik eğilimleridir. İnsanların potansiyel yapısıdır. Dolayısıyla doğrudan gözlemlenemez (Fang vd., 2023). Erten (2012) ise çevreye yönelik tutumu; çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve tüm tavır ve düşünceler olarak tanımlamıştır.

Bilgi, davranışın meydana gelmesi için bir ön koşuldur ve eğitimlerin büyük bir kısmı da bilgi aktarımına dayanır (Frick vd., 2004). Bunun nedeni herhangi bir konuda harekete geçmek isteyen bir insanın önce ne yapması gerektiğini bilme zorunluluğudur (Kaiser ve Fuhrer, 2003). Çevre sorunları ile mücadele eden ve bu konuda üzerine düşen sorumluluğu gösteren bir insan önce çevreye yönelik bilgiye sahip olmalıdır. Çevre bilgisini ise çevreye ait sorunlar, bu sorunların çözüm yolları, ekosistemler, hayvanlar, bitkiler ve doğa hakkındaki tüm bilgiler oluşturmaktadır (De Haan, 1996; Erten, 2012).

Lynn (2014), çevreye yararlı davranışı, çevre üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan davranış olarak değil alternatif bir davranışa göre daha az olumsuz etkiye sahip olan davranış olarak tanımlar. Çevre dostu davranış olarak da adlandırılan çevreye yararlı davranışlar, bireylerin çevreyi destekleyen, çevresel tahribatı azaltmak ve çevreyi korumak için kasıtlı olarak yaptıkları davranışlardır (Mkumbachi vd., 2020). Kendi çıkarları ile çatıştığı durumlarda bile kendi çıkarlarını tercih etmeyen, gerektiğinde çevre sorunlarını engellemek için maddi katkılarda bulunan insanlar çevre dostu davranışlar sergiler (Erten, 2012). Suyu ve enerjiyi verimli kullanmak, çevre dostu ürünleri tercih etmek gibi çevreye olumlu katkı sağlayan davranışlar çevre dostu davranışlardır. Çevre dostu davranışlar, çevrenin korunması için çok önemlidir ve her bireyden bu tür davranışlarda bulunmaları beklenmektedir (Handayani vd., 2021).

Çevreye yararlı davranışların yaygınlaştırılması ve çevre bilincinin artırılması amacıyla yapılan araştırmalar bu alandaki bilimsel çalışmaların artmasına yol açmıştır. Bilimsel araştırmaların artması bu araştırmaların belirli aralıklarla gözden geçirilmesini ve eğilimlerinin analiz edilmesini önemli bir gereklilik haline getirmiştir (Sözbilir vd., 2015). Bu bağlamda, akademik dergi makalelerinin sistematik bir şekilde analizine dayanan periyodik raporlar, araştırmaların güncel durumunu net bir şekilde ortaya koyabilir (Lin vd., 2014).

Bu sistematik taramalardan birini yapan Masalimova ve diğerleri (2023) son beş yılda elektronik veri tabanlarında çevre eğitimine yönelik yayınlanan 25 çalışmanın eğilimini belirlemek için niceliksel tematik inceleme yapmıştır. Yazarlar; çevre bilinci ve eğitimine yönelik tutumları, çevre eğitiminin diğer değişkenlerle ilişkisini, çevre eğitiminin etkililiğini ve inceleme çalışmalarını tema olarak belirlemişlerdir.

Çalışkan, F. Z. ve Çalışkan, İ. (2025). Fen eğitimi bağlamında çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaları sistematik derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1795-1824.
DOI. 10.51460/baebd.1608723

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Karakoyun ve Uzun (2022), 2011-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılan tezlerin genel eğilimlerini ortaya çıkartmak amacıyla 288 teze yönelik betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu tezleri; çalışmaların yapıldığı yıl, üniversite, ana bilim dalı ve enstitü, araştırma konusu, yazarın cinsiyeti, danışmanın unvanı, örneklem grubu, örneklem sayısı, araştırma yöntemi, araştırmada kullanılan teknik, veri toplama teknikleri ve veri toplama aracı, veri çözümleme teknikleri ve anahtar kelimeler açısından incelemişlerdir.

Husamah ve diğerleri (2022), Endonezya'da Scopus İndeksli bir dergi olan Jurnal Pendidikan IPA Indoneia (JPII) tarafından 2012-2021 yıllarında yayınlanan çevreye yönelik İngilizce 26 makalenin sistematik literatür taramasını yapmıştır. Bu tarama sonucunda yayınların araştırma türünü, yazarın memleketini ve işbirliği içinde bulunup bulunmadıklarını, yayınlarda geçen anahtar kelimeleri, yayınların çevre eğitimine katkılarını ve yayınlardaki önemli bilgileri raporlamışladır.

Ardoin ve Bowers (2020), 1995-2018 yıllarında yapılan erken çocuklukta çevre eğitimine ilişkin 66 ampirik çalışmanın sistematik incelemesini yayın bilgileri (yazarlar, yayın tarihi ve dergi), müdahale (program konusu, uzunluğu, ortamı, hedefleri ve formatı gibi bilgileri kapsayan eğitim programının tanımı) ve hedef kitle (kitlenin genel tanımı ve katılımcı yaşı, coğrafi konum) temalarına göre yapmışlardır.

Kahyaoğlu (2016), 2000-2013 yıllarında Türk dergilerinde yayınlanan çevre eğitimine yönelik 179 çalışmayı yıl, araştırma türü, araştırma yöntemi, konu alanı, anahtar kelimeler, seçilen örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından değerlendirmiştir.

Aikens ve diğerleri (2016), 1974-2013 yılları arasını tarayarak ulaştıkları 71 ülkeden 215 adet çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi alanındaki politika araştırmalarını tematik kodlama sürecini kullanarak analiz etmiştir. Bu analiz sürecinde dört ana tema belirlemişlerdir. Bunlar: (1) politika etkenleri, (2) sürdürülebilirlik eğitimi ve araştırma biçimleri aracılığıyla harekete geçirilen terminoloji ve anlayışlardaki farklılıklar ve gerilimler gibi rakip paradigmalar (3) öğretim programı, öğretme ve pedagoji, öğretme ve öğrenmeyle ilgili rakip politikalar gibi öğretme ve öğrenme direktifleri ve (4) sürdürülebilirlik eğitim politikasının kavramsallaştırılmasında ve yürürlüğe konulmasında hangi perspektiflerin ve bilginin hangi mekanizmalar tarafından merkeze alındığına veya ötekileştirildiğine odaklanan araştırmalardır.

Güven ve diğerleri (2014), 2007-2011 yılları arasında yapılan çalışmaları tarayarak çevre eğitimi alanındaki 112 çalışmayı yayın yılı, dil, katılımcı, araştırma türü, araştırma alanı, veri toplama aracı ve veri analiz programı ölçütlerine göre inceleyerek mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Erdoğan, Marcinkowskib ve Ok (2009), Türkiye'de 1997-2007 yılları arasında K-8 düzeylerinde yürütülen ve deneysel verileri içeren 53 çevre eğitimi araştırmasına yönelik sistematik inceleme yapmıştır. Bu analiz sürecinde üç ana tema belirlemiştir. Bunlar: (1) araştırma yönteminin özellikleri, (2) katılımcıların sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türleri, ikamet yeri, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, ülke, kültür ve bölge gibi) ve (3) çevresel okuryazarlığın bileşenleridir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Günümüzde çevre bilincine sahip bireylere duyulan ihtiyaç arttığı için çevre bilincini etkileyebilecek yöntemlere yönelik deneysel çalışmalara ilişkin bir doküman incelemesi yaparak genel eğilimleri belirlemek önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda yapılacak doküman incelemesi için üst sınır 2022 yılı olarak belirlenirken alt sınır 2000 yılı olarak belirlenmiştir. Üst sınırın 2022 olarak belirlenmesinin sebebi araştırmaya 2023 yılında başlanmış olmasıdır. 2000 fen bilimleri dersi öğretim programının Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından itibaren en kapsamlı öğretim programı olması da (Kalkan ve Tunç, 2020) alt sınırın 2000 yılı olarak belirlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Bu çalışmada çevre eğitiminin fen bilimleri dersi kapsamında ortaokul öğrencilerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun nedeni ise araştırmacıların, hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan fen eğitimcisi olmalarıdır. Araştırmacılar, uzmanlık alanlarındaki alan yazını derinlemesine inceleyerek fen eğitimi politikalarının hazırlanmasına, geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamak istemektedirler. Söz konusu nedenle bu çalışmada 2000-2022 yılları arasında yayınlanmış, çalışma grubu ortaokul öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ve fen bilimleri öğretmen adayları olan, çevre eğitiminin çevre okuryazarlığı, çevre bilinci ve çevre bilincini oluşturan unsurlar (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutumlar ve çevre dostu davranışlar) üzerindeki etkilerini inceleyen ön test-son test kontrol gruplu nicel araştırmaları değerlendirilerek mevcut durumu ve araştırma eğilimlerini ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma gruplarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın dillerine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı eğitim-öğretim yılına göre dağılımları nasıldır?
- Türkiye'deki çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların coğrafi bölgelere göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulayıcı etkisine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların öğretmen etkisine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların pilot uygulama yapılma durumlarına göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların deney ve kontrol gruplarının belirlenme yöntemine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların veri toplama araçlarının geliştirilme durumuna göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda, veri toplama araçlarının yapısına göre nasıl bir dağılım gözlemlenmiştir?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların bağımlı değişken türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların okul dışı öğrenme ortamı kullanıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların işbirliğine yönelik çalışma yapıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları nasıldır?

Çalışkan, F. Z. ve Çalışkan, İ. (2025). Fen eğitimi bağlamında çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaları sistematik derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1795-1824.
DOI. 10.51460/baebd.1608723

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların öğretim programlarına göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, araştırılan yönteme göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulamanın yapıldığı süreye (hafta) göre dağılımları nasıldır?
- Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulamanın yapıldığı süreye (ders saati) göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel sürecin izlendiği bir araştırma yaklaşımıdır. Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2013).

İncelemesi yapılacak dokümanlara ulaşmak için "YÖK Ulusal Tez Merkezi", "Google Scholar", "Scopus", "ProQuest", "EBSCOHOST", "ERIC", "ScienceDirect", "Web of Science", "Taylor&Franchis Online" veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bu veri tabanlarında tarama yaparken "environmental knowledge", "çevre bilinci", "environmental awareness", "çevre okuryazarlığı", "environmental literacy", "environmental attitude", "çevreye yönelik tutum", "attitude towards the environment", "çevresel tutum", "çevreye karşı tutum", "pro-environmental", "environmentally friendly behaviour", "çevreye yararlı davranışlar","pro-environmental behaviour", "proenvironmental behaviour", "fen eğitimi" ve "science education" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Yapılan tarama sonucunda 3627 doküman bilgisayara indirilerek dosyalanmıştır. Daha sonra bu dokümanlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda 2000-2022 yılları arasında yapılmış çalışma grubu 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri ve fen bilimleri öğretmen adayları olan, çevre eğitiminin çevre okuryazarlığı, çevre bilinci ve çevre bilincini oluşturan bileşenlere (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum ve çevreye yararlı davranışlara) etkisini tespit etmeye yönelik ön test-son test kontrol gruplu 148 nicel araştırmaya ulaşılmıştır.

Bu araştırmalarda, yayın yılı, türü, dilinin yanı sıra çalışma grubunun türü, sınıf seviyesi, bağımlı değişkeni, uygulama süresi, deney grubunda incelenen öğretim yöntem ve yaklaşımları, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanıp uygulanmadığı, araştırmanın yapıldığı ülke ve Türkiye'de yapılmışsa coğrafi bölge, kullanılan öğretim programı, eğitim-öğretim yılı, ölçme aracının yapısı, geliştirilmesi, uygulayıcı ve öğretmen etkisi, deney ve kontrol gruplarının belirlenme yöntemi ile pilot uygulama durumu incelenerek kodlanmıştır.

Kodlama esnasında yayın yılı ölçütü için makalenin yayınlandığı ya da tezin kabul edildiği yıl dikkate alınmıştır. Bağımlı değişkenin belirlenmesinde üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlardan birincisi 20 yıllık deneyime sahip fen bilimleri öğretmenidir. İkincisi program geliştirme, ölçme değerlendirme ve fen eğitimi alanlarında 23 yıllık deneyime sahip bir akademisyendir. Üçüncüsü ise fen ve çevre eğitimi alanlarında uzman 30 yıllık deneyime sahip bir akademisyendir. Uzmanların görüşleri doğrultuda su bilinci ve toprak bilinci gibi kavramlar çevre bilinci olarak kodlanırken kavram

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

testi, başarı testi ve anlama testi gibi ölçme araçları da çevre bilgisi olarak kodlanmıştır. Birden fazla boyutu olan ölçme araçlarının sonuçlarının ayrı ayrı verildiği çalışmalarda her bir boyut bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Çevre bilincini/çevre okuryazarlığını ölçtüğünü söylemesine rağmen çevre bilincinin bileşenlerine dair sonuçları ayrı ayrı veren ancak çevre bilincine yönelik bir değer vermeyen çalışmalar çevre bilinci çalışmaları olarak değerlendirilmemiştir. Uygulama süresine ön test ve son test için ayrılan süre dâhil edilmemiştir. Uygulama planı varsa incelenmiş ön test ve son test için ayrıldığı söylenen süre çıkartılmıştır. Bu konuda bilgi yoksa araştırmacının verdiği süre uygulama süresi olarak kabul edilmiştir. Okul bahçesinde yapılan uygulamalar okul dışı öğrenme ortamı olarak kabul edilmemiştir. Araştırmanın hangi öğretim programı temel alınarak yapıldığı incelenirken öğretim programına yönelik doğrudan ifade yoksa ve kazanımlara yer verilmişse kazanımlara bakılmış, bu kazanımların hangi fen bilimleri dersi öğretim programında olduğu araştırıldıktan sonra kodlama yapılmıştır. Aksi takdirde belirtilmemiş olarak kodlanmıştır. Uygulayıcı etkisi kodlanırken "Araştırmacının ya da araştırmacılardan birinin çalıştığı okulda uygulama yapılmıştır" ifadesi varsa araştırmacılardan biri olarak kodlanmıştır. Öğretmen etkisi kodlanırken "Araştırmacının ya da araştırmacılardan birinin çalıştığı okulda uygulama yapılmıştır" ifadesi varsa kontrol ve deney grubu için aynı öğretmen olarak kodlanmıştır. Pilot uygulama ölçütü değerlendirilirken yöntemin ya da öğretim materyalinin pilot uygulaması göz önüne alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, frekanslar ve yüzdelik sonuçlar şeklinde tablolar halinde sunulmuş ve bu tablolarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımları

Yayın Yılı	Frekans	Yüzde
2002	1	0,68
2003	0	0
2004	1	0,68
2005	3	2
2006	6	4
2007	2	1,35
2008	5	3,38
2009	4	2,70
2010	12	8,1
2011	6	4
2012	8	5,40

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

2013	3	2
2014	8	5,40
2015	8	5,40
2016	9	6
2017	9	6
2018	8	5,40
2019	28	19
2020	10	6,75
2021	8	5,40
2022	5	3,38
Toplam	148	100

Tablo 1 incelendiğinde, çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların en fazla 2019 (n=28) yılında yapıldığı görülmektedir. 2003 yılı dışında her yıl çevre eğitimine yönelik deneysel çalışma yapılmıştır. Bu sonuçlar, araştırmacıların yıllar boyunca çevre konusuna olan ilgilerini sürdürdüğünü ve çevreyi, araştırma yapılmaya değer bir alan olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları

Yayın Türü	**Frekans**	**Yüzde**
Doktora Tezi	17	11,50
Yüksek Lisans Tezi	84	56,75
Makale	46	31
Rapor	1	0,68
Toplam	148	100

Tablo 2'ye göre 2000-2022 yılları arasında çevre eğitimine yönelik 17 doktora tezine, 84 yüksek lisans tezine, 46 makaleye ve 1 rapora ulaşılmıştır. Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yüksek lisans seviyesinde akademik çalışmalar arasında ön planda olduğu görülmektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tablo 3.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımları

Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde
Ortaokul Öğrencisi	131	88,5
Öğretmen Adayı	17	11,50
Toplam	148	100

Tablo 3'e göre 2000-2022 yılları arasında örneklemi ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğrencisi olan 131, fen bilimleri öğretmen adayı olan 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmacılar ortaokul öğrencileriyle çalışmayı öğretmen adaylarıyla çalışmaya tercih etmektedirler.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma gruplarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların çalışma gruplarının sınıf seviyelerine göre dağılımları

Çalışma Grubu	Sınıf Seviyesi	Frekans	Yüzde
Öğrenci	5.sınıf	29	19,6
	6.sınıf	12	8,1
	7.sınıf	60	40,5
	8.sınıf	23	15,5
	Diğer	7	4,7
Öğretmen Adayı	1.sınıf	0	0
	2.sınıf	4	2,7
	3.sınıf	10	6,75
	4.sınıf	1	0,68
	Belirtilmemiş	2	1,35
Toplam		148	100

Tablo 4'e göre ortaokul 5.sınıflarla yapılan 29, 6.sınıflarla yapılan 12, 7.sınıflarla yapılan 60, 8.sınıflarla yapılan 23 çalışmaya ulaşılmıştır. Ortaokul düzeyinde birden fazla sınıf düzeyi ile yapılan çalışmalar "Diğer" olarak kodlanmıştır. 1.sınıfa devam eden fen bilimleri öğretmen adayları ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. 2. sınıflarla yapılan dört, 3.sınıflarla yapılan 10, 4.sınıflarla yapılan bir çalışmaya ulaşılmıştır. İki çalışmada ise öğretmen adaylarının sınıfı belirtilmemiştir. Bu sonuçlara göre ortaokul düzeyinde en fazla çalışma 7.sınıfa giden öğrencilerle (n=60), öğretmen adayları ile ise en fazla 3.sınıfa (n=10) giden öğrencilerle yapılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın dillerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yayın dillerine göre dağılımları

Yayın Dili	Frekans	Yüzde
Türkçe	113	76,35
İngilizce	35	23,65
Toplam	148	100

Tablo 5'e göre 2000-2022 yılları arasında 113 Türkçe, 35 İngilizce araştırma vardır. Bu sonuçlara göre fen bilimleri dersinde çevre eğitimine yönelik bir yöntemin etkisinin araştırıldığı toplam 148 araştırma arasında dil bazında en fazla Türkçe yazılmış araştırmaya ulaşılmıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımları

Ülke	Frekans	Yüzde
Türkiye	122	82,40
Amerika	7	4,72
Almanya	5	3,38
Endonezya	3	2
Tayvan	3	2
Malezya	2	1,35
Slovakya	2	1,35
Nijerya	1	0,68
İran	1	0,68
Kanada	1	0,68
Belirtilmemiş	1	0,68
Toplam	148	100

Tablo 6'ya göre, yapılan alan yazın taramasında Türkiye'den 122, Amerika'dan 7, Almanya'dan 5, Endonezya ve Tayvan'dan ise 3'er çalışmaya ulaşılmıştır. Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların ülke dağılımına bakıldığında, en fazla çalışma Türkiye'de gerçekleştirilmiştir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, yapıldığı eğitim-öğretim yılına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tablo 7.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, yapıldığı eğitim-öğretim yılına göre dağılımları

Eğitim-Öğretim Yılı	Frekans	Yüzde
1999-2000	1	0,68
2000-2001	0	0
2001-2002	0	0
2002-2003	0	0
2003-2004	0	0
2004-2005	6	4,05
2005-2006	5	3,38
2006-2007	2	1,35
2007-2008	3	2
2008-2009	4	2,70
2009-2010	9	6
2010-2011	8	5,40
2011-2012	4	2,70
2012-2013	10	6,75
2013-2014	5	3,38
2014-2015	5	3,38
2015-2016	13	8,78
2016-2017	7	4,73
2017-2018	14	9,45
2018-2019	16	10,8
2019-2020	2	1,35
2020-2021	3	3
2021-2022	1	0,68
Belirtilmemiş	33	22,3
Toplam	148	100

Tablo 7'ye göre "2000-2001", "2001-2002", "2002-2003" ve "2003-2004" eğitim öğretim yıllarında bir yöntemin etkililiğini belirlemek için çevre eğitimine yönelik yapılan ön test son test kontrol gruplu bir çalışmaya rastlanmamıştır. "2018-2019" eğitim öğretim yılında 16, "2017-2018" eğitim öğretim yılında 14, "2015-2016" eğitim öğretim yılında 13, "2012-2013" eğitim öğretim yılında 10

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

çalışmaya ulaşılmıştır. 33 çalışmada ise uygulamanın yapıldığı eğitim öğretim yılına dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

"Türkiye'deki çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların coğrafi bölgeye göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Türkiye'deki çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların coğrafi bölgeye göre dağılımları

Coğrafi Bölge	**Frekans**	**Yüzde**
İç Anadolu Bölgesi	31	25,4
Karadeniz Bölgesi	21	17,21
Ege Bölgesi	19	12,83
Akdeniz Bölgesi	14	15,58
Marmara Bölgesi	23	18,85
Doğu Anadolu Bölgesi	6	4,9
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	4
Belirtilmemiş	3	2,46
Toplam	122	100

Tablo 8'e göre çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalar en fazla İç Anadolu Bölgesi'nde (n=31) yapılmıştır. Karadeniz Bölgesi'nde yapılan 21, Ege Bölgesi'nde yapılan 19, Akdeniz Bölgesi'nde yapılan 14, Marmara Bölgesi'nde yapılan 23, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapılan 5 deneysel araştırmaya ulaşılmıştır. 3 araştırmada ise çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgeye yönelik bilgiye rastlanmamıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulayıcı etkisine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulayıcı etkisine göre dağılımları

Uygulayıcı	**Frekans**	**Yüzde**
Araştırmacılardan biri	69	46,62
Araştırmacılardan biri değil	23	15,54
Belirtilmemiş	56	37,83
Toplam	148	100

Tablo 9'a göre, çevre eğitimine yönelik araştırmalardaki uygulama çoğunlukla araştırmacılardan biri (n=69) tarafından yapılmaktadır. 56 araştırmada uygulamayı yapan kişiye dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların öğretmen etkisine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların öğretmen etkisine göre dağılımları

Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulamayı Yapan Kişi	**Frekans**	**Yüzde**
Aynı öğretmen	77	52
Farklı öğretmen	22	14,87
Belirtilmemiş	49	33
Toplam	148	100

Tablo 10'a göre uygulama 77 çalışmada aynı öğretmen tarafından, 22 çalışmada ise farklı öğretmen tarafından yürütülmüştür. 49 çalışmada ise öğretmen etkisine yönelik bir ifadeye rastlanmamıştır. Bulgular genellikle deney ve kontrol gruplarında uygulamayı aynı öğretmenin yapmayı tercih ettiğini göstermektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların pilot uygulama yapılma durumlarına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların pilot uygulama yapılma durumlarına göre dağılımları

Pilot Uygulama	**Frekans**	**Yüzde**
Yapılmış	20	13,51
Yapılmamış	128	86,49
Toplam	148	100

Tablo 11'e göre pilot uygulama 20 çalışmada yapılırken 128 çalışmada yapılmamıştır. Araştırmacıların, çoğunlukla esas uygulamaya geçmeden önce etkisini araştırdıkları yöntem ya da materyale yönelik pilot çalışma yapmadıkları görülmektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda sınıfların deney ve kontrol gruplarına atanma yöntemine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tablo 12.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda sınıfların deney ve kontrol gruplarına atanma yöntemine göre dağılımları

Atama Türü	Frekans	Yüzde
Rastgele	99	66,90
Yanlı	1	0,68
Belirtilmemiş	48	32,42
Toplam	148	100

Tablo 12'ye göre sınıflar deney ve kontrol gruplarına 99 araştırmada rastgele yöntemle, 1 araştırmada ise yanlı atama yöntemiyle atanmıştır. 48 çalışmada ise gruplarına atanma yöntemine dair bir ifadeye rastlanmamıştır. Sınıfların deney ve kontrol gruplarına çoğunlukla rastgele atandığı görülmektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, veri toplama araçlarının geliştirilme durumuna göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, veri toplama araçlarının geliştirilme durumuna göre dağılımları

Ölçme Araçları		Frekans	Yüzde
Geliştirilmiş	Çevreye Yönelik Bilinç	3	1,21
	Çevreye Yönelik Bilgi	82	33,20
	Çevre Okuryazarlığı	2	0,8
	Çevreye Dost Davranış	5	2
	Çevreye Yönelik Tutum	14	5,66
Toplam (Geliştirilmiş)		106	42,91
Mevcut	Çevreye Yönelik Bilinç	11	4,45
	Çevreye Yönelik Bilgi	18	7,28
	Çevre Okuryazarlığı	3	1,21
	Çevreye Dost Davranış	18	7,29
	Çevreye Yönelik Tutum	38	15,38
Toplam (Mevcut)		88	35,6
Uyarlama	Çevreye Yönelik Bilinç	6	2,42
	Çevreye Yönelik Bilgi	12	4,85
	Çevre Okuryazarlığı	1	0,4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

	Çevreye Dost Davranış	8	3,23
	Çevreye Yönelik Tutum	16	6,48
Toplam (Uyarlama)		46	18,62
Belirtilmemiş	Çevreye Yönelik Bilinç	5	2
	Çevreye Yönelik Bilgi	0	0
	Çevre Okuryazarlığı	0	0
	Çevreye Dost Davranış	1	0,4
	Çevreye Yönelik Tutum	1	0,4
Toplam (Belirtilmemiş)		7	2,83
Genel Toplam		247	100

Tablo 13'e göre 106 çalışmada araştırmacılar ölçme aracını kendileri geliştirmiştir. 88 araştırmada başkaları tarafından geliştirilen mevcut ölçme araçlarını kullanmışlar 46 araştırmada ise ölçme araçlarını uyarlanarak kullanmışlardır. Araştırmacıların, kullanacakları ölçme araçlarını çoğunlukla geliştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmacılar çevre bilincini, çevre okuryazarlığını, çevre dostu davranışı ve çevreye yönelik tutumu ölçerken genellikle başka araştırmacılar tarafından geliştirilen mevcut ölçme araçlarını kullanmaktadırlar. Çevreye yönelik bilgiyi ise kendi geliştirdikleri veri toplama aracı ile ölçmeyi tercih etmektedirler. İncelenen araştırmalardan bazıları birden fazla bağımsız değişkeni ölçtüğü için genel toplam incelenen toplam araştırma sayısından fazladır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda, veri toplama araçlarının yapısına göre nasıl bir dağılım gözlemlenmiştir?" sorusuna dair bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda, veri toplama araçlarının yapısına göre dağılımları

Bağımsız Değişken	**Veri Toplama Araçlarının Türü**	**Frekans**	**Yüzde**
Çevreye Yönelik Bilinç Ölçeği	3'lü likert	5	3,38
	4'lü likert	1	0,68
	5'li likert	11	7,43
	7'li likert	1	0,68
	Açık Uçlu	1	0,68
	Çoktan Seçmeli	1	0,68
Çevreye Yönelik Bilgi Ölçeği	Çoktan Seçmeli	90	60,81

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

	Açık Uçlu	10	6,76
	Karma	10	6,76
	5'li likert	3	2
	Doğru/Yanlış	2	1,35
	Belirtilmemiş	2	1,35
Çevre Okuryazarlığı Ölçeği	4'lü likert	1	0,68
	5'li likert	4	2,7
	Karma	1	0,68
Çevreye Dost Davranış Ölçeği	3'lü likert	5	3,38
	4'lü likert	1	0,68
	5'li likert	19	12,84
	7'li likert	4	2,7
	Evet/Hayır	1	0,68
	Açık Uçlu	1	0,68
	Belirtilmemiş	1	0,68
Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	3'lü likert	12	8,10
	4'lü likert	2	1,35
	5'li likert	51	34,45
	6'lı likert	1	0,68
	Kapalı Uçlu	1	0,68
	Evet/Hayır	1	0,68
	Belirtilmemiş	1	0,68
Toplam		148	100

Tablo 14'e göre araştırmacılar çevreye yönelik bilinç, çevreye yönelik tutum, çevre dostu davranış ve çevre okuryazarlığını genellikle 5'li likert türü veri toplama aracı ile ölçmektedirler. Çevreye yönelik bilgiyi ise çoktan seçmeli testlerle ölçmeyi tercih etmektedirler.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların bağımsız değişken türlerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tablo 15.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların bağımsız değişken türlerine göre dağılımları

Bağımsız Değişken	**Frekans**	**Yüzde**
Çevreye Yönelik Bilinç	20	8,2
Çevreye Yönelik Bilgi	117	47,95
Çevre Okuryazarlığı	6	2,46
Çevreye Dost Davranışlar	32	13,11
Çevreye Yönelik Tutum	69	28,28
Toplam	244	100

Tablo 15'e göre çevreye yönelik bilinç ile ilgili 20, çevreye yönelik bilgi ile ilgili 117, çevre okuryazarlığı ile ilgili 6, çevreye dost davranışlar ile ilgili 32, çevreye yönelik tutum ile ilgili 69 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sonuçlarına göre araştırmacıların ilgisini en fazla çevreye yönelik bilgi değişkeni çekmektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların okul dışı öğrenme ortamı kullanıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların okul dışı öğrenme ortamı kullanıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Kullanıldığına Dair İfade Bulundurma	**Frekans**	**Yüzde**
Var	59	39,86
Yok	89	60,14
Toplam	148	100

Tablo 16'ya göre 59 araştırmada okul dışı öğrenme ortamı kullanılmıştır. 89 araştırmada ise okul dışı öğrenme ortamının kullanıldığına dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların işbirliğine yönelik çalışma yapıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların işbirliğine yönelik çalışma yapıldığına dair ifade bulundurmalarına göre dağılımları

İşbirliğine Yönelik Çalışma Yapıldığına Dair İfade Bulundurma	**Frekans**	**Yüzde**
Var	110	74,32
Yok	38	25,68
Toplam	148	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tablo 17'ye göre etkisi incelenen yöntemler 110 araştırmada iş birliğine yönelik öğrenme ortamları içinde test edilmiştir. 38 araştırmada ise iş birliğine yönelik öğrenme ortamı ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanıldığını ama bazı araştırmalarda bu konunun göz ardı edildiğini ya da ele alınmadığını ifade etmektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların öğretim programlarına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı öğretim programına göre dağılımları

Öğretim Programı	**Frekans**	**Yüzde**
2000	2	1,85
2005	29	26,85
2013	18	16,67
2018	21	19,44
Diğer	6	5,55
Belirtilmemiş	32	29,63
Toplam	108	100

Tablo 18'e göre değerlendirilen 108 çalışmanın 2'si 2000, 29'u 2005, 18'i 2013, 21'i 2018 fen bilimleri dersi öğretim programının kazanımları temel alınarak yürütülmüştür. 32 çalışmanın hangi öğretim programına göre yapıldığına dair doğrudan veya dolaylı bir ifadeye rastlanmamıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, etkisi araştırılan yönteme göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların etkisi araştırılan yönteme göre dağılımları

Bağımsız Değişken	**Frekans**	**Yüzde**
Ağ Araştırması (Webquest)	1	0,55
5 E Öğrenme Yöntemi	7	3,85
Yaşam Temelli Öğrenme	5	2,48
Yeşil Kutu Projesi	1	0,55
Yeşil Sınıf Modeli	2	1,10
Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programı	1	0,55
İşbirlikçi Öğrenme	6	3,30

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Araştırma-Sorgulama	5	2,48
Durumsal Öğrenme Yaklaşımı	1	0,55
Argümantasyon Tabanlı	4	2,20
ASSURE Öğretim Tasarım Modeli	1	0,55
Sınıf/Ders Dışı ve Gezi Gözlem Etkinlikleri	26	14,29
Modelleme Yöntemi	1	0,55
Proje Tabanlı Öğrenme	9	4,95
Mobil Öğrenme	1	0,55
Drama Yöntemi/Rol yapma ve Oyun	9	4,95
Sosyobilimsel Konular	2	1,10
Çevreye İlişkin Duygu Boyutu Kazandırılmış Etkinlikler	1	0,55
Probleme Dayalı Öğrenme	13	7,14
Etnobotanik Aktiviteler	2	1,10
Teknolojik Uygulamalarla Destekli Çevre Eğitimi	9	4,95
Deneysel/Yeşil Kimya Deneyi Eğitim Yöntemi	3	1,65
Stem Uygulamaları	5	2,48
TGA	2	1,10
Çizgi Filmler	1	0,55
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli	1	0,55
Harmanlanmış Öğrenme Uygulamalarının Sosyal Öğrenme Ortamlarına Aktarımı	1	0,55
Çevre Koruma Kulübü	1	0,55
Ekolojik Ayak İzi Kavramının Kullanılması	3	1,65
Arcs Motivasyon Modeli	1	0,55
Doldurulmuş Kuş Örnekleri	1	0,55
Kavram Karikatürleri	6	3,3
Yansıtıcı Fen Günlükleri/Çoklu Yazma Etkinlikleri	1	0,55
Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Etkinlikler	1	0,55
Formal ve İnformal Uygulamalar	1	0,55

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Mühendislik- Dizayn Yöntemi	2	1,10
Örnek Olay/Bağlam/Senaryo Temelli Yöntemi	9	4,95
Çoklu Zekâ Kuramı	2	1,10
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	2	1,10
Uygulamalı Çevre Eğitimi	13	7,14
Coğrafi Bilgi Sistemi Entegreli Yer Temelli Çevre Eğitimi	1	0,55
Öyküleştirme/Bilimsel Hikayeler/İllüstrasyonlu Ders Kitabı	3	1,65
İstasyon Tekniği	2	1,10
5E Öğrenme döngüsü	7	3,85
Gezi Öncesi ve Sonrası Sınıf İçi Etkinlikler	1	0,55
Öğretmen Odaklı, Sunum Odaklı Yöntem	1	0,55
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Uygulamaları	1	0,55
Uzaktan Eğitim	2	1,10
Assure Öğrenme Yöntemi	1	0,55
Toplam	182	100

Tablo 19 incelendiğinde, çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmalarda en çok sınıf/ders dışı ve gezi gözlem etkinlikleri (n=26) üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bunu, probleme dayalı öğrenme (n=13) ve uygulamalı çevre eğitimi (n=13) etkinlikleri takip etmektedir. Toplam sayının araştırma sayısından daha fazla olmasının sebebi bazı araştırmalarda iki yöntemin birleştirilmesidir. İki yöntemin birleştirildiği araştırmalarda yöntemler ayrı ayrı kodlanmıştır.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, uygulamanın yapıldığı süreye (hafta) göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulamanın yapıldığı süreye (hafta) göre dağılımları

Hafta	**Frekans**	**Yüzde**
1-4 hafta	62	41,9
5-8 hafta	30	20,27
9-12 hafta	16	10,81
13-16 hafta	5	3,38
1-5 gün	6	4

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

1-6 ay	4	2,70
1 yıl	3	2
1 dönem	1	0,68
Diğer (1 gün uygulama 9 ders saati teorik)	1	0,68
Belirtilmemiş	20	13,51
Toplam	148	100

Tablo 20'ye göre deneysel uygulamalar 62 araştırmada 1-4 hafta, 30 araştırmada 5-8 hafta, 16 araştırmada 9-12 hafta, 5 araştırmada 13-16 hafta, 6 araştırmada 1-5 gün, 4 araştırmada 1-6 ay, 9 araştırmada 1 yıl, 1 araştırmada ise 1 dönem sürmüştür. Bu veriler, uygulamaların genellikle kısa süreli olduğunu göstermektedir.

"Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların, uygulamanın yapıldığı süreye (ders saati) göre dağılımları nasıldır?" sorusuna dair bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.
Çevre eğitimine yönelik deneysel araştırmaların uygulamanın yapıldığı süreye (ders saati) göre dağılımları

Saat	**Frekans**	**Yüzde**
4-8 saat	21	14,19
9-12 saat	16	10,81
13-16 saat	19	12,83
17-20 saat	12	8,10
21-24 saat	8	5,40
25-28 saat	1	0,68
29-32 saat	8	5,40
45-48 saat	2	1,35
Belirtilmemiş	61	41,22
Toplam	148	100

Tablo 21'e göre 21 araştırmada deneysel uygulamalar 4-8 saat, 16 araştırmada 9-12 saat, 19 araştırmada 13-16 saat, 12 araştırmada 17-20 saat, 8 araştırmada 21-21 saat, 1 araştırmada 25-28 saat, 8 araştırmada 29-32 saat, 2 araştırmada 45-48 saat sürmüştür. 61 araştırmada ise uygulama saatine yönelik bilgi verilmemiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2000-2022 yılları arasında çevre eğitiminin etkililiğinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmalarda, öğretmen adaylarından ziyade öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin tercih edilme nedeni benzer gelişimsel özelliklere sahip olmalarından dolayı sonuçların daha genellenebilir olması olabilir. Bu sonuç Arık ve Yılmaz (2020) ve Çakırlar Altuntaş ve Turan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir ancak Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015), Bahar ve Kiras (2017), Candaş ve Karataş (2017) ve Güven vd. (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Arık ve Yılmaz (2020), 2000-2015 yılları arasında yapılan 57 deneysel çalışmayı incelemiştir. İncelediklerı çalışmalarda bir öğrenme yönteminin çevre akademik başarısı veya çevreye yönelik tutuma etkisine dair bulgular yer almaktadır. İnceleme sonuçlarına göre araştırmalarda en fazla ilköğretim öğrencileri (%50,88) tercih edilmiştir. Bunu üniversite öğrencileri (%29,82) takip etmektedir. Çakırlar Altuntaş ve Turan (2016), 2010-2015 yıllarında çevre eğitimi alanında yayınlanan toplam 167 çalışmayı incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencileri (%27,6) tercih edilmiştir. Bunu üniversite öğrencileri (%25,4) takip etmektedir. Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015), YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bir araştırma yaparak 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan 204 tezi incelemiştir. İncelemeleri sonucunda çalışma grubu olarak en fazla yükseköğretim öğrencilerinin (n=58) tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Bunu ilköğretim öğrencileri (n=57) izlemektedir. Bahar ve Kiras (2017) ise Türkiye'de 2000-2016 yıllarında yayımlanan 86 makale ve tezde araştırmacıların en fazla üniversite öğrencileri (n=36) ile çalışmayı tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bunu ortaokul öğrencileri (n=25) takip etmektedir. Candaş ve Karataş (2017) yaptıkları çalışmada 1996-2016 yılları arasında yayımlanan 157 makaleyi incelemişlerdir. İncelemeleri sonucunda araştırmacıların en fazla üniversite öğrencileri (%42,3) ile daha sonra ise ortaokul(%26,2) öğrencileri ile çalıştıklarını tespit etmişlerdir. Güven vd. (2014), Türkiye'de 2007-2011 yıllarında yayımlanan 112 çalışmayı incelemiştir. İncelemeleri sonucunda çalışma grubu olarak en fazla yükseköğretim öğrencilerinin (%36,2) tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Bunu ilköğretim öğrencileri (%28,4) izlemektedir.

Sınıf seviyesi incelendiğinde ise araştırmacıların en fazla 7.sınıf öğrencileri ile çalışmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buradaki bulgu Sönmez vd. (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. 5.sınıf öğrencilerinin küçük, 8.sınıf öğrencilerinin ise sınav grubu olmaları dolayısıyla araştırmacıların en fazla 7.sınıf öğrencileri ile çalışmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda araştırmacılar ağırlıklı olarak 3.sınıfa giden öğretmen adayları ile çalışmayı tercih etmektedirler. 1.sınıfa giden öğretmen adayları ile çalışmayı tercih etmedikleri, 4.sınıfa giden öğretmen adayları ile çalışmayı ise çok az tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmacılar, çevre eğitiminin çevre bilgisi üzerindeki etkisini daha fazla araştırmışlardır. Bunu çevreye yönelik tutum izlemiştir. Bu bulgular Kahyaoğlu (2016) ve Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir ancak Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015) ve Sönmez vd. (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Kahyaoğlu (2016), 2000-2013 yılları arasında Türkiye'de çevre eğitimi alanında yayınlanan toplam 179 çalışmayı incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre araştırmacılar genellikle çevre ile ilgili kavramlar (%26,3)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

üzerinde çalışmışlardır. Bunu çevreye yönelik tutum (%16,5) çalışmaları izlemiştir. Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan incelemeye göre araştırmacılar bağımlı değişken olarak en fazla çevreye yönelik akademik başarıyı (%33,83) tercih etmişlerdir. Bunu çevreye yönelik tutum (%32,33) izlemiştir. Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre ise tezlerde en fazla çevreye yönelik tutum (n=98) incelenmiştir. Bunu çevre bilgisi (n=47) ve çevre bilincine (n=47) yönelik araştırmalar izlemiştir. Sönmez vd. (2022), eğitim ve öğretim alanında çevre eğitimiyle ilgili doktora tezlerinde en çok işlenen konunun çevre okuryazarlığı (n=10) olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu çevre bilinci (n=8) ve çevre tutumu (n=7) araştırmaları takip etmiştir.

Deneysel uygulamalar çoğunlukla araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Yani araştırmacılar aynı zamanda öğretmendir. Bu bulgular Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmacıların kendi öğrencileri ile uygulama yapmaları araştırma sürecini daha kolay hale getirebilir. İncelenen çalışmalardan 56'sında (%37,83) uygulamanın kimin tarafından gerçekleştirildiğine dair bilgi verilmemiştir. Arık ve Yılmaz'da (2020)'da inceledikleri çalışmaların %26,32'sinde araştırmacı etkisine dair bir raporlama yapılmadığını ifade etmektedirler.

Araştırmaların 49'unda öğretmen etkisi ile ilgili bilgi verilmeyerek deney ve kontrol gruplarında derslerin aynı öğretmen tarafından mı yoksa farklı öğretmen tarafından mı işlendiği raporlanmamıştır. Ancak ilgili raporlamanın yapıldığı araştırmalara göre deney ve kontrol grubunda dersler çoğunlukla aynı öğretmen (%52) tarafından işlenmiştir. Buradaki bulgular Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Taramanın yapıldığı 22 yıllık süreçte 2003 yılı hariç her yıl ortaokul ve fen bilimleri öğretmeni adayları üzerinde çevre eğitimine yönelik deneysel bir araştırma yapılmıştır. En fazla araştırma 2019 yılında yapılmıştır. Bu durum araştırmacıların çevreye yönelik deneysel araştırmalara olan ilgilerinin sürekli olduğunu göstermektedir. Bu ilgi çevre sorunlarının etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Yüksek lisans araştırmacılarının çevre eğitimine yönelik ilgileri daha fazladır. Bu sonuçlar Arık ve Yılmaz (2020) ve Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durum araştırmacıların uzmanlık alanı olarak çevre konusunu seçmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çevre eğitiminin etkililiği üzerine gerçekleştirilen deneysel araştırmalar, eğitim-öğretim dönemleri göz önüne alındığında en yüksek yoğunluğunu "2018-2019" eğitim-öğretim döneminde göstermiştir. En fazla araştırmanın yapıldığı "2018-2019" eğitim-öğretim döneminde yeni öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar çevre eğitimi ile ilgili yeni yaklaşımları test etmek istemiş olabilirler. "2000-2001", "2001-2002", "2002-2003" ve "2003-2004" eğitim-öğretim dönemlerinde çevre eğitimi üzerine herhangi bir araştırma bulunmaması, bu yıllarda çevre eğitimi çalışmalarına yeterince dikkat çekilmediğini veya ilgi gösterilmediğini düşündürebilir. Ayrıca, 33 araştırmada uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılı hakkında bilgi verilmemesi, bu dönemdeki çalışmalara dair eğitim-öğretim yılı bilgilerini içermeyen raporların olduğunu da gösterebilir.

Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde çevre eğitimi araştırmaları yapılmıştır. Bu durum bölgesel farklılıkları karşılaştırmak, çevre eğitiminin etkilerini bölgesel bazda değerlendirmek açısından değer taşıyabilir. Ancak en fazla araştırma İç Anadolu Bölgesi'nde yapılmıştır. Bu sonuçlar Çakırlar Altuntaş ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Turan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çakırlar Altuntaş ve Turan (2016) yaptıkları araştırmada çalışmaların en fazla İç Anadolu Bölgesi'nde uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

İncelenen araştırmaların 99'unda sınıflar deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Araştırmacılar, çevre bilgisi ölçeğini çoğunlukla kendileri geliştirmeyi tercih ederken çevreye yönelik bilinç, çevre okuryazarlığı, çevreye dost davranış ve çevreye yönelik tutum ölçeğini mevcut ölçeklerden seçmişlerdir. Kullanılan tüm ölçme araçları değerlendirildiğinde araştırmacıların genellikle geliştirdikleri ölçme aracını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Buradaki bulgular Arık ve Yılmaz (2020) ve Erdoğan vd. (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre araştırmacılar %36,84 oranında kendi geliştirdikleri ölçme aracını kullanmayı tercih etmişlerdir. Erdoğan vd. (2009) ise inceledikleri 53 çalışmanın 48'inde ölçme araçlarının araştırmacılar tarafından geliştirildiğini tespit etmişlerdir. Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre ise başarı testi (n=67), tutum ölçeği (n=31), çevre bilinci ölçeği (n=3) ve çevre okuryazarlığı ölçeği (n=2) çoğunlukla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan veri toplama araçlarının yapısına bakıldığında ise çevreye yönelik bilinç, çevre okuryazarlığı, çevreye yönelik tutum ve çevreye dost davranışlar için en çok 5'li likert tipi ölçeğin kullanıldığı, çevreye yönelik bilgi için ise çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçeğin kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen araştırmaların yapıldığı ülkelere bakıldığında en fazla Türkiye'de yapılmış araştırmalara daha sonra ise Amerika'da yapılmış araştırmalara ulaşıldığı görülmektedir. Buradaki bulgular Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

İncelenen çalışmalardan 59'u, uygulamalar sırasında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığını raporlarken, 110'u öğrencilerin işbirliği içinde çalıştığını belirten ifadeler içermektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının ve işbirlikli öğrenmenin araştırmacılar arasında popüler olduğunu göstermektedir. Okul dışı alanların bu kadar sık kullanılması, muhtemelen bu ortamların çevresel faktörler nedeniyle araştırma konusuna uygun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Deneysel uygulamalarda en fazla sınıf/ders dışı ve gezi gözlem etkinliklerine yer verilmiştir. Deneysel çevre araştırmalarında fazlaca yer verilen diğer yöntem ise probleme dayalı öğrenme ve uygulamalı çevre eğitimidir. Arık ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ise araştırmacılar en fazla teknoloji destekli öğrenmeye yer vermişlerdir. İncelenen araştırmalarda uygulamalar en fazla 1-4 hafta ve 4-8 saat sürmüştür.

Yapılan incelemeler sırasında, araştırmaların raporlanmasında bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin, 33 çalışmada uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılı belirtilmemiştir. 3 çalışmada uygulamanın yapıldığı coğrafi bölge açıklanmamıştır. 56 çalışmada uygulayıcı etkisi; 49 çalışmada ise öğretmen etkisi ele alınmamıştır. 48 çalışmada, sınıfların deney ve kontrol gruplarına nasıl atandığı hakkında bilgi verilmemiştir. Bazı çalışmalarda, ölçeklerin yapıları ve özellikleri hakkında bilgi eksikliği gözlemlenmiştir. 32 çalışmada uygulamanın hangi öğretim programı temel alınarak yürütüldüğü açıklanmamıştır. Ayrıca, bazı çalışmalarda deneysel uygulamanın süresi hakkında bilgi verilmemiştir. Raporlarda belirlenen bu eksiklikler araştırmanın şeffaflığını, kalitesini, geçerliliğini ve güvenirliğini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

etkileyebileceği için araştırmacılara, raporlarında bu konularla ilgili tam ve eksiksiz bilgi vermelerini öneriyoruz.

Çevre eğitimi alanında uzmanlaşmak isteyen araştırmacılara, araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle çevre okuryazarlığı konusundaki boşluğu dolduracak çalışmalar yapmalarını öneriyoruz. Örneklemini öğretmen adayları olarak belirleyen araştırmacılar, özellikle 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla çalışmalarını planlayabilirler. İncelenen araştırmalar, bu gruptaki öğretmen adaylarının daha az tercih edildiğini göstermektedir. Bu da bu seviyelerdeki öğretmen adaylarının daha fazla araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ortaokul düzeyinde bir çalışma grubu belirleyen araştırmacılara ise, 5., 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışmalarını öneriyoruz. Araştırma sayısının azlığı göz önünde bulundurulduğunda, bu sınıflardaki öğrencilerle yapılacak çalışmalar hem alandaki boşluğu dolduracak hem de çevre eğitiminin farklı yaş gruplarındaki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde incelememize olanak sağlayacaktır.

Pilot çalışmaların yapılması, araştırmaların kalitesini artırmak için kritik bir adımdır. Herhangi bir uygulama öncesinde pilot çalışma yapılması, uygulamanın potansiyel sorunlarını önceden belirleyip çözüm bulma fırsatı sağlar. Bu nedenle araştırmacılar, esas uygulamaya geçmeden önce farklı bir grupla pilot çalışma yapmalıdır. Pilot çalışma esnasında yaşanan aksaklıkları belirleyip çözüm bulduktan sonra asıl uygulamaya geçmelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Kaynakça

Aikens, K., McKenzie, M. ve Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, *22*(3), 333–359. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1135418

Akyüz, E. (2020). *Çevre biliminin abc'si yeni başlayanlar için çevre sorunları ve politikaları*. Seçkin Yayıncılık.

Ardoin, N. M. ve Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, 31*, 100353. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353

Arık, S. ve Yılmaz, M. (2020). Çevre akademik başarısı ve çevreye yönelik tutumla ilgili deneysel çalışmaların sistematik alanyazın incelemesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *9*(2), 494-535. http://dx.doi.org/10.30703/cije.624562

Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). Türkiye'de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (4), 1702-1720.

Candan Helvacı, S. ve Erten, S. (2022). *Öğretmen adayları için çevre dostu birey etkinlikleri* (1.baskı). Pegem Akademi.

Candaş, Z. ve Karataş, A. (2017). Türkiye'de 1996–2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *5*(2), 143-159.

Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2021). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.). *Çevre eğitimi* (6.baskı, s. 2-15) içinde. Pegem Akademi.

Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (5th ed.). Sage Publications.

Çakırlar Altuntaş, E. ve Turan, S. L. (2016). Çevre eğitiminde 2010-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 1-14.

De Haan, G. (1996). *Umweltbewusstsein. Denken und handeln in umweltkriesen*. Opladen.

Erdoğan, M., Marcinkowski, T. ve Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K-8 environmental education research studies in Turkey, 1997–2007. *Environmental Education Research*, *15*(5), 525-548.

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 88-100.

Fang, W., Hassan, A. ve LePage, B. (2023). *The living environmental education: sound science toward a cleaner, safer and healthier future.* Springer.

Frick, J., Kaiser, F.G. ve Wilson, M., 2004. Environmental knowledge and conservation behavior: exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences, 37*(8), 1597–1613. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.015

Gülersoy, A. E., Yener, H., Turgut, T., Özşahin, D. M. ve Açıkgöz, D. A. (2021). Kaos çağında ideal bir çevre eğitimi politikası için bazı öneriler. *Turkish Studies*, *16*(5), 1495-1552. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52102

Güneş, A. M. (2021). Çevre hukukun temel ilkeleri. Türk çevre hukuku ve politikaları: Dünden bugüne ve geleceğe. Z. Savaşan ve H. Ünay (Editörler), *Çevre ve kent hukuku* (s. 17-46) içinde. Seçkin Yayıncılık.

Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Sungur, K., Gül, K. S., Hamalosmanoğlu, M. ve Bozkurt, O. (2014). Çevre eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi: Türkiye'de mevcut durum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 1-18.

Handayani, W., Ariescy, R. A., Cahya, F. C., et al. (2021). Literature review: environmental awareness and proenvironmental behavior. 5th International Seminar of Research Month 2020. NST Proceedings. pages 170-173. doi:10.11594/ nstp.2021.0925

Husamah, H., Suwono, H., Nur, H. ve Dharmawan, A. (2022). Environmental education research in Indonesian Scopus Indexed Journal: A Systematic literature review. Journal of Biological Education Indonesia. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, *8*(2), 105-120.

Kaiser, F.G. ve Fuhrer, U. (2003). Ecological behaviours dependency on different forms of knowledge. *Applied Psychology*, *52*, 598–613. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00153

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1795-1824.
Derleme Makalesi / Review Paper

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.

Kalkan, Ö. ve Tunç, T. (2020). Cumhuriyetten günümüze ortaokul fen dersleri öğretim programlarında yer alan fizik konularının karşılaştırılmalı incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 294–326.

Karakoyun, N. ve Uzun, N. (2022). 2011-2022 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(1)*,* 51-65. https://doi.org/10.47479/ihead.1111586

Lazol, İ., Muğal, E. ve Yücel, Y. (2008). Sürdürülebilir bir çevre için çevre muhasebesi ve KOBİ'lere yönelik bir araştırma. *Muhasebe Ve Finansman Dergisi,* (38), 56-69.

Lin, T-C., Lin, T-J., ve Tsai, C-C. (2014). Research trends in Science Education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 36*(8), 1346-1372.

Lynn, P. (2014). Distinguishing dimensions of pro-environmental behaviour. (University of Essex, England; E.S.R.C economic and Social Research Council) ISER Working Paper Series pp 2014-19.

Masalimova, A. R., Krokhina, J. A., Sokolova, N. L., Melnik, M. V., Kutepova, O. S. ve Duran, M. (2023). Trends in environmental education: A systematic review. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(2), 1-8. https://doi.org/10.29333/ejmste/12952

Mkumbachi, L. R., Astina, I. K. ve Handoyo, B. (2020). Environmental awareness and pro-environmental behavior: A case of university students in Malang City. *Jurnal Pendidikan Geografi, 25*(2), 118-125.

North American Association for Environmental Education (Naaee). https://naaee.org/about/ee adresinden 24/05/2024 tarihinde erişildi.

Sönmez, D., Hastürk, G. H. ve Ballıel Ünal, B. (2022). Türkiye'de eğitim ve öğretim alanında çevre eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *15*(56), 298-321.

Sözbilir, Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 218-241.

Takala, M. (1991). Environmental awareness and human activity. *International Journal of Psychology, 26*(5), 585–597. https://doi.org/10.1080/00207599108247146

Teksöz, G. (2020). Çevre eğitiminden sürdürülebilir kalkınma için eğitime:Tarihçe ve gündem. R. Olgan (Ed.), *Erken çocukluk döneninde çevre eğitimi* (1.baskı, s.2-17) içinde. Pegem Akademi.

UNESCO. (1978). Final report: Intergovernmental conference on environmental education. Paris, France: Author https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin Yayınları.

Yılmaz, Ş., Aydın, F. ve Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (*19*), 383-413. https://doi.org/10.14520/adyusbd.33216

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişki[1]

The Relationship Between Entrepreneurial Leadership Behaviors of School Principals and Innovative Work Behaviors of Teachers

Ahmet Erkan YILDIRIM, MEB, ahmeterkanyldrm@gmail.com

Aydan ORDU, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, akursunoglu@gmail.com

Geliş tarihi- *Received*: 30 Kasım 2024
Kabul tarihi- *Accepted*: 16 Nisan 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.

Yıldırım, A.E. ve Ordu, A. (2025). Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1825-1844.
DOI. 10.51460/baebd.1593956

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 349 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Akkaya (2021) tarafından geliştirilen Girişimci Liderlik Ölçeği ile Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Yenilikçi iş Davranışı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için, verilerin analizinde parametrik testlerden aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin yüksek düzeyde girişimci liderlik davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde öğretmenler kendilerinin de yenilikçi iş davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Son olarak, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını yordadığı bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda, okul müdürlerine yönelik öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi; öğretmenlere yönelik ise yaratıcı düşünme atölyeleri, iş birliğini artırıcı grup çalışmaları gibi mesleki gelişim fırsatları sağlayan düzenlemelerin yapılması önerilebilir.
Anahtar Kelimeler: Girişimci liderlik, Yenilikçi iş davranışı, Öğretmen, Okul müdürü.

