



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**



***CİLT/ VOLUME: 7 SAYI/ ISSUE: 1***  
***OCAK, 2025/ OCTOBER, 2025***

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)  
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

**Yayın Kurulu/ Editorial Board**

**Sahibi/Owner**

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

**Editör/ Editor**

Doç. Dr. Durmuş BURAK

**Editör Yardımcıları/ Associate Editors**

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM

**Dil Editörü/ Language Editor**

Doç.Dr. Selvi DEMİR

**Sekreteryaya/ Editorial Assistants**

Arş. Gör. Dr. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Dr. Mehmet MARANGOZ

## **İÇİNDEKİLER**

***Gürbüz OCAK, Akın KARAKUYU, Elif BAHÇEĞİL YAZICIOĞLU, Kübra  
Nur YILDIRIM***

*Anlamlı Öğrenmeyi Geliştirme: Kavram Haritalarının Fen Bilimleri Dersinde  
Kullanımı*

***Sayfa 1-23***

***Amine Nur YANAR, Büşra ÇAYLAN ERGENE, Özkan ERGENE, Ayşe  
Buket ŞİMŞEK YILDIRIM, Gizem ÖZER***

*Matematik Eğitiminde Scratch Programının Kullanımına Yönelik  
Gerçekleştirilen Çalışmaların Betimsel Analizi*

***Sayfa 24-42***

***Mehmet KUYUCU***

*Türkiye'deki İlkokullarda Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına  
Dair Yapılan Tezlerin İncelenmesi*

***Sayfa 43-65***

***Büşra ALPER DUMAN, Habib ÖZKAN***

*Okul Yöneticilerinin Psikolojik Olgunluklarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri*

***Sayfa 66-87***

***Emine ARUĞASLAN, Hanife ÇİVRİL***

*Uzaktan Öğretim Programlarından Mezun Olan Öğrenciler Üzerine Bir  
Değerlendirme*

***Sayfa 88-108***

***Beyza KOÇ, Hüseyin AKAR***

*Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Üretim Karşıtı İş  
Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

***Sayfa 109-128***



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Anlamli Öğrenmeyi Geliştirme: Kavram Haritalarının Fen Bilimleri Dersinde Kullanımı**

Gürbüz OCAK<sup>1</sup>, Akın KARAKUYU<sup>2</sup>, Elif BAHÇEĞİL YAZICIOĞLU<sup>3</sup>, Kübra Nur YILDIRIM<sup>4</sup>

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 06.03.2024	Bu çalışmada, fen bilimleri dersinde kavram haritası kullanılarak, maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavramların somutlaştırılması, yeni öğrenilen kavramlar ile önceki kavramlar arasında ilişki kurulması ve anlamli öğrenmenin sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi eylem araştırması olarak kurgulanmıştır. Bu doğrultuda 3 eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve ardından gözlem, odak grup görüşmesi, öğretmen ve eş gözlemci günlükleri ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılarak kodlar ve bu kodlar aracılığıyla da temalar belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, 6.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kavram haritası kullanılmasının dersi daha iyi anlamalarını sağladığını, öğrendiklerinin akılda kalmasını kolaylaştırdığını ve diğer derslerde de kavram haritası kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 08.08.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 09.10.2024	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Anlamli öğrenme, fen bilimleri, kavram haritası.	

**Develop Meaningful Learning: Use of Concept Maps in Science Course**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 06.03.2024	In this study, it was aimed to concretise the concepts about the particulate structure of matter, to establish a relationship between the newly learnt concepts and the previous concepts and to ensure meaningful learning by using a concept map in science course. The method of the study was designed as action research. In this direction, 3 action plans were prepared and implemented. The implementation was carried out with 6th grade secondary school students and then data were collected through observation, focus group interview, teacher and co-observer diaries. In the analysis of the data, codes were determined by using content analysis and themes were determined through these codes. According to the findings of the study, 6th grade students stated that the use of concept maps in science lessons helped them understand the lesson better, facilitated the retention of what they learnt, and that they wanted concept maps to be used in other lessons as well.
<i>Revised:</i> 08.08.2024	
<i>Accepted:</i> 09.10.2024	
<i>Published:</i> 31.01.2025	
<b>Keywords:</b> Concept map, meaningful learning, science	

<sup>1</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr) Afyonkarahisar, Türkiye

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, [karakuyuakin@gmail.com](mailto:karakuyuakin@gmail.com), Hatay, Türkiye

<sup>3</sup> Öğretmen, Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [ebahcegil@gmail.com](mailto:ebahcegil@gmail.com), Afyonkarahisar, Türkiye

<sup>4</sup> Öğretmen, [nur.kbrak@hotmail.com](mailto:nur.kbrak@hotmail.com), Afyonkarahisar, Türkiye

## 1. GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler her kademede ve her derste pek çok farklı kavramla karşılaşmaktadır. Derste gördüğü kavramı anlamlandıramayan zihinlerde öğrenilen bilgiler anlamsız şekilde yığılmakta ve bu yüzden ezberle akılda tutulan bilgiler ise kısa sürede unutulmaktadır.

Kavram bilginin, nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Ülgen (1997) ise kavramı, insan zihninde anlamlandırabildiği, olay, obje, bilgi ve fikirlerin değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir kelime olarak ifade etmiştir. İki tanımdan da anladığımız kavramın soyut bir ifade olduğu ve çevremizdeki nesne veya durumların zihinlerimizde işaret ettiği anlamdır.

Kavram haritaları, öğrenenlerin zihnine bilginin somut ve görsel olarak işlenmesini sağlayan tekniktir (Orak ve Kandemir, 2023). Kavram haritası, bir konu ile ilgili anahtar kelimelerin, belli bir hiyerarşik düzen ve ilişki içerisinde oluşturulan grafik ve şemalarla gösterilmesidir (Jonassen vd., 1997). Kavram haritaları bir konu içindeki kavramların birbirleriyle olan ilişkisini somut bir şekilde gösteren şekillerdir (Yıldırım ve Çelik, 2022). Başka bir tanımda kavram haritası, öğrenme için bilgileri, organize ederek ve anlamlı hale getirerek kavramları somutlaştıran ve kavramlar arasındaki ilişkilerin şekle döküldüğü eğitim araçlarıdır (Novak, 1990). Tanımlarda vurgulanan ortak nokta, kavram haritasının bir konudaki kavram ve bilgiler arasındaki ilişkiyi somutlaştırıp görselleştirerek şema halinde ortaya koymasıdır.

Kavram haritaları, farklı öğrenme şekillerine ve bireysel farklılıklara hitap ederek öğrenmeyi gözle görülür şekilde artırır. Ayrıca kavram haritaları kapsam temelli olup, öğrenciyi aktif hale getiren, öğretmen-öğrenci etkileşimini artıran ve öğrencilere sistem içindeki ilişkileri görmesini sağlayan bir tekniktir (Kaptan, 1998). Kavram haritaları sayesinde, önceki ve yeni bilgiler arasında yapılar oluşturularak resmetme sağlanmış olur (Çakmak ve Baysen, 2013). Kavram haritaları, bilgilerin örgütlenecek görsel hale getirilmesini ve somutlaştırılması bir yığın olmaktan çıkıp anlamlı bir bütünün parçaları halinde anlamlı öğrenmeye yardımcı olurlar (Doğanay, 2019; Ocak, 2020). Kavram haritası ile öğrenen konunun ana hatlarını ve temel kavramlarını öğrenerek bunlar arasındaki ilişkiyi ya da sebep sonuç bağlantısını kurup bilgiyi yapılandırarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Kavram Haritaları bu özellikleri nedeniyle anlamlı öğrenmeye de katkı sağlayan önemli bir tekniktir.

Anlamlı öğrenme teorisi Ausubel tarafından ortaya atılmıştır. Ausubel'e (2000) göre anlamlı öğrenme, öğrenme sürecinde yeni karşılaşılan bilgi kümesi ile var olan arasında ilişki kurarak anlamlar, fikirler, olaylar, kavramlar ve nesnelere arasındaki ilişkinin sonucudur (Ausubel, 2000). Bu ilişkiyi kullanarak yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurup bir bütüne ulaşarak anlamlı öğrenme gerçekleşebilir (Doğanay, 2019). Ayrıca bu bağlantı ve örüntü sayesinde birey bilgiyi kendine mal edip yeri geldiğinde güncelleyebilecek yeri geldiğinde ise kullanabilecektir (Meydan, 2018).

Anlamlı öğrenme, öğretmen-öğrenci arasında gelişen, karşılıklı ilişki, iletişim ve etkileşime dayanan, öğrenme sürecine öğrencinin de etkin bir şekilde katıldığı yöntemdir (Sunguroğlu, 2023). Anlamlı öğrenmenin temel kazanımları, yeni öğrenilen bilgilerin zihinde kalıcı olması,

gerektiğinde geri çağrılıp kullanılabilmesi, sonraki bilgilerin daha kolay öğrenilmesi ve farklı problemleri çözerken bilgiyi mantıklı bir şekilde kullanılabilmesini sağlamasıdır (Şahin, 2002). Anlamli öğrenmenin bir başka temel kazanımı bireylerin öğrenmede aktif olmasıdır. Böylelikle öğrenen öğrendiklerini gözden geçirme, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme ve düzenleme yetisi de kazanma gibi özelliklere de sahip olacaktır (Caine ve Caine, 2002). Bir başka ifadeyle anlamli öğrenme bireylere bilgiyi edinme ve kullanma ile ilgili farkındalık kazandırmaktadır.

Türkiye’de 2018 Fen Bilimleri öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Fen Bilimleri öğretim programıyla hedeflenen öğrencilerin üst bilişsel becerileri kullanarak, eğitim öğretim süresince anlamli ve kalıcı bilgiler edinmesi ve bu bilgileri önceki bilgilerle yapılandırarak günlük hayatla ilişkilendirmeleridir (MEB, 2018). Anlamli öğrenme, Fen Bilimleri dersinde, olay ve olgular arasında ilişki kurarak neden sorusuna bilimsel cevaplar aramayı ve üretmeyi, öğrenilen bilgilerin altında yatan gerçek sebepleri bulmayı ve bunları gerçek durumlara uyarlayabilmeyi sağlayacaktır (Nakiboğlu, 2006). Fen bilimleri dersinde öğrencinin bilimsel olarak düşünebilmesi içinde, kavramlar arasında bağlantılar kurması ve kavramları temel bir çatı altında örgütsel ve ilişkişel olarak düşünmesi gerekir. Bu faydayı sağlayan kavram haritaları fen bilimleri dersi için çok önemli ve faydalı bir araç haline gelmiştir.

Alan yazında Duru (2001) 7.sınıf fen bilimleri dersinde kavram haritalarının başarı ve hatırlamaya etkisini, Bayram ve Ersoy (2014) 7.sınıf fen bilimleri dersi maddenin sınıflandırılması konusunda kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla giderilmesini, Bektüzün ve Yel (2019) canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik konusunun kavram haritası ile öğretilmesinin akademik başarıya etkisini, Çite, Gürbüz ve Alkış Küçükaydın (2023) ilkokulda dijital kavram haritalarının fen bilimlerine karşı tutum ve üst-bilişsel farkındalıklarına etkisini incelemişlerdir. Kavram haritaları kullanarak anlamli öğrenmeyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan 6.sınıf fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı konusunda anlamli öğrenmenin kavram haritaları ile gerçekleştirildiği bu çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bilginin çok hızlı bir şekilde değiştiği ve yayıldığı günümüzde insanlar doğru ve yanlış pek çok bilgi ile karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle temel bilimsel kavramları bilerek karşılaştığı bilginin bilimsel niteliğini değerlendirebilen, bilimin doğasını anlayarak günlük yaşamdaki sorunlarını bu temeller yardımıyla çözebilen fen okuryazarı bireyler yetiştirmenin önemi artmıştır. Fen bilimleri dersinde de öğretim programında da yer verildiği şekilde amaçlardan bir tanesi fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için ders kapsamındaki kavramların anlamli şekilde öğrenilmesi beklenilmektedir. Diğer bir yandan maddenin tanecikli yapısı ile öğrenciler ilk olarak 6.sınıf fen bilimleri dersinde karşılaşmaktadırlar. Maddenin tanecikli yapısı itibarıyla öğrencilerin farklı alternatif kavramalar ürettikleri bir konudur (Adadan, Irving ve Trundle, 2009; Gopal vd., 2004; Kirman Bilgin ve Yiğit, 2017). Bu nedenlerle çalışmada, hazırlanan eylem planları ile kavram haritası kullanarak 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı konusunda anlamli öğrenmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Fen bilimleri dersi öğrencilerin öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları derslerden biridir. Dolayısıyla bazı konularda kavram yanlışları yaşayabilmektedirler (Taşkın Can vd., 2006; Demir ve Sezek, 2009; Bayram ve Ersoy, 2014). Ayrıca pandemi döneminde okuldan uzakta kalan ve

uzaktan eğitime devam etmek zorunda kalan öğrencilerde fen bilimleri dersinde öğrenme kayıpları yaşanmıştır (Aydın Ceran ve Ergül, 2022; Akçöltekin vd., 2022). Bu çalışmanın yürütüldüğü sınıfta da pandemi döneminde internet, bilgisayar gibi imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle derslere yeterince katılamayan öğrencilerin derste işlenen kavramları öğrenmekte ve önceki yıllarda öğrenmeleri gereken kavramlar ile ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Araştırmada, bu sorunun giderilmesi için eylem planlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, kavram haritası tekniği kapsamında hazırlanan eylem planları 6.sınıf Fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı konusunda anlamlı öğrenmeyi nasıl geliştirmiştir? Olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler:

1. Eylem araştırmasında kullanılan kavram haritaları öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini nasıl geliştirmiştir?
2. Kavram haritası kullanmanın öğrenenlere faydası olmuş mudur?
3. Derste kavram haritası kullanmanın olumsuz ve olumlu yönleri nelerdir?
4. Kavram haritası tekniğini farklı konularda kullanmaya yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Tekniği uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorluklara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Fen bilimleri dersinde kavram haritası kullanımının öğrencilerin derse karşı yaklaşımını nasıl etkilediğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması nedeniyle bilgisayar ve internete erişimleri pandemi döneminde kısıtlı olmuş bu durum öğrencilerde öğrenme kayıpları yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle konu ile ilgili önceki yıllardaki öğrenmeleri ile ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen bu eksikliğin giderilmesi için eylem planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda çalışma eylem araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Eylem araştırmaları, öğretmenlerin kendi sınıflarında eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini, uygulamasını ve etkililiğinin değerlendirilmesini sağlayan araştırmalardır (Ocak & Akkaş Baysal, 2019).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, derinlemesine araştırma yapabilmek ve yeterli veri toplayabilmek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak ise öğrencilerin 6.sınıf olması, maddenin tanecikli yapısı konusunda anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirememiş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada, 4'ü kız 8'i erkek ve yaşları 11-12 Aralığında olan toplam 12 tane 6.sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler aileleri ile kasabada ikamet etmekte ve kasabanın genel ekonomik düzeyine uygun olarak orta veya alt seviyede ekonomik şartlara sahiptir. Anne ve babaları genellikle ilkokul mezunudur.

### **2.3. Uygulama Ortamı**

Çalışmanın yapıldığı sınıf, okul binasının ikinci katında yer almakta ve okul bahçesinin arka tarafına doğru bakmaktadır. Sınıf mevcudu az olduğu için geniş ve ferahtır ayrıca sınıf güneş görmektedir. Öğrenciler arka arkaya dizilen sıralarda tek başlarına oturmaktadır. 4 sıra arka arkaya gelecek şekilde sınıfta 3 sıra halinde dizilmiştir. Oturma düzeni öğrencilerin tahtayı rahatlıkla görebileceği şekilde yapılmıştır. Sınıfta aktif olarak kullanılabilen akıllı tahta bulunmaktadır.

### **2.4. Verilerin Toplanması**

Çalışmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmeleri, öğretmen ve gözlemci günlükleri ve gözlemden yararlanılmıştır. Veri çeşitliliği ile çalışmanın güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Çalışma bir uygulayıcı ve bir gözlemci ile yürütülmüş olup gözlemci uygulama sırasında aldığı gözlem notları ve ses kayıtları ile veri toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin tuttuğu günlükler ile veriler çeşitlendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin duyu, düşünce, tepkilerini öğrenebilmek ve gözlem verilerini teyit edebilmek amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2021) odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan 6 soru için 2 eğitim programları ve öğretim alanında uzman, bir fen bilimleri öğretmeni ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda iki soru birleştirilerek tek soru haline getirilmiştir.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Yapılan çalışmada toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin, şekil veya belge gibi yazılı veya sözlü materyallerin sistemli bir şekilde çözümlendiği analiz tekniğidir (Balci, 2013). Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar isim kullanılmadan bir tabloya aktarılmış ve cevaplara uygun şekilde kodlar ve temalar belirlenmiştir. Öğretmen ve eş gözlemci günlükleri de incelenerek eylem planları kapsamında analiz edilmiştir.

### **2.6. Geçerlik Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalara göre daha hassas bir konudur. Katılımcı sayısının az olması bulguların herkes için aynı şeyi ifade etmemesi gibi nedenler sınırlılık oluşturabilmektedir. Araştırmanın geçerliğini artırmak için veri toplama aracı hazırlarken uzman görüşü alınması, uygulama esnasında eş gözlemci kullanılması, görüşlerden alıntılar verilmesi gibi önlemler alınmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için, farklı veri toplama araçları kullanılması ve verilerin analizinde görüş uyumuna bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülüne göre  $[G.U=(G.B/G.B+G.A)*100]$  görüş uyumu %84.6 olarak belirlenmiştir.

## **3. BULGULAR**

### **1.Eylem Planının İşlenmesinden Elde Edilen Bulgular:**



Öğrencilere 5. sınıfta işledikleri maddenin hal değişimi ve maddenin ayırt edici özellikleri konuları hatırlatılır. (7 dakika)

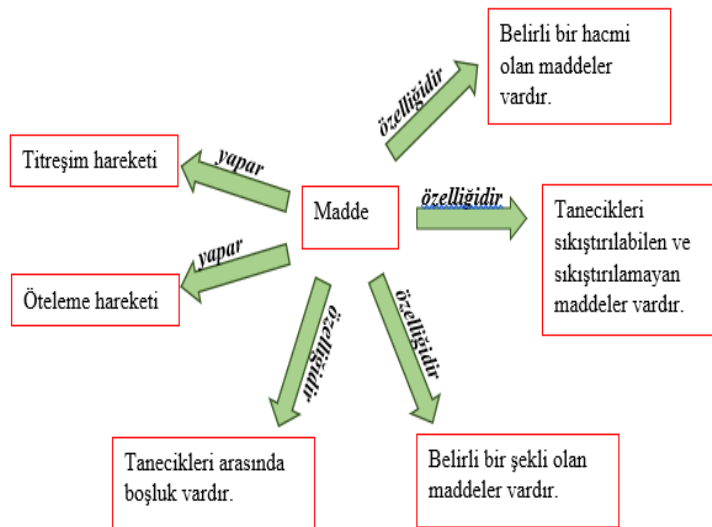
Küp şeker ve su deneyi ve tanecik modelleri ile maddenin tanecikli yapıda mı bütünsel yapıda mı olduğu anlatılır. (10 dakika)

Eski bilgiler hatırlatılıp yeni konuya giriş yapıldıktan sonra tahtada öğrencilerle beraber, öğrencilere sorular sorularak kavram haritası oluşturulur. (15 dakika)

Kavram haritası oluşturulduktan sonra öğrencilere bilgileri yorumlamaları için sorular sorulur. Öğrenciler beyin fırtınası yaptıktan sonra tahtadaki kavram haritasını defterlerine yazarlar. (8 dakika)

Şekil 1. 1. Eylem Planı

Birinci eylem planında öğrencilerin 'Maddenin Tanecikli Yapısı' konusu ile ilgili kavram haritası etkinliği ve beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin daha önceki derslerden yola çıkılarak ve öğrencilere sorulan sorular doğrultusunda madde konusu ile ilgili eksik bilgileri olduğu ve bazı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir, beşinci sınıfta öğrenciler dersleri online olarak işledikleri için maddenin halleri konusu, hal değişimleri konusu maddenin sıkıştırılabilme, hacim, şekil, öteleme-titreşim hareketleri gibi özelliklerini öğrenemedikleri gözlemlenmiştir bu doğrultuda bir eylem planı hazırlanmıştır. Kavram haritası etkinliği yapılmadan önce öğrencilerin geçmiş bilgileri sorular sorularak ortaya çıkarılmış daha sonra küp şeker-su deneyi, şekeri suyun içine atarak yapılan maddenin tanecikli yapısı üzerine bir deney yapılarak öğrenciler yeni konuya geçmek için hazır hale getirilmişlerdir. Kavram haritasının her aşaması öğrencilerle beyin fırtınası ve soru-cevap yapılarak oluşturulmuştur. Kavram haritası oluşturulduktan sonra öğrencilere verilen bilgileri yorumlamaları ve soru sormaları için söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler fikirlerini belirttikten sonra kavram haritasını defterlerine yazmışlardır.



Şekil 2. 1. Eylem Planında Yapılan Kavram Haritası

Öğretmen Günlüğü:

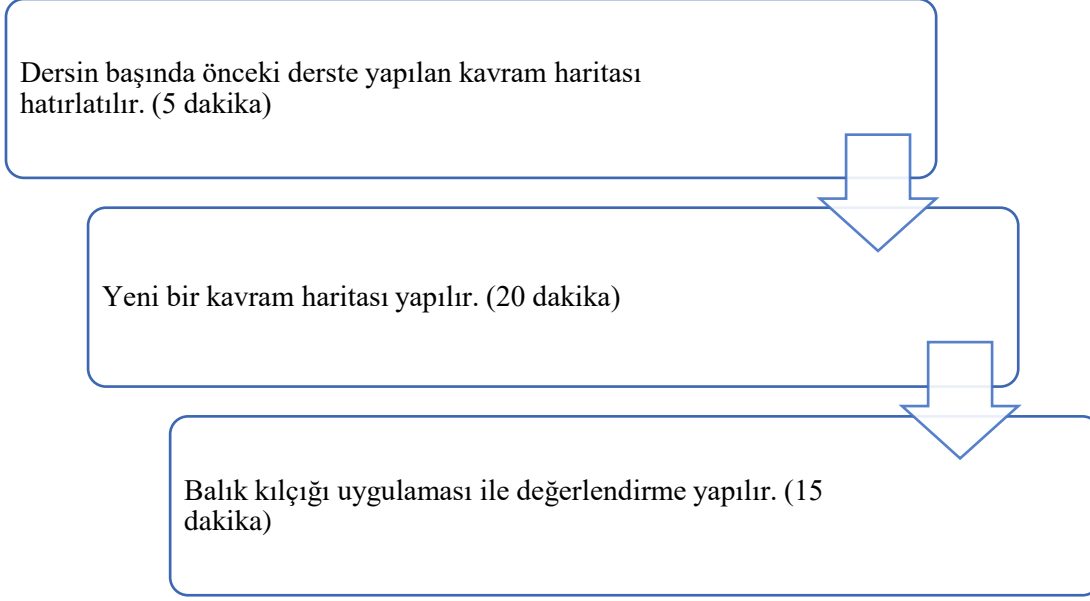
*“İlk eylem planının uygulanması sırasında ders içeriğine dair önceki yıllarda edinilmesi gereken bilgileri hatırlatarak derse başladım. Maddenin tanecikli yapısı ve katı, sıvı, gaz taneciklerin belirgin özelliklerini vermeden önce bir önceki yıl işlenen maddelerin hal değişiminden bahsettim. Önceki yıllarda edindikleri bu bilgiler ile öğreneceğimiz bu konu arasında bağlantı kurmalarını sağlamak istedim. Maddenin tanecikli bir yapıda olduğunu göstermek için ılık bir suyun içine bir küp şeker atıp karıştırarak “şeker şimdi yok mu oldu?” diye sordum. Öğrenciler hayır cevabını verdiklerinde şekerin aslında yok olmadığını suyu içtiğimizde tadını alarak varlığından emin olabileceğimizi sadece şekerin kendini oluşturan taneciklerine ayrılarak suyun içine karıştığını ifade ettim. Ardından katı sıvı gaz tüm maddelerin bütünsel bir yapıda olmadığını taneciklerden oluştuğunu anlattım. Daha sonra ders kitabında da yer alan katı, sıvı, gaz maddelerin taneciklerinin durumunu gösteren bir görseli akıllı tahtadan açarak şimdi bu taneciklere ait özelliklerin maddenin hangi haline ait olabileceğini birlikte bulmak için tahtaya bir kavram haritası çizmeye başladım. Taneciklerin sıkıştırılıp/sıkıştırılmaması, titreşim veya öteleme hareketi yapması gibi özelliklerini sırasıyla kavram haritasına yerleştirerek bu özelliklerin akıllı tahtadaki hangi tanecik modeline ait olabileceğini tahmin etmelerini istedim. Verilen özelliği taşıyıp taşıyamamasına göre özellikleri madde taneciklerinin katı, sıvı, gaz hangisine ait olduğunu özellikten çıkan oklarla gösterdim. Tüm özelliklerin yer aldığını emin olduktan kavram haritasını tamamladığımızı söyledim ve öğrencilerden bu kavram haritasını defterlerine çizmelerini istedim”.*

Gözlemci Günlüğü:

*“Araştırmacı öğretmenler beraber sınıfa girdik. Önce öğrencilerine selam verdi daha sonra beni tanıttı. İlk derste dersin başında öğretmen çocuklara geçmiş bilgilerini hatırlattı. Pandemi nedeniyle önceki yıllarda bazı noktalarda öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Derste ne işleyeceğine dair ipuçları vererek çocukların dikkatini çekti. Sonra şeker-su deneyi ile öğrencilerle maddenin tanecikli yapısına geçmiş oldular. Daha sonra öğrencilerle beyin fırtınası ve soru-cevap yaparak beraber kavram haritası hazırladılar. Öğretmen kavram haritası uygulamasını ilk defa yaptıkları için basit bir kavram haritası yaptı.”*

1.eylem planı uygulama esnasında, öğrencilerin konu hakkında, Maddenin hangi halleri sıkıştırılabilir, hangi maddelerin hacimleri var, hangi maddelerin belirli bir şekli var, maddenin katı-sıvı-gaz hallerinin yaptığı hareketler nelerdir gibi sorulara öğrencilerin cevap veremediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle çok detaylı bir kavram haritası oluşturulmamıştır. Araştırmacı öğretmen bu eksiklikleri gidermeye yönelik konu ile ilgili açıklamalarda bulunmak zorunda kalmıştır. Dersin sonunda basit düzeyde de olsa bir kavram haritası oluşturulmuştur. Araştırmacılar 1.eylem planı sonunda öğrencilerin detaylı ve kavramlar arasındaki bağlantıları öğrenebilmeleri ve sebep sonuç ilişkisi kurabilmeleri için balık kılıcı tekniği uygulanmasına karar vermişlerdir.

## **2. Eylem Planının İşlenmesinden Elde Edilen Bulgular**



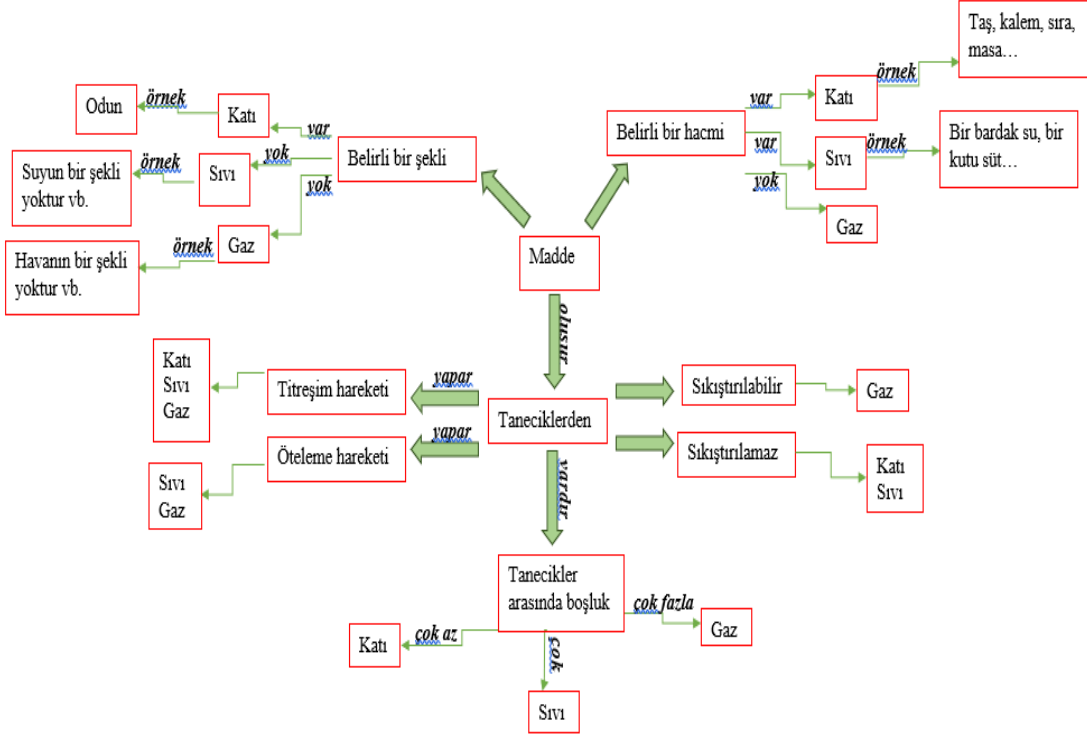
**şekil 3. 2. Eylem Planı**

Birinci eylem planı uygulandıktan sonra öğrencilerin basit düzeyde kavram haritası yapabilmeleri, yapılan gözlemlere ve ğrenci cevaplarının yeterli olmaması nedeniyle konunun yeterince öğrenilemediği belirlenmiştir. Öğrencilerin konuyu derinlikleriyle öğrenmeleri için yeni bir eylem planı oluşturulmuştur.

Dersin başında önceki derste yapılan kavram haritası hatırlatılmış ve öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Yeni kavram haritasının her aşaması önceki kavram haritası hazırlanırken yapıldığı gibi öğrencilerle beyin fırtınası ve soru-cevap teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Kavram haritası hazırlanınca öğrencilere fikirlerini söylemeleri ve sorularını sormaları için söz hakkı verilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplandıktan sonra kavram haritasını defterlerine çizmeleri için 20 dk. süre verilmiştir.

Uygulanan balık kılçığı tekniğinin değerlendirmesi için tahtaya 3 adet balık kılçığı, katı-sıvı-gaz kavramları için birer birer, çizilerek öğrencilerden her bir kavram için bir kâğıda akıllarında kalan bilginin yazılması istenmiştir. Öğrenciler akıllarında kalan bilgileri kağıtlara yazdıktan sonra balık kılığına kağıtları asmışlardır. Her ğrencinin yazdığı bilgi tek tek okunarak doğruluğu yanlışlığı tartışılmıştır. Yanlış olan bilgiler düzeltilmiştir.

Öğrencilerin balık kılığına astığı bilgilere göre çoğunluk maddenin gaz halinin sıkıştırılabilme özelliği ile ilgili bilgiler yazmıştır. Maddenin hallerinin diğer özellikleri ile ilgili az bilgi yazılması hatta taneciklerin hareketleri konusu hakkında hiç bilgi yazılmaması öğrencilerin bu bilgileri öğrenemediklerini göstermiştir. Bu kapsamda 3. eylem planının planlanmasına karar verilmiştir.



Şekil 4. 2. Eylem Planında Yapılan Kavram Haritası

Öğretmen Günlüğü:

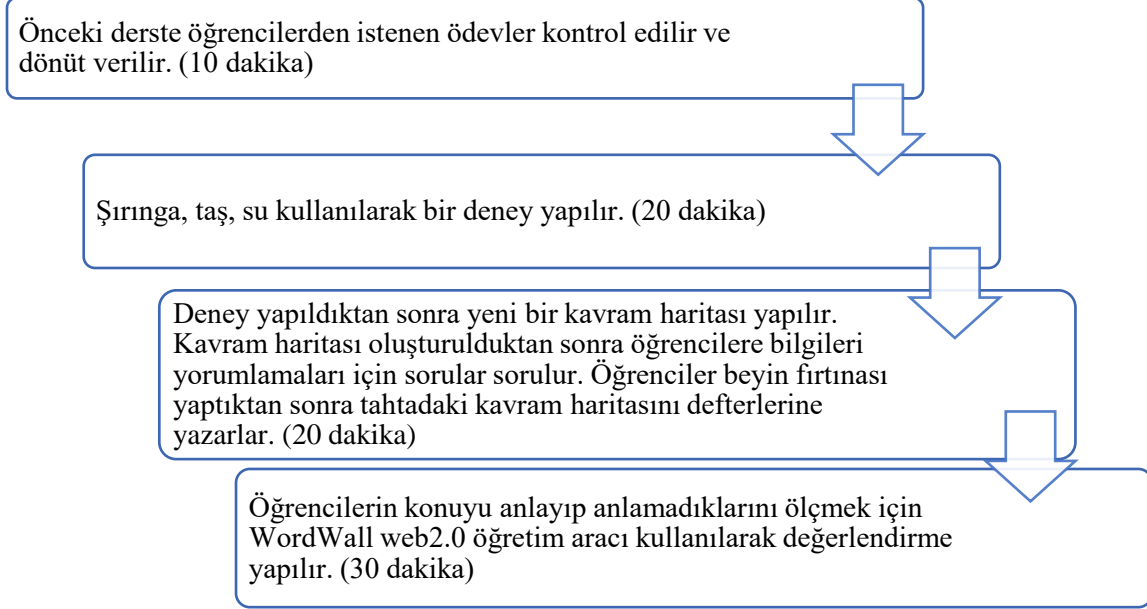
“Değerlendirme yapmak amacıyla tahtaya 3 tane balık kılıcı çizdik. Kılıçları katı sıvı gaz olarak belirledik. Öğrencilere 2 parça kâğıt dağıttık ve verilen kağıtlara katı sıvı gaz taneciklerin özellikleriyle ilgili akıllarında kalan 2 özelliği yazmalarını istedim. Tüm öğrenciler yazma işlemi bitirdiğinde sırasıyla tahtaya gelip yazdıkları özelliği ilgili balık kılıcının üzerine yapıştırdılar. Yapıştırma işlemi tamamlandıktan sonra yazılan her özelliği okuyarak sınıfta doğru mu yanlış mı olduğunu değerlendirdim ve yanlış olanları kılıçtan çıkardım. Taneciklere ait bazı özelliklerin fazla sayıda yazılırken bazı özelliklerin hiç yazılmadığını fark ettim. Dersin sonunda hem kavram haritası çizme ile ilgili hem de konu ile ilgili ne kadar bilgi edindiklerini görmek için öğrencilerden sonra ki derse konu ile ilgili kendi kavram haritalarını çizip getirmelerini istedim. Derste kavram haritası kullanmak güzel bir uygulama oldu öğrencilerin derse katılım düzeyleri arttı. Öğrencilerden kavram haritası ve balık kılıcı uygulaması ile ilgili güzel geri dönüşler aldım. Dersin çok eğlenceli ve bilgi dolu geçtiğini bugünkü dersi sevdiklerini söylediler.”

Gözlemci Günlüğü:

“İkinci yapılan kavram haritası daha kapsamlıydı ve daha öğretici oldu. Kavram haritasını balık kılıcı tekniği ile birlikte ele almak öğrencileri hem motive etti hem de derse odaklanmalarını sağlayarak doğru cevabı bulmaya yöneltti. 2. Eylem planı sonunda kavram haritası daha kapsamlı, detaylı ve ilişkisel olarak hazırlandı bu durum bilgiyi somut olarak verebilmeyi anlatılanların havada kalmamasını sağladı. Dersin sonunda bütün öğrenciler çok eğlendiklerini, yeni bir tekniğin kullanılmasının faydalı olduğunu ve tekrar bu uygulamayı yapmak istediklerini söylediler”.

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin maddenin halleri ile ilgili balık kılıçına yapıştırdıkları yanlış bilgilerin giderilmesi ve taneciklere ait yazılmayan bazı özelliklerin öğrenilebilmesi için 3.eylem planında şırınga deneyi yapılması ve maddenin tanecikli yapısıyla ilgili daha bütüncül bir kavram haritası oluşturulmasına karar verilmiştir.

### 3. Eylem Planının İşlenmesinden Elde Edilen Bulgular

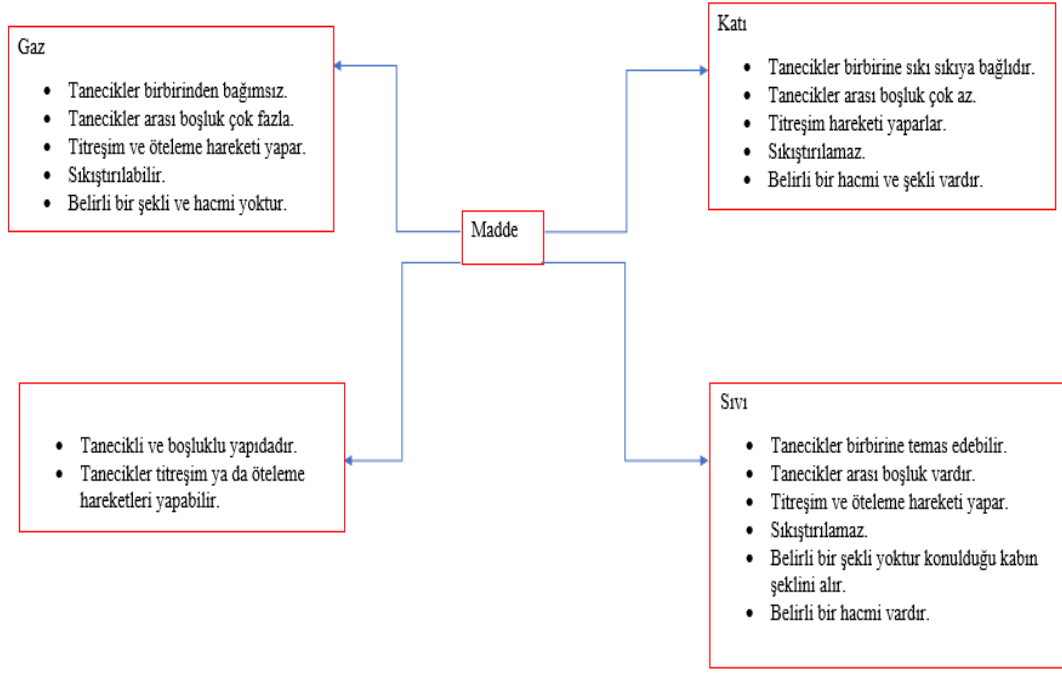


Şekil 5. 3. Eylem Planı

3. eylem planı 2 ders saati boyunca uygulanmıştır. Uygulanan 2 eylem planında yapılan kavram haritalarında 'maddenin tanecikli yapısı' konusu alt başlıklara ayrılarak öğrencilere sunulmuştur. 3. eylem planında yapılan kavram haritası konunun tamamını kapsayacak şekilde oluşturularak öğrencilere sunulmuştur.

Dersin başında önceki ders verilen ödevler kontrol edilip kavram haritasındaki eksiklikleri hakkında dönüt verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin getirdiği şırınga, taş, su ile bir deney yapılmıştır. Deneyde öğrenciler önce şırıngaya taş koyarak sıkışıp sıkışmadığını test etmişlerdir. İkinci olarak şırıngaya su koyarak suyun sıkışıp sıkışmadığı kontrol edilmiştir, son olarak şırıngaya hava çekerek havanın sıkışıp sıkışmadığı kontrol edilmiştir. Öğrenciler deneyle ilgili görüşlerini söyledikten sonra kavram haritası oluşturulmuştur.

Öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yapılarak oluşturulan kavram haritasından sonra öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek üzere WordWall web\_2.0 öğretim aracı kullanılmıştır.



Şekil 6. 3. Eylem Planında Yapılan Kavram Haritası

Öğretmen günlüğü:

“İkinci eylem planında belirlenen eksiklikleri düzeltmek ve tamamlamak amacıyla üçüncü eylem planı yaptık. Bu doğrultu da ilk olarak sınıfa getirilen şırıngalara sırasıyla katı (taş, kalem kapağı vb.), sıvı(su) ve gaz(hava) konularak bu maddelerden hangisini sıkıştırabildiklerini öğrencilerin tek tek denemesi istendi. Öğrenciler denemeleri sonucunda katı ve sıvıyı sıkıştırılamadığını gazların ise sıkıştırılamadığını söylediler. Ardından tahtaya kavram haritası çizmeye başladım. Bu kez maddeyi önce katı sıvı gaz olarak ayırarak ardından bu taneciklere ait özellikleri sırasıyla kavram haritasına yerleştirdim. Bunu yaparken özelliklerin hangi kısma yazılacağı ile ilgili öğrenciler ile soru-cevap yapılarak ilerledim. Bu şekilde kavram haritasını tamamladım. Sonraki ders akıllı tahta yardımıyla dijital öğrenme materyali kullanarak konuyla ilgili değerlendirme yapmış oldum. Ders sonunda öğrencilerin hepsi çok mutluydu bu konuyu çok iyi anladıklarını bu uygulamayı çok sevdiğini ve sınavda bu konudan yanlış yapmayacaklarını söylediler. Tekrar tekrar bu uygulamadan yapmamı istediler. Benim için bu ders daha verimliydi öğrencilerin derse sürekli katılmaları beni sevindirdi. Dersi bittikten sonra öğrenciler ile odak grup görüşmesi yaptık. Öğrenciler hem çekindiklerinden hem de kendilerini çok iyi ifade edemediklerinden sorulan sorulara genellikle çok kısa cevap verdiler.”

Gözlemci Günlüğü:

“Önce öğrencilerin ödevlerinin kontrolü yapıldı. Ödev kontrolünden sonra bir deney ile öğrencilerin dikkati çekildi. Öğrenciler deney yapmayı çok sevdi. Deney açıklandıktan sonra öğretmen daha kalıcı ve daha öğretici olacağını düşündüğümüz yeni bir kavram haritası çizdi. Kavram haritasının her aşamasını öğretmen öğrencilere sorular sorarak yaptı. Kavram haritası bitince öğrenciler sorularını sordular ve değerlendirmelerini yaptılar. Daha sonra web öğretim aracı ile bir

değerlendirme yapıldı. Öğrencilerin bu konuyu gayet iyi bir şekilde öğrendiklerini gördüm. Öğrenciler gün sonunda bugünkü kavram haritası ile beraber konuyu daha iyi öğrendiklerini belirttiler. Öğretmenlerinden bu uygulamayı başka konularda tekrar yapmasını istediler”.

### Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

Uygulamalar sonunda ‘Maddenin Tanecikli Yapısı’ konusu işlenirken kavram haritası kullanımına dair odak grup görüşmesi yapılmıştır ve öğrencilerden alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Maddenin tanecikli yapısı konusunu işlerken kavram haritası kullanmanın size faydası oldu mu? Neden? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Maddenin Tanecikli Yapısı Konusunu İşlerken Kavram Haritası Kullanmanın Size Faydası Oldu Mu? Neden? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğretici	Anlamaya yardımcı	6
	Yararlı	2

Tablo 1’e göre öğrenciler, kavram haritası tekniğini öğretici olarak değerlendirmişlerdir. Bu tema altında anlamaya yardımcı (f:6) ve yararlı (f:2) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

“Dersi anlamada daha iyi bir katkısı oldu ve bilgiler aklımda kaldı. Katı, sıvı, gazları daha iyi tanımamı ve özelliklerini daha iyi anlamama yardımcı oldu.”(Ö4)

“Kavram haritası bize derste çok yardımcı oldu birçok bilgi öğrendik. Bana çok yararı oldu, bence arkadaşlarıma da yararı olmuştur.”(Ö7)

Uygulama ve öğrenci görüşleri sonucu derste kavram haritası kullanmak öğrencilere faydalı olmuştur. Derste kavram haritası kullanmanın olumsuz ve olumlu yönleri nelerdir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Derste Kavram Haritası Kullanmanın Olumsuz ve Olumlu Yönleri Nelerdir? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Olumlu yönler	Anlaşılır	5
	Eğlenceli	3
	Kalıcı öğrenme	2

Tablo 2’e göre öğrenciler, kavram haritası tekniğini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Tekniğin olumlu yönleri teması altında anlaşılır (f:5), eğlenceli (f:3) ve kalıcı öğrenme (f:2) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

“Olumlu oldu benim için harita çizmeden sadece yazarak anlamamız zor olurdu. Dersi daha kolay ve daha iyi anladım”.(Ö6)

“Kullanılan yöntem çok güzeldi çok iyi bir ders çıkardım. Her şeyi gördüğümüz için daha iyi öğrendim ve çok eğlenceliydi.” (Ö5)

*“Derste kullandığımız yöntemler aklımızda daha çok bilgi kalmasını sağlıyor.”(Ö2)*

Öğrenci görüşlerine göre derste kavram haritası kullanmak öğrencileri konuyu daha kolay anlamasını hem eğlenme hem de öğrenmelerini sağladığı ifade edilebilir. Derste bu yöntemi farklı konular işlerken tekrar kullanmak ister misiniz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar tablo 3’te verilmiştir. Derste bu yöntemi farklı konular işlerken tekrar kullanmak ister misiniz? Neden? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kavram Haritalarını Farklı Konularda Tekrar Kullanmak İster Misiniz? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Evet	Kolay öğrenme	5
	Görsellik sağlama	2
Hayır	Gerek yok	1

Tablo 3’e göre öğrenciler, kavram haritası tekniğini farklı konularda kullanmaya yönelik evet teması altında; kolay öğrenme (f:5) ve görsellik sağlama (f:2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Hayır teması altında; gerek yok (f:1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

*“İsterim çünkü çok iyi bir yöntem. Bu yöntemle bilgiler aklıma daha çok ve kolay giriyor. (Ö7)*

*“Her gün isterim çünkü çok eğlenceli çok güzel harita ve şemalar yaptık inşallah bir daha yaparız.”(Ö6)*

*“Yani gerek yok defterde 2 örnek var.”(Ö1)*

Öğrenciler tekniğin, kolay ve görsel bir şekilde öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle tekniğin başka derslerde veya başka konularda kullanılmasına sıcak bakmaktadırlar. Uygulama sırasında yaşadığınız bir zorluk oldu mu? Neden? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Uygulamada Yaşadıkları Zorluklara Karşı Görüşleri

Tema	Kod	f
Olmadı	Eğlenerek öğrenme	4
Oldu	Zorlanma	2

Tablo 4’e göre öğrenciler uygulamalar esnasında olmadı teması altında, eğlenerek öğrenme (f:4) ve oldu teması altında zorlanma (f:2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

*“Hayır olmadı. Dersimiz çok eğlenceli geçti zorlanmadım. Çünkü haritayı çizince daha iyi anladığım için.”(Ö3)*

*“Harita çizimi diğer derslerden farklı bir etkinlik olduğu için seyerek ve eğlenerek yaptık. Ders çok hızlı geçti. Ben ve arkadaşlarım dersi daha kolay anladık”(Ö6)*



*“İlkte zorlandım çünkü ilk defa bu yöntemi gördüm biraz karışık geldi.”(Ö2)*

Öğrencilerin cevaplarına göre 2 öğrencinin ilk defa kavram haritası uygulaması yapıldığı için zorlandığı gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilerin zorlanmadığı konuyu iyi anlamalarına yardımcı olduğu ve dersin eğlenceli geçmesini sağladığı gözlemlenmiştir. Derste kavram haritası kullanmak fen bilimleri dersine yaklaşımınızı nasıl etkiledi? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Kavram Haritası Kullanımının Derse Karşı Yaklaşımınızı Nasıl Etkiledi? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bilişsel	Katkı sağladı	5
	Katılımı sağladı	2
Duyuşsal	Sevgi sağladı	1

Tablo 5’e göre öğrencilerin tekniğin öğrencilerde bıraktığı etki sayesinde başka ders veya konularda kullanılmasına dair görüşleri bilişsel teması altında, katkı sağladı (f:5) ve katılımı sağladı (f:2) şeklindedir. Duyuşsal teması altında, sevgi sağladı (f:2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

*“Öğretmenim her derste Bu yöntemi kullansın isterim çünkü bu konuyu çok kolay anladığım için bugün dersi sevdim diğer günlerde aynı olsun.”(Ö7)*

*“Daha çok derse katılmamı sağladı hem eğlenceliydi hem öğreticiydi. Derse daha etkili katıldım zaten seviyordum bu dersi bugün daha çok sevdim.”(Ö5)*

*“Dersi anlamamı sağladı, birçok yönden beni etkiledi. Yöntemi ve dersi sevdim.”(Ö4)*

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilimleri dersinde pandemi nedeniyle uzaktan eğitimde öğrencilerin derste işlenen kavramları öğrenmekte zorlandıkları ve öğrenme kayıpları yaşadıkları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın Ceran ve Ergül, 2022; Borman, 2020). Çalışmadaki örneklem grubunda da bu sorunun hem araştırmacı hem de gözlemci öğretmen tarafından tespit edilmesinin ardından öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için kavram haritası tekniğine uygun eylem planları hazırlanarak veriler toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Fen bilimleri dersi doğa ve temel bilimlerden bir ders olduğu için genellikle öğrenciler tarafından anlaşılması zor ve karmaşık ders olarak değerlendirilmektedir (Kıryak, Candaş, Çalık ve Zeybek, 2020). Bu yüzden fen bilimleri dersinin somutlaştırılarak ve eğlenceli hale getirilerek işlenmesi öğrenciler açısından daha faydalı olacaktır. Bu doğrultuda soyut bir konu olan ‘Maddenin tanecikli yapısı’ konusunun daha iyi anlaşılması için üç eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Kavram haritaları bu soyut düşüncelerin somuta indirgenerek harita, grafik, şema veya şekil olarak gösterimleridir. Anlamlı öğrenmede kavramların analizi yapılarak aralarındaki ilişkiler gösterilmelidir (Şahin, 2001). Soyut kavramlar özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin gelişim

özellikleri dikkate alındığında anlamakta zorluk çekecekleri söylenebilir. Bu nedenle özellikle ilkökul ve ortaokuldaki derslerde anlamlı öğrenmeyi sağlamak, kavramları öğrenmek, sebep-sonuç ilişkisi kurabilmek için kavram haritaları kullanımı önemlidir.

Öğrenciler kavram haritasının faydalarını ve olumlu yönlerini, dersi anlamaya yardımcı olduğu, eğlenceli hale getirdiği ve daha kalıcı öğrendiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve gözlemci günlüklerinde de tekniğin dersi anlamaya yardımcı olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin adeta bir oyun gibi derste eğlendikleri ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Sarıca ve Çetin (2012) yaptıkları çalışmada kavram haritalarının anlamlı öğrenmeyi sağladığı, öğretmen ve öğrenciler tarafından pratik olarak hazırlanabilecek ve kavramlar arasındaki ilişkiyi görmeye yardımcı olarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek teknik olarak değerlendirmektedirler. Plotnick (2001) bu tekniğin eski ve yeni bilgiyi birleştirerek öğrenmeye ve anlamaya yardım ettiğini belirtmiştir. Ayrıca kavram haritası tekniğinin öğrencilerin başarılarını artırma ve kavram yanlışlarını giderme açısından başarılı olduğu (Chiou, vd., 2012; Szu vd., 2011) belirlenmiştir. Çalışmadaki sonuca benzer şekilde 7.sınıf Fen bilimleri dersinde Karacı ve Güleç (2019) çevrim içi kavram haritalarının başarı ve kalıcılığa olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Demir ve Sezek (2009) 8.sınıf Fen bilimleri dersinde, Chang, Sung ve Chen (2011) 7.sınıf Fen bilimleri dersinde, Ünlü ve Karataş (2016) 5.sınıf Fen bilimleri dersinde, Ocak, Güleç Islak ve Ocak (2015) 4.sınıf Fen bilimleri dersinde kavram haritası kullanımının başarıyı artırdığını ortaya koymuşlardır. Bayram ve Ersoy (2014) 7.sınıf fen bilimleri dersi maddenin sınıflandırılması konusunda kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla giderildiği sonucuna ulaşmışlardır. Kaptan (1998) kavram haritalarının öğrenenlerin nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenmeleri arasındaki köprüyü kurduğunu ifade bildirmiştir. Benzer şekilde Oluk ve Ekmekçi (2017) kavram haritalarının hem anlamlı öğrenmeyi sağladığını hem de alternatif bir ölçme-değerlendirme tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında, maddenin tanecikli yapısı konusunda kavram haritasının anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiğine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Kavram haritası tekniğinin farklı derslerde kullanımına yönelik öğrenciler, kolay öğrenmeyi sağladığı ve görselliği sağladığı için kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve gözlemci günlüklerinde tekniğin dersi görselleştirdiği bu sayede somut bir şekilde öğrenmeyi ve bütüncül bakabilmeyi sağladığı belirtilmiştir. Kalaycı ve Çakmak (2000) kavram haritalarının öğrenme öğretme sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin işini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Fen bilimleri dersinde olduğu gibi başka derslerde de teknik faydalı sonuçlar vermiştir. Kırkkılıç vd.(2011) 8.sınıf Türkçe dersinde, kavram haritalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Biçer ve Çakmak (2022) Matematik dersinde kavram haritalarının başarı ve kalıcılığa etkisini ortaya koymuşlardır. Gerekan ve Atasel (2021) muhasebe dersinde kavram haritalarının başarıya etkisini, Akyol Gök (2014) 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini, Sever, Budak ve Yalçınkaya (2009) coğrafya eğitiminde önemini incelemişlerdir. Polatcan (2014) Türkçe dersinde 6.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin tekniğin kullanımına yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir. Herring (2011) kavram haritalarının, öğrencilerin anahtar kelimeler belirlemede, bilgiye ulaşmasında ve değerlendirmesinde yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Buradan hareketle kavram haritaları sayesinde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırdığını ifade edebiliriz.

Kavram haritası ile ilgili uygulamada, öğrenciler daha çok eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci zorlandığını ifade etse de ilk defa tekniği kullandıkları için

zorlandıkları ancak daha sonraki uygulamalarda alıştıkları ve derse katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Aktepe vd. (2017) hayat bilgisi dersinde, Şenay (2007) Türkçe dersinde, Kalemkuş ve Kalemkuş (2023) ve Rahayu ve Nurcahyo (2020) fen bilimleri dersinde tekniğin eğlenceli öğrenmeye, ilgi ve motivasyona sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Kavram haritası tekniği öğrencilerin, sorgulama (Dabell, 2004), bilimsel düşünme (Chin ve Chia, 2006) ve sınıf içi tartışma gibi bilişsel aktivitelere (Keogh, Naylor ve Downing, 2003; Webb, Williams ve Meiring, 2008) katılmalarını sağlamaktadır. Öğrenci merkezli bütün tekniklerde olduğu gibi kavram haritası tekniğinde de öğrenci aktif olduğu için bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenebilmektedir.

Eylem planları ile uygulanan kavram haritası tekniği öğrencilerin derse karşı olumlu yaklaşım, katkı ve derse katılımı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı sevgi duymalarına yol açtığını öğrenciler görüşlerinde belirtmişlerdir. Öğretmen ve gözlemci günlüklerine, kavram haritasının, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılım düzeylerini de artırdığı konuyu bir bütün olarak ve özet şekilde sunduğu için sevdikleri yansımıştır. Alan yazında (Erdoğan, 2007; De Lange, 2009; Naylor ve Keogh, 2009; Günay ve Hamurcu, 2012; Yılmaz ve Çolak, 2012; Yapıcı, 2016) kavram haritasının derslere katılımı artırdığını tespit etmişlerdir.

Fen bilimleri dersinde öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak için daha fazla kavram haritası uygulaması yapılabilir. Öğrenmeleri somutlaştırdığı için eğlenerek ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır. Alan yazında kavram haritalarının öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeylerine olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Chularat ve DeBacker, 2003; Hoffman, Trott ve Patterson, 2002). Ayrıca teknik pratik, hazırlaması kolay ve düşük maliyetlidir. Kaptan (1998), Kalaycı ve Çakmak (2000), Şahin (2001), Yılmaz ve Çolak (2012) kavram haritalarının anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak değerlendirmişlerdir.

Sonuç olarak, 6.sınıf öğrencilerinin Fen bilimleri dersinde maddenin tanecikli yapısı konusundaki anlamlı öğrenmelerini sağlamak için 3 eylem planı kavram haritası tekniğine göre hazırlanmıştır. Uygulamaların sonunda aşama aşama daha geniş ve bütüncül kavram haritaları oluşturularak öğrencilerin kavram eksiklikleri giderilmiş ve kavramlar arasındaki ilişkiyi kurmaları sağlanarak anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirilmeleri sağlanmıştır.

## 5. KAYNAKÇA

Adadan, E., Irving, K.E., & Trundle, K.C. (2009). Impacts of multi-representational instruction on high school students' conceptual understandings of the particulate nature of matter, *International Journal of Science Education*, 31(13), 1743-1775.

Akçöltekin, A., Özdemiz, B., Genç, S.Z. & Şevgin, H. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin covid 19 pandemi dönemi fen bilimleri dersi uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarının swot analizi ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (1), 50-62. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2022.437.5>

Aktepe, V. , Cepheci, E. , Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.

Akyol Gök, Ö. (2014). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, ABD: Springer Science Business Media Dordrecht (e-book version).

Aydın Ceran, S., & Ergül, E. (2022). Covid-19 Pandemi sürecinde ilkökul fen bilimleri dersi kapsamında öğrenme kayıplarının tespiti ve telafi yöntemleri. *Educational Academic Research*(45), 35-50.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayınları

Bayram, H., & Ersoy, N. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin maddelerin sınıflandırılması ve değişimi konusundaki kavram yanlışlarının deney ve kavram haritası yöntemi ile giderilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 31-46. DOI: 10.15285/EBD.2014409741

Bektüzün, B., & Yel, M. (2019). canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik konusunun kavram haritası ile öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 91-113. <https://doi.org/10.17152/gefad.439037>

Biçer, N., & Çakmak, D. (2022). Matematik dersi çokgenler alt öğrenme alanında kavram haritaları kullanımının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1-12.

Borman, G. D. (2020). What can be done to address learning losses due to school closures? [Report]. PACE.

Caine, R. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. Çeviri Editörü: Gülten Ülgen. Nobel Yayıncılık.  
Chang, K., Sung, Y. & Chen, S. (2001). Learning thorough computer-based concept mapping with scaffolding aid, *Journal of Computer-Assisted Learning*, 17, 21-33.

Chin, C. & Chia, L. G. (2006). Problem-based learning: Using ill structured problems in biology Project work. *Science Education*, 90(1), 44-67.

Chiou, C. C., Lee, L. T. & Liu, Y. Q. (2012). Effect of Novak colorful concept map with digital teaching materials on student academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 192-201.

Chularat, P., DeBacker K., & Teresa (2003). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*.

Çakmak, N & Baysen, E. (2013). Kavram haritalarının bilgi arama süreçlerinde kullanılması, *Bilgi Dünyası*, 14(2), 358 - 372.

Çite, H., Gürbüzler, S., & Alkış Küçükaydın, M. (2023). İlkokulda yavaş geçişli animasyon ve dijital kavram haritası kullanımı: fen bilimleri tutumu ve üst bilişsel farkındalık açısından bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 177-200. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1085078>

Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file - using concept cartoons*. London: PFP Publishing  
De Lange, J. (2009). Case study, the use of concept cartoons in the flemish science education: Improvement of the tools and supporting learners' language skills through a design based research. Turkey, Istanbul: *ESERA Conference* (31 Ağustos-1 Eylül).

Demir, A., & Sezek, F. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi genetik ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde grafik materyallerin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 573-587.

Doğanay, A. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. T. N. Tok içinde, Etkili Öğretim için Yöntem ve Teknikler (s. 220-221). Pegen Akademi Yayıncılık.

Duru, M.K. (2001). *İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdoğan, A. (2007). *Kavram haritalarının calculus öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Evrekli, E., Ekici, D. İ., & Balım, A. G. (2012). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 229-250.

Gerekan, B., & AtaseL, O. Y. (2021). Muhasebe eğitiminde kavram haritası ve uzaktan eğitim modelinin akademik başarı üzerine etkisi. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 520-535.

Günay, Y. & Hamurcu, H. (2002). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde kavram haritaları, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 48-58.

Gopal, H., Kleinsmidt, J., Case, J., & Musonge, P. (2004). An investigation of tertiary students' understanding of evaporation, condensation and vapour pressure. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1597-1620.

Hoffman, E., Trott, J., & Patterson N. K. (2002). Concept mapping: A tool to bridge the disciplinary divide. *Am. J. Obstet Gynecol*, 187(3), 41-43.

Jonassen, D.H., Reeves, T.C., Hong, N. Harvey, D. & Peters, K. (1997) Concept mapping as cognitive learning and assessment tools, *Journal of Interactive Learning Research*, 8(4), 289-308.

Kalaycı, N. & Çakmak, D. M. (2000). Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24) , 571-580.

Kalemkuş, F. & Kalemkuş, J. (2023) *Fen eğitiminde güncel dijital teknolojiler*, (Ed. Fatma Erdoğan). İçinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023, Efe Akademi Yayınları

Kaptan, F.(1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

Karacı, A. & Güleç, M. (2019). Çevrimiçi kavram haritalarının fen bilimleri dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (46) , 271-289 . DOI: 10.9779/pauefd.458653.

Keogh, B., Naylor, S. & Downing, B. (2003). Children's interactions in the classroom: argumentation in primary science. Noordwijkerhout, Netherlands: *4th European Science Education Research Association Conference* (19-23 Ağustos).

Kırkılıç, H. A. , Maden, S. , Şahin, A. & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4) , 11-18.

Kıryak, Z., Candaş, B., Çalık, M. & Zeybek, Ö. (2020). Unveiling students' mental images of science course: A cross-grade study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 468-490.doi: 10.9779/pauefd.536358

Kirman Bilgin, A., & Yiğit, N. (2017). Öğrencilerin "maddenin tanecikli yapısı" konusu ile bağlamları ilişkilendirme durumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 303-322. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306003>

MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Meydan, H. (2018). Anlamli öğrenme öz-farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (36) , 95-118.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage

Naylor, S. & Keogh, B. (2009). Active assessment. *Mathematics Teaching*, 215, 35-37

Nakiboğlu, C. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde yanlış kavramalar*. Mehmet Bahar (Ed.) Fen ve Teknoloji Öğretimi (ss.191-217). PegemA Yayıncılık.

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-9

Ocak, İ., Güleç Islak & Ocak, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı* s.119 – 132. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsay13203

Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ocak, G. & Akkaş Baysal, E. (2019). *Eylem araştırmasını anlamak*. (Ed. G. Ocak). Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (1. Baskı). Pegem Akademi.

Ocak, G. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Oluk, N.T. & Ekmekçi, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4, 172-199.

Orak, G., & Kandemir, N. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram haritası destekli çevre eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 9(19), 97-119. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1191559>

Plotnick, E. (2001). A Graphical system for understanding the relationship between concepts. *Teacher Librarian*, 28 (4).

Polatcan, F. (2014). Kavram haritalarının Türkçe dersinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(4), 1-15.

Rahayu, A. & Nurcahyo, H. (2020). Interactive digital concept maps of immune system to increase student interest and concepts understanding." *Bioedukasi Universitas Jember*, 18(2), 88-97. doi:10.19184/bioedu.v18i2.19773.

Sever, R., Budak, F. M., & Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.

Sunguroğlu, E. (2023). *Anlamli öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme yöntemleriyle işlenmiş derslerde öğretmenlerin fark etme becerilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Szu, E., Nandagopal, K., Shavelson, R. J., Lopez, E. J., Penn, J. H., Scharberg, M. & Hill, G. W. (2011). Understanding academic performance in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 88(9), 1238-1242.

Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 17-32.

Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkın Can, B., Yaşadı, G., Sönmezer, D. & Kesercioğlu, T. (2006). Fen öğretiminde kavram haritaları ve senaryolar kavram yanlışlarını giderebilir mi? *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2006), 133-146.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Alkım Yayıncılık.

Ünlü, M. & Karataş, S. (2016). Öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin fen öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 158-177.

Webb, P. Williams, Y. & Meiring, L. (2008). Concept cartoons and writing frames: Developing argumentation in South African science classrooms?. *African Journal of Research in SMT Education*, 12(1). 4-17.

Yapıcı, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 144-154.

Yıldırım, B. (2015). *İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları*. B. Yıldırım (Ed.). İletişim Araştırmalarında Yöntemler: Uygulama ve Örneklerle (1. Baskı, s. 105-155). Literatürk Akademia

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. & Çelik, M. E. (2022). Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. Sınıf Ders Kitaplarının Kavram Haritaları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18), 208-221. <https://doi.org/10.46778/goputeb.969291>

Yılmaz, K. & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.

## **6. EXTENDED ABSTRACT**

In the educational process, students encounter many different concepts at every level and in every lesson. Students cannot make sense of the concept they see in the lesson, the information learned is piled up in a meaningless way, and therefore the information memorized by memorization method is forgotten in a short time. The common point emphasized in the definitions of concept



maps is that a concept map concretizes and visualizes the relationship between concepts and information in a subject and presents it as a diagram.

In the classroom where this study was conducted, it was determined that students who could not attend the lessons sufficiently due to limited opportunities such as internet and computer during the pandemic period, could not learn the concepts covered in the lesson and could not establish a relationship with the concepts they should have learned in previous years. In the study, action plans were utilized to solve this problem. The problem statement of the research is, how did the action plans prepared within the scope of the concept map technique improve meaningful learning in the 6th grade science course?

Sub Problems:

1. Using concept maps has been beneficial to the learners?
2. What are the positive and negative aspects of using concept maps in the lesson?
3. Would you like to use this technique again when teaching different subjects?
4. Were there any difficulties you experienced during the application?
5. How did using concept maps in the lesson affect your approach to the science lesson?

The study was conducted with the action research method as it was carried out within the framework of action plans prepared to eliminate the deficiencies identified by the researchers in order to ensure students' meaningful learning in the Science course. In the research, purposeful sampling technique, one of the non-random sampling methods, was used in order to conduct in-depth research and collect sufficient data. In the study, a total of 12 6th grade students, 4 girls and 8 boys, aged between 11-12, formed the study group. The classroom where the study was conducted is located on the second floor of the school building and overlooks the back of the school garden. Since the class size is small, it is large and spacious, and the classroom is exposed to sunlight. Students sit alone at desks lined up in a row. They are arranged in 3 rows in the classroom, 4 rows in a row. The seating arrangement is designed so that students can see the board easily. There is a smart board that can be used actively in the classroom. Focus group interviews, student diaries, teacher diaries and observation were used as data collection tools in the study. It was aimed to increase the reliability of the study with data diversity. The study was conducted with one practitioner and one observer, and data was collected through observation notes and voice recordings taken by the observer during the application. The data was diversified with the diaries kept by students and teachers. The data collected in the study was analyzed by content analysis. Content analysis is an analysis technique in which text, figures or documents are analyzed by classifying them according to appropriate codes and themes. The students' answers to the interview questions were transferred to a table without using names, and codes and themes were determined in accordance with the answers. In order to increase the validity of the research, precautions such as obtaining expert opinions while preparing the data collection tool, using peer observers during the application, and providing quotations from the opinions were taken. In order to increase the reliability of the research, different data collection tools were used and consistency of opinion was checked in the analysis of the data. According to Miles and Huberman (1994) reliability formula, opinion agreement was determined as 84.6%.

Students stated about the benefits and positive aspects of the concept map that it helped them understand the lesson, made it fun and provided permanent learning. In the teacher and observer diaries, it was determined that the technique helped to understand the lesson and it was observed

that the students had fun and were happy in the lesson almost like a game. Regarding the use of the technique in different lessons, students stated that they wanted to use it because it provides easy learning and visualization. In the teacher and observer diaries, it was stated that the technique visualized the lesson and thus provided concrete learning and a holistic view. In the application of the concept map, students stated that they learned mostly by having fun. Although two students stated that they had difficulty, it was observed that they had difficulty because they used the technique for the first time, but they got used to it in the following applications and participated in the lesson. It can be said that the concept map technique applied with action plans provided students with a positive approach, contribution and participation to the lesson. In addition, the students stated in their opinions that it caused them to feel love for the lesson. More concept map applications can be made to ensure meaningful learning of students in science courses.

As a result, 3 action plans were prepared according to the concept map technique in order to ensure meaningful learning of 6th grade students about the particulate structure of matter in the science course. At the end of the applications, students' concept deficiencies were eliminated by gradually creating larger and holistic concept maps, and meaningful learning was achieved by enabling them to establish the relationship between concepts.



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Matematik Eğitiminde Scratch Programının Kullanımına Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmaların Betimsel Analizi**

**Amine Nur YANAR<sup>1</sup>, Büşra ÇAYLAN ERGENE<sup>2</sup>, Özkan ERGENE<sup>3</sup>, Ayşe Buket ŞİMŞEK YILDIRIM<sup>4</sup>, Gizem ÖZER<sup>5</sup>**

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 30.06.2024	Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitimi alanında Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların betimsel olarak analiz edilmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda PRISMA yöntemi kullanılarak 31 dokümana ulaşılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. İnceleme sonuçlarına göre araştırmaların en fazla 2022 yılında yapıldığı saptanmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunun makale türünde olduğu, nitel ve karma yöntem kullanıldığı ve ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı süreç odaklı çalışmaların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik çalışmaların sayısının diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük çoğunluğunda, Scratch programının kullanımının matematiksel beceri, akademik başarı, duyuşsal özellikler ve görüşler üzerine olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bundan sonraki çalışmalar için, çalışma grubunu matematik öğretmenlerinin oluşturduğu, cebir ya da olasılık öğrenme alanlarına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 27.11.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 09.12.2024	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	

**Anahtar Sözcükler:** Matematik Eğitimi, Scratch, Kodlama, Betimsel Analiz

**Descriptive Analysis of Studies on the Use of Scratch Programme in Mathematics Education**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 30.06.2024	The aim of this study is to descriptively analyze the studies on the use of Scratch software in mathematics education in Turkey between 2014 and 2023. With this aim, 31 documents were accessed using the PRISMA method. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The findings showed that the majority of the studies were conducted in 2022, mostly in the form of articles, and involved middle school students using qualitative and mixed methods. The studies were mostly process-oriented and used multiple data collection instruments. There was a notable focus on the area of numbers and
<i>Revised:</i> 27.11.2024	
<i>Accepted:</i> 09.12.2024	

<sup>1</sup> Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [amineyanarnur@gmail.com](mailto:amineyanarnur@gmail.com), ORCID: 0009-0003-7479-646X

<sup>2</sup> Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [bcaylan@sakarya.edu.tr](mailto:bcaylan@sakarya.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5567-6791

<sup>3</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [ozkanergene@sakarya.edu.tr](mailto:ozkanergene@sakarya.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5119-2818

<sup>4</sup> Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [simsekbuket14@gmail.com](mailto:simsekbuket14@gmail.com), ORCID: 0009-0009-9426-5395

<sup>5</sup> Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [ozergizem566@gmail.com](mailto:ozergizem566@gmail.com), ORCID: 0009-0000-6468-7516

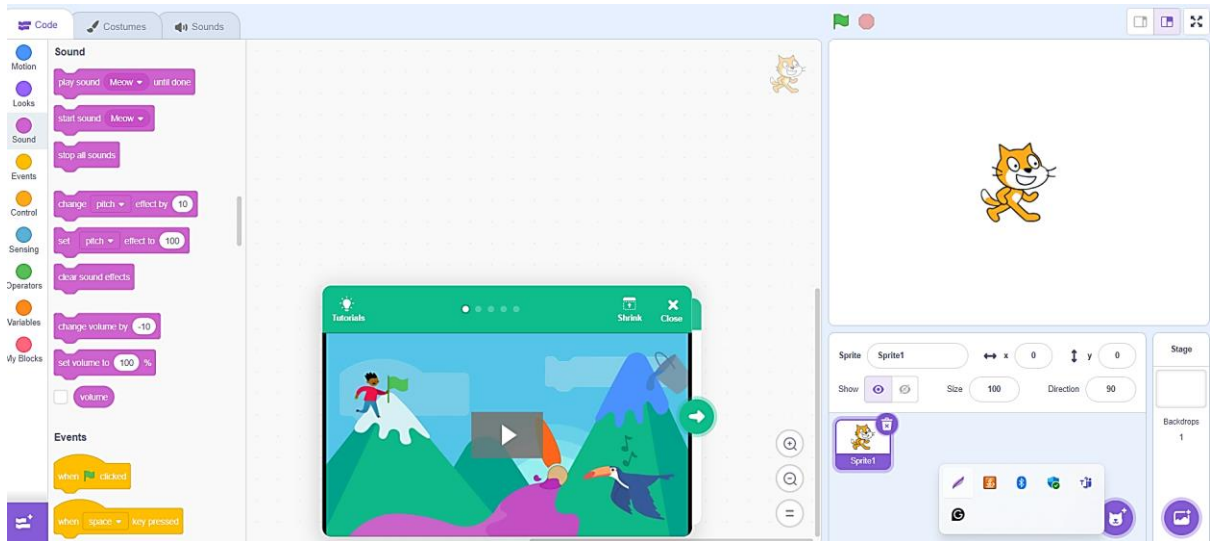
*Published:*  
31.01.2025

operations, more so than other areas. The majority of studies found that the use of the Scratch program had a positive impact on students' mathematical skills, academic achievement, affective characteristics, and opinions. For future research studies, conducting studies on algebra or probability learning domains where the participants are mathematics teachers is recommended.

**Keywords:** Mathematics Education, Scratch, Coding, Descriptive Analysis

## 1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişim ve gelişimler eğitim sistemlerinin de değişip gelişmesine neden olmuştur (Papatğa, 2016). Gelişmekte olan eğitim sistemlerinde kullanılmak üzere kendi öğrenmelerinin öznesi olan öğrencinin öğretimde aktif rol almasını sağlamak, derse olan ilgi ve motivasyonunu artırmak amacı ile çeşitli bilgisayar programlarından yararlanılmaktadır. Bu programlardan yaygın olarak bilenenlerden bir tanesi Scratch programıdır. Scratch programı bireylerin sistematik ve mantıksal akıl yürütmelerini sağlamak üzerine inşa edilmiştir (Brennan & Resnick, 2013). Scratch programı sayesinde bireyler bir dizi ögeyi metinsel kodlamak yerine tablo ve grafik gibi işleyerek görselleştirebilmektedir. Bu görsel dil sayesinde bireylerin işleri kolaylaşmakta ve odaklanmaları artmaktadır (Kert ve Uğraş, 2009). Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde (MIT) bir proje grubu tarafından hazırlanan Scratch yazılım programı, kod bloklarının görselleştirilerek program tecrübesi olmayan bireylere kolaylık sağlama düşüncesiyle geliştirilmiş basit bir programlama dili olarak tanımlanmaktadır. Program öncelikle küçük yaş gruplarına yönelik tasarlanmış ancak daha sonra her yaşta insanın kullanabileceği bir yazılım programı haline gelmiştir (Fesakis & Serafeim, 2009; Resnick vd., 2009). Scratch programı ile animasyon, oyun, sunu, simülasyon gibi çeşitli yazılımlar geliştirilebilmektedir. Scratch programına "scratch.mit.edu" adresinden ulaşılabilir. Scratch programının ara yüzünde; kod bloğu, program oluşturma ve sahne olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır (Şekil 1). Eğitim amaçlı geliştirilen ve ücretsiz olan bu yazılım, proje çerçevesinde geliştirilen uygulamaların internet üzerinden paylaşımına da olanak sağlamaktadır (Kert ve Uğraş, 2009). Scratch internet sitesini kullananlar, projelerine ilişkin yapılan yorumları görebilmekte ve yapılan geri dönüşler sayesinde projelerindeki eksikleri fark ederek tekrar tasarlayabilmektedirler (Dahotre vd., 2010).



Şekil 1. Scratch programı arayüzü

Öğrenciler Scratch ile farklı etkinlikler tasarlayabilmekte, problem çözme becerilerini geliştirebilmekte, problemlere birden fazla çözüm yolu bulabilmekte, Scratch projeleri ile çalışarak programlamaya ilişkin deneyimlerini artırabilmekte, bu projeleri yeniden tasarlayabilmekte ve grup çalışmalarıyla işbirlikçi öğrenme aktiviteleri gerçekleştirebilmektedirler (Resnick vd., 2009). Scratch yazılım programı ile ifadeleri değişken, tablo gibi yapılarda oluşturmak hali hazırdaki blokları sürükleyip bırakma komutu ile kolaylıkla yapılmakta ve böylece oyunlar, kartlar, animasyon, simülasyon gibi çeşitli projeler rahatlıkla oluşturulabilmektedir (Green ve Petre, 1996; Maloney vd., 2010; Meerbaum-Salant vd., 2013; Ozoran vd., 2012). Dolayısıyla Scratch, programlamayı görselleştirme ve eğlenceli hale getirmenin yanında bireyler için bu süreci kolaylaştırmaktadır. Basit ara yüze sahip olması nedeniyle kullanıcı dostu olarak görülen Scratch programı kullanıcıların ev, okul, kütüphane gibi çoklu ortamlarda çalışabilmelerini ve oluşturdukları projeleri dünyadaki diğer Scratch kullanıcıları ile paylaşabilmelerini sağlamaktadır (Dahotre vd., 2010). Dünya çapında 150'den fazla ülkeden 30 milyonu aşkın kullanıcıya sahip olup, 40'ın üzerinde dil desteği sağlamak ve böylece kullanıcılar birbirleri ile kolaylıkla iletişim kurarak iş birlikli çalışabilmektedir. Kullanıcılar projelerini Scratch kütüphanesine yükleyerek diğer kullanıcılar tarafından görülmesini sağlayabilmekte, böylelikle her proje bir sonrakine ilham olmakta ve projeler gelişerek artmaktadır (Lee, 2011).

Scratch programı aracılığıyla bireylerin eğitimde teknolojiyi etkin şekilde kullanabileceği, derse karşı motivasyonlarının artacağı ve teknoloji kullanım becerilerinin gelişebileceği düşünülmektedir (Papatğa, 2016). Çocukluk dönemindeki programlama öğretiminde de öğrencilerin daha rahat öğrenebilmeleri için Scratch programı önerilmektedir (Malan & Leitner, 2007). Scratch programı 8 ile 16 yaş aralığındaki kullanıcılara programlamayı hikaye, oyun gibi projeler geliştirerek öğrenmelerini sağlayan bir programlama aracı olarak öne çıkmaktadır (Maloney vd., 2010). Programlamaya yeni başlayan üniversite öğrencileri için de Scratch tercih edilen programlar arasındadır. Örneğin; Harvard Üniversitesi programlamaya geçiş aşamasında Scratch programını kullanmaktadır (Resnick vd., 2009). Scratch programını kullanarak yeni oyunlar geliştiren öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin geliştiği (Quinn, 2011) ve matematik dersine katılımlarının arttığı görülmüştür (Mo vd., 2012). Nitekim öğrenilen bilgilerin nitelik kazanması için öğrenenin bizzat uygulama yapması gerekli görülmektedir (Shreeve, 2008). Öğretimde etkili bir araç olarak kullanılan Scratch, öğrencilerin problem çözme sürecinde matematiksel akıl yürütme becerilerini ortaya koymada oldukça elverişli olmasından dolayı bireylerin akademik başarılarını artırmaya yardımcı olarak kullanılabilir (Brown vd., 2008; Leiva & Salas, 2013; Moreno, 2012). Scratch sayesinde bireyler etkinlik, oyun ve animasyonlarla iç içe geçmiş problem durumları ile karşılaşarak bu problemlere çözüm arayışına gireceklerdir. Görsel öğeler ile desteklenen problem durumlarında öğrencilerin motivasyonunun arttığı ve problem çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır (Calder, 2010). Öğrenciler, problem çözme sürecinde disiplinler arası bilgilerini işe koşmaya çalışacaklardır. Bu yönüyle denilebilir ki Scratch programı, farklı disiplinler arasında (matematik, müzik, bilişim) çalışma fırsatı sağlayan bir programlama aracıdır (Leiva & Salas, 2013; Mo vd., 2012). Ayrıca bireylerin kullanımına ücretsiz şekilde sunulması, sahip olduğu basit ara yüzü, bireylerce kolay anlaşılmasını hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından tercih edilir olmasını sağlamaktadır (Moreno, 2012; Quinn, 2011).

Scratch gibi öğretim programlamaları, öğrenen odaklı öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından tercih edilen etkin programlardandır. Özellikle matematik eğitiminde bu yazılımlardan yararlanmak önem taşımaktadır. Bunun sebebi matematik eğitiminde kullanılacak öğretim yazılımlarının, öğrenmeyi kolaylaştıran birer materyalden fazlası olarak sistemin tamamlayıcı bir parçası şeklinde eğitimde yer almasıdır (Aydoğmuş, 2010). Moreno-León vd. (2015) İspanya'da

yaptıkları çalışmada geliştirilen Scratch etkinliklerini analiz eden bir uygulama olan Dr. Scratch'ı oluşturmuştur. Sekiz okulda ortaokul öğrencilerinde kullanılan uygulama ile öğrenciler, etkinliklerdeki hatalarını görerek kodlarını değiştirmiş ve hesaplamalı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Bunlara ek olarak Scratch programlama aracının, kodlamalar ve algoritmalarından meydana gelmesinden dolayı problem çözme becerisini geliştirmek üzere matematik eğitiminde kullanımına yer verilmesi gerekmektedir (Yünkül vd., 2017). Aynı zamanda Scratch programının öğrencilerin, yaratıcı düşüncelerini geliştirdiği bu sebeple matematik eğitiminde kullanımının yararlı olacağı belirtilmiştir (Kobsiripat, 2015; Pinto ve Escudeiro, 2014). Scratch programı ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, matematiksel beceriler ile algoritma ve kodlama becerileri üzerinde yoğunlaşdığı görülmüştür (Avcu, 2023; Çatlak vd., 2015; Çubukluöz, 2019). Dolayısıyla Scratch programı bilişim teknolojileri ve matematik alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Avcu 2023; Çatlak vd., 2015; Çubukluöz, 2019). Matematik eğitiminde Scratch programı kullanımına yönelik yapılan araştırmalarda, ilköğretim öğrencilerinin mantıksal akıl yürütme, sistematik-algoritmik düşünme ve problem çözme gibi birçok becerisinde gelişme olduğu görülmüştür (Kobsiripat, 2015). Bu becerilerden biri olan problem çözme matematik öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir ve Scratch programı problem çözme becerisinin gelişmesinde etkili bir yazılımdır (Shin & Park, 2014). Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin programlama eğitimleri sayesinde problem çözme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Yünkül ve diğerleri (2017) ise Scratch programı eğitimi alan öğrencilerin hesaplama ve problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Matematik eğitiminde teknoloji kullanımının olduğu gibi programlama yazılımlarının da olumlu etkiye sahip olduğu pek çok araştırmada ortaya konmuştur (Hannafin vd., 2008; Hot, 2019; Ke, 2014; Sabuncu, 2019). Öğrencilerin scratch tabanlı etkinlikler ile oyun geliştirme süreçleri incelenmiş ve sonucunda öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Ke, 2014). Scratch destekli matematik öğretiminin incelendiği diğer çalışmalarda öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinin arttığı gözlenmiştir (Calao vd., 2015; Su vd., 2014). Scratch programının sayılar ve işlemler konusunun öğretiminde (Çubukluöz, 2019), cebir öğretiminde (Mercan, 2019) ve geometri öğretiminde (Iskrenovic-Momcilovic, 2020) kullanılmasının öğrencilerin matematik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik eğitiminde son zamanlarda gittikçe artan bir çalışma konusu olan Scratch yazılım programı bireylere, diğer programlara oranla akılda kalıcılığı daha yüksek, daha anlamlı ve daha sosyal bir ortam imkânı sunmaktadır (Maloney vd., 2010). Alanyazın incelendiğinde çalışmaların birçoğunda Scratch programının öğretimin yaratıcılığı konusunda önemli yer tuttuğu (Kobsiripat, 2015; Oh vd., 2013; Taylor vd., 2010; Yünkül vd., 2017), matematiksel düşünmeyi geliştirdiği (Brown vd., 2008; Calder, 2010), birlikte çalışma ortamı sağladığı (Taylor vd., 2010; Papatğa, 2016), bireylerin özyeterliliklerinde gelişim sağladığı (Yükseltürk & Altıok, 2016), ve iletişim becerilerinin gelişimine yardımcı olduğu (Maloney vd., 2010) gözlenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı, Soruları ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların eğilimlerini ve çıktılarını kapsamlı olarak incelemektir. Literatür incelendiğinde Scratch programının eğitimde kullanımına yönelik betimsel analiz çalışmalarına rastlanmaktadır (Benzer & Erümit, 2017; Çatlak vd., 2015; Deniz & Eryılmaz, 2019; Soypak & Eskici, 2023; Talan, 2020; Yılmaz, 2021). Bu çalışmalarda eğitimin tüm alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi, sadece deneysel çalışmaları içermesi, Scratch

yazılımının programlama öğretiminde kullanımı gibi odak noktalar belirlenmiştir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran önemli odak noktası ise incelenen Scratch programının kullanımına yönelik çalışmaların ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyinde matematik eğitimine özgü olmasıdır. Türkiye’de matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen ilk çalışmaya 2014 yılında rastlandığı bundan sonraki yıllarda düzenli bir artışın olmadığı görülmüş ve bu nedenle araştırma 2014 ve 2023 yılları ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların betimsel olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- i. Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yıllarına ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
- ii. Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yöntemsel özelliklerine (araştırma türü, örneklem özellikleri, veri toplama süreci vb.) göre dağılımı nasıldır?
- iii. Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların öğrenme alanları ve sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?

Matematik eğitiminde Scratch programı kullanımının akademik başarı, beceri, duyuşsal özellikler gibi birçok bileşeni etkilediği düşünüldüğünde bu araştırma yapılacak yeni çalışmalara daha önceden yapılmış çalışmaların özellikleri hakkında bir bakış açısı sunabilir. Ayrıca daha önceden yapılmış çalışmalardan farklı ve ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılabilmesi için bu araştırmanın sonuçlarının bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlardan biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak konuya ilişkin yazılı kaynaklara ulaşılmasını ve elde edilen verilerin detaylı incelenerek sonuca varılmasını kapsar. Araştırmacının zamandan ekonomik olarak tasarruf etmesini, verilerin ayrıntılı şekilde sınıflandırılmasını, veriler arası ilişkilerin kolay tespit edilebilmesini ve okuyucuya yorumlanarak en sade haliyle sunulmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

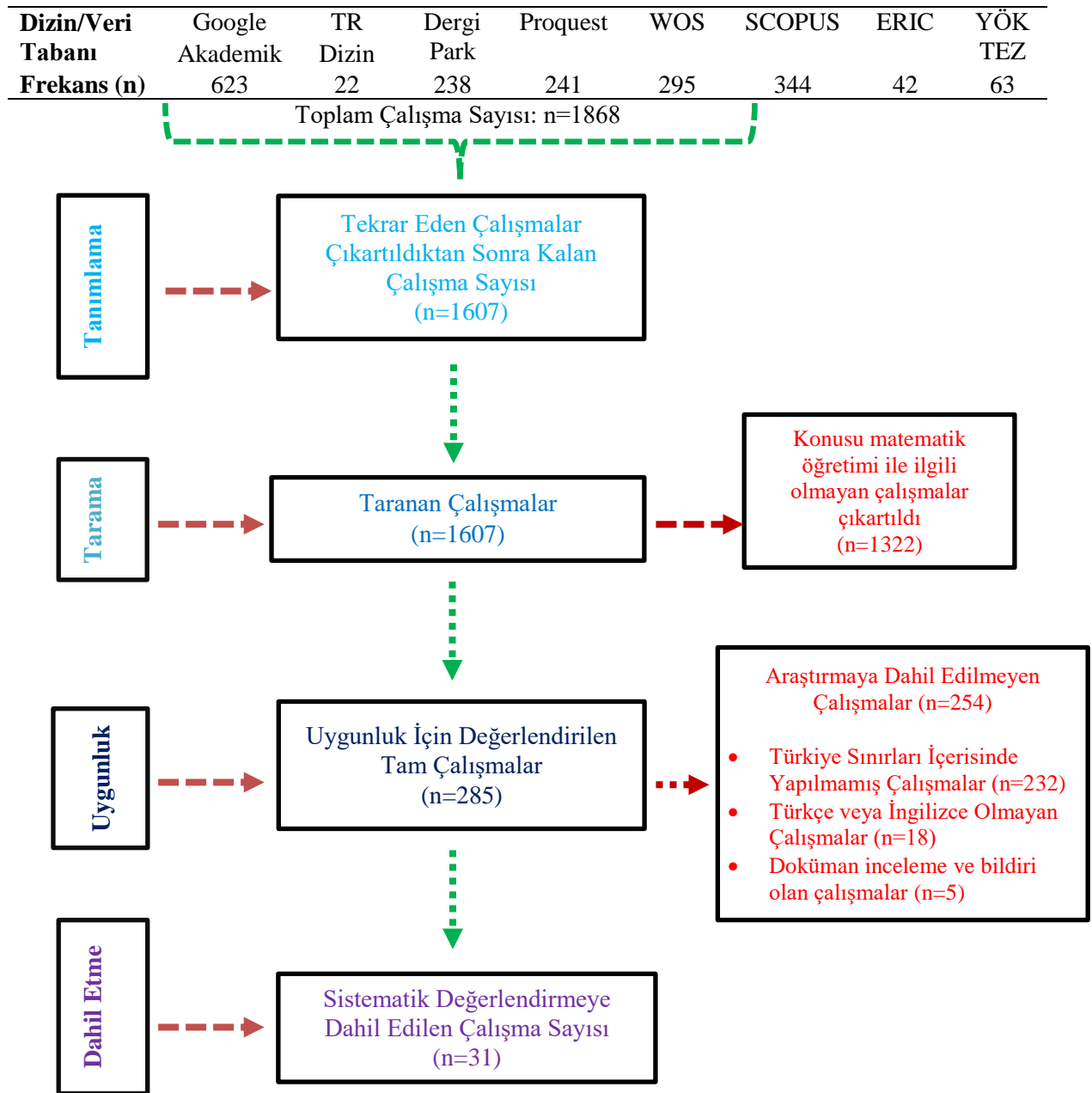
### **2.1. Veri Toplama ve Analiz Süreci**

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği bu araştırmada ilgili konuda makale ve tezlerin tanınması, seçilmesi, taranması, uygunluğunun değerlendirilmesi ve çalışmaların dahil edilmesi aşamaları gibi aşamalar PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) yöntemi (Moher vd., 2009) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma amacına yönelik olarak öncelikle uygun anahtar kelimeler ve eş anlamlı terimler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 2014 ile 2023 yılları arasında “Scratch”, “Blok Kodlama”, “Block Coding”, “Matematik Eğitimi”, “Matematik Öğretimi”, “Mathematics Education” ve “Math Learning” gibi terimlerin olası kombinasyonları Google Akademik, TR Dizin, DergiPark, Web of Science Core Collection (WOS), Proquest, SCOPUS, ERIC ve Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanları üzerinde taranmıştır. Ocak 2014-Aralık 2023 yılları arasında yapılan çalışmalar, araştırmanın kriterlerine göre

değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıdaki tarama kriterlerine uygun olarak araştırma sürecinde incelenecek dokümanlar bulunmuştur.