Abstract. The purpose of this research is to examine the relationship between the entrepreneurial leadership behaviors of school principals and the innovative work behaviors of teachers, in line with the perceptions of teachers. 349 teachers selected from the universe through stratified sampling constituted the sample of the research. The data were collected using the Entrepreneurial Leadership Scale developed by Akkaya (2021) and the Innovative Work Behavior Scale developed by Janssen (2000) and adapted to Turkish by Töre (2017). Since the data showed normal distribution, arithmetic mean, standard deviation, correlation and regression analysis from parametric tests were used in the analysis. According to the results of the research, teachers stated that school principals exhibited high levels of entrepreneurial leadership behaviors. Similarly, teachers stated that they themselves exhibited high levels of innovative work behaviors. A positive moderate relationship was found between the entrepreneurial leadership behaviors of school principals and the innovative work behaviors of teachers. School principals' entrepreneurial leadership behaviors predict teachers' innovative work behavior. In line with the findings, it can be recommended that training programs be organized for school principals to increase teachers' motivation, and that professional development opportunities such as creative thinking workshops and group work that increase cooperation be made for teachers.
Keywords: Entrepreneurial leadership, Innovative work behavior, Teacher, School principal.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In today's competitive environment, organizations need to have the capacity to innovate in order to be successful. The education sector cannot remain insensitive to this innovation, because it is important to provide flexible and sustainable solutions to changing educational needs. Today, standard approaches are generally not sufficient in educational organizations, and teachers need to develop innovative ideas and implement them. Innovative behaviors play a critical role in the development of both teachers and schools and should form the basis of the teaching profession. There are many factors that affect teachers' innovative behaviors. Leadership is one of these factors. A leader who is open to change contributes to the development of innovative work behaviors and supports such behaviors. When the literature is examined, it is seen that many types of leadership and employees' innovative work behaviors are studied. There are also studies addressing the relationship between entrepreneurial leadership and innovative work behavior (Bagheri, and Akbari, 2018; Bahçecik, 2021; Doğan, 2023; Hidayat, 2024; Hoang et al., 2022; Iqbal et al., 2022; Li et al., 2020). However, these studies were conducted in sectors other than education. At this point, it was thought that there was a need for a study that addresses entrepreneurial leadership and teachers' innovative work behaviors in the field of education.

Method. Since the research is a study aimed at explaining the relationship between the entrepreneurial leadership behaviors of school principals and the innovative work behaviors of teachers, it was conducted using the relational scanning model. The population of the research consists of 2769 teachers working in 52 high schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli Province in the 2023-2024 academic year. The number of samples to represent the population was calculated as 337. However, considering that there may be incorrect and incomplete fillings, more teachers were reached and 349 scales were considered valid at the end of the process. The sample of the research was selected through stratified sampling. Data on the entrepreneurial leadership behaviors of school principals were obtained using the “Entrepreneurial Leadership Scale” developed by Akkaya (2021); data on the innovative work behaviors of teachers were obtained using the “Innovative Work Behavior Scale” developed by Janssen (2000) and adapted to Turkish by Töre (2017). The Entrepreneurial Leadership Scale consists of 39 items and four sub-dimensions: strategic thinking, entrepreneurial behavior, motivation and communication. The Innovative Work Behavior Scale consists of two sub-dimensions: generating ideas, implementing ideas, and supporting ideas. The first dimension consists of six items, while the second dimension consists of three items. Parametric tests (arithmetic mean, standard deviation, correlation and regression analysis) were used in the analyses by looking at the measurements related to the normal distribution of the data.

Results. It was seen that the mean value of the strategic thinking sub-dimension of entrepreneurial leadership is $\bar{x}$=4.28 and corresponds to the “always” level; the mean value of the entrepreneurial behavior sub-dimension is $\bar{x}$=4.06 and corresponds to the “often” level; the mean value of the motivation sub-dimension is $\bar{x}$=4.23 and corresponds to the “always” level; the mean value of the communication sub-dimension is $\bar{x}$=4.26 and corresponds to the “always” level. It was seen that the mean score obtained from the overall entrepreneurial leadership is $\bar{x}$=4.21 and corresponds to the “always” level. It was seen that the mean score obtained from the overall innovative business behavior is $\bar{x}$=4.25 and corresponds to the “always” level. The mean value of the idea generation and

Yıldırım, A.E. ve Ordu, A. (2025). Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1825-1844.
DOI. 10.51460/baebd.1593956

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

application sub-dimension is $\bar{x}$=4.12 and corresponds to the “often” range; The mean value of the idea support sub-dimension was found to be $\bar{x}$=4.51, which corresponds to the "always" range. According to the findings, a positive moderate relationship was found between the entrepreneurial leadership behaviors of principals and the innovative work behaviors of teachers (r=0.42). When the sub-dimensions of entrepreneurial leadership (strategic thinking, entrepreneurial behavior, motivation and communication) were considered together in predicting innovative work behavior, it was shown that the model created was significant (p<.01). It was seen that the linear combination of all sub-dimensions of entrepreneurial leadership behaviors significantly predicted the innovative work behaviors of teachers (R=.433; R^2= .187) [F= 19.802; p<0.01]. The sub-dimensions of entrepreneurial leadership behaviors explained 19% of the variance of innovative work behaviors.

Discussion and Conclusion. It can be said that teachers perceive school principals' entrepreneurial leadership characteristics at a high level. This finding indicates that teachers see school principals as proactive, risk-taking and encouraging innovative ideas, with high communication skills, and as individuals who guide and motivate teachers towards the school's mission and goals. It also shows that these competencies of principals are noticed and appreciated by teachers. Organizations can survive when they can adapt to a changing environment and show flexibility. To achieve this, it is essential for organizations to adopt a dynamic approach in every aspect, especially regarding leadership (Barati, 2024). Since individual performance, organizational performance, organization's adaptability and long-term survival will increase in organizations with entrepreneurial leaders (Herlina et al., 2021; Prieto, 2010), this finding can be evaluated positively for schools. The second finding of our research shows that teachers' perceptions of innovative work behaviors are high. Innovative behaviors may include both better functioning of the organization and social-psychological benefits such as harmony between perceived job demands and employee resources for employees or groups, increased job satisfaction, and better interpersonal communication (Janssen, 2000). In line with this finding of our research, it can be said that teachers are open to innovative practices, willing to improve existing methods, and care about their professional development. In addition, this situation may be due to the fact that teachers have a collaborative structure that encourages change in their schools. The final finding of our research is that school principals' entrepreneurial leadership behaviors predict teachers' innovative work behaviors. It can be said that entrepreneurial leadership supports teachers' innovative approaches in the work environment. Principals who exhibit entrepreneurial behaviors can create an innovation culture in the school by setting an example for teachers and ensuring that they also exhibit similar behaviors and develop attitudes. Entrepreneurial leaders, as coaches, can facilitate the creation of an organizational environment conducive to employees' motivation for entrepreneurial activities and increase employees' desire and capacity to perform at a higher level (Barati, 2024).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzün artan rekabet ortamında örgütlerin avantajlı ve bir adım önde olabilmeleri için sürekli yenilik yapma yeteneği ve kabiliyetine sahip olmaları gerekmektedir. Yenilik sadece birey için değil örgüt için de rekabet avantajını sürdürmenin anahtarıdır (Zainal ve Matore, 2019). Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yeniliğe duyarsız kalması mümkün değildir. Günümüzde, daha esnek ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının yanı sıra, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Modern eğitim örgütlerinde, bireylerin ve grupların farklı ihtiyaçlarına yanıt vermek için standart yaklaşımlar her zaman yeterli olmamaktadır. Değişimin ve belirsizliğin yoğun olduğu bu ortamda, öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler ve yeterlilikler de değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, yenilikçi fikirler geliştiren, bu fikirleri teşvik eden ve hayata geçiren öğretmenlerin daha başarılı sonuçlar elde edeceği öngörülmektedir (Töre, 2019). Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, gerek öğretmenlerin ve okul örgütlerinin daha da gelişmesi için gerekse bir bilgi toplumu olarak gelişimimiz için oldukça önemlidir. Bu nedenle, yenilikçi davranışlar öğretmenlik mesleğinin merkezinde olmalıdır (Thurlings vd., 2015).

Yenilikçi iş davranışı örgüte faydalı yeniliğin üretilmesi, tanıtılması ve uygulanmasına yönelik tüm bireysel eylemler şeklinde tanımlanabilir (West ve Farr, 1989). Jannsen (2000) de bu tanımı referans alarak benzer bir biçimde, yenilikçi iş davranışını bir görev performansı, grup ya da örgütten fayda sağlamak için bir görev rolü, grup veya örgüt içinde yeni fikirlerin kasıtlı olarak yaratılması, tanıtılması ve uygulanması olarak tanımlamıştır. Messmann (2012) ise yenilikçi iş davranışını çalışanların, yenilik geliştirme hedefine ulaşmak için gerekli görevleri yerine getirirken görev bağlamlarında, tek başlarına veya sosyal bir ortamda gerçekleştirdikleri fiziksel ve bilişsel çalışma faaliyetlerinin toplamı olarak tanımlamaktadır.

Yenilikçi iş davranışları fırsatların araştırılması ve yeni fikirlerin üretilmesi şeklinde yaratıcılıkla ilgili davranışları; aynı zamanda bireysel ya da iş performansını yükseltmek için yenilikleri hayata geçirme, bilgiyi pratikte kullanma ve süreçleri geliştirme odaklı eylemleri de içerebilir (De Jong ve Den Hartog, 2008). Yenilikçi iş davranışının farklı yazarlar tarafından birbirine benzeyen farklı boyutlar altında ele alındığı görülmüştür. Kanter (1988) fikir üretimi, koalisyon oluşturma, fikir gerçekleştirme ve transfer/ yayılma; Scott ve Bruce (1994) problemi tanımlama / fikir üretme, koalisyon kurma ve yeniliği uygulama; Jannsen (2000) fikir üretme, fikri tanıtma (destekleme) ve fikir uygulama; De Jong ve Den Hartog (2010) ise fırsatları keşfetme, fikir üretme, fikir savunma ve fikir uygulama boyutları altında ele almıştır (Akt. Demesko, 2017). Bu çalışmada Jannsen (2000) tarafından ele alınan boyutlar dikkate alınmıştır. Bireysel olarak yenilikçi davranışlar, fikir üretimiyle yani herhangi bir alanda yeni ve yararlı fikirlerin üretimiyle başlar. Bir sonraki adımda potansiyel müttefiklere fikirler tanıtılır. Çalışan bir fikir ürettiğinde, bu fikre destek olan arkadaşlar, destekçiler ve sponsorlar bulmak için sosyal faaliyetlere katılmalıdır. Son adımda ise bir iş rolü, bir grup veya tüm örgüt içinde deneyimlenebilecek ve nihayetinde uygulanabilecek bir yeniliğin prototipini veya modelini üreterek fikri gerçekleştirmek gerekir (Jannsen, 2000).

Yenilikçi öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında, alan yazında en fazla çalışılan faktörler demografik, bireysel ve örgütsel faktörler şeklinde üç gruba ayrılabilir. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki deneyim, branş, görev yapılan okul bölgesi, okulun türü ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

büyüklüğü araştırmalarda en fazla incelenen demografik faktörlerdir. Kişilik, motivasyon, özyeterlik, bilgi iletişim teknoloji yeterliliği, yaratıcı problem çözme becerileri gibi faktörler ise bireysel faktörler arasında sayılabilir. Yenilikçi öğretmen davranışlarını etkileyen örgütsel faktörler de iletişim, okulun yapısı, okulun kültür ve iklimi, görevsel faktörler ve bürokratik faktörler olarak belirtilmiştir. Okul yönetiminin desteği yenilikçi davranışlara yol açan görevsel faktörler arasındadır. Okullarda yenilikçi davranışların ortaya çıkmasını destekleyen bir ortam oluşturmak, şüphesiz öncelikli olarak okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Tura ve Akbaşlı, 2021).

Bu doğrultuda liderliğin yenilikçi iş davranışının oluşmasında kritik faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Değişime açık bir lider, yenilikçi iş davranışlarının gelişimine katkı sağlamakta ve bu tür davranışları desteklemektedir. Liderin destekleyici tutum ve davranışları yenilikçi iş davranışının sergilenmesinde önemli bir öncüldür (Özay ve Kaymaz, 2023; Ulusal ve Yüreğir, 2020). Alan yazına bakıldığında yenilikçi iş davranışı ile etik liderlik (Düger, 2020; Yidong ve Xinxin, 2013), güçlendirici liderlik (Erdem, 2021), öz liderlik (Carmeli, 2006; Kör, 2015), dönüşümcü liderlik (Abbas vd., 2012; Afşar, 2014; Bak vd., 2022; Çalışkan ve Arıkan, 2017; Gün, 2022; Sharifirad, 2013), dijital liderlik (Büyükbeşe ve Doğan, 2022), mütevazi liderlik (Özkan vd., 2022), dağıtımcı liderlik (Özkan ve Akman, 2024), girişimci liderlik (Bagheri ve Akbari, 2018; Bahçecik, 2021; Doğan, 2023; Hoang vd., 2022; Iqbal vd., 2022) gibi pek çok liderlik türünün ve genel liderlik tarzlarının (Alheet vd., 2021; Çelik, 2021; Çetin, 2023; Khan vd., 2012) çalışıldığı görülmüştür.

Yenilikçiliği ve değişen ortamlara uyumu teşvik ettiği için girişimci davranışlar örgütlerde giderek daha önemli hale gelmektedir (Renko ve diğ., 2015). Günümüzde artan rekabet ortamında örgütlerin ayakta kalabilmeleri için örgütün tüm ortamına yayılan sürdürülebilir bir girişimcilik gereklidir. Ancak girişimciliğin uygulamaya geçebilmesi için sadece benimsenmesi yeterli değildir. Bir örgütte girişimciliği benimseten, girişimcilik anlayışını yaygınlaştıran ve stratejiyle uygulamayı bir araya getiren bir rehbere, yani bir lider figürüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu role en uygun lider türü girişimci liderdir (Yolcu, 2017). Girişimci liderlik yeni küresel ekonomide liderliğe ve mükemmelliğe odaklanan her türlü örgüt için, rekabet avantajı sağlamada ve teknolojik büyümede bir temel oluşturabilir (Gupta vd., 2004).

Günümüzde birçok yazar ve araştırmacı girişim ve girişimcinin tanımını yapmaya çalışmaktadır. Geçmişte “teşebbüs” ve “müteşebbis” kavramları kullanılırken bugün bu kavramlar yerini “girişim” ve “girişimci” kavramlarına bırakmıştır (Aytaç ve İlhan, 2007). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre, girişim terimi, bir işe başlama veya girişimde bulunma anlamına gelirken; girişimci ise ticaret ve sanayi gibi alanlarda sermaye yatırımı yaparak iş kuran kişiyi tanımlar (TDK, 2024). Girişimcilik ise girişimcinin bir işlevi olarak tanımlanabilir. Daha basit bir ifadeyle girişimciliği teşvik edenlere girişimci denilebilir (Lichtenstein vd., 2006).

Girişimcilik ve liderlik üzerine yapılan çalışmalardan yararlanılarak iki kavram birleştirilmiş ve girişimci liderlik yapısı ortaya çıkarak gelişime açık hale gelmiştir. Gupta vd. (2004), girişimci liderliği, katılımcıları bir araya getiren ve harekete geçiren, stratejik değer yaratma vizyonunu benimsemiş liderlerin, vizyoner senaryolar aracılığıyla yönlendirdiği liderlik şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanım, özellikle stratejik değer yaratma sürecine vurgu yapmaktadır. Renko vd. (2015) ise girişimci liderliği, girişimci fırsatları fark etme ve kullanma sürecini içeren, örgütsel hedeflere ulaşmada grup üyelerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

performansını yönlendiren ve etkileyen liderlik olarak açıklamışlardır. Bu tanım da girişimci hedeflere yönelik liderlik etkisine odaklanmıştır. Girişimci lider hem girişimcilik hem de liderlik özelliklerini bünyesinde barındıran, yenilikçi, risk almaya açık ve bireyleri yönlendirme yeteneğine sahip bir kişidir (Yolcu, 2017). Girişimci liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalarda, fırsatları değerlendirebilme, belirsizlikle başa çıkma, değişime uyum sağlama, takipçilerin tutumlarını şekillendirme ve kaynakları etkin bir biçimde kullanma gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Akkaya, 2021).

Fernald vd., (2005) girişimci liderlerin bireysel özellikleri ya da sergilediği davranışları vizyon geliştirme, problemlere çözüm üretme, karar süreçlerini yönetme, risk üstlenme ve stratejik adımlar atma şeklinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yaptıkları araştırmada hem girişimcilerde hem de liderlerde bulunan ortak özellikleri vizyon sahibi, risk alabilen, başarı odaklı, motive edebilen, yaratıcı, esnek, ısrarcı ve sabırlı olarak bulmuşlardır (Fernald vd., 2005). Renko (2017) ise girişimci liderleri karakterize eden özellikleri risk alabilen, yaratıcı, tutkulu ve vizyon sahibi şeklinde belirtmiştir.

Günümüz örgütlerinde karşılaşılan zorluklar ve krizlerle başa çıkabilmek için gereken liderlik biçimlerinden biri olan girişimci liderlik, okul performansını artırmak amacıyla her geçen gün daha fazla benimsenmektedir. Okul müdürünün girişimcilik özellikleri, etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı sağlamada okul örgütlerinin başarısını artırmaktadır (Pihie vd., 2014). Girişimci liderlik sergileyen okul müdürlerinin, yenilikçi fikirler üretebilen, değişime ve yeniliklere açık olan, okulun gelişimi için gerektiğinde risk alma cesareti gösterebilen ve proaktif bir yaklaşımla fırsatları değerlendirebilen kişiler olması beklenir. Bu liderler, aynı zamanda çevrelerindeki kişileri girişimcilik konusunda motive eden ve etkileyebilen bireylerdir (Kaçar ve Şahin, 2023).

Alan yazın incelendiğinde girişimci liderliğin çalışan yaratıcılığı (Zorlu ve Tetik, 2018), motivasyon (Barati, 2024), örgütsel performans (Ersari ve Naktiyok, 2020; Hardy vd., 2015; Herlina vd., 2021; Sandybayev, 2019), öğretmen girişimciliği (Akkaya,2021), pozitif psikolojik sermaye (Akkaya, 2021), örgütsel yenilik (Pihie ve Bagheri, 2013; Pihie vd., 2014; Yüksel, 2022), okul etkililiği (Pihie vd., 2018), olumlu öğrenme ortamı (Ariyani vd., 2021) ile ilişkilendirilebildiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Girişimci liderlik, bu çalışmanın konusu olan yenilikçi iş davranışı (Bagheri ve Akbari, 2018; Bahçecik, 2021; Doğan, 2023; Hidayat, 2024; Hoang vd., 2022; Iqbal vd., 2022; Li vd., 2020) ile de ilişkilendirilmiştir. Ancak söz konusu çalışmalar farklı sektörlerde yapılmıştır. Bu noktada eğitim alanında girişimci liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını birlikte ele alan bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Eğitim bağlamında bu ilişkinin incelenmesi kuramsal ve pratik açılardan önemli katkılar sağlayabilir. Kuramsal açıdan, bu araştırmanın girişimci liderlik ve yenilikçi iş davranışları alanyazınına eğitim özelinde yeni bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Mevcut çalışmalar farklı sektör veya işletmelerde yapılmışken, bu çalışmanın eğitim bağlamında gerçekleştirilmesi, liderlik ve yenilikçilik arasındaki dinamikleri öğretmen ve okul müdürü ekseninde değerlendirme imkânı sunacaktır. Eğitim kurumlarında girişimci liderlik anlayışının nasıl şekillendiği ve bunun öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına nasıl yansıdığı, alanyazına özgün bir katkı sağlayacaktır. Pratik açıdan bakıldığında, bu araştırmanın bulguları eğitim yöneticileri, öğretmenler ve politika yapıcılar için önemli çıktılar sunabilir. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yenilikçi yaklaşımlarını nasıl destekleyebileceği; okul ortamında girişimci liderliğin öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını teşvik etmesiyle eğitim kalitesinin nasıl artırılabileceği gibi sorulara yanıt arayarak, bu araştırma okul yönetim süreçlerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

daha etkili hale getirilmesine katkı sunabilir. Ayrıca, bulgular eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması noktasında rehber niteliğinde olabilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin girişimci liderlik tarzları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının açıklanmasında okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının yordayıcı bir rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir çalışma olduğundan ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenerek mevcut durum ortaya çıkarılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki 52 lisede çalışan 2769 öğretmenden oluşmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran (1962) tarafından önerilen formül dikkate alınarak hesaplanmıştır (akt. Balcı, 2001). Evrendeki öğretmen sayısı bu formüle uygulandığında en az 337 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Ancak hatalı, eksik doldurmalar olabileceği düşünülerek daha fazla öğretmene ulaşılmış, süreç sonunda 349 ölçek geçerli sayılmıştır.

Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde evren, tabakalara ayrılarak örneklem seçimi yapılır. Tabakalardan örnekler seçilir ve bu seçimler birleştirilerek örneklem oluşturulur. Tabakalı örnekleme, belirli bir evrende alt grupların ya da birimlerin mevcut olduğu durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Kılıç, 2013). Burada tabaka olarak lise türleri alınmıştır. Örnekleme dahil olacak öğretmenler ilgili tabakadan rastlantısal yolla seçilmişlerdir. Evren ve örnekleme ilişkin veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Evren ve örnekleme ilişkin değerler

Okul Türü	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Yüzde %	Örneklemde Olması Gereken Öğretmen Sayısı	Örnekleme Dahil Edilen Öğretmen Sayısı
Nitelikli Okul(Fen ve Sosyal)	180	6.50	22	31
İmam Hatip Lisesi	371	13.40	45	46
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	959	34.63	117	119
Anadolu Lisesi	1259	45.47	153	153

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Türü	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Yüzde %	Örneklemde Olması Gereken Öğretmen Sayısı	Örnekleme Dahil Edilen Öğretmen Sayısı
Nitelikli Okul(Fen ve Sosyal)	180	6.50	22	31
İmam Hatip Lisesi	371	13.40	45	46
TOPLAM	2769	100	337	349

Veri toplama araçları

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin veriler, Akkaya (2021) tarafından geliştirilen "Girişimci Liderlik Ölçeği"; öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına ilişkin veriler ise Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yenilikçi iş Davranışı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

"Girişimci Liderlik Ölçeği"; 39 madde ve dört alt boyuttan meydana gelmektedir. "Stratejik düşünme" alt boyutu 10 madde (Örnek madde: Müdürüm, kuruma yönelik gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları öngörür.), "girişimci davranış" alt boyutu 10 madde (Örnek madde: Müdürüm, az kaynakla çok iş yapmanın yaratıcı yollarını bulur.), "motivasyon" alt boyutu 10 madde (Örnek madde: Müdürüm, yaptığım işin değerli olduğunu hissettirir.) ve "iletişim" alt boyutu dokuz madde (Örnek madde: Müdürüm, karşısındaki insanın konuşmasını dikkatli bir şekilde dinler.) şeklindedir. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte katılımcılardan hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek kapsamında ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Akkaya (2021) tarafından stratejik düşünme .96, girişimci davranış .94, motivasyon .95, iletişim .93 ve ölçeğin toplamında ise .98 şeklinde bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda ise ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .96, stratejik düşünme boyutu için .92, girişimci davranış boyutu için .91, motivasyon boyutu için .93, iletişim boyutu için .91 bulunmuştur.

Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği" fikir üretme ve fikri uygulama, fikri destekleme olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Birinci boyut altı maddeden (Örnek madde: Problemler için orijinal çözümler üretirim.) oluşurken, ikinci boyut üç maddeden (Örnek madde: Yenilikçi fikirleri desteklerim.) oluşmaktadır. Töre (2017) ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını fikir üretme ve uygulama alt boyutunda .84, fikri destekleme alt boyutunda .70, ölçeğin genelinde ise .87 olarak bulmuştur. Ölçek kapsamında ters madde bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda ise Yenilikçi İş Davranışı Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin "Fikri Üretme ve Uygulama" boyutu için .87, "Fikri Destekleme" boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipi olan ölçekte öğretmenlerden hiçbir zamandan (1) her zamana (5) kadar olan seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılacak ölçeklerin uygulanması için öncelikle ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, ilgili üniversitenin Etik Kurulu'ndan onay alınarak,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) ölçeklerin uygulanması için resmi izinler temin edilmiştir. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından, veri toplama aşaması Ocak 2024 ile Mart 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreç yaklaşık 10 hafta sürmüştür. Verilerin toplanması için okullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlere yüz yüze ulaşılarak çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılım gönüllülük esasına dayanmış olup öğretmenlere, çalışmaya katılıp katılmama konusunda herhangi bir zorunluluk getirilmemiştir. Ölçeklerin uygulanması sırasında öğretmenlere öncelikle araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Ardından, ölçekler basılı formlar halinde öğretmenlere dağıtılmış ve ortalama 15 dakika içinde doldurulması beklenmiştir. Öğretmenler ölçekleri tamamladıktan hemen sonra formlar teslim alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilere ilişkin aritmetik ortalama ve medyan değerleri birbirine yakın olduğu için ve çarpıklık-basıklık değerleri (+) ve (-) 1 aralığında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin (+) veya (-) 1 sınırları içinde olması, verilerin normal dağılım gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hair vd., 2013). Verilerin normal dağılımına ilişkin ölçümlere bakılarak, analizlerde parametrik testler (aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi) kullanılmıştır. İlişki düzeyinin yorumlanmasında "0.70 ile 1.00 arası yüksek, 0.69 ile .30 arası orta ve 0.29 ile 0.00 arası ise düşük ilişki" olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yordama düzeyini saptamak için regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aralıklar Girişimci Liderlik Ölçeği için; 4.20 – 5.00 her zaman", 3.40 – 4.19 "çoğu zaman", 2.60 – 3.39 "ara sıra", 1.80 – 2.59 "çok seyrek", 1 – 1.79 "hiçbir zaman" olarak değerlendirilmiştir. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği için ise; 4.20 – 5.00 "her zaman", 3.40 – 4.19 "sık sık", 2.60 – 3.39 "bazen", 1.80 – 2.59 "ara sıra", 1 – 1.79 "hiçbir zaman" olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını betimleyen değerler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Yöneticilerin sergilediği girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	***n***	$\bar{X}$	***S***	**Düzey**
Stratejik Düşünme	349	4.28	.481	Her zaman
Girişimci Davranış	349	4.06	.575	Çoğu Zaman
Motivasyon	349	4.23	.589	Her zaman
İletişim	349	4.26	.552	Her zaman
Girişimci Liderlik Genel	349	4.21	.434	Her zaman

Tablo 2 incelendiğinde girişimci liderliğin stratejik düşünme alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x}$=4.28 olup "her zaman" düzeyine, girişimci davranış alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x}$=4.06 olup

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"çoğu zaman" düzeyine, motivasyon alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x}$=4.23 olup "her zaman" düzeyine, iletişim alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x}$=4.26 olup "her zaman" düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Bu doğrultuda okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları konusunda öğretmenlerin algı düzeylerinin ortalama değerinin en yüksek olduğu alt boyut "stratejik düşünme" olurken, ortalama değeri en düşük olan boyut ise "girişimci davranış" alt boyutu olduğu görülmektedir. Girişimci liderliğin genelinden alınan puan ortalamasının ise $\bar{x}$=4.21 olduğu ve "her zaman" düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin her zaman girişimci liderlik davranışları sergiledikleri algısında oldukları söylenebilir.

Tablo 3'te öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına yönelik algılarını betimleyen değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı algıları

	n	$\bar{X}$	***S***	**Düzey**
Fikir Üretme ve Uygulama	349	4.12	.547	Sık Sık
Fikri Destekleme	349	4.51	.526	Her Zaman
Yenilikçi İş Davranışı Genel	349	4.25	.479	Her Zaman

Yenilikçi iş davranışının genelinden alınan puanların ortalamasının $\bar{x}$=4.25 olduğu ve "her zaman" düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin kendilerine yönelik her zaman yenilikçi iş davranışları sergiledikleri algısında oldukları söylenebilir. Fikir üretme ve uygulama alt boyutunun ortalama değerinin $\bar{x}$=4.12 olup "sık sık" aralığına; fikri destekleme alt boyutunun ortalama değerinin $\bar{x}$=4.51 olup "her zaman" aralığına karşılık geldiği görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda ortalama değerinin en yüksek olduğu alt boyut "Fikri destekleme" alt boyutu olurken, ortalama değeri en düşük olan boyut ise "Fikir üretme ve uygulama" alt boyutu olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon değerleri tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, müdürlerin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında (r=0.42) pozitif yönde orta düzeyde ilişki çıkmıştır. Alt boyutlarda ise öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları ile okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarından motivasyon alt boyutu (r=0.42) ve iletişim alt boyutu (r=0.35) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarından stratejik düşünme (r=0.28) ve girişimci davranış (r=0.25) alt boyutlarıyla öğretmenlerin genel yenilikçi iş davranışları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ilişki çıkmıştır. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile fikir üretme ve uygulama (r=0.38) ve fikri destekleme (r=0.34) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları algıları arasındaki ilişki

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
(1) Stratejik Düşünme	1							
(2) Girişimci Davranış	.70*	1						
(3) Motivasyon	.48*	.46*	1					
(4) İletişim	.47*	.48*	.68*	1				
(5) Fikir Üretme ve Uygulama	.25*	.22*	.40*	.32*	1			
(6) Fikri Destekleme	.26*	.22*	.30*	.30*	.51*	1		
(7) Girişimci Liderlik Genel	.81*	.81*	.81*	.79*	.38*	.34*	1	
(8) Yenilikçi İş Davranışı Genel	.28*	.25*	.42*	.35*	.95*	.76*	.42*	1

* p<.01

Son olarak tablo 5'te öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin algılarının onların yenilikçi iş davranışlarını yordama durumunu belirten çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.
Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını yordama düzeyi

Değişkenler	***B***	***Standart Hat***	***Beta***	***T***	***p***
Sabit	2.449	.230		10.653	.000*
Stratejik Düşünme	.101	.070	.102	1.441	.150
Girişimci Davranış	-.012	.059	-.015	-.212	.832
Motivasyon	.246	.056	.303	4.395	.000*
İletişim	.090	.060	.103	1.497	.135
R =.433 R^2 =.187	F = 19.802	P= .000			

* p<.01

Tablo 5'teki bulgular, yenilikçi iş davranışını yordamada girişimci liderlik davranışlarının alt boyutları bir arada düşünüldüğünde (stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim) oluşturulan modelin anlamlı çıktığını göstermektedir (p<.01). Girişimci liderlik davranışlarının tüm alt boyutlarının doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını anlamlı olarak yordadığı (R=.433; R^2= .187) görülmektedir [F= 19.802; p<0.01]. Girişimci liderlik davranışlarının alt boyutları bir araya geldiğinde, yenilikçi iş davranışlarına ait varyansın %19'unu açıklamaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının %19'u girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim boyutlarına yönelik algıları ile açıklanabilmektedir. Ancak, modelde açıklanmayan %81'lik bir varyans olduğu dikkate alındığında, yenilikçi iş davranışlarını etkileyen başka faktörlerin de incelenmesi gerektiği söylenebilir. Girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim boyutları puanlarının bağımsız, yenilikçi iş davranışı puanının bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.01). Değişkenlerin standart sapmaları da dahil edilerek hesaplanan standardize edilmiş

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

regresyon katsayısı (β) incelendiğinde, girişimci liderlik davranışlarının alt boyutlarından yalnızca motivasyon boyutunun öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (β = .303, p <.01). Sadece anlamlı değişkenden bir model oluşturulacak olursa aşağıdaki eşitlik yazılabilir:

Yenilikçi iş davranışı=2.449+0.246*Motivasyon+hata

Bu eşitliğe göre motivasyondaki bir birimlik artışın, yenilikçi iş davranışlarını 0.246 birim artırması beklenmektedir. Diğer değişkenler olan stratejik düşünme (β = .102, p = .150), girişimci davranış (β = -.015, p = .832) ve iletişim (β = .103, p = .135) boyutlarının ise öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın ilk bulgusu doğrultusunda, öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik özelliklerini yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin okul müdürlerini proaktif, risk alan ve yenilikçi fikirleri teşvik eden, iletişim becerileri yüksek, öğretmenleri okulun misyon ve hedeflerine doğru yönlendiren, motive eden kişiler olarak gördüklerine işaret etmektedir. Ayrıca müdürlerin bu yetkinliklerinin öğretmenler tarafından fark edildiğini ve takdir edildiğini göstermektedir. Örgütler değişen bir ortama uyum sağlayabildiklerinde ve esneklik gösterebildiklerinde hayatta kalabilirler. Bunu başarmak için, örgütlerin, özellikle liderlikle ilgili olarak her açıdan dinamik bir yaklaşım benimsemeleri esastır (Barati, 2024). Girişimci liderlerin bulunduğu örgütlerde bireysel performans, örgütsel performans, örgütün uyum kapasitesi ve uzun vadeli hayatta kalması artacağından (Herlina vd., 2021; Prieto,2010) dolayı bu bulgu okullar için olumlu olarak değerlendirilebilir. Yönetimde girişimci rol ve yaklaşımları etkili bir şekilde kullanabilen, çalışanlarını da bu yönde davranışlar sergilemesi doğrultusunda teşvik eden girişimci liderlik anlayışı okul etkililiği açısından önemlidir (Akkaya ve Çetin, 2024; Pihie vd., 2018). Araştırmamızın bu sonucu okul müdürlerinin deneyimi ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinden kaynaklı olabilir. Türkiye'de okul müdürleri, genellikle kıdem ve merkezi sınav sonuçlarına göre atanmaktadır. Bu süreç, müdürlerin liderlik becerilerinden ziyade bürokratik yeterliliklerini ön plana çıkarmaktadır. Ancak, atandıktan sonra müdürlerin edindikleri deneyimler ve mesleki gelişim fırsatları, girişimci liderlik özelliklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir. Özellikle büyük şehirlerde ve dezavantajlı bölgelerde görev yapan müdürler, karşılaştıkları zorluklar karşısında proaktif davranmak, risk almak ve yenilikçi çözümler üretmek zorunda kalmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerle aralarında açık bir iletişim olması ve karşılıklı güvene dayalı ilişkiler geliştirmeleri de bu sonuca etki eden faktörlerden olabilir. Son yıllarda MEB'in eğitim politikalarında ve müfredatta yenilikçiliği teşvik eden 2023 Vizyonu, STEM eğitimi gibi stratejik belge ve uygulamalarının da bu duruma etkisi olabilir. Çelik'in (2013) yaptığı araştırma da benzer şekilde, öğretmenlerin çoğunluğunun okul yöneticilerini girişimci olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Polat'ın (2017) araştırma bulguları da okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından girişimci olarak algılandığını göstermektedir. Pihie, Asimiran ve Bagheri'nin (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenler tarafından algılanan girişimci liderlik özellikleri ve uygulamalarının okul müdürleri için yüksek öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, araştırmamızın bulgularından farklı olarak, bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

müdürlerinin okullarını yönetirken girişimci liderlik yaklaşımlarını orta düzeyde sergilediği bulunmuştur.

Araştırmamızın ikinci bulgusu, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yenilikçi davranışlar hem örgütün daha iyi işlemesini hem de çalışanlar veya gruplar için algılanan iş talepleri ile çalışanın kaynakları arasında uyum olması, artan iş tatmini ve daha iyi kişiler arası iletişim gibi sosyal-psikolojik faydaları içerebilir (Janssen, 2000). Araştırmamızın bu bulgusu doğrultusunda, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara açık, mevcut yöntemleri iyileştirme konusunda istekli oldukları ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri söylenebilir. Bu yüksek algının altında yatan nedenler arasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik artan farkındalık, eğitim teknolojilerindeki hızlı değişim ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretme arzusu sayılabilir. Ayrıca, son yıllarda eğitim politikalarında vurgulanan "21. yüzyıl becerileri" ve "yaratıcı düşünme" gibi kavramların öğretmenler üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin okullarında değişimi teşvik eden ve işbirlikçi bir yapının olmasından kaynaklanabilir. Yeniliklerin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin değişim fırsatlarını değerlendirmeye teşvik edilmesi ve okullarda işbirlikçi bir yapı kurulması gereklidir (Messmann ve Mulder, 2011). Eğitimin yenilikçi doğası, öğretmenlerin yenilikçi faaliyetleri, yeniliklere karşı tutumları, yeni eğitim ürünleri ve eğitim teknolojileri yaratmaya hazır olmaları ve yetenekleri tarafından belirlenir (Trapitsin vd., 2018). Nitekim yenilikçi davranışlar eğitim sistemini iyileştirmede kritik değişiklikler yapabilir. Yenilikçi davranışlar, öğretmenlerin ders içeriklerini daha ilgi çekici hale getirmesine, öğrencilerin aktif katılımını sağlamasına ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirmesine olanak tanıyabilir. Bu durum, özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Zainal ve Matore (2019) eğitim ortamında yenilikçiliğin öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek koşulların geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ufak yenilikçi adımları, daha etkili öğretim teknikleri, yaratıcı öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve eğitim sistemiyle öğrenciler için faydalı olacak yeni araçların kullanımını teşvik edebilir. Sofiyan vd. (2022), araştırmalarında öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ancak çalışanların yenilikçi davranışlarının her zaman olumlu sonuçlara yol açtığı söylenemez. Shih ve Susanto (2011) araştırmalarında yenilikçi iş davranışının iş arkadaşlarıyla çatışma ve işten ayrılma niyetiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Janssen (2003), öğretmenlerde yüksek işe katılım ile etkileşime girdiğinde yenilikçi davranışın iş arkadaşlarıyla çatışmayla pozitif, iş arkadaşı ilişkilerinden duyulan memnuniyetle ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmamızın bulgularına benzer şekilde Akkoç vd. (2023), Ceyhan (2022) ve Töre (2019) da çalışmalarında katılımcıların yenilikçi iş davranışı algılarının yüksek çıktığını bildirmişlerdir.

Araştırmamızın son bulgusu, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını yordadığı yönündedir. Girişimci liderliğin öğretmenlerin iş ortamındaki yenilikçi yaklaşımlarını destekleyici olduğu söylenebilir. Girişimci davranışları sergileyen müdürler, öğretmenlere örnek olarak onların da benzer davranışlarda bulunmaları ve tutumlar geliştirmelerini sağlayarak okulda bir yenilikçilik kültürü oluşturabilir. Girişimci liderler, bir koç olarak, çalışanların girişimci faaliyetlere yönelik motivasyonuna elverişli bir örgütsel ortamın yaratılmasını kolaylaştırabilir ve çalışanların daha yüksek seviyede performans gösterme arzusunu ve kapasitesini artırabilir (Barati, 2024). Girişimci liderlik yeni fikirler oluşturma, yeni üretim teknikleri geliştirme ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

örgütsel yaratıcılığın güçlenmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Zorlu ve Tetik, 2018). Herlina vd. (2021), çalışmalarında girişimci liderliğin çalışanların bireysel performansı üzerinde, özellikle yaratıcılık ve yaratıcı davranış açısından büyük bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızın bulgularına paralel olarak Bagheri ve Akbari (2018) hemşirelerle yaptıkları çalışmada girişimci liderliğin yenilikçi iş davranışı üzerinde pozitif yönde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Gene farklı sektörlerde yapılan çalışmalarda (Bahçecik, 2021; Doğan, 2023; Hidayat, 2024; Hoang vd., 2022; Iqbal vd., 2022; Li vd., 2020) girişimci liderlik ile yenilikçi iş davranışı ilişkisini destekleyen bulgular mevcuttur. Araştırmamızda okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını yordadığı görülse de bu ilişkinin nispeten düşük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen başka faktörlerin de önemli rol oynadığını düşündürmektedir. Nitekim Özay ve Kaymaz (2023), alanyazından hareketle yenilikçi iş davranışının öncüllerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında bilgiyi paylaşma, eğitim ve geliştirme faaliyetleri ile öz yeterliliğin yenilikçi iş davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Thurlings vd. (2015) öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının tek bir faktör tarafından artırılamayacağını, aksine birçok değişkenin etkili olduğunu belirtmektedir. Örgütsel düzeyde; örgüt kültürü, örgüt iklimi, liderlik, paydaşlar arası iletişim ve örgüt içindeki geri bildirim mekanizmaları gibi unsurlar, yenilikçi davranışı destekleyen bir ortam oluşturabilir. Bireysel düzeyde ise öz-yeterlik, motivasyon, beceri çeşitliliği, iş doyumu ve problemlere yönelik algı, merak duygusu gibi faktörler yenilikçi davranış üzerinde etkili olabilir. Araştırmamızda ayrıca girişimci liderliğin boyutlarından sadece motivasyonun öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını sergileyebilmesi için müdürleri tarafından öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını desteklemek için okul müdürlerinin motive edici liderlik anlayışlarını benimsemeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını geliştirmek için okul müdürlerine hedefe yönelik eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir. Bu kapsamda, okul müdürleri için öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırmaya yönelik modüler eğitim programları oluşturulabilir. Bu programlar, öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını anlamaya yönelik liderlik becerileri geliştirme eğitimlerini içerebilir. Ayrıca, teşvik ve ödüllendirme sistemlerinin etkili kullanımı konusunda atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu eğitimlerde vaka analizleri, simülasyonlar ve saha çalışmaları gibi uygulamalı yöntemler kullanılarak müdürlerin karar alma ve problem çözme becerileri güçlendirilebilir. Ayrıca, girişimci liderliği teşvik eden mentorluk programları ve uluslararası örneklerin incelendiği çalıştaylar düzenlenebilir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri için liderlik akademileri kurulması ve uzun vadeli mesleki gelişim programları sunulması önerilebilir. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını desteklemek için ise, yaratıcı düşünme atölyeleri, problem çözme becerilerini geliştiren eğitimler, proje tabanlı öğrenme yöntemleri ve iş birliğini artırıcı grup çalışmaları gibi mesleki gelişim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak meslektaş etkileşiminin desteklendiği bir yenilikçilik kültürü oluşturabilir. Ayrıca, öğretmenlerin proje tabanlı çalışmalara katılımını teşvik eden ödül ve tanıma sistemleri geliştirilebilir.

Ancak Türkiye'deki merkezi eğitim sisteminin okul müdürlerinin girişimci liderlik sergilemelerini ve öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını sınırlandırabileceği göz önünde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bulundurulmalıdır. Merkezi sistemin getirdiği bürokratik süreçler, müdürlerin ve öğretmenlerin hareket alanını daraltarak esnek kararlar almasını zorlaştırabilmektedir. Bu durumun aşılabilmesi için politika yapıcıların, okul ve bölgelerin ihtiyaçlarını dikkate alan esnek düzenlemeler getirmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, okul müdürlerine bütçe yönetimi, personel seçimi ve müfredat uyarlama konularında daha fazla özerklik tanınabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma yalnızca öğretmen algılarına dayanarak yürütülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerini ve kendilerini daha objektif bir şekilde değerlendirmeyi kısıtlayabilir. Gelecek araştırmalarda, okul müdürleri, öğrenciler ve veliler gibi diğer paydaşların görüşleri de alınarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca, nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte gözlem ve deneysel çalışmalar gibi farklı araştırma tasarımlarının kullanılması, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırabilir. Araştırmamızda müdürlerin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını yordama gücünün düşük çıkmasından hareketle, gelecek araştırmalarda okul iklimi ve kültürü, örgütsel destek, özyeterlilik algısı ve psikolojik dayanıklılık gibi farklı değişkenlerin eklenerek modelin genişletilmesi önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abbas, G., Iqbal, J., Waheed, A., and Naveed Riaz, M. (2012). Relationship between transformational leadership style and innovative work behavior in educational institutions. *Journal of Behavioural Sciences, 22(*3), 18.

Afsar, B., Badir, Y. F., and Bin Saeed, B. (2014). Transformational leadership and innovative work behavior. *Industrial Management and Data Systems, 114(*8), 1270–1300. https://doi.org/10.1108/IMDS-05-2014-0152

Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Akkaya, R., ve Çetin, M. (2024). Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(*26).

Akkoç, İ., Çalışkan, A., ve Turunç, Ö. (2019). Girişimci davranış: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 14(*1), 1–10.

Alheet, A., Adwan, A., Areiqat, A., Zamil, A., and Saleh, M. (2021). The effect of leadership styles on employees' innovative work behavior. *Management Science Letters, 11(*1), 239–246. https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.9.031

Ariyani, D., Suyatno, S., and Zuhaery, M. (2021). Principal's innovation and entrepreneurial leadership to establish a positive learning environment. *European Journal of Educational Research, 10(*1), 63–74. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.63

Bagheri, A., and Akbari, M. (2018). The impact of entrepreneurial leadership on nurses' innovation behavior. *Journal of Nursing Scholarship, 50(*1), 28–35. https://doi.org/10.1111/jnu.12354

Bahçecik, Y. S. (2021). *Girişimci liderliğin yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi: Sosyal sermayenin aracı ve örgütsel desteğin düzenleyici rolü* (Doktora tezi, Beykent Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Bak, H., Jin, M. H., and McDonald III, B. D. (2022). Unpacking the transformational leadership-innovative work behavior relationship: The mediating role of psychological capital. *Public Performance and Management Review, 45(*1), 80–105. https://doi.org/10.1080/15309576.2021.1879245

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Barati, M. (2024). The relationship between entrepreneurial leadership, entrepreneurial motivation, and entrepreneurial skill. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED, 6(*6), 1–6.

Büyükbeşe, T., ve Doğan, Ö. (2022). Dijital liderliğin yenilikçi iş davranışı ve iş performansı üzerine etkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD), 14(*26), 173–186.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carmeli, A., Meitar, R., and Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower, 27(*1), 75–90. https://doi.org/10.1108/01437720610652853

Ceyhan, S. (2022). *Lider-üye etkileşiminin yenilikçi iş davranışına etkisi: Kariyer tatmininin aracı sektör deneyiminin düzenleyici rolü üzerine bir araştırma* (Doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Çalışkan, A., ve Arıkan, Ö. U. (2017). Sağlık sektörü çalışanlarında dönüşümcü liderliğin yenilikçi davranışa etkisi: Örgütsel vatandaşlık davranışlarının bu etkideki aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(*2), 17–38.

Çelik, G. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(*1), 29–41.

Çelik, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki: Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Çetin, F. (2023). *Çalışanların liderlik tipi algılamalarının girişimci ve yenilikçi davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

De Jong, J. P., and Den Hartog, D. N. (2008). Innovative work behavior: Measurement and validation. *EIM Business and Policy Research, 8(*1), 1–27.

Demesko, N. (2017). *Effects of transformational and transactional leadership styles on innovative work behavior: The role of employee's locus of control* (Doktora tezi, ISM University of Management and Economics, Litvanya).

Doğan, S. (2023). *Öz-yeterlilik düzenleyici rolde iken girişimci liderliğin yenilikçi iş davranışı ve çalışan performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracı rolü: Sağlık işletmelerinde bir alan çalışması* (Doktora tezi, Kayseri Üniversitesi, Kayseri). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Düger, Y. S. (2020). Etik liderlik ve çalışanların yenilikçi davranışı: Lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın düzenleyici aracılık modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 706-725.

Erdem, A. T. (2021). Güçlendirici liderliğin yenilikçi iş davranışına etkisinde bilgi paylaşımının aracılık rolü: Bilişim sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(1), 119-131.

Ersarı, G., ve Naktiyok, A. (2020). Yöneticilerin girişimci liderlik davranışlarının işletme performansına etkisinde farklılaştırma stratejisinin aracı rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (1), 221-236.

Fernald, L. W., Solomon, G. T., and Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review, 30*(2), 1-10.

Gupta, V., MacMillan, I. C., and Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: Developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing, 19*(2), 241-260.

Gün, G. (2022). Dönüşümcü liderlik yenilikçi iş davranışı grup uyumu. *EKEV Akademi Dergisi,* (90), 225-246.

Hardy, L. R., Zanariah, Z. A., Shahimi, M., and Azahari, R. (2015). The effect of entrepreneurial leadership towards organizational performance. *International Academic Research Journal of Business and Technology, 1*(2), 193-200.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Pearson Education Limited.

Herlina, E., Tukiran, M., and Anwar, S. (2021). The effect of entrepreneurial leadership on organizational performance: Literature review. *Journal of Management, Accounting, General Finance and International Economic Issues, 1*(1), 25-33.

Hidayat, M. (2024). The influence of entrepreneurial leadership on innovativeness mediated by digital leadership. *Almana: Jurnal Manajemen dan Bisnis, 8*(2), 376-386.

Hoang, G., Luu, T. T., Nguyen, T. T., Du, T., and Le, L. P. (2022). Examining the effect of entrepreneurial leadership on employees' innovative behavior in SME hotels: A mediated moderation model. *International Journal of Hospitality Management, 102,* 103142.

Iqbal, A., Nazir, T., and Ahmad, M. S. (2022). Entrepreneurial leadership and employee innovative behavior: An examination through multiple theoretical lenses. *European Journal of Innovation Management, 25*(1), 173-190.

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*(3), 287-302. https://doi.org/10.1348/096317900167038

Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 347-364.

Kaçar, T., ve Şahin, S. (2023). Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 453-481.

Khan, M. J., Aslam, N., and Riaz, M. N. (2012). Leadership styles as predictors of innovative work behavior. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(2), 17-22.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-46.

Kör, B. (2015). *Öz liderlik, örgütlerin girişimcilik yönelimi ve çalışanların yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir araştırma* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Li, C., Makhdoom, H. U. R., and Asim, S. (2020). Impact of entrepreneurial leadership on innovative work behavior: Examining mediation and moderation mechanisms. *Psychology Research and Behavior Management,* 105-118.

Lichtenstein, B. B., Dooley, K. J., and Lumpkin, G. T. (2006). Measuring emergence in the dynamics of new venture creation. *Journal of Business Venturing, 21*(2), 153-175.

Messmann, G., and Mulder, R. H. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. Vocations and Learning, 4, 63-84.

Messmann, G. (2012). *Innovative work behaviour: Investigating the nature and facilitation of vocational teachers' contributions to innovation development* (Doctoral dissertation, University of Twente). https://core.ac.uk/download/pdf/11554637.pdf

Özkan, B., ve Akman, Y. (2024). Okul yöneticilerinin gösterdikleri dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(2), 1384-1405.

Özkan, S. A., Ardıç, K., ve Özsoy, E. (2022). Mütevazı liderliğin yenilikçi iş davranışına etkisinde psikolojik iyi oluşun rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(*3), 1179-1191.

Özay, M. A., ve Kaymaz, K. (2023). Yenilikçi iş davranışı ve öncülleri üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(*1), 275-293.

Pihie, Z. A. L., and Bagheri, A. (2013). The impact of principals' entrepreneurial leadership behaviour on school organizational innovativeness. *Life Science Journal, 10(*2), 1033-1041.

Pihie, Z. A. L., Asimiran, S., and Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education, 34*(1).

Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., and Hassan, S. A. (2018). Relationship between entrepreneurial leadership and school effectiveness among secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(*12), 258-274.

Prieto, L. C. (2010). Proactive personality and entrepreneurial leadership: Exploring the moderating role of organizational identification and political skill. *Academy of Entrepreneurship Journal, 16(*2), 107-122.

Polat, H. (2017). Teacher perceptions on school administrators' entrepreneurship skills. *Journal of Education and Practice, 8(*12), 90-101.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., and Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management, 53(*1), 54-74.

Renko, M. (2017). Entrepreneurial leadership. In D. V. Day and J. Antonakis (Eds.), Nature of Leadership (3rd ed.). SAGE Publications.

Sandybayev, A. (2019). Impact of effective entrepreneurial leadership style on organizational performance: Critical review. *International Journal of Economics and Management, 1(*1), 47-55.

Sharifirad, M. S. (2013). Transformational leadership, innovative work behavior, and employee well-being. *Global Business Perspectives, 1*, 198-225.

Shih, H. A., and Susanto, E. (2011). Is innovative behavior really good for the firm? Innovative work behavior, conflict with coworkers and turnover intention: Moderating roles of perceived distributive fairness. *International Journal of Conflict Management, 22(*2), 111-130.

Sofiyan, S., Sembiring, R., Danilwan, Y., Anggriani, R., and Sudirman, A. (2022). Innovative work behavior and its impact on teacher performance: The role of organizational culture and self-efficacy as predictors. *Journal of Education Research and Evaluation, 6(*1), 44-52.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Thurlings, M., Evers, A. T., and Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research, 85*(3), 430-471.

Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies, 14(*4), 1761-1773.

Trapitsin, S., Granichin, O., Granichina, O., and Zharova, M. (2018). Innovative behavior of teachers: Definition and analysis. Proceedings of the 18th Professional Culture of the Specialist of the Future, 350-359. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.37

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1825-1844.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tura, B., ve Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2(*1), 15-28.

Türk Dil Kurumu. (2024). Türkçe Sözlük. https://www.tdk.gov.tr

West, M. A., and Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behaviour, 4(*1), 15–30.

Ulusal, E., ve Yüreğir, O. (2020). Yenilikçi iş davranışını belirleyen faktörlerin ağırlıklandırılması. *Endüstri Mühendisliği, 31,* 17-31.

Yidong, T., and Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influences employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics, 116*, 441-455.

Yolcu, İ. U. (2017). Girişimcilik ve liderliğe farklı bir bakış: Girişimci liderlik. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 60*, 182-195.

Yüksel, M. (2022). *Girişimci liderliğin örgütsel yenilik üzerindeki etkisinde inovasyon yeteneğinin aracılık rolü: Çalışanlar üzerinde bir araştırma* (Doktora tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Zainal, M. A., and Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education, 10(*12), 2869-2886. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213

Zorlu, K., ve Tetik, F. (2018). Girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39*, 297-307.

Yıldırım, A.E. ve Ordu, A. (2025). Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1825-1844.
DOI. 10.51460/baebd.1593956

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları[1]

Adaptation of the Cyberbullying and Cyber Victimization Scales into Turkish: Validity and Reliability Studies

Mehmet ŞİMŞEK, Dr., MEB, mehmet.smsk92@gmail.com

Cem Ali GİZİR, Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, cagizir@mersin.edu.tr

Geliş tarihi- *Received*: 30 Aralık 2024
Kabul tarihi- *Accepted*: 16 Nisan 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

[1]Bu çalışma, Prof. Dr. Cem Ali GİZİR tarafından yönetilen ve Mehmet ŞİMŞEK (2023) tarafından hazırlanan "Üniversite Öğrencilerinde Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri, Öfke Ruminasyonu, İntikam ve Bencillik ile Siber Zorbalık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Şimşek, M. ve Gizir, C.A. (2025). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1845-1860.
DOI. 10.51460/baebd.1610301

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ölçeklerinin yapı geçerlikleri ve güvenilirliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ölçeklerin Türkçeye çeviri süreci tamamlanmış, daha sonra geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 375'i (%65) kadın ve 204'ü (%35) erkek olmak üzere toplam 579 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Siber Zorbalık Ölçeği Türkçe formunun toplam 17 madde ve 3 boyuttan oluştuğu, Siber Mağduriyet Ölçeği Türkçe formunun ise toplam 23 madde ve 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirlik düzeylerini belirlemek için iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test güvenirlik puanları incelenmiştir. Buna göre Siber Zorbalık Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanı için Cronbach alfa değerlerinin .74 ile .90, test tekrar test puanlarının ise .76 ile .82 arasında olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Siber Mağduriyet Ölçeğinin alt boyutlar ve toplam puanı için Cronbach alfa değerlerinin .83 ile .95, test-tekrar test puanlarının ise .74 ile .82 arasında olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında, Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ölçeklerinin kavramsal ve istatistiksel açıdan yapı geçerliliklerinin bulunduğu ve yüksek güvenirlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, Siber mağduriyet, Üniversite öğrencileri.