- Araştırmanın Ocak 2014-Aralık 2023 yılları arasında yapılmış olması.
- Çalışmanın araştırma makalesi veya tez şeklinde yayımlanmış olması.
- Araştırmanın matematik eğitimi ile ilgili olması.
- Çalışma yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması.
- Türkiye sınırları içinde yapılmış bir çalışma olması.
- Çalışmalara tam metin olarak ulaşılabilir olması.

Tarama kriterlerine uygun olarak, PRISMA metodu (Moher vd., 2009) takip edilerek yapılan tarama işleminde tanımlama, tarama, uygunluk ve dâhil etme adımları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. PRISMA metoduna göre araştırmanın akış diyagramı



Araştırmaya ilişkin verilere ulaşma sürecinde ilk olarak Scratch Programının kullanıldığı araştırma makaleleri ve tezler taranmıştır. Belirlenen anahtar kelime ve terimler ile Google Akademik, TR Dizin, DergiPark, WOS, Proquest, SCOPUS, ERIC, YÖKTEZ veri tabanlarından yapılan taramada toplam 1868 çalışmaya ulaşılmıştır. Tekrarlanan 261 çalışma çıkarıldıktan sonra 1607 çalışma tarama aşamasına alınmıştır. Taramada araştırmaların özetleri ve anahtar kelimeleri değerlendirildikten sonra araştırmanın kapsamı “Matematik Eğitiminde Scratch Programlama” olarak daraltılmış ve bu daraltma sonrasında 1322 yayın araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaya uygunluğu kabul edilen 285 yayın tam metin üzerinden araştırma kapsamında incelenmiştir. Tam metinler üzerinden yapılan değerlendirmeden sonra yayınların araştırmaya dahil edilmeme nedenleri belirtilerek 254 yayın çalışmanın dışında tutulmuştur. Sonuç olarak Türkiye literatüründe yer alan 31 çalışma ile araştırma süreci yürütülmüştür.

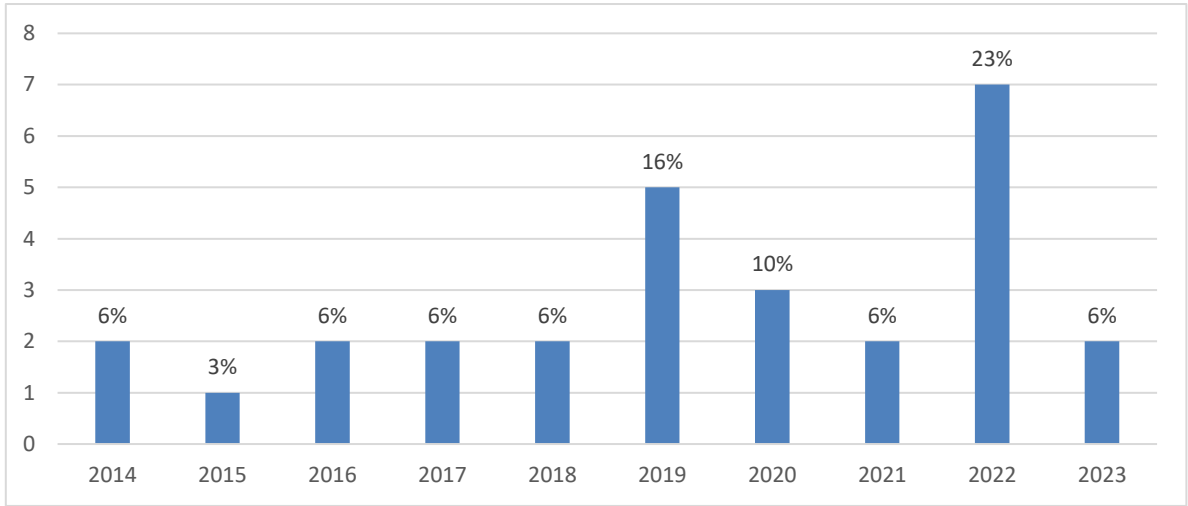
Betimsel analiz içeren meta sentez çalışmaları incelendiğinde verilerin kolay sınıflandırılabilmesi amacıyla araştırmacılar form geliştirmişlerdir (Çatlak vd., 2015; Ergene, 2020; Karahan & Ergene, 2023). Bu araştırmada da verilerin kolay tasnif edilebilmesi için araştırmacılar tarafından Veri İnceleme Formu (yayın türü, yayım yılı, yayım yeri ve amacı, araştırma türü ve konusu, çalışmanın örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, çalışma sonucu) geliştirilmiştir. Konuya ilişkin çalışmaların tamamı detaylı incelenmiş, kriterler belirlenmiş ve form bu kriterlere göre kategorize edilerek oluşturulmuştur. Oluşturulan form, matematik eğitimi alanında doçent unvanına sahip üç uzman ile paylaşılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Dokümanlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir araştırmacı verilerden elde ettikleri detaylı bilgileri Veri İnceleme Formuna işlemişlerdir. Araştırmacılar arası kodlayıcılar arası güvenilirlik (Miles ve Huberman, 1994) %86 olarak belirlenmiştir. İncelenen dokümanların analizinin tamamlanmasının ardından her bir araştırmacı diğer araştırmacılar ile sonuçları kontrol etmiş ve ortaya çıkan farklılıklar noktasında görüş birliği sağlanmıştır.

### **3. BULGULAR**

Araştırmanın bulguları, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yıllarına göre dağılımına ilişkin bulgular, çalışmaların türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular, çalışmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bulgular ve çalışmaların öğrenme alanlarına ve sonuçlarına yönelik bulgular olmak üzere dört başlık altında sunulacaktır.

#### **3.1. Çalışmaların Yıllarına Göre Dağılımı**

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yıllara göre dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur.

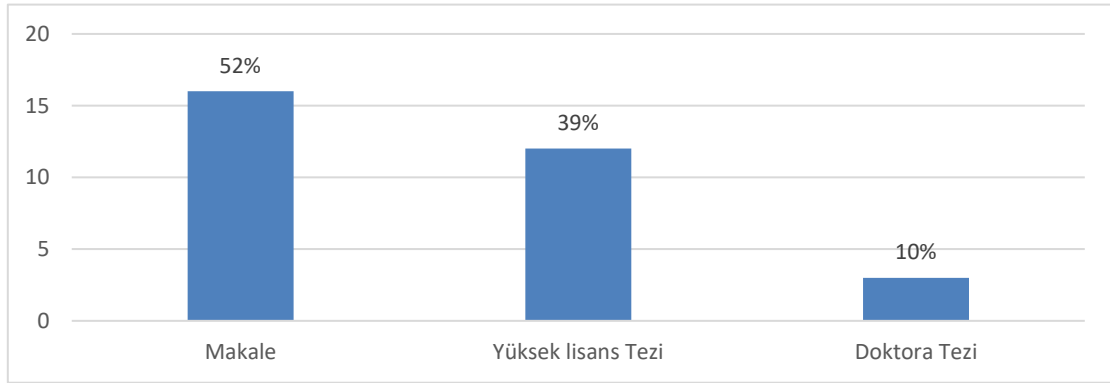


**Şekil 3.** Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, Türkiye’de gerçekleştirilen Scratch destekli matematik eğitimi temalı çalışmalara ilk olarak 2014 yılında rastlandığı görülmüştür. 2014-2018 yılları arasında yaklaşık olarak benzer sayıda çalışmaya rastlanırken, 2019 yılında (n=5; %16) ve 2022 yılında (n=7; %23) çalışmaların sayısının arttığı gözlenmiştir.

### 3.2. Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen çalışmaların türlerine göre (makale-yüksek lisans tezi-doktora tezi) dağılımları Şekil 4’te sunulmuştur.



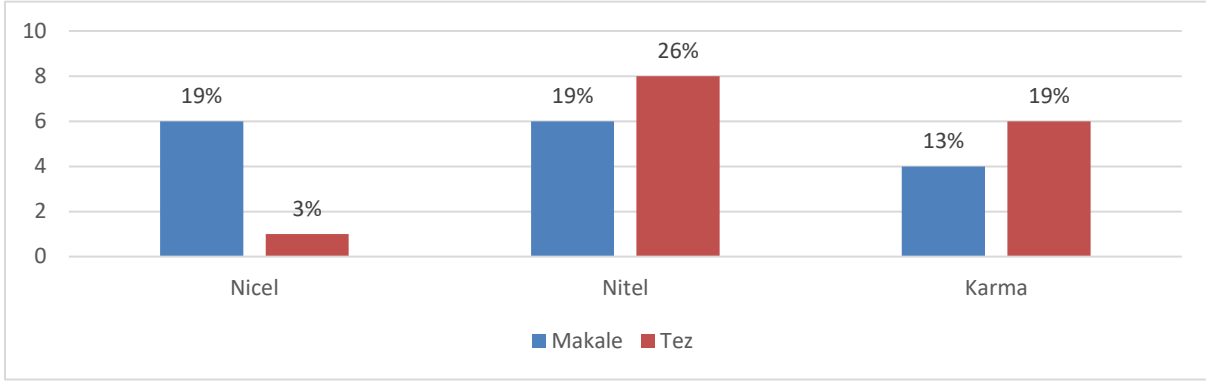
**Şekil 4.** Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 4’te yer alan grafik incelendiğinde, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yarısından fazlasının (n=16, %52) makale, üçte birinden fazlasının (n=12, %39) yüksek lisans tezi ve çok az bir kısmının ise doktora tezi (n=3, %10) olduğu görülmektedir.

### 3.3. Çalışmaların Yöntemsel Özelliklerine Ait Bulgular

#### 3.3.1. Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.

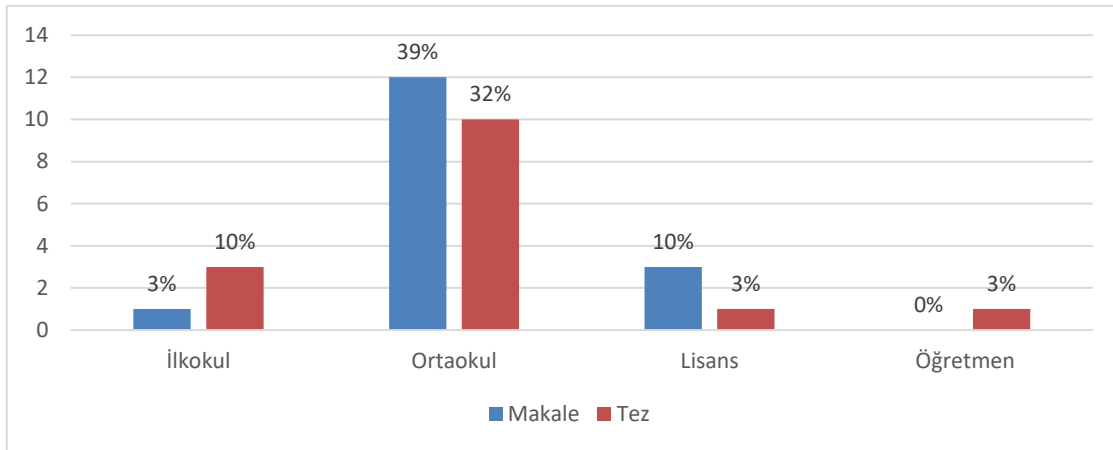


Şekil 5. Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yarısına yakınının (n=14, %45) nitel yöntemli araştırma olduğu, üçte birine yakınının (n=10, %32) ise karma yöntemli araştırma olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen sadece bir tane tez türünde çalışmaya rastlanılmış ve tez türündeki çalışmalarda daha fazla nitel ya da karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### 3.3.2. Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların örneklemelerine göre dağılımı Şekil 6’da sunulmuştur.



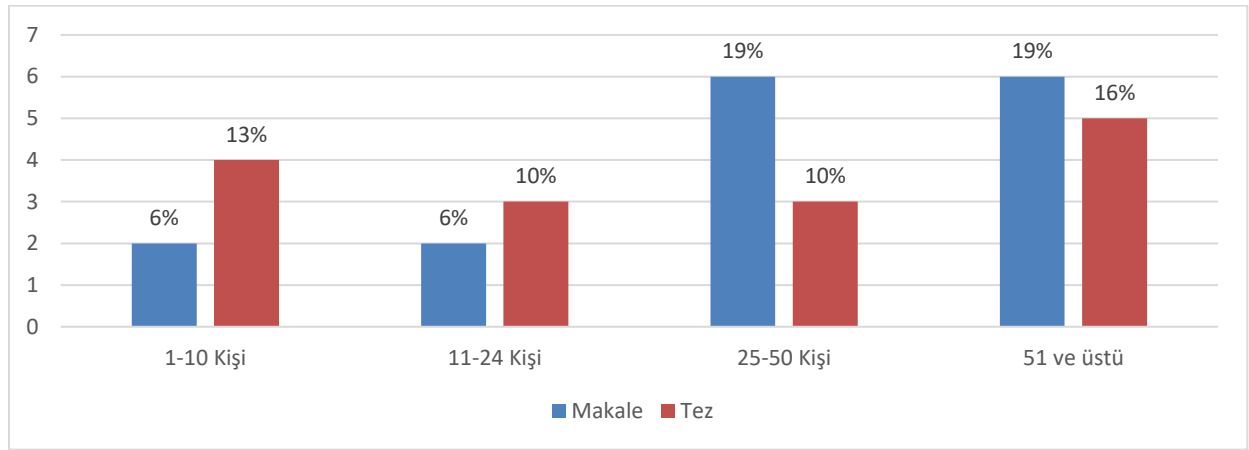
Şekil 6. Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun (n=22, %71) ortaokul düzeyinde yapıldığı ve bu çalışmalarda tez ve makale dağılımının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların büyük bölümünün altıncı sınıf

düzeyinde yapıldığı ve bu çalışmaların da yarısından fazlasının yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Lisans seviyesinde ve öğretmenler ile yürütülen çalışmaların sayısının ise az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisans düzeyinde çalışmanın doktora tezi olarak yürütüldüğü görülmüştür.

### 3.3.3. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine dağılımı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

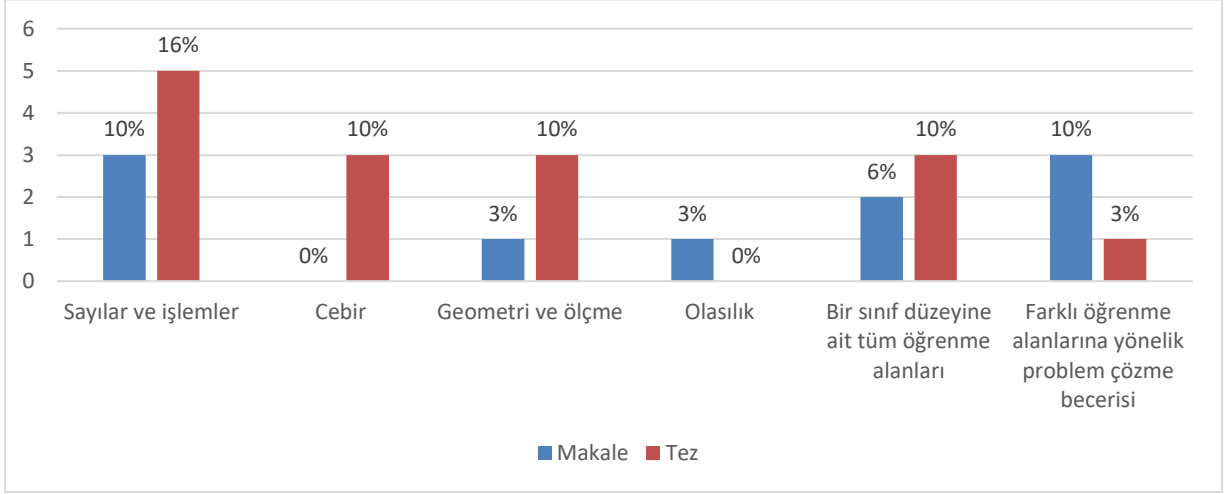
Şekil 7 incelendiğinde, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun en az 51 kişi ile (n=11; %35) yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bunu 25-50 kişi (n=9; %29) ile yürütülen çalışmalar takip etmektedir.

### 3.3.4. Çalışmaların Veri Toplama Sürecine Göre Dağılımı

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, başarı testi (n=16; %52), görüşme formu (n=13; %42), ürün dosyası (n=7; %23) ve ölçek (n=12; %39) kullanılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda (n=24; %77) birden çok veri toplama aracı aynı anda kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda kullanılan başarı testlerinde; çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ya da problemler yer alırken, ölçeklerde ise tutum, kaygı, öz-yeterlik, motivasyon gibi duyuşsal özellikler ölçülmüştür. Görüşme formları yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış olarak uygulanmıştır. Ürün dosyalarında ise süreç odaklı etkinlikler ve portfolyolar yer almaktadır.

### 3.4. Çalışmaların Öğrenme Alanlarına ve Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların 25 tanesinde bir ya da birden çok öğrenme alanına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımı Şekil 8’de sunulmuştur.



**Şekil 8.** Çalışmaların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun (n=8, %26) sayılar ve işlemler öğrenme alanında, çok az bir kısmının (n=1, %3) ise olasılık öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. Beş tane çalışmanın (%16) bir sınıf düzeyine ilişkin tüm öğrenme alanlarına yönelik olduğu ve dört tane çalışmanın (%12) ise farklı öğrenme alanlarında problem çözme becerisine yönelik olduğu görülmüştür. Yüksek lisans tez çalışmalarının beş tanesinin sayılar ve işlemler ve üç tanesinin ise cebir öğrenme alanına yönelik olduğu bulunmuştur. Cebir öğrenme alanı haricinde tüm öğrenme alanlarında makale türünde çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte altı çalışmada ise katılımcıların sadece duyuşsal özelliklerine yönelik incelemeler yapılmıştır.

Araştırmanın ilgi çekici bulgularından bir tanesi de Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik uygulama içeren çalışmaların neredeyse tamamında uygulama sonrasında, çalışma grubunda yer alan katılımcıların başarı, beceri ve duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde gelişim gösterdiğine yönelik sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda Scratch destekli matematik öğretimine yönelik sınıf yönetimi, bilgisayar ve kod bilgisi, etkinlik tasarım ilkeleri gibi öğretmen ve öğrencilerin bilgi eksikliklerine yönelik sınırlılıklardan bahsedilmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye’de 2014 ile 2023 yılları arasında matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. PRISMA yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonrasında 16 makale ve 15 tez olmak üzere toplamda 31 çalışma doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen çalışmaların genellikle makale ve yüksek lisans tezi olduğu ve doktora tezi sayısının çok az olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Deniz ve Eryılmaz (2019), Türkiye’de programlama eğitimi üzerinde 2008-2018 yılları arasında Scratch yazılım aracı kullanılarak yapılan çalışmaların en fazla makale türünde olduğu ve doktora tezlerinin sayısının az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doktora tez türündeki çalışmaların sayısının az olmasının bir nedeni doktoranın lisansüstü seviyesinin en zorlu süreci olması ve doktora programlarının yüksek lisans programına göre sayısının az olması olabilir.

Türkiye’de matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen ilk çalışmaya 2014 yılında rastlandığı bundan sonraki yıllarda düzenli bir artışın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu alanyazın ile çelişmektedir. Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen betimsel analiz çalışmalarında yıllara göre doğrusal bir artışın olduğu görülmektedir (Deniz & Eryılmaz, 2019; Yılmaz, 2021). Bu çalışmada incelenen çalışmaların sayısının 2019 yılında artış gösterdiği sonraki iki yılda ise çalışmaların sayısının azaldığı görülmüştür. Bu durumun bir nedeni Türkiye’de 2018 yılındaki matematik dersi öğretim programının değişikliği olabilir. Çünkü matematik dersinin öğretim ve öğrenim yöntemleri her yeni programda köklü bir değişime uğramaktadır. Öğretim programı değişikliklerinde öncelikle programın içeriği ve eğitim-öğretim politikası ardından materyal kullanımı gibi öğretimi destekleyecek unsurlar dikkate alınır (Benzer & Erümit, 2017). Bir başka neden ise Covid 19 pandemisi ile çevrimiçi derslerin yapılması olabilir (Soypak ve Eskici, 2023). Covid 19 pandemisinin görece sonlanmasının ardından 2022 yılında çalışmaların sayısının artması da bu durumu desteklemektedir. Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından bir tanesi ise 2023 senesinde matematik eğitiminde Scratch programının kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sayısının azalmasıdır. Bu durumun nedeni olarak ise eğitimde yapay zekâ kullanımının yaygınlaşması olabilir. Farklı türde birçok yapay zekâ aracının ortaya çıkması Scratch programının kullanımını azaltmış olabilir.

İncelenen çalışmalarda nitel araştırma paradigmasının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile çelişmektedir. Yılmaz (2021) ve Deniz ve Eryılmaz (2019), inceledikleri çalışmalarda nicel araştırma paradigmasının daha baskın olduğunu bulmuşlardır. Bu durumun nedeni matematik eğitiminde Scratch programı kullanılırken kod bloklarının oluşturulması, dizilimlerin ortaya konulması gibi farklı matematiksel düşüncelerin incelenmesinin amaçlanması olabilir. Bununla birlikte Scratch programının kullanımına yönelik düşüncelerin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar nitel araştırma yöntemine uygundur. İncelenen çalışmalarda karma yöntemli araştırmaların sayısının da fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni incelenen çalışmalarda süreç odaklı çalışma sayısının fazla olmasından kaynaklı, katılımcıların süreç içerisindeki beceri ve yaklaşım gelişiminin incelenmesinin yanında akademik başarı ve duyuşsal özelliklerin belirlenmesi olabilir. İncelenen çalışmaların örneklem seviyelerine bakıldığında, ilkökul ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısının fazla olduğu sonucuna lise seviyesinde ise çalışma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkma sebebi, Scratch’in genel olarak ilköğretim 2. kademe öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir yazılım olması olabilir. Bu sonucun en büyük nedeni Scratch programlama yazılımının hazırlanmasında 8-16 yaş arasındaki bireylerin hedef alınmasıdır (Fesakis & Serafeim, 2009; Resnick vd., 2009). Lise düzeyinde gerçekleştirilen çalışma olmaması ise bu seviyede teorik odaklı bilgi aktarımında öğretmenlerin Scratch programından yararlanmayı bilmemeleri ile açıklanabilir (Soypak ve Eskici, 2023). Örneklem büyüklükleri açısından ise 25-50 kişi ve 51 ve üstü kişiye sahip çalışma grupları ile araştırmalar yürütülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Talan (2020) ile benzerlik göstermektedir. Süreç odaklı deneysel çalışmaların ortalama 20-25 öğrencili, en az iki sınıfta olması ve görüş ya da duyuşsal özelliklerin belirlendiği çalışmaların ise geniş ölçekli örneklemlemler ile yürütülmesi bu durumun nedenleri olarak görülebilir.

Çalışmaların araştırma yöntemleri ve veri toplama sürecine uygun olarak, başarı testi, ölçek, görüşme formu ve ürün dosyaları kullanılmıştır. Nitekim araştırmada incelenen çalışmaların çoğunluğunun süreç odaklı olduğu görülmektedir. Süreç odaklı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı aynı anda kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Scratch programına yönelik

çalışmalarda birden çok veri toplama aracının kullanıldığı çalışmaların fazla olduğu sonucu ile karşılaşılmaktadır (Deniz & Eryılmaz, 2019; Yılmaz, 2021).

İncelenen çalışmalarda Scratch programlama destekli matematik öğretiminin öğrenci başarısı, tutum ve motivasyonu gibi birçok farklı değişken yönünden etkisine bakılmış, sonuçların neredeyse tamamına yakınının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, Talan (2020) ile benzerlik göstermektedir. Eğitim alanında Scratch yazılımının kullanımının genellikle bireylerin beceri, bilgi ve duyuşsal özelliklerinde pozitif sonuçlar oluşturduğu ifade edilmiştir (Talan, 2020). Scratch programlamanın görselliği sayesinde matematik dersinin soyut yapısının öğrencilere somutlaştırılarak aktarılması, işlem yapma, problem çözme gibi matematiksel becerilerinin gelişiminde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Avcu, 2023; Shin & Park, 2014). Öte yandan, Scratch yazılımının problem çözme gibi bilişsel süreçler ve mantıksal akıl yürütme, yaratıcı ve hesaplamalı düşünme gibi beceriler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akpınar ve Aslan, 2015; Calao vd., 2015; Merbaaum-Salant vd., 2013; Su vd., 2015). Scratch yazılımına yönelik olumlu duyuşsal özellikler ve görüşlerin olmasının nedeni yazılımın arayüzünün kolay, kullanıcı dostu, eğlenceli ve ilgi çekici olması olabilir (Armoni vd., 2015). Scratch programlamanın anlaşılabilir kodlama alt yapısına sahip olması, bireylerce kolay öğrenilebilir olması ve içerik çeşitliliği de bu sonucu etkilemiş olabilir (Maloney vd., 2010; Meerbaum-Salant vd., 2013). Scratch programlamanın sunduğu eğlenceli ve ilgi çekici etkinliklerin, öğrencilerin derste aktif konumdaki varlıklarının, akran çalışma ortamı gibi imkanların kullanıcılar tarafından memnun edici olduğu aynı zamanda matematik başarılarında artma ve matematiğe karşı olan ön yargılarında kırılma meydana getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ke, 2014; Oh vd., 2013; Saez-Lopez vd., 2016; Taylor vd., 2010). Bunlara karşın; Scratch programlamanın matematik eğitiminde kullanılmasında yaşanan bazı olumsuzluklara da rastlanmıştır. Örneğin; programdaki kukla araçlarının 3 boyutlu olmaması ve bazı dekorların sınırlı sayıda olmasının; animasyon ve simülasyon yapımlarında bireylerin kısıtlanmış hissetmelerine yol açtığı gözlenmiştir (Vatansever, 2018). Bunun yanında bazı kullanıcılar tarafından anlaşılması ve uygulanmasının zorlayıcı olduğu bu sebeple de zaman kaybettirici ve sıkıcı olarak nitelendirildiği, görselliğinin göz yorduğu ifade edilmiştir (Erol, 2015; Quan, 2015). İncelenen çalışmalarda öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların sayısının çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda matematik eğitimi alanında Scratch programının daha etkin kullanılabilmesi için öğretmenler hatta veliler ile çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Araştırmada incelenen çalışmaların yayın türlerine göre yapılan değerlendirmede çalışmaların daha çok makale ve yüksek lisans tezi türünde olduğu, doktora tezlerinin ise sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ilgili konuda doktora tez çalışmalarının sayısının artırılması önerilebilir. Yapılan analizler sonucunda çalışmaların öğrenme alanlarınca çeşitlilik gösterdiği sonucunun yanında çalışmaların sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Scratch programıyla ilgili sayılar ve işlemler öğrenme alanının haricinde olasılık ve cebir gibi öğrenme alanlarını konu edinen çalışmaların yapılması önerilebilir.

## 5. KAYNAKÇA

Akpınar, Y., & Aslan, U. (2015). Supporting childrens learning of probability throught video game programming. *Journal of Educational Computing Research*, 53(2), 228-259.

Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to “real” programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), 1-15.

Avcu, S. (2023). A systematic review of digital mathematics game articles published in peer-reviewed journals in Türkiye from 2005 to 2023. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 332-361. <https://doi.org/10.54535/rep.1352845>

Aydoğmuş, B. S. (2010). *Matematik öğretmenlerinin öğretim yazılımlarından yararlanma konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Benzer, A. İ., & Erümit, A. K. (2017). The analysis of the graduate theses related to programming instruction. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(3), 99-110.

Brennan, K., & Resnick, M. (2013). Stories from the scratch community: connecting with ideas, interests, and people. In Proceeding of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 463-464). ACM. <https://doi.org/10.1145/2445196.2445336>

Brown, Q., Mongan, W., Kusic, D., Garbarine, E., Fromm, E., & Fontecchio, A. (2008). Computer aided instruction as a vehicle for problem solving: Scratch programming environment in the middle years classroom, ASEE Annual Conference & Exposition, 22 January 2008, (Ed. J. Lohmann), Washington DC: American Society for Engineering Education, 9285-9300, USA.

Calao, L. A., Moreno-Le´on, J., Correa, H. E., & Robles, G. (2015). Developing mathematical thinking with scratch an experiment with 6th grade students. Design for Teaching and Learning in a Networked World, 10th European Conference on Technology Enhanced Learning, 9307, 17-27. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24258-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24258-3_2)

Calder, N. (2010). Using Scratch: An integrated problem-solving approach to mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9-14.

Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13-25.

Çubukluöz, Ö. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Dahotre, A., Zhang, Y., & Scaffidi, C. (2010). A qualitative study of animation programming in the wild. G. Succi, M. Morisio & N. Nagappan (Ed.), Proceedings of the 2010 ACM-IEEE International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement (pp. 275-284). New York: ACM.



Deniz, G., & Eryılmaz, S. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338. <https://doi.org/10.17244/eku.645387>

Ergene, Ö. (2020). Matematik Eğitimi Alanında Ölçek Geliştirme ve Ölçek Uyarlama Makaleleri: Betimsel İçerik Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 360-383. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342207>

Erol, O. (2015). *Scratch ile programlama öğretiminin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyon ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Fesakis, G., & Serafeim, K. (2009). Influence of the familiarization with "Scratch" on future teachers' opinions and attitudes about programming and ICT in education. In Proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Paris, France. <https://doi.org/10.1145/1562877.1562957>

Green, T. R. G., & Petre, M. (1996). Usability analysis of visual programming environments: a cognitive dimensions framework. *Journal of Visual Languages & Computing*, 7(2),131-174. <https://doi.org/10.1006/jvlc.1996.0009>

Hannafin, D. R., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., & Liu, Y. (2008). Effects of spatial ability and instructional program on geometry achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 148-157 <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.148-157>

Hot, M. (2019). *Matematik öğretiminde dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Iskrenovic -Momcilovic, O. (2020). Improving geometry teaching with scratch. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(2), 1-8. <https://doi.org/10.29333/iejme/7807>

Karahan, M., & Ergene, Ö. (2023). Analysis of Researches in the Field of Mathematics Education in the Context of SOLO Taxonomy: A Meta-Synthesis Study. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(2), 107-122. <https://doi.org/10.47157/jietp.1386034>

Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: a case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.010>

Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. *In the First International Congress of Educational Research*, Çanakkale, Turkey.

Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 227-232. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.651>

Lee, Y. J. (2011). Scratch: Multimedia programming environment for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 34(2), 26-31. <https://doi.org/10.1177/10762175111034002>

Leiva, A. J., & Salas, A. C. (2013). Practices of advanced programming: tradition versus innovation. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(2), 237-244.

Malan, D. J., & Leitner, H. H. (2007). Scratch for budding computer scientists. I. Russell, S. Haller, J. D. Dougherty & S. Rodger (Ed.), *Proceedings of the 38th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 223-227). New York: ACM.

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4), 1-15.

Meerbaum-Salant, O., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2013). Learning computer science concepts with scratch. *Computer Science Education*, 23(3), 239-264 <https://doi.org/10.1080/08993408.2013.832022>

Mercan, M. (2019). *6. Sınıf matematik dersine ait "tam sayılar ve cebirsel ifadeler" konularının scratch destekli öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.

Mo, W., Zhang, Y., Fu, Y., Lin, J., Gao, H., & Lin, Y. (2021, August). Effects of A Scratch-based experiential learning approach on students' math learning achievements and interest. In *2021 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 261-265). IEEE.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.

Moreno, J. (2012). Digital competition game to improve programming skills. *Educational Technology & Society*, 15(3), 288-297.

Moreno-León, J., Robles, G., & Román-González, M. (2015). Dr. Scratch: Automatic analysis of scratch projects to assess and foster computational thinking. *Revista de Educación a Distancia*, 46, 1-23.

Oh, J., Lee, J., & Kim, J. (2013). Development and application of STEAM based education program using Scratch: Focus on 6th graders' science in elementary school. In Park J., Ng JY., Jeong HY., Waluyo B. (Eds.), *Multimedia and Ubiquitous Engineering. Lecture Notes in Electrical Engineering*, 240, 493-501. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6738-6\\_60](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6738-6_60)

Ozoran, D., Cagiltay, N., & Topalli, D. (2012, October). Using scratch in introduction to programming course for engineering students. In *2nd International Engineering Education Conference (IEEC2012)* (Vol. 2, No. 125-132).

Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu University, Eskişehir.

Pinto, A., & Escudeiro, P. (2014, June). The use of Scratch for the development of 21st century learning skills in ICT. In 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (pp. 1-4). IEEE.

Quan, C. G. (2015). Student teachers evaluating and assessing SCRATCH in the Applied Linguistics classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1450-1456.

Quinn, S. (2011). *An investigation into the use of Scratch to teach KS3 mathematics* (Unpublished Doctoral Dissertation), StMarys Teaching College Belfast.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67. <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>

Sabuncu, F. H. (2019). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilgisayara ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sáez-López, J. M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using "Scratch" in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003>

Shreeve, M. W. (2008). Beyond the didactic classroom: Educational models to encourage active student involvement in learning. *Journal of Chiropractic Education*, 22(1), 23-28.

Shin, S., & Park, P. (2014). A study on the effect affecting problem solving ability of primary students through the scratch programming. *Advanced Science and Technology Letters*, 59(1), 117-120. <https://doi.org/10.14257/astl.2014.59.27>

Soypak, B., & Eskici, M. (2023). Lise-ortaokul matematik, fen derslerinde robotik kodlama uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(3), 214-229.

Su, A. Y., Huang, C. S., Yang, S. J., Ding, T. J., & Hsieh, Y. Z. (2015). Effects of Annotations and homework on learning achievement: An empirical study of scratch programming Pedagogy. *Educational Technology & Society*, 18(4), 331-343.

Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 503-522.

Taylor, M., Harlow, A., & Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 561-570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.078>

Vatansever, Ö. (2018). *Scratch ile programlama öğretiminin ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2021). *Türkiye’de scratch üzerine yayımlanan çalışmaların sistematik incelemesi ve trend analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi.

Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). Pre-service information technology teachers’ perceptions about using Scratch tool in teaching programming. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 39-52.

Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2017). The effects of Scratch software on students’ computational thinking skills. *Necatibey Faculty of Education, Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 502-517. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.3>

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Individuals can effectively use technology in education, increase their motivation towards lessons, and improve their technology use skills through the Scratch program (Papatğa, 2016). The Scratch software program, which has recently been the subject of an increasing number of studies in mathematics education, provides individuals with a more memorable, more meaningful, and more social environment compared to other programs (Maloney et al., 2010). Scratch software has an important place in the creativity of teaching in most of the studies (Kobsiripat, 2015; Oh et al., 2013; Taylor et al., 2010; Yünkül et al., 2017), improves mathematical thinking (Brown et al., 2008; Calder, 2010), provides a collaborative working environment (Papatğa, 2016; Taylor et al., 2010), improves individuals’ self-efficacy (Yükseltürk & Altıok, 2016), and supports the development of communication skills (Maloney et al., 2010). Therefore, the aim of this study is to comprehensively review the trends and findings of the studies on the use of Scratch software in mathematics education in Turkey. For this purpose, the studies on the use of Scratch software in mathematics education in Turkey between 2014 and 2023 were analyzed descriptively. In the literature, there exist descriptive analysis studies on the use of Scratch software in education (Benzer & Erümit, 2017; Çatlak et al., 2015; Deniz & Eryılmaz, 2019; Soypak & Eskici, 2023; Talan, 2020; Yılmaz, 2021). In these studies, the focus was on examining the studies conducted in all areas of education, studies that included only experimental design, and the use of Scratch software in teaching programming. What distinguishes this study from others is that the studies that examined the use of Scratch are specific to mathematics education at primary, secondary, and undergraduate levels.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The steps, such as the identification and selection of articles and theses on the relevant topic, were carried

out using the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) method (Moher et al., 2009). The research process was carried out using 31 documents from the Turkish literature, following the steps of identification, screening, eligibility, and inclusion according to the PRISMA method (Moher et al., 2009). The researchers analyzed the documents separately. The inter-coder reliability between the researchers (Miles & Huberman, 1994) was 86%. After completing the analysis of the documents, each researcher reviewed the results with the other researchers, and consensus was reached on the differences that emerged.

The first studies on the topic of Scratch-based mathematics education in Turkey were conducted in 2014, and the number of studies increased in 2019 (n=5; 16%) and 2022 (n=7; 23%). More than half of the studies (n=16, 52%) were articles, more than a third (n=12, 39%) were master's theses, and very few were doctoral theses (n=3, 10%). The majority of studies (n=22, 71%) were conducted at the sixth-grade level in middle schools, while the number of studies conducted at the undergraduate level and with teachers was low. In terms of sample size, the majority of studies were conducted with 25-50 participants (n=9; 29%) or more than 51 participants (n=11; 35%). In the studies about the use of the Scratch program, an achievement test (n=16; 52%), an interview form (n=13; 42%), a portfolio (n=7; 23%), and a scale (n=12; 39%) were used. The majority of studies (n=24; 77%) used more than one data collection tool simultaneously. The majority of studies (n=8, 26%) were in the number and operations learning area, and there were not many studies in the areas of algebra and probability. Five studies (16%) looked at all the learning areas related to one grade level, and four studies (12%) looked at problem-solving skills in different learning areas. One of the interesting findings of the research is that in almost all of the studies using the Scratch program, the participants' achievement, skills, and affective characteristics developed positively after using the program. However, in the studies conducted to determine participants' opinions, limitations related to teachers' and students' lack of knowledge, such as classroom management, computer and code knowledge, and activity design principles for Scratch-based mathematics education, were mentioned.

The findings obtained from the research were similar to the findings of previous research studies in the literature (Deniz & Eryılmaz, 2019; Soypak & Eskici, 2023; Talan, 2020; Yılmaz, 2021). In the reviewed studies, the number of studies conducted with teachers in the reviewed studies was very low. Therefore, it is recommended that future studies include teachers and even parents in order to use the Scratch program more effectively in mathematics education. When evaluating the studies reviewed in terms of the types of publications, it is noticeable that the studies were mostly articles and master's theses, and the number of doctoral theses was low; therefore, it is recommended to increase the number of doctoral studies. The studies showed diversity in terms of learning areas, but they were particularly focused on the numbers and operations learning area. For this reason, it is recommended that studies be conducted on the Scratch program, which deals with learning areas such as probability and algebra in addition to the learning area of numbers and operations.



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Türkiye'deki İlkokullarda Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına Dair  
Yapılan Tezlerin İncelenmesi**

**Mehmet KUYUCU\***

<b>Makale Bilgisi</b>	<b>ÖZET</b>
<i>Geliş Tarihi:</i> 17.10.2024	<p>Bu çalışmada Türkiye'deki ilkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sorunlarını konu alan ve 2018 ile 2022 yılları arasında yapılmış tezlerin eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan doküman incelemesi kapsamında ulaşılan 39 yüksek lisans ve 3 doktora tezi araştırmacı tarafından geliştirilen inceleme formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki tezlerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi sonucunda edinilen bilgiler, herhangi bir görüş belirtmeden tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. İncelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; çalışmaların 2019 ve 2021 yıllarında sıklıkla yapıldığı, en fazla nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninin kullanıldığı, araştırma verilerinin sıklıkla yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplandığı ve içerik analizi ile analiz edildiği, en fazla öğretmenlerle çalışıldığı, örneklem seçiminin yoğunlukla ölçüt örnekleme yöntemi ile yapıldığı, en sık karşılaşılan problemlerin dilden kaynaklandığı ve en fazla Suriyeli öğrencilere dil eğitimi verilmesi önerisinin getirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara yönelik araştırmacı tarafından Suriyeli öğrencilere uygulanacak eğitim müfredatı üzerine eğitimcilerin görüşlerini alacak çalışmaların yapılması, benzer çalışmaların diğer eğitim kademeleri için de gerçekleştirilmesi, Suriyeli öğrencilerin dil eğitiminin okul öncesinde başlatılması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> İlkokuldaki mülteci öğrenciler, Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları, Yabancı öğrenci, Geçici koruma</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 14.01.2025	
<i>Kabul Tarihi:</i> 29.01.2025	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	

**Examining the Theses on the Educational Problems of Syrian Students in Primary  
Schools in Turkey**

<b>Article Info</b>	<b>ABSTRACT</b>
<i>Received:</i> 17.10.2024	<p>In this study, it is aimed to determine the trends of the theses made between 2018 and 2022 on the problems of Syrian students studying in primary schools in Turkey. For this purpose, the document analysis method was used to collect the data of the research. 39 master's and 3 doctoral theses reached within the scope of document review, which is included in the qualitative research method, were examined using the review form developed by the researcher. Descriptive content analysis method was used in the analysis of the theses within the scope of the research. The information obtained as a result of the descriptive content analysis is presented in the findings section without expressing any opinion. Considering the results of the studies examined; The most frequent studies were conducted in 2019 and 2021, the qualitative research method and case study design were used the most, the research data were collected by semi-structured interview forms and analyzed with content analysis, the teachers were mostly studied, the sample</p>
<i>Revised:</i> 14.01.2025	
<i>Accepted:</i> 29.01.2025	
<i>Published:</i> 31.01.2025	

\* Uzman öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı 11 Nisan Kurtuluş İlkokulu, Şanlıurfa, mehmetkuyucu1@hotmail.com

---

selection was made mostly by criterion sampling method, and the most frequently It has been concluded that the problems encountered are caused by the language and the proposal to give language education to Syrian students is the most. For these results, various suggestions were made by the researcher, such as conducting studies to take the opinions of educators on the education curriculum to be applied to Syrian students, carrying out similar studies for other education levels and starting the language education of Syrian students in pre-school.

**Keywords:** Refugee students in primary school, Educational problems of Syrian students, Foreign students, Temporary protection

---

## 1. GİRİŞ

Göç; insanların bireysel olarak, gruplar halinde veya kitlesel olarak yaşamlarını sürdürdükleri topraklardan farklı yerlere geçici veya kalıcı olarak ikamet etmek amacıyla gitmeleridir (Çam, 2002). Yaşanılan çevrenin huzursuzluk vermesi, güvensiz oluşu, beklentileri karşılamakta yetersiz kalışı veya farklı yerlerdeki çekici sebepler insanların göçmesine neden olabilmektedir. Özellikle kitlesel göç hareketlerinin başlıca sebepleri arasında savaşlar ve çatışma ortamları sebebiyle can güvenliği bulunmayan insanların kaçışları, nüfus değişimi (mübadele) gibi devlet politikaları ve siyasal sebepler gelmektedir. Göçün başlıca siyasal sebepleri arasında savaşlar, silahlı çatışmalar, terörist eylemleri, savaşın veya çatışmanın tarafı olmayan masum insanlara yönelik saldırı veya şiddet olayları gibi güvenlik kaynaklı unsurlar yer almaktadır (Çakı, 2018). Nitekim Türkiye'nin yakın tarihte karşılaştığı kitlesel göçlerin başlıca sebepleri arasında da söz konusu siyasal sebepler yatmaktadır.

Türkiye 1920'lerin başından itibaren, birbirinden farklı uyrukta ve oldukça değişken büyüklüklerde olan insanların göçüne kapılarını açmıştır (İçduygu ve Sirkeci, 1999). Özellikle ülkelerindeki savaş, çatışma veya baskılar dolayısıyla kendini güvende hissetmeyen insanlar, çoğu zaman Türkiye'nin de aralarında olduğu yardımsever ve misafirperver gelenekleri olan ülkelere sığınmışlardır. Bu sığınmaların sonuncusunu 2011 yılı ve sonrasındaki süreçte gelişen hadiselerden dolayı Suriye'den yaşanan göçler oluşturmuştur.

Suriye'de meydana gelen karışıklık kısa sürede büyümüş, iç savaşa dönüşmüş ve çok sayıda aktörü olan bir kaos ortamı oluşmuştur. Suriyeli insanların can güvenliklerinin sağlanması ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşanan güçlükler Suriye topraklarını yaşanması zor bir yer haline getirmiştir. Çareyi doğup büyüdüğü vatanlarından ayrılmakta bulan bu insanlar, Suriye'den göçüp çevre ülkelere sığınmaya başlamıştır. Suriyeli insanların en yoğun olarak göçtüğü ülke sınır komşusu Türkiye olmuştur. Türkiye, Suriye savaşından kaçan masum insanlara "açık kapı" politikası uygulamış ve bunun sonucunda birkaç yıl içinde sayısı milyonlarla ifade edilen Suriyeli insan Türkiye'ye sığınmıştır. Kısa bir süre zarfında sayısı 3 milyonu aşan insanın Türkiye'ye sığınması, ülke tarihinin en yoğun göç hareketini oluşturmasının yanında; birbirine sınır ülkeler olsa da bu ülkelerdeki sosyal ve kültürel niteliklerin, konuşulan lisanın, hayat anlayışının, adet ve alışkanlıkların, hak ve özgürlüklerin, ekonomik özelliklerin farklı olması, Türkiye'de yaşayan Suriyeli insanların uyum sürecinin sancılı geçmesine ve sorunların daha derinden hissedilmesine yol açmıştır (Karasu, 2017).

Türkiye'ye gelen Suriyeli insanların büyük bir bölümü Türkiye'de ilk etapta çadırlarda barınmış, sonrasında ise Türkiye'nin çeşitli kentlerine yayılmışlardır. Türkiye'ye göç eden Suriyeli göçmenlerin yarısına yakını çocukların oluşturması, temel ihtiyaçların karşılanmasının yanında büyük bir eğitim ihtiyacı da doğurmuştur. Kısa bir süre içinde sayısı yüz binleri ve akabinde

milyonları bulan Suriyeli çocukların tamamını aynı anda Türkiye'deki devlet okullarına kaydedip, rutin bir şekilde eğitimlerini sürdürmelerini sağlamak olanaklı olmamıştır. Türk yöneticiler bu öğrencilerin eğitim haklarından yoksun kalmamaları için geçici bir çözüm yolu olarak, Suriyeli öğrencilerin Suriye'de yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerini sürdürmelerini sağlamak adına, kendi dillerinde ve kendi içlerindeki öğretmenler aracılığıyla eğitim alabilecekleri Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açmaya karar vermişlerdir (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018).

GEM'lerdeki öğrenciler, Suriye'deki eğitim anlayışıyla ve Arapça dilinde eğitim alsalar da bu öğrencilerin ileride Türk devlet okullarına kaydedilecekleri ihtimali düşünülerek bu öğrencilere yönelik yoğun bir şekilde Türkçe kursları da açılmıştır (Yapıcı, 2019). Suriye'deki savaşın uzaması, yaşanan göçlerin artarak devam etmesi, Türkiye'de Suriyelilerin bulunduğu her bölgede GEM açma imkânı bulunmaması ve bu konudaki kaynak ve imkanların kısıtlı olması gibi sebeplerle bu merkezlerdeki eğitimin verimli bir şekilde sürdürülmesi güçleşmiştir (Işık ve Kaynak, 2020). Özellikle 2016 yılı sonrasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına gitmeleri için çalışmalar yoğunlaştırılmış ve GEM'ler kapatılmaya başlamıştır (Emin, 2019). GEM'lerde bir nevi ön hazırlık dönemi geçiren Suriyeli öğrenciler, bu sürecin sonunda Türk devlet okullarında, yerel halkın çocukları ile birlikte eğitim almaya başlamıştır.

Türkiye'deki devlet okullarında Türk akranları ile aynı ortamda Türk öğretmenler tarafından eğitilen Suriyeli çocuklar eğitim haklarından mahrum kalmamakla birlikte, Türk anayasasındaki eşitlik hükümleri çerçevesinde Türk çocukları ile hiçbir ayırım gözetilmeksizin aynı sınıflarda okumaya başlamışlardır. Teoride tamamen eşit sunulan eğitim hizmetlerinden Suriyeli öğrenciler farklı bir dil konuşmaları, farklı kültürle yetişmiş olmaları ve farklı bir eğitim sisteminden çıkmış olmaları gibi özel durumları sebebiyle tam anlamıyla faydalanamamaktadırlar. Suriyeli öğrencilerle birlikte onlara eğitim veren öğretmenler, onlarla aynı sınıfta okuyan yerel halkın çocukları ve iki farklı kültüre sahip öğrenci grubunun birlikte eğitim aldığı okulları idare eden yöneticiler de çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Yaşanan bu sorunlara dikkat çeken araştırmacılar da bu konuda çok sayıda çalışma yapmışlardır. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sıkıntılara dikkat çeken söz konusu araştırmalara odaklanan bu makalenin amacı; Türkiye'deki ilkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili 2018-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim problemlerini inceleyen araştırmaların sayısının giderek artması ve ilerleyen yıllarda bu sayının daha da artacağına öngörülmesi bu konuda yapılacak araştırmaların konu alanları ve çalışma teknikleri bakımından sistemli ve dengeli bir şekilde yürütülmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu noktada yapılan araştırmaları analiz edip çalışma teknikleri ve irdelenen konular bakımından tespit ederek sınıflandıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik yapılan bu çalışmanın; aynı içerik ve yöntemlerle çok sayıda araştırma yapılmasının önüne geçeceği, incelenen konunun daha önce üzerinde çok fazla durulmayan yönlerine de yoğunlaşılmasını ve çeşitli sebeplerle tercih edilmeyen araştırma tekniklerinin de kullanılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Türkiye'deki ilkokullarda okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitim problemlerine dair 2018-2022 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin;

- Yıllara ve yayın türlerine,
- Yapıldığı üniversitelere,
- Yöntem ve desenlerine,
- Çalışma gruplarına,



- Örneklem seçimi ve büyüklüğüne,
- Veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine,
- Konu alanlarına,
- Sonuçlarına,
- Getirilen önerilerine göre dağılımları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi; nitel araştırma yöntemi kapsamında elektronik ortamdaki ya da basılı olan yazılı belge ve kaynakların incelenip, yorumlanmasına dayanan sistemli bir araştırma şeklidir (Kıral, 2020). Doküman incelemesi yapılarak, gözlem ve görüşme gibi tekniklere gerek kalmadan incelenen konuyla ilgili soruların yanıtlarına ulaşmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları ele alan 2018-2022 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli nitelikleri bakımından detaylı bir şekilde inceleyen, benzer ve farklı yönlerine göre kategorize eden bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi; araştırmaların benzer verilerinin ve yönlerinin belirlenerek, belirli sınıflandırma başlıkları çerçevesinde birleştirilmesi ve bu işlem sonucunda ulaşılan bilgilerin okuyucuların anlayabileceği bir şekilde organize edilerek yorumlanmasına dayanan süreci ifade eden bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen yüksek lisans ve doktora tezlerinin betimsel içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada analiz edilecek tezlere; Google Akademik arama motoru ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) sisteminden erişilmiştir. Literatür taramasında anahtar kelime olarak; “ilkokuldaki mülteci öğrenciler”, “Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları”, “yabancı öğrenci”, “geçici koruma” sözcük grupları kullanılmıştır. Tarama 2018-2022 yılları arasındaki çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Tarama sonucunda 45 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezine ulaşılmıştır. Analiz kapsamına alınacak çalışmaların seçilmesinde şu kriterlere bakılmıştır:

- Çalışma dilinin Türkçe olması
- Çalışmanın tamamına ulaşılması
- Çalışmada ilkokul kademesinin incelenmiş olması

Bu kriterler doğrultusunda incelenen yüksek lisans tezlerinden 2 çalışma (Çelik, 2020; Süer, 2022) Türkçe dilinde yazılmadığı ve 4 çalışma (Aytekin, 2019; Uysal, 2019; Korkmaz, 2020; Çam, 2021) da lise ve üniversite öğrencilerinin sorunlarına odaklandığı için araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Böylelikle araştırma kapsamında, 39 yüksek lisans ve 3 doktora tezinin betimsel içerik analizi yapılmıştır. Yüksek lisans tezi için Y kodu, doktora tezleri için D kodu kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen yüksek lisans tezleri; çalışmanın yapıldığı yıla, aynı yılda yapılan tezler ise yazarın adına göre alfabetik olarak sıralanmış ve Y1-Y39 arasında harf ve sayılarla kodlanmıştır. Doktora tezlerine de aynı yöntemle D1-D3 arasında kodlar verilmiştir. (Çalışma kapsamında analiz edilen tezler ve kodlamaları ile çalışma kapsamına alınmayan tezler Ek1’de gösterilmiştir.)

### 2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, 2018 ile 2022 yılları arasında, ilkokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını araştıran yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen literatür taraması 1 Kasım 2022-15 Aralık 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu sebeple 2022 yılı sonrasında yapılan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamına alınacak tezler için 2018 yılının kriter olarak belirlenmesinin sebebi ise çalışmanın daha güncel tezleri incelemesini sağlamak ve söz konusu sorunlara odaklanan araştırmaların özellikle 2018 yılından sonra yoğunlaşmaya başlamasıdır.

Araştırma kapsamına dahil edilen 39 yüksek lisans ve 3 doktora tezini incelemek üzere, araştırmacı tarafından çalışmanın alt amaçlarında yer alan soruları cevaplamaya yönelik olarak bir “Doküman İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde tarama sonucunda ulaşılan benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Söz konusu form; bu veri toplama araçlarına benzer şekilde, araştırma sorularına yanıt verecek 12 başlıktan oluşan bir tablo halinde oluşturulmuştur. Geliştirilen “Doküman İnceleme Formu” Tablo 1 ‘de gösterilmiştir:

**Tablo 1. Doküman İnceleme Formu**

Kodu	Yılı	Yayın Türü	Çalışma Grubu
Örneklem Seçimi ve Büyüklüğü	Yöntem ve Deseni	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analiz Tekniği
Yapıldığı Üniversite	Konuları	Sonuçları	Önerileri

Tablo 1’de görülen “Doküman İnceleme Formu” doğrultusunda araştırma kapsamına dahil edilen, Ek 1’deki 42 tezin analiz sürecine geçilmiştir.

### **2.3. Verilerin Analizi**

Çalışmaya dahil edilen tezlerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirlenen konu ile ilgili, birbiriyle ilişkisi olmayan nitel, nicel ve karma araştırmaların genel eğilimlerini tespit edip sistemli bir şekilde sunan çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Detaylı bilgiler aktarmaktan çok sistemli ve örgütlenmiş bilgiler sunan betimsel içerik analizi çalışmaları aracılığı ile benzer ve farklı yönleri bulunan pek çok araştırmacının, yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacılara yol gösterebilecek biçimde genel bir çerçeve çizmesi sağlanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çerçevede; 39 yüksek lisans ve 3 doktora tezi, konu başlıklarına verdikleri cevaplara göre frekansları ve yüzde değerleriyle birlikte tablolar aracılığıyla herhangi öznel bir düşünceye yer vermeden bulgular kısmında sunulmuştur.

Betimsel içerik analizi çalışmalarında bulgulara erişmek için betimsel istatistikler çerçevesinde hareket edilmekte ve sıklıkla frekans ve yüzde dağılımları analiz amacıyla kullanılmaktadır

(Dinçer, 2018). Dinçer (2018)'in belirttiğine göre bu yöntemin en belirgin özelliklerinden biri belirlenen bir zaman aralığında, belli bir alandaki araştırmaların sınıflandırılmasıdır. Bu kapsamda, bu çalışmada da zaman aralığı olarak 2018-2022 yılları arası; alan olarak da Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusu belirlenmiştir.

Özetlenecek olursa betimsel içerik analizi çalışmaları, önceki araştırmaların belli kriterler ile çoğunlukla yüzde ve frekans dağılımları boyutunda incelenmesidir. Daha açık bir ifadeyle; belirlenen bir çalışma alanında yapılan araştırmaların incelenerek eğilimlerinin ve ulaşılan sonuçların tanımlayıcı bir biçimde değerlendirilmesine dayanan sistemli çalışmalar betimsel içerik analizi şeklinde tanımlanır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

### 3. BULGULAR

Bu bölümde analiz sonucunda ulaşılan bulgular, herhangi bir yoruma yer verilmeden tablolar yardımıyla sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmaların Yıllara ve Yayın Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılışı Tablo 2' de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Frekans (f)	Yüzde (%)
2018	5	11,90
2019	11	26,20
2020	10	23,80
2021	11	26,20
2022	5	11,90
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde; Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen araştırmaların en çok 2019 (%26,20), 2020 (%23,8) ve 2021 (%26,20) yıllarında yapıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmaların %11,9' u 2018 ve aynı oranda çalışma da 2022 yıllarında yapılmıştır. İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılışı Tablo 3' te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılışı

Yayın Türleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans Tezi	39	92,86
Doktora Tezi	3	7,14
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde yapılan araştırmaların %93 gibi büyük bir kısmını yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. İncelenen yıllarda yapılan doktora tezlerinin oranı ise %7'de kalmıştır.

#### 3.2. Araştırmaların Yapıldığı Üniversitelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılışı Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Araştırmaların Yapıldığı Üniversiteler

Üniversiteler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hacettepe	3	7,14
Gaziantep	4	9,53
Üsküdar	2	4,76
Sakarya	2	4,76
Necmettin Erbakan	2	4,76
Hatay Mustafa Kemal	3	7,14
Ankara	2	4,76
Çukurova	3	7,14
Kilis 7 Aralık	3	7,14
Diğer	18	42,87
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde söz konusu araştırmaların %9,53 gibi önemli bir kısmının Gaziantep Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Yine Hacettepe Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde yapılan araştırmaların oranları da %7,14'tür. Tabloda da görülen %42,87 oranı ile araştırmaların yapıldığı diğer üniversiteler; Çağ Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'dir. Bu üniversitelerde birer çalışma yapılmıştır.

### 3.3. Araştırmaların Yöntem ve Desenlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılışı Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Araştırmaların Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılışı

Yöntemler	Desenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
NİTEL	Durum Çalışması	13	30,95
	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	8	19,05
	Betimsel Tarama	1	2,38
	Alan Araştırması	1	2,38
	Etnografik	1	2,38
NİCEL	Tarama	7	16,68
	Betimsel Araştırma	3	7,14
KARMA	Karma Yakınsayan Paralel	2	4,76
	Açımlayıcı Sıralı	1	2,38
	Yakınsak	1	2,38
	Diğer Karma Yöntemler	4	9,53
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Araştırmacıların çalışmalarında kullandıkları yöntem ve desenler Tablo 5'te gösterilmiştir. Araştırmacılar %57,14 oranında nitel, %23,82 oranında nicel ve %19,04 oranında karma yöntemlerle çalışmıştır. Nitel yöntemler içerisinde en fazla tercih edilen desenler ise durum çalışması (%30,95) ve olgu bilim (%19,05) olmuştur. Durum çalışması ile desenlenen bazı

araştırmalarda bu modelin iç içe geçmiş tek durum veya bütüncül tek durum gibi türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Nitel yöntemle çalışılan araştırmalarda çoğunlukla tarama deseni (%16,68) tercih edilmiştir. Tarama desenini kullanan araştırmacılar; bu modelin tanımlayıcı kesitsel, betimsel, anlık ve genel tarama gibi türlerinde çalıştıklarını belirtmiştir. Nicel yöntem içerisinde tercih edilen bir diğer desenin ise betimsel araştırma (%7,14) olduğu görülmektedir. Karma araştırmalarda nicel ve nitel boyutlar için farklı desenler kullanılmış olup, karma yakınsayan paralel deseni (%4,76) dikkat çekmektedir.

### 3.4. Araştırmaların Çalışma Gruplarının Dağılıma İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılışı Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Yapılan Araştırmaların Çalışma Grupları

Çalışma Grupları	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen	18	42,86
Öğrenci	4	9,53
Yönetici	2	4,76
Veli	2	4,76
Öğrenci & Öğretmen	3	7,14
Öğretmen & Yönetici	4	9,53
Diğer Çoklu Çalışma Grupları	9	21,42
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde yapılan araştırmalarda en yoğun olarak çalışılan grubun %42,86 oranı ile öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çok çeşitli çalışma gruplarında da öğretmenler sıklıkla yer almıştır. Araştırmaların önemli çalışma gruplarından birini de %9,53 oranı ile öğrenciler oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler de katılımcı açısından çeşitlilik gösteren araştırmaların önemli bir öznesi konumundadır. Sadece yönetici veya sadece velilerle yapılan çalışmaların oranları da %4,76'dır. Veli ve yöneticilerin karma olarak seçilen birçok çalışma grubunda da bulunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak akademisyen, şube müdürü veya STK temsilcisi gibi ilkokuldaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde birinci derecede rolü bulunmayan grupların da görüşlerine başvurulduğu görülmektedir.

### 3.5. Araştırmaların Örneklem Yöntemi ve Örneklem Büyüklüklerinin Dağılıma İlişkin Bulgular

İnceleme kapsamına alınan tezlerde kullanılan örneklem yöntemleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Seçme Yöntemleri

Örneklem Yöntemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçüt	20	47,64
Amaçlı	5	11,90
Durum	2	4,76
Maksimum Çeşitlilik	1	2,38
Uygun	2	4,76
Kolay	1	2,38
Kartopu	1	2,38
SEÇKİSİZ OLMAYAN ÖRNEKLEME YÖNTEMLERİ	Diğer Seçkisiz Yöntemler	2 4,76
SEÇKİSİZ	Basit Tesadüfi	5 11,90

ÖRNEKLEME YÖNTEMLERİ			
DİĞER ÖRNEKLEME YÖNTEMLERİ	Karma	1	2,38
	Tüm Evrene	2	4,76
	Ulaşmaya Çalışma		
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 7'ye bakıldığında örneklem seçiminde %47,64 gibi çok önemli bir oranda seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleminin kullanıldığı görülmektedir. Ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olmasına rağmen çalışmaların %11,9'unun örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı söylenmiş ancak amaçlı örneklemin hangi türünün tercih edildiği belirtilmemiştir. Örneklem seçimlerinde, durum örnekleme ve uygun örnekleme yöntemlerinin oranları ise % 4,76 olarak görülmektedir. Maksimum çeşitlilik, kartopu ve kolay örnekleme yöntemlerinin de örneklem seçiminde %2,38'lik payı bulunurken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinin toplam oranı %80,96'dır. Örneklem seçkisiz olarak seçildiği yöntemlerden sadece Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış olup bu yöntemin tercih edilme oranı %11,90 olarak görülmektedir. Karma araştırma çalışmalarının bazılarında nicel ve nitel boyutlar için seçilen farklı örnekleme yöntemlerinin oranları %2,38 iken; %4,76 oranındaki çalışmada ise araştırmacılar evrenin ulaşılabilir sayıda olmasını gerekçe göstererek örneklem seçiminde bulunmamıştır. İnceleme kapsamına alınan tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Yapılan Araştırmalarda Seçilen Örneklemelerin Büyüklükleri

Örneklem Büyüklüğü (kişi)	Frekans (f)	Yüzde (%)
20 Altı	4	9,53
20-49	15	35,72
50-99	6	14,28
100-199	3	7,14
200-299	6	14,28
300-399	3	7,14
400-499	1	2,38
500 Üstü	4	9,53
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde %35,72 oranı ile en fazla 20-49 arasında kişi ile çalışılan araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu aralıktaki örneklem büyüklüğünün genel olarak görüşme yöntemi ile veri toplamaya dayanan araştırmalarda tercih edildiği görülmüştür. 50-99 ve 200-299 aralığında kişi ile çalışılan araştırmalar da %14,28 oranları ile dikkat çekmektedir. Yine 500 kişinin üzerinde bir örneklem grubu ile çalışılan araştırmalar da %9,53 oranı ile göze çarpmaktadır. Örneklem büyük olduğu çalışmaların önemli bir kısmını anket aracılığı ile veri toplamaya dayanan araştırmalar oluşturmaktadır. Yine %9,53 oranında tercih edilen bir diğer örneklem büyüklüğü 20 kişiden daha az olan çalışma gruplarıdır.

### 3.6. Araştırmaların Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Tekniklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	16	38,10
Anket	8	19,05
Ölçek	1	2,38
Görüşme & Anket	3	7,14
Görüşme & Gözlem	2	4,76
Görüşme & Ölçek	5	11,90
Gözlem & Görüşme & Doküman İnceleme	3	7,14
Çoklu Veri Toplama Araçları	4	9,53
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 9'a göre incelenen araştırmalarda en yoğun olarak görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Görüşme yöntemiyle veri toplayan araştırmaların oranı %38,11 iken bu çalışmaların tamamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Bunun yanında çeşitli veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmaların büyük bir kısmında yine görüşme yöntemine başvurulmuştur. Tabloda anket yöntemi ile veri toplayan araştırmaların oranı %19,05 olarak görülmektedir. Aynı çalışmada hem görüşme yöntemi kullanılıp hem de anket uygulanan araştırmaların oranı ise %7,14'tür. Özellikle görüşme yönteminin yanında ölçek uygulanan çalışmalar %11,9'luk oranıyla dikkat çekmektedir. Dikkat çeken bir diğer veri toplama çeşitlemesi ise %7,14'lük oranıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin birlikte kullanıldığı çalışmalardır. Bunların yanında çalışmalarda incelenen konunun özelliğine göre odak grup, rubrik, saha notları, sesli okuma çalışmaları, video veya fotoğraf gibi çok çeşitli veri toplama araçlarının da kullanıldığı görülmüştür. Tablo 10'da ise araştırmalarda kullanılan veri analiz teknikleri görülmektedir.

**Tablo 10. Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Teknikleri**

Veri Analiz Teknikleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçerik Analizi	14	33,33
Betimsel Analiz	5	11,90
İstatistiksel Analiz (İstatistik Testleri)	5	11,90
Betimsel Analiz & İçerik Analizi	3	7,14
Betimsel Analiz & İstatistik Testleri	5	11,90
İçerik Analizi & İstatistik Testleri	6	14,30
Diğer Teknikler	4	9,53
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde araştırmalarda en fazla kullanılan veri analiz tekniği %33,34 oranı ile içerik analizidir. İçerik analizi çoğunlukla nitel araştırmalarda tercih edilmiştir. Betimsel analiz yönteminin tercih edildiği araştırmaların oranı %11,9 iken içerik analizi ve betimsel analizin birlikte kullanıldığı araştırmaların oranı ise 7,14 olarak görülmektedir. Tamamını nicel veya karma araştırmaların nicel boyutunu oluşturan verilerin analizinde %11,9 oranında çeşitli istatistik testleri kullanılmıştır. SPSS programıyla analiz edilen bu çalışmalarda ANOVA, Ki-Kare, T-Testi, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis gibi çok çeşitli testler bir arada kullanıldığı için tüm bu testlerin kullanıldığı çalışmalar İstatistik Testleri başlığı altında toplanmıştır. Birden fazla analiz yönteminin aynı anda işe koşulduğu araştırmalara bakıldığında ise %14,3 oranıyla içerik analizi ile istatistik testleri çeşitlemesini ve %11,9 oranıyla betimsel analiz ile istatistik testlerini görüyoruz. Diğer teknikler başlığıyla incelenen bölümde ise istatistik testlerine betimsel ve içerik analizi yöntemlerinin eşlik ettiği çalışmalar ve bir araştırmacının Fikir Birliğine Dayalı Araştırma

Yönteminin işlem basamaklarına uygun olarak yürüttüğünü belirttiği analiz tekniği yer almaktadır.

### 3.7. Araştırmaların Konu Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların konu alanlarına göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Yapılan Araştırmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

İncelenen Konular		Frekans (f)	Yüzde
SORUNLAR	Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Genel Sorunlar	5	11,90
	Okula Uyum ve Uyum Sorunları	7	16,68
	Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	4	9,53
	Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar	1	2,38
	Sosyokültürel Problemler	4	9,53
	Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu	2	4,76
	Mülteci Velilerle Yaşanan Sorunlar	1	2,38
AKADEMİK KONULAR	Akademik Başarı	2	4,76
	Yazma Becerileri	1	2,38
	Türkçe Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	2	4,76
	İlk Okuma Yazmada Karşılaşılan Sorunlar	1	2,38
	Konuşma ve Dinleme Becerileri	1	2,38
DİĞER KONULAR	Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algı, Tutum ve Görüşler	5	11,90
	Suriyeli Öğrencilere Yönelik Rehberlik Hizmetleri ve Rehberlik İhtiyaçları	3	7,14
	Suriyeli Öğrencilere Uygulanan Eğitim ve Eğitim İhtiyaçları	3	7,14
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de incelenen araştırmaların konularına göre nasıl bir dağılımı olduğu gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumları ve bu uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar %16,68 oranıyla üzerinde en fazla çalışılan konu olmuştur. Araştırmalarda sıklıkla irdelenen bir diğer konu ise %11,90 oranıyla Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı genel problemler olarak görülmektedir. Öğretmen, yönetici, Türk veli ve Türk öğrencilerin; Suriyeli öğrencilere yönelik algı, tutum ve görüşleri de araştırmacılar için önemli bir konu olarak dikkat çekmektedir. Eğitim sürecinin en önemli öznelerinden biri olan ve Suriyeli öğrencilerin de eğitiminden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı zorlukları ele alan çalışmalar da %9,53 oranında incelenmiştir. Aynı oranda incelenen bir diğer konu da yaşanan sosyokültürel problemler olmuştur. Suriyeli öğrencilere yönelik; uygulanan eğitim ve bu konudaki ihtiyaçlar ile sunulan rehberlik hizmetleri ve bu konudaki ihtiyaçlar da araştırmacıların dikkatini çeken konular olmuştur. İncelenen araştırmaların yedi tanesinde (toplam %16,66 oranında) ise tamamen akademik konular üzerine yoğunlaşmıştır.

### 3.8. Araştırma Sonuçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Analiz edilen çalışmalarda ulaşılan sonuçların dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Araştırmalarda Ulaşılan Sonuçlar

Sonuçlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
----------	-------------	-----------



Dilden Kaynaklı Problemler	33	78,57
Uyum Problemleri	29	69,04
Davranış Problemleri	16	38,10
Ayrımcılık ve Kabul Problemleri	12	28,57
Veli Kaynaklı Problemler	23	54,76
Psikolojik Problemler	8	19,05
Programla İlgili Problemler	7	16,66

İncelenen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde dilden kaynaklı problemlerin oldukça yoğun yaşandığı görülmektedir. Çalışma kapsamındaki tezlerin %78,57'sinde araştırmacılar dilden kaynaklanan problemleri dile getirmişlerdir. Araştırmaların %69,04'ünde ise Suriyeli öğrencilerin uyum problemleri yaşadığı belirtilmiştir. Suriyeli veliler ile yaşanan sorunlar ise %54,76 oranıyla dikkat çekmektedir. Araştırmacıların %38,10'u ise Suriyeli öğrencilerin davranış problemleri gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Suriyeli öğrencilerin; Türk öğrenci ve veliler ile öğretmenler tarafından ayrımcılık, dışlama ve kabul görmeme gibi davranışlara maruz kaldıklarını dile getiren araştırmalar ise %28,57 oranıyla tabloda yer almaktadır. Bunların dışında Suriyeli öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlara ve uygulanan eğitim programından kaynaklanan problemlere değinen araştırmalar da göze çarpmaktadır.

### 3.9. Araştırma Önerilerinin Dağılına İlişkin Bulgular

Tablo 13'te incelenen çalışmalarda getirilen önerilerin dağılışı gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Araştırmalarda Getirilen Öneriler

Öneriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe Dil Eğitimi	30	71,42
Okul Öncesi Eğitiminin Yaygınlaştırılması	5	11,90
Veli Eğitimi	19	45,23
Yönetsel Sürece İlişkin Öneriler	25	59,52
Uyum ve Destek Programları	29	69,04
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	24	57,14
Suriyelilere Karşı Farkındalık Eğitimleri	13	30,95

Suriyeli öğrencilerin yaşadığı problemlerin çözümüne yönelik olarak araştırmacılar tarafından getirilen önerilere bakıldığında ise %71,42 oranıyla Türkçe dil eğitimi verilmesi önerisinin zirvede olduğu görülmektedir. Yaşanan uyum sorunlarının çözümüne yönelik olarak ise araştırmacıların %69,04'ü Suriyeli öğrencilere uyum ve destek programları uygulanmasını önermişlerdir. Yönetsel sürece ilişkin düzenlemeler yapılmasını öneren araştırmaların oranı ise %59,52'dir. Araştırmacılar tarafından getirilen bir diğere önemli önerinin öğretmenlere yönelik (%57,14) olduğu görülmektedir. Bunların yanında velilerin de eğitimlere katılmasını öneren (%45,23) ve Suriyelilere karşı farkındalık eğitimleri düzenlenmesini öneren araştırmaların da oranları dikkat çekmektedir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye'deki ilkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları üzerine yapılmış araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; 42 tez konu alanları, çalışma teknikleri, çalışma grupları, sonuçları ve önerileri gibi değişkenleri bakımından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Çalışmada en fazla araştırmamanın 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı (11'er çalışma), bu yılları 2020 yılının takip ettiği (10) görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı yıllar ise 2018 ve 2022 (5'er çalışma) olduğu görülmektedir. 2018 yılında yapılan çalışmaların sayısının düşük olması; 2017 yılından itibaren GEM'lerin kapatılmaya başlanması ile Suriyeli öğrencilerin bu merkezlerden devlet okullarına nakledilmesi ve sorunların bu yıllarda yoğun olarak yaşanmaya başlanmasına bağlanabilir. Bunun yanında çalışma kapsamında incelenen tezlerin 39'u yüksek lisans, 3'ü ise doktora tezidir. Doktora tezlerinin sayısının oldukça düşük olması bu konudaki ihtiyacı göstermektedir.

İncelenen tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında ilk sırada 4 çalışmanın yapıldığı Gaziantep Üniversitesi gelmektedir. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde ise 3'er çalışma yapılmıştır. Söz konusu üniversitelerde yapılan araştırmaların sayılarının diğer üniversitelere göre yüksek olması, üniversitelerin bulunduğu kentlerde Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak eğitim görmesinden kaynaklanmaktadır.

Suriye savaşı sonrasında ülkemize göçen kitlelerin büyük bir bölümünü oluşturan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması elzemdir. Bu sebeple geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarının detaylı bir biçimde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumu detaylı olarak araştırabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin daha uygun olduğu söylenebilir. Nitekim nitel araştırma yöntemi; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi nitel yöntemlere dayalı veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, toplumsal veya beşeri bir olay ve bu olaya karşı bireylerin algılarını, olayın vuku bulduğu ortamda derinlemesine incelemeye dayanan bir yöntemdir (Yüce, 2018). Betimsel içerik analizi kapsamında tezlerin incelendiği bu çalışmada da araştırmacılar en fazla (%57,13) nitel çalışma yöntemlerini kullanmışlardır.

Nitel araştırma yöntemi içerisinde ise en fazla kullanılan desenler; Durum Çalışması (%30,94) ve Olgu Bilim (%19,05) desenleri olmuştur. Durum çalışmaları, güncel olayları hayatın gerçekleri içinde inceleyen, az sayıda bireyin katılımıyla uygulanabilen, zengin veri kaynaklarının ve delillerin yer aldığı durumlarda tercih edilen bir desendir. Bu bakımdan, durum çalışması deseninin eğitim kurumlarımızdaki en güncel sorunlardan biri olan Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları konusunu incelemeye oldukça uygun olduğu ve bu yüzden yüksek oranda tercih edildiği söylenebilir. Olgu bilim (Fenomenoloji) deseni, esas olarak kişilerin şahsi tecrübeleri üzerine yoğunlaşan, yaşanan olaylara karşı kişilerin bakış açılarını ve yükledikleri anlamları inceleyen bir desendir (Yılmaz, 2019). Mülteci öğrenciler ve velileri, öğretmenler ve yöneticiler, Türk öğrenciler ve velileri gibi araştırma konusu olan eğitim sorunlarıyla ilgili tecrübeleri bulunan paydaşların, yaşamış oldukları deneyimleri üzerine yoğunlaşarak, bu sorunları değerlendirmeye odaklanması bakımından olgu bilim deseni bu araştırma konusu için oldukça uygun bir araştırma deseni olarak görülmektedir. İçerik analizi kapsamında incelenen araştırmaların %23,82'sinde ise tarama (%16,68) ve betimsel araştırma (%7,14) gibi nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Olay ve olguları derinlemesine inceleyen nitel araştırma yöntemlerinin yanında sayısal veriler ışığında olayları anlamlandırmaya ve aralarındaki ilişkileri açıklamaya çalışan nicel araştırma yöntemleri de bu bakımdan önemlidir. Bunların yanında Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen araştırmaların bir kısmında (%19,05) da hem nicel hem de nitel tekniklerin işe koşulduğu karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Olay ve olguların çok boyutlu bir şekilde incelendiği karma araştırma yöntemleri de araştırmalara farklı yönlerden yaklaşmayı sağlaması, zenginlik ve çeşitlilik katması bakımından önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmaların %42,86 gibi önemli bir kısmında öğretmenler ile çalışılmıştır. Bunun yanında birden fazla grupla yapılan araştırmalarda da çalışma grupları arasında öğretmenlerin de yer aldığı görülmüştür. Özellikle görüşme yöntemiyle yapılan araştırmaların çok büyük bir kısmında öğretmenlerle çalışıldığı dikkat çekmiştir. Öğretmenlerle çalışmanın tercih edilmesinin, öğretmenlerin araştırmanın amacını oluşturan Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını birinci derecede gözlemesi ve bu sorunlardan en fazla etkilenen gruplardan biri olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tek grupla çalışılan diğer araştırmalara bakıldığında ise %9,53 oranında öğrencilerin, %4,76 oranında yöneticilerin ve aynı oranda da velilerin tercih edildiği görülmüştür. Diğer araştırmalarda ise birden fazla grupla çalışılmıştır. Sorunların farklı kesimlerin bakış açısıyla ortaya konulması ve bu kesimlerin ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla çoklu çalışma gruplarıyla yapılan bu araştırmalar da önemli ve gerekli görülmektedir. Sınırlı sayıda araştırmada ise STK temsilcisi, akademisyen ve şube müdürü gibi farklı kesimlerin görüşlerine de başvurulmuş olması araştırmalara zenginlik katmıştır.

Araştırmaların %80,96 gibi büyük bir kısmında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaların amacına hizmet edecek ve ulaşmakta güçlük yaşanmayacak kişilerle çalışmayı sağladığı için seçkisiz olmayan yöntemlerin yoğun olarak kullanıldığı söylenebilir. Seçkisiz olmayan yöntemlerin dağılımlarına bakıldığında ise ölçüt örneklemenin %47,64 gibi çok yüksek bir oranda tercih edildiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların yarısına yakınında ölçüt örnekleme yönteminin kullanılma sebebi, çalışma gruplarının araştırma sorularına cevap verebilecek bireylerden oluşmasını sağlamaya çalışmaktır. Dikkat çeken bir diğer örneklem seçme şekli amaçlı örneklemedir. Araştırmaların %11,90'ında tercih edilen amaçlı örneklemenin, araştırmanın amacına göre zengin veri kaynaklarına ve araştırmacının işini kolaylaştıracak katılımcılara ulaşmada uygun bir örnekleme yöntemi olduğu söylenebilir. Araştırmalarda kullanılan diğer seçkisiz olmayan örneklem seçme yöntemleri ise durum (%4,76), uygun (%4,76), maksimum çeşitlilik (%2,38), kolay (%2,38) ve kartopu (%2,38) örnekleme yöntemleridir. Araştırmaların %4,76'sında ise birden fazla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi bir arada kullanılmıştır. Çok çeşitli örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının, araştırmaların katılımcılar bakımından zenginleşmesini sağladığı söylenebilir. İncelenen araştırmaların %11,90'ında ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılara ulaşmada yaşanabilecek güçlükler sebebiyle bu yöntemin çok yoğun tercih edilmediği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin %7,14'lük kısmında ise karma ve tüm evreni örneklem olarak alma gibi diğer örnekleme türleri tercih edilmiştir.

Örneklem büyüklüğü bakımından incelenen çalışmaların %35,72'si 20-49 arasında katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aralıktaki çalışmaların büyük bir kısmında katılımcılardan görüşme tekniğiyle veri toplandığı görülmüştür. Araştırmaların %14,28'lik kısmında 50-99 arasında, yine aynı oranda 200-299 arasında katılımcıyla çalışılmıştır. Katılımcı sayısı 20'den az ve 500'den fazla olan çalışmaların oranı %9,53 iken; 100-199 ile 300-399 aralıklarındaki çalışmaların oranları ise %7,14 olmuştur. Katılımcı sayısı 400-499 arasında olan çalışmaların oranı ise %2,38'de kalmıştır. Analiz sonucunda katılımcı sayısı 100'den az olan çalışmaların bir tanesi dışında tamamında nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Katılımcı sayısı yüksek olan çalışmalarda ise verilerin yoğun olarak anket veya çeşitli ölçeklerle toplandığı tespit edilmiştir.

Yaşanan sorunları bizzat sorunu yaşayan veya bu sorunlardan doğrudan etkilenen bireylerle etkileşime girerek belirlemeye yardımcı olan görüşme yöntemi bu konuda gerçekçi ve

derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan en uygun tekniklerden birisidir. Yapılan tez incelemesinde ulaşılan bilgilere göre en fazla tercih edilen veri toplama aracı %38,10 oranında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme tekniğinden sonra tercih edilen bir diğer önemli veri toplama aracı araştırmaların %19,05'inde kullanılan anketler olmuştur. Bir diğer önemli veri toplama aracı olan ölçek ise araştırmaların %2,38'inde tek araç olarak, %11,90'ında ise görüşme ile birlikte kullanılmıştır. Araştırmacıların triangülasyon (üçgenleme) olarak tabir ettikleri gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin birlikte kullanıldığı araştırmaların oranı ise %7,14'tür. Diğer araştırmalarda ise söz konusu veri toplama araçları bir arada kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırma bulgularını derinlemesine çözümleyerek, oluşturulan temalar çerçevesinde okuyuculara anlaşılması kolay bilgiler sunmayı hedefleyen içerik analizi yönteminin Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları gibi sosyal ve güncel bir konuyu inceleyen çalışmalar için uygun olduğu söylenebilir. Araştırma tezleri, veri analiz teknikleri bakımından karşılaştırıldığında en fazla kullanılan analiz tekniğinin %33,33 oranında içerik analizi olduğu görülmektedir. Araştırmalarda tercih edilen bir diğer veri analiz tekniği, betimsel analizdir (%11,90). Araştırmalarda yoğun olarak kullanılan bir diğer yöntem ise istatistik testleridir. İstatistik testleri nicel araştırmalarda %11,90 oranında tek analiz yöntemi olarak tercih edilirken; bazı nicel ve karma araştırmalarda ise içerik analizi ile birlikte (%14,30) ve betimsel analiz ile birlikte (%11,90) kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda ise söz konusu veri analiz teknikleri çeşitli şekillerde bir arada kullanılmıştır.

Tezler yoğunlaştığı konular bakımından incelendiğinde en fazla Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu temada Suriyeli öğrencilerin okula uyum durumları ve yaşadıkları uyum sorunları (%16,68) en fazla irdelenen konu olmuştur. Dile getirilen bir diğer konu, süreçte yaşanan genel sorunlar (%11,90) ile ilgilidir. Araştırmaların %9,53'ünde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerinde durulurken, aynı orandaki çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin sosyokültürel problemleri incelenmiştir. Araştırmalarda sorunlar teması kapsamında üzerinde durulan diğer konular; eğitim sistemine entegrasyon sorunu (%4,76), yöneticilerin karşılaştığı sorunlar (%2,38) ve mülteci velilerle yaşanan sorunlar (%2,38) olmuştur. Araştırmalarda ele alınan bir diğer konu akademik konulardır. İncelenen tezlerin %16,66'sında üzerinde durulan akademik konular kapsamında; Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar (%4,76), akademik başarı (%4,76), yazma becerileri (%2,38), konuşma ve dinleme becerileri (%2,38) ve ilk okuma yazmada yaşanan sorunlar (%2,38) üzerinde durulmuştur. Araştırma tezlerinin %11,90'ında Suriyeli öğrencilere yönelik algı, tutum ve görüşler konusu incelenirken, %7,14'ünde Suriyeli öğrencilere uygulanan eğitim ve eğitim ihtiyaçları konusu yine aynı oranda da Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri ve rehberlik ihtiyaçları ele alınmıştır.

İçerik analizi yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında araştırmaların %78,57'sinde Suriyeli öğrencilerin dilden kaynaklı problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dilden kaynaklanan problemler bazında iletişim problemleri, öğretmenin anlattıklarını ve yönergeleri anlayamama, akademik başarısızlık, kendini ifade edememe, Türk akranları ile iletişim kuramamaktan kaynaklanan yalnızlık ve soyutlanma duygusu ve veliler ile anlaşamama gibi problemler dile getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrenciler yoğun olarak uyum problemleri (%69,04) yaşamaktadır. Uyum problemleri bazında ülkenin kültürüne, değerlerine ve yaşam

tarzına, eğitim sistemi ve programına, topluma, okul kültürüne, sınıf ortamına, okul ve sınıf kurallarına, arkadaş ortamına uyum sağlamada yaşanan sıkıntılara dikkat çekilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan bir diğer önemli sorun araştırmaların %54,76'sında dile getirilen veli kaynaklı problemlerdir. Veli kaynaklı problemlerin çok büyük bir kısmı Suriyeli velilerden kaynaklanan problemler iken bir kısmı da Türk velilerden kaynaklanan problemlerdir. Türk velilerin, çocuklarının Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarını istememeleri ve bu durumu öğretmen, yönetici veya ilgili kurumlara ilettikleri şikayetler veya Suriyeli öğrenci ve velilere gösterdikleri tavırlar ile dile getirmeleri çeşitli sıkıntılar doğurmaktadır. Suriyeli velilerden kaynaklanan problemler bazında ise velilerin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olması, sosyoekonomik durumlarının zayıf olması, göçün getirdiği zor yaşam şartlarından dolayı önceliği hayati ihtiyaçlarını karşılamaya vermeleri ve eğitimi ikinci planda görmeleri, okula giden çocuk sayıları fazla olan ailelerde öğrenci başına ayırabilecekleri eğitim masraflarının oldukça düşük olması gibi problemler dile getirilmiştir. İncelenen tezlerin %38,09'unda Suriyeli öğrencilerin davranış problemleri gösterdiği belirtilmiştir. Davranış problemleri başlığı altında başta şiddet olmak üzere, akran zorbalığı, zararlı alışkanlıklar, küfür, şiddet içeren oyunlar, yalan söyleme, iftira atma ve yaş grubu için anormal kabul edilebilecek hareketler gibi problemler yaşandığı belirtilmiştir. Karşılaşılan bir diğer sorun araştırmaların %28,57'sinde dile getirilen ayrımcılık, dışlama ve kabul problemleridir. Türk öğrenci, öğretmen ve yöneticileri tarafından Suriyeli öğrencilere karşı gösterilen bu tür istenmeyen davranışlar, savaşın getirdiği sıkıntıları yoğun olarak yaşayan bu çocukların içine kapanmasına, yalnızlaşmasına, kendini toplumdan soyutlamasına ve sorunlarının katlanarak artmasına yol açmaktadır. Savaşın etkilerine maruz kalan Suriyeli öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar da incelenen araştırmaların %19,05'inde dile getirilmiştir. Araştırmaların %16,66'sında ise Türk öğrencilere uygulanan eğitim programı ve müfredatın aynı şekilde Suriyeli öğrencilere de uygulanmasının yarattığı problemlerden söz edilmiştir.

İçerik analizi kapsamında incelenen tezlerde sorunlara getirilen önerilere bakıldığında en fazla (%71,42) Suriyeli öğrencilere Türkçe dil eğitimi verilmesi önerisinin getirildiği görülmektedir. Türk eğitim sistemi içerisinde, Türk öğretmen ve öğrencilerle Türkçe olarak eğitim alan öğrencilerin bu dili öğrenmesi kaçınılmazdır. Sorunlara getirilen bir diğer önemli öneri Suriyeli öğrencilere yönelik uyum ve destek programları düzenlenmesidir (%69,04). Ciddi uyum ve davranış problemleri ile psikolojik sorunlar yaşayan Suriyeli çocukların bu sorunlarını aşabilmesi için bu tür programlar oldukça gereklidir. Araştırmacıların %59,52'si ise Suriyeli öğrencilere özgün müfredat ve eğitim programları düzenlenmesinden, okul ve sınıflara dengeli dağıtılmasına kadar çeşitli konularda düzenlemeleri gerektiren yönetsel sürece ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bir diğer öneri ise araştırmaların %57,14'ünde dile getirilen öğretmenlere yönelik önerilerdir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere destek olması, diğer öğrencilerin bakış açılarını olumlu yönde değiştirecek rol model olması, dersi işlerken Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin de anlamalarını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanması gibi öneriler getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan ciddi sorunlardan birini oluşturan veli kaynaklı sorunlara yönelik olarak velilere de çeşitli konularda eğitim verilmesi (%45,23) önerisi getirilmiştir. Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı tutumlara, ayrımcılığa, sosyal dışlamalara engel olabilmek amacıyla farkındalık eğitimleri verilmesi (%30,95) de araştırmacıların önerilerindedir. Son olarak özellikle dil eğitimlerine daha erken yaşta başlanması amacıyla Suriyeli öğrenciler arasında okul öncesi eğitimini yaygınlaştırmak (%11,90) da araştırmalarda yer bulan bir diğer öneridir.