Abstract. The main aim of this study is to examine the construct validity and reliability of the Cyberbullying and Cyber Victimization scales adapted into Turkish. For this purpose, firstly, the translation procedure of the scales into Turkish was completed, and then validity and reliability analyses were conducted. The study group consisted of 579 university students, 375 (65%) female and 204 (35%) male. The results of confirmatory factor analysis indicated that the Turkish form of the Cyberbullying Scale consisted of 17 items and a 3-dimensional structure, and the Turkish version of the Cyber Victimization Scale consisted of 23 items and a 4-dimensional structure. Internal consistency coefficients and test-retest reliability scores were also analyzed to determine the reliability of the scales. Consequently, the Cronbach alpha coefficients for internal consistency of the Cyber Bullying Scale sub-factors and total score ranged from .74 to .90, and the test-retest scores were between .76 and .82. Similarly, Cronbach's alpha values for the sub-dimensions and total score of the Cyber Victimization Scale were found to be between .83 and .95, and test-retest scores were between .74 and .82. The findings indicated that the total scores and sub-factors of the Cyberbullying and Victimization Scales is conceptually and statistically valid and highly reliable.
Keywords: Cyberbullying, Cyber victimization, University students.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The term "cyberbullying" is well-defined as the use of communication technologies with the intention of threatening, harassing, embarrassing, or socially excluding others (Mishna et al., 2010). The term "cyber victimization" is typically employed to describe the experience of individuals who have been subjected to hostile behaviors on digital platforms, including mobile phones and the Internet. These behaviors may take the form of written, verbal, or visual sexual attacks, as well as exclusionary actions (Nocentini et al., 2010). There is a considerable range in the prevalence of cyberbullying behavior among Turkish university students, with rates between 22% and 55% (Dilmaç, 2009). The prevalence of cyberbullying, as indicated by these rates, necessitates a comprehensive examination of this phenomenon among university students. It is well documented that cyberbullying behavior, which is prevalent among university students, has a detrimental impact on both the perpetrator and the victim (Hemphill et al., 2015; Kraft and Wang, 2010; Willard, 2007; Zhang and Zhao, 2020). It is therefore essential to design studies that will assist in the prevention of cyberbullying and provide support to victims. Thus, it is crucial to use a measurement tool that is capable of comprehensively assessing cyberbullying and cyber victimization, including a range of dimensions as verbal, written, visual, sexual and social exclusion. This study utilized the Cyberbullying Perpetration (CBP) Scale and Cyberbullying Victimization (CBV) Scale, both initially established by Lee et al. (2017), which were modified into Turkish, followed by validity and reliability assessments.

Method. In the study, validity and reliability analysis were conducted as part of the scale adaptation procedure. The study group consisted of 579 university students, including 375 females (65%) and 204 males (35%). The participants in the study were university students, with an age range of 18 to 30 years and an average age of 21.12. The data was collected by a personal information form, and the Cyberbullying Perpetration and Cyberbullying Victimization Scales. The data was obtained through the Turkish forms of both scales applied to undergraduate students enrolled at a state university during the 2021-2022 academic year. The construct validity of the Cyberbullying Perpetration and Cyberbullying Victimization Scales were examined using confirmatory factor analysis. Furthermore, as part of the study, the reliability of the scales was evaluated through the calculation of their internal consistency coefficients and test-retest reliability coefficients.

Results. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to assess the factor structure and construct validity of the Cyberbullying Perpetration Scale adapted into Turkish. As a result of CFA, three items (6, 12, and 19) in the original scale with low measurement values (λ *<.50;* R^2 *<.30)* were excluded from the analysis. The fit values of the Turkish version of the CBP Scale were determined as χ^2 (105) = 402.53, χ^2/df = 3.83, RMSEA = .07, SRMR = .05, CFI= .97, AGFI = .89, GFI = .92. These results revealed that the Turkish version of the scale has a structure consisting of 3 dimensions and 17 items. Accordingly, Cronbach's alpha values were determined to be .86 for the verbal/written bullying, .74 for the visual/sexual bullying, .81 for the social exclusion, and .90 for the total score of the scale. The test-retest reliability results also showed that the correlation values for the total score and sub-dimensions of the CBP Scale fall within the range of .76 to .82.

CFA was also used to assess the factor structure and construct validity of the Cyberbullying Victimization Scale adapted into Turkish. As a result of CFA, three items (5, 14, 20, and 24) in the original scale with low measurement values (λ *<.50;* R^2 *<.30)* were excluded from the analysis. The

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

result of the CFA also indicated that visual/sexual bullying sub-dimension was divided into two different dimensions as visual bullying and sexual bullying in the Turkish form of the CBV Scale. The fit values of the Turkish form of the CBV Scale were determined as χ^2 (216) = 788.61, χ^2/df = 3.65, RMSEA = .06, SRMR = .04, CFI= .98, AGFI = .89, GFI = .90. The findings indicated that the Turkish version of the scale has a structure including 4 dimensions with 23 items. Additionally, Cronbach's alpha values were determined to be .92 for the verbal/written bullying, .88 for the visual bullying, .89 for the sexual bullying, .83 for the social exclusion, and .95 for the total score of the scale. The test-retest reliability results also showed that the correlation values for the total score and sub-dimensions of the CBV Scale fall within the range of .74 to .82.

Discussion and Conclusion. The findings of the study indicated that the Turkish version of the Cyberbullying Perpetration Scale exhibits a three-factor structure and comprises a total of 17 items. It was established that the internal consistency coefficients and test-retest reliability scores of the CBP Scale were at an advanced level of consistency and reliability. Similarly, it was established that the Cyber Victimization Scale, which had been adapted to Turkish, exhibited a four-factor structure and comprised a total of 23 items. It was also established that the internal consistency coefficients and test-retest reliability scores of the scale exhibited a high level of consistency and reliability. Therefore, it might be concluded that the Turkish versions of the CBP and CBV Scales exhibit high levels of validity and reliability.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüz gençlerinin dijital neslin birer üyeleri olmaları ve teknoloji kullanımının yaşamın önemli bir parçası haline gelmesiyle birlikte siber zorbalık kavramı sıklıkla gündeme gelmektedir (Watts vd., 2017). Özellikle teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler, yüz yüze iletişimlerini sıklıkla çevrimiçi ortamlara taşımaktadırlar. Bu durum, fiziksel, sosyal ve sözel zorbalık davranışları gibi geleneksel zorbalık türlerinin siber alana taşınmasına neden olmaktadır (Leung vd., 2018). Siber zorbalık bir kişinin e-posta, cep telefonu, sosyal ağ siteleri ve kişisel web sayfaları gibi elektronik araçları kullanarak başka bir kişiye yönelik tekrarlanan düşmanca saldırılar yoluyla zarar veren bir şiddet eylemi olarak tanımlanmaktadır (Chung ve Shin, 2020). Geleneksel zorbalıktan farklı olarak siber alanlarda karşılaşılan zorbalık türleri zorbanın kimliğini gizleyebilmesine, herhangi bir zamanda meydana gelmesine ve çok fazla kişiye hızlı bir şekilde ulaşmasına olanak sağlayabilir (Kokkinos vd., 2016). Bu nedenle siber zorbalık davranışlarının kontrol edilmesi ve üzerinde denetim sağlanması oldukça zor olabilmektedir (Patchin ve Hinduja 2006; Snakenborg vd., 2011). Kısaca siber zorbalık, internet ve diğer elektronik teknolojilerin kolaylaştırdığı bir zorbalık biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Strohmeier ve Gradinger, 2022). Siber mağduriyet kavramı ise çoğunlukla yazılı-sözlü veya görsel-cinsel saldırılar ve dışlanma nedeniyle cep telefonu veya internet ortamındaki saldırgan davranışlara maruz kalan bireyler için kullanılmaktadır (Nocentini vd., 2010).

Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık eylemlerinin yaygınlığına ilişkin yapılan araştırmalarda, öğrencilerin %13 ile %58 arasında değişen oranlarda siber zorbalık eylemlerine katıldığı belirtilmektedir (Leung vd., 2018). Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ise üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışlarının görülme oranının %22 ile %55 arasında değiştiği bildirilmektedir (Dilmaç, 2009). Siber zorbalık davranışlarının mağduru olan öğrencilerin oranlarının ise %30 ile %60 arasında değiştiği rapor edilmektedir (Bayram ve Saylı, 2013; Dilmaç, 2009; Dursun vd., 2020). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin %47'sinin bir veya daha fazla siber zorbalık davranışlarına tanık olduğu gözlemlenmektedir (Dursun vd., 2020).

Alan yazında üniversite öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyet konularında çalışmalara ulaşılmakta, ancak bu iki kavramı birlikte ele alan çalışmaların çoğunluğu ergenler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Aparisi vd., 2024). Bu noktada siber zorbalık davranışlarının yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar, yaşama ve işgücüne katılmaya hazırlanan üniversite öğrencilerinde siber zorbalığın yakından incelenmesinin gerekli ve önemli olduğuna işaret etmektedir. Üniversite öğrenimi dönemi, genç yetişkinler açısından mesleki ve günlük yaşamlarına yansıtılabilecek siber zorbalık eğilimlerini önlemek ve bu davranışlara müdahale etmek açısından kritik bir dönemdir. Özellikle siber zorbalık davranışlarının, mağdurların psikolojik ve sosyal sağlığına olan etkileri dikkate alındığında, bu dönemde siber zorbalık davranışlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla, üniversite öğrencileri arasında sıkça karşılaşıldığı belirtilen siber zorbalık eylemlerinin zorbalar ve mağdurlar için olumsuz sonuçlarının olabileceği görülmektedir. Özellikle siber zorbalığa maruz kalan bireyler açısından ele alındığında, siber zorbalık davranışları, *üzüntü, depresyon, stres* (Kraft ve Wang, 2010; Hemphill vd., 2015), *değersizlik duygusu* (Yaman vd., 2011), *yalnızlık* (Willard, 2007), *depresyon* ve *intihar* (Kee vd., 2024) gibi ciddi ve ağır sonuçlara neden olmaktadır. Ek olarak, siber zorbalığın, psikosomatik (baş ağrısı, yeme bozuklukları ve uykusuzluk gibi) veya psikiyatrik sorunlara neden olabileceği vurgulanmaktadır (Zhang ve Zhao, 2020).

Şimşek, M. ve Gizir, C.A. (2025). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1845-1860.
DOI. 10.51460/baebd.1610301

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Siber zorbalığın görülme sıklığı ve bireyler üzerinde oluşturduğu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, siber zorbalığı önlemeye yönelik çalışmaların önemi günümüzde giderek artmaktadır. Bu önem doğrultusunda Türkiye'de ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerde siber zorbalık veya siber mağduriyeti ölçmeyi amaçlayan birçok ölçme aracının olduğu gözlemlenmektedir (Arıcak vd., 2008; Arıcak vd., 2012; Çetin vd., 2011; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Topçu ve Erdur-Baker, 2010; Küçük vd., 2017). Diğer yandan, siber zorbalık ve mağduriyeti ölçmek için üniversite öğrencilerine yönelik ulaşılabilen tek ölçme aracının "*Üniversite Öğrencileri için Siber Zorbalık Envanteri"* (Tanrıkulu ve Erdur-Baker, 2021) olduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracı, hem siber zorbalık hem de mağduriyet için toplam puan vermekte olup, paralel iki bölümden ve her bölüm için benzer 11 maddeden oluşmaktadır. Siber zorbalık ve mağduriyet ölçekleri ile ilgili gerçekleştirilen önceki çalışmalar, temel olarak siber zorbalık ile siber mağduriyeti değerlendirmeye yöneliktir. Diğer yandan, sözü edilen ölçme araçları siber zorbalığın farklı davranış ve özelliklerini ortaya koyan alt boyutları kapsamamaktadır. Dolayısıyla bu ölçeklerin, siber zorbalığın alt boyutlarının yaygınlığı ve diğer değişkenlerle ilişkisi hakkında araştırmacılara sınırlı bilgi verme potansiyellerinin bulunduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla, siber zorbalığı önlemeye yardımcı olacak ve mağdura destek olacak çalışmaların planlanabilmesi için siber zorbalık ve siber mağduriyeti daha kapsamlı bir şekilde ele alan, sözel, yazılı, görsel, cinsel ve sosyal dışlama gibi birden fazla alt boyutu içeren bir ölçme aracının alan yazına kazandırılması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, siber zorbalık hem yaygınlığı hem de sonuçları açısından günümüzde önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte özellikle üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışlarının temel dinamiklerini anlamak önemli bir gereksinim olmaktadır. Bu noktada, üniversite öğrencileri odağında ele alınan ve siber zorbalığın çeşitli alt boyutları içeren Türkçe ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlanması bir zorunluluk halini almaktadır. Bu bakış açısıyla, bu çalışma kapsamında Lee ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Ölçek, hem üniversite öğrencilerine yönelik olması hem de siber zorbalığın farklı davranış ve özelliklerini ortaya koyan alt boyutları içermesi açısından alan yazındaki mevcut ölçme araçlarından farklılaşmaktadır. Bu sayede, ölçeklerin alt boyutları aracılığıyla siber zorbalığın nedenleri, etkileri ve ilişkili olduğu değişkenler odağında üniversite öğrencilerine yönelik çeşitli araştırmaların yapılmasına ve siber zorbalıkla ilgili hem zorba hem de mağdur açısından konuyla ilgili kapsamlı bilgilerin elde edilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinin Türk kültürüne uygun hale getirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel bir tarama çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerle ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir.

Çalışma grubu

Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlen araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören lisans düzeyindeki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya yaşları 18 ile 30 yaş arasında değişiklik gösteren ve yaş ortalaması 21.12 (ss=2.15) olan toplam 579 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların dağılımları cinsiyet açısından incelendiğinde 375'inin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(%65) kadın öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Çalışma grubunun dağılımı fakülteler açısından incelendiğinde, öğrencilerin 230'unun (%40) Eğitim Fakültesi, 114'ünün (%20) Fen-Edebiyat Fakültesi, 119'unun (%20) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve 116'sının (%20) Mühendislik Fakültesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Son olarak çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 121'inin (% 21) birinci, 239'unun (%41) ikinci, 90'ının (%16) üçüncü ve 129'unun (%22) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın çalışma grubundan veri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formundan ve Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinden yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, çalışma grubunun yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından betimlenmesi amacıyla oluşturulan bir formdur. Bu form aracılığıyla katılımcıların yaşı, cinsiyeti, bölümü ve sınıf düzeyi ile ilgili temel bilgilere ulaşılmaktadır.

Siber Zorbalık Ölçeği (Lee vd., 2017), toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek madde sayıları alt boyutlar açısından incelendiğinde 9 maddenin *sözlü/yazılı zorbalık* alt boyutunu, 5 maddenin *görsel/cinsel zorbalık* alt boyutunu ve 6 maddenin ise *sosyal dışlama* alt boyutunu temsil ettiği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından sözlü/yazılı zorbalık; kaba ve rahatsız edici çevrimiçi mesajlar gönderme ya da elektronik iletişim araçları kullanarak bir kişiye zarar verme amacı taşıyan maddeleri kapsamaktadır. Ölçek içerisinde yer alan görsel/cinsel zorbalık; bir kişiyi küçük düşürmek veya utandırmak amacıyla kişiye ait resim veya video gibi materyallerin paylaşılmasını içermektedir. Son olarak, sosyal dışlama ise bir kişiyi zarar vermek amacıyla çevrimiçi grup etkinliklerinden veya sosyal topluluklardan dışlama odağında ele alınan maddelerden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin veya grupların herhangi bir elektronik iletişim teknolojisini kullanarak saldırgan ya da zarar verici davranışlar sergilemeye yönelik eğilimlerinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Özgün ölçeğin Cronbach alfa ile belirlenen güvenirlik katsayıları; ölçeğin toplam puanı için .93, ölçeğin alt boyutlarında ise sözlü/yazılı zorbalık için .86, görsel/cinsel zorbalık için .73 ve sosyal dışlama için .87 olduğu belirtilmektedir (Lee vd., 2017).

Siber Mağduriyet Ölçeği (Lee vd., 2017) ise toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek madde sayıları alt boyutlar açısından incelendiğinde 10 maddenin *sözlü/yazılı zorbalığı*, 10 maddenin *görsel/cinsel zorbalığı* ve 7 maddenin ise *sosyal dışlanma* alt boyutunu temsil ettiği görülmektedir. Beşli Likert tipinde geliştirilen Siber Mağduriyet Ölçeğinden alınan yüksek puanlar, herhangi bir elektronik iletişim teknolojisini kullanan bir bireyin saldırgan veya zararlı davranışlara maruz kalma durumunun yüksek olduğunu işaret etmektedir. Özgün ölçeğin Cronbach alfa ile belirlenen güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .95, ölçeğin alt boyutlarında ise sözlü/yazılı zorbalık için .92, görsel/cinsel zorbalık için .89 ve sosyal dışlama için .91 olarak bildirilmektedir (Lee vd., 2017).

Ölçeklerin Türkçeye uyarlanması

Ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması çalışmaları öncesinde ölçeğin sorumlu yazarından uyarlama izni alınmıştır ve çalışma bu doğrultuda yürütülmüştür. Uyarlama sürecinde ilk olarak ölçek maddeleri, dilsel ve kültürel eşdeğerliği gözetilerek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri ana dili Türkçe olan ve İngilizce diline akıcı düzeyde hakim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) Bilim Dalında görevli

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

üç ayrı Dr. Öğretim Üyesi tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Ardından, alan uzmanları tarafından yapılan bu üç ayrı çeviri, madde düzeyinde yapılan bire bir karşılaştırma yöntemi ile toplu olarak incelenmiştir. Bu sayede her bir madde için en uygun olan ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Eş zamanlı olarak ayrıca ifadelerin bir biriyle anlamsal ve dil bilimsel olarak uyumluluğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu aşamadan sonra elde dilen çeviri formu RPD Bilim Dalında görevli biri Prof. Dr. ve diğeri Dr. Öğretim Üyesi olmak üzere iki öğretim üyesinin görüş ve önerilerine bağımsız olarak sunulmuştur. Çeviri formlarına ilişkin alan uzmanlarından alınan görüşler ışığında gerekli incelemeler ve düzeltmeler yapılarak ölçeğin Türkçe formu hazır hale getirilmiştir. Son aşama olarak, Türkçeye çevrilen ölçek formu üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama, bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden 19 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerden ölçekte yer alan maddelerin her birini anlaşılırlık açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme ve geribildirimler çerçevesinde gerçekleştirilen son düzenlemelerin ardından ölçeğin Türkçe formunun uygulamaya hazır olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, bir devlet üniversitesinden toplanmıştır. Verilere, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Güz Döneminin Aralık ayında öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinin gönüllü katılımlarıyla ulaşılmıştır. Veri toplama süreci öncesinde, Mersin Üniversitesi Bilimsel Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (04.10.2021 – 144) ve Mersin Üniversitesi Rektörlüğünden (11.11.2021 / E-12685297-605.01-1815295) gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sürecinde, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yer alması sağlanmıştır. Uygulama öncesinde, çalışmanın amacı ve veri toplama araçlarına yönelik temel yönergeler katılımcıların tamamına aktarılmıştır. Uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Veri analizi

Türkçeye uyarlanan Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin yapı geçerliliğinin incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Öngörülen modeli değerlendirmek amacıyla χ^2/sd, RMSEA, SRMR, CFI, AGFI ve GFI uyum ölçütleri kullanılmıştır. Modelin geçerli kabul edilebilmesi için uyum ölçütlerinden CFI, AGFI ve GFI değerlerinin .90 veya üzerinde, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise .05 veya altında olması yeterli görülmektedir (Brown, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000). Yapı geçerliğinin yanı sıra ölçeklerin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayıları ile test tekrar test korelasyonları incelenmiştir.

Analiz sürecinde, Kline'nın (2010) ölçek geliştirme araştırmaları odağında ele aldığı temel ölçütler dikkate alınarak bir örtük değişken içerisinde bulunan her maddenin yüksek Lambda ($\lambda \geq .50$) değeri ve çoklu korelasyonun karesi ($R^2 \geq .30$) değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla, belirtilen ölçüm değerlerini karşılamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, herhangi bir maddenin aynı anda en az iki örtük değişkenle ilişkilendirildiği modeller tercih edilmemiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bulgular

Siber Zorbalık Ölçeğinin geçerliğinin incelenmesi

Siber Zorbalık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının ardından, faktör yapısını incelemek ve yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Öncelikle, özgün ölçekte olduğu gibi 20 maddeden oluşan 3 alt boyutlu model dikkate alınmıştır. DFA sonucunda, ölçüm değerleri düşük bulunan (λ *<.50;* R^2 *<.30)* özgün ölçekteki 6., 12. ve 19. maddeler analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan maddeler için elde edilen istatistiksel değerler Tablo 1'de sunulmaktadır ve tüm bu değerler anlamlıdır (p <.05). Bulgular incelendiğinde, Lambda değerleri açısından madde faktör yükü değerlerinin .56 ile .85 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, ölçek maddelerinin faktör yükleri açısından uygulanabilir olduğunu işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Siber Zorbalık Ölçeğinin Türkçe Formuna ait uyum değerleri, χ^2 (105) = 402.53, χ^2/sd = 3.83, RMSEA = .07, SRMR = .05, CFI= .97, AGFI = .89, GFI = .92, olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkçe uyarlanan ölçeğin toplam madde sayısının 17 olduğunu ve 3 boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Tablo 1.
Siber zorbalık ölçeğinin standardize edilmiş Lambda, t ve R^2 değerleri (n=579)

Alt Boyutlar	Maddeler		λ	*t*	R^2	Madde Toplam Puanı Korelasyonu	$\overline{X}$	*Ss*
	Özgün Form	Türkçe Form						
Sözlü/Yazılı Zorbalık	Madde 1	Madde 1	.56	13.87	.32	.59	1.16	.54
	Madde 2	Madde 2	.63	15.95	.39	.62	1.26	.66
	Madde 3	Madde 3	.63	15.71	.39	.61	1.06	.34
	Madde 4	Madde 4	.62	15.87	.39	.59	1.10	.51
	Madde 5	Madde 5	.66	16.97	.43	.60	1.15	.57
	Madde 7	Madde 6	.64	16.21	.43	.52	1.22	.68
	Madde 8	Madde 7	.68	17.48	.46	.57	1.23	.66
	Madde 9	Madde 8	.77	19.87	.55	.66	1.09	.45
Görsel/Cinsel Zorbalık	Madde 10	Madde 9	.73	14.47	.53	.50	1.05	.33
	Madde 11	Madde 10	.64	12.82	.41	.47	1.07	.38
	Madde 13	Madde 11	.85	21.09	.72	.61	1.24	.69
	Madde 14	Madde 12	.64	15.63	.41	.49	1.22	.71
Sosyal Dışlama	Madde 15	Madde 13	.67	16.25	.46	.67	1.50	1.05
	Madde 16	Madde 14	.63	14.74	.39	.65	1.73	1.16
	Madde 17	Madde 15	.68	16.58	.46	.59	1.50	.99
	Madde 18	Madde 16	.67	16.23	.45	.53	1.28	.78
	Madde 20	Madde 17	.63	14.95	.39	.53	1.64	1.13

Ayrıca, Siber Zorbalık Ölçeğinin toplam puan üzerinden bireyin genel siber zorbalık davranış eğiliminin değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Lee vd., 2017). Bu çerçevede öncelikle Siber Zorbalık Ölçeği alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ardından alt boyutların tek bir üst boyut altında toplanabileceği sayıltısını test etmek için ikinci düzey faktör analizi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gerçekleştirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, Siber Zorbalık Ölçeğini oluşturan alt boyutlar arasındaki göreceli olarak orta düzeyde ilişkiler bulunduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 2.
Siber zorbalık ölçeğinin alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları (n=579)

Alt Boyutlar	**1**	**2**	$\overline{X}$	**Ss**
1. Sözlü/Yazılı Zorbalık	-		1.30	.40
2. Görsel/Cinsel Zorbalık	.69*	-	1.43	.53
3. Sosyal Dışlama	.53*	.57*	1.69	.75

*p<.01

Siber Zorbalık Ölçeği Türkçe Formu üzerinden gerçekleştirilen ikinci düzey DFA sonucunda, üç alt boyutun tek faktöre yüklendiği modele ait uyum değerleri, χ^2 (110) = 425,67, χ^2/sd = 3.87, RMSEA = .07, SRMR = .05, GFI = .92, AGFI = .89, CFI= .92 olarak belirlenmiştir. Bu uyum değerleri, Siber Zorbalık Ölçeğinin tek boyutlu modelinin de istatistiksel olarak yapı geçerliği ölçütlerini karşıladığını göstermektedir. Tablo 3'te tek boyutlu modele ait istatistiksel değerler sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, faktör yüklerini temsil eden Lambda değerleri .65 ile .92 arasında değişmektedir ve tüm değerler p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla, Siber Zorbalık Ölçeği Türkçe formunun toplam puan üzerinden de değerlendirilebileceğine dair kanıt sağlanmış olmaktadır.

Tablo 3.
SZÖ ikinci düzey DFA odağında Lambda, t ve R^2 değerleri

Alt Boyutlar	λ	***t***	R^2
Sözlü/Yazılı Zorbalık	.92	12.78	.84
Görsel/Cinsel Zorbalık	.92	15.57	.85
Sosyal Dışlama	.65	11.69	.52

Siber Mağduriyet Ölçeğinin geçerliğinin incelenmesi

Türkçeye uyarlanan Siber Mağduriyet Ölçeğinin yapı geçerliliğini ve faktör yapısını belirlemek amacıyla DFA kullanılarak, öncelikle özgün ölçekte olduğu gibi 27 maddeden oluşan 3 boyutlu model temel alınmıştır. Ancak, ele alınan bu modelde görsel/cinsel zorbalık alt boyutunun görsel zorbalık ve cinsel zorbalık olarak iki farklı boyuta ayrıştığı gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçüm değerleri düşük bulunan (λ *<.50; R^2 <.30)* özgün ölçekteki 5., 14., 20. ve 24. maddeler analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan maddeler açısından elde edilen istatistiki değerler Tablo 4'te sunulmaktadır ve tüm bu değerler anlamlıdır (p <.05).

Bulgular Lambda değerleri açısından incelendiğinde, madde faktör yüklerinin en düşük .55 ile en yüksek .84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular, ölçek maddelerinin faktör yükleri açısından temel ölçütleri karşıladığını göstermektedir. Dört boyutlu model üzerinden gerçekleştirilen DFA sonucunda Siber Mağduriyet Ölçeğine ait uyum değerleri, χ^2 (216) = 788.61, χ^2/sd = 3.65, RMSEA = .06, SRMR = .04, CFI= .98, AGFI = .89, GFI = .90olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçeye uyarlanan ölçeğin toplam madde sayısının 23 olduğunu ve 4 boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
Siber mağduriyet ölçeğinin standardize edilmiş Lambda, t ve R2 değerleri (n=579)

Alt Boyutlar	Maddeler		λ	*t*	R^2	Madde Toplam Puanı Korelasyonu	$\overline{X}$	*Ss*
	Özgün Form	Türkçe Form						
Sözlü/Yazılı Zorbalık	Madde 1	Madde 1	.66	17.41	.43	.68	2.12	1.13
	Madde 2	Madde 2	.78	21.84	.60	.77	1.78	1.06
	Madde 3	Madde 3	.84	24.50	.71	.77	1.38	.88
	Madde 4	Madde 4	.81	23.16	.65	.77	1.48	.94
	Madde 6	Madde 5	.69	18.52	.47	.66	1.64	1.05
	Madde 7	Madde 6	.83	24.02	.69	.77	1.44	.88
	Madde 8	Madde 7	.73	20.14	.54	.71	1.49	.98
	Madde 9	Madde 8	.79	22.58	.63	.72	1.34	.82
	Madde 10	Madde 9	.68	18.08	.46	.67	1.83	1.14
Görsel Zorbalık	Madde 11	Madde 10	.82	23.00	.67	.75	1.16	.58
	Madde 12	Madde 11	.84	24.13	.71	.77	1.19	.64
	Madde 13	Madde 12	.84	23.96	.71	.77	1.17	.62
Cinsel Zorbalık	Madde 15	Madde 13	.72	19.23	.52	.71	1.42	.93
	Madde 16	Madde 14	.83	23.74	.69	.74	1.28	.77
	Madde 17	Madde 15	.78	21.55	.60	.71	1.16	.60
	Madde 18	Madde 16	.83	23.67	.68	.75	1.19	.68
	Madde 19	Madde 17	.74	20.07	.55	.73	1.23	.77
Sosyal Dışlanma	Madde 21	Madde 18	.70	17.82	.50	.70	1.49	.93
	Madde 22	Madde 19	.68	16.80	.46	.67	1.53	.94
	Madde 23	Madde 20	.55	13.07	.30	.51	1.29	.72
	Madde 25	Madde 21	.65	16.18	.42	.59	1.35	.80
	Madde 26	Madde 22	.70	17.76	.49	.62	1.29	.71
	Madde 27	Madde 23	.60	14.31	.36	.54	1.24	.67

Ayrıca, Siber Mağduriyet Ölçeğinin alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin alt boyutlarının tek bir üst altında toplanabileceği sayıltısını test etmek amacıyla ikinci düzey faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, Siber Mağduriyet Ölçeğini oluşturan alt boyutlar arasındaki göreceli olarak orta düzeyde ilişkiler bulunduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.
Siber mağduriyet ölçeği alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları (n=579)

Alt Boyutlar	1	2	3	$\overline{X}$	Ss
1. Sözlü/Yazılı Zorbalık	-			1.61	.77
2. Görsel Zorbalık	.54*	-		1.17	.55
3. Cinsel Zorbalık	.69*	.59*	-	1.26	62
4. Sosyal Dışlama	.64*	.53*	.58*	1.36	.58

*p<.01

Siber Mağduriyet Ölçeği Türkçe Formu üzerinden gerçekleştirilen ikinci düzey DFA sonucunda, üç alt boyutun tek faktöre yüklendiği modele ait uyum değerleri, χ^2 (223) = 880,38, χ^2/sd = 3.95, RMSEA

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

= .07, SRMR = .05, GFI = .88, AGFI = .85, CFI= .93 olarak belirlenmiştir. Bu uyum değerleri, Siber Mağduriyet Ölçeğinin tek boyutlu modelinin de istatistiksel olarak yapı geçerliği ölçütlerini karşıladığını göstermektedir. Tablo 6'da tek boyutlu modele ait istatistiksel değerler sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, faktör yüklerini temsil eden Lambda değerleri .65 ile .92 arasında değişmektedir ve tüm değerler p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla, Siber Mağduriyet Ölçeği Türkçe formunun toplam puan üzerinden de değerlendirilebileceğine dair kanıt sağlanmış olmaktadır.

Tablo 6.
SMÖ ikinci düzey DFA odağında Lambda, t ve R^2 değerleri

Alt Boyutlar	λ	***t***	R^2
1. Sözlü/Yazılı Zorbalık	.88	15.66	.77
2. Görsel Zorbalık	.76	14.61	.57
3. Cinsel Zorbalık	.90	17.25	.81
4. Sosyal Dışlama	.84	15.17	.71

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin güvenirlik çalışmaları

Türkçeye uyarlanan ölçeklerinin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 7'de yer verilen bulgulara göre Siber Zorbalık Ölçeğine odağında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin toplam puanı için .90 olduğu; alt boyutlarda ise .74 ile .86 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Siber Mağduriyet Ölçeğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise toplam puan için .95 olarak belirlenirken, alt boyutlar bağlamında .83 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeklerin güvenirlik çalışmaları kapsamında ayrıca test-tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Test-tekrar test çalışması Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin bir devlet üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenimine devam eden 126 üniversite öğrencisine iki haftalık arayla iki kez uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 7'de sunulan test-tekrar test sonuçları incelendiğinde, Siber Zorbalık Ölçeğine ilişkin korelasyon değerlerinin toplam ölçek puanı için .82 olduğu, alt boyutlarda ise .77 ile .81 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Siber Mağduriyet Ölçeğinin test-tekrar test güvenirlik değerleri ise toplam ölçek puanı için .82 olarak tespit edilmiş, alt boyutlar bağlamında da .74 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak, güvenirlik analizlerinden elde edilen değerler, Türkçeye uyarlanan ölçeklerinin istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde güvenilirliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7.
Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayıları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cronbach Alfa	Test-Tekrar Test	Madde Sayısı
Siber Zorbalık Ölçeği	Sözlü/Yazılı Zorbalık	.86	.77	8
	Görsel/Cinsel Zorbalık	.74	.81	4
	Sosyal Dışlama	.81	.76	5
	Tüm Ölçek	.90	.82	17
Siber Mağduriyet Ölçeği	Sözlü/Yazılı Zorbalık	.92	.80	9
	Görsel Zorbalık	.88	.74	3
	Cinsel Zorbalık	.89	.77	5
	Sosyal Dışlanma	.83	.75	6
	Tüm Ölçek	.95	.82	23

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzdeki teknolojik ilerlemelerle birlikte internet kullanımı çeşitlenmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu teknolojik ilerlemelerden dolayı artan internet ve sosyal medya kullanımının, özellikle üniversite öğrencileri arasında siber zorbalığa maruz kalma oranlarını arttırdığı görülmektedir (Beran vd., 2012; Faucher vd., 2014). Alan yazında hem siber zorbalık hem de siber mağduriyet ile ilgili çalışmaların günümüzde artmasına rağmen, üniversite öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına yönelik eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının sayısı henüz sınırlıdır (Hinduja ve Patchin, 2015). Bu noktada, üniversite öğrencileri odağında siber zorbalık çalışmalarının çeşitlenmesi için çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da geliştirilmiş ölçme araçlarının farklı dillere uyarlama çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet eğilimlerini incelemek amacıyla Lee ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin Türkçeye uyarlama çalışmaları gerçekleştirilerek yapı geçerlilikleri ve güvenirlikleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan DFA bulgularına göre Siber Zorbalık Ölçeği Türkçe formunun özgün ölçekle benzer olarak Sözlü/Yazılı Zorbalık, Görsel/Cinsel Zorbalık ve Sosyal Dışlama olarak adlandırılan üç boyutlu bir yapı oluşturduğu gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle, ölçeğin Türkçe formunun kavramsal ve istatistiksel olarak yapısal geçerliliğinin bulunduğu belirlenmiştir. Özgün ölçekten farklı olarak bu üç boyutlu yapının 20 madde yerine toplam 17 madden oluşması dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda özgün ölçekte bulunan 6., 12. ve 19. maddeler düşük ölçüm değerleri nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Dolayısıyla, bu 3 maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda geriye kalan 17 madde için belirlenen tüm değerlerin istatistiki olarak anlamlı ve yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Ayrıca, Siber Zorbalık Ölçeğinin güvenirliğinin incelenmesi kapsamında hesaplanan iç tutarlılık ve test tekrar test katsayıları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Yine, Türkçeye uyarlanan Siber Mağduriyet Ölçeğine ilişkin analiz sonuçları, ölçekte yer alan toplam 23 maddenin Sözlü/Yazılı Zorbalık, Görsel Zorbalık, Cinsel Zorbalık ve Sosyal Dışlanma olarak tanımlanan 4 boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, ölçeğin Türkçe formunun kavramsal ve istatistiksel olarak yapısal geçerliliğinin bulunduğu belirlenmiştir. Özgün ölçekten farklı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olarak DFA sonucunda ölçüm değerleri düşük bulunan 5., 14., 20. ve 24. maddeler ölçekten çıkartılarak 27 olan madde sayısının 23'e düştüğü görülmektedir. Ayrıca özgün ölçekte yer alan görsel/cinsel zorbalık alt boyutunun bu çalışmanın bulgularında görsel zorbalık ve cinsel zorbalık şeklinde iki ayrı alt boyutu oluşturduğu belirlenmiştir. Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formu arasında oluşan bu farklılığın var olan sosyal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği varsayılmaktadır. Benzer olarak, cinsellikle ilgili maddelerin ayrıştığı *İlişki İnançları Ölçeğinin* Türkçeye uyarlaması çalışmasında Gizir (2012), bu farklılığın cinsellik kavramının üniversite öğrencileri tarafından farklı bir gereksinim boyutu olarak değerlendirilmesinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Siber Mağduriyet Ölçeğinin güvenirlik analizleri sonucunda ulaşılan iç tutarlılık katsayılarının yanı sıra test tekrar test güvenirlik katsayıları da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu işaret etmiştir.

Çalışmanın sonuçları, üniversite öğrencileri örnekleminde yüksek geçerlilik ve güvenirliğe sahip olan bu ölçeklerin, siber zorbalık ve siber mağduriyeti birlikte ve çok boyutlu olarak ölçebilecek özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçekler paralel sorular yoluyla siber zorbalığı ve siber mağduriyeti birlikte ele almaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencileri odağında siber zorbalık ve siber mağduriyeti birlikte ele almayı hedefleyen gelecekteki araştırmalarda bu ölçeklerin kullanılması önerilmektedir. Diğer yandan, gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılar, bu ölçme araçlarından faydalanarak siber zorbalık ve siber mağduriyeti birbirinden bağımsız olarak da ele alabilirler ve sadece siber zorbalık ya da siber mağduriyet ile ilişkili değişkenleri inceleyebilirler. Sonuç olarak bu ölçekler, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde görülen siber zorbalık davranışlarını ve mağduriyetlerini inceleyen araştırmaların çeşitlenmesine katkı sunabilirler.

Türkçeye uyarlanan ölçekler, üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik merkezlerinde görev alan ruh sağlığı uzmanlarının uygulamalarına da katkı sağlayabilirler. Ölçeklerden elde edilecek veriler, üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının belirlenmesi ya da ölçeklerin alt boyutları temelinde siber zorbalığa yönelik önleyici programların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlaması yapılan Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu ve özgünlüğü ile alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırma verilerinin tek bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve sadece lisans düzeyindeki öğrencilerden elde edilmesi çalışmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. İlerleyen çalışmalarda farklı şehir, üniversite ve öğrenim düzeylerinden öğrencilerin katılımıyla daha geniş çalışma gruplarıyla çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Aparisi, D., Delgado, B., and Bo, R. M. (2024). Explanatory model of cyberbullying, cybervictimization, aggressiveness, social anxiety, and adaptation to university: a structural equation analysis. Journal of Computers in Education, 1-22.https://doi.org/10.1007/s40692-023-00308-5

Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Cıplak, S., Yılmaz, N., and Medmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychol Behav Soc Netw* 11(3), 253-261. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016

Arıcak, O. T., Kınay, H., ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 101-114.

Bayram, N., ve Saylı, M. (2013). Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 71*(1), 107-116.

Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., and Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International, 33*(5), 562-576. https://doi.org/10.1177/0143034312446976

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.

Chung, Y. J., and Shin, Y. J. (2020). Development and validation of adolescent cyberbullying scale. Korean Assoc. Learn. Center. Curric. Instruct, 20, 1453-1473. https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.23.1453

Çetin, B., Yaman, E., and Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers and Education, 57*(4), 2261-2271. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014

Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: a preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(3), 1307–1325.

Dursun, S., Gökçe, A., ve Aytaç, S. (2020). Siber zorbalık: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry, 13*(2), 465-485. https://doi.org/10.37093/ijsi.837694

Erdur-Baker, Ö., and Kavşut, F. (2007). New form of peer bullying: cyberbullying. *Eurasian J Educ Res, 27*, 31–42.

Faucher, C., Jackson, M., and Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International, 20*(14), 1-10. https://doi.org/10.1155/2014/698545

Gizir, C. A. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 37-45.

Hemphill, S. A., Kotevski, A., and Heerde, J. A. (2015). Longitudinal associations between cyberbullying perpetration and victimization and problem behavior and mental health problems in young Australians. *International Journal of Public Health, 60*(2), 227-237.

Hinduja, S., and Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.

Kee, D. M. H., Anwar, A., and Vranjes, I. (2024). Cyberbullying victimization and suicide ideation: The mediating role of psychological distress among Malaysian youth. Computers in Human Behavior, 150, 108000. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108000

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A., and Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet Behavior Predictors of Cyber-Bullying and Cyber-Victimization among Preadolescents. Deviant Behavior, 37 (4), 439–455. https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087

Kraft, E. M., and Wang, J. (2010). An exploratory study of the cyberbullying and cyberstalking experiences and factors related to victimization of students a public liberal arts college. *International Journal of Technoethcis, 1*(4), 74-91. http://dx.doi.org/10.4018/jte.2010100106

Küçük, S., İnanıcı, M. A., ve Ziyalar, N. (2017). Siber Zorbalık Ölçeği Türkçe Uyarlaması, *Adli Tıp Bülteni, 22*(3), 172-176. https://doi.org/10.17986/blm.2017331584

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lee, J., Abell, N., and Homles, J.L. (2017). Validation of measures of cyberbullying perpetration and victimization in emerging adulthood. *Research on Social Work Practice, 27*(4), 456-467. https://doi.org/10.1177/1049731515578535

Leung, A. N. M.,Wong, N., and Farver, J. M. (2018). Cyberbullying in Hong Kong Chinese students: Life satisfaction, and the moderating role of friendship qualities on cyberbullying victimization and perpetration. *Personality and Individual Differences, 133*, 7–12. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.016

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., and Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362-374. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., and Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 129–142. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129

Patchin, J. W., and Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-169. https://doi.org/10.1177/1541204006286288

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2010). *A begginner's guide to structural equation modeling*. Taylor and Francis Group.

Snakenborg, J., Van Acker, R., and Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55(*2), 88-95. https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.539454

Strohmeier, D., and Gradinger, P. (2022). Cyberbullying and Cyber Victimization as Online Risks for Children and Adolescents. European Psychologist, 27 (2), 141–150. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000479

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6), 49-74.

Tanrikulu, İ., and Erdur-Baker, Ö. (2021). Psychometric properties of a Cyberbullying Inventory for university students, *British Journal of Guidance and Counselling, 49*(3), 494-507. https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1775174

Topçu, Ç., and Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyber bullying inventory (CBI): Validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5,* 660-664. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.161

Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez,B., and Behrens, P.I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior 69*, 268-274. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression and distress*. Research Press.

Yaman, E., Eroğlu, Y., ve Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs.

Zhang, H., and Zhao, H. (2020). Dark personality traits and cyber aggression in adolescents: A moderated mediation analysis of belief in virtuous humanity and self-control. *Children and Youth Services Review, 119*(100), 1-9. https://doi.org/ 10.1016/j.childyouth.2020.105565

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

EK A: Siber Zorbalık Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve **son 30 gün içerisinde** ne sıklıkta yaptığınızı belirtmek için sağdaki sayılardan birini işaretleyiniz. Lütfen her ifade için **TEK** bir işaretleme yapınız ve hiçbir ifadeyi **BOŞ** bırakmayınız.	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Çok Sık**
1. Birisini utandırmak için cep telefonundan rahatsız edici (kötü niyetli) SMS mesajları gönderdim.	1	2	3	4	5
2. Birisini üzmek için (anlık) mesajlaşma uygulamalarında ya da sohbet odalarında onun hakkında rahatsız edici (kötü niyetli) şeyler söyledim.	1	2	3	4	5
3. Birisine zarar vermek için rahatsız edici (kötü niyetli) e-postalar gönderdim.	1	2	3	4	5
4. Birinin itibarını zedelemek için Facebook veya Instagram gibi sosyal medya platformlarında rahatsız edici (kötü niyetli) mesajlar paylaştım.	1	2	3	4	5
5. Birine e-posta ya da cep telefonu mesajı yoluyla tehditkar ifadeler göndererek birisine zarar verme girişiminde bulundum.	1	2	3	4	5
6. Birisini utandırmak için çevrimiçi ortamda onun hakkında dedikodular yaydım.	1	2	3	4	5
7. Birisine defalarca aşağılayıcı çevrimiçi mesajlar gönderdim.	1	2	3	4	5
8. Birisini utandırmak için Web sitelerinde onun hakkında defalarca rahatsız edici (kötü niyetli) şeyler söyledim.	1	2	3	4	5
9. Birisinin itibarını zedelemek için onu sıkıntıya sokacak resimlerini ya da videolarını sosyal medya platformlarında izinsiz yayınladım.	1	2	3	4	5
10. Birisini utandırmak için onu sıkıntıya sokacak resimlerini ya da videolarını (anlık) mesajlaşma uygulamalarında ya da sohbet odalarında yayınladım.	1	2	3	4	5
11. Birisine duygusal açıdan zarar vermek için çevrimiçi ortamda onun dış görünüşü ile dalga geçtim.	1	2	3	4	5
12. Birisini utandırmak için çevrimiçi ortamda onun hakkında cinsel içerikli şakalar yaptım.	1	2	3	4	5
13. Birisine zarar vermek için sohbet odasında onu engelledim.	1	2	3	4	5
14. Birisini üzmek için (anlık) mesajlaşma uygulamalarında onu engelledim.	1	2	3	4	5
15. Birisini üzmek için çevrimiçi ortamda onun oyun oynama talebini reddettim.	1	2	3	4	5
16. Birisini dışlanmış hissettirmek için onu çevrimiçi topluluk gruplarından çıkardım.	1	2	3	4	5
17. Birisini utandırmak için onun sosyal medya platformlarındaki yorumlarını görmezden geldim.	1	2	3	4	5

Sözlü/Yazılı Zorbalık: 1.-2.-3.-4.-5.-6.-7. ve 8. Maddeler
Görsel/Cinsel Zorbalık: 9.-10.-11. ve 12. Maddeler
Sosyal Dışlama: 13.-14.-15.-16. ve 17. Maddeler

Not: *Türkçeye uyarlanan "Siber Zorbalık Ölçeği" metin içi ve kaynakçada uygun atıflar verilerek, ticari hedef gözetmeyen bilimsel araştırmalar ve çalışmalar kapsamında herhangi bir izin süreci gerektirmeksizin kullanılabilir.*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

EK B: Siber Mağduriyet Ölçeği

Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve **son 30 gün içerisinde** ne sıklıkta yaptığınızı belirtmek için sağdaki sayılardan birini işaretleyiniz. Lütfen, her ifade için **TEK** bir işaretleme yapınız ve hiçbir ifadeyi **BOŞ** bırakmayınız.	**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Çok Sık**
1. Cep telefonundan beni rahatsız eden (kötü niyetli) SMS mesajları aldım.	1	2	3	4	5
2. Beni üzmek için birileri (anlık) mesajlaşma uygulamalarında ya da sohbet odalarında hakkımda rahatsız edici (kötü niyetli) şeyler söyledi.	1	2	3	4	5
3. İtibarımı zedelemek için birileri Facebook ya da Instagram gibi sosyal medya platformlarında hakkımda incitici mesajlar paylaştı.	1	2	3	4	5
4. E-posta ya da kısa mesaj yoluyla beni endişelendiren tehditkar mesajlar aldım.	1	2	3	4	5
5. Beni utandırmak için birileri çevrimiçi ortamda hakkımda dedikodular yaydı.	1	2	3	4	5
6. Birilerinden defalarca aşağılayıcı çevrimiçi mesajlar aldım.	1	2	3	4	5
7. Beni rahatsız eden kişiden durmasını istememe rağmen rahatsız edici (kötü niyetli) mesajlar ya da e-postalar almaya devam ettim.	1	2	3	4	5
8. Beni utandırmak için birileri Web sitelerinde hakkımda defalarca rahatsız edici (kötü niyetli) şeyler söyledi.	1	2	3	4	5
9. Birilerinden beni üzen kasıtlı mesajlar aldım.	1	2	3	4	5
10. İtibarımı zedelemek için birileri beni sıkıntıya sokacak fotoğraflarımı ya da videolarımı sosyal medya platformlarında iznim olmadan yayınladı.	1	2	3	4	5
11. Beni üzmek için birileri özel resimlerimi ya da videolarımı (anlık) mesajlaşma uygulamalarına ya da sohbet odalarına iznim olmadan gönderdi.	1	2	3	4	5
12. Beni utandırmak için birileri (anlık) mesajlaşma uygulamalarında ya da sohbet odalarında beni küçük düşürecek resimlerimi ya da videolarımı yayınladı.	1	2	3	4	5
13. Sohbet odalarında utanmama sebep olan istenmedik cinsel içerikli teklifler aldım.	1	2	3	4	5
14. İtibarımı zedelemek için birileri çevrimiçi ortamda benim hakkımda cinsel içerikli şakalar yaptı.	1	2	3	4	5
15. Facebook ya da Instagram gibi sosyal medya platformlarında birileri cinsel içerikli yorumlar ya da fotoğraflar yayınlayarak beni küçük düşürmeye çalıştı.	1	2	3	4	5
16. İtibarımı zedelemek için bazıları çevrimiçi ortamda hakkımda cinsel içerikli dedikodular yaydı.	1	2	3	4	5
17. E-posta ya da kısa mesaj yoluyla birileri tarafından defalarca beni rahatsız edecek cinsel içerikli şeyler gönderildi.	1	2	3	4	5
18. Beni üzmek için birileri sohbet odasında beni engelledi.	1	2	3	4	5
19. Beni üzmek için birileri (anlık) mesajlaşma ortamlarında beni engelledi.	1	2	3	4	5
20. Beni üzmek için birileri çevrimiçi ortamda birlikte oyun oynama talebimi reddetti.	1	2	3	4	5
21. Beni utandırmak için birileri sosyal medya platformlarındaki yorumlarımı görmezden geldi.	1	2	3	4	5
22. Birileri çevrimiçi topluluk üyelerinin beni dışlamalarına neden oldu.	1	2	3	4	5
23. Çevrimiçi grup etkinliği ya da sosyal topluluktan sürekli dışlandım	1	2	3	4	5

Sözlü/Yazılı Zorbalık: 1.-2.-3.-4.-5.-6.-7.-8. ve 9. Maddeler
Görsel Zorbalık: 10.-11. ve 12. Maddeler
Cinsel Zorbalık: 13.-14.-15.-16. ve 17. Maddeler
Sosyal Dışlama: 18.-19.-20.-21.-22. ve 23. Maddeler

Şimşek, M. ve Gizir, C.A. (2025). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1845-1860.
DOI. 10.51460/baebd.1610301

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1845-1860.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Not: *Türkçeye uyarlanan "Siber Zorbalık Ölçeği" metin içi ve kaynakçada uygun atıflar verilerek, ticari hedef gözetmeyen bilimsel araştırmalar ve çalışmalar kapsamında herhangi bir izin süreci gerektirmeksizin kullanılabilir.*

Şimşek, M. ve Gizir, C.A. (2025). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1845-1860.
DOI. 10.51460/baebd.1610301

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) İncelenmesi[1]

Investigation of Prospective Teachers' 21st Century Skills and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

Ahmet Efe TURAN, Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, 220303019@alparslan.edu.tr

Sevcan BASMACI, Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, 220303012@alparslan.edu.tr

İsmail DÖNMEZ, Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ismaildonmezfen@gmail.com

Geliş tarihi- *Received*: 29 Aralık 2024
Kabul tarihi- *Accepted*: 18 Nisan 2025
Yayın tarihi- *Published*: 28 Nisan 2025

[1] Bu araştırma, TÜBITAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BIDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. dönem kapsamında 1919B012319597 numaralı başvuru ile desteklenmiştir. Projede birinci yazar yürütücü, ikinci yazar proje ortağı, üçüncü yazar akademik danışman olarak görev almıştır. Araştırmacılar desteğinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür eder.
Turan, A.E., Basmacı, S., ve Dönmez, İ. (2025). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1861-1881.
DOI. 10.51460/baebd.1609098

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırma, farklı fakültelerde (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğretmen adaylarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte türü, yaş) bağlamında, "21. yüzyıl becerileri" ve "TPAB" yetkinlikleri arasındaki ilişkileri ve farklılıkları araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve TPAB Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testler (Ortalama, Standart sapma, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları hem 21. yüzyıl becerileri hem de TPAB ve alt boyutlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte türü, yaş grupları) temelinde farklılaştığını gösterdi Ayrıca 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Hem dijital hem de pedagojik-sosyal becerileri birlikte geliştiren bütüncül yaklaşımlar, öğretmen adaylarının modern eğitim ortamlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir.
Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPAB), Öğretmen eğitimi, Bağlantıcılık teorisi.

Abstract. This study aimed to investigate the relationships and differences between '21st century skills' and 'TPACK' competences of pre-service teachers in different faculties (Education, Science-Literature, Islamic Sciences) in the context of various demographic variables (gender, faculty type, age). Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The 21st Century Skills Scale and TPACK Scale were used as data collection tools. Non-parametric tests (mean, standard deviation, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) were used to analyse the data. The results of the study showed that both 21st century skills and TPACK and its sub-dimensions differed on the basis of various demographic variables (gender, faculty type, age groups) In addition, a positive and significant relationship was found between 21st century skills and TPACK. Holistic approaches that develop both digital and pedagogical-social skills together can better prepare pre-service teachers for modern educational environments.
Keywords: 21st century skills, Technological pedagogical content knowledge (TPACK), Teacher education, Connectionism theory.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction In today's rapidly evolving educational environment, there is a need for teachers to integrate 21st century skills into their teaching practices (Padmadewi, Artini, and Utami, 2020; Varghese and Musthafa, 2021. As students are increasingly expected to demonstrate competences such as critical thinking, collaboration, creativity and digital literacy (Valtonen, Hoang, Sointu, Näykki, Virtanen, Pöysä-Tarhonen, Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo and Kukkonen, 2021; Mauluddiyah, 2021), teacher education programmes should ensure that future educators are equipped with the knowledge and skills needed to develop these competencies in the classroom (Herlinawati, Marwa, Ismail, Liza and Situmorang, 2024). The underlying framework supporting this integration is 'TPACK' (Koehler, Mishra and Cain, 2017; Shafie, Majid and Ismail, 2019), which reflects the interplay between content knowledge, pedagogical understanding and technological expertise. TPACK enables teachers to meaningfully embed technology into learning environments while aligning it with sound pedagogical principles. TPACK has become important in the development of 21st century learning environments where it is an integral part of instructional design (Fahrurozi, Budiyanto and Roemintoyo 2019; Shafie et al., 2019).

Despite the increasing emphasis on 21st century skills in teacher education (Zorlu and Zorlu, 2021; Karalı and Aydemir, 2020; Bahadir, Certel, and Topuz, 2019) and TPACK framework (Taşkın-Ekici and Dereli, 2022; Çiğilli and Eryaman, 2023), research on how pre-service teachers perceive and demonstrate these competencies in different faculties and whether demographic variables such as gender, age or institutional context affect their skill levels remains limited. The extent to which 21st century skills are related to preservice teachers' TPACK competences also remains unclear. This study responds to this gap by examining the relationship between 21st century skills and TPACK among pre-service teachers in three different faculties: Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences and Faculty of Islamic Sciences. Are pre-service teachers equipped with 21st century skills and TPACK and how do these competences relate to each other across different demographics and institutional contexts? Understanding the intersection between these two frameworks may aid more effective curriculum design.

Method. This research was conducted using quantitative research method and relational survey model was applied. Quantitative research collects data by using inquiry strategies such as experiments and questionnaires (Creswell, 2003). Survey models are research approaches that aim to describe a past or still existing situation as it is. The relational survey model is a research model that aims to determine the presence and/or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2012). Survey models aim to examine the co-change occurring between at least two variables (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012).

Results. The results of this study generally show that both 21st century skills and technological pedagogical content knowledge (TPACK) and its sub-dimensions differ on the basis of various demographic variables (gender, faculty type, age groups), and there is a positive and significant relationship between 21st century skills and TPACK.

In terms of gender, it was seen that the overall score of 21st century skills and communication sub-dimension scores differed significantly in favour of women. In the other sub-dimensions of collaboration, critical thinking and creativity, no significant difference was found between genders. No

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gender difference was observed in TPACK and its sub-dimensions. This means that although women have a higher tendency on average in some 21st century skill areas (especially communication), there is no gender-based differentiation in TPACK competences.