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlara dayanarak araştırmacı tarafından şu öneriler getirilebilir:

- Ülkemizin özellikle bazı bölgelerindeki eğitim kurumlarında en sık karşılaşılan sorunlardan birini oluşturan Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları konusunda daha fazla akademik çalışma yapılması, özellikle de doktora tezlerinde bu konu üzerine daha fazla yoğunlaşılması önerilebilir.
- Hem bu çalışmada hem de ulaşılan diğer içerik analizi çalışmalarında en fazla öğretmenlerle çalışıldığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını irdeleyen çalışmalarda, Arapça tercümanlar veya oluşturulacak Arapça ölçek, anket gibi veri toplama araçları ile Suriyeli öğrenciler üzerinde çalışmaların yoğunlaştırılması önerilebilir.
- Türk eğitim kurumlarında okuyan Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle aynı müfredata tabi tutulmaktadır. Suriyeli öğrencilere özgü bir müfredatın eksikliği hissedilmektedir. Bu ihtiyaca yönelik; Suriyeli öğrencilere nasıl bir müfredat ve bu müfredat dahilinde nasıl bir eğitim uygulanabileceği konusunda eğitimcilerin görüşlerini almaya dayanan çalışmalar yapılabilir.
- Tez incelemesi sonucunda Suriyeli öğrencilerin en fazla dil kaynaklı problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Bu problemin çözümüne yönelik Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri amacıyla mümkün oldukça okula başlamadan önceki yaşlarda çocukların hem eğlenmesini hem de dil öğrenmesini sağlayacak yerel tabanlı faaliyetler düzenlenebilir.
- Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine, okul ve sınıf ortamına uyum sağlamasında öğretmenlerin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bu yüzden özellikle sınıf öğretmenlerini bu konuda bilinçlendirmek adına uygulamaya dönük faaliyetler düzenlenebilir.
- Bu çalışma sadece ilkökul veya ilkökul ile birlikte ortaokul kademesinin de dahil edildiği araştırmaları kapsamaktadır. Benzer çalışmaların lise ve üniversitede okuyan Suriyeli öğrencilere yönelik olarak da yapılması önerilebilir.
- Araştırmaların Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerdeki üniversitelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Diğer üniversitelerde de benzer çalışmaların ihtiyaca yönelik olarak diğer yabancı uyruklu öğrenciler özelinde de yapılması önerilebilir.

## 5. KAYNAKÇA

Çakı, A. (2018). *Geçmişten bugüne Türkiye'nin göç politikası ve Suriyeli göçmenler bağlamında göç yönetişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.

Çam, Y. (2002). Kafkasya'dan Türkiye'ye göçler ve Kocaeli yöresine iskânlar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 265-282.

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Emin, M.N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SET Vakfı İktisadi İşletmesi.

Işık, Ş. ve Kaynak, Ü. (2020). Geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının metaforla incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 18(2), 624-649.

İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Karasu, M.A. (2017). Göç ve uyum sorunu. A. Yatkın (Ed.), *Uluslar arası 11. kamu yönetimi sempozyumu bildiri kitabı: Uluslar arası göç ve mülteci sorununun çözümünde kamu yönetiminin rolü*. (s. 631-649). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

Yapıcı, S. (2019). *Suriyeli öğretmen ve veli görüşlerine göre geçici eğitim merkezlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü geçici eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim hakkındaki öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EK 1

**Tablo 14.** *Betimsel İçerik Analizi Yapılan Tezler*

<b>Çalışma Kodu</b>	<b>Yazar</b>	<b>Yıl</b>	<b>Çalışma İsmi</b>
Y1	Erdi Yüce	2018	Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları
Y2	Gözde Cin	2018	Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana İli Örneği
Y3	Özgür Çakmak	2018	Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği)
Y4	Servet Bozkurt	2018	Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Algıları : Gaziantep Örneği
Y5	Yunus Akdeniz	2018	Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyum Sorunları: Şanlıurfa İli Örneği
Y6	Ahmet Uyanık	2019	Mülteci Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullardaki Rehberlik İhtiyaçlarının Rehber Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi
Y7	Aysun Yılmaz	2019	Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Geçici Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Eğitim Hakkındaki Öğretmen Görüşleri
Y8	Derya Aktürk Çopur	2019	Mülteci Öğrencilerin Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Y9	Ebru Özgün	2019	İlkokul Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarı ve Okul Ortamı Uyumuna İlişkin Gözlemlerinin İncelenmesi
Y10	Halil İçöz	2019	İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar
Y11	Rana Anis	2019	Devlet İlkokullarında Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi
Y12	Saadettin Güzel	2019	Türkiye’de Öğrenim Gören Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Uyum Problemlerinin İncelenmesi
D1	Serdar Aykut	2019	Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal



## Kuyucu

Hizmeti Önerisi			
Y13	Sümeyye Gültutan	2019	Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Y14	Yıldız Ay Yılmaz	2019	Okullarda Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri
Y15	Yusuf Aydoğdu	2019	Türkiye’de Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Sosyokültürel Problemlerine Yönelik Bir Araştırma
Y16	Hilal Gökmen	2020	Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği)
Y17	İbrahim Kaya	2020	Sınıfında Suriyeli Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi
Y18	Merve Uyduran	2020	Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrencilerin Okullarda Sosyalleşme Sürecindeki Uyum Problemleri ve Çözüm Önerileri
Y19	Muhammed Hakkı Aydoğan	2020	Türk Ebeveynlerin Suriyeli Öğrencilere Bakış Açısı
Y20	Münübe Yılmaz	2020	Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okul Ortamına Uyumu
Y21	Reham Alhussien	2020	İlkokul Dördüncü Sınıftaki Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar
Y22	Sadık Uygun	2020	Ana Dili Türkçe Olmayan Suriyeli Göçmen Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri
Y23	Samed Şeker	2020	Mülteci Öğrencilerin Karşılaştığı Eğitim Sorunları: Yozgat İli Örneği
Y24	Serhat Gülceğül	2020	Sınıfında Mülteci Öğrenci Olan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Problemlerin İncelenmesi
Y25	Umut Çelik	2020	Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaklaşımları
Y26	Ahmet Ağdalyan	2021	Kilis İlinde Öğrenim Gören İlköğretim Çağındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimde Yaşadıkları Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri (Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Yapılan Bir İnceleme)
D2	Dilruba Akkaya	2021	Göçmen Öğrencilerin Eğitim Gereksinimlerinin Paydaş Görüşler Doğrultusunda Belirlenmesi
Y27	Durmuş Ziya Görür	2021	Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Derslerini Yürüten Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecindeki Deneyimleri
Y28	Esra Sevinç	2021	Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mülteci Veliler ile Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD) 7(1), 43-65(2025)**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education (JMRFE) 7(1), 43-65(2025)**

Y29	Fadı Abdulhay	2021	İlkokula Devam Eden Suriyeli Öğrencilerin Saldırganlık Davranış Düzeyleri ve Nedenlerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi
Y30	Ferah Özden	2021	Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Gerçekleştirilen Eğitsel Etkinliklerin İncelenmesi
Y31	Hanen Elsiyeyden	2021	Veli Görüşlerine Göre İlkokula Giden Suriyeli Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği)
Y32	Hilal Çakmak	2021	Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler
Y33	Nur Banu Maltaş	2021	Sınıfında Suriyeli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Mersin İli Örneği)
Y34	Şeyda Gül Soybakış	2021	Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi
Y35	Taner Özçellik	2021	Zorunlu Göç Kapsamında Hatay'da Bulunan Suriyeli Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretimi, Toplumsal Uyum ve Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerinden Hareketle İncelenmesi
Y36	Fahriye Özmen	2022	Düzensiz Göç ile Türkiye'ye Gelen Suriyeli Öğrencilerin Toplumla Uyumlu Kimlik Gelişimlerinin Sağlanmasına İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Y37	İhsan Yaşar	2022	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okullarda Suriyeli Öğrencilere Yönelik Gerçekleştirilen Rehberlik Faaliyetleri
D3	Mehmet Arif Bozan	2022	Uyum Sınıflarındaki Göçmen Öğrencilerin Türkçe'deki Sesletim Sorunlarının Giderilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi
Y38	Özgür Karasu	2022	Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum: Sultangazi Örneği
Y39	Veysel Kara	2022	Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

**Tablo 15. Araştırma Kapsamına Alınmayan Tezler**

Yazar	Yıl	Çalışma İsmi
Münevver Deren Aytakin	2019	İmam-hatip liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum ve dil sorunları
Arif Uysal	2019	Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması
Yasin Çam	2021	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin yaşadığı ekonomik ve sosyal sorunlar üzerine bir araştırma
Resul Korkmaz	2020	Devlet okullarında öğrenim gören suriyeli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi

---

Aylin Süer	2022	The challenges of Syrian students in education system in Ankara from the perspectives of teachers
Hatice Kübra Çelik	2020	Do teachers' subjective beliefs affect Syrian students' educational outcomes in Turkey

---

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Migration, defined as people leaving their places of residence individually or collectively for various reasons and in various ways, and going to other places for residence purposes, is an event that affects people and society in many ways. It is seen that the effects of people migrating to different countries in large numbers are experienced much more sharply. One of these effects, the education dimension, is one of the areas where the biggest problems are experienced. Immigration affects immigrant children who have to continue their educational life in a place and system they are unfamiliar with, which they had to abandon in their country, local students who share the same classes with these children, teachers who have to educate immigrant children without knowing their language, and school administrators who manage student groups with different cultures. It affects in many ways.

The Republic of Turkey, which has accepted immigrants of various sizes to its territory since its establishment, lastly opened its doors to Syrian people who took refuge in neighboring countries as a result of the civil war in neighboring Syria in 2011 and later. The fact that nearly half of Syrian immigrants are children increases the educational needs in the country and has also led to new problems in Turkish educational institutions. Syrian children who cannot fully benefit from their right to education because they do not speak Turkish and are unfamiliar with the Turkish education system, teachers who do not have the experience and necessary competence in educating these children, and those who manage educational institutions that have a multinational structure with the inclusion of people who speak different languages and have different cultures. Managers have faced huge problems. As the problems increased, various scientific studies began to be conducted on this subject.

This article focuses on theses on the educational problems of Syrian students. In this study, which was conducted to determine the trend of theses on the educational problems of Syrian students and to assist future scientific studies on this subject, theses prepared between 2018 and 2022 were examined. The reason why the research takes into account the theses written in 2018 and subsequent years is to focus on more recent studies and the problems experienced by Syrian students in the Turkish education system have intensified in these years. In this context, the Google Scholar search engine and the Council of Higher Education Thesis Center YÖKTEZ system were searched with the word groups "refugee students in primary school", "educational problems of Syrian students", "foreign students", "temporary protection" and 39 master's degrees that would serve the purpose of the research and meet the necessary criteria were searched. And 3 doctoral theses were included in the scope of examination. Master's and doctoral theses included in the study were listed alphabetically and coded according to the year in which the study was conducted, and theses written in the same year were listed alphabetically and coded according to the name of the author. The data collected by the document review method was categorized with the help of the review form developed by the researcher, analyzed using the descriptive content analysis method and presented in the findings section.

It was determined that the theses studied were completed most in 2019 and 2021, and least in 2018 and 2022. The fact that less work was done in 2018 can be attributed to the fact that some Syrian students were educated in temporary education centers in the years before this date. It can be said that the problems experienced with the registration of all Syrian students to public schools in 2018 and, accordingly, the studies carried out on this issue began to increase. The fact that only 3 of the 42 theses examined were doctoral theses showed the need for doctoral theses on this subject. It was concluded that qualitative research methods were mostly used in the analyzed theses. The qualitative research method, based on techniques such as observation, interview and document review, was evaluated as the most appropriate method to investigate the educational problems of Syrian students and their adaptation to school. Among the qualitative research methods, case study and phenomenological designs were the most used patterns in the studies examined. It can be said that case studies that examine current events within the realities of life and phenomenological designs based on people's personal experiences are quite suitable techniques to investigate the problems of Syrian students in Turkish schools.

In most of the research conducted, teachers were worked with to answer the questions asked. The fact that they are one of the groups most affected by the problems in question and the primary observers of these problems makes the choice to work more with teachers meaningful. In nearly half of the studies, researchers used the criterion sampling method. It can be said that the criterion sampling method is appropriate to ensure that the study groups are selected from people who can answer the research questions. In the studies examined, interview technique was mostly used to collect data. It can be said that the interview technique, which helps to determine the problems experienced by interacting with individuals who personally experience the problems and are directly affected by these problems, is the most appropriate technique to obtain realistic and in-depth information. It was determined that in the theses examined, the data were mostly analyzed with the content analysis method. It can be said that this method is effective in that it aims to provide easily understandable information to the reader by analyzing the findings in depth.

When the results of the analyzed studies are examined, it is stated that Syrian students mostly experience language problems and adaptation problems in Turkish schools. These problems need to be resolved so that these children can fully benefit from their right to education. Researchers have made suggestions to solve these problems, such as providing language education to Syrian students, organizing adaptation and belonging programs, and supporting teachers in this regard. Various suggestions were made by the researcher regarding these results, such as conducting studies to obtain the opinions of educators on the educational curriculum to be applied to Syrian students, conducting similar studies for other levels of education, and starting language education of Syrian students before school.



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Okul Yöneticilerinin Psikolojik Olgunluklarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri**

**Büşra ALPER DUMAN<sup>1</sup>, Habib ÖZKAN<sup>2</sup> \*\***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 19.10.2024	<p>Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının öğretmenler üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmada psikolojik olgunluk kavramının aşamaları olan özerklik, esneklik, öz farkındalık ve ego dayanıklılığı becerileri açıklanarak yöneticilerin bu becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli branşlardan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenler ile psikolojik olgunluğun aşamalarına yönelik hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarından ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda; okul yöneticilerinin ego dayanıklılığının öğretmenlerin güven duygusunu artırdığı ve olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağladığı, öz farkındalığa sahip olmasının ise sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin özerk davranışlarının öğretmenlerin güven duygusunu artırdığı ve işleyişte sürekliliği sağladığı anlaşılmıştır. Esnek bir yapıya sahip okul yöneticilerinin ise öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmesini sağladığı, üretkenliklerine ve kendilerini ifade etme becerilerine katkı sunduğu, olumlu bir okul iklimi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Her bir boyut farklı etkilere sahip olmakla beraber, yöneticilerin psikolojik olgunlukları öğretmenleri genel olarak olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda; okul yöneticileri seçilirken yönetici fonksiyonlarına ek olarak psikolojik olgunlukları da önemsenerek psikolojik olgunluğa sahip kişilerin okul yöneticisi olarak atanması sağlanabilir. Halihazırda görevini sürdüren okul yöneticilerine ise psikolojik olgunluğun aşamalarına (ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık, esneklik) yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Psikolojik Olgunluk, Okul Yöneticileri, Öğretmenler</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 23.01.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 29.01.2025	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	

**Examining the Effects of Psychological Maturity of School Administrators on Teachers**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 19.10.2024	<p>The aim of this study is to determine the effects of psychological maturity of school administrators on teachers as found in surveys of teachers. The study explained the skills of autonomy, flexibility, self-awareness and ego resilience, which are the stages of the concept of psychological maturity, and examined the effects of these skills of school administrators on teachers. The study group of the research consists of 12 teachers from different areas. Semi-structured interviews consisting of open-ended questions were conducted with teachers as part of the research. The data obtained from the interview questionnaires was subjected to content analysis. At the end of the study, it was found that the ego resilience of school leaders strengthens teachers' self-confidence and contributes to the creation of a positive school climate and that</p>
<i>Revised:</i> 23.01.2024	
<i>Accepted:</i> 29.01.2025	

\*\* Bu çalışma EDUCONGRESS 2024 Kongresinde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, [busralpeer@gmail.com](mailto:busralpeer@gmail.com), ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-6745-7812>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, [ozgan@gantep.edu.tr](mailto:ozgan@gantep.edu.tr), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0167-7342>

Published:  
31.01.2025

self-confidence enables the development of healthy relationships. In addition, the autonomous behavior of school administrators was found to increase teacher confidence and provide continuity in operations. School administrators with a flexible structure were found to make teachers feel more comfortable, contribute to a positive school climate, and promote teacher productivity and expression. The psychological maturity of administrators generally has a positive effect on teachers. In this context: In the selection of school administrators, their psychological maturity should be taken into account as well as their administrative functions, and persons with psychological maturity should be appointed as school administrators. Training on the levels of psychological maturity can be offered to already appointed school administrators.

**Keywords:** Psychological Maturity, School Administrators, Teachers

## 1. GİRİŞ

Olgunluk kavramı birçok farklı tanıma sahip olmakla beraber Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından bireylerin hoşgörü, bilgi ve görgü açısından gerektiği kadar gelişim göstermiş olmaları, kâmillik ve tamlık olarak tanımlanmaktadır. Önceleri yalnızca meyveler için kullanılan bu sözcük dil devriminden sonra insanlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde olgun insanlar; davranışları ölçülü olan, nerede nasıl davranacağını bilen, ağırbaşlı, tecrübe sahibi ve görgülü kişiler şeklinde nitelendirilmektedir. Psikolojik olgunluk kavramı ise net bir tanıma sahip olmamakla birlikte çok boyutlu bir kavram olarak ele alınabilir. Psikolojik olgunluk kavramı; kim olduğunun, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, benmerkezci düşünceden uzak, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini önemseyen bir yapıya sahip olmayı kapsar (Güneş, 2024).

Hersey ve Blanchard (1969)'a göre ise psikolojik olgunluk; kişinin sorumluluk alma kapasitesi, arzusu ve başarılı olma isteğinin birleşimiyle karakterize bir kavramdır. Eryılmaz ve Uzun (2024) tarafından geliştirilen Psikolojik Olgunluk Ölçeğinde, psikolojik olgunluk 4 aşamadan oluşan bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu aşamalar; ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık ve esneklik olarak belirlenmiş olup bir piramit şeklinde görselleştirildiğinde temele ego dayanıklılığı yerleştirilerek özerklik, öz farkındalık ve esneklik şeklinde sıralandırılmıştır. Bu kapsamda psikolojik olgunluk ölçeğinin aşamalarında yer alan kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

**Ego dayanıklılığı:** Ego dayanıklılığı bireyin zorlayıcı olay ve durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmesi ve bu tür durumlara uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanır (Çetinkaya ve Özyürek, 2021). Aynı zamanda ruhsal ve psikolojik açıdan sağlıklı olmakla ilişkilendirilmekte ve kaynaklarda psikolojik sağlık kavramı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca literatürde yılmazlık (Çelik, 2013) ve ego sağlamlığı (Önder ve Gülay Ogelman, 2011) kavramlarıyla da ifade edilebilmektedir.

**Özerklik:** Özerklik kavramı Hmel ve Pincus (2002), Steinberg (2007), Noom (1999), Piaget (1976), van Petegem (2012) gibi birçok araştırmacı tarafından farklı alt başlıklarla açıklanmaya çalışılan bir kavram olmakla beraber tek bir tanımı yoktur. Tüm bu araştırmacıların tanımlamaları incelendiğinde özerklik kavramı, bireylerin veya grupların dışsal bir otoriteye bağlı olmadan kendi kararlarını alabilme ve kendi eylemlerini yönetebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Morsünbül, 2012).

**Öz farkındalık:** Öz farkındalık kavramı; bireyin kendi zihinsel yapılanmasının farkında olması, buna uygun planlamalar yapabilmesi ve yapılan etkinliğin sonuçlarını değerlendirebilmesi

şeklinde tanımlanabilir (Kaya, 2019). Ayrıca Neff (2003)'e göre bu kavram kişinin zorlu yaşam tecrübelerinin ardından kendisine öz şefkat gösterebilmesi ve kendisini anlayabilmesini kapsar.

**Esneklik:** Alan yazın incelendiğinde esneklik kavramı bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik olmak üzere ikiye ayrılır. Kabul ve adanmışlık terapisinin psikoloji alanına katkıda bulunduğu özgün kavramlardan biri olan psikolojik esneklik kavramı; değerler, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, kabul, anda olma ve değerler doğrultusunda yaşama olmak üzere 6 temel unsur üzerine kurulmuştur (Hayes ve ark. 2010). Psikolojik esneklik kavramı aynı zamanda kabul ve adanmışlık terapisinin temel amacını yansıtmaktadır. Kabul ve adanmışlık terapisinde duyguları, düşünceleri ve geçmişte yaşananları değiştirmeye çalışmak yerine kabul etme, şu anın farkında olma ve değerlere göre davranışlar sergilenmesini içeren psikolojik esnekliği artırmak hedeflenmektedir (Hayes ve Lillis 2012). Kabul ve adanmışlık terapisinin kabul boyutu, savunmaya geçip yaşanan olayları değiştirmeye çalışmaktan ziyade onları ilgi ve farkındalıkla deneyimlemeyi içermektedir (Aydın 2017). Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından yapılan hatalara karşı anlayışlı davranarak bu durumu değiştirmeye çalışmak yerine deneyim olarak nitelendirmeleri, yöneticilerin psikolojik esnekliğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Diğer yandan bilişsel esneklik, Canas ve arkadaşları (2003) tarafından bireyin yeni, planda olmayan durum ve olaylarla karşılaşınca zihinsel süreçlerini o durum veya olaylara uyarlayabilme yetisi şeklinde tanımlanmıştır. Bilişsel esneklik, bir yöneticinin mevcut düşünce ve inançlarını sorgulayıp gerektiğinde yeniden şekillendirebilmesini içerir (Diamond, 2013; Mumford vd., 2012). Bu kapsamda farklı fikirlere, yeni düşünce ve seçeneklere açık olmanın bu becerinin pratikteki bir yansıması olduğu düşünülebilir. Farklı fikirlere açık olan yöneticiler, yenilikçi fikirlerin uygulanması için alan yaratır. Bu durum değişim ve inovasyon süreçlerini destekler, aynı zamanda organizasyonun esnek ve dinamik bir yapıya sahip olmasını sağlar (West ve Anderson, 1996). Martin ve arkadaşları (1998) ise bilişsel esneklik üzerine yaptıkları çalışmada bu kavramı; kişinin bulunduğu durumda farklı seçeneklerinin olduğunun farkında olması, yeni durumlara uyum sağlayabilmesi, esnek olabilecek yeterliğe sahip olduğuna inanması şeklinde tanımlamışlardır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle bilişsel ve psikolojik esnekliğin bireyin zorluklarla başa çıkabilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Benzer şekilde bireyin zorluklara karşı dirençli olması ve kolay uyum sağlayabilmesi şeklinde özetlenebilen ego dayanıklılığı kavramı liderlik ve yönetim alanları kapsamında incelendiğinde, yönetici veya liderin ego dayanıklılığının yüksek olmasının örgütsel dinamiklerde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Yöneticilerin ego sağlamlığı, zorluklar ve stresli durumlar ile karşılaşıldığında uyum sağlayabilme kapasitesi anlamına gelir (Block ve Kremen, 1996). Aynı zamanda liderin ego sağlamlığının yüksek düzeyde olması liderin zorluklara karşı sakin kalabilmesi anlamına gelmektedir (Conger ve Kanungo, 1998; Sanday ve Venter, 2012). Ego sağlamlığına sahip liderler karşılaşılan zorluklara karşı dayanıklı olmakla beraber böyle durumlarda duygu ve düşüncelerini yönetir ve bu sayede örgütün amaçlarına hizmet etmesine katkı sunarlar (Poyraz ve Cilveoğlu, 2020). Bu kapsamda yöneticilerin ego sağlamlığına sahip bireyler olmasının örgüte olumlu yönde katkıları olacağı düşünülebilir.

Psikolojik olgunluğun bir diğer aşaması olan özerklik, özellikle bireylerin içsel motivasyonları ve başkalarından bağımsız bir şekilde kendi kararlarını alma süreçleriyle ilişkilendirilir. Deci ve Ryan'ın (1985) *Self-Determination Theory* (SDT) teorisi, özerklik konusundaki belirgin ve etkili yaklaşımlardan biridir. Bu teoride özerklik, bireylerin kendi davranışlarını ve kararlarını içsel motivasyonla, dışsal baskılardan bağımsız olarak yönlendirme yeteneği olarak tanımlanır. Deci ve

Ryan (1985)'a göre bu süreç bireyin kendi içsel değerleri, inançları ve isteklerine dayanarak dışsal etkilere karşı bağımsız bir şekilde karar alabilmesini sağlar. Bu bağlamda özerklik kavramı, bir kişinin çevresel ve sosyal baskılardan ziyade kendi içsel ihtiyaçlarına ve içinde bulunduğu anın gerekliliklerine göre karar alıp hareket etme özgürlüğü olduğu ifade edilebilir. Bir diğer önemli tanım, Schwartz (2010) tarafından yapılmıştır. Schwartz, özerkliği bireylerin önemli kararları alırken kendi içsel değerleri ve hedeflerine dayanarak dışsal etkilere karşı bağımsız olma durumu olarak tanımlar.

Özerklik kavramı yöneticilik açısından incelendiğinde işin işleyişi için gereken karar alma, inisiyatif kullanma vb. davranışları için yöneticiye sağlanan özgürlük alanı şeklinde ifade edilmektedir (Stamps ve Piedmont, 1986). Yöneticinin özerkliği özgür davranışlarla otoritesini artırmakla birlikte örgütün amaçlarına ulaşması ve kazanılan başarıya katkı sağlamaktadır (Saydam, 2020). Bu nedenle yöneticilerin özerkliğinin öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Örneğin yöneticilerin özerk davranışları ve özerkliği destekleyici bir tutuma sahip olmalarının öğretmenlerin güvenini ve motivasyonunu artırabileceği, okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öz farkındalık, kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarının bilincinde olma yeteneği anlamına gelir. (Kabat-Zinn, 2023). Yönetim ve liderlik alanyazınında bu kavramın yöneticilerin etkililiği, çalışanların ve örgütün performansına olası etkileri üzerinde durulmaktadır (Boyatzis, 2018). Öz farkındalığa sahip yöneticiler, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilirler. Bu da yöneticilerin öğretmenlerle olan iletişimlerini geliştirebilir ve iş birliği konusunda katkı sağlayabilir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Aynı zamanda öz farkındalığı gelişmiş yöneticiler güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olduğundan öğretmenlere karşı destekleyici bir liderlik stili sergileyebilirler. Bu durum öğretmenlerde örgütsel bağlılığın artmasına yol açabilir (Hülshager ve ark. 2009). Yöneticilerin öz farkındalığının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, motivasyonu ve performansı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Yöneticilerin bilişsel ve psikolojik esnekliklerinin öğretmenler üzerindeki etkileri ise çeşitli araştırmalarla incelenmiş ve literatürde farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. İlk olarak bilişsel esneklik yukarıda bahsedildiği şekilde bireyin yeni, planda olmayan durum ve olaylarla karşılaşınca zihinsel süreçlerini yeni durum ve olaylara uyarlayabilme yetisi şeklinde tanımlanabilir. Bu yetenek okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimini olumlu yönde etkileyebilir ve yönetimde esnek yaklaşımların uygulanmasına sebep olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2015). Ayrıca bilişsel esneklik yetisine sahip yöneticilerin değişen koşullara hızla uyum sağlamasının öğretmenlerin stresle başa çıkabilme becerisi ve motivasyonlarını artırdığı belirtilmektedir (Giles ve Hargreaves, 2006). Değerlere uygun davranışlar sergileyerek şimdiki anda olma şeklinde ifade edilebilen psikolojik esneklik kavramının ise okul iklimini olumlu yönde etkileyerek öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Collie, Shapka ve Perry, 2012). Bu kapsamda yöneticiler, hatalara karşı anlayışlı davranıp farklı fikirlere açık olarak esnek bir tutum sergilediğinde hem kendilerinin hem de ekiplerinin gelişimine katkı sağlayabilirler.

Esnek liderlik anlayışının öğretmenler arasında iş birliği ve takım çalışmasını desteklediği, bu durumun okuldaki sosyal ve profesyonel ilişkilerin güçlenmesine katkı sunarak öğretmenlerin birbirleriyle destekleyici bir etkileşim içerisinde olmalarını teşvik ettiği bilinmektedir (Gialamas ve Spillane, 2016). Bu nedenle yöneticilerin bilişsel ve psikolojik esneklik yetileri okuldaki genel



atmosferi, öğretmenlerin iş tatminini ve öğrenci başarılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, eğitim yönetiminde önemli bir strateji olarak görülebilir. Nitekim esnek yönetim tarzı, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olur ve onları stresli durumlarla başa çıkmada destekler (Guskey, 2014). Bu da öğretmenlerin moralini yükselterek işlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Ayrıca esnek yöneticilerin öğrenci başarılarını artıran öğretim yöntemlerine olanak tanınması okulun genel başarı seviyesini olumlu yönde etkilemektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Psikolojik olgunluğa sahip olmayan yöneticiler, öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanabilirler. Bu durum, açık iletişimi ve güveni olumsuz yönde etkiler ve iş birliğini azaltır (Blase ve Blase, 2000). Ayrıca bu yöneticiler duygusal ve ani tepkilerle karar vererek öğretmen ve diğer çalışanlara adaletsiz ve tutarsız davranışlarda bulunabilirler (Collie, Shapka ve Perry, 2012). Bu durum okul içerisinde huzursuzluk yaratarak öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir. Aynı zamanda psikolojik olgunluğa sahip olmayan yöneticiler öğretmenlerin gelişimini desteklemekte yetersiz kalabilir bu da öğretmenlerin performansını düşürebilir (Blase ve Blase, 2000). Sonuç olarak yöneticilerin psikolojik olgunluk düzeyi, okuldaki çalışma ortamını etkileyebilir ve öğretmenlerin iş memnuniyeti, stres yönetimi ve profesyonel gelişimi gibi unsurlar üzerinde belirleyici bir rol oynayabilir. Bu nedenle yöneticilerin ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık ve esneklik alanlarında gelişim göstermesinin, okulda daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada yöneticilerin psikolojik olgunluklarının ve psikolojik olgunluğun aşamaları olan ego dayanıklılığı, öz farkındalık, özerklik ve esneklik becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.2. Araştırma Problemi**

Mevcut araştırmanın problem cümlesi; “okul yöneticilerinin psikolojik olgunlukları öğretmen görüşlerine göre öğretmenleri nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

#### **1.2.1. Araştırma soruları**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kendi kişisel özelliklerinin farkında olmasının öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin bağımsız karar alma becerisine sahip olmasının öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranmasının öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmasının öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma türünde yapılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olay ve durumların doğal çevresinde bütüncül bir şekilde incelenmesine izin veren bir araştırma türüdür (Aydın, 2018). Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, araştırmacının olgunun içeriğini ve doğal ortamını anlamak amacıyla derinlemesine inceleme yapmasına olanak veren bir desen olmakla beraber bu desenin amacı bir olgu ya da durumu teferruatlı bir biçimde anlamak ve betimleyebilmektir (Creswell, 2014; Merriam, 2009). Olgu bilim deseninde araştırmacı olgunun bulunduğu bağlamı anlayabilmek amacıyla küçük örneklemeler üzerinde çalışarak derinlemesine gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri gibi veri toplama yöntemlerini kullanır (Creswell, 2014). Olgu bilim deseni yorumlayıcı ve betimleyici olmak üzere ikiye ayrılır. Betimleyici olgu bilim deseni Edmund Husserl (1983) tarafından geliştirilen ve bireylerin deneyimlerinin özünü "olduğu gibi" tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Betimleyici olgu bilim katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlayarak bu deneyimlerin temelini ortaya çıkarmayı amaçlar ve bu desende araştırmacı, ön yargı ve varsayımlarını bir kenara bırakıp katılımcıların olguyla ilgili deneyimlerini tasvir eder (Matua ve Van Der Wal, 2015). Bu nedenle okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının öğretmenler üzerindeki etkilerini, öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın betimleyici olgu bilim deseninde bir araştırma olduğunu söylemek mümkündür.

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışmanın yapılacağı okul seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumu rastgele olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise okulda bulunan 45 öğretmen arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu sebeple çalışma grubu en az 2 yıldır bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler arasından gönüllü olan 12 öğretmen ile oluşturulmuştur. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlerin yöneticileri hakkında fikir sahibi olmasını sağlayacak kadar birlikte çalışma geçmişleri olmasının istenmesidir.

Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş önemli ölçüt veya ölçütlere sahip durumları çalışmak isteyen araştırmacıların belirli bir ölçüt veya ölçütleri baz aldığı örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumunda en az iki yıldır görev yapmakta olan gönüllü 12 adet branş öğretmeni ile 24 Eylül 2024 – 28 Ekim 2024 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşlerine başvurulan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlikteki branş	Öğrenim durumu	Okul kademesi	Mesleki kıdem	Kurumdaki görev süresi
K1	Kadın	36	İngilizce	Lisans	Lise	14	4
K2	Kadın	43	Coğrafya	Lisans	Lise	15	2
K3	Kadın	34	Fizik	Lisans	Lise	8	3
K4	Kadın	40	Tarih	Yüksek Lisans	Lise	8	4
K5	Kadın	28	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lisans	Lise	3	3
K6	Kadın	30	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Yüksek Lisans	Lise	9	4
K7	Erkek	35	Matematik	Yüksek Lisans	Lise	12	4
K8	Erkek	28	İngilizce	Lisans	Lise	4	2
K9	Erkek	44	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	Lise	24	4
K10	Erkek	37	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Lise	8	3
K11	Erkek	44	Biyoloji	Lisans	Lise	22	4
K12	Erkek	28	Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	Lisans	Lise	3	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sının kadın 6'sının erkek olduğu, mesleki kıdem açısından çalışma grubunun 3 ile 24 yıla varan süredir görev yapan öğretmenlerden oluştuğu, 8 öğretmenin lisans 4 öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu bulgusu elde edilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubunun, yöneticilerin psikolojik olgunluklarının öğretmenler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerine ulaşabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Nitel araştırmalarda en çok yararlanılan yöntemler içerisinde yer alan görüşme, araştırma yapılan konuyu, ilgili bireylerin yargılarıyla değerlendirme ve bu yargıları meydana getiren toplumsal yapıyı ve süreçleri açığa çıkarmayı sağlama açısından önem teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada katılımcılara yöneltilecek soruları incelenen duruma ait problemlerin soru cümlelerine dönüştürülmesinden yola çıkarak düzenlenen formda, psikolojik olgunluk kavramı ve aşamalarına dair 5 açık uçlu soruya yer

verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Sorular hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmış, benzer konularda yazılan tezler ve makaleler incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış soruların sorulduğu görüşmeye katılan öğretmenler ses kaydının alınmasına izin vermişlerdir. Sözel olmayan ifadeler için not alma yoluna gidilmiştir. Kayıtlar, sonradan yazılı doküman haline getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından verilerin elde edilmesi aşamasında elverişli mekân ve zaman tespit edilerek katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini ve görüşme sürecinde kendilerini rahat hissedebilmelerini sağlayacak atmosfer oluşturulmuştur. Bu kapsamda görüşmeler okulun psikolojik danışma ve rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. 12 öğretmen ile yapılan görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüş ve aşağıdaki sorulara ver verilmiştir:

1. Okul yöneticinizin zorluklarla baş etme becerileri sizi nasıl etkiler?
2. Okul yöneticinizin kendi kişisel özelliklerinin farkında olması sizi nasıl etkiler?
3. Okul yöneticinizin bağımsız karar alma becerisine sahip olması sizi nasıl etkiler?
4. Okul yöneticinizin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranması sizi nasıl etkiler?
5. Okul yöneticinizin farklı fikirlere açık bir birey olması sizi nasıl etkiler?

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde veriler çözümlenirken deneyimlerin ve anlamların tespit edilmesine çaba gösterilir. Aynı zamanda verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu ifade edebilecek temaların belirlenmesine çalışılır. İçerik analizinin ana amacı karşılıklı olarak paralellik gösteren verilerin bir araya getirilmesi ve bu verilerin anlaşılabilir bir şekilde ve belli bir düzen içerisinde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin adları K1'den başlamak üzere K12'ye kadar kodlanmıştır. Elde edilen veriler tek tek olgulardan genel önermelere varan bir anlayış izlenerek çözümlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacı tarafından veriler değerlendirilerek her bir kelime ve cümleden çıkabilecek kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu kodları kaç kez tekrar ettiği bulgular kısmında ifade edilmiştir. Oluşturulan kodlar, katılımcıların yanıtları ve yorumları tablo halinde sunulmuştur.

#### **2.5. İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik**

Araştırmada inandırıcılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular ilgili alanyazın incelemesi yapılarak uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular eğitim yönetimi alanında görev yapan iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu doğrultuda sorulardan bir tanesi formdan çıkarılmış, psikolojik olgunluk kavramının esneklik aşaması ile ilgili bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarını yansıtmaması amacıyla iki soruya yer verilerek görüşme formu son halini almıştır. Görüşmelerden önce iki öğretmen ile ön uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmelere başlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı

herhangi bir müdahalede bulunmamış, objektifliğini kullanarak tarafsız kalmıştır. Görüşmeler sonrası veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, ortak kod ve temalar oluşturularak tablolara son hali verilmiştir. Araştırma boyunca izlenen tüm süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Teyit edilebilirliği artırmak amacıyla katılımcılar tarafından verilen cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Bulgular sunulurken katılımcıların kimlikleri K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu kısımda araştırma problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Yöneticilerinin Zorluklarla Baş Etme Becerisinin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	F	Katılımcılar
Okul yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerisi	Güven duygusunun artması	6	K1, K2, K5, K7, K9, K10
	Olumlu okul ikliminin oluşması	5	K3, K4, K6, K8, K12
	Motivasyonun artması	4	K1, K5, K6, K11
	Verimliliğin artması	2	K9, K11
	İş yoğunluğunun azalması	1	K12

Tablo ele alındığında yöneticilerin zorluklarla baş etme becerilerinin gelişmiş olduğu okullarda; öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiği, huzurlu bir şekilde çalışmalarını yürütebildiği, daha yüksek motivasyonla verimli bir şekilde işlerini yaptığı ve bunların sonucunda olumlu bir okul ikliminin oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yanıtları incelediğinde, öğretmenlerin güven ve cesaretlerinin artacağı, idareye olan güven duygularına katkı sağlayacağı, güvenli bir ortam yaratacağı, öğretmenlerin kendilerini güvende hissedeceği şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Verilen cevaplardan hareketle okul yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin güven duygusunu artıracacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin bir katılımcı (K5) bu soruyu; *"Bana güven ve cesaret verir. Benim de zorluklarla mücadele etmeme motivasyon sağlar."* şeklinde yanıtlamıştır.

Yöneticilerin zorluklarla baş etmelerinin olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı bulgusu elde edilmiştir. Katılımcılardan biri (K4); *"Olumlu yönde etkiler. Olumlu okul iklimi yaratır."* Cümlesiyle kendini ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise farklı şekillerde kendini ifade ederek yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin gelişmiş olmasının motivasyonlarını artıracacağını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K6)

elde edilen bu bulguyu şu şekilde ifade etmiştir; *“İş yerinde daha mutlu ve huzurlu olmamı sağlar, motivasyonum yükselir.”*

Yine katılımcılar tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin verimliliği artıracığı bulgusuna ulaşılmıştır. *“İşime odaklanmamı sağlar ve verimliliğimi artırır. Güvende hissettirir.” (K9)*

Bir katılımcı (K12) ise yöneticilerinin zorluklarla baş etme becerilerinin gelişmiş olmasının iş yoğunluğunu azaltacağını ifade etmiştir. *“Yöneticilerimin bu beceriye sahip olması işlerimin yoğunluğunu azaltır, okulun iklimine de katkı sağlar.”*

**Tablo 3.** Okul Yöneticilerinin Kendi Kişisel Özelliklerinin Farkında Olan Bireyler Olmasının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	F	Katılımcılar
Okul yöneticilerinin kendi kişisel özelliklerinin farkında olması	Sağlıklı ilişkiler kurulması	8	K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12
	Empatinin gelişmesi	2	K4, K6
	Doğru kararlar alınmasına katkı sağlaması	2	K7, K9
	Saygınlığın artması	1	K1
	Olumlu okul ikliminin oluşması	1	K2

Tablo incelendiğinde yöneticilerin kendi kişisel özelliklerinin farkında olmasının sağlıklı ilişkiler kurulmasında önemli bir rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sayede empatinin gelişeceği, doğru kararlar alınacağı, okul yöneticisinin saygınlığının artacağı ve olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkısı olacağı katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bulgulardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin kendi kişisel özelliklerinin farkında olan bireyler olmasının sağlıklı ilişkiler kurulmasına olanak sağlayacağını belirtmişlerdir. Örneğin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Yönetime karşı nasıl bir üslup ve tavırla yaklaşmam konusunda sıkıntı yaşamam. Daha iyi ve sağlıklı bir ilişkimiz olur.” (K3)*

*“Daha iyi iletişim kurmamı sağlar. İdareci-öğretmen ilişkisinin daha sağlıklı olmasını sağlar.” (K5)* Bir katılımcı (K4) ise bu durumun hem sağlıklı ilişkiler kurulmasına hem de empatinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. *“Kendini ve kişisel özelliklerini bilen bir yönetici karşı tarafı daha iyi anlar. Empatiyi yükseltir. İlişkiler çok daha sağlıklı olur.”*

Verilerden hareketle yöneticilerin kendi kişisel özelliklerinin farkında olan bireyler olmasının sağlıklı ilişkiler kurulmasının yanı sıra doğru kararlar alınmasını sağlayacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan biri (K7) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; *“Kendisini tanıyan yönetici özelliklerini kullanmayı da bilir. Bu özelliklerini pratik bir şekilde kullanır. Bu da benim, benim çözüme yönelebilmem için kısa ve pratik yollar bulmamı ve doğru kararlar alınmasını sağlar.”*

Tabloya bakıldığında son olarak katılımcılardan biri (K2) olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağını söylemiş, bir diğer katılımcı (K1) ise kişisel özelliklerinin farkında olmasının yöneticinin saygınlığını artıracaklarını ifade etmiştir. *“Yöneticimin kendisine objektif bakabilmesi ve farkında olması benim ona olan saygımı artırır.”*

**Tablo 4.** Okul Yöneticilerinin Bağımsız Karar Alma Becerilerinin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	F	Katılımcılar
Okul yöneticilerinin bağımsız karar alma becerisine sahip olması	Güven duygusunun artması	6	K1, K2, K3, K5, K8, K12
	İşleyişte sürekliliğin sağlanması	3	K4, K10, K11
	Otorite ve disiplinin sağlanması	2	K6, K12
	Düzenin korunması	1	K7
	İşlerin hızlandırılması	1	K9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, yöneticilerinin bağımsız karar alma becerisine sahip olmasını acil ve kritik durumlarda gerekli ve önemli görmüşlerdir. Bu sayede kendilerini güvende hissedecekleri, işleyişin bozulmayacağı, otorite ve disiplinin sağlanacağı, işlerin hızlı yürüyeceği ve bu sayede okuldaki düzenin korunacağı bulguları elde edilmiştir.

Katılımcıların yarısının verdiği yanıtlara bakıldığında okul yöneticilerinin bağımsız karar alma becerisine sahip olmasının öğretmenlerde güven duygusunu artıracakları sonucuna ulaşılmıştır. *“Yöneticimin bağımsız tutum ve davranışları bazı kararların alınmasında önemli ve gereklidir. Güven duygusu oluşturur.” (K1)*

*“Yöneticilerin kararları bazen birlikte bazen tek başlarına alması gereken durumlar vardır. Gerekli durumlarda karar alabilmesi güven verir.” (K8)*

*“Alacağı karara bağlı bir durum. Tek başına karar alması gereken olaylarda bunu layıkıyla yapması güven verir.” (K3)*

Yine katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu durumun işleyişte sürekliliği sağlayacağı bulgusuna ulaşılmıştır. *“Bazı durumlarda hızlı ve bağımsız karar verilmesi gerekir ki işler yürüsün” (K4)*

Katılımcılardan bazılarına göre ise bu durum otorite ve disiplini sağlayacaktır. *“Otoriteyi sağlamak için tek başına alması gereken kararlar vardır. Bunu yapabilmesi otoriteyi ve disiplini sağlar.” (K6)*

Ayrıca okul yöneticilerinin bağımsız karar alma becerisine sahip olmasının öğretmenler üzerindeki etkilerine dair düzenin korunması ve işlerin hızlandırılmasını sağlayacağı şeklinde sonuçlar mevcuttur. *“Gerektiğinde yapılması düzeni korumayı sağlar.” (K7)*

*“Yöneticilerin bağımsız kararlar alabilmesi acil bir karar alınırken zaman kaybı yaşanmasını önler. Bu tür işler çok daha hızlı halledilir.” (K9)*

**Tablo 5.** Okul Yöneticilerinin Yapılan Hatalara Karşı Anlayışlı Davranmasının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

<b>Tema (Kategoriler)</b>	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>	<b>Katılımcılar</b>
Okul yöneticilerinin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranması	Rahat hissedilmesi	4	K2, K5, K8, K12
	Olumlu okul iklimi oluşması	4	K1, K4, K7, K12
	Huzurlu çalışma ortamı oluşması	2	K6, K11
	Güven duygusunun gelişimi	1	K9
	Tecrübe kazandırması	1	K10

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar yöneticilerin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranmasının; kendilerini rahat hissettireceğini, olumlu okul iklimine katkı sağlayacağını, huzurlu çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını, güven duygusunu geliştireceğini ve kendilerine tecrübe kazandıracağını belirtmişlerdir.

Katılımcıların yanıtlarına bakıldığında bu durumun kendilerini rahat hissettireceği sonucuna ulaşılmıştır. *“Hatalara karşı ön yargılı olmaması toleranslı davranması evrensel düşünmesi gerekli. Kendimi rahat hissettirir.” (K8)*

Tablodan hareketle yöneticilerin hatalara karşı anlayışlı davranmasını olumlu okul iklimi oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. *“Küçük hatalar ise kimsenin etkilenmeyeceği iş ortamında beni daha mutlu eder. Ayrıca herkese eşit gösterilirse bu tolerans güzel, rahat ve sıcak bir iş ortamı yaratır bence.” (K1)*

*“Mesleğimiz gereği çıkabilecek sorunlar tahmin edilemez düzeydedir. Tolerans elbette işimizi kolaylaştıracaktır. Daha iyi bir okul ortamı sağlar.” (K4)*

Ayrıca okul yöneticilerinin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranmasının huzurlu çalışma ortamı oluşturacağı, *“Çok büyük hatalar olmadığı sürece herkese eşit tolerans sağlanması huzurlu bir çalışma ortamı sağlar.” (K11)* güven duygusunu geliştireceği, *“Yöneticimin böyle bir tolerans göstermesi karşılığında onu utandırmamak için bir daha hata yapmamaya çalışırım. Kendisine olan güvenim gelişir.” (K9)* ve son olarak tecrübe kazandıracağı sonuçlarına ulaşılmıştır. *“Hata yapmaktan korkmam ve tecrübe kazanırım.” (K10)*

**Tablo 6.** Okul Yöneticilerinin Farklı Fikirlerle Açık Olmasının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

<b>Tema (Kategoriler)</b>	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>	<b>Katılımcılar</b>
---------------------------	---------------	----------	---------------------



Okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olması	Üretkenliği artırması	5	K2, K4, K5, K8, K10
	Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi	5	K1, K4, K7, K9, K12
	Yaratıcılığı artırması	3	K2, K3, K10
	Olumlu okul iklimi oluşması	2	K4, K5
	Paylaşımın artması	1	K6
	Okul başarısının artması	1	K11

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenler genel olarak yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmalarının kendilerine ve okula katkı sunacağı düşünülmektedir. Farklı fikirler kabul gördüğü sürece üretkenlik ve yaratıcılığın artacağı, öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişeceği, paylaşım ve başarının artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak da olumlu bir okul iklimi oluşabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların birçoğunun verdiği yanıtlar ile okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmasının öğretmenlerin üretkenliğini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. *"Tabii, olumlu etkiler. Böylelikle üretkenlik artar."* (K8)

Yine katılımcıların birçoğunun görüşüne göre bu durum aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesini sağlar. *"Yöneticim sunacağım yeni fikirlere karşı açık bir duruş sergilerse bir daha fikrim sorulduğunda kendimi daha iyi ifade ederim."* (K1) Bir katılımcı ise okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık olmasının hem olumlu okul iklimine katkı sağlayacağını hem de öğretmenlerin kendini ifade etme becerilerini geliştireceğini savunmuştur. *"Çalışanların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yardımcı olur. Böylelikle kurum ruhuna, okul iklimine katkı sağlar."* (K4)

Veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmasının öğretmenleri teşvik ederek yaratıcılık becerisini artıracığı bulgusu da elde edilmiştir. *"Farklı fikirlere açıklığın yaratıcı fikirler üretmeye teşvik edeceğini düşünüyorum."* (K3)

Ayrıca okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmasının okul ortamında paylaşımı artıracığını, *"Hepimiz bir bireyiz ve farklı fikirlerimiz olmak zorunda. Farklı fikirlerimizin olumlu karşılansın olumlu yönde bir etkileşim sağlayarak paylaşımı artırır."* (K6) Okulun ise başarısını artıracığını *"Kurum başarısını artırır. Verimli eğitim ortamı oluşturur."* (K11) şeklinde ifade edenler olmuştur.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının öğretmenler üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri araştırmanın alt problemlerine dayanılarak oluşturulan sorular aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan araştırmaya göre her bir alt

problem farklı etkilere sahip olmakla beraber yöneticilerin ego dayanıklılığı, özerklik, esneklik ve öz farkındalık becerilerine sahip olması öğretmenleri genel olarak olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin; zorluklarla baş etme becerisine sahip yöneticileri olduğunda güven duygularının geliştiği, verimlilik ve motivasyonlarının arttığı, olumlu bir okul ikliminin oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu özellik, liderlerin çalışanları üzerindeki etkisi açısından önemlidir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Luthans ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada; ego sağlamlığı yüksek olan yöneticilerin çoğunlukla iyi ilişkiler kurduğu, stresli ve zorlayıcı durumları yönetebildiği ve çalışanlarının motivasyonunu artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir başka araştırma ise daha farklı olarak ego sağlamlığı yüksek olan liderlerin çalışanların bağlılığı, iş doyumunu, verimliliği ve performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Walumbwa vd., 2008). Bu kapsamda okul yöneticilerinin ego sağlamlığının öğretmenlerin motivasyon ve verimliliklerine katkı sağladığı sonuçları yapılan diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Okul yöneticilerinin öz farkındalığa sahip bireyler olması öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre okul ortamında sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu durum yöneticinin saygınlığını artırmakta, empatiyi geliştirmekte, doğru kararlar alınmasına katkı sağlamaktadır. Böylece olumlu okul iklimine de katkı sunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Goleman (1995) ise öz farkındalığı yüksek yöneticilerin empati kurma becerileriyle çalışanların ihtiyaçlarını anlayarak iş yerindeki güveni artırdığı, güvenin ise sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkilerin temel taşı olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Pretorius ve Plaatjies (2023) yaptıkları çalışmada öz farkındalığın okul müdürlerinin öğretmenlerle empatiye dayalı bir iletişim kurmasını sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Aslan (2008), yaptığı çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş, öz farkındalığı yüksek olan liderlerin öğretmenlerde daha güçlü örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık oluşturduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin bağımsız karar alma becerilerine sahip olmasının öğretmenlere güven verdiği, işleyişte sürekliliği, okulda ise otorite ve disiplini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece düzenin korunmasına ve işlerin hızlı bir şekilde halledilebilmesine de katkı sağladığı görülmüştür. Bass (1990) tarafından yapılan çalışmada da sonuçlara benzer şekilde bağımsız karar alan yöneticilerin, hızlı ve etkili çözümler üreterek çalışanların yöneticiye olan güvenini artırabileceği ve bu durumun çalışanların karar alma süreçlerindeki belirsizliği azaltarak iş doyumunu artırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre yöneticilerin özerk davranışları, stratejik karar alma süreçlerini hızlandırarak örgütsel performansı da artırabilir. Ayrıca özerk davranışlar yöneticilerin kendilerini daha güçlü ve yeterli hissetmelerini sağlar, bu da onların daha sağlıklı ve etkili kararlar almasına katkı sunar (Deci ve Ryan, 1987). Yukarıdaki araştırma sonuçlarından farklı olarak Gagne ve Deci (2005) tarafından özerk davranışlar sergileyen yöneticilerin daha iyi çatışma yönetimi becerilerine sahip olduğu, çalışanlar arasında açık bir iletişim ortamı sağladığı ve örgüt içerisinde iş birliği oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Finkelstein ve Hambrick (1996) tarafından ise liderlerin özerk davranışlarının yenileşim ve değişim süreçlerinde örgütlerin yeni koşullara adaptasyon yeteneklerini güçlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranması, öğretmenlerin işlerini yaparken kendilerini daha rahat hissetmesine ve olumlu okul iklimine katkı sağlamaktadır. Bu durum huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmakla beraber güven duygusunun gelişimini sağlamaktadır.

Ayrıca okul yöneticilerinin yapılan hatalara karşı anlayışlı davranması öğretmenlerin görüşlerine göre tecrübe kazanmalarına da katkı sağlayacaktır. Elde edilen sonuçlardan farklı olarak van Dyck ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre hata toleransının yüksek olduğu bir iş ortamı, çalışanların iş tatmini ve yenilikçi davranışlarını artırabilir.

Okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık bireyler olmasının öğretmenlerin üretkenliklerini ve yaratıcılıklarını artırdığı, öğretmenlerin kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Amabile (1996) yöneticilerin farklı fikirlere açık olmasının çalışanların yaratıcılığını artırdığını, Detert ve Buriis (2007) ise iş tatminini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında okul yöneticilerinin farklı fikirlere açık olmasının olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayarak paylaşımı ve okul başarısını artırdığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Literatürde yöneticilerin psikolojik olgunlukları ile ilgili yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin psikolojik olgunluğunun, öğretmenler üzerinde geniş kapsamlı ve genellikle pozitif etkiler yarattığı bulunmuştur (Goleman ve ark. 2002). Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar şu şekildedir: Psikolojik olarak olgun olan okul yöneticileri, karar alma süreçlerinde daha dikkatli, adaletli ve empatik olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve güvende hissetmelerini sağlayabilir (Leithwood ark. 2008). Aynı zamanda yöneticilerin stres yönetimi becerileri okuldaki genel stres düzeyini etkileyebilir. Psikolojik olarak olgun yöneticiler, öğretmenlerin stresini azaltarak iş memnuniyetlerini artırabilir (Goleman ve ark. 2002). Psikolojik olarak olgun yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeye daha istekli olabilirler. Bu, öğretmenlerin motivasyon ve mesleki becerilerinin artmasına yardımcı olabilir (Avolio ve Bass, 2004). Ayrıca olgun yöneticilerin açık iletişim ve güven ortamı yaratma konusunda daha başarılı olmaları öğretmenlerin yöneticiye olan güvenini artırabilir ve iş birliği kültürünü güçlendirebilir (Leithwood ve ark. 2008).

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının öğretmenlere güven verdiği, olumlu okul iklimine önemli ölçüde katkı sağladığı, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı, sağlıklı ilişkilerin kurulmasına katkı sağladığı, öğretmenlere kendilerini daha rahat hissettirdiği, üretkenlik, yaratıcılık ve kendini ifade etme becerilerini artırdığı görülmekle beraber bulgular kısmında bahsedildiği gibi pek çok yönden öğretmenleri olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan sorulara verilen yanıtlara bakıldığında psikolojik olgunluğun en çok olumlu okul iklimine katkı sağladığı görülmektedir. Öyle ki görüşmelerde yöneltilen 5 sorunun 4 tanesinde 12 kez katılımcılar tarafından olumlu okul iklimine vurgu yapılmıştır. 12 katılımcıdan 5 kişi ilk soruda, 1 kişi ikinci soruda, 4 kişi dördüncü soruda, 2 kişi ise beşinci soruda olumlu okul iklimine değinmiştir.

Okul yöneticilerinin psikolojik olgunluğunun öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olmasından dolayı politika belirleyicilerin okul yöneticilerinin kişisel ve profesyonel gelişimlerine yönelik destekleyici politikalar ve programlar geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yine bu sebeple, okul yöneticileri seçilirken yöneticilik fonksiyonları kadar yöneticilerin psikolojik olgunlukları da önemsenerek psikolojik olgunluk düzeyi yüksek kişilerin okul müdür veya müdür yardımcısı olarak atanması sağlanabilir. Ayrıca halihazırda görevini sürdüren okul yöneticilerine psikolojik olgunluğun aşamalarına (ego dayanıklılığı, özerklik, öz farkındalık, esneklik) yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının

öğretmenler üzerindeki etkileri öğretmen görüşlerine dayanılarak incelenmiş; verimliliğin, okul başarısının ve motivasyonun artması, olumlu okul iklimine katkı sağlaması gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin psikolojik olgunluklarının da öğrenci ve okul açısından olumlu sonuçları olabileceği düşünülmektedir. Gelecekteki çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik olgunluklarının öğrenciler üzerindeki etkilerini, okul yöneticilerinin psikolojik olgunluklarının ise okul iklimi, okul başarısı, örgütsel bağlılık gibi kavramlar üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir. Nitekim literatür incelendiğinde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış olmasına rağmen kaynakların sınırlı ve birçoğunun eski çalışma olması, saha çalışmalarının az olması ve bu konuda yeni çalışmaların yapılmamış olması araştırma sürecinde karşılaşılan sınırlılık ve zorluklardandır.

## 5. KAYNAKÇA

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.

Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the Workplace: The New Challenge for Managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.

Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2).

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler set*. Mind Garden.

Aydın, G. (2017). *Assessing a model of cognitive test anxiety: The role of rumination, self-forgiveness, perfectionism cognitions and cognitive defusion through the indirect effect of psychological flexibility* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)

Blase, J., & 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. <https://doi.org/10.1108/09578230010319294>

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>

Boyatzis, R. E. (2018). The Neuroscience of Change: A Compassion-Based Program for Personal Transformation. *Academy of Management Learning & Education*, 17(4), 624-627.

Canas, J. J., Quesada, F. J., Antoli, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 221-236.
- Çetinkaya, A. & Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Eryılmaz, A., & Uzun, A. E. (2024). Embarking on the safe route: Exploring the psychological maturity scale. *Alpha Psychiatry*, 25(3), 101-110. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2024.231453>
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic leadership: Top executives and their effects on organizations*. West Publishing Company.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gialamas, V., & Spillane, J. P. (2016). Distributed leadership as a resource for leadership practice in education. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 606-651. <https://doi.org/10.1177/0013161X16649981>
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and their effectiveness in times of educational change. *School Leadership & Management*, 26(2), 141-160. <https://doi.org/10.1080/13632430600562224>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.

Guskey, T. R. (2014). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 523–548. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.932686>

Güneş, H. (2024). *Psikolojik sağlık*. Sentez Yayıncılık.

Hayes, S. C., & Lillis, J. (2012). *Acceptance and commitment therapy: Theories of psychotherapy series*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13786-000>

Hayes, S., Strosahl, K., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, K. G. (2010). What is acceptance and commitment therapy? In S. C. Hayes & K. Strosahl (Eds.), *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Liderliğin yaşam döngüsü teorisi. *Eğitim ve Gelişim Dergisi*, 23(5), 26–34.

Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book* (F. Kersten, Trans.). Springer. (Original work published 1913)

Hülshager, U. R., et al. (2009). Emotional intelligence and leadership effectiveness: A combined contribution of emotional competencies and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 589-597.

Kabat-Zinn, J. (2023). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette UK

Kaya, T. (2019). *Öz farkındalık, bireysel kimlik ve toplumsal kimliğin holiganizm üzerindeki etkisi* (Tez No. 619282) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.

Matua, G. A., & Van Der Wal, D. M. (2015). Differentiating between descriptive and interpretive phenomenological research approaches. *Nurse Researcher*, 22(6), 22-27.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278. <https://doi.org/10.5455/cap.20120416>

Mumford, M. D., Medeiros, K. E. & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies and knowledge. *The Journal of Creative Behavior* 46(1), 30–47.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

Önder, A. & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the ego resiliency scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 5-21.

Poyraz, E., & Cilveoğlu, A. A. (2020). Tevazu bağlamında liderlik: Algılanan ego durumu ve etkin liderlik üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(2), 128-141.

Pretorius, A., & Plaatjies, B. (2023). Self-awareness as a key emotional intelligent skill for secondary school principals' leadership toolkit. *Research in Educational Policy and Management*, 5(2), 52-74. <https://doi.org/10.46303/repam.2023.9>

Sanday, L. A., & Venter, M. A. (2012). How gaining knowledge and awareness of ego strength will assist teachers in understanding learners better. *Africa Education Review*, 9(1), 159-173.

Saydam, F. (2020). *Otel işletmelerinde yönetici özerkliği, stratejik kontrol, örgütsel politika ve stratejik planlama performansı üzerine bir araştırma: antalya örneği*. Doktora Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schwartz, S. H. (2010). Basic human values: An overview. *The Journal of Social Issues*, 66(3), 513–536. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01639.x>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Stamps, P. L., & Piedmont, E. B. (1986). *Work satisfaction: An index for measurement*. Ann Arbor, MI: Nurses and Health Administration Press.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Olgunluk. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Mart, 27, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>

Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: A two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1228–1240. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1228>

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>

West, M. A., & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

The concept of psychological maturity encompasses a structure that is aware of who you are, your feelings and thoughts, free from egocentric thinking and caring about other people's feelings and thoughts (Güneş, 2024). The stages of the concept of psychological maturity are: Ego endurance, autonomy, self-awareness and flexibility (Eryılmaz and Uzun, 2024). Ego endurance is defined as an individual's ability to successfully cope with and adapt to challenging events and situations (Çetinkaya and Özyürek, 2021). There is no single definition for the concept of autonomy in the literature. It can be expressed as a skill that encompasses the skills of self-management and self-regulation in a general statement (Morsünbül, 2012). The concept of self-awareness is defined as the awareness of the individual's mental structure, the ability to make appropriate plans and evaluate the results of the activity (Kaya, 2019). Finally, the concept of flexibility is divided into cognitive flexibility and psychological flexibility in the literature. Cognitive flexibility is defined by Canas and colleagues (2003) as the ability to adapt mental processes when faced with new, unplanned situations and events. While psychological flexibility is defined as the ability to be in the present moment by exhibiting behaviors appropriate to one's personal values (Hayes et al. 2010).

When examining the relevant literature, there is no direct research on the effects of psychological maturity level of school administrators on teachers. The purpose of this research is to show the effects of psychological maturity level of school administrators on teachers based on teachers' opinions. To this end, the problem statement: "What impact does the psychological maturity level of school administrators have on teachers?" Created in the form of.

Qualitative research methods along the lines of phenomenology were used in this study. A simple non-selective sampling method was used to select the school where the study would be conducted. Using this method, a secondary school affiliated to the Ministry of National Education was randomly selected. The teachers who participated in the study were selected from the purposive sampling methods from the criterion sampling method. For this reason, the study group is composed of volunteer teachers who have been working at the school where they are part of the research school teachers for at least 2 years. A semi-structured interview form with open-ended questions was used in the research. In Gaziantep Sahinbey district, semi-structured interviews were held with 12 branch teachers from a secondary education institution affiliated to the Ministry of National Education. Teachers participating in the semi-structured interview allowed the audio recording to be recorded. The following questions were asked in the interviews:

- 1.How does your school management's ability to deal with difficulties affect you?
- 2.How does it affect you if your school administrator is aware of his or her personal qualities?
- 3.How does it affect you if your school administrator has independent decision-making skills?
4. How does it affect you if your school administrator is understanding of mistakes?
- 5.How does it affect you if your school administrator is a person who is open to other ideas?



The records were later converted into written documents and the data obtained were subjected to a content analysis. The names of the teachers who participated in the study were first coded from K1' to K12'. The data was analysed by the researcher and codes were generated that could be obtained from each word and sentence. The generated codes, responses and comments of the participants are presented in tables. According to the research, each sub-problem has different effects, but the fact that managers have ego perseverance, autonomy, flexibility and self-knowledge has a positive effect on teachers in general.

From teachers; It has been found that when school administrators have the ability to deal with difficulties, self-confidence increases, productivity and motivation increase and a positive school climate is created. According to the majority of teachers, the fact that school administrators are self-confident people ensures healthy relationships in the school environment. In addition, this increases the manager's reputation, improves empathy and helps to make the right decisions. Thus, it also contributes to a positive school climate.

The fact that school administrators are self-aware enables healthy relationships to be established in the school environment according to the teachers. In addition, this increases the reputation of the manager, improves empathy and contributes to making the right decisions. Thus, it also contributes to the positive school climate. It has been concluded that the independent decisions of school administrators give confidence to teachers and provide continuity in functioning authority and discipline in school. Thus, it has been seen that it contributes to the preservation of the order and the quick settlement of things.

The fact that school administrators are understanding against mistakes contributes to the positive school climate and that teachers feel more comfortable. This creates a peaceful working environment and provides a sense of confidence. It has been concluded that the openness of school administrators to different ideas increases the productivity and creativity of teachers and improves the self-expression skills of teachers and their self-confidence. It has also been concluded that the openness of school administrators to different ideas increases the productivity and creativity of teachers and increases the sharing and school success by contributing to the formation of a positive school climate in which teachers improve their self-expression skills.

As a result; the psychological maturity of school administrators gives confidence to teachers, contributes significantly to the positive school climate, increases the motivation of teachers, contributes to the establishment of healthy relationships, and makes teachers feel more comfortable, and productivity.

When the research on this topic was examined in the literature, it was found that the psychological maturity of school administrators had far-reaching and often positive effects on teachers (Goleman et al. 2002). Psychologically mature managers may be more willing to support the professional development of teachers. This can help teachers increase their motivation and professional skills (Avolio and Bass, 2004). Mature managers are more successful in creating an environment of open communication and trust. This can strengthen teachers' trust and cooperation with the manager (Leithwood and others. 2008).

According to the results of the research; when selecting school administrators, psychological maturity of the administrators should be taken into consideration and the appointment of people with psychological maturity as school administrators should be ensured. In future studies, studies may be carried out to examine the effects of psychological maturity of teachers on students.



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Uzaktan Öğretim Programlarından Mezun Olan Öğrenciler Üzerine Bir Değerlendirme\***

**Emine ARUĞASLAN<sup>1</sup>, Hanife ÇİVRİL<sup>2</sup>**

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 22.11.2024	<p>Bu çalışmada, uzaktan öğretim programlarından mezun olan öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimleri hem genel hem de detaylı boyutlarıyla incelenmiş, öğrencilerin bu süreçteki algı ve duygularının derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılarak, bir devlet üniversitesinin önlisans uzaktan öğretim programlarından mezun olmuş 22 öğrenci ile görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler, yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, mezunların uzaktan eğitimi erişilebilirlik, esneklik, bireysel öğrenme fırsatları ve kariyer gelişimi gibi nedenlerle tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, akademik yönden, canlı derslere ve ders materyallerine erişim ve öğrenci olanaklarından yararlanma açısından uzaktan öğretimde eğitim görmüş olmaktan memnun olduklarını belirtirken, teknik altyapı sorunları, sosyal etkileşim eksikliği ve maddi zorluklar gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mezunlar iş bulma süreçlerinde genellikle olumlu deneyimler yaşamış, ancak toplumsal önyargılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma, uzaktan eğitim sistemlerinin müfredat ve teknolojik altyapı geliştirmeleriyle desteklenmesi, sosyal etkileşim fırsatlarının artırılması ve toplumsal farkındalığın yükseltilmesi gerektiğini önermektedir.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Uzaktan öğretim, mezun öğrenci, mezun öğrenci görüşleri</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 12.12.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 30.12.2024	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	

**An Evaluation of Students Graduating from Distance Education Programs**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 22.11.2024	<p>This study aims to comprehensively understand the perceptions and emotions of students who graduated from distance education programs by analyzing both general and detailed aspects of their educational experiences throughout the distance learning process. Using a phenomenological approach from qualitative research methods, data were collected through an interview form from 22 graduates who completed associate degree distance education programs at a public university. Data were collected through a structured interview form and analyzed using content analysis. The findings reveal that graduates chose distance education primarily for its accessibility, flexibility, opportunities for individualized learning, and career development prospects. Participants expressed satisfaction with their academic experiences, including access to live lectures, course materials, and student resources, as well as the benefits of studying in a distance education environment. However, they also reported challenges such as technical infrastructure issues, lack of social interaction, and financial difficulties.</p>
<i>Revised:</i> 12.12.2024	
<i>Accepted:</i> 30.12.2024	
<i>Published:</i> 31.01.2025	

\* Araştırma verileri, 10.02.2023 tarih ve 134 sayılı, 2 numaralı karar doğrultusunda, araştırmanın yapıldığı kurumun Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan izin sonrasında toplanmıştır.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Isparta, Türkiye, [eminearugaslan@isparta.edu.tr](mailto:eminearugaslan@isparta.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Isparta, Türkiye, [hanifecivril@isparta.edu.tr](mailto:hanifecivril@isparta.edu.tr)

---

Furthermore, graduates generally had positive experiences during their job search processes but noted encountering societal biases. This study emphasizes the need to enhance distance education systems through curriculum updates, improvements in technological infrastructure, increased opportunities for social interaction, and efforts to raise societal awareness about the value of distance education.

**Keywords:** Distance education, graduate student, graduate student opinions

---

## 1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmenin etkisiyle yükseköğretimde uzaktan eğitimin önemi giderek artmaktadır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, teknolojik ilerlemelerin eğitim alanındaki yansımalarıyla doğrudan ilişkilidir (Kırık, 2014; Kuboja ve Mwakobela, 2024). 20. yüzyılın başlarında mektupla öğrenme yöntemiyle başlayan uzaktan eğitim, günümüzde dijital teknolojilerin ve internetin yaygınlaşmasıyla çok daha gelişmiş ve erişilebilir bir hale gelmiştir (Bozkurt, 2017). Bu süreç, eğitimde zaman ve mekân bağımsızlığını sağlarken, dünya çapında farklı öğrenci gruplarına da ulaşılma imkânı tanımaktadır (Pregowska, Masztalerz, Garlińska ve Osial, 2021).

İş hayatında olan bireyler, çeşitli yaşam sorumlulukları nedeniyle örgün eğitim yerine uzaktan eğitim programlarını tercih etmektedirler (Galusha, 1998; Waterhouse, Samra ve Lucassen, 2022). Literatürde öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih nedenleri çeşitli boyutlarıyla ele alınmaktadır. Öncelikle zaman ve mekân esnekliği (Gümüş ve Fırat, 2016), özellikle çalışan ve ailevi sorumlulukları (Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara, 2018) olan yetişkin öğrenenler için temel motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Bu esneklik, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerleme ve yaşam-ış-egitim dengesini kurma imkânı sağlamaktadır (Moessenlechner, Obexer, Sixl-Daniell ve Seeler, 2015). İkinci olarak, ekonomik faktörler uzaktan eğitim için önemli bir tercih nedenidir ve bu sayede barınma, ulaşım ve kampüs yaşamının getirdiği ek maliyetlerden kaçınma imkânı sunmaktadır (Sadeghi, 2019). Coğrafi erişilebilirlik de bir diğer önemli faktördür. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan (Demiray, 2013) veya dezavantajlı bireylere (Çivril vd., 2018; Koçdar, Hamutoğlu, Erdoğan ve Uçar, 2024; Ryabikina, Ozhigova, Barysheva ve Lupenko, 2021) yükseköğretime katılma fırsatı vermektedir. Dijital yetkinlikleri geliştirme ve teknoloji ile entegre bir öğrenme deneyimi yaşama isteği de tercih nedenleri arasındadır (Da Silva ve Behar, 2020). Ayrıca, kariyer gelişimi ve mesleki ilerleme hedefleri, bireylerin mevcut işlerini bırakmadan eğitimlerini sürdürebilmeleri açısından uzaktan eğitimi cazip kılmaktadır (Jain vd., 2024). Son olarak, COVID-19 pandemisi sonrasında uzaktan eğitime yönelik artan farkındalık ve deneyim, bu sisteme olan talebi artırmıştır (Dhawan, 2020). Tüm bu faktörler, uzaktan eğitimin yükseköğretimde giderek daha fazla tercih edilen bir öğrenme yöntemi haline gelmesinde etkili olmuştur.

Uzaktan eğitim, esnek yapısı sayesinde farklı öğrenci profillerine eğitim fırsatı sunarken, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde bazı benzersiz deneyimler ve zorlukları da beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar literatürde teknik, pedagojik ve sosyal etkileşim boyutlarıyla detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Teknik açıdan bakıldığında, internet bağlantısı sorunları, altyapı yetersizlikleri ve dijital araçların kullanımındaki güçlükler öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Bakar, Shah ve Xu, 2020; Muilenburg ve Berge, 2005). Pedagojik boyutta, öz-düzenleme becerilerinin yetersizliği (Çivril ve Aruğaslan, 2022), motivasyon eksikliği (Zhou ve Zhang, 2024) ve zaman yönetimi yetersizliği (Nasrullah ve Khan,

2015) öğrenci başarısını düşürebilmektedir. Sosyal etkileşim eksikliğinde ise kampüs yaşamının getirdiği informal öğrenme fırsatlarından mahrum kalma ve akran iletişiminin sınırlı olması, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir (Durak, 2017). Uygulamalı derslerin yürütülmesindeki zorluklar, laboratuvar çalışmalarının kısıtlılığı ve pratik becerilerin kazanılmasındaki güçlükler de mesleki eğitim açısından dezavantaj oluşturmaktadır (Albayrak, Şahin, Ömeroğlu ve Kocadağıstan, 2021; Çivril, 2018). Ayrıca, akademik personel ile iletişim kısıtlılığı, anlık geri bildirim eksikliği ve öğretim elemanlarından destek alma konusundaki zorluklar öğrenme sürecinin etkililiğini azaltabilmektedir (Durak, 2017; Martin, Wang ve Sadaf, 2018). Tüm bu durumlara ek olarak Bakar, Shah ve Xu (2020), uzaktan eğitimde bağlamsal engellerin de önemli olduğunu; bazen bir kişinin kullandığı kelimenin başka bir kişinin bağlamında tamamen farklılık gösterebileceğini, dolayısıyla iletişimde kelimelerin farklı algılanmasının anlama düzeyini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Bu kapsamda, uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı aktif olarak programa kayıtlı durumda olan öğrenci deneyimlerine odaklanırken, mezunların uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin algıları, edindikleri deneyimler ve bu süreçlerin mesleki gelişimlerine olan etkileri literatürde yeterince incelenmemiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla yapılan bu çalışmanın amacı, mezun öğrencilerin bu kapsamlı deneyimlerini inceleyerek uzaktan eğitim programlarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek, böylelikle gelecekteki uzaktan öğretim öğrencilerine daha etkili ve tatmin edici bir öğrenim ortamı sunulmasına katkı sağlamaktır. Mezun olan uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitim gördükleri süreç içerisindeki deneyimleri, algıları ve önerileri, bu çalışmanın ana araştırma problemini oluşturmaktadır. Bu ana probleme bağlı olarak alt problemler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Mezun öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve bu tercihleri etkileyen faktörler nelerdir?
- Mezun uzaktan eğitim öğrencileri gözünden uzaktan eğitimin sağladığı en önemli avantajlar ve bu avantajların etkileri nelerdir?
- Mezun oldukları uzaktan eğitim programlarının öğrenci memnuniyeti ve destek hizmetleri açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- Uzaktan eğitim deneyimi, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve mezuniyet sonrası bağlantılarını nasıl etkilemiştir?
- Mezun öğrenciler uzaktan eğitimde karşılaştıkları akademik, sosyal ve teknik zorlukları nasıl tanımlamakta ve bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri önermektedir?

### **1.1. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mezun Öğrenciler Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar, çoğunlukla yükseköğretim seviyesinde ve hâlâ öğrenci olan bireylerin görüşlerini ele almaktadır. Ancak, uzaktan eğitim sisteminin uzun vadeli etkilerini ve mezuniyet sonrası deneyimleri anlamak için yükseköğretimden mezun öğrencilerin görüşlerine dayalı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatür incelendiğinde açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile mezun olan öğrencilerin deneyimlerini ele alan çalışmalara (Andronic vd., 2012; Can, 2019; Delaney ve Farren, 2016; Kan Kılınc, Yazıcı, Günsoy ve Günsoy, 2020; Lawless ve Richardson, 2004; Ratnaningsih, 2013; Richardson, 2009; Simons, Leverett ve Beaumont, 2020) ve sektördeki işverenlerin açık ve uzaktan öğrenme mezunlarına yönelik görüşlerinin ön plana çıktığı araştırmalara rastlanmıştır (Bukaliya ve Mubika, 2014; Latif ve

Subramaniam, 2015; Lim, Fadzil, Latifah, Goolamally ve Mansor, 2011; Ogunje ve Falode, 2019; Ofosuhene, 2023).

Uzaktan eğitim mezunları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, Birleşik Krallık'taki Açık Üniversitede (Open University) yapılan araştırma (Lawless ve Richardson, 2004; Richardson, 2009) mezunların aldıkları eğitimin kalitesinden memnun olduklarını ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Romanya'da yapılan bir araştırmada (Andronic vd., 2012) mezunlar aldıkları eğitimin kalitesini diğer eğitim türleriyle eşdeğer veya daha iyi olarak değerlendirmişlerdir. Ratnaningsih'in (2013) Endonezya'da açık ve uzaktan eğitim veren Universitas Terbuka'daki çalışması, bireysel öğrenmeye ve rehberliğe dayalı öğrenme sistemlerinin mezunlara kişisel beceriler kazandırdığını, mezunlar ve işverenlerin kişilerarası becerileri "orta" seviyede değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Can (2019) Türkiye'de uzaktan eğitime kayıt oranlarının artmasına rağmen mezuniyet oranlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Delaney ve Farren (2016) çalışmasında, uzaktan eğitimin özellikle düşük sosyo-ekonomik kökenden gelen ve eğitime geç başlayan bireylere fırsat eşitliği sağladığını vurgulamıştır. Kan Kılınc vd. (2020) Türkiye'de yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimin, mezunların istihdam durumu ve sosyo-ekonomik refahları üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Simons vd. (2020) mezunların başarısında aile, eğitmen desteği ve esnek çalışma imkanlarının önemli rol oynadığını belirlemiştir. İşveren perspektifinden bakıldığında ise (Bukaliya ve Mubika, 2014; Latif ve Subramaniam, 2015; Lim vd., 2011; Ofosuhene, 2023; Ogunje ve Falode, 2019), uzaktan eğitim mezunlarının yetkinliklerinin olumlu değerlendirildiği ve geleneksel eğitim mezunlarıyla benzer kalitede görüldüğü ortaya çıkmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma uzaktan öğretim programlarından mezun olan bireylerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, uzaktan eğitim mezunu öğrencilerin eğitim sürecine dair deneyimlerini, algılarını ve önerilerini derinlemesine anlamayı amaçladığı için fenomenoloji yaklaşımı tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, günlük hayatta karşılaşılan ancak derinlemesine anlaşılmayan deneyimleri ele alarak, katılımcıların bu yaşantıları nasıl deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlar (Creswell, 2016). Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı olaylar, karşılaştıkları zorluklar, elde ettikleri avantajlar ve bu süreçten edindikleri genel izlenimler, katılımcıların kendi bakış açılarıyla ele alınmaktadır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin önlisans programlarından uzaktan öğretim yoluyla mezun olmuş 22 mezun öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma için seçilen örnekleme yöntemi kolayda örneklem ve kartopu modeli olarak belirlenmiştir. Kolayda örneklem araştırmacının erişimi kolay olan katılımcılardan veri toplamasıyla karakterize edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kartopu örneklem modelinde ise araştırmacı başlangıçta küçük bir katılımcı grubuna ulaşır ve bu grup, araştırmacıya başka potansiyel katılımcılar önerir. Süreç, her yeni katılımcının da başka katılımcılar önermesiyle bir kartopunun büyümesi gibi devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kimlikleri gizlilik ilkesine uygun olarak korunmuş ve mezun öğrenciler M1, M2, ... M22 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama,

verilerin gizliliğini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bulgular bölümünde, her bir alt temaya ait görüşler mezun öğrencilerin alıntıları ile desteklenmiş ve bu alıntıların daha net anlaşılması için öğrenci kodu, cinsiyeti ve mezuniyet yılı da belirtilmiştir (örneğin: M1, K, 2011).

Veri toplama sürecinde katılımcıların mezun oldukları bölümler iki ana grupta toplanmaktadır: Bilgisayar Programcılığı (BP) ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (TDS). Bu bölümler ilgili kurumun en çok öğrenci alan ve en çok öğrenci mezun eden programları olduğu için araştırmaya katılan öğrencilerin bu programlardan olması beklenen bir durumdur. Mezuniyet yıllarına göre dağılım, farklı dönemlerde (2010-2023 arasında) mezun olan bireylerin bulunduğunu göstermekte ve araştırma süresince farklı eğitim dönemlerinin temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu geniş yelpaze yaklaşık 15 yıllık bir durumu ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (21 kişi) uzaktan eğitimi bir öğretim modeli olarak tekrar tercih edeceğini belirttiği görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Mezun Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Medeni durum	Çalışma durumu	Mezun olduğunuz bölüm	Mezuniyet yılı	Okurken bir işiniz var mıydı	Uzaktan eğitimin yeniden tercihi
M1	42	Kadın	Evli	Çalışıyor	BP	2011	Evet	Evet
M2	40	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2011	Evet	Evet
M3	40	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2016	Evet	Evet
M4	37	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2020	Evet	Evet
M5	52	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2010	Evet	Evet
M6	40	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2021	Evet	Evet
M7	35	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2010	Evet	Evet
M8	21	Kadın	Bekar	Çalışmıyor	TDS	2022	Hayır	Evet
M9	37	Kadın	Evli	Çalışıyor	BP	2012	Evet	Evet.
M10	35	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2021	Evet	Evet
M11	42	Erkek	Evli	Çalışıyor	BP	2016	Evet	Evet
M12	36	Kadın	Evli	Çalışmıyor	TDS	2014	Hayır	Evet
M13	29	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2014	Evet	Evet
M14	33	Kadın	Bekar	Çalışmıyor	TDS	2011	Hayır	Evet
M15	21	Kadın	Bekar	Çalışmıyor	TDS	2023	Hayır	Evet
M16	41	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2017	Evet	Hayır
M17	29	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2017	Hayır	Evet
M18	25	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2021	Hayır	Evet
M19	26	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2019	Hayır	Evet
M20	22	Erkek	Bekar	Çalışıyor	TDS	2022	Hayır	Evet
M21	30	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2017	Evet	Evet
M22	32	Kadın	Evli	Çalışıyor	TDS	2022	Hayır	Evet

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yaşları 21 ile 52 arasında değişmekte olup yaş ortalamasının yaklaşık 34 olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların yaşları 21 ile 42 arasında değişmekte olup yaş ortalaması yaklaşık 31'dir. Erkek katılımcıların yaş aralığı ise 22 ile 52 arasında olup, yaş ortalamaları yaklaşık 38 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, mezun katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan (n=13) oluştuğu dikkat çekmektedir. Erkek katılımcı sayısının (n=9) sınırlı olması, çalışmanın sonuçlarının daha çok kadın katılımcıların deneyim ve görüşlerini yansıttığını göstermektedir. Medeni durum açısından bakıldığında katılımcılar hem evli hem de bekar bireylerden oluşmaktadır. Evli katılımcıların sayısının (n=18) belirgin şekilde fazla olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma durumu incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının (n=18) aktif iş hayatında yer aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğunun mezuniyet

sonrası iş hayatında aktif olduğu, yalnızca 4 katılımcının çalışmadığı belirlenmiştir. Aktif olarak çalışmayan katılımcıların tamamı kadın ve çoğunluğu bekarıdır. Katılımcıların okurken ve çalışmanın yapıldığı zamandaki çalışma durumlarına bakıldığında, aktif çalışan öğrencilerin okurken de çalıştığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra birçok katılımcı, eğitim gördükleri dönemde çalışmıyorken mezuniyet sonrası aktif olarak çalışma hayatına katılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacılar tarafından hazırlanmış, literatür taraması sonucunda oluşturulan 12 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, katılımcıların uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerini, aldıkları eğitimden memnuniyetlerini ve eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları anlamaya yönelik yapılandırılmıştır (örneğin, “Uzaktan eğitimi tercih etme nedenleriniz neydi?” ve “Uzaktan eğitimde ‘aslında şöyle olmalı’ dediğiniz bir öneriniz bulunmakta mıdır?”). Bu kapsamlı form, katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Görüşme formu, farklı zaman aralıklarında toplanmıştır ve mezun öğrencilere ulaşma süreci ile verilerin araştırmacılara geri iletilmesi uzun sürmüştür. Eski mezunlara e-posta veya sosyal medya hesapları üzerinden ulaşılmış; araştırma hakkında bilgi verilerek veriler toplanmıştır. Bazı öğrenciler telefonla aranarak görüşme formu doldurmuş, diğerlerine ise diplomalarını almak için okula geldiklerinde form verilmiş ve formları kendi ifadeleriyle elle doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların forma yazdığı yaşlar, formun doldurulduğu zamandaki yaşlarını yansıtmakta olup, geçen süre içindeki yaş değişimleri hesaba katılmamıştır. Araştırma verileri, 10.02.2023 tarih ve 134 sayılı, 2 numaralı karar doğrultusunda, araştırmanın yapıldığı kurumun Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan izin sonrasında toplanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, fenomenoloji yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, katılımcıların yanıtları dikkatlice okunmuş ve belirli konular etrafında benzerlikler gösteren ifadeler tematik olarak gruplandırılmıştır. Temalar belirlendikten sonra, her temanın altında daha spesifik konuları yansıtan alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar, katılımcıların belirli bir olgu hakkında daha ayrıntılı ve çeşitli deneyimlerini ortaya koymuştur. Fenomenoloji yaklaşımına uygun olarak, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerin hem genel hem de daha detaylı yönleri analiz edilerek, onların bu süreçteki algı ve duygularını derinlemesine anlamak amaçlanmıştır. Bu süreçte, öznelliği koruyarak katılımcıların anlatımlarına sadık kalınmış ve her bir tema ve alt temanın, katılımcıların deneyimlerinin özünü en iyi şekilde yansıtacak şekilde yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini güçlendirmek amacıyla, temaların belirlenmesinde çoklu araştırmacı görüşü alınmış ve kodlamalar bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu çalışmada, uzaktan öğretim programlarından mezun olan öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca yaşadıkları deneyimler, algıladıkları avantajlar ve karşılaştıkları zorluklar detaylı bir

şekilde incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar ve alt temalar kapsamında sunulmuştur. Tablo 1'de görülebileceği üzere, çalışmaya katılan mezun öğrenciler farklı yaş gruplarına, medeni durum ve çalışma durumlarına sahip çeşitli demografik özellikler göstermektedir. Bu çeşitlilik, uzaktan eğitim deneyimlerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bulgular, katılımcıların uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinden öğrenci memnuniyetine, destek hizmetlerinden sosyal etkileşime ve yaşanan akademik, sosyal ve teknik zorluklara kadar geniş bir yelpazede derinlemesine analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, Tablo 2'de sunulan temalar ve alt temalar çerçevesinde yapılandırılmıştır. Mezun öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan analizde toplamda 7 ana tema ve bu temalara bağlı 23 alt tema belirlenmiştir. Her bir tema, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini farklı boyutlarıyla ele almakta, tercih nedenlerinden yaşanan zorluklara, sağlanan destek hizmetlerinden sosyal etkileşime kadar geniş bir perspektifte sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Mezun Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Mezun Öğrenciler
1. Uzaktan Eğitimi Tercih Nedenleri ve Algılanan Avantajları	Erişilebilirlik ve Kolaylık	M3, M6, M9, M10, M12, M14, M15, M17, M18, M19, M20
	İş ve Eğitim Dengesi	M1, M2, M4, M5, M7, M9, M11, M13, M14, M21
	Bireysel Öğrenme ve Zaman Yönetimi	M3, M5, M7, M8, M11, M19, M20, M22
	Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatları	M1, M2, M5, M16
2. Eğitimden Memnuniyet	Eğitim Kalitesi	M8, M21, M22
	Akademik Memnuniyet	M2, M7, M9, M10, M16, M20, M21, M22
	Canlı Derslere ve Ders Materyallerine Erişim	M1, M2, M3, M4, M12
	Öğrenci Olanaklarından Yararlanma	M7, M16
3. Akademik ve İdari Süreçlerde Destek ve Yönlendirme	Akademik Destek Deneyimi	M1, M4, M6, M8, M9, M11, M15, M20, M22
	İdari Destek Deneyimi	M1, M2, M6, M13, M19, M22
4. Sosyal Deneyim ve Akran Etkileşimi	Mezuniyet Sonrası Devam Eden Bağlantılar	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M14, M15, M18, M20, M21, M22
	Arkadaşlık Kurma Durumu	M1, M2, M4, M5, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M19, M20, M21, M22
	Sınırlı Sosyal Etkileşim	M10, M15, M17, M19
5. Eğitim Sırasında Karşılaşılan Zorluklar	Teknolojik Güçlükler	M1, M5, M7
	İş ve Eğitim Programı Uyumsuzluğu	M1, M13, M15
	Barınma ve Konaklama Zorlukları	M1, M4, M6
	Maddi Zorluklar	M14, M18
6. Kariyer Üzerindeki Etkiler ve Algılar	Uzaktan Eğitim Mezunu Olmanın İş Bulma Üzerindeki Etkisi	M7, M12, M14, M15, M21, M22
	Çevre Algısı	M2, M3, M6, M7



7. Uzaktan Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler	Müfredat ve Ders Yapısına Yönelik Öneriler	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M12, M14, M15
	Teknolojik Geliştirmeler	M1, M5
	Etkileşim ve Topluluk Oluşturma	M9, M13
	Dijital İçeriklere Kalıcı Erişim	M21

### 3.1. Uzaktan Eğitimi Tercih Nedenleri ve Algılanan Avantajlar

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve bu tercihlerinin arkasındaki avantajlarını içeren görüşlerini ele almaktadır. Öncelikle, erişilebilirlik ve kolaylık alt teması, uzaktan eğitimin coğrafi engelleri ortadan kaldırarak öğrencilerin yaşadıkları şehirden ayrılmadan eğitim alabilmelerine imkân tanınmasını vurgulamaktadır. Bu alt temada çoğunlukla kadın, evli, çalışan ve daha genç yaşta olan bireylerin görüşleri ağırlıktadır. İş ve eğitim dengesi alt teması ise, esnek ders saatleri sayesinde çalışan bireylerin iş ve eğitim yükümlülüklerini dengeli bir şekilde yürütebilmelerine dikkat çekmektedir. İş ve eğitim dengesi alt temasına yönelik olarak katılımcıların büyük bir kısmı 30'lu ve 40'lı yaşlarındaki, evli ve aktif olarak çalışan bireylerden oluşmaktadır. Bu profiller, iş ve eğitim dengesini sağlamakla ilgili zorlukları ve avantajları değerlendirmek açısından anlamlıdır ve temaya dair yorumların, özellikle çalışan ve evli bireylerin deneyimlerine odaklandığını göstermektedir. Bu alt temalara yönelik öğrenci görüşleri, uzaktan eğitim programlarının tercih nedenlerinin ve avantajlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla aşağıda katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir:

Alt Tema 1: Erişilebilirlik ve Kolaylık: *"Kalabalık bir sınıf yerine sanki özel eğitim alır gibi evimden derslere katılmak gerçekten çok rahat oldu. Ders saatinde yetişemezsem bile kayıtları izleyebilmek işimi bayağı kolaylaştırdı."* (M19, K, 2019)

Alt Tema 2: İş ve Eğitim Dengesi: *"Çalışıyordum, bu yüzden örgün eğitime zaman ayırmam imkânsızdı. Uzaktan eğitim sayesinde işimi sürdürürken bir yandan da diplomamı alabilme şansını buldum. Hem çalışıp hem okumak çok iyi oldu."* (M2, E, 2011)

Mezun öğrencilerin bireysel öğrenme ve zaman yönetimi açısından ise, uzaktan eğitimin, dersleri kendi hızlarında çalışabilme ve zamanlarını daha etkili kullanabilme imkânı sunduğu belirtilmiştir. Bireysel öğrenme ve zaman yönetimi alt temasına katkıda bulunan katılımcılar, farklı yaş gruplarına, cinsiyetlere ve medeni durumlara sahip olmalarına rağmen, büyük ölçüde çalışan ve evli bireylerden oluşmaktadır. Bu durum, zaman yönetimi ve bireysel öğrenme becerilerinin, iş ve aile sorumluluklarıyla nasıl bağdaştığını analiz etme açısından önemlidir. Yaşam boyu öğrenme fırsatları alt teması, öğrencilerin sürekli kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan eğitim seçeneklerini içermektedir. Bu alt temaya katkıda bulunan katılımcılar, genellikle ileri yaş grubunda, evli ve çalışan bireylerdir. Son olarak eğitim kalitesi alt teması, uzaktan eğitimin sağlamış olduğu teknolojik altyapı ve kaliteli içeriklerle öğrenme süreçlerine olan olumlu katkıyı ifade etmektedir. Bu alt temalara yönelik öğrenci görüşleri aşağıda verilen katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir:

Alt Tema 3: Bireysel Öğrenme ve Zaman Yönetimi: *“Tüm zamanımı kendim ayarlayabiliyordum. Dersleri istediğim saatlerde dinleyebiliyorum. Bu da kendi programımı yapmama ve hobilere bile vakit ayırmama imkân tanıyordu.”* (M8, K, 2022)

Alt Tema 4: Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatları: *“Mezun olduğum bölümle ilgili bir iş yapmıyorum, ama bir diploma daha alarak kendime yenilikler ve özgüven kattım. İnsanlar sürekli kendini geliştirmeli; nasıl bir arabayı sadece ehliyet kullanmıyor, işi de sadece diploma yapmıyor. Uzaktan eğitim, bu anlamda tamamlayıcı eğitimler için harika bir fırsat olabilir.”* (M1, Kadın, 2011)

Alt Tema 5: Eğitim Kalitesi: *“Pandemi sırasında bütün eğitimler uzaktan yapılırken, altyapısı sağlam bir eğitim almak istedim. Ayrıca, statüm gereği örgün eğitim alamıyordum; açık öğretim yerine de daha verimli olur diye uzaktan öğretimi tercih etmiştim.”* (M22, K, 2022)

### 3.2. Eğitimden Memnuniyet

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerindeki memnuniyet düzeylerini ve bu memnuniyetin farklı boyutlarındaki görüşlerini kapsamaktadır. Analizler sonucunda ortaya çıkan alt temalar; akademik memnuniyet, canlı derslere ve ders materyallerine erişim ve öğrenci olanaklarından yararlanma olarak belirlenmiştir. Akademik memnuniyet alt teması, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki ders içerikleri, öğretim elemanlarının desteği ve genel akademik kalite hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Canlı derslere ve ders materyallerine erişim alt teması, öğrencilerin dersleri kaçırmadan takip etme, materyallere ulaşma ve tekrar etme imkânlarını değerlendirmektedir. Öğrenci olanaklarından yararlanma alt teması, mezunların üniversite kütüphanesi veya diğer imkânlardan nasıl faydalandıklarını ele almaktadır.