In the comparisons made according to faculty types, significant differences were found in terms of both 21st century skills and TPACK and its sub-dimensions. It was observed that the students studying in the Faculty of Islamic Sciences generally had higher rank averages, the students of the Faculty of Science reached high averages in some dimensions, whereas the averages of the students of the Faculty of Education were lower than the other two faculties. This result shows that student profiles, programme contents and teaching approaches of different faculties can shape students' 21st century skills and TPACK levels.

When the age groups are analysed, it is seen that older age groups (especially 30-35 and 36-60 years old) have a higher tendency in the overall and sub-dimensions of 21st century skills. Similarly, it is noteworthy that perception or competence levels increase with increasing age in TPACK and its sub-dimensions. This situation suggests that with the increase in experience and professional maturity, individuals are able to develop both the skills required by the new age and their competences in the interaction of technology, pedagogy and content knowledge.

It emphasises that 21st century skills and TPACK competencies may differ according to individual (gender, age) and institutional/academic contexts (faculty type) and that these skills should be considered as elements that support each other. Therefore, strategies aiming to develop both 21st century skills and TPACK in a holistic way can be developed while planning education programmes and teacher training processes.

Discussion and Conclusion. This study aimed to investigate the relationships and differences between '21st century skills' and 'Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)' competencies among pre-service teachers by considering various demographic variables (e.g. gender, faculty type, age). The findings of this study are in line with the results of numerous previous studies on teacher education, technology integration and 21st century competences.

In this study, a high positive correlation was found between 21st century skills and TPACK skills. This is because both skill sets are based on common competences such as effective use of technology, critical thinking, creativity, collaboration and communication. TPACK skills offer the opportunity to develop these skills by integrating technology into pedagogical processes. Similarly, 21st century skills require using technology-supported learning tools in modern education. These two structures complement each other and enable individuals to create more effective teaching and learning processes. Moreover, the strong correlation between 21st century skills and TPACK in this study is in line with previous studies showing that critical thinking and collaborative working skills complement the integration of technological resources into pedagogy (Shafie et al., 2019; Yılmaz and Tanrıseven, 2019; Çiğilli and Eryaman, 2023). This intersection suggests that technology use is most effective when combined with broad cognitive and social competences. When the research findings are considered in the context of connectivism theory, the role of technology integration and the network-based nature of learning come to the fore in the development of both 21st century skills and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies, as well as variables such as age and faculty type. Connectivism theory argues that learning is not only about individual knowledge acquisition, but also that interaction with other individuals, information sources and different learning communities through technology enriches the learning experience (Goldie, 2016; Gvozdii, Litvinova and Tymchenko, 2023).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzün hızla gelişen eğitim ortamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretim uygulamalarına entegre edebilmeleri bir ihtiyaç haline gelmiştir (Padmadewi, Artini ve Utami, 2020; Varghese ve Musthafa, 2021). Öğrencilerden eleştirel düşünme, işbirliği, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi yetkinlikleri sergilemeleri giderek daha fazla önem kazandığından (Valtonen, Hoang, Sointu, Näykki, Virtanen, Pöysä-Tarhonen, Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo ve Kukkonen, 2021; Mauluddiyah, 2021), öğretmen eğitimi programları eğitimcilerinin sınıfta bu yetkinlikleri geliştirmek için gereken bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlamalıdır (Herlinawati, Marwa, Ismail, Liza ve Situmorang, 2024). Bu entegrasyonu destekleyen temel çerçeve, içerik bilgisi, pedagojik anlayış ve teknolojik uzmanlık arasındaki etkileşimi yansıtan "TPAB"dır. (Koehler, Mishra ve Cain, 2017; Shafie, Majid ve Ismail, 2019). TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik ilkelerle uyumlu hale getirirken öğrenme ortamlarına anlamlı bir şekilde kullanmalarını sağlar. TPAB, 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde önemli hale gelmiştir (Fahrurozi, Budiyanto ve Roemintoyo 2019; Shafie vd., 2019).

Öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerine (Zorlu ve Zorlu, 2021; Karalı ve Aydemir, 2020; Bahadir, Certel ve Topuz, 2019) ve TPAB'a yapılan vurgunun artmasına rağmen (Taşkın-Ekici ve Dereli, 2022; Çiğilli ve Eryaman, 2023), öğretmen adaylarının farklı fakültelerde bu yeterlikleri nasıl algıladıkları ve cinsiyet, yaş veya kurumsal bağlam gibi demografik değişkenlerin beceri düzeylerini etkileyip etkilemediği konusunda araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışma, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi olmak üzere üç farklı fakültedeki öğretmen adayları arasında 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu boşluğa yanıt vermektedir. Öğretmen adayları 21. yüzyıl becerileri ve TPAB ile donatılmış mıdır ve bu yetkinlikler farklı demografik özellikler ve kurumsal bağlamlarda birbirleriyle nasıl ilişkilidir? Bu iki çerçeve arasındaki kesişimi anlamak etkili öğretim programı tasarımına yardımcı olabilir.

Literatür incelemesi

21. yüzyıl becerileri



Şekil 1. 21. Yüzyıl becerileri (Partnership for 21st Century Learning, (2007).

21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, iş dünyasında daha rekabetçi hale gelirler. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler, işyerinde başarılı olma şansını artırır. Yaratıcılık becerileri, yeni fikirlerin üretilmesine yardımcı olur. Bu, iş dünyasında ve kişisel projelerde

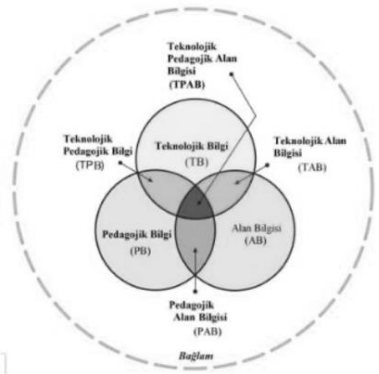
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

faydalıdır. Öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirir. İletişim becerilerini geliştirir, iyi iletişim becerilerine sahip bireyler, diğerleriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurabilirler. İş birliği ve ekip çalışması, sorumluluk paylaşma ve başkalarına saygı gösterme yeteneklerini geliştirir. Girişimcilik becerileri, fırsatları tanıma, risk alma ve kendi işlerini kurma veya yeni projelere liderlik etme yeteneğini geliştirir. 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, kendi yeteneklerine ve potansiyellerine daha fazla inanç geliştirirler. Bu, kişisel büyüme ve başarı için önemlidir (Partnership for 21st Century Learning, 2007).

Öğretmen eğitimi bağlamında, bu becerilerin öğretmen adayları için gelecekteki pedagojik uygulamalarını şekillendirmede önem kazanmıştır. Birçok çalışma, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılanan yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Örneğin, Erdoğan ve Eker (2020) ile Gömleksiz, Sinan ve Doğan (2019), öğretmen adaylarının, cinsiyet veya sınıf düzeyi gibi demografik faktörlerden bağımsız olduğunu, genellikle yüksek düzeyde yeterlilik algısı bildirdiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Buldur ve Sarı (2023) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl yetkinliklerine ilişkin güçlü bir farkındalık sergilediklerini ancak demografik değişkenler arasında önemli bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Diğer araştırmacılar, 21. yüzyıl becerileri ile diğer eğitim yapıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yılmaz ve Tanrıseven (2019), 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile pedagojik yetkinlikler arasında pozitif bir korelasyon olduğunu bildirmiştir. Buna ek olarak, Orhan-Göksu ve Kurt (2017), öğrenen ve öğretmen odaklı 21. yüzyıl becerilerinin birbirini yordadığını ifade etmiştir. Bu becerileri tek tek ya da genel pedagojik etkililikle ilişkili olarak inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli kurumsal ve demografik bağlamlarda nasıl ilişkili olduğunu anlama konusunda bir boşluk bulunmaktadır.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

TPAB, teknoloji pedagoji ve alanın birleşiminin ötesinde gelişmekte olan bir bilgi türüdür (Koehler, Mishra ve Cain, 2017; Timur ve Taşar 2011). TPAB, eğitimcilerin, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve öğretmelerini sağlamak için teknolojiyi nasıl entegre edeceklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu bilgi türü, öğretim yöntemlerini, öğretim materyallerini ve öğrenci değerlendirmelerini geliştirmek için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmayı hedefler.



Şekil 2. TPAB modeli (Koehler, Mishra ve Cain, 2017).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 2. öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi türlerini açıklayan TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) modelini göstermektedir. Modelde üç temel bilgi alanı yer alır: Alan Bilgisi (AB), öğretmenin kendi branşına dair içerik bilgisini; Pedagojik Bilgi (PB), etkili öğretme ve öğrenme yöntemlerini; Teknolojik Bilgi (TB) ise eğitim teknolojilerini kullanma becerisini ifade eder. Bu üç bilgi alanının kesişimleri, öğretmenin pedagojik bilgiyi branşına nasıl uyarladığını (PAB), teknolojiyi pedagojik amaçlarla nasıl kullandığını (TPB) ve teknolojiyi alan bilgisini desteklemek için nasıl entegre ettiğini (TAB) gösterir. Üçünün kesişim noktasında yer alan TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi), öğretmenin neyi, nasıl ve hangi teknolojilerle etkili şekilde öğretebildiğini temsil eder. Modelin çevresini saran bağlam (bağlam çemberi), öğretimin yapılacağı ortamın sosyal, kültürel ve fiziksel koşullarını ifade eder (Koehler, Mishra ve Cain, 2017; Timur ve Taşar, 2011; Önal, 2016).

TPAB ile ilgili alanyazın incelendiğinde üç tema etrafında değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri temasında; Timur ve Taşar (2011), Kaya ve Yılayaz (2013), Önal (2016) ve Bağdiken ve Akgündüz (2018) yaptığı çalışmalar TPAB değerlendirme araçlarını Türkiye bağlamında doğrulamıştır. TPAB becerilerinin güvenilir bir şekilde ölçülebileceğini göstermiştir. Bulgular, birçok öğretmen adayının orta ila yüksek düzeyde TPAB'a sahip olduğunu, ancak fakülte, yaş veya dijital etkileşim bağlı olarak farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Çar ve Aydos, 2022; Alpaslan, Ulubey, ve Ata, 2021). Bağlamsal faktörlerin TPAB üzerindeki etkisi temasında; fakülte türü, öğretim deneyimi ve teknoloji kullanım alışkanlıklarının TPAB düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Bal ve Karademir, 2013; Taşkın-Ekici ve Dereli, 2022). TPAB ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki etkileşim temasında; TPAB'ın sadece bağımsız bir yetkinlik olmadığını, 21. yüzyıl öğretmen becerileriyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Çiğilli ve Eryaman (2023), yüksek düzeyde 21. yüzyıl yeterliklerine sahip öğretmenlerin, özellikle teknoloji entegrasyonunda daha güçlü TPAB güveni bildirme eğiliminde olduklarını bulmuştur.

Teorik çerçeve

Bağlantıcılık, insanlar ve bilgi arasındaki bağlantıların önemini vurgulayan bir ağ öğrenme teorisidir (Thota, 2015; Goldie, 2016). Öğrenmenin bireysel bilgi edinimi ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda diğer bireylerin teknoloji ile olan bağlantı ve etkileşimlerden kaynaklandığını ifade eder (Gvozdii, Litvinova ve Tymchenko, 2023). Bağlantıcılık, öğrencilerin eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, yenilikçilik, öz-yönelim, küresel yerel bağlantılar kurma ve teknolojiyi öğrenme için bir araç olarak kullanma gibi 21. yüzyıl öğretimi ve öğrenimi için gerekli olan temel yeterlilikleri geliştirmelerine olanak tanır (Dziubaniuk, Ivanova-Gongne ve Nyholm 2023). Bu teori, öğrenmeyi teknoloji ve sosyalleşmeden etkilenen ağa bağlı bir olgu ve öğrenmeyi bir örüntü tanıma süreci olarak gören kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Gvozdii vd., 2023). Bağlantıcılık teorisi, internetin ve dijital teknolojilerin öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolünü benimsediği için özellikle çevrimiçi ve uzaktan eğitim bağlamıyla ilgilidir (Goldie, 2016). Teknolojiyi bir öğrenme aracı olarak kullanma, bilgi edinme ve işbirliğini desteklemek için çevrimiçi platformlardan, sosyal ağlardan ve diğer dijital kaynaklardan yararlanmanın önemini vurgular (Amakhina, Dmitrieva, Sazonova ve Timokhina (2022). Bağlantıcılık aynı zamanda öğretme ve öğrenmede teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisinin entegrasyonuna atıfta bulunan "TPAB" kavramıyla da uyumlu olabilir. Eğitimciler, teknolojinin öğrenme sürecini nasıl geliştirebileceğini anlayarak ve dijital araç ve kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanarak 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkileşimli öğrenme deneyimleri yaratabilirler (Thota, 2015). Bu çalışma,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

demografik faktörlerin öğretmen yetkinlikleriyle ilişkisini bağlantıcılık teorisi bağlamında inceleyerek, araştırmada teorik bir çerçeve sağlamaktadır.

Araştırmanın önemi

Öğretmen eğitimi 21. yüzyılın taleplerini karşılayacak şekilde geliştikçe, geleceğin öğretmenlerinin temel öğretim yetkinliklerini, özellikle de 21. yüzyıl becerilerini ve TPAB nasıl algıladıklarını ve geliştirdiklerini açıklayan ampirik kanıtlara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Önceki çalışmalar bu yapıları ayrı ayrı ele almış olsa da çok azı bunların çeşitli akademik ve demografik bağlamlar içindeki karşılıklı ilişkilerini araştırmıştır. Araştırma farklı fakültelerdeki (Eğitim, Fen-Edebiyat ve İslami İlimler) öğretmen adaylarının kendilerini 21. yüzyıl becerileri ve TPAB konusunda yetkinliklerini cinsiyet, yaş ve kurumsal bağlama göre nasıl değiştiğini analiz ederek öğretmenlerin hazır bulunuşluğunu anlamaya çalışmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının kendilerini daha fazla ya da daha az yetkin hissettikleri alanları belirleyerek, hem 21. yüzyıl beceri gelişimini hem de teknoloji destekli pedagojiyi öğretmen eğitimi öğretim programı tasarımına yardımcı olabilir. Çalışma farklı akademik programların bu yetkinliklerin gelişimini nasıl desteklediğini ya da sınırladığını karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Bu da fakültelerin pedagojik odaklarını ve eğitim stratejilerini yeniden değerlendirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının "21. yüzyıl becerileri" ile "TPAB" yeterliklerini çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte türü, yaş grupları) açısından incelemektir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarında (işbirliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim) anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak.
- Farklı fakülte türlerinde (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarının nasıl farklılaştığını incelemek.
- Yaş gruplarına (18-23, 24-29, 30-35, 36-60 yaş) göre 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.
- Cinsiyete göre TPAB ve alt boyutlarında (Pedagojik Bilgi, Teknolojik Bilgi, Alan Bilgisi, Pedagojik-Alan Bilgisi Etkileşimi, Teknolojik-Pedagojik Bilgi Etkileşimi, Alan-Teknolojik Bilgi Etkileşimi, Pedagojik-Teknolojik-Alan Bilgisi Etkileşimi) farklılık olup olmadığını incelemek.
- Farklı fakülte türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının TPAB ve alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak.
- Yaş gruplarına göre TPAB ve alt boyutlarındaki farklılıkları ortaya koymak.
- Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki yapı arasındaki korelasyonun yönünü ve büyüklüğünü belirlemek.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar deney ve anket gibi sorgulama stratejilerini kullanarak veri toplar (Creswell, 2003). Tarama

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

modelleri, en az iki değişken arasında meydana gelen birlikte değişimi incelemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2012).

Veri toplama araçları

Bu araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

- *Kişisel Bilgi Formu:* Yaş, cinsiyet, üniversite, fakülte türüne ilişkin verileri toplamak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
- *21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği*: Ölçeğin orijinal, Kelley, Knowles, Han, ve Sung (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Gür, Güler, Genç, Cabbar ve Karamete, (2023) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 25 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçeğin uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Analizler sonucunda, ölçeğin uyum indekslerinin X^2/sd (CMIN/DF) = 1.842, GFI = .864, AGFI = .834, CFI = .928, IFI = .929, RMSEA = .059 olduğu ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- *21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği*: Orijinal ölçek Valtonen, Sointu, Kukkonen, Kontkanen, Lambert, ve Mäkitalo-Siegl, (2017) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Alpaslan, Ulubey, ve Ata, (2021) tarafından yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri odaklı TPAB ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliğini test etmiş olup, uyum indeksleri. $\chi 2$ (644) = 1131.07, RMSEA= .047 (CI: 042, .052), CFI= .98 ve TLI= .98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi, geçerlilik ve güvenilirliği için ise Rasch analizi yapılmıştır. TPAB için Rasch kişi ve madde güvenirlik katsayıları .90 civarındadır. Rasch analizi, infit ve outfit ortalama değerlerinin kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu göstermiştir. Pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik ve pedagojik bilgi etkileşimi, alan ve teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi, boyutu olmak üzere 38 maddeden oluşmaktadır.

Veri analizi

Bu araştırmada "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. "21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği"nin güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Tablo 1.'de ölçeklerin homojenlik testi sonuçları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov değeri (p<.05) hesaplanmıştır. Veri dağılımları normallik şartını sağlamamıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin de istenen değerler (-2.0 ve +2.0) arasında olmadığından non-parametrik testleri tercih edilmiştir.

Tablo 1.
Homojenlik testi

	Kolmogorov-Smirnov değeri	Çarpıklık	Basıklık
21. yy Becerileri Ölçeği	.00	-1.062	2.073
21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği	.00	-.753	-.388

Cinsiyetin 21. Yüzyıl becerileri ve TPAB becerileri ölçeği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi, fakülte türüne ilişkin 21. Yüzyıl becerileri ve TPAB becerileri ölçeği üzerindeki

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

etkilerini karşılaştırmak için Kruskal Wallis kullanılmıştır. 21. Yüzyıl becerileri ve TPAB arasındaki ilişkiyi incelemek için spearman katsayılar çarpımı kullanılmıştır. Veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada amaçsal örneklem türü kullanılmıştır. Amaçsal örneklem seçiminde bilgilerinin olduğu varsayılan, durumun detaylı incelenmesi amacıyla tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç – Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmanın örneklemini öğretmenlik eğitimi alan üniversite öğrencileri oluşmaktadır. Örneklemde eğitim fakültesi öğrencileri, fen-edebiyat fakültesi formasyon öğrencileri ve İslami ilimler fakültesi din kültürü ve ahlak bilgisi öğrencileri oluşturmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu üzerinden yapılan incelemede Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, bu öğrencilerin toplam sayısının 50000 civarı olduğu tahmin edilmektedir (Yökatlas, 2024). Örneklem büyüklüğü için istatistiksel olarak GPower kullanılarak bir güç analizi kullanılmıştır. Orta etki büyüklüğü (f = 0.25), .05 alfa düzeyi ve Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri için .80 güç temel alınarak gerekli minimum örneklem 314 olarak hesaplanmıştır. Nihai örneklem (N = 715) bu gerekliliği aşmaktadır. Çalışmanın etkileri tespit etmek için yeterli güce sahip olduğunu doğrulamaktadır. Katılımcının %65.8'si (f=471) Muş Üniversitesi'nden oluşmaktadır. %34.1'i (f=244) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yer almaktadır. Katılımcıların %79.0'u (f=565) Eğitim Fakültesi'ne eğitim görmektedir. Fen-edebiyat Fakültesi, %3.1 (f=22)'i eğitim görmektedir. İslam Fakültesi ise %17.9 (f=128) ile ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların % 56.5'i (f=404) kadın, % 43.5'i (f=311) erkek oluşturmaktadır. %60.6'sı (f=433) 18-23 yaş grubunda kişi oluşturmaktadır. %28.4'ü (f=203) 24-29 yaş grubu oluşturmaktadır. %7.8'i (f=56) 30-35 yaş grubu oluşturmaktadır. %3.2'si ise (f=23) 36-60 yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır.

Etik hususlar

Katılımcılar gönüllülük esasına ve etik ilkeler doğrultusunda çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Ayrıca Muş Alparslan üniversitenin etik kurulundan 03.06.2024 tarihli ve 8/72 sayılı rapor ile etik izni alınmıştır. Çalışma için kullanılan veriler yüz yüze ve online toplanmıştır.

Bulgular

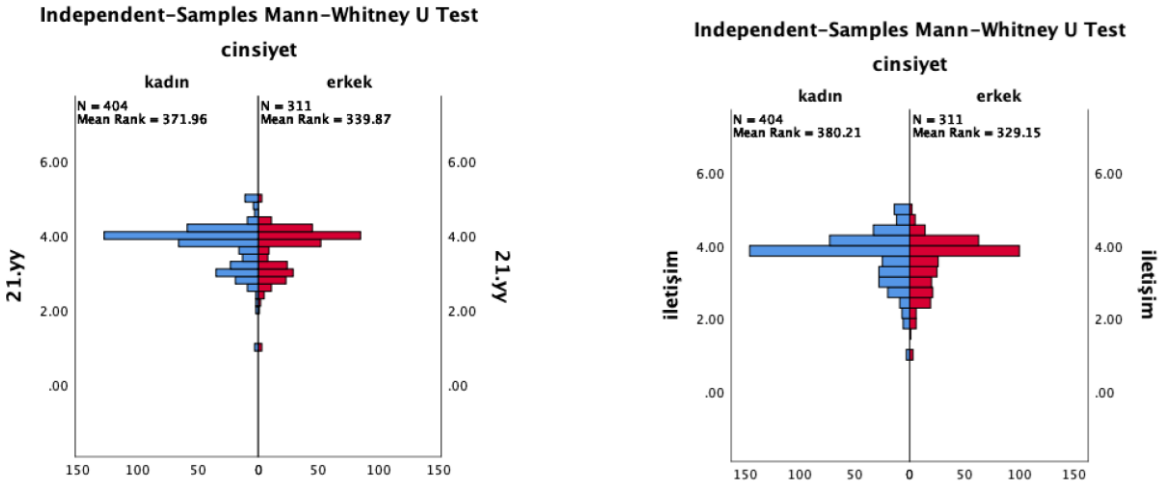
Tablo 1.
Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	N	U	*Z*	*p*
21. yüzyıl	715	57,183.000	-2.061	.039
-İşbirliği	715	61,767.500	-0.389	.697
-Eleştirel düşünme	715	57,517.000	-1.942	.052
-Yaratıcılık	715	59,220.000	-1.322	.186
-İletişim	715	53,848.500	-3.289	.001

U = Mann-Whitney U değeri; Z = Standartlaştırılmış test istatistiği; p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1'de Mann–Whitney U testi sonuçlarına göre, 21. yüzyıl puanlarının dağılımları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (U = 57,183.00, *Z* = -2.061, *p<.05*). Benzer şekilde, "İletişim" alt boyutunda puanlarının dağılımları da cinsiyete göre farklılaşmıştır (U = 53,848.50, Z =-3.289, *p*<.05). Buna karşılık, "İşbirliği" (U = 61,767.50, Z =-0.389, *p*>.05), "Eleştirel düşünme" (U = 57,517.00, Z =-1.942, *p*>.05) ve "Yaratıcılık" (U = 59,220.00, Z =-1.322, *p*>.05) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.



Şekil 3. 21.Yy becerileri (a) ve iletişim boyutu (b) hakkında Mean Rank değerleri

Şekil 3.'de Mann–Whitney U testi ile cinsiyetin 21. yüzyıl ve İletişim alt boyutu puanları üzerinde farklılık incelenmiştir. Kadınlar (solda, mavi renk) ve erkek (sağda, kırmızı renk) gruplarını karşılaştırılmış, grup ortalama sıralarını ve puan dağılımlarını gösterilmiştir. 21. yüzyıl değişkeni için, kadın grubunun ortalama sıralama puanının (Mean Rank = 371.96) erkek grubunun ortalama sıralama puanından (Mean Rank = 339.87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kadınların 21. yüzyıl becerileri puanlarına dair sıralamasının erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini (daha yüksek bir eğilimde olduğunun) işaret etmektedir. İletişim alt boyutu için kadın katılımcıların ortalama sıralaması (Mean Rank = 380.21) erkek katılımcılara göre (Mean Rank = 329.15) daha yüksektir. Bu da kadınların iletişim becerileri puanlarının sıralamada erkeklerden anlamlı derecede farklılaştığı (kadınların lehine) göstermektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis Test Sonuçları

Değişken	**Fakülte**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Kruskal-Wallis H**	**sd**	***p***
21. yüzyıl	Eğitim	565	328.04	57.387	2	.000
	Fen-Edebiyat	22	503.16			
	İslami İlimler	128	465.29			
	Toplam	715				
İşbirliği	Eğitim	565	334.05	36.929	2	.000
	Fen-Edebiyat	22	445.89			
	İslami İlimler	128	448.61			
	Toplam	715				
Eleştirel düşünme	Eğitim	565	328.07	56.992	2	.000
	Fen-Edebiyat	22	488.68			
	İslami İlimler	128	467.66			
	Toplam	715				
Yaratıcılık	Eğitim	565	338.81	24.819	2	.000
	Fen-Edebiyat	22	476.84			
	İslami İlimler	128	422.29			
	Toplam	715				
İletişim	Eğitim	565	332.18	46.588	2	.000
	Fen-Edebiyat	22	538.36			
	İslami İlimler	128	440.96			
	Toplam	715				

sd = serbestlik derecesi, p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Tablo 2'de Kruskal–Wallis test sonuçlarına göre, farklı fakültelerde (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri (genel puan) ve alt boyutlarında (işbirliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim) anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Özellikle Fen ve İslami İlimler fakültesindeki öğrencilerin sıralama ortalamalarının, Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Farklı Yaş Gruplarına Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis Test Sonuçları

Değişken	Yaş Grub(yıl)	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	sd	*p*
21. yüzyıl	18-23	42	352.76	25.418	3	.000
	24-29	203	326.96			
	30-35	56	451.96			
	36-60	23	486.15			
İşbirliği	18-23	432	345.87	10.920	3	.012
	24-29	203	355.28			
	30-35	56	417.49			
	36-60	23	449.48			
Eleştirel düşünme	18-23	432	348.15	25.053	3	.000
	24-29	203	335.36			
	30-35	56	468.54			
	36-60	23	458.24			
Yaratıcılık	18-23	432	360.27	10.704	3	.013
	24-29	203	328.62			
	30-35	56	412.99			
	36-60	23	425.26			
İletişim	18-23	432	356.08	20.466	3	.000
	24-29	203	325.29			
	30-35	56	442.89			
	36-60	23	460.61			

sd = serbestlik derecesi, p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Tablo 3.'de Kruskal–Wallis testi sonuçlarına göre, yaş grupları (18-23, 24-29, 30-35, 36-60 yaş) arasında 21. yüzyıl becerileri genel puanı ve alt boyutlar olan işbirliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim puanları bakımından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p< .05$). Özellikle 30-35 ve 36-60 yaş gruplarının sıra ortalamalarının, 18-23 ve 24-29 yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, ileri yaş gruplarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarında daha yüksek bir eğilime sahip olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.
TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	N	U	*Z*	*P*
TPAB	701	60,116.000	0.086	.932
Pedagojik Bilgi	701	56,601.500	1.412	.158
Teknolojik Bilgi	701	56,693.000	1.381	.167
Alan Bilgisi	701	61,548.000	0.455	.649
Pedagojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	701	58,218.500	0.802	.422
Teknolojik ve Pedagojik Bilgi Etkileşimi	701	63,839.500	1.320	.187
Alan ve Teknolojik Bilgi Etkileşimi	701	62,869.500	0.955	.340
Pedagojik, Teknolojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	701	58,116.500	0.841	.401

U = Mann–Whitney U değeri; Z = standardize test istatistiği; p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4. Mann–Whitney U testi sonuçlarına göre TPAB ve alt boyutlarına ilişkin puanlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Bu bulgu, katılımcıların pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimlerine dayalı becerilerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 5.
Farklı Yaş Gruplarına Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Yaş Grubu (yıl)	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	sd	*p*
TPAB	18-23	426	342.07	25.202	3	.000
	24-29	196	326.93			
	30-35	56	467.32			
	36-60	22	426.34			
Pedagojik Bilgi	18-23	426	341.12	16.707	3	.001
	24-29	196	336.05			
	30-35	56	442.43			
	36-60	22	426.84			
Teknolojik Bilgi	18-23	426	341.82	10.579	3	.014
	24-29	196	341.80			
	30-35	56	413.90			
	36-60	22	434.70			
Alan Bilgisi	18-23	426	334.52	17.433	3	.001
	24-29	196	352.77			
	30-35	56	451.75			
	36-60	22	382.09			
Pedagojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	18-23	426	341.94	15.443	3	.001
	24-29	196	335.85			
	30-35	56	441.21			
	36-60	22	415.77			
Teknolojik ve Pedagojik Bilgi Etkileşimi	18-23	426	340.44	16.433	3	.001
	24-29	196	340.93			
	30-35	56	454.03			
	36-60	22	367.09			
Alan ve Teknolojik Bilgi Etkileşimi	18-23	426	357.66	11.500	3	.009
	24-29	196	315.81			
	30-35	56	386.63			
	36-60	22	428.91			
Pedagojik, Teknolojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	18-23	426	343.50	24.304	3	.000
	24-29	196	326.97			
	30-35	56	472.44			
	36-60	22	385.27			

sd = serbestlik derecesi, p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 5. Kruskal–Wallis testi sonuçları, farklı yaş grupları arasında TPAB ve alt boyutlarındaki puanlarda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Özellikle 30-35 yaş grubunun, genel olarak daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcıların yaş ilerledikçe teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi etkileşimlerine yönelik algı veya yeterlik düzeylerinde artış olabileceğini göstermektedir.

Tablo 6.
Farklı Fakülte Türlerine Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	sd	*p*
TPAB	Eğitim	554	335.94	64.466	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	119.00			
	İslami İlimler	126	455.88			
	Toplam	701				
Pedagojik Bilgi	Eğitim	554	335.42	28.898	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	261.60			
	İslami İlimler	126	434.42			
	Toplam	701				
Teknolojik Bilgi	Eğitim	554	339.16	37.133	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	180.21			
	İslami İlimler	126	431.50			
	Toplam	701				
Alan Bilgisi	Eğitim	554	341.35	44.164	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	136.07			
	İslami İlimler	126	429.26			
	Toplam	701				
Pedagojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	Eğitim	554	337.37	31.508	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	222.31			
	İslami İlimler	126	432.36			
	Toplam	701				
Teknolojik ve Pedagojik Bilgi Etkileşimi	Eğitim	554	337.29	55.973	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	132.90			
	İslami İlimler	126	447.63			
	Toplam	701				
Alan ve Teknolojik Bilgi Etkileşimi	Eğitim	554	343.31	37.063	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	145.21			
	İslami İlimler	126	419.09			
	Toplam	701				
Pedagojik, Teknolojik ve Alan Bilgisi Etkileşimi	Eğitim	554	340.60	44.592	2	.000
	Fen-Edebiyat	21	140.05			
	İslami İlimler	126	431.90			
	Toplam	701				

sd = serbestlik derecesi, p = iki yönlü anlamlılık düzeyi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.'da Kruskal–Wallis testi sonuçları, farklı fakülte türleri (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) arasında TPAB ve tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (p<.05). İslami İlimler fakültesi öğrencilerinin sıra ortalamalarının çoğu boyutta daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, fakülte türünün öğrencilerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi etkileşim algılarını ve becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

21.yy becerileri ile TPAB arasında ilişkinin incelenmesi

Tablo 7.
21.yy becerileri ile TPAB arasında ilişki

		21. yüzyıl becerileri	**TPAB**
21. yüzyıl becerileri	Correlation Coefficient	1.000	.598**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	715	701
TPAB	Correlation Coefficient	.598**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	701	701

21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Spearman sıra korelasyon katsayısı (rho), bu iki değişken arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (r = .60, p <.01). Bu sonuç, 21. yüzyıl becerileri düzeyi yüksek olan bireylerin TPAB düzeylerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırma, farklı fakültelerde (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğretmen adaylarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte türü, yaş) bağlamında, "21. yüzyıl becerileri" ve "TPAB" yetkinlikleri arasındaki ilişkileri ve farklılıkları araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, amaçlar doğrultusunda ilgili literatürde tartışılmıştır.

"Cinsiyete göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarında (işbirliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim) anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak" alt amacı doğrultusunda; 21. yüzyıl becerileri ve iletişim alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gömleksiz ve arkadaşları (2019) araştırmalarında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algı düzeylerinin demografik açıdan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, kadınların toplumsal rollerinin, empati ve duygusal ifade gibi iletişim becerilerini daha fazla geliştirmelerine etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

"Farklı fakülte türlerinde (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarının nasıl farklılaştığını incelemek" alt amacı doğrultusunda; farklı fakültelerden (Eğitim, Fen-Edebiyat, İslami İlimler) öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl ve alt boyutları (İşbirliği, Eleştirel düşünme, Yaratıcılık, İletişim) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Orhan-Göksu ve Kurt (2017), çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları üniversite, bölüm ve üniversite-bölüm değişkenleri açısından farklılaşmadığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada Fen-Edebiyat ve İslami İlimler fakültesindeki öğrencilerin sıralama ortalamalarının, Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum, belirli fakültelerde bu beceri ve yetkinliklere daha etkili bir şekilde öncelik veren öğretim programı yapısı veya öğretim yaklaşımlarındaki farklılıkları kaynaklanıyor olabilir.

"Yaş gruplarına (18-23, 24-29, 30-35, 36-60 yaş) göre 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek." alt amacı doğrultusunda; yaşça büyük öğrenciler (30-60) tüm boyutlarda daha yüksek düzeyde 21. yüzyıl becerileri sergilemiştir. Erdoğan ve Eker (2020), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin demografik değişkenler bakımından anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırmada yaşça büyük öğretmen adaylarının 21. yüzyıl yetkinliklerini daha yüksek olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu da birikmiş deneyimleri, farklı öğrenme ortam/topluluklarına maruz kalmayı ya da artan dijital farkındalığı işaret edebilir.

"Cinsiyete göre TPAB ve alt boyutlarında (Pedagojik Bilgi, Teknolojik Bilgi, Alan Bilgisi, Pedagojik-Alan Bilgisi Etkileşimi, Teknolojik-Pedagojik Bilgi Etkileşimi, Alan-Teknolojik Bilgi Etkileşimi, Pedagojik-Teknolojik-Alan Bilgisi Etkileşimi) farklılık olup olmadığını incelemek." alt amacı doğrultusunda; TPAB ve alt boyutlarda cinsiyet bağlamında bir değişim gözlemlenmemiştir. Çar ve Aydos (2022) araştırmalarında, öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir. Bu araştırmada eğitim ortamlarında sağlanan eşit fırsatlar, kadın ve erkek katılımcıların benzer düzeyde bilgi ve beceri kazanmasına olanak tanımış olabilir. Ayrıca, teknoloji kullanımı ve pedagojik alan bilgisi etkileşimleri, bireysel yetenek ve öğrenme istekliliği ile şekillendiği için cinsiyet farklılıklarının etkisi sınırlı kalabilir. Genel olarak TPAB'de cinsiyet farklılığı bulunmazken, kadınlar iletişimle ilgili 21. yüzyıl becerilerinde önemli ölçüde daha yüksek puan almıştı. Bu durum, önceki literatürde de belirttiği gibi, sosyalleşmiş cinsiyet rollerine ve iletişim eğitimi farklılıklarına işaret ediyor olabilir.

"Farklı fakülte türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının TPAB ve alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak." Alt amacı doğrultusunda; fakülteler arasında farklılaşma tespit edilmiştir. Önceki araştırmalar, öğretmenlerin TPAB konusundaki yeterliliklerinin, yansıtıcı uygulamayı, yenilikçi öğretim stratejilerine maruz kalmayı ve dijital araçlarla uygulamalı deneyimi teşvik eden dikkatlice tasarlanmış öğretmen eğitimi programları aracılığıyla geliştirildiğinin altını çizmektedir (Baran ve Canbazoğlu-Bilici, 2015; Bağdiken ve Akgündüz, 2018; Şimşek, 2023). TPAB ve alt boyutlarında fakülteler arasında bir sıralama gözlenmesi, her fakültenin eğitim programlarının ve teknoloji entegrasyonuna verdiği önemin farklı olmasından kaynaklanabilir. İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin TPAB puanlarının daha yüksek olmasının nedeni, pedagojik alan bilgisi ile teknoloji kullanımını birleştiren özel uygulamalara daha fazla odaklanmaları olabilir. Eğitim Fakültesi, öğretim becerilerine ağırlık verirken teknoloji entegrasyonuna yönelik fırsatları daha sınırlı tutabilir. Fen-Edebiyat Fakültesi ise genellikle alan bilgisine odaklandığından, TPAB bağlamında daha düşük bir sıralamada yer alabilir. Fakülteler karşılaştırıldığında, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin hem 21. yüzyıl becerileri hem de TPAB alt boyutlarında daha yüksek ortalama tespit edildi. Bu durum, öğretim yöntemlerindeki farklılıklara, yansıtıcı veya disiplinler arası öğrenmeye yapılan öğretim programına veya pedagojik yeniliklere daha fazla maruz kalınmasına bağlanabilir. Buna karşılık, Eğitim Fakültesi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencileri nispeten daha düşük puanlar almıştır. Bu da daha geleneksel bir öğretimi veya pedagojik uygulamada teknolojik entegrasyona daha az vurgu yapılmasını yansıtabilir. Bu bulgu Kaya ve Yılayaz (2013)'un, günümüzde yenilikçi bir eğitim fakültesinin teknolojiyi öğretmen eğitim programlarına entegresinin etkili bir şekilde planlaması ve bu planı sürekli değişime açık tutması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Yaş gruplarına göre TPAB ve alt boyutlarındaki farklılıkları ortaya koymak." alt amacı doğrultusunda; TPAB ve alt boyutlarının yaş seviyesi arttıkça yüksek düzeyde rapor edilme eğiliminde olması, deneyim ve bilgi birikiminin artışıyla ilişkilidir. Daha ileri yaş gruplarındaki bireyler, öğretim yöntemleri ve teknoloji entegrasyonu konusunda daha fazla fırsat ve deneyim kazanır. Ayrıca, yaşla birlikte mesleki olgunluk ve öz-yönelimli öğrenme eğilimlerinin artması, pedagojik ve teknolojik yeterlik algılarını olumlu yönde etkiler. Bu bireyler, özellikle karmaşık bilgileri birleştirme ve teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre etme konusunda daha yüksek bir farkındalık ve özgüvene sahiptir. Grup içi varyasyon açısından, daha büyük yaş grupları (30-35 ve 36-60) sadece toplam puanlarda değil, aynı zamanda yaratıcılık ve TPAB entegrasyon becerileri gibi boyutlarda da daha geniş bir yüksek puan dağılımı sergilemiştir. Öğretim deneyiminin, zaman içinde dijital etkileşimi veya daha yüksek öz yeterliliğin bu modele katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir.

"Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki yapı arasındaki korelasyonun yönünü ve büyüklüğünü belirlemek" alt amacı doğrultusunda; 21. yüzyıl becerileri ile TPAB becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Bunun nedeni, her iki beceri setinin de teknolojiyi etkin kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim gibi ortak yeterliklere dayanmasıdır. TPAB becerileri, teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre ederek bu becerileri geliştirme imkânı sunar. Benzer şekilde, 21. yüzyıl becerileri, modern eğitimde teknoloji destekli öğrenme araçlarını kullanmayı gerektirir. Bu iki yapı, birbirini tamamlayarak bireylerin daha etkili öğretim ve öğrenme süreçleri oluşturmasını sağlar. Ayrıca, bu araştırmada 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasında tespit edilen güçlü korelasyon, eleştirel düşünme ve işbirliği içinde çalışma becerisinin teknolojik kaynakların pedagojiye entegrasyonunu tamamladığını gösteren önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Shafie vd., 2019; Yılmaz ve Tanrıseven, 2019; Çiğilli ve Eryaman, 2023). Bu kesişim, teknoloji kullanımının geniş bilişsel ve sosyal yetkinliklerle birleştiğinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmenler güçlü 21. yüzyıl becerilerine sahip olduklarında, aktif problem çözmeyi teşvik etmek, kaynak paylaşımı için küresel bilgi ağlarından yararlanmak ve uyarlanabilirlik ve yeniliğe değer veren bir sınıf kültürünü teşvik etmek için dijital platformları kullanmaya daha yatkındırlar (Korucu, Usta ve Atun, 2017; Bal ve Karademir, 2013).

Araştırma bulguları bağlantıcılık teorisi bağlamında ele alındığında, hem 21. yüzyıl becerilerinin hem de TPAB yeterliklerinin gelişiminde yaş, fakülte türü gibi değişkenlerin yanı sıra teknoloji entegrasyonunun rolü ve öğrenmenin ağ temelli doğası ön plana çıkmaktadır. Bağlantıcılık teorisi, öğrenmenin sadece bireysel bilgi ediniminden ibaret olmadığı, aynı zamanda teknoloji aracılığıyla diğer bireylerle, bilgi kaynaklarıyla ve farklı öğrenme topluluklarıyla etkileşimin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini savunur (Goldie, 2016; Gvozdii vd., 2023). Bağlantıcılık, bilginin farklı ağlar, disiplinler ve kültürel bağlamlar üzerinden edinildiğini savunduğundan, bu farklı fakültelerin sunduğu ağlar ve dijital kaynaklar, öğrencilerin hem 21. yüzyıl becerilerini hem de TPAB yeterliklerini besliyor olabilir. Bağlantıcılık teorisi, cinsiyet farklılıklarının belirginleşmediği TPAB yetenekleri bakımından ise, erişimin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

demokratikleşmesi ve teknolojinin sunduğu öğrenme ağlarının cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer fırsatlar sunabilmesiyle örtüşmektedir. İnternet ve dijital teknolojiler, her cinsiyetten öğrencinin benzer nitelikteki öğrenme ağlarına bağlanmasını sağlayarak TPAB ve ilgili becerilerin gelişiminde eşitlikçi bir temel oluşturabilir. 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, bağlantıcılık teorisinin temel varsayımlarını destekler niteliktedir. Her iki yapı da teknolojinin öğrenme sürecine entegrasyonu, çevrimiçi platformlar, sosyal ağlar ve dijital kaynaklardan yararlanma becerileriyle yakından ilgilidir. Bu yakın ilişki, teknoloji aracılığıyla kurulan bağlantıların, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra TPAB güçlendirdiğini gösterir. Bu araştırmada, daha ileri yaş gruplarının 21. yüzyıl becerileri ve TPAB yeterliklerinde daha yüksek eğilim göstermesi, bağlantıcılık teorisi çerçevesinde deneyim ve dijital ekosistemdeki konumlanma ile açıklanabilir. Yaş ilerledikçe bireylerin farklı dijital topluluklara, kaynaklara ve öğrenme ağlarına erişimi ve bu erişimin bilinçli şekilde kullanımı artmaktadır. Bağlantıcılık bu süreci, öğrenmeyi bir örüntü tanıma süreci olarak yorumlayarak, bireylerin teknolojik araçları kullanıp farklı bilgi düğümleri ve ağlar üzerinden anlam oluşturduğunu vurgular (Gvozdii vd., 2023; Dziubaniuk vd., 2023). Fakülte türleri arasındaki farklılıklar da bağlantıcılık perspektifiyle açıklanabilir.

Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak hem 21. yüzyıl becerileri hem de TPAB ve alt boyutlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte türü, yaş grupları) temelinde farklılaştığını, ayrıca 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, 21. yüzyıl becerileri genel puanı ve iletişim alt boyutu puanlarının kadınlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Diğer alt boyutlar olan işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılıkta ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. TPAB ve alt boyutlarında ise cinsiyet farkı gözlenmemiştir. Bu durum, kadınların bazı 21. yüzyıl beceri alanlarında (özellikle iletişim) ortalamada daha yüksek bir eğilime sahip olsalar da TPAB yeterlikleri konusunda cinsiyete dayalı bir farklılaşma olmadığı anlamına gelmektedir.

Fakülte türlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise hem 21. yüzyıl becerileri hem de TPAB ve alt boyutları bakımından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İslami İlimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genellikle daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu, Fen-Edebiyat fakültesi öğrencilerinin bazı boyutlarda yüksek ortalamalara ulaştığı, buna karşın Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamalarının diğer iki fakülteden düşük kalabildiği görülmüştür. Bu sonuç, farklı fakültelerin öğrenci profilleri, program içerikleri ve öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile TPAB düzeylerini şekillendirebileceğini göstermektedir.

Yaş grupları incelendiğinde, daha ileri yaş gruplarının (özellikle 30-35 ve 36-60 yaş) 21. yüzyıl becerilerinin genelinde ve alt boyutlarında daha yüksek bir eğilime sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, TPAB ve alt boyutlarında da yaş ilerledikçe algı veya yeterlik düzeylerinin artması dikkat çekmektedir. Bu durum, deneyim ve mesleki olgunluğun artmasıyla birlikte, bireylerin hem yeni çağın gerektirdiği becerileri hem de teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi etkileşimindeki yetkinliklerini geliştirebildiklerini düşündürmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

21. yüzyıl becerileri ile TPAB yeterliklerinin bireysel (cinsiyet, yaş) ve kurumsal/akademik bağlamlara (fakülte türü) göre farklılaşabileceğini ve bu becerilerin birbirini destekleyen unsurlar olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme süreçleri planlanırken hem 21. yüzyıl becerilerini hem de TPAB'yi bütüncül bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen stratejiler geliştirilebilir.

Teorik ve pratik çıkarımlar

Bu çalışmada hem teori hem de uygulama için çeşitli çıkarımlar sunmaktadır.

Teorik açıdan bakıldığında bulgular, 21. yüzyıl becerileri ve TPAB'ın birbiriyle ilişkili olduğunu gösterdi. Araştırma bu becerilerin demografik ve kurumsal değişkenlerden etkilendiğini gösterdi. Çalışma, bu yapılar arasındaki ilişkiyi, teknolojik, pedagojik ve sosyal becerileri birleştiren bütünleştirici öğretmen yeterlilik modelleri için ampirik destek sağlamaktadır. Ayrıca çalışma, geleceğin öğretmenlerinin dijital ve pedagojik hazırbulunuşluklarını şekillendirmede öğrenmenin rolünü bağlantıcılık teorisi ile uygunluğunu göstermektedir.

Pratik olarak bulgular, öğretmen eğitimi programları için doğrudan bir öneme sahiptir. Fakülteler arasında gözlemlenen farklılıklar, özellikle öğrencilerin daha düşük yeterlilik seviyeleri gösterdiği fakültelerde öğretim programı geliştirme ve müdahalelere ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir. Yaşa bağlı kazanımlar, deneyime dayalı öğrenmenin önemine işaret etmektedir. Mentorluk veya uygulama fırsatlarının öğretmen adaylarında beceri gelişimini hızlandırabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu, dijital yeterlilik ile birlikte işbirliği ve iletişim gibi sosyal becerilerin de öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hem dijital hem de pedagojik-sosyal becerileri birlikte geliştiren bütüncül yaklaşımlar, öğretmen adaylarının modern eğitim ortamlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir.

Sınırlamalar

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, veriler sosyal arzu edilebilirliğe veya yanıt yanlılığına yol açabilecek öz bildirim anketleri aracılığıyla toplanmıştır. İkincisi, çalışmada 21. yüzyıl becerileri ile TPAB arasındaki ilişki hakkında nedensel sonuçlar çıkarma kabiliyetini kısıtlayan kesitsel bir tasarım kullanılmıştır. Araştırmada sadece nicel veriler toplanmıştır. Üçüncüsü, Örneklem önemli olmakla birlikte, sınırlı bir coğrafi bölgedeki belirli fakültelerden seçilmiştir. İslami ilimler fakültesinde ve Fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları görece olarak azlığı sonuçları etkilemiş olabilir. Sonuçlar diğer bağlamları veya kültürel olarak farklı eğitim ortamlarını tam olarak temsil etmeyebilir. Ayrıca, onaylanmış araçlar kullanılmış olsa da, kültürel ve kurumsal faktörler katılımcıların bazı anket maddelerini anlamalarını etkilemiş olabilir.

Çıkarımlar ve gelecek araştırmalar

Gelecekteki araştırmalar, Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının diğer fakültelerdeki akranlarına kıyasla hem 21. yüzyıl becerilerinde hem de TPAB'de daha düşük puanlar bildirmelerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

altında yatan nedenleri araştırabilir. Bunun öğretim programı tasarımı, fakülte eğitimi veya öğretmen adaylarının motivasyonuyla bağlantılı olup olmadığının araştırılabilir. Programın iyileştirilmesi için araştırmalar yürütülebilir.

Yaş ve beceri seviyeleri arasındaki pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırmalar TPAB ve 21. yüzyıl yetkinliklerinin zaman içindeki gelişimini (deneyim ve olgunluk) nasıl etkilediğini incelenebilir. Bu kazanımların mesleki eğitime maruz kalma veya diğer bağlamsal faktörler kapsamında incelenebilir.

Hem teknolojik hem de sosyal beceri gelişimini destekleyen çalışmalar yürütülebilir. Öğretim stratejilerini belirlemek için öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldığı fakültelerdeki (örneğin İslami İlimler) pedagojik uygulamaların araştırılması faydalı olacaktır. İleri araştırmalar bu farklılıkların pratik sınıf ortamlarında devam edip etmediğini veya hizmet içi öğretmen gelişimi sırasında gelişip gelişmediği araştırılabilir.

Bilgilendirme

Bu araştırma, TÜBITAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BIDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. dönem kapsamında 1919B012319597 numaralı başvuru ile desteklenmiştir. Proje'de birinci yazar yürütücü, ikinci yazar proje ortağı, üçüncü yazar akademik danışman olarak görev almıştır. Araştırmacılar desteğinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür eder.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akgündüz D. ve Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 535-566. https://doi.org/10.17152/gefad.357224

Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö., and Ata, R. (2021). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale into Turkish culture within the scope of 21st century skills. *Psycho-Educational Research Reviews*, *10*(1), 77-91.

Amakhina, S. A., Dmitrieva, N. V., Sazonova, A. V. and Timokhina, E. I. (2022). Digital eco-teaching and eco-learning in university education. Вестник Ггнту Гуманитарные И *Социально-Экономические Науки, 4*(30), 45-54. https://doi.org/10.34708/gstou.2022.93.10.006

Bahadir, Z., Certel, Z., and Topuz, R. (2019). The role of 21st century learner skills of physical education and sports teachers and teacher candidates on teacher skills. *Turkish Journal of Sport and Exercise,* 400-407. https://doi.org/10.15314/tsed.593785

Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 15-32. https://doi.org/10.9779/PUJE468

Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 15-32.

Buldur, A. ve Sarı, N. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yy yeterlik algıları ile STEM eğitimi tutumları arasındaki kanonik ilişki. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-28. https://doi.org/10.9779.pauefd.1118275

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach* (2nd ed.). Sage.

Çar, B. ve Aydos, L. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sport Sciences, 24*(1), 1-9.

Çiğilli, E. ve Eryaman, M. Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17*(44), 47-82. https://doi.org/10.29329/mjer.2023.571.3

Dziubaniuk, O., Ivanova-Gongne, M., and Nyholm, M. (2023). Learning and teaching sustainable business in the digital era: a connectivism theory approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00390-w

Erdoğan, D. ve Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1) 118-148.

Fahrurozi, S. K., Budiyanto, C., and Roemintoyo, R. (2019, December). Pre-service teachers perspective in developing TPACK: Literature review. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2194, No. 1). AIP Publishing.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill.

Goldie, J. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?. *Medical Teacher, 38*(10), 1064-1069. https://doi.org/10.3109/0142159x.2016.1173661

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., ve Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(19), 163-185. https://doi.org/10.33692/avrasyad.628236

Gür, H., Güler, Z., Genç, C. B., Cabbar, B. G., ve Karamete, A. (2023). 21. yy becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *BÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 25(*1), 215-232. https://doi.org/10.25092/baunfbed.1189613

Gvozdii, S., Litvinova, A., and Tymchenko, G. (2023). Connectivism theory in safety and health education in classical universities. *Educological Discourse, 43*(1), 200-223. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.112

Herlinawati, H., Marwa, M., Ismail, N., Liza, L. O., and Situmorang, D. D. B. (2024). The integration of 21st century skills in the curriculum of education. *Heliyon, 10*(15), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35148

Karalı, Y., and Aydemir, H. (2020). Examining primary school teachers' 21st century teacher and learner skills. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 17*, 50-56.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *BAEBD, 4*(8), 57-83.

Kelley, T. R., Knowles, J. G., Han, J., and Sung, E. (2019). Creating a 21.century skills survey instrument for high school students. *American Journal of Educational Research, 7*(8), 583-590. https://doi.org/10.12691/education-7-8-7

Koehler, M. J., Mishra, P., and Cain, W. (2017). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Korucu, A. T., Usta E. ve Atun H. (2017) Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan 2010-2016 dönemi araştırmalardaki eğilimler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 104-133.

Mauluddiyah, A. (2021). The influences of abraham maslow's hierarchy of needs theory, field practice experience, and 21st century skills on career choice of becoming a vocational teacher. *Jurnal Teknologi Kejuruan Dan Pengajarannya, 44*(2), 108. https://doi.org/10.17977/um031v44i22021p108-117

Orhan Göksu, D., and Kurt, A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *TED Eğitim ve Bilim, 42.* https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089

Önal, N. (2016). Development, validity and reliability of TPACK scale with pre-service mathematics teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(2), 93- 107. https://doi.org/10.15345/iojes.2016.02.009

Padmadewi, N., Artini, L., and Utami, L. (2020). Teacher readiness in promoting 21st century skills in teaching english as a foreign language at primary schools. *Soshum Jurnal Sosial Dan Humaniora, 10*(3), 271-283. https://doi.org/10.31940/soshum.v10i3.1976

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Shafie, H., Majid, F., and Ismail, I. (2019). Technological pedagogical content knowledge (tpack) in teaching 21st century skills in the 21st century classroom. *Asian Journal of University Education, 15*(3), 24-33. https://doi.org/10.24191/ajue.v15i3.7818

Şimşek, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 1142-1160. https://doi.org/10.15869/itobiad.1260939

Taşkın-Ekici, F. ve Dereli, F. (2022). Covid-19 pandemisi süresince gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özyeterliklerine etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 5(*3), 237-253.

Thota, N. (2015). Connectivism and the use of technology/media in collaborative teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (142), 81-96. https://doi.org/10.1002/tl.20131

Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 839-856.

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., and Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' 21.century skills. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(3), 15-31. https://doi.org/10.14742/ajet.3518

Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... and Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21.century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior, 116*, https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643

Varghese, J. and Musthafa, M. (2021). Why the optimism misses? an analysis on the gaps and lags of teachers' perceptions of 21st century skills. *Shanlax International Journal of Education, 10*(1), 68-75. https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4322

Yılmaz, Z., ve Tanrıseven, I. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy öğrenen becerileriyle pedagojik bilgi ve becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi the investigation of the relationship between 21st century learner skills and pedagogical knowledge and skills. ISAL-2019 International Symposium on the Active Learning, (pp.73-90).