Alt Tema 1: Akademik Memnuniyet: *“Eğitimim boyunca hocaların tutumu ve ders anlatımları gerçekten çok iyiydi. Hedefim olan DGS'yi başarmamda büyük katkıları oldu. Ayrıca, teorik bilgileri hemen iş hayatında uygulayabilmek de bana fayda sağladı. Her şey olması gerektiği gibi güzeldi.”* (M10, E, 2021)

Alt Tema 2: Canlı Derslere ve Ders Materyallerine Erişim: *Sanki sınavtaymışım gibi canlı derslere katılabilmek harikaydı. Kaçırdığım zaman da kayıtları izleyebilmek büyük kolaylık sağladı. Bilgisayar ve internet sayesinde her yerden rahatça erişebilmiştim.”* (M12, K, 2014)

Alt Tema 3: Öğrenci Olanaklarından Yararlanma: *“Öğrencilik nimetlerinden de yararlanmıştım. Kampüsteki kütüphaneyi kullanma, part-time çalışma imkânı gibi fırsatları değerlendirmiştim.”* (M7, E, 2010)

### 3.3. Akademik ve İdari Süreçlerde Destek ve Yönlendirme

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde aldıkları destekleri ortaya çıkarmaktadır ve iki alt temayı içermektedir: Akademik destek deneyimi ve idari destek deneyimi. Akademik destek deneyimi alt teması, öğrencilerin öğretim elemanlarından aldıkları yardımın etkisini, ders içeriklerine erişim süreçlerini ve akademik sorunlarının nasıl çözüldüğünü ele alan görüşleri

içermektedir. İdari destek deneyimi ise, öğrenci işleri ve diğer idari birimlerin sağladığı hizmetlerin, öğrencilere ne ölçüde destek sunduğunu ve ihtiyaçlarına ne şekilde yanıt verdiğini incelemektedir.

Alt Tema 1: Akademik Destek Deneyimi: *“Her konuda destek aldım. Hocalarımız gerçekten sorunlarımızı kendi sorunları gibi gördüler ve yardımcı oldular. Özellikle zorlandığım staj döneminde bile imkanlar sağlandı ve hocalarım yanımdaydı. Bazen hocalarımız hem rehber hem de danışman gibi çok fazla sorumluluk üstlendiler.”* (M9, K, 2012)

Alt Tema 2: İdari Destek Deneyimi: *“Kayıt sırasında yaşadığım sorunu okul müdürümüz sayesinde hallettim, yoksa bırakıp gidecektim. İdari işler genelde yardımcı oldu; bir telefonla staj evrakları gibi konularda bile destek aldım.”* (M1, K, 2011)

### 3.4. Sosyal Deneyim ve Akran Etkileşimi

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sosyal deneyimleri ve akran etkileşimlerini çeşitli yönleriyle ele alan görüşleri içermektedir. Mezuniyet sonrası devam eden bağlantılar, bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında kurdukları arkadaşlıkları sürdürmeye devam ettiklerini ve bu ilişkilerin uzun vadede güçlü bağlara dönüştüğünü göstermektedir. Arkadaşlık kurma durumu, öğrencilerin uzaktan eğitimde yeni arkadaşlar edinip edinememeleri ve bu arkadaşlıkların ne ölçüde sürdürülebilir olduğunu tartışırken, sınırlı sosyal etkileşim alt teması, öğrencilerin üniversite deneyimini yeterince yaşayamamaları ve çevrimiçi ortamın sosyalleşme açısından getirdiği zorlukları vurgulamaktadır.

Alt Tema 1: Mezuniyet Sonrası Devam Eden Bağlantılar: *“Okuldan arkadaşlarımla hala görüşüyorum, hatta üniversiteye giderek geleneksel buluşmalarımızı yapıyoruz. Ayrıca WhatsApp gruplarımız var ve sürekli iletişim halindeyiz.”* (M9, K, 2012)

Alt Tema 2: Arkadaşlık Kurma Durumu: *“Çok güzel arkadaşlıklar edindim ve çok mutluyum, halen görüşmeye devam ediyoruz. Hatta gün aşırı görüşmezsek bu durumdan rahatsız oluyoruz.”* (M2, E, 2011)

Alt Tema 3: Sınırlı Sosyal Etkileşim: *“Bazen gerçekten üniversite ortamını tam anlamıyla yaşayamadığımı hissettim. Sosyal etkileşimler kısıtlı kalınca, diğer öğrencilerle bir araya gelmek ve o üniversite havasını hissetmek zor oldu.”* (M15, K, 2023)

### 3.5. Eğitim Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli zorlukları ele almaktadır. Alt temalar, Teknolojik güçlükler, iş ve eğitim programı uyumsuzluğu, barınma ve konaklama zorlukları ve maddi zorluklar olarak sıralanmıştır. Teknolojik güçlükler alt teması, öğrencilerin internet bağlantısı, yazılım sorunları ve dijital araçlarla ilgili yaşadıkları problemleri kapsamaktadır. İş ve eğitim programı uyumsuzluğu, çalışan öğrencilerin iş ve eğitim yükümlülüklerini dengelemekte karşılaştıkları zorluklara odaklanır. Barınma ve konaklama zorlukları, öğrencilerin sınav dönemlerinde yaşadıkları barınma sorunlarını ve üniversitenin bu

konuda sunduğu imkânları ele alırken, maddi zorluklar alt teması, öğrencilerin harç ödemeleri ve eğitimle ilgili diğer finansal yükümlülüklerle başa çıkma deneyimlerini içermektedir.

Alt Tema 1: Teknolojik Güçlükler: *“Yazılı ders materyali olmaması yüzünden animasyonları tek tek ekran görüntüsü alıp kendi ders kitabımı oluşturmak zorunda kalmıştım, çok zamanımı almıştı. İlk başlarda Adobe Connect gibi bir sistem yerine chat üzerinden ders yapılması da adaptasyonumu zorlaştırdı.”* (M5, E, 2010)

Alt Tema 2: İş ve Eğitim Programı Uyumsuzluğu: *“Çoğunlukla iş hayatında olanların tercih ettiği düşünülünce ders programlarının da buna göre ayarlanması gerekirdi. Mesela, biz başladığımızda dersler mesai saatleri içindeydi ve çalışırken katılmak çok zordu. Sonra dersler 17.00’den sonraya alınca daha rahat katılabildik ve dersleri dinleyebildik.”* (M1, K, 2011)

Alt Tema 3: Barınma ve Konaklama Zorlukları: *“Barınma en büyük sorunumdu. Sınav dönemlerinde okulun yurtları açılmıştı ama mevcut dolaplar doluydu ve odalar biraz kalabalıktı, bu yüzden otelde kalmayı tercih ettim. Yine de herkesin bu imkânı olmayabilir, o yüzden daha iyi çözümler düşünülebilirdi.”* (M4, E, 2020)

Alt Tema 4: Maddi Zorluklar: *“Üniversitenin harç miktarı biraz fazlaydı bence, bu da tek seferde ödemekte zorlanmama sebep olmuştu. Özellikle çalışmayan biri olarak bu ödemeyi denkleştirmek gerçekten uğraştırıcıydı. Neyse ki, harç dışında başka bir maddi zorlukla karşılaşmadım.”* (M14, K, 2011)

### 3.6. Kariyer Üzerindeki Etkiler ve Algılar

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim programlarının kariyerlerine ve çevrelerindeki algılara olan etkilerini içermektedir. Alt temalar, uzaktan eğitim mezunu olmanın iş bulma üzerindeki etkisi ve çevre algısı olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim mezunu olmanın iş bulma üzerindeki etkisi alt teması, öğrencilerin iş arama süreçlerinde uzaktan eğitim mezunu olmanın avantajlarını veya dezavantajlarını nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Çevre algısı ise, toplumun ve işverenlerin uzaktan eğitim mezunlarına yönelik genel bakış açısını ve bu algıların mezunların profesyonel fırsatlarını ne derece etkilediğini ele almaktadır.

Alt Tema 1: Uzaktan Eğitim Mezunu Olmanın İş Bulma Üzerindeki Etkisi: *“Bilgisayar Programcılığı mezunu olduktan sonra hızımı alamayıp Lisans Yönetim Bilişim Sistemleri bölümünü de uzaktan eğitimle bitirdim. İş bulmada şimdiye kadar hiç zorluk yaşamadım. Hatta savunma sanayisi, bankacılık, sigorta gibi birçok sektörden iş teklifleri aldım. Uzaktan eğitim mezunu olmamla ilgili kimse olumsuz bir şey söylemedi. Devlet kadrosu işleri arayan arkadaşlarım da dezavantaj yaşamıyor, hatta bazıları KPSS ile atanmış durumda.”* (M7, E, 2010)

Alt Tema 2: Çevre Algısı: *“Maalesef uzaktan eğitim denince bazı önyargılarla karşılaşılabilir; insanlar bazen çok ciddiye almıyor. Ben de böyle durumlar yaşadım, ama kendimi iyi yetiştirdiğim için bu önyargıları yıkabildim. Sadece bazı iş ilanlarında örgün öğretim mezunu olma şartı dışında bir dezavantajla karşılaşmadım.”* (M6, E, 2021)

### 3.7. Uzaktan Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Bu tema, mezun öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını daha verimli ve etkili hale getirmek için sundukları önerileri içermektedir. Alt temalar, müfredat ve ders yapısına yönelik öneriler, teknolojik geliştirmeler, etkileşim ve topluluk oluşturma ve dijital içeriklere kalıcı erişim olarak sıralanmıştır. Müfredat ve ders yapısına yönelik öneriler, ders içeriklerinin güncellenmesi ve uygulamalı eğitim imkânlarının artırılması gibi fikirleri kapsarken, teknolojik geliştirmeler alt teması, öğrencilerin altyapı ve yazılım konusundaki beklentilerini yansıtmaktadır. Etkileşim ve topluluk oluşturma, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirecek etkinlik ve organizasyonların önemine dikkat çekerken, dijital içeriklere kalıcı erişim, öğrencilerin mezuniyet sonrasında da ders materyallerine ulaşabilme talebine vurgu yapmaktadır.

Alt Tema 1: Müfredat ve Ders Yapısına Yönelik Öneriler: *“Derslerin daha detaylı ve uygulamalı olması, öğrendiklerimizi gerçek hayatta kullanabilmemizi sağlayacak projelerle desteklenmesi iyi olurdu. Teorik bilgilerin yanı sıra, daha fazla pratik yapma imkânı sunulmalı ve projelere yönelik ders saatleri artırılmalı. Ayrıca kaynak materyallerin güncellenmesi ve daha kullanışlı hale getirilmesi de önemli.”* (M3, E, 2016)

Alt Tema 2: Teknolojik Geliştirmeler: *“2009 yılında uzaktan eğitim çok yaygın değildi, bu yüzden altyapı ve bilgi eksiklikleri vardı. Öğrencilerin daha iyi yazılım geliştirme deneyimi yaşayabilmesi için server ve bağlantı sistemleri oluşturulmalı.”* (M1, K, 2011)

Alt Tema 3: Etkileşim ve Topluluk Oluşturma: *“Ben sosyalleşmeyi çok severim, bu yüzden toplu etkinlikler uzaktan eğitimde çok güzel olurdu. Büyük şehirlerde öğrencilerin buluşup eğitim ya da görüşme yapabileceği organizasyonlar düzenlenebilir. Ayrıca, 2012’den bu yana dostluklar kurduk, ama mezun buluşmaları gibi birleştirici etkinlikler de yapılabilirdi”* (M13, K, 2014)

Alt Tema 4: Dijital İçeriklere Kalıcı Erişim: *“Canlı derslerin kayıtlarına mezuniyetten sonra da erişebilmek gerçekten faydalı olurdu. Bu, öğrendiklerimizi hatırlamak ve ihtiyaç duyduğumuzda tekrar göz atabilmek için çok işe yarardı.”* (M21, K, 2017)

Mezun öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortaya çıkarıldığı bu çalışmada özellikle erişilebilirlik, iş-egitim dengesi ve bireysel öğrenme imkanları uzaktan eğitimin tercih sebepleri olarak öne çıkmıştır. Çalışmada, çoğunlukla 30-40 yaş arası, evli ve çalışan bireylerin görüşleri ağırlıktadır. Mezunlar genel olarak akademik memnuniyetlerini ifade ederken, teknolojik altyapı sorunları ve iş-egitim programı uyumsuzluğu gibi zorluklar da belirtilmiştir. Sosyal etkileşim konusunda bazı kısıtlamalar yaşansa da WhatsApp grupları ve mezuniyet sonrası buluşmalar aracılığıyla sürdürülen arkadaşlıklar dikkat çekmektedir. İş bulma sürecinde uzaktan eğitim mezunu olmanın genellikle olumsuz bir etkisi görülmemiş, ancak toplumsal önyarguların varlığına dikkat çekilmiştir. Mezunların önerilerinde ise müfredatın güncellenmesi, uygulamalı eğitimin artırılması ve mezuniyet sonrası dijital içeriklere erişim imkânı öne çıkmaktadır.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, uzaktan öğretim programlarından mezun olan öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimleri hem genel hem de detaylı boyutlarıyla incelenmiş, öğrencilerin bu süreçteki algı ve duygularının derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Bulgular, mevcut literatürle tutarlı bir şekilde uzaktan eğitim programlarının erişilebilirlik, esneklik ve bireysel öğrenme fırsatları gibi avantajlarının yanı sıra, sosyal etkileşim eksikliği ve teknik zorluklar gibi dezavantajlarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, mezun öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerindeki başlıca nedenlerin erişilebilirlik, iş-egitim dengesi, bireysel öğrenme fırsatları, yaşam boyu öğrenme olanakları ve eğitim kalitesi olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, uzaktan eğitimin özellikle çalışan, evli ve ileri yaş gruplarındaki bireyler için coğrafi kısıtlamaları ortadan kaldırarak esneklik sağladığını ve zaman yönetimi ile bireysel öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir (Çivril vd., 2018). Andronic vd. (2012) de çalışmasında özellikle zaman kısıtlamaları olan ve mesleki olarak aktif bireylerin uzaktan eğitimi daha fazla tercih ettiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyerek kendilerini geliştirme ve kariyerlerine katkıda bulunma fırsatı sunduğu anlaşılmaktadır. Pandemi döneminde özellikle uzaktan eğitim veren programların altyapı ve içerik açısından daha kaliteli bir alternatif olarak değerlendirilmesi, sistemin sağlamış olduğu teknolojik olanakların önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, uzaktan eğitimin farklı yaşam koşullarına sahip bireyler için etkili bir öğrenme platformu sunduğunu ve bu yapının erişim, esneklik ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir model olarak gelecekte de önemli bir yere sahip olacağını göstermektedir.

Mezun öğrenciler, uzaktan eğitim süreçlerinde genel olarak memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Canlı derslere ve ders materyallerine erişimin, öğrencilerin öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve eğitimde sürekliliği sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, üniversite kütüphanesi ve kısmi zamanlı çalışma imkânları gibi öğrenci olanaklarından faydalanmanın, uzaktan eğitim sürecini destekleyici unsurlar olduğu belirtilmiştir. Eğitimden duyulan bu memnuniyet, uzaktan eğitimin öğrenme deneyimlerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ve öğrencilerin bu modele yönelik güvenlerini artırabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde Lawless ve Richardson (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, mezunların uzaktan eğitimden elde ettikleri kişisel gelişimin yüksek olduğunu ve ders materyallerinin ve öğretim kalitesinin genellikle olumlu olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışma olan ve Andronic vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim mezunlarının, aldıkları eğitimin kalitesini diğer eğitim türleriyle eşdeğer veya daha iyi gördüklerini ortaya koymuştur. Ratnaningsih'in (2013) çalışması, uzaktan eğitim mezunlarının bireysel öğrenme ve rehberlik temelli sistemler sayesinde teknik ve kişisel beceriler kazandığını, bu becerilerin işveren beklentileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Kan Kılinc vd. (2020) Anadolu Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim sisteminin, Türk yükseköğretimine ekonomik ve sosyal refah açısından nasıl katkı sağladığını analiz ettikleri çalışmasında mevcut sistemin her yıl artan öğrenci ve mezun sayısı ile Türkiye'deki yükseköğretime önemli katkılarda bulunduğu vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin hem akademik hem de idari destek mekanizmalarından büyük ölçüde faydalandığını göstermektedir. Akademik destek, öğretim elemanlarının rehberlik ve danışmanlık rollerini üstlenerek öğrencilerin sorunlarını çözmelerine ve eğitim süreçlerini kolaylaştırmalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler, özellikle zorlu

dönemlerde öğretim elemanlarının sağladığı rehberlik ve ek imkanlarla desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Andronic vd. (2012) tarafından, Romanya'daki uzaktan eğitim mezunlarının deneyimlerini ve görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar öğretmenlerle ilişkiler gibi alanlarda sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Simons vd. (2020) uzaktan eğitim mezunların eğitimlerini başarıyla tamamlamalarına aile, öğretmenler ve işverenlerin desteği ile esnek çalışma imkanlarının önemli katkı sağladığını vurgulamıştır. Özellikle öğretmenlerden alınan destekleyici geri bildirim, öğrencilerin bilgi, beceri ve özgüven kazanmalarını sağlayarak akademik başarılarını pekiştirdiği ifade edilmiştir. İdari destek ise kayıt işlemleri, staj evrakları gibi konularda hızlı ve etkili çözümler sunarak öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olmuştur. Berge (1995), açık ve uzaktan öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için üstlenilmesi gereken rolleri pedagojik, sosyal, idari ve teknik destek olarak sınıflandırmıştır. Teixeira (2023) açık, uzaktan ve dijital eğitimde öğretim ve öğrenim deneyiminin kalitesinin sağlanması için öğretmenlere, öğrencilere ve personele sağlanan idari desteğin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Genç Kumtepe vd. (2019) idari ya da yönetsel destek yoluyla öğrencilere haklarını, rollerini ve sorumluluklarını bildiren bilgiler ve/veya kılavuzlar sunulduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular hem akademik hem de idari desteğin, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini iyileştiren kritik faktörler olduğunu ve bu desteklerin, öğrencilerin eğitime devamlılıklarını sağlama ve memnuniyetlerini artırma açısından önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma, uzaktan eğitim sürecinin sosyal deneyimler ve akran etkileşimleri üzerinde hem olumlu hem de sınırlayıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Mezuniyet sonrası devam eden bağlantılar, öğrencilerin çevrimiçi ortamda kurdukları ilişkilerin kalıcı ve güçlü bağlara dönüşebildiğini göstermektedir. Özellikle WhatsApp grupları ve geleneksel buluşmalar gibi araçlar, sosyal bağların sürekliliğini desteklemiştir. Bununla birlikte sınırlı sosyal etkileşim, uzaktan eğitim öğrencilerinin üniversite ortamına tam anlamıyla adapte olamamasına ve daha zengin bir sosyalleşme deneyiminden yoksun kalmasına neden olmaktadır (Durak, 2017). Bu bulgular, uzaktan eğitimde sosyal etkileşimleri artırmak için planlı sosyal etkinlikler ve akran etkileşimlerini teşvik eden yapıların önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bilgiç ve Tüzün (2015) uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin azlığının, öğrencilerin izole hissetmesine ve öğrenme sürecine olan ilgilerinin azalmasına yol açabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirme çabaları, uzaktan eğitim deneyimini daha tatmin edici hale getirme potansiyeli taşımaktadır.

Araştırma bulguları, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermiştir. Teknolojik güçlükler, dijital araçların yetersizliği gibi faktörlerle öğrenme süreçlerini zorlaştırmıştır. Bu zorluklar, internet bağlantısındaki sorunlar, altyapı eksiklikleri ve dijital araçların kullanımında karşılaşılan problemlerden kaynaklanabilmektedir (Bakar, Shah ve Xu, 2020; Muilenburg ve Berge, 2005). İş ve eğitim programı uyumsuzluğu, özellikle çalışan öğrenciler için ders programlarının iş saatleriyle çakışması nedeniyle büyük bir engel oluşturmuştur. Barınma ve konaklama zorlukları, sınav dönemlerinde öğrencilerin uygun yer bulmakta sıkıntı yaşamasına neden olmuş, mevcut imkânların yetersizliği vurgulanmıştır. Maddi zorluklar ise, yüksek harç ücretleri ve diğer finansal yükümlülüklerin, özellikle çalışmayan öğrenciler üzerinde mali baskı yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, uzaktan eğitim programlarının erişilebilirlik ve esneklik sağlama hedeflerine rağmen, öğrencilerin karşılaştığı bu tür yapısal zorlukların eğitim deneyimlerini olumsuz etkileyebileceğini ve bu sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bulgular, uzaktan eğitim mezunlarının kariyerlerinde genellikle olumlu deneyimler yaşadıklarını, ancak toplumda ve işverenler arasında zaman zaman önyargılarla karşılaştıklarını göstermektedir. İş bulma süreçlerinde uzaktan eğitim mezunu olmanın belirgin bir dezavantaj yaratmadığı, mezunların çeşitli sektörlerden iş teklifleri aldığı ve kamu sektöründe de istihdam edildikleri görülmüştür. Ogunje ve Falode (2019) tarafından Nijer Eyaleti Minna Metropolündeki işverenlerin açık ve uzaktan eğitim mezunlarına yönelik algı ve tutumlarını araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, işverenlerin açık ve uzaktan eğitim mezunları hakkında olumlu bir algıya sahip olduğunu ve olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda Ogunje ve Falode (2019), işverenlerin geleneksel diploma sahipleri ile açık ve uzaktan eğitim diploma sahipleri arasında ayırım yapmaması gerektiğini önermişlerdir. Benzer şekilde, Lim vd. (2011) ve Latif ve Subramaniam (2015) tarafından Açık Üniversite Malezya üzerine yaptığı çalışmada, işverenlerin bu üniversite mezunlarını bilgi ve beceriler açısından başarılı buldukları ve bu mezunları istihdam etmeye istekli oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla tüm bu araştırma sonuçları açık ve uzaktan eğitim mezunlarının iş piyasasında olumlu bir konuma sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Ofosuhene (2023) de çalışmasında Gana'da bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla eğitim ve işletme programlarını tamamlayan mezunların istihdam edilebilirliğini incelemiştir. 643 mezundan toplanan veriler sonucunda uzaktan eğitim mezunlarının istihdam edilebilir olduğu ve ayrıca çeşitli istihdam edilebilirlik niteliklerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite yönetiminin müfredatın tasarlanması ve uygulanmasında sanayi paydaşları ile iş birliğinin güçlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonuçları destekleyecek şekilde Bukaliya ve Mubika'ya (2014) göre, insan kaynakları yöneticileri, açık ve uzaktan öğrenme mezunlarını olgun ve azimli bireyler olarak değerlendirmiş, bu mezunların geleneksel yükseköğretim mezunlarıyla benzer kalitede olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim kurumları ile kamu kuruluşları arasındaki iş birliği eksikliği ve ders tasarımlarında işverenlerin yer almaması, staj ve pratik deneyim olanaklarının güçlendirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Araştırmada, çevre algısı alt teması, bazı iş ilanlarında örgün eğitim şartının bir bariyer olarak ortaya çıktığını ve uzaktan eğitime yönelik önyargıların varlığını ortaya koymuştur. Ancak mezunların bireysel başarıları ve mesleki yeterlilikleri, bu algıları aşmada etkili olmuştur. Bu bulgular, uzaktan eğitimin kariyer fırsatları açısından geleneksel eğitimle rekabet edebildiğini, ancak toplumsal önyargıların giderilmesi ve işveren farkındalığının artırılması için daha fazla çaba gerektiğini göstermektedir.

Bulgular, mezun öğrencilerin uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için çeşitli öneriler sunduğunu göstermektedir. Müfredat ve ders yapısına yönelik olarak, öğrenciler uygulamalı eğitim olanaklarının artırılmasını, projelere dayalı öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini ve ders içeriklerinin güncellenerek daha pratik hale getirilmesini önermektedir. Teknolojik geliştirmeler kapsamında, altyapı ve bağlantı sistemlerinin iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Etkileşim ve topluluk oluşturma alt teması, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirecek etkinliklerin düzenlenmesi ve mezuniyet sonrası bağların sürdürülmesi için organizasyonların önemine dikkat çekmektedir. Dijital içeriklere kalıcı erişim ise, mezunların öğrenim sürecindeki materyalleri gelecekte de kullanabilme ihtiyaçlarına yönelik önemli bir talebi ifade etmektedir. Bu öneriler, uzaktan eğitim programlarının hem akademik hem de sosyal



boyutlarının geliştirilmesi gerektiğini ve öğrenci memnuniyetini artırmak için sürdürülebilir stratejilere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

### 5. SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın en önemli sınırlılıkları metodolojik ve demografik yönlerden dikkat çekmektedir. Çalışma yalnızca tek bir üniversitenin 2009-2023 yılları arasındaki uzaktan eğitim mezunlarıyla sınırlı kalmış, katılımcıların çoğunluğunun 30-40 yaş arası, evli ve çalışan bireylerden oluşması farklı demografik grupların deneyimlerinin yeterince temsil edilememesine neden olmuştur. Metodolojik açıdan sadece görüşme tekniğinin kullanılması ve mezunların geçmiş deneyimlerini retrospektif olarak değerlendirmesi, araştırma bulgularının kapsamını ve genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklar, gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerin mezunlarını kapsayan, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve daha geniş demografik özelliklere sahip katılımcıları içeren çalışmalarla aşılabılır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi için çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, çalışan öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ders saatlerinin ayarlanması ve uygulamalı eğitim olanaklarının artırılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Sosyal etkileşimi artırmak için büyük şehirlerde düzenli buluşmalar ve mezuniyet sonrası etkinlikler organize edilmeli, ayrıca öğrencilerin mezuniyet sonrasında da ders içeriklerine erişebilmesi sağlanmalıdır. Toplumsal önyargıları gidermek için uzaktan eğitimin kalitesi ve mezunların başarıları konusunda farkındalık çalışmaları yapılmalı, müfredat sürekli güncellenerek sektör ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Son olarak, akademik ve idari personelin uzaktan eğitim konusundaki yetkinliklerinin artırılması için düzenli eğitimler düzenlenmeli ve öğrenci destek sistemleri güçlendirilmelidir.

### 5. KAYNAKÇA

Albayrak, M., Şahin, Y., Ömeroğlu, G. ve Kocadağistan, B. (2021). Uzaktan eğitimde uygulamalı derslerin uygulanabilirliği. Melike Arslan, Gökhan Ömeroğlu, Asiye Ata ve Mevlüt Albayrak (Ed.), *Pandemi Sonrası Dönemde Açık Öğrenme ve Uzaktan Eğitim* içinde (s.56-61), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Andronic, A. O., Andronic, R. L., Doval, E., Lepădatu, I., Negulescu, O., & Răulea, C. (2012). Romanian graduates' opinions on distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, (2012), 2322-2326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.478>

Bakar, A., Shah, K., & Xu, Q. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 248-264.

Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd*, 1(3), 26-50.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Bukaliya, R., & Mubika, A. K. (2014). Exploring Parastatal Employers’ Perceptions of Open and Distance Learning Graduates: The Perspective of the Human Resources Managers/Officers. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 1(2), 27-35.

Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 81-105.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi: Ankara.

Çivril, H. (2018). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Laboratuvar Uygulamaları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (1), 41-50.

Çivril, H. ve Aruğaslan, E. (2022). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 55-73. <https://doi.org/10.51948/auad.1076895>

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. <https://doi.org/10.17943/etku.310168>

Da Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2020). Digital competences for online students. Pedro Isaias, Demetrios G. Sampson ve Dirk Ifenthaler (Ed.), *Online Teaching and Learning in Higher Education* içinde, (s.3-22). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-48190-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-48190-2_1)

Delaney, L., & Farren, M. (2016). No ‘selfleft behind? Part-time distance learning university graduates: Social class, graduate identity and employability. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 31(3), 194-208. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1208553>

Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.

Galusha, J. M. (1998). *Barriers to learning in distance education*. Erişim Tarihi: 19.11.2024, Erişim Linki: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf>

Genç Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., vd. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80.

Gümüş, M., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 158-168.

Jain, A., Hisam, M. W., Azad, I., Dar, A. A., Malhotra, M., & Khan, M. S. (2024). Digitalization's Revolutionary Effect on Education and Career Development. *Information Sciences Letters*, 13(1), 149-157. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/130112>

Kan Kılinc, B., Yazıcı, B., Gunsoy, B., Gunsoy, G. (2020). Perceptions and opinions of graduates about the effects of open and distance learning in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 121-132. <https://doi.org/10.17718/tojde.690369>

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

Koçdar, S., Hamutoğlu, N. B., Erdoğan, E., & Uçar, H. (2024). Academic performance of learners with special needs in open and distance learning: a study in Anadolu University open education system. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380594>

Kuboja, J., & Mwakobela, U. (2024). The advancement of technology and the concept of distance learning in the global context: Reaching out the unreachable. *Journal of Education For Sustainable Innovation*, 2(1), 32-37. <https://doi.org/10.56916/jesi.v2i1.805>

Latif, L. A., & Subramaniam, T. (2015). Employers' expectation and satisfaction of open and distance learning graduates. *ASEAN Journal of Open & Distance Learning*, 7(2), 55-68.

Lawless, C., & Richardson, J. T. E. (2004). Monitoring the experiences of graduates in distance education. *Studies in Higher Education*, 29(3), 353-374. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682628>

Lim, T., Fadzil, M., Latifah, A. L., Goolamally, N. T., & Mansor, N. (2011). Producing graduates who meet employer expectations: Open and distance learning is a viable option. *Proceedings, ICLLL*.

Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>

Moessenlechner, C., Obexer, R., Sixl-Daniell, K., & Seeler, J. M. (2015). E-Learning Degree Programs- A Better Way to Balance Work and Education?. *Int. J. Adv. Corp. Learn.*, 8(3), 11-16.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>

Nasrullah, S., & Khan, M. S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 11, 66-71.

Ofosuhene, D. (2023). Employability of distance education graduates of a public university in Ghana. *Industry and Higher Education*, 37(2), 183-192. <https://doi.org/10.1177/09504222221115963>

Ogunje, B. F., & Falode, O. C. (2019). Perception And Attitude Of Employers Of Labour Towards Open And Distance Learning Graduates In Minna Metropolis, Niger State, Nigeria. ADECT 2019 Proceedings.

Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M., & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities, and education during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci11030118>

Richardson, J. T. (2009). The role of ethnicity in the attainment and experiences of graduates in distance education. *Higher Education*, 58(3), 321-338. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9196-3>

Ratnaningsih, D. (2013). Open and distance education systems: do they enhance graduates' soft skills? the results from 2009 universitas terbuka tracer study. *Open Praxis*, 5(4), 289-299.

Ryabikina, Z., Ozhigova, L., Barysheva, N., & Lupenko, N. (2021, November). Communication and motivation for success in distance-learning. *XIV International Scientific Conference "Interagromash 2021" Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry, Volume 2* içinde (s. 447-455). Cham: Springer International Publishing.

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.

Simons, J., Leverett, S., & Beaumont, K. (2020). Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 277-293. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1696183>

Teixeira, A. M. (2023). Administrative support system: An integrated approach to open, distance, and digital education ecosystems. *Handbook of Open, Distance and Digital Education* içinde (s. 861-880). Singapore: Springer Nature Singapore.

Waterhouse, P., Samra, R., & Lucassen, M. (2022). Distance education students' satisfaction: Do work and family roles matter?. *Distance education*, 43(1), 56-77. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.2020622>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhou, Z., & Zhang, Y. (2024). Intrinsic and extrinsic motivation in distance education: A self-determination perspective. *American Journal of Distance Education*, 38(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2177032>

## 7. EXTENDED ABSTRACT

This study aims to comprehensively understand the perceptions and emotions of students who graduated from distance education programs by analyzing both general and detailed aspects of their educational experiences throughout the distance learning process. Distance education has emerged as a learning model with the potential to promote equity in access to education, especially with the advancement of digital technologies. Unlike traditional educational methods, distance education offers students the opportunity to integrate their learning into both their personal and professional lives. The removal of geographical barriers and the flexibility to adapt learning processes to individual needs have played a significant role in the growing preference for this model. However, alongside its advantages, it is also critical to evaluate the challenges students face and their perceptions of the educational experience. In this context, the study sheds light on the positive and negative experiences of graduates during their distance education journeys, aiming to understand how these experiences have contributed to their academic and professional development. Additionally, the societal perception of distance education graduates and their position in the labor market are among the key focuses of this research. Research on distance education is crucial to understanding the impact of this learning model and identifying areas in need of improvement. Beyond assessing the opportunities provided by distance education to students, this study also addresses the challenges encountered during the educational process, aiming to foster a more inclusive understanding of its dynamics. The findings of this research are expected to provide guidance to institutions, education administrators, and employers in designing effective distance education systems.

The study was conducted using a phenomenological approach, one of the qualitative research methods. This approach was chosen to gain a deep understanding of the individual experiences of distance education graduates and to uncover the underlying factors influencing these experiences. In-depth interviews were conducted with 22 graduates of associate degree distance education programs at a state university. Participants represented a diverse range of age groups, genders, and socio-economic backgrounds. This diversity allowed for a broader perspective on the findings and facilitated a multidimensional evaluation of the distance education model. Data were collected using a structured interview form and systematically analyzed through content analysis. During the interviews, a flexible structure was adopted to enable participants to openly share their experiences. Themes and sub-themes were developed to provide a detailed examination of the advantages, challenges, and areas for improvement in distance education.

The findings reveal that distance education offers significant advantages to many students, such as accessibility, flexibility, and opportunities for individualized learning. Participants expressed satisfaction with access to course materials, support from instructors, and the flexibility provided by online platforms. For working individuals, distance education has enabled a balance between professional and educational responsibilities, while for students with familial obligations, it has provided a flexible learning environment. However, challenges such as inadequate technical infrastructure, internet connectivity issues, and the insufficiency of digital tools were frequently highlighted as obstacles in the learning process. In particular, poor-quality internet access or the lack of appropriate technological devices negatively impacted the educational experiences of some participants. Another significant challenge noted by participants was the lack of social interaction. Distance education has limited the formation of social bonds among students, which in turn has negatively affected the overall university experience. Participants emphasized the

need for more offline activities and highlighted the inadequacy of social interaction opportunities provided through online platforms. In this regard, increasing social activities and creating structures to facilitate student gatherings are recommended.

Another important finding of the study concerns the perceptions of distance education graduates in the job market. Participants generally reported positive experiences during their job search processes but noted that they occasionally encountered societal biases. Employers were found to evaluate the knowledge and skills of distance education graduates on par with those of traditional education graduates. However, certain discriminatory criteria, such as requiring a traditional education background in some job postings, were identified as barriers for these graduates. Nevertheless, participants' individual achievements and professional competencies played a crucial role in overcoming these biases. Employers generally expressed satisfaction with the technical knowledge and practical skills of distance education graduates. The study's results underscore the need for significant improvements in distance education systems, both academically and socially. While accessibility, flexibility, and individualized learning opportunities were highlighted as the primary reasons for preferring distance education, factors such as inadequate technical infrastructure, limited social interaction, and societal biases emerged as its weak points. In this context, strategic steps are required to make distance education a more effective and inclusive model.

Specifically, updating curricula, enriching course content with practical applications, and increasing programs tailored to the skills demanded in the job market are strongly recommended. Furthermore, addressing technological infrastructure issues, making online platforms more user-friendly, and expanding internet accessibility could enable students to participate in learning processes more efficiently. Additionally, increasing opportunities for social interaction could help students establish stronger social bonds within the university setting and maintain these connections post-graduation. Raising societal awareness and improving employers' perceptions of distance education graduates are also critical. Collaborations with employers and promotional campaigns to enhance the value of distance education could help graduates achieve a better position in the labor market. Finally, providing graduates with access to educational materials after graduation could support lifelong learning processes by establishing a continuous learning structure. This study evaluates the current state of distance education and provides significant insights for making this learning model more effective and inclusive in the future. Furthermore, it offers concrete recommendations that highlight both the strengths and areas for improvement in distance education, serving as a valuable guide for institutions and education administrators.



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Üretim Karşıtı İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Beyza KOÇ\*, Hüseyin AKAR\*\***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 26.12.2024	<p>Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kilis ilinde 2023-2024 yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 270 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için "Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği" ve "Yönetim Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde betimleyici istatistikler, t testi, Anova testi, Tukey testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin düşük düzeyde üretim karşıtı iş davranışları algısına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları ile ilgili algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin en çok iş birlikçi yönetim tarzını kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır ve okul müdürlerinin yönetim tarzı ile ilgili öğretmen algılarının cinsiyet, yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı buna karşılık kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına ait varyansın % 19'unu açıkladığı bulunmuştur.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Üretim karşıtı iş davranışları, okul müdürü, Algılanan müdür yönetim tarzı</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 31.01.2025	
<i>Kabul Tarihi:</i> 31.01.2025	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2025	

**Examining the Relationship between School Principals' Management Styles and Teachers' Counterproductive Work Behaviors**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 26.12.2024	<p>The main purpose of the study is to examine the relationship between the management styles of school principals and the counterproductive work behaviors of teachers. The relational screening model was used in the study. The sample of the study consists of 270 teachers working in public schools in Kilis province in 2023-2024. The "Counterproductive Work Behaviors Scale" and "Management Styles Scale" were used to collect the data of the study. Descriptive statistics, t test, Anova test, Tukey test, Pearson Product Moment Correlation Analysis and multiple regression analysis were used in the data analysis process. As a result of the study, it was seen that teachers had a low level of perception of counterproductive work behaviors. However, it was seen that teachers' perceptions of counterproductive work behaviors differed significantly according to the gender variable, but did not</p>
<i>Revised:</i> 31.01.2025	
<i>Accepted:</i> 31.01.2025	
<i>Published:</i> 31.01.2025	

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis, Türkiye, [kocbeyza458@gmail.com](mailto:kocbeyza458@gmail.com)

\*\* Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Kilis, Türkiye, [huseyinakar@kilis.edu.tr](mailto:huseyinakar@kilis.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0453-6465>

---

differ significantly according to the variables of age, seniority and length of service at school. It was also found that school principals mostly use the collaborative management style, and it was concluded that teacher perceptions of school principals' management style did not differ significantly according to gender, age and length of service at school, but differed significantly according to seniority. It was determined that there was a positive, moderately significant relationship between school principals' management styles and teachers' counterproductive work behaviors. It was also found that school principals' management styles explained 19% of the variance in teachers' counterproductive work behaviors.