Yökatlas (2024). Yökatlas. https://yokatlas.yok.gov.tr (Erişim tarihi: 25.03.2024).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1861-1884.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Zorlu, F. and Zorlu, Y. (2021). Investigation of the relationship between preservice science teachers 21st century skills and science learning self-efficacy beliefs with structural equation model. *Journal of Turkish Science Education, 18*(1), 1-16. https://doi.org/10.36681/tused.2021.49

Turan, A.E., Basmacı, S., ve Dönmez, İ. (2025). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1861-1881.
DOI. 10.51460/baebd.1609098

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Lise Öğrencilerinin Analitik Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of High School Students' Analytical Thinking Levels in terms of Various Variables

Rümeysa TUNA GÜNDOĞDU, Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, tunarumeys@gmail.com

Ebru BOZPOLAT, Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ebozpolat@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 18 Temmuz 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 24 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Tuna Gündoğdu, R. ve Bozpolat, E. (2025). Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1882-1912.
DOI. 10.51460/baebd.1518411

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 417 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, Ocak ve Park (2019) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği (LÖADÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Scheffe testi ve Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkeni açısından "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği"nin "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine; sınıf düzeyi değişkeni açısından "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği" ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında 12. sınıf öğrencileri lehine; lise türü değişkeni açısından "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi öğrencileri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi öğrencileri lehine; genel not ortalaması değişkeni açısından "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği"nde ve "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda genel not ortalaması 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler lehine, "Çözümleme" alt boyutunda ise genel not ortalaması 85-100 olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından ise gruplar arasında ölçek ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Analitik düşünme, Düşünme becerisi, Lise öğrencisi, 21. yüzyıl becerisi.

Abstract. The aim of this study is to determine the analytical thinking levels of high school students and whether these levels differ significantly in terms of gender, grade level, high school type, grade point average, mother's education level and father's education level variables. In this study, in which quantitative research method was used, relational survey model was preferred. The sample of the research consists of 417 students studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades in high schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Tokat province in the 2022-2023 academic year. "Analytical Thinking Scale for High School Students (ATSHSS)" developed by Ocak and Park (2019) was used to obtain research data. In the analysis of data; descriptive statistics, independent samples t test and one-way analysis of variance (ANOVA), Welch test, Scheffe test and Tamhane T2 test were applied. As a result of the research; in terms of gender variable, there is a significant difference in favor of female students in the "Factor Assimilation" and "Working Strategy" sub-dimensions of "Analytical Thinking Scale for High School Students"; in terms of grade level variable, there is a significant difference in favor of 12th grade students in Analytical Thinking Scale for High School Students and "Factor Assimilation" and "Working Strategy" sub-dimensions; in terms of the high school type variable, there is a significant difference in favor of Vocational and Technical Anatolian High School, Science High School, Fine Arts High School, and Sports High School students among the students of Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Science High School, Sports High School, and Fine Arts High School in the "Attention to Detail" sub-dimension; in terms of grade point average variable, it has been determined that there is a significant difference in favor of students with grade point average of 70-84 and 85-100 compared to students in the "Analytical Thinking Scale for High School Students" and "Factor Assimilation", in favor of students with grade point average of 55-69 in the "Analysis" sub-dimensions.
Keywords: Analytical thinking, Thinking skill, High school student, 21st century skill.
Tuna Gündoğdu, R. ve Bozpolat, E. (2025). Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1882-1912.
DOI. 10.51460/baebd.1518411

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. With the great developments and changes taking place in information and technology today, more innovative and competitive initiatives await individuals in the future. In this context; in order for individuals to be ready for the future, they need to be equipped with knowledge and skills in line with the needs of the new century. The current era highlights the characteristics of individuals who have active thinking skills and can think skillfully in terms of employment opportunities (Conklin, 2011). The concept of thinking as a skill means knowing which ways and tools to use to achieve a goal, rather than having theoretical knowledge (Karsantık, 2016). When the literature is examined; the dimensions of thinking skills are expressed as critical thinking, creative thinking, problem solving (Fisher, 1990; Lipman, 2003; Marzano, 1988; Presseisen 1984) and analytical thinking (Irwanto et al., 2017). Among these thinking skills, analytical thinking includes skills such as dividing a problem into parts and understanding the relationship between the parts, grasping the systematics of a whole and explaining the causes of a problem, comparing existing things, questioning and evaluating the nature of a concept or situation (Sternberg, 2006). Analytical thinking, which is necessary for individuals to be able to adapt to the developing and changing age and is a part of the problem-solving process; in this respect, while it prepares individuals for more complex life conditions (Perdana et al., 2019), it is also seen as the locomotive (Yanarateş and Yılmaz, 2022) of 21st century skills that enable individuals to be successful in society (Ilmiddinovich, 2022). It is important to examine the analytical thinking levels of high school students, especially today when it is aimed to acquire 21st century skills. This research was conducted with high school students. High school is a critical period in education where students are exposed to complex and more abstract subjects and are expected to think critically and solve problems independently. Analytical thinking skills play an important role in helping students overcome academic issues or challenges that become more complex during high school. Students who use analytical thinking skills break problems or complex issues into parts and reveal the relationships between the parts and the causes of the problem. Thus, analytical thinking improves students' problem-solving and decision-making skills, contributes to their academic success and their career choices in the future. Also, analytical thinking supports holistic skill development by enabling students to think creatively outside the box, find innovative solutions, explore different perspectives, and thus approach challenges with self-confidence. For these reasons, it is thought that examining the analytical thinking levels of high school students in terms of various variables and analyzing the current situation in this regard will contribute to the field.

In this regard, the aim of this research is to determine the analytical thinking levels of high school students and whether these levels differ significantly in terms of gender, grade level, high school type, grade point average, mother's education level, and father's education level variables.

Method. In the study, in which quantitative research method was used, relational survey model was preferred. The sample of the research consists of 417 high school students studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades in high schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Tokat province in the 2022-2023 academic year. "Analytical Thinking Scale for High School Students" developed by Ocak and Park (2019) was used to obtain research data. In the analysis of data; descriptive statistics, independent samples t test and one-way analysis of variance (ANOVA), Welch test, Scheffe test and Tamhane T2 test were applied.

Tuna Gündoğdu, R. ve Bozpolat, E. (2025). Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1882-1912.
DOI. 10.51460/baebd.1518411

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Results and Discussion. In the research, first of all, results were obtained regarding the items of ATSHSS. As a result of the research; it was determined that students' opinions on the analytical thinking scale were 'mostly appropriate' in the "Factor Assimilation" and "Analysis" sub-dimensions of the scale with ATSHSS, and 'partially appropriate' in the "Attention to Details" and "Working Strategy" sub-dimensions of the scale. When the literature is examined; supporting the result of the current research, similar results were obtained in "ATSHSS" (Alakuş, 2023; Demir, 2022; Soysal-Işıkçı, 2022) and "Factor Assimilation" (Alakuş, 2023; Soysal-Işıkçı, 2022), "Analysis" (Alakuş, 2023; Çağlayan et al.), "Attention to Details" (Alakuş, 2023; Irwanto et al., 2017), and "Working Strategy" (Alakuş, 2023) sub-dimensions of the scale.

According to the gender variable in the research; there is a significant difference in favor of female students in the "Factor Assimilation" and "Working Strategy" sub-dimensions of high school students; however, it was concluded that there was no significant difference between the groups in "ATSHSS" and "Attention to Details" and "Analysis" sub-dimensions. Supporting the current research, in the research conducted by Alakuş (2023) with high school students, it was found that there was a significant difference in favor of female students in the sub-dimensions of "Assimilating Information", "Attention to Details" and "Study Strategy" and that they had a better analytical thinking level than male students has been detected.

In the research, it is seen that there is a statistically significant difference in favor of 12th grade students between the student opinions according to the grade level variable in the "ATSHSS" and "Factor Assimilation" and "Working Strategy" sub-dimensions of the ATSHSS. This shows that 12th grade students have better analytical thinking levels in the in the "ATSHSS and "Factor Assimilation" and "Working Strategy" sub-dimensions of the "ATSHSS". Özkale (2023) and Alakuş (2023) reached similar results in their research with high school students.

In the study, it was concluded that only in the "Attention to Details" sub-dimension there was a statistically significant difference between student opinions in the ATSHSS and its sub-dimensions according to the high school type variable. It has been determined that this difference was in favor of the students of Vocational and Technical Anatolian High School, Science High School, Sports High School and Fine Arts High School among the students of Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Science High School, Sports High School and Fine Arts High School. Supporting the current research result; in the research conducted by Demir (2022) with high school students, it was concluded that there was a significant difference between the students' analytical thinking levels in terms of the high school type variable and that this difference was in favor of Science High School students between Science High School Students and Vocational and Technical Anatolian High School students.

According to the grade point average (GPA) variable, which is another variable of the research, it was concluded that there was a significant difference between the groups in the "ATSHSS" and "Factor Assimilation" and "Analysis" sub-dimensions of "ATSHSS". This difference was determined to be in favor of students with 70-84 and 85-100 GPA in the "Factor Assimilation" sub-dimension and "ATSHSS"; and in the "Analysis" sub-dimension the difference was in favor of students with 85-100 GPA. According to these results, it can be said that as the GPA of high school students increases, the students have more developed analytical thinking skills.

Finally, it was concluded that there was no statistically significant difference between the students' opinions in the ATSHSS and its sub-dimensions according to the variables of mother's education level and father's education level.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüzde bilgi ve teknolojide meydana gelen büyük gelişmeler ve değişimlerle birlikte gelecekte bireyleri daha yenilikçi ve rekabetçi girişimler beklemektedir. Bu çerçevede; bireylerin geleceğe hazır olmaları için, yeni yüzyılın gerektiğirdiği bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Senemoğlu (2009) karmaşık ve belirsizliklerle dolu dünyada bireylerin karşılaşacağı problemlere çözüm üretebilmeleri için, bireylerin nasıl yetiştirilmesi ve becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği konusuna odaklanılması üzerinde durmaktadır. Bu çerçevede, 21. yüzyıl eğitimi nitelikli insan kaynaklarının geliştirilmesi açısından çok önem arz etmektedir (Bahri vd., 2020). Yaşanan çağ, istihdam olanakları bakımından aktif düşünme becerisine sahip ve ustalıkla düşünebilen birey özelliklerini ön plana çıkarmaktadır (Conklin, 2011). Bununla birlikte; bireyin sürekli güncellenen bilişim ve teknoloji ağına, iş yaşamına ve toplumsal hayata uyum sağlaması için düşünme becerisi gereklidir (Güneş, 2012). Ayrıca bireylerin düşünme gücünü günlük yaşamda aktif olarak kullanması; bireyin zorluklarla baş edebilmesini, etrafındaki sorunlara duyarlı olmasını, erdemli ve mutlu bir kişi olmasını sağlamaktadır (MEB, 2016).

Düşünme; etrafımızdaki dünyayı yorumlamak ve ona nasıl tepki vereceğimizle ilgili kararlar almak amacıyla beynimiz tarafından kullanılan bilişsel aktiviteleri ifade etmektedir (Demir, 2022). Düşünme; bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, bilgiyi değerlendirme ve sonuç olarak yeni bilgiler oluşturma aşamalarını içermektedir (Başar, 2013; Sarıcan ve Güneş, 2021). Dewey (1986)'e göre düşünme zaten bilinen bir şeyin farklı yönlerini görebilmek için, problemi en baştan ele alarak en ince ayrıntısına kadar sorgulamaktır. Bir beceri olarak düşünme kavramı ise teoride bilgiye sahip olmaktan ziyade, bir amaca varmak için hangi yolları ve araçları kullanacağını bilme anlamına gelmektedir (Karsantık, 2016). Düşünme becerisi, bireyde var olan düşünme potansiyelidir. Ayrıca düşünme becerileri, bireyin amaçlarına yönelik kendi yeterliliklerinin farkında olmasıdır (Baysal vd., 2017). Heong vd. (2011)'e göre düşünme becerisi; rekabetçi öğrencilerin düşünme yetisini geliştirmesi, öğrenme sürecinde problem çözmeye katkıda bulunması ve düşünme hatalarının oluşmasına engel olması yönüyle eğitim sürecinin esaslarından biridir. Düşünme becerisi, bireyde var olan teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini sağlar (Fisher, 2006). Alanyazın incelendiğinde; düşünme becerilerinin boyutları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme (Fisher, 1990; Lipman, 2003; Marzano, 1988; Presseisen 1984) ve analitik düşünme (Irwanto vd., 2017) olarak ifade edilmektedir. İçinde bulunulan yüzyılın ihtiyaçlarına yönelik gereksinimlerin karşılanması için önemli olan bu düşünme becerileri 21. yüzyıl becerileri şeklinde ifade edilmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Dünya Ekonomik Forumu (2020) tarafından gelecekte dünyanın ihtiyacı olacak 21. yüzyıl becerisi arasında ilk 15 beceri; "analitik düşünme ve yenilikçilik", "aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri", "eleştirel düşünme ve analiz", "liderlik ve sosyal etki", "karmaşık problem çözme", "teknoloji kullanımı ve kontrolü", "yaratıcılık, orijinallik ve girişimcilik", "teknoloji tasarım ve programlama", "esneklik ve stres toleransı", "problem çözme, muhakeme ve düşünme", "duygusal zekâ", "hizmet oryantasyonu", "sorun giderme ve deneyim", "ikna ve müzakere", "sistem analizi ve değerlendirme" olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, 21. yüzyıl becerisi içerisinde birinci sıralarda analitik düşünme becerisi yer almaktadır. Yeni yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda analitik düşünme becerisinin, bireylerde aranacak en önemli niteliklerden biri olduğu söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Analitik düşünme; bir sorunu parçalara bölme ve parçalar arasındaki ilişkiyi anlama, bir bütünün sistematiğini kavrama ve bir problemin nedenlerini açıklayabilme, mevcut şeyleri karşılaştırma, bir kavramı veya durumun niteliğini sorgulama ve değerlendirme (Sternberg, 2006) gibi becerileri içermektedir. Analitik düşünmenin temelinde, analiz etmek yani bir maddeyi parçalarına ayırmak ve bir kavramı oluşturmak için parçaların birbiri ile nasıl bağlantısı olduğunu belirlemek yer almaktadır (Mayarni ve Nopiyanti, 2021). Analitik düşünme; standart amaçlar kullanarak bir problem ya da kanıtı test etme, derinlemesine inceleme ve mantıklı bir seçeneği değerlendirerek karar verme adımlarından oluşmaktadır (Nuroso vd., 2018). Bunların dışında; analitik düşünme problemle ilgili bilinmeyen yeni kavramları anlaşılır hale getirme, elde edilen bilgiyi deneme ve değerlendirme gibi aşamaları da kapsamaktadır (Yanarateş ve Yılmaz, 2022). Analitik düşünme; problem çözmeye benzeyen bir davranış dizisi olmakla birlikte, daha fazla sorgulamayı gerektiren ve belirsiz bir durum karşısında bireyin problemi tespit edebilmesi ve çözebilmesi için gerekli olan bir beceridir (Robbins, 2011). Analitik düşünme yeteneğinin göstergeleri; kavramları ayırt edebilme, kavramları organize etme ve kavramları ilişkilendirmedir (Irwanto vd., 2017). Analitik düşünen bireylerin; araştırma yapabilme ve bir problemin gerçeklerini tanımlayabilme yeteneğine sahip olması (Mayarni ve Nopiyanti, 2021), bilgiyi sistematik bir şekilde en küçük parçalarına ayrıştırabilmesi yani bilgiyi analiz edebilmesi gerekmektedir (Atasoy ve Konyalıhatipoğlu, 2019). Bu doğrultuda; analitik düşünme becerisine sahip bireyin bir problem durumunda problemi alt basamaklarına ayırma, parçalara bölme, parçaların birbiri ile olan ilişkisini anlamaya çalışma, sistemli bir şekilde ilerleme ve problemin çözümünden sonra çözümü nasıl gerçekleştirdiğini kolayca anlatma davranışlarını sergileyebildiği söylenebilir (Arıol, 2009).

Bireylerin gelişen ve değişen çağa uyum sağlamayabilmeleri için gerekli olan ve problem çözme sürecinin bir parçası olan analitik düşünme; bu yönüyle bireyleri daha karmaşık hayat koşullarına hazırlamakla birlikte (Perdana vd., 2019), bireylerin toplumda başarılı olabilmelerini sağlayan 21. yüzyıl becerilerinin (Ilmiddinovich, 2022) de lokomotifi olarak görülmektedir (Yanarateş ve Yılmaz, 2022). Aynı zamanda analitik düşünme; 21. yüzyıl becerilerinin odaklandığı beceri temelli öğrenme çıktıları kapsamında, bireylerin gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilme becerisi kazanmalarında etkili olmaktadır (Rahman, 2019). Bu bilgiler ışığında, bireylerin karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözmesi ve problemle ilgili bilgileri analiz ederek daha basit ve anlaşılır hale getirebilmeleri için analitik düşünme becerisinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği çağda lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Bu araştırma, lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Lise dönemi; öğrencilerin eğitim hayatında karmaşık ve daha soyut konulara maruz kaldığı, eleştirel düşünebilmesinin ve bağımsız bir şekilde problem çözebilmesinin beklendiği kritik bir süreçtir. Analitik düşünme becerisi, öğrencilerin lise döneminde daha karmaşık hale gelen akademik konuların veya zorlukların üstesinden gelmelerinde önemli rol oynamaktadır. Analitik düşünme becerisini işe koşan öğrenciler problemleri ya da karmaşık olan konuları parçalara ayırır, parçalar arası ilişkileri ve problemin nedenlerini ortaya koyar. Böylece analitik düşünme; öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir, akademik başarılarına katkı sağlar ve gelecekte kariyer seçimlerinde fayda sağlar. Ayrıca analitik düşünme; öğrencilerin kalıpların dışında yaratıcı düşünmelerini, yenilikçi çözümler bulmalarını, farklı bakış açılarını keşfetmelerini ve böylece zorluklara öz güvenli bir şekilde yaklaşabilmelerini sağlayarak bütünsel bir beceri gelişimini desteklemektedir. Bu nedenler doğrultusunda, özellikle lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin ve bu konuda mevcut durumun analiz edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tuna Gündoğdu, R. ve Bozpolat, E. (2025). Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1882-1912.
DOI. 10.51460/baebd.1518411

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu çerçevede, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri nedir?

-Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri; "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği (LÖADÖ)"nde, "Bilgiyi Özümseme", "Ayrıntılara Dikkat Etme", "Çözümleme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirlenen özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanarak analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu modelde, eskiden beri süregelen ya da mevcut durumlar olduğu şekilde betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arasında var olan ilişkiyi ortaya çıkaran bir araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda, araştırmada lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Tokat ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören 10.627 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu öğrenciler arasından oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 417 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Oransız küme örneklemede evrendeki tüm kümeler eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2012). Araştırmada her lise birer küme olarak ele alınmış ve rastgele seçilen liseler örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken, Büyüköztürk vd. (2020)'nin örneklem büyüklüğü tablosuna göre 10.000 kişilik evren için % 95 güvenirlikle 370 lise öğrencisine ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Araştırmada, gönüllülük esasına dayalı olarak 425 lise öğrencisine ulaşılmış, ancak kayıp ve uç değer analiz sonucu 417 öğrenci ile analizler yürütülmüştür. Bu durum, yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, araştırmada yer alan öğrencilerin evren-örneklem dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Araştırmada yer alan öğrencilerin lise türlerine göre evren-örneklem dağılımı

Okul Türü	Evren		Ulaşılan Öğrenci		Örneklem	
	f	%	f	%	f	%
Anadolu Lisesi (AL)	3807	35.82	65	15.3	65	15.6
Sosyal Bilimler Lisesi (SBL)	455	4.28	60	14.1	60	14.4
Spor Lisesi (SL)	297	2.79	60	14.1	60	14.4
İmam Hatip Lisesi (İHL)	2192	20.63	60	14.1	59	14.1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	3181	29.93	60	14.1	58	13.9
Fen Lisesi (FL)	510	4.80	60	14.1	58	13.9
Güzel Sanatlar Lisesi (GSL)	185	1.74	60	14.1	57	13.7
Toplam	10627	100.0	425	100.0	417	100.0

Tablo 1'de; araştırmada Tokat ili Merkez ilçesinde yer alan liselerin temelde yedi türe ayrıldığı, bu liselerden katılım sağlayan öğrenci sayısının dengeli bir dağılım sergilediği ve böylece araştırmanın örnekleminin 417 lise öğrencisinden oluştuğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri iki bölümden oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde lise öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin maddeler (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) yer alırken, ikinci bölümünde ise Ocak ve Park (2019) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği" (LÖADÖ) yer almaktadır. "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği"; "Bilgiyi Özümseme", "Ayrıntılara Dikkat Etme", "Çözümleme" ve "Çalışma Stratejisi" olmak üzere dört alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipine uygun olarak; "Uygun değil=1", "Çok az uygun=2", "Kısmen uygun=3", "Çoğunlukla uygun=4", "Tamamen uygun=5" şeklinde derecelendirilmiştir. Ocak ve Park (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları incelendiğinde, KMO değeri .897 olarak tespit edilmiş ve Barlett testi sonucu anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin toplam varyansı açıklama değeri 54.452'dir. Toplam varyansa "Bilgiyi Özümseme" alt boyutu % 19.324, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu % 14.337, "Çözümleme" alt boyutu % 10.674 ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutu % 10.117 katkı sağlamıştır. Ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yük değerleri .44 – .77 arasındadır. Ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde; elde edilen modelin uyum indeksi değerlerinden X^2/sd oranının 2.29, GFI'nın .86, AGFI'nın .83, CFI'nın .96, NFI'nın .93, NNFI'nın .96, RFI'nın .92, IFI'nın .96, PNFI'nın .83, RMSEA'nın .06, SRMR'nin .05 olduğu yani uyum değerlerinin iyi uyum ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir (Çokluk vd., 2014; Erkorkmaz vd., 2013; Seçer, 2013; Yılmaz ve Çelik, 2009). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri incelendiğinde; LÖADÖ için .90, "Bilgiyi Özümseme" alt boyutu için .86, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için .84, "Çözümleme" alt boyutu için .77 ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra, araştırmacılar tarafından uygulama için gerekli olan etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 30.04.2023 tarihli ve E-50704946-100-290371 sayılı kararı ile alınmış ve uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama öncesinde, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırmaya katılımlarında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği kuralları çerçevesinde yürütülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde, normal dağılımın mevcut olmadığı alanların tespit edilmesine olanak sağlayan uç değer analizi yapılması önemlidir (Sánchez-Martín vd., 2019). Bu nedenle verilerin analizinde; öncelikle kayıp ve uç değer analizi yapılmış, daha sonra veriler için normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. Bu çerçevede, sekiz kayıp ve uç değer veri setinden çıkarılmış ve 417 veri ile analize devam edilmiştir. Verilerin normallik varsayımının sağlandığı; ancak varyansların homojenliği varsayımının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin LÖADÖ'de ve "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda, lise türü değişkenine ilişkin "Çözümleme" alt boyutunda sağlanamadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin analitik düşünme düzeylerine ilişkin ölçek maddelerinin analizinde, betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. LÖADÖ'de ve alt boyutlarında normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlandığı durumlarda; öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılırken bağımsız gruplar t testi; sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılırken ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve çoklu karşılaştırmalarda gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi tercih edilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda ise Welch testi sonuçları dikkate alınmış, gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane T2 testi tercih edilmiştir. Bu durumda; sınıf düzeyi değişkenine ilişkin LÖADÖ'de ve "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda, lise türü değişkenine ilişkin "Çözümleme" alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanamadığından Welch testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; öncelikle LÖADÖ'nün alt boyutları olan "Bilgiyi Özümseme", "Ayrıntılara Dikkat Etme", "Çözümleme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına, daha sonra LÖADÖ ve alt boyutlarının belirlenen değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi) açısından incelenmesi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

LÖADÖ'nün maddelerine ilişkin bulgular ve yorum

LÖADÖ'nün maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
LÖADÖ'nün maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Faktör	No	Maddeler	$\overline{X}$	ss
Bilgiyi özümseme	1	Bir problemin çözümü için gerekli olan bilgileri belirlerim.	3.86	.94
	2	Karşıma çıkan problem veya konularla ilgili bilgileri irdelerim.	3.74	.97
	3	Ulaştığım sonuçları birbiriyle karşılaştırarak tutarlılıklarını kontrol ederim.	3.83	1.01
	4	Bir proje üzerinde çalışırken önce genel amacını anlamaya çalışırım.	3.97	1.02
	5	Bir işe veya çalışmaya başlamadan önce, onu nasıl yapacağımı anlamaya çalışırım.	4.20	.94
	6	Araştırma yaparken yeterince bilgi topladığımdan emin olurum.	3.75	.97
	7	Problem çözerken kullandığım bilgilerin doğruluğunu araştırırım.	3.85	.99
	8	Günlük hayatımda karşıma çıkan problemlerin farkına varırım.	3.80	1.01
	9	Kavramlar ve konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurarım.	3.71	1.04
	10	Problem hakkındaki bilgi eksikliğimi araştırarak ortadan kaldırırım.	3.56	1.09
	Toplam		3.79	1.00
Ayrıntılara dikkat etme	11	Konuların genel yönlerinden ziyade detaylarıyla ilgilenirim.	3.39	1.11
	12	Ayrıntılara dikkat etmeyi gerektiren konular üzerinde çalışırım.	3.57	1.09
	13	Çalışmaların genel etkileri yerine basamaklarına ve detaylarına daha fazla dikkat ederim.	3.28	1.07
	14	Problem veya konuların sadece genel sonucunu değil alt boyutlarını da araştırırım.	3.38	1.13
	15	Daha çok görevleri dikkat gerektiren işlerde çalışırım.	3.22	1.14
	16	Çözümünde, işlem basamaklarını kendim oluşturacağım problemler üzerinde daha çok çalışırım.	3.44	1.12
	Toplam		3.38	1.11
Özümleme	17	Farklı fikirleri kontrol eder ve farklılıkları birbirleri ile karşılaştırırım.	3.69	1.03
	18	Çözümlerimde birden fazla ispat kullanırım.	3.57	1.07
	19	Soruna ilişkin olası sonuçları göz önünde bulundururum.	3.86	.9 7
	20	Bir problem durumunu açık ve net bir şekilde ifade ederim.	3.75	1.03
	Toplam		3.62	1.11
Çalışma stratejisi	21	Problemi çözmeden önce kendime çalışma planı yaparım.	3.36	1.23
	22	Ders çalışırken, anlayamadığım problemlerde tablolar oluşturarak çözümlerim.	2.92	1.32
	23	Çalışmaya başlamadan önce konuları kategorilere ayırırım.	3.41	1.21
	24	Problemi çözmeden önce hangi adımları izlemem gerektiğini belirlerim.	3.62	1.13
	Toplam		3.32	1.11
LÖADÖ Toplam			3.58	1.11

Tablo 2'de ölçeğin "Bilgiyi Özümseme" alt boyutuna ait öğrencilerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Bir problemin çözümü için gerekli olan bilgileri belirlerim." ($\overline{X}$ =3.86), "Karşıma çıkan problem veya konularla ilgili bilgileri irdelerim." ($\overline{X}$ =3.74), "Ulaştığım sonuçları birbiriyle karşılaştırarak tutarlılıklarını kontrol ederim." ($\overline{X}$ =3.83), "Bir proje üzerinde çalışırken önce genel amacını anlamaya çalışırım." ($\overline{X}$ =3.97), "Bir işe veya çalışmaya başlamadan önce, onu nasıl yapacağımı anlamaya çalışırım." ($\overline{X}$ =4.17), "Araştırma yaparken yeterince bilgi topladığımdan emin olurum." ($\overline{X}$ =3.75), "Problem çözerken kullandığım bilgilerin doğruluğunu araştırırım." ($\overline{X}$ =3.85), "Günlük hayatımda karşıma çıkan problemlerin farkına varırım." ($\overline{X}$ =3.80), "Kavramlar ve konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurarım." ($\overline{X}$ =3.71) ve "Problem hakkındaki bilgi eksikliğimi araştırarak ortadan kaldırırım." ($\overline{X}$ =3.56) maddelerinin ***'çoğunlukla uygun'*** düzeyinde olduğu görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Buna göre; öğrencilerin bir problemin çözümü için gerekli olan bilgileri belirlemeyi, karşısına çıkan problem veya konularla ilgili bilgileri irdelemeyi, ulaştığı sonuçları birbiriyle karşılaştırarak tutarlılıklarını kontrol etmeyi, bir proje üzerinde çalışırken önce genel amacını anlamaya çalışmayı, bir işe veya çalışmaya başlamadan önce, onu nasıl yapacağını anlamaya çalışmayı, araştırma yaparken yeterince bilgi topladığından emin olmayı, problem çözerken kullandığı bilgilerin doğruluğunu araştırmayı, günlük hayatında karşısına çıkan problemlerin farkına varmayı, kavramlar ve konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı ve problem hakkındaki bilgi eksikliğini araştırarak ortadan kaldırmayı çoğunlukla benimsediği anlaşılmaktadır. Ölçeğin "Bilgiyi Özümseme" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamanın ise *'çoğunlukla uygun'* ($\overline{X}$ =3.79) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, lise öğrencilerinin "Bilgiyi Özümseme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde ve olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Ayrıntılara dikkat etmeyi gerektiren konular üzerinde çalışırım." ($\overline{X}$ =3.57) ve "Çözümünde, işlem basamaklarını kendim oluşturacağım problemler üzerinde daha çok çalışırım." ($\overline{X}$ =3.44) maddelerinin '*çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; "Konuların genel yönlerinden ziyade detaylarıyla ilgilenirim." ($\overline{X}$ =3.39), "Çalışmaların genel etkileri yerine basamaklarına ve detaylarına daha fazla dikkat ederim." ($\overline{X}$ =3.28), "Problem veya konuların sadece genel sonucunu değil alt boyutlarını da araştırırım" ($\overline{X}$ =3.38), "Daha çok görevleri dikkat gerektiren işlerde çalışırım." ($\overline{X}$ =3.22) maddelerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmeyi gerektiren konular üzerinde çalışmayı ve çözümünde işlem basamaklarını kendi oluşturacağı problemler üzerinde daha çok çalışmayı benimsediği; konuların genel yönlerinden ziyade detaylarıyla ilgilenmeyi, çalışmaların genel etkileri yerine basamaklarına ve detaylarına daha fazla dikkat etmeyi, problem veya konuların sadece genel sonucunu değil alt boyutlarını da araştırmayı, daha çok görevleri dikkat gerektiren işlerde çalışmayı kısmen benimsediği anlaşılmaktadır. Ölçeğin "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamanın ise *'kısmen uygun'* ($\overline{X}$ =3.38) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin "Çözümleme" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Farklı fikirleri kontrol eder ve farklılıkları birbirleri ile karşılaştırırım." ($\overline{X}$ =3.69), "Çözümlerimde birden fazla ispat kullanırım" ($\overline{X}$ =3.57), "Soruna ilişkin olası sonuçları göz önünde bulundururum" ($\overline{X}$ =3.86), "Bir problem durumunu açık ve net bir şekilde ifade ederim" ($\overline{X}$ =3.75) maddelerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin farklı fikirleri kontrol ederek farklılıkları birbirleri ile karşılaştırmayı, çözümlerinde birden fazla ispat kullanmayı, soruna ilişkin olası sonuçları göz önünde bulundurmayı ve bir problem durumunu açık ve net bir şekilde ifade etmeyi çoğunlukla benimsediği anlaşılmaktadır. Ölçeğin "Çözümleme" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamanın ise *'çoğunlukla uygun'* ($\overline{X}$ =3.62) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin "Çözümleme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde ve olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin "Çalışma Stratejisi" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Çalışmaya başlamadan önce konuları kategorilere ayırırım." ($\overline{X}$ =3.41) ve "Problemi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çözmeden önce hangi adımları izlemem gerektiğini belirlerim." ($\overline{X}$ =3.62) maddelerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; "Problemi çözmeden önce kendime çalışma planı yaparım." ($\overline{X}$ =3.36) ve "Ders çalışırken, anlayamadığım problemlerde tablolar oluşturarak çözümlerim." ($\overline{X}$ =2.92) maddelerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin problemi çözmeden önce hangi adımları izlemesi gerektiğini belirlemeyi ve çalışmaya başlamadan önce konuları kategorilere ayırmayı çoğunlukla benimsediği, ancak problemi çözmeden önce kendime çalışma planı yapmayı ve ders çalışırken, anlayamadığı problemlerde tablolar oluşturarak çözümlemeyi kısmen benimsediği anlaşılmaktadır. Ölçeğin "Çalışma Stratejisi" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamanın ise *'kısmen uygun'* ($\overline{X}$ =3.32) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin "Çalışma Stratejisi" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. LÖADÖ'ye ilişkin toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ise lise öğrencilerinin görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum

Cinsiyet değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre löadö ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Ölçek ve boyutları	Cinsiyet				sd	Levene		t	p
	Kadın (n:216)		Erkek (n:201)			F	p		
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss					
Bilgiyi Özümseme	3.89	.53	3.77	.62	394.294	6.436	.012	2.195	.029*
Ayrıntılara Dikkat Etme	3.33	.71	3.43	.69	415	.093	.760	-1.537	.125
Çözümleme	3.77	.63	3.65	.69	415	2.573	.109	1.836	.067
Çalışma stratejisi	3.42	.89	3.23	.91	415	005	.946	2.116	.035*
LÖADÖ	3.65	.50	3.58	.57	415	3.120	.078	1.459	.145

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; LÖADÖ ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ["Bilgiyi özümseme" alt boyutu için $t_{394.294}$=2.195, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için t_{415}=2.116;p<.05]. İlgili boyutlarda aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda hem kız hem de erkek öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise kız öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'*, erkek öğrenci görüşlerinin ise *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde analitik düşünme becerisine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet değişkenine göre LÖADÖ ile "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında ise öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ["Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için t_{415}=-1.537; "Çözümleme" alt boyutu için t_{415}=1.836, LÖADÖ için t_{415}=1.459; p>.05].

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda kız öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde, erkek öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; LÖADÖ'de ve "Çözümleme" alt boyutunda ise hem erkek hem kız öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda; "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, LÖADÖ'de ve "Çözümleme" alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum

Sınıf düzeyi değişkenine göre Lise öğrencilerinin LÖADÖ'nün "Bilgiyi Özümseme", "Çözümleme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin "bilgiyi özümseme", "çözümleme" ve "çalışma stratejisi" alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilgiyi Özümseme	9. sınıf	109	3.75	.58							
	10. sınıf	103	3.73	.53	Gruplar Arası	4.345	3	1.448	4.411	.005*	9-12
	11. sınıf	100	3.86	.57	Gruplar İçi	135.608	413	.328			10-12
	12. sınıf	105	3.99	.60	Toplam	139.953	416				11-12
	Levene=1.179		p=.317								
Çözümleme	9. sınıf	109	3.67	.73							
	10. sınıf	103	3.70	.67	Gruplar Arası	1.032	3	.344	.782	.505	-
	11. sınıf	100	3.80	.64	Gruplar İçi	181.793	413	.440			
	12. sınıf	105	3.72	.61	Toplam	182.826	416				
	Levene=.885		p=.449								
Çalışma Stratejisi	9. sınıf	109	3.12	.94							
	10. sınıf	103	3.30	.85	Gruplar Arası	11.109	3	3.703	4.675	.303*	9-12
	11. sınıf	100	3.35	.87	Gruplar İçi	327.119	413	.792			10-12
	12. sınıf	105	3.57	.90	Toplam	338.228	416				
	Levene=.504		p=.680								

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde; LÖADÖ ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ["Bilgiyi Özümseme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=4.411, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=4.675; p<.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde, ancak 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda; öğrencilerin bilgiyi özümsemeye ilişkin görüşlerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin gruplarında yüksek düzeyde olduğu; ancak çalışma stratejisine ilişkin 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin 9, 10 ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testi sonucunda; gruplar arası farklılıkların "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum; öğrencilerin üst sınıf düzeylerinde analitik düşünme becerilerinin arttığı, bilgiyi özümseme ve çalışma stratejisine yönelik görüşlerinin daha da geliştiği şeklinde yorumlanabilir. "Çözümleme" alt boyutunda ise sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ["Çözümleme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.782, p>.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, "Çözümleme" alt boyutunda 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin çözümleme becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ'ye ve "ayrıntılara dikkat etme" alt boyutuna ilişkin Welch testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ'ye ve "ayrıntılara dikkat etme" alt boyutuna ilişkin welch testi sonuçları

Boyut	**Sınıf Düzeyi**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**Varyans Analizi**	**İstatistik a**	**sd1**	**sd2**	**p**	**Fark**
Ayrıntılara Dikkat Etme	9. sınıf	109	3.36	.74						
	10. sınıf	103	3.30	.57						
	11. sınıf	100	3.33	.68	Welch	1.944	3	228.178	.123	-
	12. sınıf	105	3.52	.78						
	Levene=4.452		p=.004							
LÖADÖ	9. sınıf	109	3.53	.57						
	10. sınıf	103	3.54	.47						
	11. sınıf	100	3.62	.48	Welch	3.905	3	228.993	.010*	9-12 10-12
	12. sınıf	100	3.77	.59						
	Levene=3.704		p=.012							

*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında LÖADÖ'de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{3\text{-}228.993}$= 3.905; p<.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; LÖADÖ'de 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Tamhane T2 testi sonucunda, gruplar arası farkın LÖADÖ'de 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, 12. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle bu durum, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin daha iyileştiği şeklinde yorumlanabilir. "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda ise sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{3\text{-}228.178}$= 1.944; p>.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu; yani 12. sınıf öğrencilerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ayrıntılara dikkat etme düzeylerinin 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Lise türü değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum

Lise türü değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme", "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.
Lise türü değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ'ye ve "bilgiyi özümseme", "ayrıntılara dikkat etme" ve "çalışma stratejisi" alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	Lise Türü	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilgiyi Özümseme	AL	65	3.88	.65	Gruplar Arası	1.952	6	.325	.967	.447	-
	SBL	60	3.92	.51	Gruplar İçi	138.001	410	.337			
	SL	60	3.72	.56	Toplam	139.953	416				
	İHL	59	3.85	.50							
	MTAL	58	3.75	.66							
	FL	58	3.89	.53							
	GSL	57	3.82	.63							
	Levene=1.179 p=.317										
Ayrıntılara Dikkat Etme	AL	65	3.14	.77	Gruplar Arası	6.259	6	1.043	2.142	.048*	AL-MTAL AL-FL AL-SL AL-GSL
	SBL	60	3.36	.70	Gruplar İçi	199.678	410	.487			
	SL	60	3.56	.61	Toplam	205.937	416				
	İHL	59	3.44	.66							
	MTAL	58	3.47	.61							
	FL	58	3.39	.69							
	GSL	57	3.41	.82							
	Levene=.890 p=.502										
Çalışma Stratejisi	AL	65	3.15	.77	Gruplar Arası	4.908	6	.818	1.006	.421	
	SBL	60	3.30	.91	Gruplar İçi	333.320	410	.813			
	SL	60	3.50	.83	Toplam	338.228	416				
	İHL	59	3.36	.91							
	MTAL	58	3.23	1.02							
	FL	58	3.38	.89							
	GSL	57	3.40	.98							
	Levene=1.608 p=.143										
LÖADÖ	AL	65	3.56	.54	Gruplar Arası	.608	6	.101	.350	.910	
	SBL	60	3.66	.51	Gruplar İçi	118.702	410	.290			
	SL	60	3.64	.48	Toplam	119.311	416				
	İHL	59	3.60	.48							
	MTAL	58	3.57	.60							
	FL	58	3.64	.48							
	GSL	57	3.65	.64							
	Levene= 1.787 p=.100										

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6 incelendiğinde; LÖADÖ ve alt boyutlarında lise türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, sadece "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ["Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için $F_{6\text{-}410}$=2.142, p<.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrenci görüşlerinin ise *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda; Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmeye ilişkin görüşlerinin Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrenci görüşlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testi sonuçlarında; gruplar arası farklılıkların "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum; yetenek sınavına göre öğrenci alan Spor ve Güzel Sanatlar Lisesi, mesleki ve teknik becerilerin geliştirmeye yönelik öğrenci alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile fen ve matematik alanında yüksek beceriye sahip öğrenci alan Fen Lisesi öğrencilerinin ayrıntılara dikkat etme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise lise türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ["Bilgiyi Özümseme" alt boyutu için $F_{6\text{-}410}$=.967, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için $F_{6\text{-}410}$=1.006, LÖADÖ için $F_{6\text{-}410=}$.350; p>.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; LÖADÖ'de ve "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda tüm lise türlerindeki öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu belirlenirken; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu belirlenmiş, ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum; öğrencilerin bilgiyi özümseme ve analitik düşünme ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlerinin farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerin tamamında yüksek düzeyde olduğu; ancak çalışma stratejisine ilişkin öğrenci görüşlerinin Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerinde diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Lise türü değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ'nün "Çözümleme" alt boyutuna ilişkin Welch testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.
Lise türü değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ'nün "çözümleme" alt boyutuna ilişkin welch testi sonuçları

Boyut	**Lise Türü**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**Varyans Analizi**	**İstatistik a**	**sd1**	**sd2**	**p**
	AL	65	3.78	.60					
	SBL	60	3.81	.58					
	SL	60	3.67	.53					
Çözümleme	İHL	59	3.61	.67	Welch	1.267	6	180.987	.275
	MTAL	58	3.62	.74					
	FL	58	3.66	.71					
	GSL	57	3.86	.78					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 7 incelendiğinde, LÖADÖ'nün "Çözümleme" alt boyutunda lise türü değişkenine göre istatistiksel açıdan öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{6\text{-}180.987}$=1.267; p>.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Çözümleme" alt boyutunda tüm lise türlerindeki öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu, ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Genel not ortalaması değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum

Genel not ortalaması değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.
Genel not ortalaması değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	GNO	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilgiyi Özümseme	55-69	54	3.49	.59	Gruplar Arası	8.862	2	4.431	13.993	.000*	1-2
	70-84	94	3.79	.55	Gruplar içi	131.091	414	.317			1-3
	85-100	264	3.92	.56	Toplam	139.953	416				
	Levene=.302		p=.739								
Ayrıntılara Dikkat Etme	55-69	56	3.29	.65	Gruplar Arası	1.570	2	.785	1.591	.205	-
	70-84	94	3.36	.72	Gruplar içi	204.367	414	.494			
	85-100	267	3.48	.71	Toplam	205.937	416				
	Levene=.673		p=.511								
Çözümleme	55-69	56	3.49	.71	Gruplar Arası	3.888	2	1.944	4.497	.012*	1-3
	70-84	94	3.68	.65	Gruplar içi	178.938	414	.432			
	85-100	267	3.78	.65	Toplam	182.826	416				
	Levene=.096		p=.909								
Çalışma Stratejisi	55-69	56	3.09	.89	Gruplar Arası	3.658	2	1.829	2.263	.105	-
	70-84	94	3.37	.97	Gruplar içi	334.570	414	.808			
	85-100	267	3.37	.88	Toplam	338.228	416				
	Levene=.572		p=.565								
LÖADÖ	55-69	56	3.37	.53	Gruplar Arası	3.959	2	1.979	7.104	.001*	1-2
	70-84	94	3.63	.54	Gruplar içi	115.352	414	.279			1-3
	85-100	267	3.66	52	Toplam	119.311	416				
	Levene=.076		p=.927								

*p < .05

Tablo 8 incelendiğinde; LÖADÖ ve alt boyutlarında genel not ortalaması değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ["Bilgiyi Özümseme" alt boyutu için $F_{2\text{-}414}$=13.993, "Çözümleme" alt boyutu için $F_{2\text{-}414}$=4.497, LÖADÖ için $F_{2\text{-}414}$=7.104, p<.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Bilgiyi Özümseme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında tüm alt gruplardaki öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; LÖADÖ'de ise genel not ortalaması 70-84 ve 85-100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'*, 55-69 olan öğrenci görüşlerinin ise *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda; öğrencilerin bilgiyi özümseme ve çözümlemeye ilişkin görüşlerinin genel not ortalaması değişkenine göre tüm alt gruplarda iyi düzeyde olduğu; analitik düşünme düzeylerinin ise genel not ortalaması 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerin 55-69 olan öğrenci görüşlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testi sonuçlarında; gruplar arası farklılıkların LÖADÖ'de ve "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda genel not ortalaması 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler ile 55-69 olan öğrenciler arasında genel not ortalaması 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler lehine olduğu; "Çözümleme" alt boyutunda ise genel not ortalaması 55-69 ile 85-100 olan öğrenciler arasında genel not ortalaması 85-100 olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum; genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin bilgiyi özümseme ve çözümleme ve genel olarak analitik düşünme düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda; gelişmiş bilişsel becerilerin analitik düşünme düzeylerini desteklediğini, yani akademik başarı ile analitik düşünme becerisi arasında doğru orantı olduğunu söylemek mümkündür. "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında ise genel not ortalaması değişkenine göre lise öğrencilerinin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ["Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için $F_{2\text{-}414}$=1.591, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için $F_{2\text{-}414}$=2.263; p>.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda genel not ortalaması 85-100 olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde, 55-69 ve 70-84 arasında olan öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise genel not ortalaması değişkenine göre tüm alt gruplarda öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; ayrıntılara dikkat etmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin genel not ortalaması 85-100 olan öğrencilerde genel not ortalaması 55-69 ve 70-84 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, çalışma stratejisine ilişkin görüşlerinin ise genel not ortalamasına göre tüm alt gruplarında orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.
Anne eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilgiyi Özümseme	İlkokul	105	3.82	.59	Gruplar Arası	.621	3	.207	.614	.606
	Ortaokul	102	3.86	.55	Gruplar içi	139.332	413	.337		
	Lise	104	3.78	.55	Toplam	139.953	416			
	Üniversite	106	3.88	.62						
	Levene=.437	p=.726								
Ayrıntılara Dikkat Etme	İlkokul	105	3.39	.66	Gruplar Arası	.498	3	.166	.333	.801
	Ortaokul	102	3.43	.75	Gruplar içi	205.439	413	.497		
	Lise	104	3.34	.65	Toplam	205.937	416			
	Üniversite	106	3.38	.75						

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Levene=1.388 p=.246									
Çözümleme	İlkokul	105	3.66	.68	Gruplar Arası	.521	3	.174	.393	.758
	Ortaokul	102	3.75	.66	Gruplar içi	182.305	413	.441		
	Lise	104	3.75	.61	Toplam	182.826	416			
	Üniversite	106	3.38	.75						
	Levene=.437 p=.726									
Çalışma Stratejisi	İlkokul	105	3.32	.91	Gruplar Arası	.132	3	.044	.054	.984
	Ortaokul	102	3.36	.97	Gruplar içi	338.096	413	.819		
	Lise	104	3.32	.85	Toplam	338.228	416			
	Üniversite	106	3.32	.88						
	Levene=.734 p=.532									
LÖADÖ	İlkokul	105	3.60	.55	Gruplar Arası	.212	3	.071	.245	.865
	Ortaokul	102	3.65	.55	Gruplar içi	119.311	413	.288		
	Lise	104	3.59	.48	Toplam	119.311	416			
	Üniversite	106	3.62	.57						
	Levene=.787 p=.502									

Tablo 9 incelendiğinde; LÖADÖ ve alt boyutlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgiyi Özümseme alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.614, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.333, "Çözümleme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.393, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.054; LÖADÖ için $F_{3\text{-}413}$=.245]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre tüm alt gruplardaki öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde, anne eğitim düzeyi ilkokul, lise ve üniversite olan öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu; "Çözümleme" alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre tüm alt gruplardaki öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda; anne eğitim düzeyi fark etmeksizin lise öğrencilerinin bilgiyi özümseme ve analitik düşünme düzeylerinin iyi düzeyde; ayrıntılara dikkat etme düzeylerinin anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerde iyi düzeyde, ilkokul, lise ve üniversite olan öğrencilerde orta düzeyde; çözümleme düzeylerinin ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerde iyi düzeyde, üniversite olan öğrencilerde orta düzeyde; çalışma stratejisi düzeylerinin ise anne eğitim düzeyi farketmeksizin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin anne eğitim düzeyindeki farklılığın analitik düşünme düzeyleri üzerinde farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10.
Baba eğitim düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin LÖADÖ ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilgiyi Özümseme	İlkokul	63	3.78	.60						
	Ortaokul	63	3.82	.56	Gruplar Arası	.273	3	.091	.269	.848
	Lise	130	3.86	.57	Gruplar içi	139.680	413	.338		
	Üniversite	161	3.83	.59	Toplam	139.953	416			
	Levene=.120	p=.948								
Ayrıntılara Dikkat Etme	İlkokul	63	3.33	.74						
	Ortaokul	63	3.54	.60	Gruplar Arası	3.315	3	1.105	2.253	.082
	Lise	130	3.43	.72	Gruplar içi	202.621	413	.491		
	Üniversite	161	3.30	.70	Toplam	205.937	416			
	Levene=1.202	p=.309								
Çözümleme	İlkokul	63	3,62	.64						
	Ortaokul	63	3.78	.57	Gruplar Arası	1.302	3	.434	.987	.399
	Lise	130	3.78	.67	Gruplar içi	181.523	413	.440		
	Üniversite	161	3.69	.70	Toplam	182.826	416			
	Levene=1.801	p=.146								
Çalışma Stratejisi	İlkokul	63	3.23	.95						
	Ortaokul	63	3.36	.89	Gruplar Arası	2.223	3	.744	.915	.434
	Lise	130	3.43	.95	Gruplar içi	335.995	413	.814		
	Üniversite	161	3.28	.85	Toplam	338.228	416			
	Levene=.963	p=.410								
LÖADÖ	İlkokul	63	3.55	.56						
	Ortaokul	63	3.67	.49	Gruplar Arası	.890	3	.297	1.035	.377
	Lise	130	3.66	.56	Gruplar içi	118.420	413	.287		
	Üniversite	161	3.58	.52	Toplam	119.311	416			
	Levene=.526	p=.664								

Tablo 10'da LÖADÖ ve alt boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ["Bilgiyi Özümseme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.269, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=2.253, "Çözümleme" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.987, "Çalışma Stratejisi" alt boyutu için $F_{3\text{-}413}$=.915, LÖADÖ için $F_{3\text{-}413}$=1.035; p>.05]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme", "Çözümleme" alt boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre tüm alt gruplardaki öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde olduğu; "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde, baba eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite olan öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* düzeyinde olduğu; "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda ise baba eğitim düzeyi lise olan öğrenci görüşlerinin *'çoğunlukla uygun'* düzeyinde; ilkokul, ortaokul ve üniversite olan öğrenci görüşlerinin *'kısmen uygun'* olduğu görülmektedir. Bu durumda; baba eğitim düzeyi farketmeksizin lise öğrencilerinin bilgiyi özümseme, çözümleme ve analitik düşünme düzeylerinin iyi düzeyde; ayrıntılara dikkat etme düzeylerinin baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerde iyi düzeyde, ilkokul ve üniversite olan öğrencilerde orta düzeyde; çalışma stratejisi düzeylerinin ise baba eğitim düzeyi lise

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olan öğrencilerin iyi düzeyde, ilkokul, ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim düzeyindeki farklılığın analitik düşünme düzeyleri üzerinde farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öncelikle LÖADÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda; analitik düşünme ölçeğinin "Bilgiyi Özümseme" alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğrenci görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani lise öğrencilerinin "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda iyi düzeyde analitik düşünme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, mevcut çalışma sonucunu destekler nitelikte Soysal-Işıkçı (2022) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada da "Bilgiyi Özümseme" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada "Bilgiyi Özümseme" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' yani iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada LÖADÖ'nün "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda öğrenci görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin ayrıntılara dikkat etme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Irwanto vd. (2017) tarafından lise öğrencilerinin kimya öğreniminde bilimsel süreç ve analitik düşünme becerilerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yulina vd. (2018) tarafından kimya öğretmen adayları ile yapılan araştırmada ise kimya öğretmen adaylarının özellikle ayrıntıları belirleme, genelleme ve hataları analiz etme becerilerinin zayıf kategorisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu farklı örneklem grubu olmasına rağmen mevcut araştırma sonucuyla kısmen paralellik göstermektedir.

LÖADÖ'nün "Çözümleme" alt boyutu incelendiğinde; öğrenci görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, lise öğrencilerinin iyi düzeyde çözümleme becerisine sahip olduklarına işaret etmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; lise öğrencileri ile yapılan araştırmalarda (Çağlayan vd., 2008; Erdem ve Genç, 2014; Yıldırım vd., 2011) öğrencilerin problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Üniversite giriş sınavı sorularının öğrencilerde çözümleme becerilerini yoklaması, öğrencilerin çözümleme becerilerinin gelişmesini etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Mevcut araştırma sonucunun aksine, Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrencilerin "Çözümleme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, LÖADÖ'nün "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda öğrenci görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çalışma stratejisi alt boyutunda orta düzey analitik düşünme becerilerinin olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde; Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada da "Çalışma Stratejisi" alt boyutuna ilişkin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenci görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Alanyazında, ilgili konuda farklı örneklem grupları ile yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Dirkx vd. (2019) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin çalışma stratejileri kullanımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Rao (2006) tarafından Çin'de üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin çalışma stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun, Çin eğitim sisteminde var olan kurallara bağlılık ve kültürel değerlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bartoszweski ve Gurung (2015) tarafından yine üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin yüksek düzeyde çalışma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) tarafından sınıf öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada ise öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralel olmayan bu araştırma sonuçlarına göre yaş arttıkça öğrencilerin çalışma stratejilerine yönelik yaklaşım ve alışkanlıklarının da geliştiği söylenebilir.

Son olarak, LÖADÖ'ye ilişkin toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ise lise öğrencilerinin görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada analitik düşünme ölçeği toplam puan ortalamasına göre öğrenci görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demir (2022) ve Soysal-Işıkçı ve Çoklar (2022) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmalarda da öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı örneklem grubu ile yapılan araştırmalar incelendiğinde; Arslan (2022) tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin analitik düşünme becerilerinin üst seviyede olduğu; Wardani vd. (2024) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada hem deney hem kontrol grubunda öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğu; Narathon vd. (2024) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrencilerin son test analitik düşünme düzeylerinin iyi düzeyde olduğu; Suyatman vd. (2021) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada analitik düşünme son test aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında öğrenci görüşlerinin 'çoğunlukla uygun' düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Parlar (2015) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin analitik düşünme düzeylerinin yükseğe yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçların aksine, Thaneerananon vd. (2016) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada ise öğrencilerin analitik düşünme becerisi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre; lise öğrencilerinin "Bilgiyi Özümseme", "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu; ancak "LÖADÖ" ile "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada "Bilgiyi Özümseme", "Ayrıntılara Dikkat etme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ve erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin daha iyi analitik düşünme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sosyal Işıkçı ve Çoklar (2022) ile Özkale (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmalarda öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine analitik düşünmeyi bir bütün olarak ele alan ancak farklı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

örneklem grupları ile yürütülen araştırmalardan Kocaman (2023) tarafından kodlama eğitiminin üstün zekâlı ortaokul öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerine etkisinin incelendiği araştırma ile Al-Kinani ve Al-Omari (2021) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin matematikte analitik düşünme düzeylerinin incelendiği araştırmada analitik düşünme ölçeği toplam puanında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Simpande vd. (2021) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucunun aksine; Demir (2022) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek analitik düşünme beceri düzeyine sahip olduğunu tespit edilmiştir. Literatürde cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçların elde edildiği ve farklılığın yönü konusunda ortak bir çerçeve oluşturulamadığı görülmektedir. Farklı sonuçların elde edilmesinde, çalışma grubuna dâhil edilen bireylerin yaş, sosyokültürel farklılıklar, aldığı eğitim, okuduğu lise türü gibi birçok değişkenin etkisinin olabileceği söylenebilir.

Araştırmada LÖADÖ ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında istatistiksel açıdan 12. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum, LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında 12. sınıf öğrencilerinin daha iyi analitik düşünme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. LÖADÖ'nün "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında ise sınıf düzeyi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırmanın sonucuna benzer şekilde Alakuş (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10 ve 11. sınıf öğrencileri lehine ve "Ölçeğin Tümü"nde 9. ve 11. sınıf ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Işıkçı ve Çoklar (2022) tarafından yine lise öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak sınıf düzeylerine göre en yüksek analitik düşünme düzeylerinin 12. sınıf öğrencilerine ait olduğu tespit edilmiştir. Özkale (2023) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada analitik düşünme ölçeği toplam puanına göre sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10 ve 11. sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Göçen Kabaran vd. (2016) tarafından sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının analitik okuma stratejilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farkın üniversite birinci ve dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıf öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkuş-Çakır ve Senemoğlu (2016) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada da benzer şekilde, birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında analitik düşünme becerisi açısından dördüncü sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların, LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarına yönelik bulgular ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu durumda sınıf düzeyi ve dolayısıyla yaş ile doğru orantılı bir şekilde analitik düşünme becerilerinin daha da geliştiği ve yani öğrencilerin bilişsel düzeyleri arttıkça analitik düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmada LÖADÖ ve alt boyutlarında lise türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında, sadece "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın; Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme", "Çözümleme", "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında lise türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte; Demir (2022) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada, lise türü değişkeni açısından öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın Fen Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Fen Lisesi öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Baxter (1997) mesleki ve teknik eğitimin ortaokul ve liselerde geliştirilmesi için öğretmenler için hazırladığı kılavuzda, öğrencileri teknik servisle ilgili keşfedici deneyimler sunmak için şekillerdeki ayrıntılara dikkat etme ve ayrıntıları belirleme gibi etkinliklerin eğitim sürecine dâhil edilebileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda Mesleki ve Teknik Liselerde öğrencinin yöneldiği alanla ilgili beceriler kazandığı ve bu alanda uzmanlaşması için bütünün parçaları arasındaki ilişkiyi anlamlandırması ve ayrıntılara dikkat etme becerisi edindiği söylenebilir. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda analitik düşünme becerisinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olmasının, öğrencilerin teknik ve uygulamalı eğitim alması ve bu alanda detaylı bir şekilde yetenek geliştirme ve uzmanlaşma çalışmaları yapılması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmada, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuyla paralel şekilde; Sosyal Işıkçı ve Çoklar (2022) tarafından yapılan araştırmada, Fen Lisesi öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ayrıntılı bir şekilde kavramları öğrenmeleri; sayısal bilgilerini problem durumunu daha irdeleyerek, ayrıntılara dikkat ederek ve analiz ederek kullanmaları; bilim ve teknolojiye dair en günceli takip etmeleri ve yeni fikir ve üretimler gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır (Taşar, 2021). Yolcu (2019) tarafından Fen Lisesi öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin sıklıkla problemin sonunda, ilgili konuda daha ayrıntılı öğrenmesi gereken bilgiler olup olmadığını değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Güloğlu (2019) tarafından yine Fen Lisesi öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun aktif/yansıtan öğrenme sitiline sahip oldukları, örneğin öğrencilerin üzerinde ayrıntılı olarak çalıştıkları konuları daha kolay hatırladıkları tespit edilmiştir. Karakaya ve Yılmaz (2021)) tarafından Fen Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin bir problemin ne olduğunu belirlerken; bir bütün olarak probleme yaklaştıkları ve problemle ilgili çözüm ürettikleri, problemin nedenine ve nihai sonucuna odaklandıkları yani problemi tüm ayrıntılarına dikkat ederek ele aldıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları mevcut çalışmanın sonuçları ile tutarlı olmakla birlikte, Fen Lisesi öğrencilerinin analitik düşünme ölçeğinin "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda gelişmiş beceriye sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Ayrıca üniversite giriş sınavlarında da adayların ayrıntılara dikkat etme becerisi ve sorularda her ayrıntıya dikkat ederek basit hatalardan kaçınmaları önemlidir. Dolayısıyla analitik düşünmenin bir alt boyutu olan ayrıntılara dikkat etme becerisi, sorgulama ve problem çözmenin önemli aşamasıdır. Mevcut araştırmada, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Spor Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Spor Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Argon ve Selvi (2011) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, mevcut araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu sonuca göre Spor Lisesi öğrencilerinin eğitim aldıkları alanla ilgili uzmanlaşmaları ve derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerektiği için ayrıntılara dikkat etme becerilerinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

desteklenebileceği söylenebilir. Mevcut araştırmada, "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Güzel Sanatlar Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler sanat eğitimi ile estetik anlayış, kabiliyet ve farkındalık kazanarak çevresindeki ayrıntıları fark etme ve ayrıntılara dikkat etme becerisi kazanmanın yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde kazandıkları sanat eleştiri disiplini ile ayrıntıları görebilir ve önceden dikkat etmediği ayrıntıları yakalayabilirler (Balcı, 2015). Bu doğrultuda; sanat bireylerin ayrıntılara dikkat etmesini ve daha önce fark etmediği ayrıntıları görebilmesini sağladığı (Gültekin, 2011) için, mevcut araştırmada "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerini lehine ulaşılan anlamlı farklılık sonucu şaşırtıcı değildir. Bu anlamda Güzel Sanatlar Lisesinde kazandırılan sanat ve estetik disiplinlerinin analitik düşünme becerisini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bir başka değişkeni olan genel not ortalaması değişkenine göre LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" ve "Çözümleme" alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın; LÖADÖ ile "Bilgiyi Özümseme" alt boyutunda genel not ortalaması 55-69 ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında genel not ortalaması 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler lehine; "Çözümleme" alt boyutunda 55-69 ile 85-100 arasında genel not ortalaması 85-100 olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. LÖADÖ'nün "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında ise genel not ortalaması değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, lise öğrencilerinin genel not ortalaması yükseldikçe öğrencilerin daha gelişmiş analitik düşünme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde; Göçen Kabaran vd. (2016) tarafından sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin analitik okuma stratejilerinin genel ağırlıklı not ortalaması değişkeni açısından yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun mevcut araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Montaku (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik başarısı ile analitik düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, yüksek genel not ortalamasına sahip öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunun aksine sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Akkuş-Çakır ve Senemoğlu (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları ve analitik düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak, LÖADÖ'de ve alt boyutlarında lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğrenci görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, analitik düşünme ile anne ve baba eğitim düzeylerinin incelendiği araştırma sayısının çok sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; Demir (2022) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile analitik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak aynı araştırmada lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeyleri anne eğitim düzeyi açısından incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi ön lisans veya üzeri olanlar ile anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olanlar arasında anne eğitim düzeyi ön lisans veya üzeri olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada ise anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Günümüzde bireyler ailenin dışında oldukça fazla uyarana maruz kalmaktadır. Bu durum, anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişken olmamasını açıklayabilir. Ayrıca annenin çalışma durumu veya kadının iş hayatına atılması annenin çocuğuyla daha az bağ kurabilmesine neden olacağı için, bu durum anne eğitim düzeyinin öğrencilerin analitik düşünme becerileri üzerindeki etkisini azaltabilir. Bu doğrultuda; öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin analitik düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişken olmaması sonucunun analitik düşünme becerilerinin hem doğuştan gelen hem de ilerleyen yıllarda çevresel şartlarla geliştirilebilen bir beceri olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, ancak ölçeğin "Ayrıntılara Dikkat Etme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında analitik düşünme düzeylerinin orta düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerini anlamak için, nitel ve karma yöntemler kullanılarak daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca lise öğrencilerine yönelik dikkat geliştirme ve çalışma stratejileri konularında farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.

Araştırmada analitik düşünme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, genel not ortalaması, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Benzer çalışmaların, analitik düşünme konusunda etkili olabilecek farklı değişkenlerle yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinde "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri, nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarla detaylı bir şekilde incelenmelidir. Ayrıca erkek öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik "Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" konusunda öncelikle öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmeli ve bu alanda uzmanlaşmış öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi sağlanmalıdır.

Araştırmada sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinde LÖADÖ ile Bilgiyi Özümseme" ve "Çalışma Stratejisi" alt boyutlarında 12. sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, lise öğretim programlarında diğer sınıf düzeylerinde de öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek için var olan kazanımların sayısı artırılmalı, mevcut kazanımlar gözden geçirilmeli, analitik düşünme becerisine yönelik somut etkinlikler hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Araştırmada lise türü değişkeni açısından "Ayrıntılara Dikkat Etme" alt boyutunda Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu okullarda, analitik düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik bu alanda uzman olan kişilerle öğrencilerin bir araya gelerek fikir alışverişi yapabilecekleri seminerler düzenlenmelidir.

Araştırmada genel not ortalaması değişkenine göre, LÖADÖ'nün "Çalışma Stratejisi" alt boyutunda tüm alt gruplarında (55-69, 70-84, 85-100) öğrenci görüşlerinin 'kısmen uygun' düzeyinde olduğu, yani orta düzey analitik düşünme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, genel not ortalaması farketmeksizin öğrencilerin çalışma stratejileri konusunda bilgilerinin eksik ve yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, tüm lise öğrencilerine çalışma stratejileri konusunda seminerler düzenlenmeli ve bu konuda öğretmenler rehberlik etmelidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Alanyazın incelendiğinde, analitik düşünme konusunda araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri ile yapıldığı, lise öğrencileriyle yapılan çok az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Lise öğrencileriyle nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha fazla araştırma yapılması ve elde edilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

Tuna Gündoğdu, R. ve Bozpolat, E. (2025). Lise öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1882-1912.
DOI. 10.51460/baebd.1518411

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Alakuş, A. (2023). *Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide analitik düşünmenin aracı rolü* (Tez no: 810017) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Al-Kinani, H. K. R. ve Al-Omari, A.H.M. (2021). Analytical thinking and its relationship to logical intelligence for scientific fifth-grade students in mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(10), 3148-3161. https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i10.4968

Argon, T. ve Selvi, Ç. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve çatışma yönetimi stilleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 1*(1), 93-100.

Akkuş-Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1487-1502. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210063

Arıol, Ş. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının bütüncül ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi*. (Tez no. 258403) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Arslan, A. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mrefdergi/issue/68146/979017

Atasoy, E. ve Konyalıhatipoğlu, M. E. (2019). Investigation of students' holistic and analytical thinking styles in learning environments assisted with dynamic geometry software. *Education and Science, 44*(199), 49-74. https://doi.org/10.15390/EB.2019.8003

Bahri, A., Jamaluddin A. B., Muharni, A., Fikri, M. J. N. ve Arifuddin M. (2021). The need of science learning to empower high order thinking skills in 21st century. *Journal of Physics: Conference Series,* 1899. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1899/1/012144

Balcı, K. S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 36, 465-477. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2872

Bartoszewski, B. L. ve Gurung, R. A. (2015). Comparing the relationship of learning techniques and exam score. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *1*(3), 219-228. https://doi.org/10.1037/stl0000036

Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim. Açıklamalar, örnekler, uygulamalar.* Pegem Akademi.

Bataineh, R. F. ve Zghoul, L. H. (2006). Jordanian TEFL graduate students' use of critical thinking skills (as measured by the Cornell Critical Thinking Test, Level Z). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *9*(1), 33-50. https://doi.org/10.1080/13670050608668629

Baxter, J. (1997). *Exploring career pathways. A guide for expanding vocational-technical education in the middle school/junior high school.* ED414495. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414495.pdf

Baysal, Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde nitel araştırmalar Dergisi*, *5*(1), 7-28. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m

Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(2), 708-738. https://doi.org/10.18039/ajesi.578170

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Teacher Created Materials.

Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi.* (Tez no: 363194) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Çağlayan, H. S.,Taşğın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 62-77.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Demir, E. (2022). An examination of high school students' critical thinking dispositions and analytical thinking skills. *Journal of Pedagogical Research*, *6*(4), 190-200. https://doi.org/10.33902/JPR.202217357

Dirkx, K. J. H.,Camp, G., Kester, L. ve Kirschner, P. A. (2019). Do secondary school students make use of effective study strategies when they study on their own?. *Applied Cognitive Psychology*, *33*(5), 952-957. https://doi.org/10.1002/acp.3584

Dünya Ekonomi Forumu, WEF (2020, Ekim). *The future of jobs report. world economic forum.* https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Erdem, A. R. ve Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, *1*(2), 1-21.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 33*(1), 210-223.

Fisher, R. (2006). Thinking skills. J. Arthur, T. Grainger ve D. Wray (Ed.), *Learning to teach in the primary school* (s. 226-238). Falmer.

Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Göçen Kabaran, G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 37-57.

Güdek, B. ve Yılmaz, D. (2019). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, *5*(53), 43-53. https://doi.org/10.16992/ASOS.12650

Güloğlu, F. (2019). *Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zeka ve öğrenme stillerinin biyoloji başarı ve tutumuna etkisi.* (Tez no: 583796) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi

Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi,* 24, 32-39.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.

Heong, Y. M.,Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. B. ve Mohamad, M. M. B. (2011). The level of marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity, 1*(2), 121-125. https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20

Ilmiddinovich, K. S. (2022). Integrating 21st century skills into teaching medical terminology. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, *9*, 114-117.

Irwanto, I.,Rohaeti, E., Widjajanti, E. ve Suyanta, S. (2017, August). Students' science process skill and analytical thinking ability in chemistry learning. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1868, No. 1). AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/1.4995100

Karakaya, F. ve Yılmaz, M. (2021). Fen lisesi öğrencilerinin mühendislik tasarım süreçlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 511-534. https://doi.org/10.17860/mersinefd.993346

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.

Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri.* (Tez no: 435401) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kocaman, B. (2023). The effect of coding education on analytical thinking of gifted students. *International Journal of Educational Methodology*, *9*(1), 95-106. https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.95

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Marzano, R. J. (1988). *Dimensions of thinking: A frame work for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayarni, M. ve Nopiyanti, E. (2021). Critical and analytical thinking skill in ecology learning: a correlational study. *Journal of Biological Education Indonesia (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, *7*(1), 63-70. https://doi.org/10.22219/jpbi.v7i1.13926

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8. sınıflar) eğitim programı.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf

Montaku, S. (2011). Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course. IETEC'11 Konferansı Bildiri Kitabı, Kuala Lumpur, Malezya. http://ietec.apaqa.org/wp-content/uploads/IETEC-2011-Proceedings/papers/Conference%20Papers%20Non-Refereed/NR2_50.pdf

Mutakinati, L.,Anwari, I. ve Kumano, Y. (2018). Analysis of students critical thinking skill of middle school through stem education project-based learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *7*(1), 54-65. https://doi.org/10.15294/jpii.v7i1.10495

Narathon, K., Khamsong, J. ve Worapun, W. (2024). Developing the learning achievement of motion and force and analytical thinking of grade 8 students using ıntegrated stem education and inquiry-based learning. *Higher Education Studies*, *14*(4), 198-198. https://doi.org/0.5539/hes.v14n4p198

Nuroso, H.,Siswanto, J. ve Huda, C. (2018). Developing a learning model to promote the skills of analytical thinking. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *12*(4), 775-780. http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.5814

Ocak, G. ve Park, F. (2019). Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 49-68. https://doi.org/10.32709/akusosbil.565699

Özkale, İ. (2023). *Çevrimiçi oyun oynayan 15-17 yaş arası ergenlerin sosyal davranışlarının ve analitik düşünme becerilerinin incelenmesi.* (Tez no: 822241) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.

Parlar, H. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kritik ve analitik düşünme becerilerinin-eğilimlerinin incelemesi: İstanbul Ümraniye örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 15*(29), 45-72.

Perdana, R., Jumadi, J. ve Rosana, D. (2019). Relationship between analytical thinking skill and scientific argumentation using PBL with interactive CK 12 simulation. *International Journal on Social and Education Sciences*, *1*(1), 16-23.

Piaw, C. Y. (2010). Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 551–559. https://doi.org/10.1016/j.sbspro .2010.03.062

Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: meanings, models, and materials. ED257858 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257858.pdf.

Rahman, M. M. (2019). 21st century skill "problem solving": Defining the concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, *2*(1), 64-74. https://doi.org/10.34256/ajir1917

Rao, Z. (2006). Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of multilingual and multicultural development*, *27*(6), 491-508. https://doi.org/10.2167/jmmd449.1

Robbins, J. K. (2011). Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today*, *12*(1), 41-48. https://doi.org/10.1037/h0100710

Sánchez-Martín, J. M., Rengifo-Gallego, J. I. ve Blas-Morato, R. (2019). Hot spot analysis versus cluster and outlier analysis: An enquiry into the grouping of rural accommodation in Extremadura (Spain). *ISPRS International Journal of Geo-Information*, *8*(4), 176. http://dx.doi.org/10.3390/ijgi8040176

Sarcaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 98-115.

Sarıcan, E. ve Güneş, E. B. (2021). Developing critical thinking skills in elementary school students through foreign language education: An action research. *Education Quarterly Reviews*, *4*(2), 51-68. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.196

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LİSREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma.* Anı.

Senemoğlu, N. (2009). *Kapanış konuşması. 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. https://www.mehmetakif.edu.tr/duyuru/110/1-uluslararasi-yasayan-kuramcilar-

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1),1882-1912.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1882-1912.
Araştırma Makalesi / Research Paper

konferansi-howard-gardner-duzenleme-kurulu-uyesi-prof-dr-nuray-senemoglunun-konferans-kapanis-konusmasi

Simpande, A., Nkhata, L., Zulu, A. ve Mvula, H. (2021). Examining critical and analytic thinking in students' written research projects. *Journal of Education & Social Policy, 8*(4), 39-49. http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v8n4p6

Soysal Işıkcı, D. (2022). *Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi* (Tez no: 755835) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Sosyal Işıkçı, D. ve Çoklar, A. N. (2022). Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 297-313. http://dx.doi.org/10.38151/akef.2022.19

Sternberg, R. J. ve The Rainbow Project Collaborators. (2006). The rainbow project: enhancingthe SAT through assessments of analytical, practical, and creativeskills. *Intelligence*, *34*(4), 321-350. https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.01.002

Suyatman, S., Saputro, S., Sunarno, W., & Sukarmin, S. (2021). Profile of student analytical thinking skills in the natural sciences by implementing problem-based learning model. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 23, 89-111.

Şahin, K. (2018). *Spor lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin incelenmesi.* (Tez no*:* 526946) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi

Taşar, H. H. (2021). Fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(28), 205-224.

Thaneerananon, T., Triampo, W. Ve Nokkaew, A. (2016). Development of a test to evaluate students' analytical thinking based on fact versus opinion differentiation. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 123-138. https://doi.org/10.12973/iji.2016.929a

Wardani, A. D. P., Fadly, W., ve Zayas, J. D. M. (2024). Improving 8th grade students' contextualized problem-solving and analytical thinking skills through problem-based learning in the digestive system: a study intervention findings in the complex domain. *Journal of Science Learning*, *7*(2), 165-177. https://doi.org/10.17509/jsl.v7i2.64283

Yanarateş, E. ve Yılmaz, A. (2022). Fen öğretiminde 21. yüzyıl becerilerinin önemi. S. Karabatak (Ed.), Eğitim & Bilim 2022-III (s. 75-90). Efeakademi.

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 905-921.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I. Temel kavramlar, uygulamalar, programlama.* Pegem Akademi.

Yolcu, S. (2019). *Fen lisesi öğrencilerinin fizik problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler: cinsiyet, ders başarısı ve sınıf düzeyi ilişkileri*. (Tez no: 608968) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yulina, I. K., Permanasari, A., Hernani, H. ve Setiawan, W. (2019, February). Analytical thinking skill profile and perception of pre service chemistry teachers in analytical chemistry learning. In *Journal of Physics: Conference Series 1157*. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042046

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Su Analizleri Dersinde Kullanılan Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı Üzerine Etkisi

The Effect of Quantum Learning Model Used in Water Analysis Course on Student Participation and Academic Success

Nilay KORKMAZ, Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, nkorkmaz@bandirma.edu.tr

Gamze DOLU, Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, agamze@balikesir.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 23 Mayıs 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 24 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2025

Korkmaz, N. ve Dolu, G. (2025). Su analizleri dersinde kullanılan kuantum öğrenme modelinin öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1913-1939.
DOI. 10.51460/baebd.1488699

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmada, su analizleri dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek için tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri iki veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Bunlardan birincisi, "Öğrenci Katılım Ölçeği" diğeri ise "Su Analizleri Akademik Başarı Testi"dir. Araştırma sürecinde, öğrencilere su analizleri dersinde kuantum öğrenme modeli kullanılarak öğretim yapılmıştır. Ön test, araştırmanın başlangıcında öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini belirlemek için yapılmış, son test ise kuantum öğrenme modelinin etkisini ölçmek amacıyla araştırmanın sonunda gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin hem akademik başarısını hem de derse katılımlarını artırdığı saptanmıştır. Bu bulgular, kuantum öğrenme modelinin eğitim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve öğrencilerin daha aktif bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alınarak, eğitimde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesi ve uygulanması önerilebilir. Bu bağlamda çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağını düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Kuantum öğrenme modeli, Öğrenci katılımı.

Abstract. In the study, a single group pretest-posttest weak experimental design was used to examine the effect of the quantum learning model on student participation and academic achievement in the water analysis course. The data of the study were collected with the help of two data collection tools. The first of these is the "Student Participation Scale" and the other is the "Water Analysis Academic Achievement Test". During the research process, students were taught using the quantum learning model in the water analysis course. The pretest was conducted at the beginning of the study to determine the current knowledge levels of the students, and the posttest was conducted at the end of the study to measure the effect of the quantum learning model. As a result of the analyses, it was determined that the application of the quantum learning model increased both the academic success of the students and their participation in the course. These findings reveal that the quantum learning model can be used effectively in educational processes and can enable students to learn more actively. Considering the research results, it can be suggested that innovative methods be adopted and implemented in education. In this context, it is thought that the study will contribute to the literature.
Keywords: Academic achievement, Quantum learning model, Student engagement.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. In the current information age, where the flow of information is constantly changing and being updated, it has become increasingly important for individuals to develop their lifelong learning capacities (Hanbay, 2009; Soruklu & Şentürk, 2023; Thwe & Kalman, 2023). The Quantum Learning Model distinguishes itself from other learning models by approaching the learning process from a perspective different from classical learning theories, emphasizing the centrality of the learner and taking individual needs into account (Ayvaz Tuncel, 2010; Usta, 2006). The significance of the Quantum Learning Model lies in its emphasis on students not merely memorizing information but deeply understanding it and developing the ability to apply knowledge in various contexts. This model provides a framework aimed at strengthening critical skills such as critical thinking, problem-solving, and creativity in students. Consequently, the Quantum Learning Model contributes to the creation of a student-centered and interactive learning environment in contemporary education, aiming to enhance students' lifelong learning skills (Demir, 2006).

The significance of this research lies in its focus on student practices and the development of lifelong learning skills within vocational schools. The selection of the water analysis course is based on the analytical nature of the course and the necessity for students to learn through hands-on experience. Additionally, the lack of prior studies in this research area indicates that this study is both innovative and important. Based on these considerations, the purpose of the research is to examine the effect of the Quantum Learning Model on the academic achievement of students taking the water analysis course, specifically regarding the topic "Physical parameters of water: Color," and on students' participation in the course. In line with the research objective, the study seeks to answer the questions: "Does the water analysis course taught in accordance with the Quantum Learning Model have a significant effect on students' participation in the course?" and "Does the water analysis course taught in accordance with the Quantum Learning Model have a significant effect on students' academic achievement?"

Method. In this study, a quantitative research method consisting of a one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The study aimed to answer the question of whether the independent variable (Quantum Learning Model) has an effect on the dependent variables (Academic achievement and student participation in class). The research was conducted with second-year students (n=36) studying in the food processing department of a vocational school at a public university in the western part of Turkey during the 2023-2024 academic year. Before starting the water analysis course, the "Water Analysis Academic Achievement Test" and the "Student Participation Scale" were administered as pre-tests to the research sample. Then, the education on the topic "Physical parameters of water: Color" was carried out for 4 weeks in the water analysis course. After the education, the same measurement tools were applied again as post-tests.

Results. According to the findings of the study, the results of the paired samples t-test for the Student Participation Scale revealed that the mean scores obtained by the students from the pretest and posttest applications were significantly different ($p<.05$). Considering the mean scores, it was observed that the mean score obtained by the students in the posttest ($\bar{X}=81.61$) showed a significant increase compared to the pretest ($\bar{X}=46.11$). Similarly, the change between the pretest and posttest in all sub-dimensions of the scale was significant and in favor of the posttest ($p<.05$). The responses given by the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

students to each question in the Water Analysis Academic Achievement Test related to the topic "Physical parameters of water: Color" were compared using the Wilcoxon signed-rank test. It was found that there was a significant difference in the response levels of the students for all three questions in the test before and after the application. Considering the mean ranks and total scores, it is noted that this difference is in favor of the positive ranks.

Discussion and Conclusion. The results obtained from the study indicate that the implementations of the Quantum Learning Model have a significant impact on students' participation scores in the course. Similarly, when the t-test results for the sub-dimensions of the student participation scale are examined (Table 4), it was determined that there was a significant increase in favor of the post-test in all sub-dimensions, namely "silent behaviors in the classroom," "verbal behaviors in the classroom," "thinking about the course content," and "out-of-class behaviors." These results suggest that the Quantum Learning Model provides significant opportunities for students to adapt to course material more effectively and participate more actively in the learning process. Additionally, it can be stated that the Quantum Learning Model encourages students to participate more actively in classes, thereby increasing their involvement in the learning process. As students' in-class interactions increase, their abilities to process and make sense of information also improve. According to the research findings, it has been observed that the Quantum Learning Model creates positive changes in students' perspectives on class participation. This result is consistent with the findings of previous studies (Demir, 2006; Demirboğa, 2014; Güllü, 2010; Kalçık, 2018; Nourie, 1998).

Based on the data obtained from the analyses conducted on the second research question, a significant difference was found between the students' response levels before and after the application on the topic "Physical parameters of water: Color." This indicates that the instruction provided was effective in enhancing the students' conceptual understanding. The applications conducted are thought to have contributed to the students' better understanding of the concepts of true color and apparent color in water. Additionally, it suggests that students' knowledge and understanding regarding addressing color issues in water have increased. The results demonstrate that the teaching methods applied were effective and that they enhanced the students' understanding of the topic. It shows that the Quantum Learning Model can be effectively used in teaching and can help students comprehend the subject matter more deeply. These findings of the research are consistent with studies in the literature that have shown the Quantum Learning Model to improve student academic achievement (Alaca, 2014; Bozkurt, 2015; Çakır, 2013; Demir, 2006; Girit, 2011; Hanbay, 2009; Kalçık, 2016; Şimşek, 2016; Ünal, 2019).

This study can be considered as an emphasis on the importance of practical applications in scientific research. Particularly in the field of science education, it is believed that hands-on experiences play a critical role in reinforcing and deepening theoretical knowledge. Therefore, there is a need for further encouragement and support of practical applications in relevant educational programs. Consequently, this study demonstrates that applied learning methods have a positive impact on student achievement. It is hoped that these findings will contribute to educational practices and policies.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Günümüz bilgi çağında, sürekli değişen ve güncellenen bilgi akışıyla birlikte, bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitelerini geliştirmesi, giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Hanbay, 2009; Soruklu ve Şentürk, 2023; Thwe ve Kalman, 2023). Modern eğitim yaklaşımları; öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda beceri kazanmalarını da vurgulamaktadır. Çünkü öğrenciler, hayatları boyunca karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmek için sadece bilgiye değil, aynı zamanda becerilere de ihtiyaç duyacaklardır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Saracaloğlu, 2008). Bu nedenle öğreticiler; çeşitli öğretim tekniklerini ve yöntemlerini kullanarak, bilgilerin öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmasını hedeflemektedirler (Balım ve Mutlu, 2005). Bu bağlamda, öğrenme sürecinde öne çıkan beceriler arasında, öğrenme stratejilerini geliştirme ve yaşam boyu öğrenme yer almaktadır. Bu öğrenme yaklaşımlarından biri olan Kuantum Öğrenme Modeli, bu becerilerin etkin bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Girit, 2011; Nahar, 2022).

Öğrenme; öğrencinin mevcut bilgi ve deneyimleriyle etkileşime girerek, yeni bilgileri anlamlandırması ve bu bilgileri kendi bağlamlarında yeniden yapılandırması sürecidir. Öğrenme modellerinden biri olan Kuantum Öğrenme Modeli; öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun, esnek bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlamaktadır (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999; Güllü, 2010). Aynı zamanda Kuantum Öğrenme Modeli; gerek öğrenme sürecini klasik öğrenme teorilerinden farklı bir perspektifle ele almasından gerek öğrenenin merkeze konulmasından ve gerekse bireysel ihtiyaçların dikkate almasından, diğer öğrenme modellerinden ayrılmaktadır (Ayvaz Tuncel, 2010; Usta, 2006). Ayrıca bu model klasik eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan ziyade, aktif bir katılımcı olarak kabul edilmesini önermektedir. Bu modelde, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimleri, bilgiyi anlama ve içselleştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Kuantum öğrenme perspektifi; öğrenmenin salt bilgi aktarımı olmadığını, aynı zamanda öğrencinin bilgiyi nasıl algıladığı, yorumladığı ve ilişkilendirdiği gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular (Ay, 2010). Bu modelde, öğrenme süreci belirsizlik, karmaşıklık ve çoklu olasılıklarla karakterizedir. Kuantum Öğrenme Modeli'nin önemi; öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine, modelin temel ilkeleri ışığında öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamalarına ve farklı alanlarda uygulama becerileri geliştirmelerine olanak sağlamasıdır. Ayrıca bu model; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi kritik becerilerini güçlendirmeye yönelik bir çerçeve sunar. Sonuç olarak, Kuantum Öğrenme Modeli, çağdaş eğitim alanında öğrenci merkezli ve etkileşimci bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayarak, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmeyi hedefler (Demir, 2006).

Kuantum öğrenme ortamının oluşturulması için beş temel ilkeye ihtiyaç vardır (Ay, 2010; DePorter, Reardon ve Nourie, 1999; Kaya, 2015):

- *Çevre ve Atmosfer Oluşturma:* İdeal bir öğrenme ortamı, uygun ışıklandırma, amaca uygun renkler, bitkiler, sahne düzenlemeleri ve uygun müzik gibi unsurları içerir. Bu unsurlar, öğrencilerin dikkatlerini çeker ve öğrenme ortamını daha etkileyici ve keyifli hale getirir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- *Amaç Odaklılık:* Her eylemin bir amacı olmalıdır. Öğrenme sürecinde yapılan her aktivite, belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için tasarlanmalı ve öğrencilerin öğrenme amaçlarına hizmet etmelidir.
- *Karmaşık Uyarıcılar:* Beynin, karmaşık ve çeşitli uyarıcılara maruz kaldığında daha etkili öğrendiği bilinmektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamında çeşitli materyaller, görseller, sesler ve deneyimler sunulmalıdır.
- *Risk Alma ve Eğlence:* Öğrenme sürecinde risk almak önemlidir çünkü yeni bilgi ve beceriler edinmek genellikle belirsizlik ve hata yapma riski gerektirir. Ancak, eğlenceli bir öğrenme ortamı, bu riskleri azaltabilir ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirebilir.
- *Olumlu Geri Bildirim ve Kutlama:* Öğrenme için önemli olan bir şey öğrenildiğinde, bu başarı olumlu bir şekilde kutlanmalıdır. Olumlu geri bildirimler ve kutlamalar, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve olumlu duygusal bağlar oluşturarak öğrenme sürecini güçlendirir.

Yurt dışı ve yurt içi alanyazın incelendiğinde; çalışmaların sınırlı olduğu görülmekle birlikte, Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin derslerdeki akademik performansları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanılmaktadır (Benn, 2003; Çakır, 2013; Çelik, 2021; Çiftçibaşı, 2021; Demir, 2006; Erkoç, 2019; Girit, 2011; Güllü, 2010; Hodges, 2013; Nourie, 1998; Ünal, 2019). Çakır (2013) yüksek lisans tezinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konusunu Kuantum Öğrenme Modeli ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrenmelerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna Kuantum Öğrenme Modeli, kontrol grubuna ise yapılandırmacı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Sonuçlar, Kuantum Öğrenme Modeli temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını ve mantıksal düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Demir (2006), lise öğrencileri üzerinde kuantum öğrenme modelinin etkisini araştırdığı doktora çalışmasında; bu modelin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Ayrıca modelin; derslere, okula, öğrenmeye ve öğrencilerin öz farkındalığına pozitif katkı sağladığını belirlemiştir. Benzer şekilde Güllü (2010), kuantum öğrenmenin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, 10. sınıf seviyesindeki öğrencilerin akademik başarısını ve özellikle fizik öğretimindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Modeline karşı tutumlarını da değerlendirmiş, modelin genel akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin modeli olumlu bir tutumla karşıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bilgimiz dahilinde, önlisans düzeyinde, Kuantum Öğrenme Modelini uygulayan çalışmalara ulaşılamaması, bu araştırmanın yenilikçi ve önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma, meslek yüksekokullarındaki öğrenci pratiklerini geliştirme ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini artırma amacı taşımaktadır. Araştırmada; teknik eleman yetiştiren meslek yüksekokullarında öğrenci uygulamalarına ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine verilen önemin artmasıyla birlikte, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Bu düşüncelerden hareketle araştırmanın amacı; Kuantum Öğrenme Modeli'nin, su analizleri dersi alan öğrencilerin "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusundaki akademik başarısına ve öğrencilerin derse katılımı üzerine olası etkilerini incelemektir. Su analizleri dersinin tercih edilme nedeni; dersin uygulama ve analiz odaklı yapısı gereği, öğrencilerin konuları deneyimleyerek öğrenmelerini gerekli kılmasıdır. Ayrıca, bu dersin öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin seçilme nedeni; modelin ilkeleri düşünüldüğünde, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını,

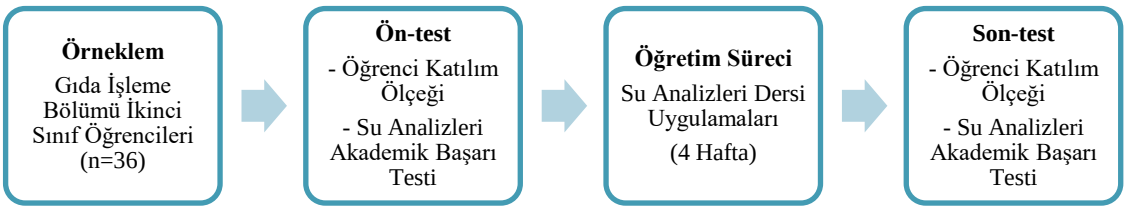
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

mantıksal düşünme becerilerini ve akademik başarılarını artırma potansiyeline sahip olmasıdır. Araştırmada "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusunun seçilme nedeni ise, bu parametrenin suyun kalitesi hakkında önemli bir gösterge olması ve temel bir analiz yöntemi olarak öğrencilerin laboratuvar becerilerini geliştirmeye yönelik kritik bir rol üstlenmesidir. Renk parametresi, içme ve kullanma suyunun kalitesinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir gösterge olup, doğal ve insan kaynaklı faktörlerden etkilenmektedir (Akduman, Demirbağ ve Sivri, 2020; Dönderici, Dönderici ve Başarı, 2010; Güler ve Çobanoğlu, 1997). Öğrencilerin bu konuyu deneyimleyerek öğrenmesi hem mesleki uygulamalarına katkı sağlayacak hem de analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Araştırmanın hedefi çerçevesinde, aşağıdaki problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır:

- Su analizleri dersinde Kuantum Öğrenme Modeli'nin kullanılmasının öğrencilerin derse katılımı üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Su analizleri dersinde Kuantum Öğrenme Modeli'nin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada tek gruplu öntest-sontest zayıf deneysel desenden oluşan nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası örneklem grubu olarak tek bir grup üzerinde aynı veri toplama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öntest-sontest şeklindeki ölçümler, bu çalışmada gerçekleştirilen deneysel tekniğin etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 2005). Böylece, bu yöntemi kullanarak belirli bir uygulamanın örneklem üzerinde incelenen bağımlı değişken üzerindeki etkisini göstermek mümkündür (Creswell, 2017). Araştırmada; bağımsız değişkenin (Kuantum Öğrenme Modeli), bağımlı değişkenler (Akademik başarı ve öğrenci ders katılımı) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Kuantum Öğrenme Modelinin ilkeleri doğrultusunda, öğretim stratejisinin etkililiğini değerlendirmek ve araştırma bulgularını alanyazına sunmak amacıyla araştırmada uygulanan aşamalar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma deseni kapsamında yapılan uygulamalar

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırma örneklemine su analizleri dersine başlamadan önce "Su Analizleri Akademik Başarı Testi" ile "Öğrenci Katılım Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 4 hafta boyunca su analizleri dersinde "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusunun eğitimi gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonrasında aynı ölçme araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Örneklem

Araştırma, bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda, 2023-2024 eğitim öğretim yılında gıda işleme bölümünde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri (n=36) ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenirken, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tür örneklemede, gözlem birimleri belirli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlar arasından seçilir (Büyüköztürk vd., 2008). Böylece, örneklem seçiminde araştırma konusu ile ilgili olabildiğince çok şey öğrenilebilecek birimler dikkate alınır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Bu araştırmanın örneklem ölçütleri; [1] Su analizleri dersine devam ediyor olmak, [2] Kuantum Öğrenme Modeli hakkındaki ön bilgilendirme seminerine katılmış olmak ve [3] araştırmaya ve uygulamaya katılımda gönüllü olmak şeklinde belirlenmiş ve bu ölçütlere uyan 36 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklemden hariç tutulma ölçütleri ise; [1] araştırmaya katıldığı halde uygulamayı tamamlamamak, [2] veri toplama araçlarını eksik veya özensiz doldurmak ve [3] devamsızlık yapmak olarak belirlemiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri iki veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Bunlardan birincisi, Mazer (2012) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenci Katılım Ölçeği"dir. Ölçek 7'li likert şeklinde (1= hiçbir zaman, 7= her zaman) olup toplam 13 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Sınıf içi sessiz davranışlar, sınıf içi sözlü davranışlar, ders içeriği hakkında düşünme ve sınıf dışı davranışlar şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .70 ile .91 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçeğin ölçme amacına uygun, güvenilir ve geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusu ile ilgili "Su Analizleri Akademik Başarı Testi"dir. Araştırmada, öğrencilerin "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusuyla ilgili akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde üç adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Test, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda analiz ve sentez becerilerini de ölçmeyi hedeflemektedir. Bu ifadeler, alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, araştırmanın yürütüldüğü su analizleri ders içeriğine uygun olarak hazırlanmıştır. Ardından bu ifadeler üç alan uzmanının görüşüne sunularak gelen dönütler doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri arasındaki uyum KGO=0,99 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında; hazırlanan test, örneklem grubunda yer almayan yedi öğrenciye okutularak akıcılık, dil kullanımı ve anlaşılmayan kısımlar ile ilgili dönütler alınmıştır. Böylece su analizleri akademik başarı testinin son hali elde edilmiştir. Bu başarı testi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını değerlendirmek açısından önemli bir işlev görmektedir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde tam doğru, kısmi doğru ve yanlış yanıtlar, öğrencilerin bilişsel düzeylerini ve kavramsal anlama düzeylerini temsil etmektedir. Böylece, akademik başarı yalnızca yüzeysel bilgi edinimiyle değil, öğrencilerin konuyu ne derece derinlemesine kavradıklarıyla da ilişkilendirilmiştir. Buna ek olarak, araştırmada kullanılan "Öğrenci Katılım Ölçeği" öğrencilerin ders sürecine aktif olarak nasıl dahil olduklarını belirlemeye yardımcı olurken, akademik başarı testi ise öğrencilerin konuyu ne düzeyde kavradığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin hem katılım düzeyleriyle hem de akademik başarı ve kavramsal anlamalarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Uygulama süreci

Uygulama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesinde gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Uygulama, 2 ders saati bilgilendirme semineri ve 8 ders saati uygulama olmak üzere toplamda 10 ders saati sürmüştür. Uygulama sürecinde; gıda işleme bölümü programının su analizleri dersi öğrenme alanıyla ilgili ders programı, kuantum öğrenme modeline göre oluşturulmuştur (Ek-1). Uygulama öncesinde örneklemi oluşturan öğrencilere, "Su Analizleri Akademik Başarı Testi" ile "Öğrenci Katılım Ölçeği" ön testler olarak uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere; araştırmacılar tarafından iki ders saati süresince Kuantum Öğrenme Modeli ve Kuantum öğrenme teknikleri hakkında bir seminer verilmiş ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Ders planlarında, öğrencilerin dikkatini çekmek ve geçmiş deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlamak için kuantum öğrenme döngüsündeki aşamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Kuantum öğrenme tekniklerinden biri olan NotAY tekniği sınıf tahtasına çizilmiş ve öğrencilerden bu tekniği ünite boyunca kullanmaları istenmiştir. Dersin analiz dersi olmasından dolayı Kuantum Öğrenme Modeli'nin daha rahat bir şekilde uygulanabilmesi için ders, laboratuvarda gerçekleştirilmiş ve küçük grup sınıf düzeni benimsenmiştir. Öğrencilerden; akademik başarı düzeyleri dikkate alınarak, altı adet altı kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur.

Uygulama sırasında, Kuantum Öğrenme Modeli kapsamında, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla, çeşitli çevresel düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilere her ders sırasında Barok müziği dinletilmiş, sınıfın sıcaklığı dijital bir termometre ile kontrol edilmiş ve aromatik bitkilerin kokularından (limon, nane, lavanta, gül) faydalanmak için otomatik oda kokusu spreyleri kullanılmıştır. Bu unsurlar, Kuantum Öğrenme Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda öğrenme ortamını daha uygun hale getirmek için kullanılmıştır. Alanyazında, sınıf içerisinde olumlu bir fiziksel çevrenin oluşturulmasının başarılı bir öğrenme atmosferi için gerekli olduğu belirtilmektedir (DePorter ve Hernacki, 1992; Given ve DePorter, 2015). Sınıf düzenlemesinde oturma düzeni, ışıklandırma, renkler, sıcaklık, koku ve gürültü kontrolü gibi unsurların öğrencilerin dikkatini odaklamaya yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Özellikle Barok müziğin, beynin rahatlamasına ve stresin azalmasına yardımcı olarak öğrenme kapasitesini artırdığı, zihni dikkatli ve konsantre olabilir halde tuttuğu ifade edilmektedir (Bakır, 2017; DePorter vd., 1999; Güllü, 2010). Bütün bu hazırlıklar eşliğinde gruplar; iş birliğine dayalı aktiviteler ve çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiş (Ek-2 ve Ek-3), böylece öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Kuantum Öğrenme Modeli'ne göre öğrenme benimsenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilere "Su Analizleri Akademik Başarı Testi" ile "Öğrenci Katılım Ölçeği" son testler olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Öğrenci Katılım Ölçeği'nden elde edilen veriler, "her zaman"dan "hiçbir zaman"a doğru 7-6-5-4-3-2-1 şeklinde kodlanmış ve ön test-son test uygulamalarından elde edilen toplam puanlar istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Veri setlerinin normallik dağılımını belirlemek amacıyla örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulmuş ve 50'nin altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2023). Tablo 1'de normallik analizi sonuçları sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Öğrenci katılım ölçeği normallik analizi sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	**df**	**p**
Ön-test	.968	36	.380
Son-test	.981	36	.774

Tablo 1'e göre; hem ön test hem de son test uygulaması için veri setlerinin, normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p>.05). Bu nedenle, Öğrenci Katılım Ölçeği'nden elde edilen verilerin ön test ve son test karşılaştırmasında parametrik testlerden ilişkili örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan uygulamalarda Cronbach alfa katsayısı ön test için 0.739, son test için 0.728 olduğu tespit edilmiştir. Bu katsayıların 0.70'ten büyük bulunması, veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

"Su Analizleri Akademik Başarı Testi" için öğrencilerin verdikleri yanıtlar, araştırmacılar tarafından geliştirilen, dört kategori altında değerlendirilmiştir. Alanyazında, bu tip kategorilendirmelerin yapıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür (Abraham vd., 1992; Dolu ve Ürek, 2015; Karamustafaoğlu ve Ayas, 2002; Korkmaz, vd., 2023; Korkmaz, Ürek ve Dolu, 2024; Simpson ve Marek, 1988; Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012). Bu çalışmada kullanılan kategori başlıkları ve bunlara yönelik açıklamalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Akademik başarı testinin analizinde kullanılan kategoriler ve açıklamaları

Kategori	**Açıklaması**
Tam doğru	Cevaplarda konu ile ilgili tüm bilimsel bilgiler yer almaktadır. Her yönüyle doğru açıklamalardır.
Kısmi doğru	Bazı gerçek bilimsel bilgilerden bahseden ancak ele alınan kavramların tamamı hakkında ayrıntılara girmeyen yanıtları içeren ifadelerdir.
Yanlış	Soru ile ilgisi olmayan, mantıksız ya da bilimsel bilgiden uzak, her yönüyle yanlış bilgi içeren, kavram yanılgısı taşıyan açıklamalardır.
Cevapsız	Öğrencilerin boş cevapları bu kategoriye dahil edilmiştir.

Akademik başarı testinden elde edilen verilerin analizi ilk olarak araştırmacıların birisi tarafından yapılmıştır. Ardından, veri analizi aynı kategoriler kullanılarak bir diğer araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece her iki araştırmacı arasındaki tutarlık katsayısı hesaplanarak veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Puanlama sürecinde, sorulara atanan düzeyler arasında bir karşılaştırma yapılmış ve tutarlılık yüzdeleri incelenmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliği: [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülünden hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre öntestten elde edilen verilerin analizinde araştırmacılar arası tutarlık katsayısı, .89; sontestten elde edilen verilerin analizinde ise bu değer .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin .70'in üzerinde olduğu dikkate alındığında veri analizinin güvenilir olduğu ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Aynı zamanda, Landis ve Koch'un (1977) sınıflamalarına göre bu katsayı değeri hemen hemen mükemmel bir uyuşmanın olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar arası görüş farklılıkları olan yerler üzerinde yapılan tartışmalar sonucunda, bu noktalarda da görüş birliği sağlanarak kategoriler belirlenmiştir. Bu sürecin ardından her bir ifade için belirlenen kategoriler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

puanlanarak veriler nicelleştirilmiştir. Bu kapsamda tam doğru kategorisi "4" puan, kısmi doğru kategorisi "3" puan, yanlış kategorisi "2" puan, cevapsız kategorisi ise "1" puan ile puanlanmıştır. Her bir ifade için öntest ve sontestte elde edilen kavramsal anlama düzeyleri, sınıflama ölçeğinde bulunduğundan yapılacak karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2023). Böylece öğrencilerin her bir ifadeye yönelik kavramsal anlama düzeylerinin gerçekleştirilen uygulamalardan nasıl etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Öğrenci katılım ölçeğinden elde edilen bulgular

Araştırmanın birinci problem cümlesi, "Su analizleri dersinde Kuantum Öğrenme Modeli'nin kullanılmasının öğrencilerin derse katılımı üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda, öğrencilerin derse yönelik katılım düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Öğrenci Katılım Ölçeği'ne ait ilişkili örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrenci katılım ölçeği puanlarının t-testi ile karşılaştırılması

	N	X̄	ss	df	t	p	η2	Cohen-d
Ön-test	36	46.11	7.09	35	21,69	.0001	.93	3.61
Son-test	36	81.61	4.54					

Tablo 3'e göre gerçekleştirilen ilişkili örneklemler için t-testi sonucunda, öğrencilerin ön test ile son test uygulamalarından elde ettikleri puan ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Puan ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin son test sonucunda elde ettikleri puan ortalamasının (X̄=81.61) ön teste (X̄=46.11) göre anlamlı bir yükselme gösterdiği fark edilmektedir. Ayrıca bu artışın etki büyüklüğünü belirleyebilmek için hesaplanan Cohen-d değeri (d= 3,61) ön test ve son test puanları arasındaki farkın 3,61 standart sapma kadar olduğunu göstermekte, hesaplanan Eta-kare (η2=.93) değeri ise geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2018).

Öğrenci katılım ölçeğinin alt boyutlarına ait ilişkili örneklemler t-testi sonuçları tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4.
Öğrenci katılım ölçeği alt boyut puanlarının t-testi ile karşılaştırılması

Alt Boyut Adı		N	X̄	ss	df	t	p
Sınıf içi sessiz davranışlar	Ön-test	36	11.36	2.65	35	11.25	.0001*
	Son-test	36	18.03	2.19			
Sınıf içi sözlü davranışlar	Ön-test	36	10.80	3.36	35	12.57	.0001*
	Son-test	36	18.55	1.52			
Ders içeriği hakkında düşünme	Ön-test	36	10.89	2.57	35	13.37	.0001*
	Son-test	36	19.11	1.75			
Sınıf dışı davranışlar	Ön-test	36	13.05	2.69	35	21.05	.0001*
	Son-test	36	25.91	1.81			

*p<.05

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

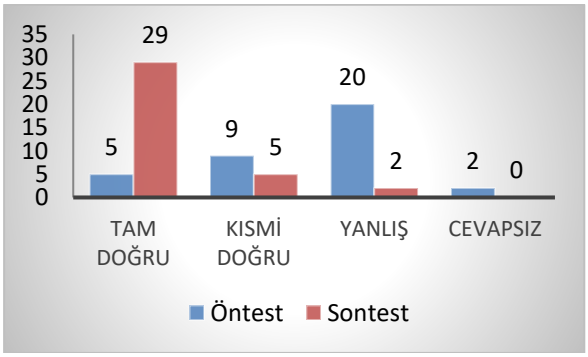
Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test arasındaki değişimin anlamlı ve son test lehine ve matematiksel bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla sınıf içi sessiz davranışlar ön testten ($\bar{x}$ =11,36) sonra son test ($\bar{x}$ =18,03) puanları 6,67 puan atmış ve aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur [(t(35)=11.25; p<.05]). Sınıf içi sözlü davranışlar ön testten ($\bar{x}$ =10,80) sonra son test ($\bar{x}$ =18,55) puanları 7,75 puan atmış ve aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur [(t(35)=12.57; p<.05]). Ders içeriği hakkında düşünme ön testten ($\bar{x}$ =10,89) sonra son test ($\bar{x}$ =19,11) puanları 8,22 puan atmış ve aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur [(t(35)=13.37; p<.05]). Sınıf dışı davranışlar ön testten ($\bar{x}$ =13,05) sonra son test ($\bar{x}$ =25,91) puanları 12,86 puan atmış ve aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur [(t(35)=21.05; p<.05]). Analiz soncunda en fazla puan artışının sınıf dışı davranışlar alt boyutunda, en az puan artışının ise sınıf içi sessiz davranışlar alt boyutunda kaydedildiği görülmüştür.

Su analizleri akademik başarı testinden elde edilen bulgular

Araştırmanın ikinci problem cümlesi, "Su analizleri dersinde Kuantum Öğrenme Modeli'nin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda, Suların Fiziksel Parametreleri: Renk konusu ile ilgili Su Analizleri Akademik Başarı Testi'nde yer alan her bir soruya verilen öğrenci cevaplarının analizi sonucunda elde edilen kategoriler sütun grafikleri halinde gösterilmiştir. Ayrıca, akademik başarı testi ön test ve son test uygulamaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

Birinci soruya ait bulgular

Akademik başarı testinde yer alan birinci soru, "Sularda renkliliğin oluşma nedenleri nelerdir?" şeklindedir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili ön test ve son test sonucunda verdikleri cevap düzeylerinin kategorisel dağılımı, Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. Öğrencilerin birinci soru ile ilgili cevap düzeylerinin dağılımı

Şekil 2 dikkate alındığında ön testte 2 öğrencinin soruyu cevapsız bıraktığı, 20 öğrencinin cevap düzeyinin yanlış kategorisinde yer aldığı, 9 öğrencinin kısmi doğru, 5 öğrencinin ise tam doğru düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna karşılık son test sonucunda yanlış cevap kategorisinde sadece 2

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenci tespit edilirken; son test sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (29 öğrenci) tam doğru kategorisine yükseldiği görülmektedir.