**Keywords:** Counterproductive work behaviors, school principal, Perceived principal management style

---

## 1. GİRİŞ

Örgüt, iki veya daha fazla insanın önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturduğu yapıdır, bir güç birliği sistemidir. Dolayısıyla örgütü oluşturan her bir bireyden örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eylemlerde veya davranışlarda bulunması beklenmektedir (Tutar, 2016). Örgüt içerisindeki bireylerin sergilediği her türlü davranışa ise örgütsel davranış denilmektedir (Gültaş & Erigüç, 2018). İçerisinde pek çok insan barındıran örgütlerdeki bireylerin, birbirlerinden farklı örgütsel davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu davranışlar, bazen bireyin görev tanımı ile ilişkiliyken bazen de kişilik özelliğine ve çevreye göre değişkenlik göstermektedir (O'Brien & Allen, 2008). Bireyin görev tanımı ile ilgili davranışları rol içi örgütsel davranış olarak adlandırılırken, bireyin iş tanımında yer almayan olumlu ya da olumsuz davranışları ise rol dışı örgütsel davranış olarak nitelendirilmektedir. Olumlu rol dışı davranışlar bireyin örgütün işleyişine katkıda bulunan gönüllü davranışları iken olumsuz rol dışı davranışları ise kasıtlı olarak örgüte zarar vermeyi amaçlayan davranışlarıdır (Polatçı, Özçalık & Cindiloğlu, 2014). İlgili literatür incelendiğinde, örgütteki bireylerin kasıtlı olarak örgüte zarar vermeyi amaçlayan davranışları "üretim karşıtı iş davranışları" olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretim karşıtı iş davranışları; hırsızlık yapma, örgüte zarar verme, dedikodu yayma, işleri aksatma, devamsızlık yapma gibi örgüte veya örgütteki bireylere yönelik farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Akar, 2021; Seçer & Seçer, 2009). Alanyazında daha çok "üretim karşıtı iş davranışları" olarak karşımıza çıkan bu kavram; muhalif davranış, iş yeri sapkınlığı, örgütsel kusur, örgütsel misilleme davranışları, intikam gibi değişik isimlerle de adlandırılmaktadır (Sezici, 2015). Spector ve Fox (2006), üretim karşıtı iş davranışlarını işletme ve işletme bünyesindeki bireyleri kapsayan kasıtlı zarar verme faaliyetleri olarak tanımlarken, Demirel (2009)'e göre; üretim karşıtı iş davranışları, örgüt çıkarları gözetilmeyerek örgüte yönelik kötü niyetli yaklaşımlarda bulunulmasıdır. Marcus ve Schuler (2004) ise üretim karşıtı iş davranışlarını kasıtlı ve zarar vermek amacıyla yapılan örgüt çıkarlarına aykırı olan davranışlar olarak ifade etmektedir. Literatürdeki üretim karşıtı iş davranışları tanımları göz önüne alındığında; örgüt içerisindeki her olumsuz davranışın, üretim karşıtı iş davranışı olarak nitelendirilmesi hatalı olacaktır. Buna göre, kasıtlı olmayan bilinçsizce yapılan olumsuz davranışlar üretim karşıtı iş davranışları bağlamında değerlendirilemez (Seçer & Seçer, 2007; Spector & Fox, 2010).

Spector (2011), üretim karşıtı iş davranışlarını bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayırmaktadır. Örgütteki bireylere yönelik zarar verme amacı taşıyan davranışlar bireysel boyuttayken, daha çok örgüte yönelik (örgüt mallarına zarar verme, amacı saptırma) davranışlar ise örgütsel boyutta yer almaktadır. Aynı zamanda Spector, üretim karşıtı iş davranışlarını geliştirdiği ölçekle birlikte; kötüye kullanma (abuse), üretimden sapma (production deviance), sabote etme (sabotage), çalma (theft) ve geri çekilme (withdrawal) olmak üzere beş alt boyut altında değerlendirmektedir. Üretkenlik karşıtı iş davranışlarının *kötüye kullanma* alt boyutu (abuse) iş arkadaşlarını



küçümseme, alay etme, korkutma, tehdit etme gibi fiziksel ve psikolojik zarar veren davranışları içermektedir. *Üretimden sapma* (production deviance) kişinin gerçekleştirmesi beklenen işleri aksatması, kasıtlı olarak yerine getirmemesi davranışlarıdır. Üçüncü boyut olan *sabotaj* (sabotage) davranışı örgüt ve örgüt üyelerine ait olan eşyaları tahrip etmeyi, *hırsızlık* (theft) ise bu eşyaları izinsiz olarak almayı içermektedir. Son olarak *geri çekilme* (withdrawal) boyutu ise işte bulunulan zamanın özellikle azaltılması davranışlarıdır (Polatçı, Özçalık & Cindiloğlu, 2014). Bu bağlamda, üretim karşıtı iş davranışlarının hem örgüt hem de örgüt çalışanları için büyük bir tehlike arz ettiği söylenebilir. Özdevecioğlu (2003), üretim karşıtı iş davranışlarının örgütlerde gruplaşma ve çatışmalara yol açabileceğini örgütsel ve bireysel verimi düşürerek örgütün amaçlarından sapmasına sebep olabileceğini belirtmiştir. (Mann vd., 2012) ise, üretim karşıtı iş davranışlarının bireyleri etkileyerek örgüt verimini düşürdüğünü vurgulamaktadır. Bu noktada üretim karşıtı iş davranışlarının nedenlerini incelemek bu zararlı davranışların önüne geçilmesi açısından yararlı olacaktır. Işık ve Eraslan (2021)'a göre, örgütlerinin adaletsiz olduğunu düşünen bireylerin kasıtlı olarak örgüte karşı zarar verici eylemlerde bulunması mümkündür. Yapılan bir diğer çalışmada, istismarcı yönetim davranışına maruz kalan çalışanın, bu davranışa karşı tepkisini örgüte veya diğer çalışanlara karşı gösterdiği belirtilmektedir (Üçok ve Turgut, 2014). Kanten ve Ülker (2014) ise yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin demokratik yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerindeki etkisinde işe yabancılaşmanın rolüne dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan eğitim örgütlerindeki yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle, toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmeyi görev haline getirmiş olan eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin davranışları önem arz etmektedir.

Genel çerçevede yönetim belirli bir amaca hizmet eden örgütlerdeki çalışanların bu amaç için faaliyete geçirilmesidir (Aypay & Özdemir, 2011). Okul yönetimi kapsamında ise yönetim müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler ve personellerle gerçekleştirilen bir takım çalışmasıdır. Bunun yanında okul müdürleri karar verici olarak okul yönetiminin can damarını oluşturmaktadır. Okul müdürleri, karar alma ve uygulamada çalışanlarını nasıl koordine ederek yöneteceğini belirler. Bu seçim, okul yöneticisinin yönetim tarzı olarak nitelendirilmektedir (Gedik & Üstüner, 2019). Yönetim tarzı; örgütün amacı, yapısı, çalışanların niteliği, yöneticinin kişilik özellikleri ve çalışanları hakkındaki düşünceleri gibi çeşitli etmenlerden ötürü değişkenlik gösterebilir (Üstüner, 2016). Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ele alındığı bu çalışmada yönetim tarzları; iş birlikli, demokratik, otoriter, ilgisiz, boyun eğici ve karşı koyucu başlıkları altında ele alınmıştır. İş birlikli yönetim tarzında, okul müdürü diğer çalışanlar ile yetkisini paylaşarak yönetim faaliyetini birlikte gerçekleştirmektedir (Akçay & Sevinç, 2021). *İş birlikli yönetim tarzı*, sürece katılım ve aidiyet hissetme açısından çalışanlar için olumludur. *Demokratik yönetim tarzı* ise karar alma ve yönetim sürecinde çalışanların fikirlerine değer veren bir yönetim tarzıdır. Katılımcı yönetim olarak da bilinen bu yönetim tarzına göre, yöneticiler süreçte çalışanlara danışmalı ve destek olmalıdır (Nartgün & Ergün, 2018). *Otoriter yönetim tarzında* yetki ve statü farklılığı oldukça keskindir. Yalnızca okul yöneticisi yönetimde söz sahibidir (Akçay ve Sevinç, 2021). *İlgisiz yönetim tarzında*, okul müdürünün çalışanlara müdahale etmesi gereken durumda yöneticilik davranışını göstermemesi şeklinde gerçekleşmektedir (Üstüner, 2016). Çalışanlar karar alma ve uygulama aşamasında yalnız kalmaktadır. *Boyun eğici yönetim tarzını* benimseyen yöneticiler, herkesi memnun etmeye çalışır. Bu durumda, yönetimin etkili olabilmesi zorlaşmaktadır (Sağır & Işık, 2023). Son olarak, *karşı koyucu yönetim tarzında* ise yönetici şüphe ve güvensizlik sonucunda çalışanların yapmak istediklerini engelleme çabası içindedir, engelleyici bir tavır sergiler (Üstüner, 2016).

Şüphesiz ki; okul yöneticisi, eğitimin amacına ulaşabilmesi için yönetim faaliyetinde başarılı olmalıdır. Okulların etkin, verimli, başarılı olması ve olumlu okul ikliminin yaratılması hususunda okul yöneticilerinin yönetim tarzı büyük rol oynamaktadır (Esin & Erdem, 2022). Zira okul müdürlerinin, yöneticilik davranışlarında sergilediği tutum, öğretmenlerin okul ortamında sergilediği davranışları etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okullarda istenmeyen üretim karşıtı iş davranışlarının okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki ilişkinin ortaya konulmasıyla elde edilen sonuçların alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Yukarıda değinilen kuramsal çerçeve ışığında bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin, üretim karşıtı iş davranışları ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin yönetim tarzları ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin yönetim tarzları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Okul müdürlerinin yönetim tarzları öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **2.1 Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, bir korelasyon katsayısı aracılığıyla iki nicel değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını sağlamaktadır (Bekman, 2022; Frankael vd., 2012). Bu doğrultuda; araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **2.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Kilis ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 270 öğretmen oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde görev yapmakta olan 270 gönüllü öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin bir kısmı (220'si) veri toplama araçlarının Google Drive'a girilmesi ve katılımcılara mail olarak gönderilmesi yoluyla, diğer kısmı (50'si) ise, yüz yüze olarak toplanmıştır.

Katılımcı öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	126	46.7
	Erkek	144	53.3
Yaş	21-30 yaş	69	27.4
	31-40 yaş	95	35.2
	41-50 yaş	75	27.8
	51 yaş ve üstü	31	11.5
Kıdem	1-5 yıl	74	27.4
	6- 10 yıl	52	19.3
	11-15 yıl	43	15.9
	16-20 yıl	42	15.6
	21 yıl ve üzeri	59	21.9
Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	165	61.1
	6-10 yıl	64	23.7
	11-15 yıl	17	6.30
	16-19 yıl	9	3.30
	20 yıl ve üzeri	15	5.60

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu, Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği (Özdemir ve Demircioğlu, 2014) ve Yönetim Tarzları Ölçeği (Üstüner, 2016) kullanılmıştır.

**2.3.1. Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği:** Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını ölçmek amacıyla Spector, Penney, Bruursema, Goh ve Kessler (2006) tarafından geliştirilmiş olan 33 sorudan oluşan "Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği" temel alınmıştır. Ölçek kötüye kullanma (abuse), üretimden sapma (production deviance), sabote etme (sabotage), hırsızlık (theft) ve geri çekilme (withdrawal) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, Öcel (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Özdemir ve Demircioğlu (2014) tarafından yapılmıştır. Böylece Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarının incelenmesinde elverişli hale gelmiştir (Özdemir ve Demircioğlu, 2014). Ölçeğin eğitim örgütlerine uyarlanmış son hali 32 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Kötüye Kullanma alt boyutu 17 madde, Çalma alt boyutu 6 madde ve Geri Çekilme alt boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekte bulunan maddeleri beşli likert tipi ifadelerden en uygun olanını seçerek doldurmuşlardır (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman). Bu araştırma kapsamında; Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .89, Kötüye Kullanma alt boyutu için .94, Çalma alt boyutu için .89 ve Geri Çekilme alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

**2.3.1. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği:** Okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği 25 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, İş Birlikli Yönetim Tarzı alt boyutu 7 madde, Otoriter Yönetim Tarzı alt boyutu 7 madde, İlgisiz Yönetim Tarzı alt boyutu 7 madde ve Karşı Koyucu Yönetim Tarzı alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların okul müdürleri yönetim tarzları algılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçekte beşli likert tipi ölçek ifadeleri kullanılmıştır. Katılımcılar kendilerine en uygun maddeyi seçmişlerdir (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Kısmen Katılıyorum, 3: Orta Düzeyde Katılıyorum, 4: Çoğunlukla Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum). Bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; İş Birlikli Yönetim

Tarzı boyutu için .88, Otoriter Yönetim Tarzı boyutu için .86, İlgisiz Yönetim Tarzı boyutu için .84 ve Karşı Koyucu Yönetim Tarzı boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

## 2.4 Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmek üzere SPSS 25 programına girilmiştir. Analiz yöntemini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2/+2 arasında olduğu ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2012). Bu kapsamda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmadaki standart sapma, aritmetik ortalama gibi veriler için betimsel istatistik kullanılırken, ikili karşılaştırmalar için t testi tercih edilmiştir. Bunun yanında birden fazla grubun bulunduğu yaş, mesleki kıdem ve görev süresi değişkenleri için ise Anova testine başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Okul müdürleri yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını hangi oranda açıklayabildiğini belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Aritmetik ortalamalarda ise, 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek, 4.21-5.00 ise çok yüksek olarak yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına yönelik algıları, okul müdürleri yönetim tarzlarına ilişkin algıları ve okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

### 3.1. Öğretmenlerin Üretim Karşıtı İş Davranışları Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına ilişkin algıları

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Kötüye Kullanma	270	1.09	0.17
Çalma	270	1.08	0.21
Geri Çekilme	270	1.12	0.22
Üretim Karşıtı İş Davranışları Toplam	270	1.10	0.17

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları algıları incelendiğinde; kötüye kullanma düzeyleri ( $\bar{x}$ =1.09) çok düşük, çalma düzeyleri ( $\bar{x}$  =1.08) çok düşük, geri çekilme düzeyleri ( $\bar{x}$  =1.12) çok düşük ve üretim karşıtı iş davranışları toplam algıları da yine ( $\bar{x}$  =1.10) çok düşük olarak bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını oldukça düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

### 3.2. Öğretmenlerin Üretim Karşıtı İş Davranışları Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet faktörü açısından, öğretmenlerin okullardaki üretim karşıtı iş davranışları algılarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete göre üretim karşıtı iş davranışları (t testi)

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kötüye Kullanma	Kadın	126	1.07	.13	-2.01	.045*
	Erkek	144	1.11	.19		
Çalma	Kadın	126	1.06	.17	-2.15	.032*
	Erkek	144	1.11	.24		
Geri Çekilme	Kadın	126	1.10	.18	-1.22	.220
	Erkek	144	1.14	.25		
Üretim Karşıtı İş Davranışları	Kadın	126	1.08	.13	-2.09	.037*
	Erkek	144	1.12	.18		

\*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre üretim karşıtı iş davranışları algılarında ( $t_{270}=-2.09$ ;  $p<.05$ ) ve üretim karşıtı iş davranışları alt boyutları olan çalma ( $t_{270}= 2.15$ ;  $p<.05$ ), kötüye kullanma ( $t_{270}=-2.01$ ;  $p<.05$ ) algılarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları alt boyutlarından geri çekilme ( $t_{270}=-1.22$ ;  $p>.05$ ) alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin yaş faktörüne göre üretim karşıtı iş davranışları (Anova Test)

Değişken	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
Kötüye Kullanma	21-30 arası	69	1.13	.23	3/266	1.750	.158
	31-40 arası	95	1.08	.13			
	41-50 arası	75	1.09	.16			
	51 ve üzeri	31	1.05	.10			
Çalma	21-30 arası	69	1.08	.21	3/266	.315	.814
	31-40 arası	95	1.09	.21			
	41-50 arası	75	1.09	.23			
	51 ve üzeri	31	1.06	.16			
Geri Çekilme	21-30 arası	69	1.17	.27	3/266	2.509	.059
	31-40 arası	95	1.13	.20			
	41-50 arası	75	1.10	.24			
	51 ve üzeri	31	1.04	.09			
Üretim Karşıtı İş Davranışları	21-30 arası	69	1.13	.21	3/266	1.671	.174
	31-40 arası	95	1.10	.14			
	41-50 arası	75	1.09	.18			
	51 ve üzeri	31	1.05	.07			

Tablo 4'te yaş değişkenine göre öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları algıları ( $F_{2-270}= 1.671$ ;  $p>.05$ ) ve üretim karşıtı iş davranışları alt boyutları olan kötüye kullanma ( $F_{2-270}= 1.750$ ;  $p>.05$ ), çalma ( $F_{2-270}= .315$ ;  $p>.05$ ), geri çekilme ( $F_{2-270}= 2.509$ ;  $p>.05$ ) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Buna göre, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına ilişkin algılarının yaş faktöründen etkilenmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre üretim karşıtı iş davranışları algılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenliklerin mesleki kıdemlerine göre üretim karşıtı iş davranışları (Anova Test)

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Fark
Kötüye Kullanma	1-5 yıl (1)	74	1.10	.20	4/265	1.263	.285	-
	6-10 yıl (2)	52	1.09	.16				
	11-15 yıl (3)	43	1.10	.14				
	16-20 yıl (4)	42	1.12	.20				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.05	.10				
Çalma	1-5 yıl (1)	74	1.07	.21	4/265	1.779	.133	-
	6-10 yıl (2)	52	1.06	.20				
	11-15 yıl (3)	43	1.10	.17				
	16-20 yıl (4)	42	1.16	.33				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.04	.14				
Geri Çekilme	1-5 yıl (1)	74	1.16	.25	4/265	2.611	.036*	1-3
	6-10 yıl (2)	52	1.12	.21				
	11-15 yıl (3)	43	1.14	.22				
	16-20 yıl (4)	42	1.16	.31				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.04	.08				
Üretim Karşıtı İş Davranışları	1-5 yıl (1)	74	1.11	.19	4/265	2.012	.093	-
	6-10 yıl (2)	52	1.09	.15				
	11-15 yıl (3)	43	1.10	.15				
	16-20 yıl (4)	42	1.14	.23				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.05	.07				

\*p<.05

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre üretim karşıtı iş davranışları algıları ( $F_{2-270} = 2.012$ ;  $p > .05$ ) ve kötüye kullanma ( $F_{2-270} = 1.263$ ;  $p > .05$ ) ile çalma ( $F_{2-270} = 1.779$ ;  $p > .05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken geri çekilme ( $F_{2-270} = 2.611$ ;  $p < .05$ ) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılığı saptamak için Tukey testi kullanılmıştır. Buna göre üretim karşıtı iş davranışları geri çekilme alt boyutunda mesleki kıdeme göre, 1-5 yıl > 21 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, meslekteki yeni öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla geri çekilme davranış algılarının bulunduğu söylenebilir. Bunun sebebi, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere daha fazla iş yükü verilmesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre üretim karşıtı iş davranışları algılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre üretim karşıtı iş davranışları (Anova Test)

Değişken	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Fark
Kötüye Kullanma	1-5 yıl (1)	165	1.08	.16	4/265	1.182	.318	-
	6-10 yıl (2)	64	1.13	.19				
	11-15 yıl (3)	17	1.07	.12				
	16-19 yıl (4)	9	1.10	.25				

Çalma	20 yıl ve üzeri (5)	15	1.07	.14	4/265	1.079	.367	-
	1-5 yıl (1)	165	1.08	.19				
	6-10 yıl (2)	64	1.10	.19				
	11-15 yıl (3)	17	1.14	.28				
	16-19 yıl (4)	9	1.18	.46				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	1.09	.21				
Geri Çekilme	1-5 yıl (1)	165	1.11	.21	4/265	.813	.518	-
	6-10 yıl (2)	64	1.12	.24				
	11-15 yıl (3)	17	1.15	.14				
	16-19 yıl (4)	9	1.19	.47				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	1.06	.11				
	1-5 yıl (1)	165	1.09	.15				
6-10 yıl (2)	64	1.13	.18					
11-15 yıl (3)	17	1.09	.13					
16-19 yıl (4)	9	1.13	.34					
20 yıl ve üzeri (5)	15	1.07	.09					

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin okulda görev yaptıkları çalışma sürelerine göre üretim karşıtı iş davranışları ( $F_{2-270} = .978$ ;  $p > .05$ ) ve alt boyutları olan kötüye kullanma ( $F_{2-270} = 1.182$ ;  $p > .05$ ), çalma ( $F_{2-270} = 1.079$ ;  $p > .05$ ), geri çekilme ( $F_{2-270} = .813$ ;  $p > .05$ ) algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin çalışma sürelerine göre üretim karşıtı iş davranışlarına ilişkin algılarının değişmediği söylenebilir.

### 3.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Algılarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzı algıları

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
İş Birlikçi	270	3.46	1.14
Otoriter	270	2.48	1.02
İlgisiz	270	1.97	0.98
Karşı Koyucu	270	2.13	1.13

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzlarına ilişkin algıları iş birlikçi ( $\bar{x} = 3.46$ ) yüksek, otoriter ( $\bar{x} = 2.48$ ) düşük, ilgisiz ( $\bar{x} = 1.97$ ) düşük ve karşı koyucu ( $\bar{x} = 2.13$ ) düşük olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algılarının en fazla iş birlikçi yönetim tarzı ( $\bar{x} = 3.46$ ), en az ise ilgisiz yönetim tarzı ( $\bar{x} = 1.97$ ) olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.4. Öğretmenlerin Okul Müdürleri Yönetim Tarzları Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Cinsiyet faktörü açısından, öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algılarına ilişkin bulgular Tablo 8'te verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürleri yönetim tarzları (t testi)

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
İş Birlikçi	Kadın	126	3.53	1.13	.920	.359
	Erkek	144	3.40	1.14		
Otoriter	Kadın	126	2.41	1.07	-1.14	.257
	Erkek	144	2.55	.97		
İlgisiz	Kadın	126	1.98	1.00	.145	.885
	Erkek	144	1.96	.97		
Karşı Koyucu	Kadın	126	2.03	1.09	-1.29	.199
	Erkek	144	2.21	1.16		

Tablo 8'e göre cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algıları iş birlikçi ( $t_{270} = .920$ ;  $p > .05$ ), otoriter ( $t_{270} = -1.14$ ;  $p > .05$ ), ilgisiz ( $t_{270} = .145$ ;  $p > .05$ ) ve karşı koyucu ( $t_{270} = -1.29$ ;  $p > .05$ ) olarak belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları algılarına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin yaş faktörüne okul müdürleri yönetim tarzları algıları (Anova Test)

Değişken	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
İş Birlikçi	21-30 arası	69	3.20	1.29	3/266	1.753	.157
	31-40 arası	95	3.51	1.11			
	41-50 arası	75	3.62	1.03			
	51 ve üzeri	31	3.48	1.06			
Otoriter	21-30 arası	69	2.60	1.13	3/266	1.213	.305
	31-40 arası	95	2.55	1.03			
	41-50 arası	75	2.38	.91			
	51 ve üzeri	31	2.25	.96			
İlgisiz	21-30 arası	69	2.01	.95	3/266	.644	.587
	31-40 arası	95	2.03	1.06			
	41-50 arası	75	1.94	.97			
	51 ve üzeri	31	1.76	.84			
Karşı Koyucu	21-30 arası	69	2.31	1.17	3/266	2.152	.094
	31-40 arası	95	2.19	1.16			
	41-50 arası	75	2.06	1.14			
	51 ve üzeri	31	1.71	.83			

Tablo 9'a göre öğretmenlerin yaş faktörüne göre okul müdürleri yönetim tarzlarına ilişkin algıları iş birlikçi ( $F_{2-270} = 1.753$ ;  $p > .05$ ), otoriter ( $F_{2-270} = 1.213$ ;  $p > .05$ ), ilgisiz ( $F_{2-270} = .644$ ) ve karşı koyucu ( $F_{2-270} = 2.152$ ) olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre, yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okul müdürleri yönetim tarzları algılarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.



**Tablo 10.** Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürleri yönetim tarzları algıları (Anova Test)

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Fark
İş Birlikçi	1-5 yıl (1)	74	3.26	1.34	4/265	2.028	.091	-
	6-10 yıl (2)	52	3.73	.97				
	11-15 yıl (3)	43	3.41	1.11				
	16-20 yıl (4)	42	3.27	1.04				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	3.64	1.02				
Otoriter	1-5 yıl (1)	74	2.59	1.09	4/265	3.156	.015*	3-5
	6-10 yıl (2)	52	2.30	1.04				
	11-15 yıl (3)	43	2.79	1.02				
	16-20 yıl (4)	42	2.62	.93				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	2.18	.89				
İlgisiz	1-5 yıl (1)	74	2.00	.99	4/265	4.109	.003*	2-4 4-5
	6-10 yıl (2)	52	1.71	.89				
	11-15 yıl (3)	43	2.22	1.08				
	16-20 yıl (4)	42	2.32	1.07				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.72	.79				
Karşı Koyucu	1-5 yıl (1)	74	2.26	1.18	4/265	5.866	.000*	1-5 2-4 3-5 4-5
	6-10 yıl (2)	52	1.88	1.07				
	11-15 yıl (3)	43	2.39	1.20				
	16-20 yıl (4)	42	2.58	1.19				
	21 yıl ve üzeri (5)	59	1.68	.78				

\*p<.05

Tablo 10'a göre, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzlarına ilişkin algıları iş birlikçi ( $F_{2-270}= 2.028$ ;  $p>.05$ ), otoriter ( $F_{2-270}=3.156$ ;  $p<.05$ ), ilgisiz ( $F_{2-270}= 4.109$ ;  $p<.05$ ) ve karşı koyucu ( $F_{2-270}=5.866$ ;  $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Buna göre kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin iş birlikçi yönetim tarzı algıları anlamlı bir şekilde farklılık göstermese de otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları algılarında farklılaşma görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Otoriter yönetim tarzı boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yönetim tarzı algıları farklılaşmaktadır. 11-15 yıl ( $\bar{x}= 2.79$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı alt boyut puan ortalamaları 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x} =2.18$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. İlgisiz yönetim tarzı boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürleri yönetim tarzları algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 16-20 yıl ( $\bar{x}= 2.32$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puan ortalamaları 6-10 yıl ( $\bar{x}= 1.71$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. İlgisiz yönetim tarzında diğer bir farklılaşma, 16- 20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre, 16- 30 yıl ( $\bar{x}= 2.32$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puan ortalamaları 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x} = 1.72$ ) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürleri karşı koyucu yönetim tarzı algıları ile mesleki kıdem değişkenleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre, 1-5 yıl ( $\bar{x} = 2.26$ ) ve 11-15 yıl ( $\bar{x} = 2.39$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puan ortalamaları 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}= 1.68$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir. Bunun yanında, 16- 20 yıl ( $\bar{x}= 2.58$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzları puan ortalamalarının 6-10 yıl ( $\bar{x}= 1.88$ ) ve 21 yıl

üzeri ( $\bar{x} = 1.68$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda görev yaptıkları çalışma sürelerine göre okul müdürleri yönetim tarzları algılarına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin okulda görev yaptıkları çalışma sürelerine göre okul müdürleri yönetim tarzları algıları (Anova Test)

Değişken	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Fark
İş Birlikçi	1-5 yıl (1)	165	3.51	1.18	4/265	.664	.617	-
	6-10 yıl (2)	64	3.45	1.07				
	11-15 yıl (3)	17	3.24	1.09				
	16-19 yıl (4)	9	3.97	1.07				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	3.48	1.01				
Otoriter	1-5 yıl (1)	165	2.43	1.05	4/265	.813	.518	-
	6-10 yıl (2)	64	2.59	.99				
	11-15 yıl (3)	17	2.63	1.04				
	16-19 yıl (4)	9	2.06	.78				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	2.63	.96				
İlgisiz	1-5 yıl (1)	165	1.84	.97	4/265	1.951	.102	-
	6-10 yıl (2)	64	2.19	1.02				
	11-15 yıl (3)	17	2.26	1.07				
	16-19 yıl (4)	9	2.09	.97				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	2.02	.71				
Karşı Koyucu	1-5 yıl (1)	165	2.00	1.08	4/265	2.293	.060	-
	6-10 yıl (2)	64	2.42	1.29				
	11-15 yıl (3)	17	2.51	1.24				
	16-19 yıl (4)	9	2.11	.65				
	20 yıl ve üzeri (5)	15	1.90	.83				

Tablo 11’e göre, öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre okul müdürleri yönetim tarzlarına ilişkin algıları iş birlikçi ( $F_{2-270} = .664$ ;  $p > .05$ ), otoriter ( $F_{2-270} = .813$ ;  $p > .05$ ), ilgisiz ( $F_{2-270} = 1.951$ ;  $p > .05$ ), karşı koyucu ise ( $F_{2-270} = 2.293$ ;  $p > .05$ ) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin görev sürelerine göre okul müdürleri yönetim tarzları algılarında anlamlı bir biçimde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ile ilgili algıları okuldaki görev süresi değişkeninden etkilenmemektedir.

### 3.4. Okul Müdürleri Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Üretim Karşısı İş Davranışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiye gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 12 ‘de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Okul müdürleri yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Üretim Karşıtı İş Davranışları	1				
2. İş Birlikçi	-.252**	1			
3. Otoriter	.259**	-.508**	1		
4. İlgisiz	.422**	-.532**	.564**	1	
5. Karşı Koyucu	.404**	-.567**	.634**	.799**	1

Tablo 12'ye göre; öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları ile okul müdürleri yönetim tarzları alt boyutlarından iş birlikçi yönetim tarzı algıları arasında ( $r=-.25$ ) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Buradan hareketle okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzı ile ilgili davranışları arttıkça öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarının azabileceği söylenebilir. Okul müdürleri yönetim tarzlarından otoriter alt boyutu ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasında ( $r=.26$ ) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile ilgili davranışları arttıkça üretim karşıtı iş davranışlarının artabileceği söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları ile yönetim tarzlarından ilgisiz ( $r=.42$ ) ve karşı koyucu ( $r=.40$ ) yönetim tarzları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna bu bulgular ışığında okul müdürlerinin karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzları ile ilgili davranışlarındaki artışın öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarında artışa neden olabileceği söylenebilir.

### 3.5. Öğretmenlerin Okul Müdürleri Yönetim Tarzları Algılarının Üretim Karşıtı İş Davranışlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini gösteren analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Okul müdürleri yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken: Üretim Karşıtı İş Davranışları								
	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	,959	,057	-	16,683	,000				
İş Birlikçi	-,001	,010	-,007	-,094	,925				
Otoriter	-,004	,012	-,023	-,307	,759	.44	.19	15.58	0.000
İlgisiz	,047	,016	,277	2,962	,003				
Karşı Koyucu	,028	,015	,193	1,915	,057				

**R=.44, R<sup>2</sup>=.19, p<0.05**

Tablo 13 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan okul müdürleri yönetim tarzlarının genel olarak öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını anlamlı olarak yordadığı söylenebilir ( $R^2=.19$ ,  $p<0.05$ ). Ayrıca algılanan okul müdürleri yönetim tarzları öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına ilişkin varyansın %19'unu açıklamaktadır. Ancak okul müdürlerinin yönetim tarzlarından işbirlikçi yönetim, otoriter yönetim ve karşı koyucu yönetim alt boyutlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki yordayıcı etkisi anlamsız ( $p>.05$ ) iken ilgisiz yönetim alt boyutunun öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları

üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzının ( $t= 2.962$ ;  $p<.05$ ) öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları arasında ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarının (*kötüye kullanma, çalma ve geri çekilme*) çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun eğitim örgütleri açısından olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç Akkaya (2019) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Akkaya (2019) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarını incelediği çalışmada üretkenlik karşıtı davranışın tüm boyutlarında öğretmenlerin düşük puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnan vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışları sergileme oranlarının çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı sonuca Öngören (2020) tarafından yapılmış olan çalışmada da ulaşılmıştır. Öngören (2020) üretkenlik karşıtı iş davranışlarının tüm boyutlarında öğretmenlerin çok düşük puan ortalamasına sahip olduğunu tespit etmiştir. Doğruöz ve Özdemir 'in (2018) yapmış olduğu çalışmada ise üretkenlik karşıtı iş davranışlarının çalma ve geri çekilme boyutlarında öğretmenlerin puan ortalaması düşük düzeyde iken kötüye kullanma alt boyutunda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin genel olarak üretkenlik karşıtı iş davranışlarının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarının genel olarak cinsiyet faktöründen etkilendiği söylenebilir. Buna göre, üretim karşıtı iş davranışları ile kötüye kullanma ve çalma alt boyutlarına ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bulguya göre, erkek öğretmenlerin söz konusu davranışları kadın öğretmenlere göre daha fazla sergilediği söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olan ve Sezici (2015) tarafından yapılmış olan çalışmada üretimden sapma davranışlarının erkeklerde daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öngören'in (2020) yapmış olduğu çalışmada ise üretkenlik karşıtı iş davranışlarının geneli ve kötüye kullanma alt boyutu ile ilgili öğretmen algılarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla üretkenlik karşıtı iş davranışları ve kötüye kullanma davranışları gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin farklı olmasının üretim karşıtı iş davranışları ile kötüye kullanma ve çalma alt boyutlarına ilişkin davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık geriye çekilme alt boyutunun cinsiyet değişkeninden etkilendiği görülmüştür. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla geri çekilme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin hayal kırıklığı ve buna bağlı iş tatminsizliği yaşamalarının böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabileceği söylenebilir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Demir'in (2023) yapmış olduğu tez çalışmasında mesleki kıdem değişkeni ile üretim karşıtı iş davranışları arasında ilişki bulunamamıştır. Aynı şekilde Öngören (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarının mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde yaş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarında değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Tüfekçi (2016) tarafından yapılan tez çalışmasından elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Öngören (2020) tarafından yapılmış olan çalışmada da öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarının yaş değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin yönetim tarzlarını en çok iş birlikçi olarak nitelendirmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç, diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Abdurrezzak & Üstüner, 2020; Abdurrezzak & Üstüner, 2019; Akçay & Sevinç, 2021; Cingöz, 2023; Diş, 2023). Eğitim örgütlerini başarıya ulaştıracak tüm örgüt üyelerinin güçlerini birleştirmesi ve iş birliği içerisinde olması önemlidir (Taymaz, 2019).

Çalışma sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin yönetim tarzları algılarında değişiklik görülmemektedir. Bu sonuç Asar'ın (2021) yapmış olduğu tez çalışmasından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Abdurrezzak ve Üstüner (2019) ve Abdurrezzak ve Üstüner (2020) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucu elde edilmiştir. Benzer bir sonucun Akçay ve Sevinç (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada da bulunduğu görülmektedir. Akçay ve Sevinç (2021) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla ilgili öğretmen algılarının cinsiyet ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği sonucu elde edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre, diğer bir değişken olan mesleki kıdem ile öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algıları arasında farklılaşma bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. 16- 20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyuma ulaştıkları ve öz güvenlerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Bu sonuç, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından yetersiz ve olumsuz olarak algılanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Mevcut çalışma sonuçlarından farklı olarak Yavuz (2019) tez çalışmasında mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdürleri yönetim tarzları algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Akçay ve Sevinç (2021) ve Abdurrezzak ve Üstüner (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla ilgili öğretmen algılarının kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucu bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışları ile okul müdürleri yönetim tarzları alt boyutlarından iş birlikçi yönetim tarzı algıları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışları ile otoriter yönetim alt boyutu arasında pozitif yönde düşük, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin daha çok okul müdürlerinin ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları sonucunda üretim karşıtı iş davranışlarında bulunabilecekleri söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzı ile ilgili davranışlarının öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarının azalmasını sağlayabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu göre, okul müdürlerinin yönetim tarzları öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuç doğrultusunda okul müdürleri

yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir. Mevcut çalışmada algılanan okul müdürleri yönetim tarzları öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarına ilişkin varyansın %19'unu açıklamaktadır. Ancak işbirlikçi, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarının öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamsız olduğu buna karşılık ilgisiz yönetim tarzının yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Genel anlamda araştırma sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerine etkili ve başarılı yöneticilik becerilerinin kazandırılmasının öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını azaltacağı ve bunun sonucunda eğitim öğretim faaliyetinin niteliğinde artış olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- Okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzının öğretmenlerin üretim karşıtı davranışlarını anlamlı olarak açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Bu kapsamda okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzını kullanmalarını engellemek amacıyla yetkililerin okul müdürlerine farkındalık kazandırmaya yönelik teorik ve uygulamalı eğitimler vermesi önerilebilir.
- Çalışma, nicel bir çalışmadır. Okul müdürleri yönetim tarzları ile üretim karşıtı iş davranışları ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma, Kilis ilindeki katılımcı öğretmenleri kapsamaktadır. Başka illerde bu çalışma tekrarlanabilir.

Bu çalışma, okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin üretim karşıtı iş davranışlarını incelemesi açısından faydalıdır. Ancak bu ölçeklerle öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kendi üretim karşıtı iş davranışları belirlenmeye çalışıldığı için bu durum bir sınırlılık oluşturmaktadır.

## 5. KAYNAKÇA

Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168. <https://doi.org/10.24315/tred.604753>

Akar, H. (2021). Üretkenlik karşıtı iş davranışları. F. Nayır (Ed.), *Eğitimde örgütsel davranış* kitabı içinde (s. 401-420), Anı Yayıncılık.

Akçay, P., Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.

Akkaya, B. (2019). The relationship between primary school teachers' organizational citizenship behaviors and counter-productive work behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 1-27.

Asar, R. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin insan doğası varsayımları ve sergiledikleri yönetim tarzları* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bekez Esin, G., & Erdem, A. R. (2022). Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünün yönetim tarzları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (32), 73-106.

Cingöz, O. (2023). *Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim tarzı* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Demir, D. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlali, işe yabancılaşması ve üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115 – 132.

Diş, O. (2023). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları, anlam yaratmaları, okul etkililiği ve okulların değişime açıklığı arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, 2023.

Doğruöz, E., & Özdemir, M. (2018). Eğitim örgütlerinde üretim karşıtı iş davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *İlköğretim online*, 17(1), 396-413.

Gedik, A., & Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(37), 53-68.

Gültaç, A. S., & Erigüç, D. (2019). Geçmişten günümüze örgütlerde üretkenlik karşıtı iş davranışları: kavramsal bir bakış açısı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (36), 51-68.

Işık, M., & Eraslan, T. Y. (2021). Örgütsel adalet algısı ve üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişki: ısparta alışveriş merkezleri çalışanları örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23(40), 37-52.

İnan, S., Aydoğdu, T., Aydoğdu, K., Özdemir, Z., Kırış, M., Elgün, F. Z., & Elgün, Ş. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Adaletsizlik İle Üretkenlik Karşıtı Davranış Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*,9, 63-69

Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (32), 16-40.

Mann, S., Budworth, M., & Ismaila, A. (2012). Ratings of counterproductive performance: the effect of source and rater behavior. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 142-156.

Marcus, B., & Schuler, H. (2004). "Antecedents of counterproductive work behavior at work: A general perspective". *Journal of Applied Psychology*, 89, 647-660.

Nartgün, Ş. S., & Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. (Ed. Adem İşcan), *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar*. Nobel Yayıncılık.

O'brien, K. E., & Allen, T. D. (2008), "The relative importance of correlates of organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior using multiple sources of data", *Human Performance*, 21, 62-88.

Öngören, M. (2020). *Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki üretkenlik karşıtı iş davranışına ilişkin görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi. Erişim: <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/35128>

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (21).

Polat, M. (2022). Nepotizmin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 6(3), 2961-2974.

- Polatçı, S., Özçalık, F., & Cindiloğlu, M. (2014). Üretkenlik karşıtı iş davranışı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde kişi-örgüt uyumunun etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-12.
- Seçer H., & Seçer B. (2007). Örgütlerde üretkenlik karşıtı iş davranışları: belirleyicileri ve önlenmesi. *TİSK Akademi*, 2(4), 146-175.
- Sezici, E. (2015). Üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerinde kişilik özelliklerinin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14).
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson
- Taymaz, H. (2019). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 123-135.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından)*. Detay Yayıncılık
- Tüfekçi, Ü. (2016). *Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma* (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Üçok D., & Turgut T. (2014). İstismarcı Yönetici Davranışının İşyerindeki Sapkın Davranışlar Üzerindeki Rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(3), 163- 179.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. doi: 10.14527/kuey.2016.017
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

An organization is a structure formed by two or more people coming together to achieve predetermined goals, a collaboration system. Therefore, each individual forming the organization is expected to take actions or behave in ways that will help the organization achieve its goals (Tutar, 2016). All kinds of behaviors exhibited by individuals within the organization are called organizational behavior (Gültaç & Erigüç, 2018). It is inevitable for individuals in organizations that include many people to exhibit different organizational behaviors from each other. These behaviors are sometimes related to the individual's job description, while sometimes they vary according to personality traits and the environment (O'Brien & Allen, 2008). While the individual's behaviors related to the job description are called in-role organizational behavior, the individual's positive or negative behaviors that are not included in the job description are called extra-role organizational behavior. Positive extra-role behaviors are voluntary behaviors of the individual that contribute to the functioning of the organization, while negative extra-role behaviors are behaviors that intentionally aim to harm the organization (Polatçı, Özçalık & Cindiloğlu, 2014). When the relevant literature is examined, the behaviors of individuals in the organization that intentionally aim to harm the organization appear as "counter-productive work behaviors". Counter-productive work behaviors can be carried out in different ways towards the organization or individuals in the organization, such as stealing, damaging the organization, spreading gossip, disrupting work, and being absent (Seçer and Seçer, 2009). There may be many factors that cause the emergence of counter-productive work behaviors. In particular, it is thought that the management styles of managers cause the emergence of counter-productive work



behaviors. In general, management is the activation of employees in organizations that serve a specific purpose for this purpose (Aypay & Özdemir, 2011). Within the scope of school management, management is a teamwork carried out with the principal, vice principal, teachers and staff. In addition, school principals constitute the lifeblood of school administration as decision makers. School principals determine how to coordinate and manage their employees in decision-making and implementation. This choice is described as the management style of the school principal (Gedik and Üstüner, 2019). Management style; may vary due to various factors such as the purpose of the organization, its structure, the nature of the employees, the personality traits of the manager and his/her thoughts about his/her employees (Üstüner, 2016). In this study, which examines the management styles of school principals, management styles are discussed under the titles of cooperative, democratic, authoritarian, indifferent, submissive and oppositional. In light of the theoretical framework mentioned above, the purpose of this research is to determine the relationship between the management style of school principals and the counterproductive work behaviors of teachers. In line with this general purpose, the following questions were answered.

- What is the level of counterproductive work behaviors of teachers?
- Do counterproductive work behaviors of teachers differ significantly according to variables such as gender, age, professional seniority, and tenure?
- What is the level of management styles of school principals according to teachers' perception?
- Do management styles of school principals differ significantly according to variables such as gender, age, professional seniority, and tenure?
- Is there a significant relationship between management styles of school principals and counterproductive work behaviors of teachers?
- Do management styles of school principals significantly predict counterproductive work behaviors of teachers?

Since the study aimed to determine the relationship between the management styles of school principals and the counter-productive work behaviors of teachers, the relational screening method, which is one of the quantitative research methods, was used. The universe of the study consists of teachers working in public schools in Kilis province in the 2023-2024 Academic Year. The sample of the study consists of 270 teachers selected through the easily accessible sampling method. The Personal Information Form, Counter-Productive Work Behavior Scale (Özdemir & Demircioğlu, 2014) and Management Style Scale (Üstüner, 2016) were used to collect the research data. Some of the research data (220) were collected by entering the data collection tools into Google Drive and sending them to the participants via e-mail, and the other part (50) was collected face to face. While descriptive statistics were used for data such as standard deviation and arithmetic mean in the study, t-test was preferred for pairwise comparisons. In addition, Anova test was used for the variables of age, professional seniority and tenure, where there was more than one group. Correlation analysis was performed to determine the relationship between the variables. Regression analysis was used to determine to what extent the management styles of school principals can explain the counterproductive work behaviors of teachers.

As a result of the research, when the perception levels of teachers regarding counterproductive work behaviors were examined, abuse ( $\bar{x}=1.09$ ) was found to be very low, stealing ( $\bar{x}=1.08$ ) was

found to be very low, withdrawal ( $\bar{x} = 1.12$ ) was found to be very low and total perceptions of counterproductive work behaviors ( $\bar{x} = 1.10$ ) were found to be very low. However, it was observed that teachers' perceptions regarding counterproductive work behaviors differed significantly according to the gender variable, but did not differ significantly according to the variables of age, seniority and length of service at school. When the perception levels of teachers regarding the management styles of school principals were examined, collaborative ( $\bar{x} = 3.46$ ) was found to be high, authoritarian ( $\bar{x} = 2.48$ ) was found to be low, indifferent ( $\bar{x} = 1.97$ ) was found to be low and oppositional ( $\bar{x} = 2.13$ ) was found to be low. However, it was concluded that the perceptions of teachers regarding the management style of school principals did not differ significantly according to the variables of gender, age and length of service at school, but differed significantly according to the seniority variable. It was determined that there was a positive, moderately significant relationship between the management styles of school principals and the counterproductive work behaviors of teachers. In addition, it was found that the management styles of school principals explained 19% of the variance of the counterproductive work behaviors of teachers.