Uygulanan öğretimin bu soru ile ilgili olarak öğrencilerin cevap düzeylerine etkisi, Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5.
Birinci soruya verilen cevapların Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	7.00	7.00	4.77*	.0001
Pozitif Sıra	29	15.79	458.00		
Eşit	6	-	-		

*Negatif sayılar temeline dayalı

Tablo 5'e göre, öğrencilerin birinci soru ile ilgili cevap düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=4.77$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve toplam puanlar dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu fark edilmektedir. Birinci soru için her bir cevap düzeyine ait örnek öğrenci cevapları şöyledir:

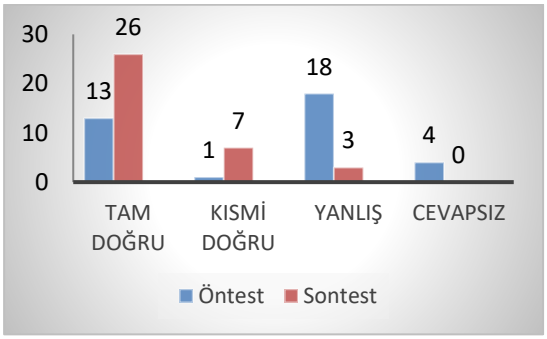
Tam doğru: *Suyun içinde çözünmüş organik ve inorganik maddelerin varlığıdır. Örneğin, humik asitler gibi organik maddeler veya demir, manganez gibi inorganik maddeler suyun rengini etkileyebilir (Ö1).*

Kısmi doğru: *Özellikle demir ve manganez gibi mineraller, suya kırmızımsı veya kahverengi renkler verebilir. Ancak, sadece mineraller değil, aynı zamanda suyun bulanıklığı, ışığın kırılması gibi fiziksel faktörler de renklenmeyi etkiler (Ö15).*

Yanlış: *Suların rengi, sadece çevresel faktörlerden etkilenir ve içerdikleri maddelerle ilgili bir bağlantı yoktur. Örneğin, suyun rengi sadece güneş ışığının yansımasıyla belirlenir ve su içeriğiyle ilişkili değildi (Ö11).*

İkinci soruya ilişkin bulgular

Akademik başarı testinde yer alan ikinci soru, "Suda gerçek renk ve görünen renk nedir?" şeklindedir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili ön test ve son testte verdikleri cevap düzeylerinin kategorisel dağılımı, Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Öğrencilerin ikinci soru ile ilgili cevap düzeylerinin dağılımı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 3 incelendiğinde; ön testte 18 öğrencinin verdiği cevabın yanlış düzeyinde olduğu, bunun yanında 13 öğrencinin cevaplarının tam doğru, 1 öğrencinin ise kısmi doğru düzeyinde cevap verdiği tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen son test uygulaması ise yapılan öğretimden sonra yanlış cevap düzeyinde bulunan öğrenci sayısının 3'e düştüğünü; tam doğru kategorisinde cevap veren öğrencilerin ise 26'ya yükseldiğini göstermektedir. Bunun yanında ön testte 4 öğrenci soruyu cevapsız bırakırken, cevapsız kategorisinde hiç öğrenci olmadığı tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen öğretimin bu soru ile ilgili olarak öğrencilerin cevap düzeylerine etkisi, Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
İkinci soruya verilen cevapların Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	6.33	19.00	3.75*	.0001
Pozitif Sıra	20	12.85	257.00		
Eşit	13	-	-		

*Negatif sayılar temeline dayalı

Tablo 6'ya göre öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında verdikleri cevaplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu fark edilmektedir ($z=3.75$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve toplam puanlar dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. İkinci soru için her bir cevap düzeyine ilişkin örnek öğrenci cevapları şöyledir:

Tam doğru: *Gerçek renk, suyun içinde bulunan maddelerin asıl rengini ifade eder. Bu, suyun içindeki organik ve inorganik maddelerin doğal rengidir. Görünen renk ise, suyun içindeki maddelerin ışıkla etkileşimi sonucunda ortaya çıkan renklerdir. Özellikle suyun içindeki çözünmüş maddeler ve askıdaki partiküller, ışığı emer veya saçar, bu da suyun görünen rengini etkiler (Ö8).*

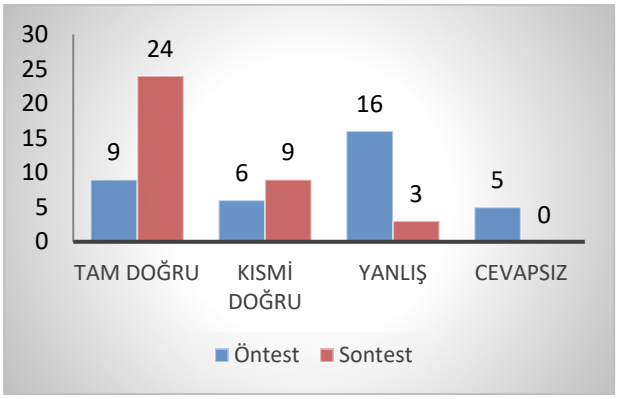
Kısmi doğru: *Gerçek renk, suyun içindeki inorganik maddelerin doğal rengini temsil eder. Ancak, görünen renk, suyun içindeki inorganik maddelerin yanı sıra suyun yüzeyinde yansıyan veya kırılan ışığın etkisiyle oluşur. Bu yüzden, suyun gerçek rengi ile gözlemlenen renk arasında farklılıklar olabilir (Ö23).*

Yanlış: *Gerçek renk, suyun berrak olması durumunda görülebilir. Görünen renk ise, suyun içinde bulunan çözünmüş maddelerin etkisiyle ortaya çıkar. Bu iki terim arasında fark yoktur ve eşanlamlıdır (Ö34).*

Üçüncü soruya ilişkin bulgular

Akademik başarı testinde yer alan üçüncü soru, "Sularda meydana gelen renk sorunlarını giderme yolları nelerdir?" şeklindedir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili ön test ve son testte verdikleri cevap düzeylerinin kategorik dağılımı, Şekil 4'de verilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 4. Öğrencilerin üçüncü soru ile ilgili cevap düzeylerinin dağılımı

Şekil 4'e göre ön testte 5 öğrencinin soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Ön testte 9 öğrencinin cevabı tam doğru düzeyinde iken 6 öğrencinin ise kısmi doğru, 16 öğrencinin cevabı ise yanlış olarak belirlenmiştir. Buna karşılık son test uygulaması sonucunda yanlış düzeyinde bulunan öğrenci sayısı 3'e düşerken öğrencilerin yarısından fazlasının cevap düzeyinin tam doğru kategorisine yükseldiği, 6 öğrencinin ise kısmi doğru düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen öğretimin bu soru ile ilgili olarak öğrencilerin cevap düzeylerine olan etkisi, Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.
Üçüncü soruya verilen cevapların Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılması

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	15.50	15.50	3.91*	.0001
Pozitif Sıra	23	12.37	284.50		
Eşit	12	-	-		

*Negatif sayılar temeline dayalı

Tablo 7 dikkate alındığında üçüncü soru için, öğrencilerin ön test ve son test kavramsal anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($z=3.91$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde ise bu farklılaşmanın önceki iki soruda olduğu gibi son test lehine olduğu fark edilmektedir. Üçüncü soru için her bir cevap düzeyine ait örnek öğrenci cevapları şöyledir:

Tam doğru: *Filtreleme ve arıtma sistemlerinin kullanılması suların rengini temizlemek için etkilidir. Özellikle aktif karbon filtreleri veya filtrasyon sistemleri, suyun içindeki organik maddeleri ve diğer kirleticileri gidermede yardımcı olabilir. Koagülasyon gibi kimyasal işlemler suların rengini düzeltebilir. Bu işlemler, suyun içindeki partikülleri çökertmek ve bunları uzaklaştırmak için kullanılır (Ö19).*

Kısmi doğru: Renk sorunlarını gidermek için suyu süzme işleminden geçirmek etkili bir yöntemdir. Süzme işlemi, suyun içindeki çözünmüş maddeleri ve partikülleri filtreleyerek rengin daha berrak olmasını sağlayabilir (Ö21).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yanlış: Renk sorunlarını gidermek için suya sıvı gıda boyası eklemek etkili bir yöntemdir. Gıda boyası, suyun rengini istenilen tonlara dönüştürebilir. Ancak, bu yöntem sadece estetik bir çözüm sunar ve suyun gerçek kirliliğini gideremeyebilir (Ö3).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, su analizleri dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Kuantum Öğrenme Modeli, geleneksel öğrenme modellerinden farklı bir yaklaşım sunarak öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulguları, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrenci katılımını ve akademik başarıyı artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen birinci probleme yönelik sonuçlar incelendiğinde; Kuantum Öğrenme Modeli ile öğrenci katılımının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Elde edilen veriler ile öğrencilerin son test sonucunda elde ettikleri puan ortalamasının ön teste göre önemli bir artış gösterdiği belirlenmiştir ($\bar{X}$öntest=46.11; $\bar{X}$sontest=81.61). Bu artışın etki büyüklüğünü belirlemek adına hesaplanan Cohen-d değeri (Cohen-d=3,61) ve Eta-kare değerleri (Eta-kare=0,93), Kuantum Öğrenme Modeline yönelik gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin derse yönelik katılım puanları üzerinde geniş düzeyde etki yarattığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2023). Benzer şekilde öğrenci katılım ölçeğinin alt boyutlarına ait t-testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4), "sınıf içi sessiz davranışlar", "sınıf içi sözlü davranışlar", "ders içeriği hakkında düşünme" ve sınıf dışı davranışlar" alt boyutlarının hepsinde ön test ve son test öğrenci katılım puanları arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Kuantum Öğrenme Modelinin ders materyaline daha etkili bir şekilde adapte olma ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılma konusunda öğrencilere önemli fırsatlar sunduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin derslere daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik ettiği ve bu sayede öğrenme sürecine daha fazla dahil oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ders içi etkileşimleri arttıkça, bilgiyi işleme ve anlamlandırma yetenekleri de gelişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin derse katılımlarına karşı bakış açılarında olumlu değişimler yarattığı görülmüştür. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Demir, 2006; Demirboğa, 2014; Güllü, 2010; Kalçık, 2018; Nourie, 1998). Ayrıca, Kuantum Öğrenme Modelinin derse karşı duygusal tepkiler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve öğrencilerin motivasyonlarını, öğrenme isteklerini ve sosyal etkileşimlerini artırdığı sonucunu söylemek mümkün olmaktadır (Çakır, 2013).

Araştırmanın ikinci problemi üzerine yapılan analizlerden elde edilen verilere dayanarak, uygulama öncesi ve sonrası "Suların fiziksel parametreleri: Renk" konusu ile ilgili öğrenci cevap düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 5). Akademik başarı testinde yer alan birinci soru için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, pozitif sıralar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=4.77$, $p<.05$). Bu fark, yapılan uygulamaların öğrencilerin sularda renkliliğin oluşma nedenleri hakkındaki yanlış öğrenmelerini gidererek, tam ve doğru öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Kuantum Öğrenme Modeli uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Özellikle, pozitif sıralar lehine olan bu farklılık, uygulamanın öğrencilerin bilgi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düzeylerini artırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, sularda renkliliğin oluşma süreçleri konusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin kavrayışını derinleştirdiği ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesine yardımcı olduğu sonucuna varılabilir (Bozkurt, 2015; Çakır, 2013; Demir, 2006; Hanbay, 2009; Kalçık, 2016).

Akademik başarı testinde yer alan ikinci ve üçüncü soru için de yine benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 6 ve Tablo 7). Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda hem ikinci soru için ($z=3.75$, $p<.05$) hem de üçüncü soru için ($z=3.91$, $p<.05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, sıra ortalamaları ve toplam puanlar incelendiğinde, son test lehine bir farklılaşmanın varlığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yapılan öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulamaların öğrencilerin suda gerçek renk ve görünen renk kavramlarını daha iyi anlamalarına katkı sağladığını düşündürmektedir. Ayrıca, su üzerindeki renk sorunlarını giderme konusunda öğrencilerin bilgi ve anlayışlarının arttığına işaret etmektedir. Sonuçlar, uygulanan öğretim yönteminin etkili olduğunu ve öğrencilerin konuyla ilgili anlayışlarını artırdığını göstermektedir. Öğretimde Kuantum Öğrenme Modelinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve öğrencilerin konuyu daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçları, alanyazında Kuantum Öğrenme Modeli üzerine yapılmış ve öğrenci akademik başarısının arttığı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alaca, 2014; Bozkurt, 2015; Çakır, 2013; Demir, 2006; Girit, 2011; Hanbay, 2009; Kalçık, 2016; Şimşek, 2016; Ünal, 2019).

Kuantum Öğrenme Modeli, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeli taşıyan yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu araştırmada, modelin öğrencilerin su analizleri dersine yönelik katılımı ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım gösterdiğini ve akademik performanslarında olumlu yönde bir değişim yaşandığını göstermektedir. Bu durum, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına, ders materyallerini uygulama becerilerini geliştirmelerine ve öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum sergilemelerine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin bazı sınırlamaları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alternatif yaklaşımlar arayışı eğitim alanında önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Kuantum Öğrenme Modeli, bu bağlamda öğrencilere anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri sunabilecek bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın güçlü yönlerinden biri, Kuantum Öğrenme Modelinin uygulamaya dayalı bir ders bağlamında ele alınmış olmasıdır. Modelin, öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik sağladığı katkılar gözlemlenmiş ve akademik başarıyla ilişkilendirilebilecek bazı olumlu çıktılar elde edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma tek gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, kontrol grubu içermemektedir. Bu nedenle, elde edilen akademik başarı artışının yalnızca Kuantum Öğrenme Modeline mi yoksa öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonundaki artış gibi başka faktörlere mi bağlı olduğunu kesin bir şekilde ifade etmek mümkün değildir. Bu konuda daha kesin sonuçlara ulaşabilmek için karşılaştırmalı deneysel desenlerin kullanıldığı gelecekteki araştırmaların gerekliliği açıktır.

Bunun yanı sıra, araştırmanın örneklem büyüklüğü de, sonuçların genellenebilirliği açısından dikkat edilmesi gereken bir faktördür. Daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülecek çalışmalar, modelin etkisinin farklı öğrenci gruplarında nasıl değiştiğini ortaya koymada önemli katkılar sağlayacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ayrıca, modelin uzun vadeli etkilerini değerlendirebilmek adına izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri ne ölçüde sürdürebildikleri, modelin kalıcılığı açısından önemli bir gösterge olacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerini destekleyebileceğini ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Bu tür uygulamaların, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını ve kavramalarını sağladığı görülmektedir. Gelecekteki çalışmalar, Kuantum Öğrenme Modeli'nin farklı dersler ve öğrenci grupları üzerindeki etkisini daha detaylı bir şekilde inceleyebilir ve bu modelin eğitimdeki potansiyelini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu araştırma, bilimsel araştırmalarda pratik uygulamaların önemine dair bir vurgu olarak kabul edilebilir. Özellikle fen bilimleri eğitiminde, somut deneyimlerin teorik bilginin pekiştirilmesinde ve derinleştirilmesinde kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, ilgili öğretim programlarındaki pratik uygulamaların daha da teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, uygulamalı öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguların eğitim uygulamalarına ve politikalarına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin su üzerindeki renk sorunlarını anlama yeteneklerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimciler ve araştırmacılar için şu öneriler sunulabilir:

Öğretim Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi: Öğretim sürecinde geleneksel yöntemlerle işlenen dersler Kuantum Öğrenme Modeli ile desteklenebilir. Zira farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için çeşitlendirilmiş öğretim stratejilerinin benimsenmesi öğrenciler için oldukça faydalıdır.

Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları: Kuantum Öğrenme Modelinin daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğrenci başarısını artırmak için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmalar, modelin farklı disiplinlerde ve öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceğini ve öğrenci başarısını nasıl etkileyebileceğini anlamaya odaklanmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması, Kuantum Öğrenme Modelinin etkisini artırabilir ve öğrencilerin bilgi edinme süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Ayrıca, gelecekteki araştırmacılar için bu alanda daha fazla çalışma ve inceleme yapılmasını teşvik edebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abraham, M.R., Grzybowski, E. B., Renner, J.W., and Marek, E. A. (1992). Understanding and misunderstanding of eight graders of five chemistry concepts found in textbook. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(2), 105-120. https://doi.org/10.1002/tea.3660290203

Akduman, S., Demirbağ, M., ve Sivri, N. (2020). Türkiye'de bakteriyolojik su kalitesi konusunda yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi (1999-2019). *Journal of Anatolian Environmental and Animal Sciences, 5*(3), 425-432.

Alaca, Ö. (2014). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen bilimleri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ay, Y. (2010). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ayvaz Tuncel, Z. (2010). *Kuantum öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler*, 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bakır, B. (2017). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Balım, A., ve Mutlu, M. (2005) *İlköğretim fen ve teknoloji sınıflarında öğrenme öğretme yaklaşımları, İlköğretim fen ve teknoloji öğretimi.* Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T.(Eds.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Benn, W. (2003). *Evaluation study of quantum learning's impact on achievement in multiple settings.* Unpublished Master Dissertation, Department of Education, California University, California.

Bozkurt, A. Ş. (2015). *Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı ve problem çözme becerisi üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.* İstanbul: Edam Yayınları.

Çakır, C. (2013). *İlköğretim 8. sınıf düzeyinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Çelik, H. (2021). *Ortaokul Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanması üzerine bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çiftcibaşı, F. (2021). *Fen eğitiminde kuantum öğrenme modeli ve etkililiği: Güneş sistemi ve tutulmalar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Çokluk Bökeoğlu, O. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41*(41), 47-67.

Demir, S. (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci basarısına etkisi (Gaziantep örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Demirboğa, S. E. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

DePorter, B., and Hernacki, M. (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you.* New York: Random House

DePorter, B., Reardon M. and Nourie S. S. (1999). *Teaching orchestrating student success*. A Viacom Company.

Dolu, G., ve Ürek, H. (2015). Identification and elimination of several misconceptions of university level students regarding the misconceptions in science course. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 17*(2), 353-382. https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.888

Korkmaz, N. ve Dolu, G. (2025). Su analizleri dersinde kullanılan kuantum öğrenme modelinin öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1913-1939.
DOI. 10.51460/baebd.1488699

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dönderici, Z. S., Dönderici, A., ve Başarı, F. (2010). Kaynak sularının fiziksel ve kimyasal kaliteleri üzerine bir araştırma. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi, 67*(4), 167-172.

Erkoç, S. S. (2019). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Girit, D. (2011). *Kuantum öğrenme yaklaşımının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiğe etkisinin tutum, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütisi, Eskişehir.

Given, B. K., and Deporter, B. (2015). *Excellence in teaching and learning*. Learning Forum Publications.

Güler, Ç., ve Çobanoğlu, Z. (1997). *Su kalitesi.* Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.

Güllü, A. (2010). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(12), 17–27.

Hodges, J. A. (2013). *The impact of brain-based strategies: One School's Perspective*. The Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, College of Education.

Kalçık, F. (2018). *Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Karamustafaoğlu, S., ve Alipaşa, A. (2002). Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin 'metal, ametal, yarımetal ve alaşım' kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(15), 151-162.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, M.F., 2015. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Editörler: Güven, S., Özerbaş, M.A.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Korkmaz, N., Nale, Z., Çetin, R. Ü., ve Narlı, M. B. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin temel gıda analizlerini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 161-170. https://doi.org/10.32329/uad.1260513

Korkmaz, N., Ürek, H., ve Dolu, G. (2024). Improving students' nutritional knowledge and conceptual understanding: An online course design supported by videos and ımages. *Journal of Formative Design in Learning,* 1-15. https://doi.org/10.1007/s41686-024-00087-x

Landis, J. R., and Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures, 6*(2), 99-125. https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679244

Nahar, S. (2022). Improving students' collaboration thinking skill under the ımplementation of the quantum teaching model. *International Journal of Instruction, 15*(3), 451-464. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15325a

Nourie, S.S. (1998). *Results of implementing quantum learning in the Thornton Township High School District*, Unpublished Master Dissertation, Saint Xavier University, Chicago.

Onwuegbuzie, A. J., and Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report, 12*(2), 281-316. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf

Saracaloğlu A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 179-208.

Simpson, W.D., and Marek, E.A. (1988). Understanding and misconceptions of biology conceptions helds by students attending small high school and students attending large high schools. *Journal of Research in Science Teaching, 25*(5), 361 374. https://doi.org/10.1002/tea.3660250504

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek, F. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Soruklu, E., ve Şentürk, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences, 10*(35), 167-192. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.66178

Thwe, W. P., and Kalman, A. (2023). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11.

Usta, E. (2006). Kuantum öğrenme: Öğretmenlere ve öğrencilere, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 4, 20–25.

Ünal, A. İ. (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yadigaroğlu, M. ve Demircioğlu, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 165-171.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G., Sökmen, Y., Yasemin, T. A. Ş., ve Dilekmen, M. (2018). Öğrenci katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 68-79. https://doi.org/10.24315/trkefd.364039

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek 1.

DERS PLANI

Dersin Adı: Su Analizleri
Sınıf Düzeyi: Önlisans 2. Sınıf
Konu: Sularda Renk Parametresi
Süre: 4 ders saati (4 × 40')
Öğrenci Kazanımları:
1. Suyun fiziksel özelliklerinden renk parametresini açıklar.
2. Sularda renk değişikliğine sebep olan maddeleri açıklar.
3. Sulardaki renk problemlerinin giderilme yollarını açıklar.

Düzen / Beceriler	Yakalama	İlişkilendirme	Etiketleme	Gösterme	Tekrarlama	Kutlama
Kuantum çalışma	X	X	X	X	X	
Kuantum okuma		X			X	
Kuantum yazma		X	X		X	
Kuantum not alma / Zihin haritaları		X	X		X	
Kuantum hafıza / Salkımlama					X	
Mükemmelliğin 8 anahtarı	X	X	X	X	X	X
İletişim ve Arkadaşlık	X	X	X	X	X	X
Problem çözme	X	X	X	X	X	
Kendine güven	X	X	X	X	X	X
Liderlik	X	X	X	X		
Sorumluluk		X	X	X	X	
Motivasyon	X	X	X	X	X	X
Açık Hava Dersi						X

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek 2.

Derse Giriş: Laboratuvar ortamı Kuantum Öğrenme Modeli'ne uygun grup çalışmasına olanak sağlayacak biçimde oluşturulur. Laboratuvar havalandırılır ve sıcaklık kontrol edilir. Öğrencilerin dikkatini çekmek, aynı zamanda geçmiş bilgilerini harekete geçirmek için barok müzik açılır.

1. Aşama: Yakalama

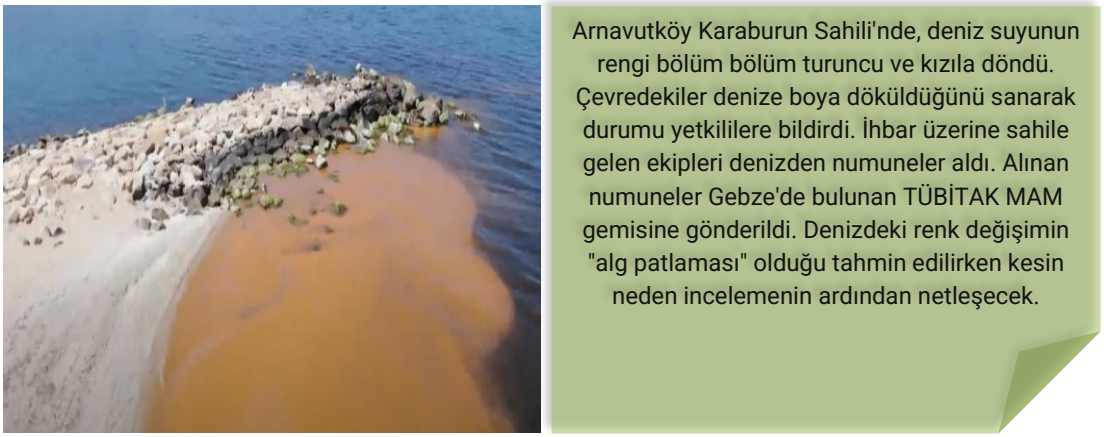
Öncelikle öğretmen günün konusunu öğrencilere söyler. Bunun ardından önceden hazırladığı renk değişikliği olan su görsellerini sınıfa gösterir. Öğrencilere görsellerde gördükleri suları tüketip tüketmeyecekleri sorularak, sulardaki bu renk değişikliğine nelerin sebep olabileceği hakkında tartışma başlatılır.



Şekil 5. Öğrencilere gösterilen görseller

2. Aşama: İlişkilendirme

Bu aşamada, öğrenciler su analizleri dersinde suların fiziksel parametrelerinden bulanıklık, tat ve koku konularını öğrendikleri için suların renk parametresi ile eski bilgilerini ilişkilendirmeleri sağlanır. Bunun için önceden hazırlanan gazete haberi öğrencilere dağıtılır.



Şekil 6. Öğrencilere dağıtılan gazete haberi

Öğrencilere önceki bilgilerinden hareketle denizde meydana gelen renk değişikliğinin olası sebepleri sorularak, oluşturulan gruplardan meydana gelen bu renk değişikliği sorununu gidermek için

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

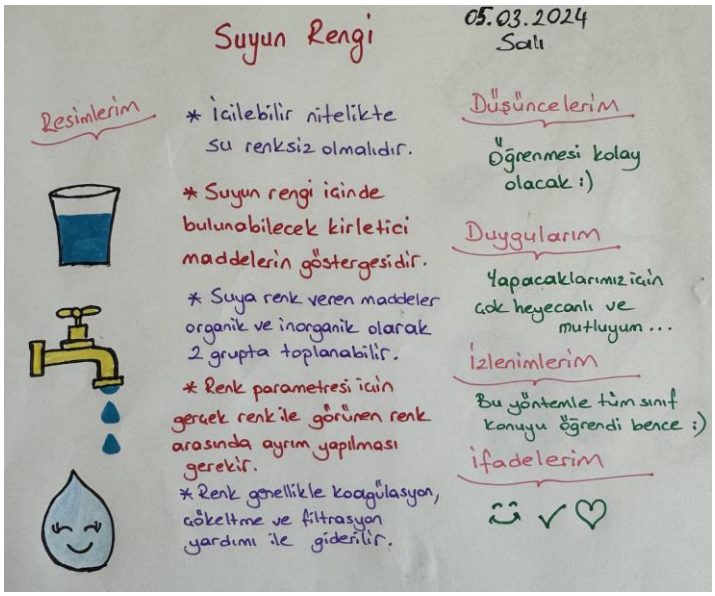
olası çözüm önerileri üretmeleri istenir. Öğrencilerin motivasyon ve kendilerine güven oluşturmaları için cevaplamaları teşvik ettirilir ve öğrencilerin düşüncelerini kağıtlara yazmaları sağlanır.

3. Aşama: Etiketleme

Öğretmen bu aşamada derse getirdiği 4 farklı su numunesini öğrencilere gösterir. Farklı renklerdeki su numunelerinin öğrencilerin rahat bir şekilde görebileceği yere yerleştirir. Öğrencilerin problem çözme, iletişim, esnek düşünme becerilerini geliştirmek için "Bu kavanozlarda gördüğünüz su numunelerin gerçek rengi nedir?" şeklinde soru yöneltilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilir ve suların fiziksel özelliklerinden renk parametresini anlatan video gösterilir ve öğretim elemanı tarafından powerpoint sunumu gerçekleştirilir. Sunumda sularda renk değişikliğine sebep olan maddeler, suyun gerçek ve görünen rengi ve sulardaki renk problemlerini giderme yolları anlatılır ve öğrencilerden sunum sırasında notAY yöntemi ile not almaları istenir. Not alma işlemi tamamlandıktan sonra gönüllülük esasına göre notlar okutulur gerekli dönüt, düzeltme yapılarak etkinliğe geçilir (Ek-3).



Şekil 7. Öğretim elemanı tarafından getirilen su örnekleri



Şekil 8. Öğrenci tarafından tutulan not AY örneği

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

4. Aşama: Gösterme

Kuantum öğrenme modelinin dördüncü aşaması olan gösterme aşamasında, öğrencilerden belirledikleri bir yerden su numunesi alarak sınıfta arkadaşlarına sunmaları istenir. Bu aşama, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi pratiğe dönüştürme ve diğerlerine aktarma fırsatı sunar. Öğrenciler, seçtikleri su numunesini alırken dikkatli olmalı ve örneğin kaynağını, berraklığını, rengini, kirlilik düzeyini ve diğer önemli özelliklerini gözlemlemelidir. Ardından, sınıfta arkadaşlarına su numunesiyle ilgili gözlemlerini, bulgularını ve analizlerini içeren bir sunum yaparlar. Sunum sırasında, öğrencilerin numunenin kaynağı, kalitesi, kullanım amacı ve çevresel etkileri gibi konuları ele almaları beklenir. Bu, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde iletişim kurarak ve somut örneklerle destekleyerek aktarmalarını sağlar, aynı zamanda sınıf içinde etkileşim ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme deneyimini pekiştirir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve su kaynaklarının önemini ve sürdürülebilir kullanımının önemini vurgular.



Şekil 9. Su numunesi alan ve sunum yapan öğrencilerden görseller

5. Aşama: Tekrarlama

Kuantum öğrenme modelinin tekrarlama aşamasında, öğrencilere suyun renk özelliği konusunda kavramları pekiştirmek için, suyun rengini etkileyen faktörleri, su renklerinin anlamını, su renklerinin çeşitli ortamlardaki önemini ve suda renk sorunlarını giderme konularını içeren fotokopiler verilir ve kuantum okuma yapmaları istenir. Ders sırasında geçen kavramlar belirtilir ve karşılarına ilişkili kavramlar yazılır. Öğrencilere salkımlama tekniği kullanarak, her kavramın karşısına en uygun kelimeyi bulmaları ve ilişkilendirmeleri istenir.

Bu aşama, öğrencilerin konuya ilişkin temel kavramları derinlemesine anlamalarını ve öğrenmeyi pekiştirmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri kurmalarını teşvik eder ve kavramları gerçek dünya bağlamlarında uygulama yeteneklerini geliştirir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmalarına ve gelecekteki öğrenmeleri için güçlü bir temel oluşturmalarına yardımcı olur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

6. Aşama: Kutlama

Kuantum öğrenme modelinin altıncı aşaması olan kutlama aşamasında, öğrenciler suyun renk özelliği konusundaki çalışmalarının sona erdiği son dersi okul bahçesinde işlerler. Bu aşama, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarını kutlamak ve bir araya gelmek için bir fırsat sunar. Su renk özelliği konusundaki çalışmalarının tamamlanmasıyla, öğrenciler birlikte elde ettikleri bilgiyi ve becerileri kutlamak için alkışlarlar.

Okul bahçesinde gerçekleşen bu kutlama etkinliği, öğrencilerin birbirlerini tebrik etmeleri ve öğrendikleri konuları birbirleriyle paylaşmaları için bir ortam sağlar. Bu süreçte, öğrencilerin öğrenme yolculuğunda yaşadıkları başarılar ve kazanımlar üzerine yansıtma yapmaları teşvik edilir. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme sürecindeki zorlukları aşmaları ve birlikte çalışmanın önemi üzerine düşünmeleri sağlanır. Kutlama aşaması, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırır ve öğrenme deneyimlerini olumlu bir şekilde hatırlamalarını sağlar. Bu aşama, öğrenciler arasındaki bağları güçlendirir ve öğrenme ortamının destekleyici ve motive edici bir atmosferde olmasını sağlar. Sonuç olarak, kutlama aşaması, öğrencilerin suyun renk özelliği konusundaki öğrenme sürecini olumlu bir şekilde tamamlamalarını ve kazanımlarını kutlama fırsatı sunar.



Şekil 10. Kutlama aşamasında okul bahçesinde işlenen derse ait görsel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1913-1939.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek 3.

Etkinlik 1: Spektrofotometre ile renk tayini

Malzemeler:
Spektrofotometre
Ölçüm kabı
Saf su
İncelenen su örneği
Renkli standartlar veya standart çözelti seti
Kalem ve defter (veri kaydı için)
Temiz kağıt havlu veya bez

Deneyin Yapılışı:

Öncelikle spektrofotometrenin doğru bir şekilde kalibre edildiğinden emin olun. Bu, aşamada öğretim elemanından yardım alabilirsiniz. Saf suyu spektrofotometreyle ölçüm kabına koyun ve spektrofotometreyi saf suya sıfırlandığından emin olun. Bu, cihazı arka plan ışığına göre ayarlar ve daha sonra ölçümlerinizin doğru olmasını sağlar. Ardından, incelenen su örneğinden bir miktar alın ve temiz bir ölçüm kabına koyun.

Örneğin rengini belirlemek için spektrofotometreyi kullanın. Önce, spektrofotometreyi doğru dalga boyunu (genellikle ışığın emilim veya yansımasını ölçmek istediğiniz dalga boyu) seçmek için ayarlayın. Su örneğinizin rengini ölçmek için genellikle ışığın dalga boyunu seçmelisiniz.

Örneği spektrofotometreyle ölçün. İlk olarak, boş bir ölçüm kabının optik yoğunluğunu belirlemek için arka plan ölçümünü yapın. Sonra, örneği ekleyin ve su örneğinin optik yoğunluğunu ölçün.

Renkli standartları veya standart çözelti setini kullanarak su örneğinizin rengini belirleyin. Bu standartlar, farklı renk yoğunluklarına sahip bilinen bileşiklerdir ve su örneğinizin rengini tahmin etmenize yardımcı olur.

Tüm ölçümleri yaparken not alın. Spektrofotometrenin okumasını kaydedin ve örneğin rengini belirleme sürecinin tüm aşamalarını not edin.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Karşılaştırılması

Comparison of Secondary School Mathematics Curricula in terms of Statistics Learning Domain

Gökay AÇIKYILDIZ, Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, gacikyildiz@29mayis.edu.tr

Kübra Nur ŞAHİN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, kubranur_sahin23@trabzon.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 5 Nisan 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 27 Nisan 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 April 2025

Açıkyıldız, G. ve Şahin, K.N. (2025). Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1940-1967.
DOI. 10.51460/baebd.1670525

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, Türkiye'de 2018 ve 2024 yıllarında uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi öğretim programlarının istatistik öğrenme alanını, istatistik okuryazarlığı bileşenleri (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılarak MEB tarafından yayımlanan 2018 ve 2024 programlarının programın kazanımları, istatistik okuryazarlığı göstergeleriyle eşleştirilmiş ve sınıf düzeylerine göre frekans-yüzde dağılımları incelenmiştir. Bulgular, 2024 programının istatistik okuryazarlığını daha kapsamlı ve dengeli bir şekilde ele aldığını göstermektedir. 2018 programında istatistiksel sürece ağırlık verilirken, 2024 programında bağlam ve muhakeme bileşenlerinin payı artmış, temel kavramların bilinmesi ise sınırlı kalmıştır. Özellikle bağlam temelli yaklaşımın güçlendirilmesi, öğrencilerin istatistiksel becerilerini gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini destekleme potansiyeli taşımaktadır. Ancak istatistiksel süreçteki azalma, teknik becerilerin gelişiminde eksikliklere yol açabilir. Çalışma, 2024 programının uygulanmasında öğretmen eğitimi, bağlam ve süreç bileşenlerinin entegrasyonu ile dijital araçların kullanımını ve önermektedir. Ayrıca, uluslararası müfredatlarla karşılaştırmalı araştırmalar ve sınıf içi uygulama çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: İstatistik okuryazarlığı, Öğretim programları, Doküman analizi.

Abstract. This study aims to compare the statistics learning domain in the 2018 and 2024 secondary school mathematics curricula implemented in Turkey, focusing on the components of statistical literacy (statistical process, reasoning, knowledge of basic concepts, and context). Using the document analysis method, the objectives of the 2018 and 2024 curricula published by the Ministry of National Education (MoNE) were matched with statistical literacy indicators, and frequency-percentage distributions were examined by grade level. The findings reveal that the 2024 curriculum addresses statistical literacy in a more comprehensive and balanced manner. While the 2018 curriculum emphasized the statistical process, the 2024 curriculum increased the focus on context and reasoning components, though the emphasis on knowledge of basic concepts remained limited. The strengthened context-based approach holds potential for supporting students in relating statistical skills to real-life situations. However, the reduced emphasis on the statistical process may lead to gaps in developing technical skills. The study recommends teacher training, integration of context and process components, and the use of digital tools for effective implementation of the 2024 curriculum. Additionally, it suggests conducting comparative research with international curricula and classroom application studies.
Keywords: Statistical literacy, Curricula, Document analysis.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Genişletilmiş Özet

Giriş. İstatistiksel okuryazarlık, bireylerin yaşamın çeşitli alanlarında karşılaştıkları verileri anlamlandırma, eleştirel biçimde değerlendirme ve veri temelli kararlar verebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gal, 2002; Watson, 2016). Artan veri yoğunluğu ve teknolojik gelişmelerle birlikte, bireylerin bu becerilere sahip olması yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda bilinçli bir vatandaşlık için de temel gereklilik haline gelmiştir (Garfield ve Ben-Zvi, 2008).

Bu bağlamda, eğitim programlarının istatistik öğretiminde öğrencilerin yalnızca veri toplama ve analiz etme becerilerini değil, aynı zamanda istatistiksel muhakeme yapabilme ve verileri bağlam içinde değerlendirebilme yetkinliklerini de geliştirmesi beklenmektedir. GAISE II Raporu'nda (Bargagliotti, Franklin, Arnold, Gould ve Johnson, 2020), istatistik öğretiminin temelinde istatistiksel araştırma süreci, bağlam temelli öğrenme ve eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye'de ortaokul matematik dersi öğretim programı 2018 yılında güncellenmiş, ancak hızla değişen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda 2024 yılında yeniden revize edilmiştir. Özellikle istatistik öğrenme alanı kapsamında, öğrencilerin veri ile çalışma becerilerinin, bağlam bilgisiyle harmanlanarak daha güçlü bir şekilde kazandırılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada, 2018 ve 2024 öğretim programları istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırılarak, istatistik okuryazarlığı bileşenlerine (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavram bilgisi ve bağlam) nasıl yer verildiği detaylı biçimde analiz edilmiştir.

Yöntem. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 ve 2024 ortaokul matematik dersi öğretim programları incelenmiştir. Özmen (2015) tarafından geliştirilen ve Özmen ve Baki (2019) tarafından ortaokul düzeyi için uyarlanan istatistik okuryazarlığı modeli esas alınarak her iki programda yer alan istatistik öğrenme alanı kazanımları kodlanmıştır. Kodlama sürecinde dört ana bileşen (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi, bağlam) dikkate alınmış ve frekans-yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Kodlama güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman bir kodlayıcı ile bağımsız kodlama yapılmış ve %83 oranında uyum elde edilmiştir.

Bulgular. 5. Sınıf Düzeyinde İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2018 programında istatistik öğrenme alanı kazanımlarının %62'si istatistiksel süreç bileşenine yönelmişken, bağlam ve muhakeme bileşenlerine daha sınırlı yer verilmiştir. 2024 programında ise istatistiksel süreç, bağlam ve muhakeme bileşenlerinin hemen hemen eşit oranlarda dağıldığı (%32 bağlam, %27 muhakeme) ve temel kavramların da (%9) yer almaya başladığı görülmüştür. Bu değişim, istatistiksel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi amacını öne çıkarmaktadır.

6. Sınıf Düzeyinde İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2018 programında 6. sınıfta istatistiksel süreç bileşeni yine baskın konumdayken (%56), bağlam (%6) ve temel kavramlar (%11) daha az temsil edilmiştir. 2024 programında ise bağlam ve muhakeme bileşenleri önemli ölçüde artmış (%30 bağlam, %30 muhakeme) ve istatistiksel süreç bileşeninin oranı %25'e gerilemiştir. Bu durum, veri yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edildiğini göstermektedir.

7. Sınıf Düzeyinde İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Karşılaştırılması:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

7. sınıf düzeyinde 2018 yılında istatistiksel süreç ve muhakeme bileşenleri öne çıkarken (%37 ve %32), temel kavram bilgisi daha belirgin bir oranda yer almıştır (%21). 2024 programında ise muhakeme bileşeni %43 oranla en yüksek paya ulaşmış, bağlam bileşeni %26'ya yükselmiş ve temel kavram bilgisinin ağırlığı %9'a gerilemiştir. Bu sonuç, üst düzey düşünme becerilerinin teşvik edildiğini göstermektedir.

8. Sınıf Düzeyinde İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2018 programında 8. sınıfta istatistiksel süreç bileşeni yine yüksek bir orana (%50) sahipken, bağlam ve temel kavramlar düşük seviyede yer almıştır (%10). 2024 programında ise istatistiksel süreç (%36) ve bağlam (%28) bileşenleri dengelenmiş, muhakeme (%24) ve temel kavram bilgisi (%12) bileşenleri de önemli bir düzeyde korunmuştur.

İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Genel Karşılaştırılması: Genel olarak, 2018 programı istatistiksel süreç odaklı bir yapı sergilerken (%50 oran), 2024 programında bu oran %29'a düşmüş; bağlam (%29) ve muhakeme (%27) bileşenleri güçlenmiştir. 2024 programı, dört bileşeni de gözeterek istatistiksel okuryazarlığın çok boyutlu doğasına daha uygun bir yapı sunmuştur.

Tartışma ve Sonuçlar. Elde edilen bulgular, 2024 ortaokul matematik dersi öğretim programının istatistik okuryazarlığı bileşenlerini daha dengeli ve kapsamlı bir şekilde ele aldığını göstermektedir. Özellikle bağlam ve muhakeme bileşenlerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin veri temelli düşünme becerilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanımakta ve bu yönüyle GAISE raporlarının önerileriyle örtüşmektedir (Bargagliotti ve ark., 2020).

İstatistiksel süreç bileşeninin de programda belirli bir düzeyde korunması, öğrencilerin veri toplama ve analiz etme becerilerinin ihmal edilmediğini göstermektedir. Bu yapı, öğrencilerin hem teknik hem de analitik becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine hizmet etmektedir. Literatürde vurgulanan (Gal, 2002; Watson, 2016) bağlam temelli istatistik öğretimi anlayışıyla uyumlu olarak, 2024 programı öğrencilerin istatistiksel bilgileri anlamlandırmaları ve gerçek yaşam problemlerine uygulamaları için gerekli zemini sunmaktadır.

Sonuç olarak, 2024 öğretim programı, istatistik okuryazarlığını yalnızca bir teknik beceri seti olarak değil, günlük yaşama ve eleştirel düşünmeye entegre edilmiş bir yetkinlik olarak geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir. Bu değişimin sınıf içi uygulamalarda etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi süreçlerinin desteklenmesi ve uygulamalı öğretim materyallerinin artırılması önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmaların, programın öğrenci kazanımları üzerindeki etkilerini incelemesi ve uluslararası müfredatlarla karşılaştırmalı analizler yapılması önemli görülmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Zaman ilerledikçe insanlığın ihtiyacı değişmektedir. Buna paralel olarak bugün gelinen teknoloji toplumunda matematiksel farkındalık ve matematiği kullanabilme daha da önem kazanmıştır (Güven ve Koparan, 2014). Matematiğin günlük hayatta yer alan durumlar üzerindeki işlevine bakıldığında, istatistiğin günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamada gerekli görülen bir alan olduğu söylenebilir (Baki ve Özmen, 2017). Bu bağlamda, Shaughnessy (2007) de istatistiksel düşünmenin bireylerin günlük yaşam kararlarını daha bilinçli bir şekilde vermelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, bireylerin istatistiksel becerilerle donanımlı olmaları, meslek yaşamları ve gündelik yaşamla bu becerilerini ilişkilendirmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir (Batur, Özmen, Topan, Akoğlu ve Güven, 2021; Dursun, Köklü ve Aydın, 2022). Bu durum, istatistiksel okuryazarlığın önemini daha da artırmaktadır.

Literatürde yer alan istatistik okuryazarlığı ile ilgili çeşitli tanımlardan (Rumsey, 2002; Gal, 2004) hareketle istatistik okuryazarlığı; düzenlenmiş verileri yorumlama, çıkarımda bulunma ve karar verebilme yetkinlikleri olarak ifade edilebilir (Baki ve Özmen, 2017). Gal (2002) ve Watson (2016) istatistiksel okuryazarlığın bireylerin sadece verileri anlamalarını değil, aynı zamanda bu verileri eleştirel bir gözle değerlendirmelerini de içerdiğini belirtmektedir. Dünya genelinde istatistik öğretimini geliştirmeye yönelik çeşitli raporlar yayınlanmaktadır. Bu raporlardan biri olan GAISE raporunda da nihai hedefin herkes için istatistik okuryazarlığı olduğuna vurgu yapılmıştır. Raporda, istatistik öğretimine ilişkin verilen önerilerin başında istatistiksel araştırma sürecinin temel alındığı bir istatistik öğretimi gelmektedir (Bargagliotti, Franklin, Arnold, Gould ve Johnson, 2020). Iddo Gal (2002) bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olarak veri toplama ve analiz süreçlerine katılmalarının önemine dikkat çekmektedir.

1977 yılında ilk olarak Tukey tarafından ortaya atılan istatistiksel araştırma süreci; verilerin tanımlanması, düzenlenmesi, temsil ve analiz edilmesini içermektedir (Tukey, 1977). GAISE raporlarında "istatistiksel problem çözme süreci" olarak ele alınan bu süreç; istatistiksel araştırma sorusu üretme, veri toplama, veri analizi ve sonuçların yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Ben-Zvi ve Garfield (2004) bu sürecin öğretim programlarında etkin bir şekilde yer almasının, öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Yapılan birçok çalışmada da istatistik öğretiminde istatistiksel sürece ilişkin vurgunun çok önemli olduğu, istatistiksel sürecin deneyim edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Özmen, 2015; Rumsey, 2002; Topan, 2019; Watson, 2007).

Gelişmiş toplumlarda istatistiksel bilgi ve becerinin önemi kavranmış, herkes için gerekli olduğu kanısına varılmıştır. Ben-Zvi ve Garfield (2004), istatistiksel becerilerin bireylerin karar verme süreçlerine doğrudan katkı sağladığını ve bu becerilerin modern dünyada yaşamsal bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Daha da önemlisi, istatistiksel bilgi ve beceri, ülkelerin gelişmişlik düzeyini önemli ölçüde etkiler hale gelmiştir (Franklin, Kader, Mewborn, Moreno ve Peck, 2007; Groth, 2006). Bu, yalnızca ekonomik büyüme için değil, aynı zamanda bilimsel araştırma ve sosyal karar alma süreçlerinde de büyük önem taşımaktadır (Wild ve Pfannkuch, 1999).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu yönelim, doğal olarak ülkelerin öğretim programlarını da etkilemiştir. Watson (2007) ve Gal (2004) istatistiksel okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiğine dair vurgularda bulunmuş, bunun bireylerin bilgi toplumunda daha bilinçli ve etkin vatandaşlar olmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Son dönemlerde öğretim programlarında, istatistik okuryazarı bireylere ihtiyacı hissettirecek şekilde istatistik öğretimine yer verilen alanda artış olduğu gözlemlenmiştir (Dursun, Köklü ve Aydın, 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan GAISE (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education) raporu, istatistiksel süreçlerin öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Bargagliotti, Franklin, Arnold, Gould ve Johnson, 2020). Buna bağlı olarak, ülkemizin yenilenen öğretim programında yer verilen istatistik öğretimi hedeflerinin istatistik okuryazarlığı açısından nasıl bir gelişim gösterdiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Literatürde öğretim programlarının çeşitli açılardan karşılaştırıldığı araştırmalara sıkça rastlanmaktadır (Güzel, Karataş ve Çetinkaya, 2013; Sargın, 2016; Sezgin Memnun, 2013; Yıldız, 2018; Uysal ve İncikabı, 2018; Özmen ve Baki, 2019; Bozkurt, Çırak Kurt ve Tezcan, 2020). Örneğin, Sezgin Memnun (2013), Cumhuriyet döneminde belirli zaman aralıklarıyla uygulamaya koyulan ilköğretim matematik öğretim programlarında yer alan öğretme-öğrenme yaklaşım ve değerlendirme konularına yönelik bir araştırma yapmıştır. Sargın (2016), 2014-2015 yıllarında yürürlüğe giren öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Uysal ve İncikabı (2018) ise 1998-2017 yılları arasında ortaokul matematik dersi öğretim programlarını, matematik eğitiminin genel amaçları açısından karşılaştırmıştır. Az sayıda da olsa, tek öğrenme alanına odaklanan çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Watson ve Callingham (2003) Avustralya'da yapılan bir çalışmada, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve bu düzeylerin öğretim programlarının etkinliğiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özmen ve Baki (2019), çalışmalarında ortaokul matematik öğretim programında yer alan veri işleme öğrenme alanındaki kazanımları, istatistik okuryazarlığı bağlamında incelemiştir. Aynı şekilde, Bozkurt, Çırak Kurt ve Tezcan (2020) Türkiye ve Singapur ortaokul matematik öğretim programlarını cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırmıştır. Benzer uluslararası çalışmalar da istatistik okuryazarlığı ile ilgili öğretim programlarının karşılaştırılması konusunda önemli bulgular sunmaktadır (Garfield ve Ben-Zvi, 2008).

İstatistik okuryazarlığının temelinin sağlamlaştırılmasında ortaokul seviyesindeki çalışmaların önemi büyüktür. Bu çalışma, hem 2018 ve 2024 ortaokul matematik öğretim programında istatistiğe ayrılan kısmın karşılaştırılması hem de öğretme-öğrenme durumları ve hedeflerin istatistik okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi bakımından mevcut literatürden ayrışmaktadır. Ayrıca, yenilenen 2024 programına yönelik henüz herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, bu araştırmanın alandaki çalışmalara öncülük etme potansiyelini arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı; mevcut 2018 ve yenilenen 2024 matematik dersi öğretim programlarındaki (5-8) istatistik öğrenme alanının istatistiksel okuryazarlık açısından karşılaştırılıp benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki probleme yanıt aranacaktır:

- İlköğretim matematik dersi (5-8) 2018 ve 2024 öğretim programı kazanımları istatistik okuryazarlığı göstergeleri bağlamında nasıl farklılaşmaktadır?

Bu çalışmanın konusu, mevcut 2018 matematik dersi öğretim programı ile yenilenen 2024 matematik dersi öğretim programının istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırma kapsamında matematik dersi öğretim programları; kazanımlardaki istatistik okuryazarlık göstergeleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

açısından karşılaştırılacaktır. Öğretim programlarında ortaokul müfredatını kapsayacak şekilde 5-8. sınıf düzeyleri incelenecektir. İstatistik öğretimine 2018 programında "veri işleme" öğrenme alanında 2024 programında ise "istatistiksel araştırma süreci" temasında yer verilmiştir. Dolayısıyla çalışmada bu kısımlar irdelenecektir. Böylelikle hem sınıf düzeyinde hem de genel olarak 2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programındaki kazanımların istatistiksel okuryazarlığın bileşenleri olan istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramlar bilgisi ve bağlam bileşenlerinin hangileriyle ilişkili olduğu ortaya koymak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Ülkelerin öğretime ilişkin hedeflerini en iyi yansıtan öğretim programlarının kıyaslanmasına yönelik çalışmaların fazlalığı, araştırmacıları bu konudaki eksiklikleri belirlemeye yönlendirmiştir. Öğretim programlarının gelişimi, toplumların eğitim politikalarındaki değişimlerle paralellik göstermekte ve bu programların sürekli güncellenmesi gerekliliği doğmaktadır (Schmidt ve Prawat, 2006). Literatür incelendiğinde, matematik dersi öğretim programlarını inceleyen araştırmaların genelinde programın genel yapısına odaklanıldığı, spesifik bir alan üzerinde yeterince yoğunlaşılmadığı söylenebilir (Uysal ve İncikabı, 2018). Özellikle istatistik okuryazarlığı gibi hızla gelişen ve bireylerin yaşamında giderek daha fazla yer edinen bir becerinin, öğretim programlarında nasıl ele alındığının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Gal, 2002). 2024 matematik dersi öğretim programının diğer programlarla karşılaştırıldığı bir çalışmaya ise henüz rastlanmamıştır.

Bu çalışma, 2024 öğretim programını incelemesi ve 2018 matematik dersi öğretim programıyla karşılaştırması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. İstatistik okuryazarlığı, sadece akademik başarı açısından değil, aynı zamanda bireylerin bilgi toplumundaki yerlerini anlamaları ve bilinçli kararlar verebilmeleri açısından kritik bir beceridir (Garfield ve Ben-Zvi, 2008). Bu nedenle, çalışmanın gerçekleştirilmesiyle ortaokul seviyesinde hazırlanan yeni matematik dersi öğretim programının istatistik okuryazarlığına ilişkin yönelimi belirlenmiş olacak ve yapılacak karşılaştırma neticesinde, bu becerinin önceki programa göre ne derece geliştiği tespit edilebilecektir. Ayrıca, çalışmanın yenilenen 2024 öğretim programına yönelik yapılacak araştırmaların önünü açması beklenmektedir. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarına uyum sağlanması adına, bu tür analizlerin eğitimciler ve politika yapıcılar için yol gösterici olması kaçınılmazdır (Kaiser, 2017). Aynı zamanda, bu çalışma, 2024 programının istatistik alanına uygun ders kitapları hazırlayıcılarına da önemli katkılar sunabilecektir. Öğrencilerin daha etkin bir şekilde istatistiksel düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak öğretim materyallerinin hazırlanmasına yönelik bulgulara dayalı öneriler geliştirilmesi, bu çalışmanın öne çıkan bir diğer katkısı olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, Türkiye'de 5-8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının mevcut 2018 programı ile 2024 yılında yenilenen versiyonu arasındaki farklılıkları karşılaştırmaya yönelik bir model üzerinden tasarlanmıştır. Bu kapsamda, araştırma iki müfredatın istatistik öğrenme alanında desteklediklerini becerileri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Programlar arasındaki istatistik öğrenme alanının, istatistiksel okuryazarlık perspektifinden karşılaştırılması ve bu bağlamda farklılıkların ve benzerliklerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, yazılı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

metinler üzerinden sistematik bir analiz yaparak veri toplama ve değerlendirme süreci sağlar ve bu tür içerik incelemelerinde sıklıkla tercih edilmektedir.

Doküman analizi, önceden var olan belgelerin belirli bir amaca yönelik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. (Bowen, 2009). Bununla birlikte, araştırmacının konuya dair mevcut dokümanlar üzerinden veriye ulaşmasını ve anlamlı sonuçlar çıkarmasını sağlar, böylece araştırma kapsamındaki iki program arasındaki içeriksel farklılıkları daha net bir şekilde değerlendirme olanağı sunar.

Veri kaynakları

Bu araştırmada veri kaynakları olarak Türkiye'deki ortaokul düzeyinde (5. - 8. sınıflar) uygulanan iki farklı matematik dersi öğretim programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen programlar, 2018 yılında uygulamaya konulan mevcut öğretim programı ile 2024 yılında yenilenen öğretim programıdır. Bu programlar, öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler ve içerikler sunmakta olup, araştırmanın odak noktası olan istatistik okuryazarlık açısından karşılaştırılacaktır.

İncelenen öğretim programları, resmi olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan kaynaklardan temin edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Araştırmada kullanılan bu programların veri kaynağı olarak seçilme nedenleri, programlar arasında istatistik öğrenme alanındaki yapılandırmaların ve beceri kazanımlarının niteliksel olarak nasıl farklılaştığını değerlendirebilmektir. Bu bağlamda, 2018 ve 2024 öğretim programları, içerik ve yapı açısından karşılaştırılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen istatistiksel okuryazarlık düzeyleri analiz edilecektir. Araştırma kapsamındaki veri kaynakları bu şekilde sınırlı tutulmuş olup, her iki programın güncel ve geçerli belge niteliği, çalışma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamaktadır.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanacaktır. Veri kaynakları olarak, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanmış olan 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı kullanılmaktadır. Her iki program da Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki (5- 8. sınıflar) öğrenciler için matematiksel beceri ve bilgi kazanımlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Programların içerik ve hedeflerinin karşılaştırılmasıyla, istatistik öğrenme alanında beklenen kazanımların niteliği değerlendirilmiştir.

2018 programında her sınıf seviyesinde beklenen kazanımlar "kazanım" başlığı altında ifade edilirken, 2024 programında bu hedefler "öğrenme çıktıları" olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada tutarlılık sağlamak adına her iki programdaki bu hedeflerden "kazanım" terimi kullanılarak bahsedilecektir. Böylelikle, iki öğretim programındaki yapısal farklılıkların karşılaştırılması sürecinde bir bütünlük sağlanması hedeflenmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi

İstatistik okuryazarlığına ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir (Gal 2002; Watson, Callingham, 2003; Watson, 2006; Özmen, 2015). Özmen (2015) çalışmasında geliştirdiği modelde literatürdeki modellerin bir sentezlemesini yaparak istatistik okuryazarlığını önce 4 bileşene ayırmış (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi, bağlam) ardından bu bileşenlere ait göstergeleri belirlemiştir. Özmen ve Baki (2019) çalışmasında bu modelde tanımlanan göstergeleri ortaokul 5-8.sınıf seviyesi için revize etmiştir. Bu çalışmada öğretim programlarının ortaokul (5-8) seviyesi inceleneceğinden analizde modelin revize hali kullanılacaktır. Tablo1'de ortaokul seviyesinde istatistik öğretimine yönelik istatistik okuryazarlığı göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 1.
Ortaokul seviyesinde istatistik öğretimine yönelik istatistik okuryazarlığı göstergeleri (Özmen ve Baki, 2019)

Bileşen	**Göstergeler**	**Kod**
İstatistiksel Süreç	Problem durumunu belirlemelerini isteme	İS-1
	Verilen istatistiksel durumlarla ilgili varsayımları üzerine konuşturma	İS-2
	Problemi çözmeye yönelik uygun veri toplama ve uygun verinin nasıl toplanacağına karar vermeleri için konuşturma	İS-3
	Problemin verilerini sınıf içerisinden toplama	İS-4
	Verileri kendilerine göre düzenlemelerini isteme	İS-5
	Örneklem seçiminin öneminden bahsetme	İS-6
	Kavram ve durumları açıklamak için çoklu gösterimlerden faydalanma	İS-7
	Tablo ve grafikler üzerinden uğraşmaları ve yorum yapmalarını bekleme	İS-8
	Ulaşılan sonuçları ilgili bağlamda yorumlama ve anlamlarını ifade etme	İS-9
Muhakeme	En uygun veri temsili için öğrencilerin tartışmasını sağlama	M-1
	İstatistiksel bilgi ve anlamalara dair iletişim kurmalarını sağlama	M-2
	Farklı görüşler üzerinde tartışmalarını sağlama	M-3
	Sınıf ortamında eleştirel sorular kullanma	M-4
	Kullanılan yöntemin niçinini açıklama	M-5
	Veriler üzerinden çıkarım yapma, kritik düşünmelerini sağlama ve değerlendirmede bulunmalarını isteme	M-6
Temel Kavramların Bilinmesi	İstatistiksel ifadelerden ne anladıklarını ifade etmelerini isteme	TKB-1
	İstatistiksel durumlarla ilgili düşüncelerini yazıya dökmelerini sağlama	TKB-2
	İstatistiksel kavramların anlamı üzerine konuşma ve anlaşılmasını sağlama	TKB-3
	Kavramlar arası ilişkilere dikkat çekme	TKB-4
	İstatistiksel dilin kullanılması ve benimsetme	TKB-5
Bağlam	Problem durumlarını bağlam içerisinde sunma	B-1
	Günlük yaşamları ilgili örnekler ve ifadeler kullanma	B-2
	Öğrencilerden günlük yaşamları ve mesleklerden örnekler isteme	B-3
	Haber veya makalelerde yer alan verileri yorumlamalarını sağlama	B-4
	Öğrencilere ders sürecinde ödev, proje vs. verme	B-5
	Veriler üzerinde yapılan değişiklikleri vurgulama	B-6
	Olası hata, ön yargıları ifade etme ve vurgulama	B-7

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi yapılırken kodlayıcı güvenirliği için 2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programlarındaki istatistik öğrenme alanının, istatistiksel okuryazarlık perspektifinden karşılaştırılması yapılırken alanında uzman bir araştırmacıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme işlemi araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar edilmiş, bu şekilde zamanlama üçgenlemesi yapılmıştır. Değerlendirmeler gerçekleştirilmeden önce, diğer araştırmacıya değerlendirme ölçütleriyle birlikte açıklamalar yapılarak tanıtılmıştır. Örneğin, "M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve grafikle gösterir." şeklindeki kazanım sırasıyla veri toplama ve grafik gösterimlerle ilişkili olduğu için İS-4 (Veri toplama) ve İS-7 (Grafikle gösterim) kodlarıyla eşleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda iki araştırmacı arasında %83 oranında bir uyum tespit edilmiştir. Bu oran, doküman analizinde "güvenilir" kabul edilen (%80 ve üzeri) bir değerdir (Miles ve Huberman, 1994). Uyum olmayan durumlar üzerinde araştırmacılar tartışarak ve yine alanında uzman bir akademisyenin de önerileri doğrultusunda fikir birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde her bir sınıf düzeyinde istatistik öğrenme alanı açısından sırasıyla 2018 ve 2024 programlarına göre kazanımların ilişkili olduğu göstergeler için ilk olarak frekans ve yüzde tablosu verilecek ardından kazanım ve öğrenme çıktılarının hangi göstergelerle eşleştirildi sunulacaktır. Son olarak 2018 ve 2024 yılları bazında göstergelerin dağılımları daire grafiği ile sunulacaktır.

5. Sınıf düzeyinde istatistik öğrenme alanı açısından öğretim programlarının karşılaştırılması

Aşağıdaki tablo 2'de 5. Sınıf düzeyinde 2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde tablosu verilmiştir.

Tablo 2.
2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde bilgileri

	2018		**2024**	
Göstergeler	***f***	***%***	***f***	***%***
İstatistiksel Süreç	8	62	7	32
Bağlam	3	23	7	32
Muhakeme	2	15	6	27
Temel Kavramların Bilinmesi	0	0	2	9
Toplam	13	100	22	100

Tablo 2, 2018 ve 2024 öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergeleri arasında dikkat çekici değişimlere işaret etmektedir. Bağlam kategorisinde, 2018 yılında %23 (3 frekans) olan oran, 2024 yılında %32'ye (7 frekans) yükselerek önemli bir artış göstermiştir. Benzer şekilde, muhakeme kategorisi de 2018'de %15 (2 frekans) iken, 2024'te %27'ye (6 frekans) çıkmıştır. Temel kavramların bilinmesi kategorisi, 2018'de yer almazken, 2024'te %9 (2 frekans) olarak programa dahil edilmiştir. Buna karşılık, istatistiksel süreç kategorisi 2018'de %62 (8 frekans) ile en yüksek orana sahipken, 2024'te %32'ye (7 frekans) gerileyerek önemli bir düşüş göstermiştir. Genel olarak, 2024 öğretim programlarının bağlam ve muhakeme gibi daha analitik becerilere ağırlık verdiği ve temel kavramların bilinmesine yönelik bir vurgu eklediği görülmektedir. Bu durum, programların istatistiksel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okuryazarlığı daha kapsamlı ve dengeli bir şekilde ele alma hedefinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca 2018 ve 2024 matematik öğretim programlarındaki değişiklikler öğrencilerin istatistiksel becerilerini daha analitik ve yaşam bağlamı içinde geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Aşağıda Tablo 3'te 2018 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 3.
2018 programı 5. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2018)

2018 Programı	**Göstergeler**
M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur. a) Araştırma sorusu oluşturabilmek için "Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği meyvelerin neler olduğu bir araştırma sorusudur ancak bir kişinin en sevdiği meyvenin ne olduğu sorusu araştırma sorusu değildir." gibi örnekler üzerinde durulur. b) Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir.	İS-1, İS-3, B-2
M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir. a) Tek özelliğe yönelik süreksiz veri gruplarıyla sınırlı kalınır. Sürekli ve süreksiz kavramlara girilmez. b) Verileri düzenlemek ve grafikle göstermek için gerektiğinde uygun bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılır.	İS-4, İS-5, İS-7, İS-8, B-2
M.5.3.1.3. Sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterilmiş verileri yorumlamaya yönelik problemleri çözer. Yanlış yorumlamalara yol açan sütun grafikleri de incelenir.	M1, M-6, İS-8 İS-9, B-7

2018 matematik dersi öğretim programı 5. sınıf düzeyi için incelendiğinde M.5.3.1.1. kazanımının doğrudan araştırma sorusu oluşturmaya yönelik olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kazanımın İS-1 göstergesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Kazanım altı açıklamalarda verilen çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. günlük hayat konularına yönelik vurgu da B-2 göstergesine işaret etmektedir. M.5.3.1.2. kazanımında sıklık tablosu, sütun grafiği gibi gösterimlerle İS-7, bu gösterimleri oluşturabilmek için veri düzenlemeye ihtiyaç duyulmasıyla İS-5, tablo ve grafiklerle uğraşılması ile de İS-8 göstergesine atıfta bulunulduğu belirlenmiştir. M.5.3.1.3. kazanımında ise yine İS-8 göstergesine ek olarak yanlış yorumlamalara yol açan grafiklere olan vurgusuyla B-7 göstergesini de işaret ettiği belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 4'te 2024 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

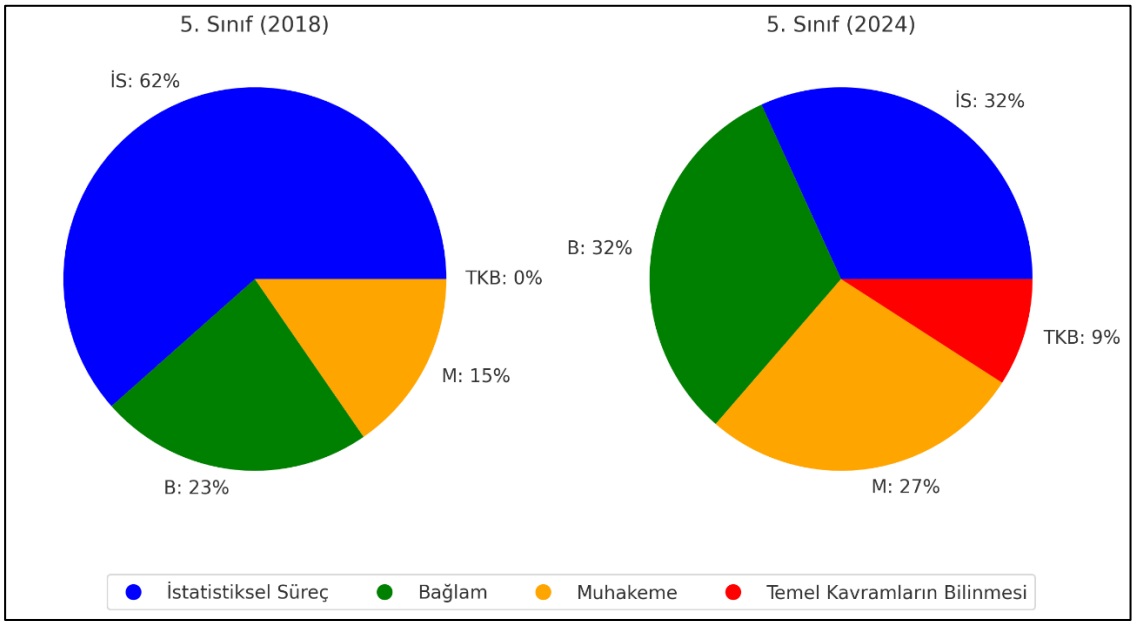
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.
2024 programı 5. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2024)

2024 Programı	**Göstergeler**
MAT.5.5.1. Kategorik veri ile çalışabilme ve veriye dayalı karar verebilme a) Kategorik veriye dayanan istatistiksel araştırma gerektiren durumları fark eder. b) Kategorik veriye dayanan betimleme veya karşılaştırma gerektirebilecek araştırma soruları oluşturur. c) Kategorik veriye ulaşmak için plan yapar. ç) Kategorik veriye ve araştırma sorusuna uygun anket soruları hazırlar. d) Anketi kullanarak veri toplar veya hazır veriye ulaşır. e) Veri görselleştirme aracını (sıklık tablosu, sütun grafiği, daire grafiği, nokta grafiği gibi) seçme gerekçelerini belirtir. f) Toplanan veriyi uygun görselleştirme aracı ile analiz eder. g) Araştırma sonuçlarını elde eder. ğ) Araştırmada ulaştığı sonuçlara yönelik gerekçeler sunar. h) Araştırma sonuçlarının araştırma sorusuna ne düzeyde cevap verdiğini değerlendirir. ı) Araştırma süreci adımlarını değerlendirerek araştırma sürecine uygun olmayan adımları yeniden planlar.	İS-1, İS-3, İS-4, İS-5, İS-7, İS-8, İS-9, B-1, B-2, B-3, B-5, B-6, TKB-3, TKB-4, M-1, M-3, M-4, M-6
MAT.5.5.2. Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri tartışabilme a) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar. b) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik hataları ya da yanlılıkları tespit eder. c) Başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri çürütür ya da kabul eder.	B-4, B-7, M-3, M-6

2024 matematik dersi öğretim programı 5. sınıf düzeyi için incelendiğinde "Öğretme-Öğrenme Uygulamaları" kısmındaki açıklamalardan da hareketle istatistiksel süreç bileşenlerinin (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) tamamına 5. sınıf seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Örneğin "*Öğrencilerin oluşturdukları araştırma sorusunu nasıl yanıtlayabileceklerine ilişkin fikirlerini paylaşmaları ve bu fikirler üzerinde grup ya da tüm sınıf olarak tartışmaları beklenir.*" ifadesiyle M-3 bileşenine, "*Öğrencilerden performans görevi olarak elektrik ve su tüketim sınıflandırmalarının tasarruf değerine etkisi, gıda alışverişinde çeşitlilik, günlük planda yapılacak işler gibi günlük yaşam durumlarına yönelik ya da çevre kirliliğinin kaynaklarını, nedenlerini ve sonuçlarını araştırma bağlamlarını içeren ve istatistiksel araştırma sürecinin bütününü yansıtması beklenen poster hazırlamaları istenerek duyarlılık ve temizlik değerleriyle ilişkilendirilebilir.*" ifadesiyle de B-5 bileşenine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Aşağıda Şekil 1'de 2018 ve 2024 programlarının 5. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu istatistiksel okuryazarlık göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. 2018-2024 programlarının 5. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu göstergelerin karşılaştırılması

2018 ve 2024 öğretim programları 5. sınıf düzeyinde Şekil 1'de verilen grafiklerle karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde 2018 programında istatistiksel okuryazarlık bileşenlerinden bağlam ve istatistiksel süreç olmak üzere iki bileşene yer verildiği ve ağırlığın %62 ile istatistiksel süreç bileşeninde olduğu görülmektedir. Buna karşın 2024 öğretim programında ise istatistiksel okuryazarlık için tanımlanan dört bileşene de yer verilmiş dolayısıyla da 2018'e kıyasla daha dengeli bir dağılımla karşılaşılmıştır.

6. Sınıf Düzeyinde İstatistik Öğrenme Alanı Açısından Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Aşağıdaki tabloda 6. sınıf düzeyinde 2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde tablosu verilmiştir.

Tablo 5.
2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde bilgileri

	2018		**2024**	
Göstergeler	***f***	***%***	***f***	***%***
İstatistiksel Süreç	10	56	5	25
Bağlam	1	6	6	30
Muhakeme	5	28	6	30
Temel Kavramların Bilinmesi	2	11	3	15
Toplam	18	100	20	100

Tablo 5, 2018 ve 2024 yıllarına ait öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergeleri açısından frekans ve yüzde dağılımlarını karşılaştırmaktadır. Dikkat çeken en önemli değişim, bağlam kategorisinde görülmektedir. 2018'de %6 (1 frekans) olan oran, 2024'te %30'a (6

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

frekans) yükselerek bu kategoriye verilen önemin arttığını göstermektedir. Benzer şekilde, muhakeme kategorisinde de bir artış gözlemlenmiş ve oran %28'den (5 frekans) %30'a (6 frekans) çıkmıştır. Buna karşılık, istatistiksel süreç kategorisinde belirgin bir düşüş yaşanmış; 2018'de %56 (10 frekans) olan oran, 2024'te %25'e (5 frekans) düşmüştür. Temel kavramların bilinmesi kategorisi ise 2018'de %11 (2 frekans) iken, 2024'te %15'e (3 frekans) yükselmiştir. Genel olarak, 2024 öğretim programlarının bağlam ve muhakeme gibi daha derinlemesine düşünme ve analiz becerilerini önceliklendirdiği, istatistiksel süreçlere ayrılan ağırlığın ise azaldığı gözlenmektedir. Bu durum, programların daha çok bağlam ve analiz odaklı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Aşağıda Tablo 6'da 2018 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 6.
2018 programı 6. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB,2018)

2018	**Göstergeler**
M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. a) Örneğin sınıfımızdaki kız ve erkek öğrencilerin en sevdikleri renkler nelerdir? b) Beş büyük ilde 1990 ve 2010 yıllarında hizmet veren kaç tane hastane vardır? c) Süreksiz veri gruplarıyla sınırlı kalınır. Sürekli ve süreksiz veri kavramına girilmez.	İS-1, İS-3, İS-4, İS-5, B-3
M.6.4.1.2. İki gruba ait verileri ikili sıklık tablosu ve sütun grafiği ile gösterir.	İS-4, İS-5, İS-7, M-5
M.6.4.2.1. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar.	İS-9, M-6, TKB-5
M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.	İS-9, M-6, TKB-5
M.6.4.2.3. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.	İS-9, M-1, M-6,

2018 matematik dersi öğretim programı 6. sınıf düzeyi için incelendiğinde M.6.4.1.1. kazanımının öğrencileri araştırma sorusu oluşturmaya ardından veri toplamaya yönlendirmesiyle İS-1, İS-4 ve İS-5 bileşenlerine yer verildiği gözlenmiştir. Yine aynı kazanımın günlük yaşam örneklerine yer veren açıklamalardan hareketle B-3 bileşenine de atıfta bulunduğu belirlenmiştir. Diğer kazanımlarda yer alan açıklık, aritmetik ortalama gibi kavramların istatistiksel dile yönelik vurgu olduğu düşünüldüğünde bu kazanımlar TKB-5 bileşeni ile eşleştirilmiştir. Bu kavramları yorumlama, kullanma vurguları da İS-9 bileşeni ile eşleştirilmiştir.

Aşağıda Tablo 7'de 2024 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

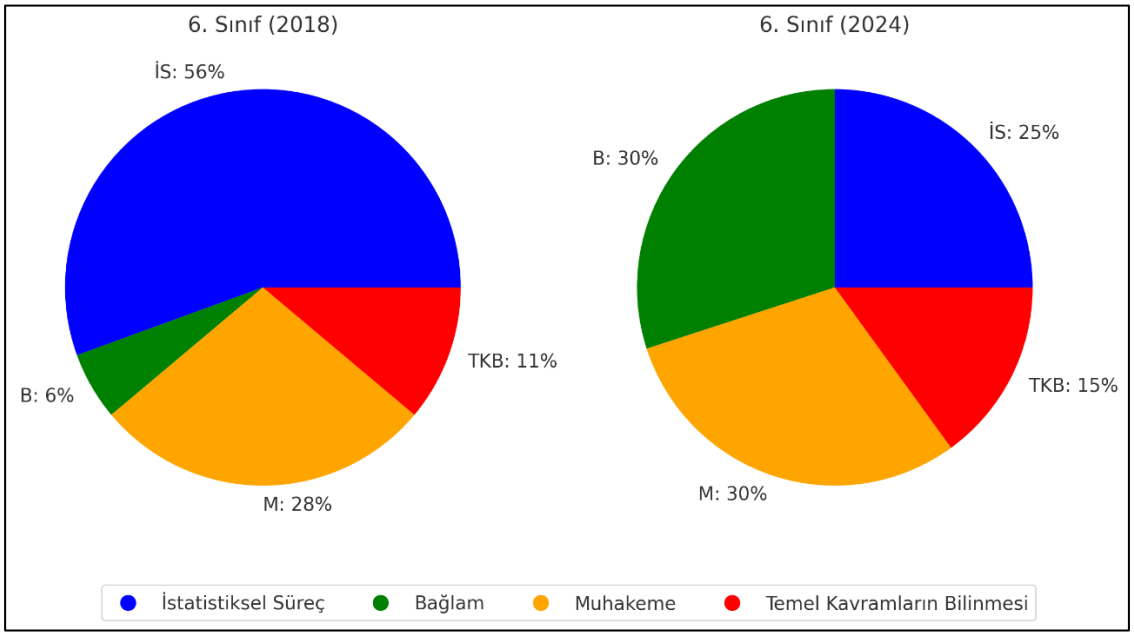
Tablo 7.
2024 programı 6. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2024)

2024 Programı	**Göstergeler**
MAT.6.5.1. Kategorik veya nicel (kesikli) veri ile çalışabilme ve veriye dayalı karar verebilme a) Kategorik veya nicel (kesikli) veriye dayanan istatistiksel araştırma gerektiren durumları fark eder. b) Kategorik veya nicel (kesikli) veriye dayanan betimleme veya karşılaştırma gerektirebilecek araştırma soruları oluşturur. c) Kategorik veya nicel (kesikli) veriye ulaşmak için plan yapar. ç) Kategorik veya nicel (kesikli) veriye ve araştırma sorusuna uygun anket soruları hazırlar. d) Anketi kullanarak veri toplar veya hazır veriye ulaşır. e) Veri görselleştirme (kök-yaprak gösterimi, nokta grafiği gibi) ve özetleme (aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değer) araçlarını seçme gerekçelerini belirtir. f) Toplanan veriyi uygun araçlarla analiz eder. g) Araştırma sonuçlarını elde eder. ğ) Araştırmada ulaştığı sonuçlara yönelik gerekçeler sunar. h) Araştırma sonuçlarının araştırma sorusuna ne düzeyde cevap verdiğini değerlendirir. ı) Araştırma süreci adımlarını değerlendirerek araştırma sürecine uygun olmayan adımları yeniden planlar.	İS-1, İS-3, İS-4, İS-7, İS-9, B-1, B-2, B-3, TKB-3, TKB-4, TKB-5, M-3, M-4, M-5, M-6
MAT.6.5.2. Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli) veriye dayalı istatiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri tartışabilme a) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar. b) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik hataları ya da yanlılıkları tespit eder. c) Başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri çürütür ya da kabul eder.	B-4, B-5, B-7 M-3, M-6

2024 matematik dersi öğretim programı 6. sınıf düzeyi için incelendiğinde "Öğretme-Öğrenme Uygulamaları" kısmındaki açıklamalardan da hareketle istatistiksel süreç bileşenlerinin (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) tamamına sınıf seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Örneğin "*Üzerinde çalışılan veriyi en iyi temsil eden özetleme aracı ve bu aracın seçilme gerekçeleri sınıfta tartışılır.*" ifadesi M-1, "*Buna göre öğrencinin istatistiksel araştırma sürecinde araştırma sorularının oluşturulmasından araştırma sonuçlarına ulaşmaya kadar her bir adımın hatalı ya da yanlı işlem, bulgu veya yorum barındırabileceğine yönelik analitik ve eleştirel bir bakış geliştirmesi beklenir.*" ifadesi ile de B-7 göstergesiyle ilişkilendirilmiştir.

Aşağıda Şekil 2'de 2018 ve 2024 programlarının 6. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu istatistiksel okuryazarlık göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. 2018-2024 programlarının 6. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu göstergelerin karşılaştırılması

2018 ve 2024 öğretim programları 6. sınıf düzeyinde Şekil 2'de verilen grafiklerle karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde özellikle istatistiksel süreç bileşeninin 2018 programında %56 iken 2024 programında %25'e düşürülmesi, muhakeme bileşenin 2018'de %28 iken 2024'te %30 olarak ağırlığının arttırılması ve bağlam bileşeninin 2018'de %6 iken 2024'de %30 olarak ağırlığının arttırılması dikkat çekmektedir. Dikkat çeken başka bir nokta ise 2018 programda bir bileşenin (istatistiksel süreç) %50'den fazla bir paya sahip olmasıdır. Benzer olarak 2018 ve 2024 programlarında istatistiksel okuryazarlık için tanımlanan dört bileşene de yer verildiği görülmektedir.

7. Sınıf düzeyinde istatistik öğrenme alanı açısından öğretim programlarının karşılaştırılması

Aşağıdaki tablo 8'de 7. sınıf düzeyinde 2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde tablosu verilmiştir.

Tablo 8.
2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde bilgileri

	2018		**2024**	
Göstergeler	***f***	***%***	***f***	***%***
İstatistiksel Süreç	7	37	5	22
Bağlam	2	11	6	26
Muhakeme	6	32	10	43
Temel Kavramların Bilinmesi	4	21	2	9
Toplam	19	100	23	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8, 2018 ve 2024 yıllarına ait öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergeleri dağılımını karşılaştırmaktadır. Dikkat çeken en önemli değişim, muhakeme kategorisinde görülmektedir. 2018'de %32 (6 frekans) olan bu oran, 2024'te %43'e (10 frekans) yükselerek bu kategorinin daha öncelikli hale geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bağlam kategorisi de 2018'de %11 (2 frekans) iken 2024'te %26'ya (6 frekans) çıkarak önemli bir artış göstermiştir. Buna karşılık, temel kavramların bilinmesi kategorisinde belirgin bir düşüş yaşanmış; 2018'de %21 (4 frekans) olan oran, 2024'te %9'a (2 frekans) gerilemiştir. İstatistiksel süreç kategorisinde ise azalma görülmüş ve oran %37'den (7 frekans) %22'ye (5 frekans) düşmüştür. Genel olarak, 2024 öğretim programlarının muhakeme ve bağlam gibi daha analitik ve derinlemesine becerileri ön plana çıkarırken, temel kavramlara verilen önemin azaldığı gözlenmektedir. Bu durum, öğretim programlarının daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirme hedefi güttüğünü göstermektedir.

Aşağıda Tablo 9'da 2018 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 9.
2018 programı 7. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2018)

2018	**Göstergeler**
M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. a) İki veri grubuna ait grafik oluşturma çalışmalarına da yer verilir. b) Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir	İS-7, İS-9, M-6, B-7, TKB-5
M.7.4.1.2. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri bulur ve yorumlar. Belli bir veri grubu için bu değerlerden hangisinin daha kullanışlı olduğunu anlamaya yönelik çalışmalara yer verilir. Bu doğrultuda gerektiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilir.	İS-7, İS-9, M-1, M-6, TKB-3, TKB-5,
M.7.4.1.3. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar. Daire grafiği oluşturulurken gerektiğinde etkileşimli bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılır	İS-7, M-1, TKB-5
M.7.4.1.4. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar.	İS-7, İS-8, M-1, M-2, B-4

2018 matematik dersi öğretim programı 7. sınıf düzeyi için incelendiğinde çizgi grafiği, daire grafiği gibi grafik gösterimleri ile ortalama, ortanca, tepe değer gibi kavramların hedefler arasında yer bulması kazanımları TKB-5 ile İS-7 göstergeleriyle ilişkilendirmeye yönlendirmiştir. M.7.4.1.2 kazanımındaki "*Belli bir veri grubu için bu değerlerden hangisinin daha kullanışlı olduğunu anlamaya yönelik çalışmalara yer verilir. Bu doğrultuda gerektiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilir"* İfadesiyle M-1 göstergesine atıfta bulunulduğu söylenebilir. M.7.4.1.1. kazanımının açıklamasında verilen *"Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir."* ifadesi ile kazanım B-7 göstergesiyle ilişkilendirilmiştir.

Aşağıda Tablo 10'da 2024 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

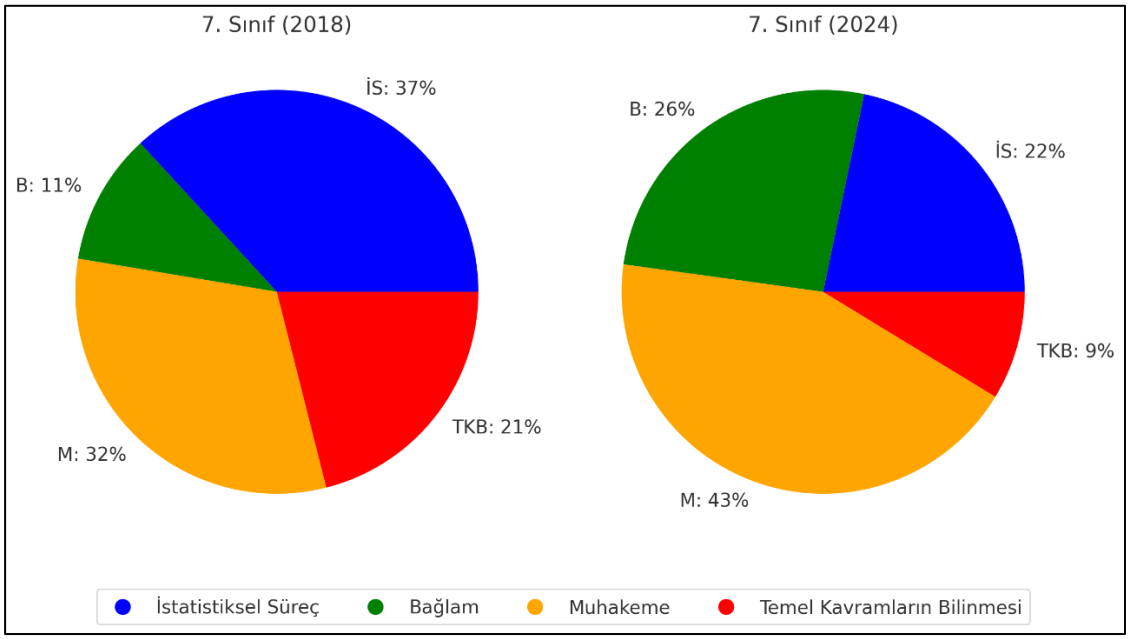
Tablo 10.
2024 programı 7. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2024)

2024	**Göstergeler**
MAT.7.6.1. Kategorik veya nicel (sürekli) veri ile çalışabilme ve veriye dayalı karar verebilme a) Kategorik veya nicel (sürekli) veriye dayanan istatistiksel araştırma gerektiren durumları fark eder. b) Kategorik veya nicel (sürekli) veriye dayanan betimleme veya karşılaştırma gerektirebilecek araştırma soruları oluşturur. c) Kategorik veya nicel (sürekli) veriye ulaşmak için plan yapar. ç) Kategorik veya nicel (sürekli) veriye ve araştırma sorusuna uygun anket soruları hazırlar. d) Anketi kullanarak veri toplar veya hazır veriye ulaşır. e) Veri görselleştirme (çizgi grafiği, nokta grafiği gibi) ve özetleme (aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, açıklık ve ortalama mutlak sapma) araçlarını seçme gerekçelerini belirtir. f) Toplanan veriyi uygun araçlarla analiz eder. g) Araştırma sonuçlarını elde eder. ğ) Araştırmada ulaştığı sonuçlara yönelik gerekçeler sunar. h) Araştırma sonuçlarının araştırma sorusuna ne düzeyde cevap verdiğini değerlendirir. ı) Araştırma süreci adımlarını değerlendirerek araştırma sürecine uygun olmayan adımları yeniden planlar.	İS-1, İS-6, TKB-3, İS-4, İS-3, M-5, TKB-4, B-2, B-6, M-6, B-1, İS-5, M-1, M-3, M-4,
MAT.7.6.2. Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri tartışabilme a) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar. b) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik hataları ya da yanlılıkları tespit eder. c) Başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri çürütür ya da kabul eder.	M-1, M-2, M-6, M-4, M-3, B-7, B-4, B-5

2024 matematik dersi öğretim programı 7. sınıf düzeyi için incelendiğinde "Öğretme-Öğrenme Uygulamaları" kısmındaki açıklamalardan da hareketle istatistiksel süreç bileşenlerinin (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) tamamına sınıf seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Örneğin "*Aynı durumda kullanılabilecek birden fazla görselleştirme aracı varsa araçların birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alınarak bu araçları seçme nedenlerini gerekçelendirmeleri beklenir.*" ifadesi ile M-5 göstergesine "*Araştırma sorularına yönelik evren ve örneklemin belirlenmesi ile seçilen örneklemin evreni temsil etme durumu tartışılır.*" ifadesi ile İS-6 göstergesine atıfta bulunulduğu belirlenmiştir.

Aşağıda Şekil 3'te 2018 ve 2024 programlarının 7. Sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu istatistiksel okuryazarlık göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 3. 2018-2024 programlarının 7. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu göstergelerin karşılaştırılması

2018 ve 2024 öğretim programları 7. sınıf düzeyinde Şekil 3'te verilen grafiklerle karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde 2018 programı için istatistiksel süreç bileşenin ağırlığı oluşturduğu görülmektedir. 2018 programında istatistiksel süreç bileşeni %37'lik paya sahipken bu pay 2024 programında %22'dir. Temel kavramların bilinmesi bileşenine ait değerlere bakıldığında da istatistiksel süreç bileşenine benzer şekilde 2018 programında 2024'e göre ağırlık söz konusudur. Bağlam bileşenindeki farklılık da göze çarpmaktadır. 2024 programında %26 oranla muhakemeden sonra ikinci sırada bulunan bağlam bileşeni 2018 programında %11 pay ile diğer tüm bileşenlerden sonra gelmektedir.

8. Sınıf düzeyinde istatistik öğrenme alanı açısından öğretim programlarının karşılaştırılması

Aşağıdaki tablo 11'de 8. sınıf düzeyinde 2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde tablosu verilmiştir.

Tablo 11.
2018 ve 2024 yılları öğretim programlarının istatistiksel okuryazarlık göstergelerine ait frekans ve yüzde bilgileri

	2018		**2024**	
Göstergeler	***f***	***%***	***f***	***%***
İstatistiksel Süreç	5	50	9	36
Bağlam	1	10	7	28
Muhakeme	3	30	6	24
Temel Kavramların Bilinmesi	1	10	3	12
Toplam	10	100	25	100

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 11'de dikkat çeken en önemli değişim, bağlam kategorisinde gözlemlenmektedir. 2018 yılında %10 (1 frekans) olan oran, 2024 yılında %28'e (7 frekans) yükselmiş, bu kategoriye verilen önemin belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir. İstatistiksel süreç kategorisi de frekans bakımından artış göstermiştir; 2018'de %50 (5 frekans) olan oran, 2024'te %36'ya (9 frekans) gerilemiş olsa da toplam frekansın artması, bu kategorinin önemini koruduğunu işaret etmektedir. Temel kavramların bilinmesi kategorisinde ise %10'dan (1 frekans) %12'ye (3 frekans) bir artış gerçekleşmiştir. Genel olarak, 2024 öğretim programları bağlam ve istatistiksel süreç kategorilerine daha fazla ağırlık vererek, öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağlamla ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Ancak muhakeme kategorisinde oranların bir miktar düştüğü (%30'dan %24'e) görülmektedir, bu da analitik düşünme becerilerine verilen önemin nispeten daha dengeli bir hale geldiğini işaret edebilir.

Aşağıda Tablo 11'de 2018 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 11.
2018 programı 8. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2018)

2018	**Göstergeler**
M.8.4.1.1. En fazla üç veri grubuna ait çizgi ve sütun grafiklerini yorumlar.	İS-5, İS-7, İS-9, M-6
M.8.4.1.2. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar. Farklı gösterimlerin birbirlerine göre üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulur.	İS-7, İS-8, TKB-4, M-1, M-6, B-4

2018 matematik dersi öğretim programı 8. sınıf düzeyi için incelendiğinde çizgi, sütun grafiği gibi gösterimlerden faydalanılması İS-7, bu gösterimlerin oluşturulabilmesi için veri düzenlemeye ihtiyaç duyulması İS-5 ve bu grafikleri yorumlamalarının beklenmesi İS-9 göstergeleriyle ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde M.8.4.1.2 kazanımındaki "*Farklı gösterimlerin birbirlerine göre üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulur. Bu doğrultuda gerektiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilir.*" ifade ile kazanımda M-1 göstergesine atıfta bulunulduğu belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 12'de 2024 programında istatistik öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu istatistik okuryazarlık göstergeleri sunulmuştur.

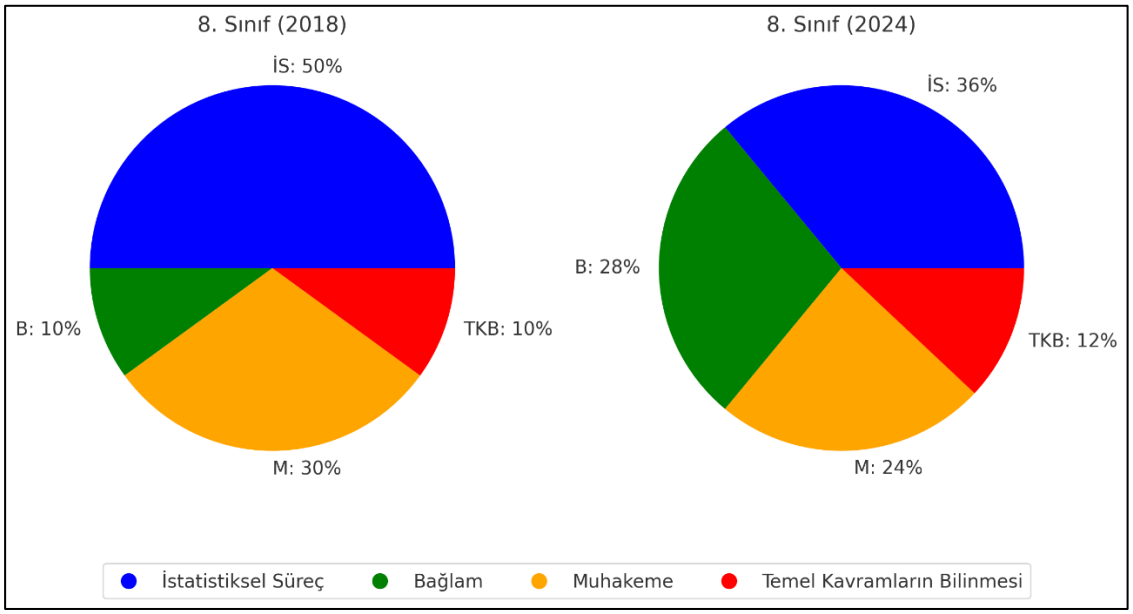
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 12.
2024 programı 8. sınıf düzeyinde kazanımların ilişkili olduğu göstergeler (MEB, 2024)

2024	**Göstergeler**
MAT.8.6.1. Kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veri ile çalışabilme ve veriye dayalı karar verebilme a) Kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye dayanan istatistiksel araştırma gerektiren durumları fark eder. b) Kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye dayanan betimleme veya karşılaştırma gerektirebilecek araştırma soruları oluşturur. c) Kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye ulaşmak için plan yapar. ç) Kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye ve araştırma sorusuna uygun anket soruları hazırlar. d) Anketi kullanarak veri toplar veya hazır veriye ulaşır. e) Veri görselleştirme (nokta grafiği gibi) ve özetleme (aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, açıklık veya ortalama mutlak sapma) araçlarını seçme gerekçelerini belirtir. f) Toplanan veriyi uygun araçlarla analiz eder. g) Araştırma sonuçlarını elde eder. ğ) Araştırmada ulaştığı sonuçlara yönelik gerekçeler sunar. h) Araştırma sonuçlarının araştırma sorusuna ne düzeyde cevap verdiğini değerlendirir. ı) Araştırma süreci adımlarını değerlendirerek araştırma sürecine uygun olmayan adımları yeniden planlar.	İS-1, İS-2, İS-3, İS-4, İS-6, İS-7, İS-8, İS-9, B-1, B-2, B-5, B-6, TKB-3, TKB-4, TKB-5, M-1, M-3, M-5, M-6,
MAT.8.6.2. Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri tartışabilme a) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarı veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar. b) Başkaları tarafından oluşturulan kategorik veya nicel (kesikli-sürekli) veriye dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik hataları ya da yanlılıkları tespit eder. c) Başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri çürütür ya da kabul eder.	İS-8, B-3, B-4, B-7, M-3, M-4,

2024 matematik dersi öğretim programı 8. sınıf düzeyi için incelendiğinde "Öğretme-Öğrenme Uygulamaları" kısmındaki açıklamalardan da hareketle istatistiksel süreç bileşenlerinin (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) tamamına sınıf seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Örneğin "*…İkinci olarak evrenin özelliklerini taşıyan bir örneklemin öğrenciler tarafından belirlenmesi istenir."* ifadesiyle İS-6 göstergesine atıfta bulunulduğu söylenebilir. "*Sınıf ortamında ele alınacak araştırma örneklerinde tercih edilecek veri görselleştirme aracının gerekçeleri (veri türüne uygunluğu, aracın yapısının ve işlevlerinin bilinmesi gibi) öğrencilerden istenir."* ifadesi de M-5 göstergesiyle ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Şekil 4'te 2018 ve 2024 programlarının 8. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu istatistiksel okuryazarlık göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper



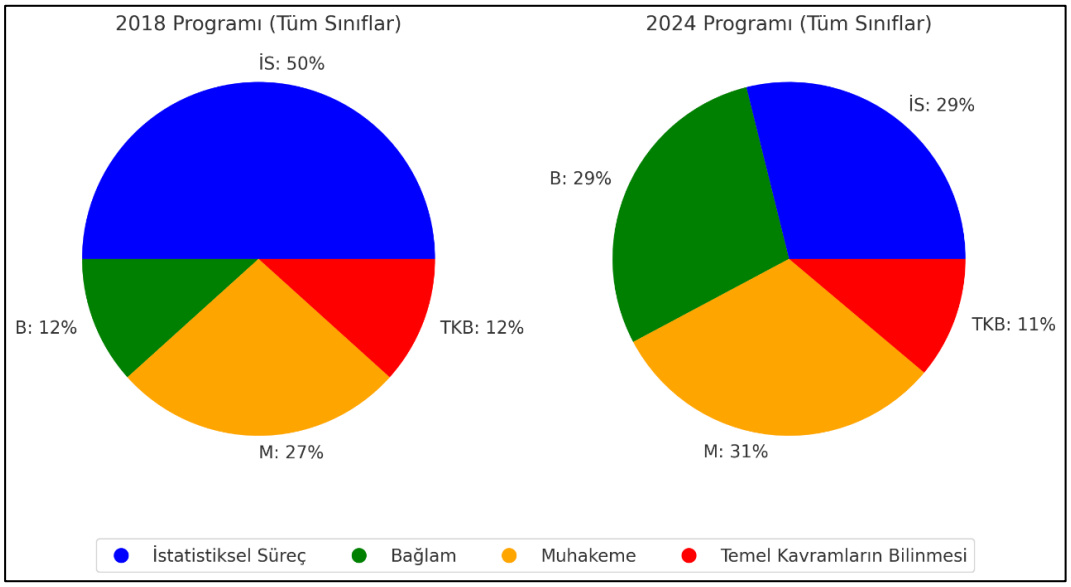
Şekil 4. 2018-2024 programlarının 8. sınıf düzeyinde kazanımlarının ilişkili olduğu göstergelerin karşılaştırılması

2018 ve 2024 öğretim programları 8. sınıf düzeyinde Şekil 4'te verilen grafiklerle karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde 2018 programında diğer bileşenlere göre istatistiksel sürece verilen ağırlığın 2024 programından oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. 2018 programında istatistiksel sürecin payı %50'dir. Bu pay 2024 programında ise %36'dır. Bir başka farklı nokta ise 2024 öğretim programında dört bileşene daha orantılı bir şekilde yer verilirken 2018 programında bağlam bileşenine ve temel kavramların bilinmesi bileşenin oranları %10'dur.

İstatistik öğrenme alanı açısından öğretim programlarının genel karşılaştırılması

Aşağıda Şekil 5'te 2018 ve 2024 programlarının tüm sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8) ilişkili olduğu istatistiksel okuryazarlık göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 5. 2018-2024 programlarının tüm sınıf seviyelerindeki kazanımların ilişkili olduğu göstergelerin karşılaştırılması

2018 ve 2024 öğretim programları Şekil 5'te verilen grafiklerle karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde 2018 programının genelinde kazanımların ilişkilendirildiği göstergelerden istatistiksel süreç göstergesinin %50'lik gibi yüksek bir paya sahip olduğu göze çarpmaktadır. 2024 programında istatistiksel süreç göstergesine bakıldığında ise payının %29'a düşürüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte iki programın genel yapısına bakıldığında 2024 programının 2018'e göre göstergeler açısından oldukça dengeli bir yapıda olduğu görülmektedir. Bir başka dikkati çeken durum da bağlam bileşenin değişimidir. 2018 programında %12 ile diğer göstergeler arasında en az paya sahip olan bağlam bileşeni 2024 programında %29'luk pay ile temel kavramların bilinmesi bileşenin dışında diğer bileşenler birlikte zirvededir. İstatistiksel süreç ve bağlam bileşenlerinin göze çarpan bu durumu dikkate alındığında genel olarak 2018 programında istatistiksel süreç odağında 2024 programında ise bağlam vurgusu odağında bir istatistik öğretimi hedeflendiği söylenebilir. Ancak özellikle 2024 programındaki dengeli dağılımdan hareketle programlarda diğer bileşenlerin de göz ardı edilmediği belirgindir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programları, istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırılmış ve programların istatistik okuryazarlığı bileşenlerini ne ölçüde desteklediği değerlendirilmiştir. Bulgular hem literatürle bağlantılar kurularak hem de programlar arasındaki temel farklılıklar göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, 2024 programının, 2018 programına kıyasla istatistik okuryazarlığının dört temel bileşenini (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam) daha dengeli bir şekilde ele aldığını göstermektedir. Özellikle bağlam bileşenine yapılan vurgu, öğrencilerin istatistiksel becerilerini günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirme kapasitelerini artırma potansiyeli

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

taşımaktadır. Literatürde de bağlam temelli istatistik öğretiminin bireylerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine katkı sağladığına dikkat çekilmektedir (Gal, 2002; Watson, 2016). Bağlam temelli istatistik öğretimi, bireylerin yalnızca teknik becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bu becerileri günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini anlamalarına da olanak sağlar. Literatürde Gal (2002), bağlamın bireylerin bilgi toplumunda etkin vatandaşlar olmalarına katkıda bulunduğunu ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Watson (2016), bağlam temelli öğretimin bireylerin yalnızca verileri anlamalarını değil, aynı zamanda bu veriler üzerinden anlamlı çıkarımlar yapmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, 2024 programında bağlam bileşenine yapılan vurgu, öğrencilerin istatistiksel becerilerini gerçek dünya ile ilişkilendirme kapasitelerini artırma potansiyeline sahiptir. Diğer taraftan, 2018 programında istatistiksel sürece verilen ağırlığın 2024 programında istatistiksel sürece verilen yerin azalması, bu bileşenin yeterince işlenmediği endişesini doğurabilir. Özellikle, bazı araştırmacılar (ör. Ben-Zvi ve Garfield, 2004), istatistiksel süreç becerilerinin öğrenciler tarafından deneyimlenerek öğrenilmesinin, derinlemesine istatistiksel anlayış geliştirilmesi için kritik öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin muhakeme, temel kavram bilgisi ve bağlam becerilerin gelişiminin istatistiksel süreç beceriyle ilişkili olduğu söylenebilir. 2024 matematik öğretimi programındaki istatistiksel okuryazarlık bileşenlerinin dengeli bir şekilde dağılımıyla özellikle muhakeme ve bağlam bileşenlerinin programdaki yeri artırılmıştır. Muhakeme ve bağlam bileşenlerinin gelişiminde istenilen başarı elde edilememesi durumunda istatistiksel süreç bileşenine biraz daha vurgu yapılabilir.

Bağlam temelli öğretim, öğrencilerin yalnızca veri okuryazarlığını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araçtır. Gal (2002), istatistiksel okuryazarlığın bireylerin bilgi toplumunda etkin vatandaşı olmalarına katkıda bulunduğunu ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Özellikle 2024 programında bağlam bileşenine yapılan vurgu, öğrencilerin bağlam bileşenine yönelik beceriler geliştirme potansiyelini güçlendirmektedir. 2018 programı, istatistiksel sürece yoğun vurgu yaparak öğrencilerin teknik becerilerini geliştirme yönünde güçlü bir yapı sunmuştur. Bu durum, öğrencilerin veri toplama, analiz etme ve grafiklerle temsil etme gibi uygulamalı beceriler kazanmasına olanak sağlamıştır. Ancak bağlam bileşeninin eksikliği, öğrencilerin bu teknik becerileri günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirme konusunda sınırlılıklar yaşamasına neden olmuş olabilir. Watson ve Callingham (2003), bağlamın istatistiksel okuryazarlık üzerinde etkili bir bileşen olduğunu ve bireylerin istatistiksel düşünmeyi anlamlı bağlamlarda geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. 2024 programı, bu eksikliği gidererek bağlam bileşenini güçlendirmiş, böylece istatistiksel becerilerin günlük yaşam pratikleriyle bütünleştirilmesine olanak tanımıştır. Ancak, istatistiksel sürece yapılan vurgu oranının azalması, öğrencilerin teknik becerilerinde eksikliklere yol açabilir. Bu noktada, iki programın güçlü yönlerinin birleştirildiği bir yaklaşım önerilebilir. Örneğin yukarıda da belirtildiği üzere istatistiksel süreç bileşenine derslerde biraz daha vurgu yapılabilir.

Sonuçlar ayrıca, 2024 programında muhakeme bileşenine yapılan vurgunun arttığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin verilerden çıkarım yapma, eleştirel düşünme ve farklı görüşleri tartışma becerilerini geliştirebileceğini düşündürmektedir. Bu yaklaşım, Franklin ve ark. (2007) tarafından hazırlanan GAISE raporunun, istatistik öğretiminin nihai hedefinin bireylerin veriye dayalı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulayan önerileriyle paraleldir. *Pre-K–12 Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education II* (GAISE II) raporunda

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Franklin et al., 2007), istatistiksel süreç becerilerinin öğretimde önemli bir yer tuttuğu ve öğrencilerin bu süreçleri deneyimleyerek öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, 2024 programının bağlam bileşenine yaptığı vurgu olumlu bir gelişme olsa da istatistiksel sürece verilen önemin azalması, öğrencilerin bu becerileri yeterince geliştirememelerine yol açabilir. İstatistiksel süreçlerin yalnızca teknik becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda veriye dayalı karar alma süreçlerine katılım için kritik olduğunu da söyleyebiliriz. Özellikle, Ben-Zvi ve Garfield (2004), istatistiksel süreç becerilerinin eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. 2024 programındaki bu yönelim, öğrencilerin yalnızca veri yorumlama becerilerini değil, aynı zamanda analitik düşünme kapasitelerini de artırabilir. Ayrıca, Garfield ve Ben-Zvi (2008), istatistiksel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yapılandırmacı yaklaşımların kritik bir rol oynadığını belirtmektedir.

Programlar arasındaki farklılıklar ele alındığında, 2024 programının, bağlam temelli öğretime daha fazla vurgu yapmasıyla, istatistik öğretiminde toplumsal ve kültürel bağlamların önemine dikkat çektiği görülmektedir. Literatürde, bağlamın eğitime entegre edilmesinin, bireylerin bilgi toplumunda aktif birer vatandaş olmalarını desteklediği belirtilmektedir (Gal, 2002). 2018 programında bağlam bileşenine sınırlı yer verilmesi, öğrencilerin kazandıkları becerileri gerçek yaşam problemlerine uygulama kapasitelerini sınırlamış olabilir. Ancak 2024 programındaki bağlam temelli yaklaşım, istatistiksel okuryazarlık becerilerini günlük hayata taşımayı kolaylaştırabilir. Öte yandan, bu durumun, istatistiksel süreç ve teknik becerilerin ihmal edilmesine yol açma riski olduğu unutulmamalıdır.

Literatürdeki güncel çalışmalar, istatistik öğretiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Bargagliotti et al., 2020). Bu bağlamda, 2024 programının, yalnızca öğretim materyallerine değil, aynı zamanda öğrencilerin istatistiksel araştırma sürecine aktif katılımını teşvik eden etkinliklere odaklanması önem arz etmektedir. Benzer şekilde, Özmen ve Baki (2019), istatistiksel süreç becerilerinin öğrenciler tarafından aktif katılımla geliştirilmesinin öğretim programlarında kritik bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Çalışmalar, olasılık ve istatistik öğretiminin veri bilimine girişte temel bir adım olduğunu belirtmektedir (Dursun, Köklü ve Aydın; 2022). 2024 programında bu alanlara verilen önemin artırılması, öğrencilerin veri okuryazarlığı ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Ayrıca, dijital araçların eğitim sürecine entegrasyonu, istatistiksel okuryazarlık geliştirme açısından büyük bir potansiyel taşımaktadır. GAISE II raporunda (Bargagliotti et al., 2020), dijital araçların veriye dayalı eğitimde öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, 2024 programının dijital araçları istatistik öğretim süreçlerine dahil etme kapasitesi daha ayrıntılı olarak incelenmelidir. Bununla birlikte, 2024 programındaki bağlam temelli yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile birleştiğinde daha etkili hale gelebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımların, öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynayabileceğini düşünürsek programın uygulama sürecinde öğrenci odaklı yöntemlerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

2024 programında temel kavramların bilinmesine yapılan vurgu, 2018 programına kıyasla belirgin bir artış göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirme ve istatistiksel bilgilerini daha sağlam bir temele oturtma açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Moore (1997) istatistik öğretiminde kavramsal anlaşılabilirliğin ezbere dayalı bilgiye tercih edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ben-Zvi ve Garfield (2004) da kavramların anlamlı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenilmesinin, istatistiksel düşünmenin temel taşı olduğunu belirtmektedir. Özellikle, temel kavramların bilinmesi bağlam ve muhakeme ile bir arada ele alındığında, Watson (2006) ve Gal (2002) tarafından vurgulandığı gibi, öğrencilerin hem teorik hem de pratik bilgi düzeylerini geliştirme potansiyeli artmaktadır. Özellikle, temel kavramların bilinmesi, bağlam ve muhakeme ile bir arada ele alındığında, öğrencilerin hem teorik hem de pratik bilgi düzeyini nasıl etkileyebileceğinin daha fazla araştırma gerektiren bir konu olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, 2018 ve 2024 matematik öğretim programları arasındaki farklılıkları istatistik okuryazarlığı bağlamında ele alarak, 2024 programının daha dengeli ve kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, istatistiksel süreç ve bağlam bileşenleri arasındaki dengeyi sağlamak, öğretim programlarının etkinliği için kritik öneme sahiptir. Gelecek araştırmalarda, bu programların sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi, programların daha etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önemli veriler sağlayabilir.

Bu çalışma, 2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programlarının istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırmasını yaparak şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 2024 programı, istatistik okuryazarlığının tüm bileşenlerini (istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi, bağlam) dengeli bir şekilde ele alarak daha kapsamlı bir yapı sunmaktadır.
- Bağlam Göstergesindeki Artış**:** 2024 programında tüm sınıf düzeylerinde bağlam göstergesinin payı belirgin şekilde artmıştır. Bu durum, öğretim programlarının bağlam temelli bir yaklaşımı benimsemeye yöneldiğini göstermektedir.
- 2024 programı, bağlam temelli öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin istatistiksel becerileri günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirme kapasitelerini artırma potansiyeli taşımaktadır.
- İstatistiksel Süreçte Azalma**:** 2018 programında baskın olan istatistiksel süreç göstergesinin ağırlığı 2024 programında düşmüş, diğer göstergelere yer açılmıştır. 2018 programı, istatistiksel sürece ağırlık vererek öğrencilerin teknik becerilerini geliştirme yönünde avantaj sağlamış ancak bağlam bileşenini yeterince ele alamamıştır.
- Muhakeme Göstergesinin Önceliği: 2024 programında muhakeme göstergesi genellikle en yüksek oranlardan birine sahiptir, bu da analitik düşünme becerilerine verilen önemi yansıtır.

Araştırmanın bulguları ve sonuçlarından hareketle aşağıda sıralanan öneriler yapılmıştır:

Öğretmen Eğitimi ve Rehberlik: 2024 programının etkin uygulanabilmesi için öğretmenlerin bağlam temelli öğretim yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

İstatistiksel süreç ve bağlam bileşenlerini entegre edebilecek yöntem ve materyallerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Ders Materyalleri: 2024 programına uygun istatistiksel okuryazarlık materyalleri geliştirilmelidir. Bu materyaller, öğrencilerin günlük yaşamdan veri toplama ve analiz yapma becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanabilir.

Gelecek Araştırmalar: Programların uygulanma sürecine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

İstatistik öğrenme alanına yönelik uluslararası müfredatlar ile kıyaslama yapılarak Türkiye müfredatının global bağlamda değerlendirilmesi önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L., and Spangler, D. (2020). *Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II): A framework for statistics and data science education*. American Statistical Association.

Batur, A., Özmen, Z. M., Topan, B., and Akoğlu, K. (2021). A cross-national comparison of statistics curricula. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(1), 290-319.

Ben-Zvi, D., and Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. In D. Ben-Zvi and J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking* (pp. 3-15). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2278-6_1

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Bozkurt, A., Çırak Kurt, S., ve Tezcan, Ş. (2020). Türkiye ve Singapur ortaokul matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173.

Dursun, H., Köklü, O., ve Aydın, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin istatistik okuryazarlık ve problem çözme becerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 243-274. https://doi.org/10.15285/maruaebd.995355

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., and Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K-12 curriculum framework*. American Statistical Association.

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25. https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x

Garfield, J., and Ben-Zvi, D. (Eds.). (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practices*. Springer.

Groth, R. (2006). An exploration of students' statistical thinking. *Teaching Statistics*, 28(1), 17-21.

Güven, B., Öztürk, T., ve Özmen, Z. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel süreçteki deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).

Güzel, İ., Karataş, İ., ve Çetinkaya, B. (2013). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 309-325.

Kaiser, G. (2017). Teacher education and professional development. In G. Kaiser (Ed.), *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 561-580). Springer.

Koparan, T., ve Güven, B. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1171-1184.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik öğretim programı* [PDF dosyası]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Matematik öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* [PDF dosyası]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf

Moore, D. S. (1997). *New pedagogy and new content: The case of statistics*. International Statistical Review, 65(2), 123-165. https://doi.org/10.2307/1403775

Özmen, Z. M. (2015). *Farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin istatistik okuryazarlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Özmen, Z., ve Baki, A. (2017). Farklı programlarda istatistik dersi veren öğretim elemanlarının uygulamalarının istatistik okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 323-349.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1940-1967.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özmen, Z., ve Baki, A. (2019). 5-8. sınıf matematik öğretim programının istatistik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 13(2), 1063-1082.

Rumsey, D. J. (2002). Statistical literacy as a goal for introductory statistics courses. *Journal of Statistics Education,* 10(3).

Sargın, S. (2016). *Yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Sezgin Memnun, D. (2013). Türkiye'deki cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71-91.

Shaughnessy, J. M. (2007). Research on statistics learning and reasoning. İçinde F. K. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 957–1009). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics

Topan, B. (2019). Ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon

Tukey, J. (1977). Exploratory data analysis. Reading, MA: Addison-Wesley.

Uysal, R., ve İncikabı, L. (2018). Son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty,* 37(1), 223-247.

Wild, C. J., and Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.

Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Watson, J. M. (2016). *Reasoning and sense making in statistics and probability*. National Council of Teachers of Mathematics.

Watson, J., and Callingham, R. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal*, 2(2), 3-46. https://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ2(2)_Watson_Callingham.pdf

Watson, J., and Kelly, B. (2007). Assessment of students' understanding of variation. *Teaching Statistics*, 29(3), 80-88.

Yıldız, Ş. (2018). 2009, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).